Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία

Η μέση εκπαίδευση στη Σκύδρα: Το «Ιδιωτικόν Γυμνάσιον» Γεωργίου Δήμου



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

28ο Τεύχος, Ιανουαρίου 2022

I.S.S.N.: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 28ο – Ιανουάριος 2022

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:
Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:
Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:
Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.
Η έκδοση θα καθυστερεί ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Γούσιας Φώτιος, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία
e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online
Ιστοσελίδα: http://neospaidagogos.online

Εξώφυλλο:
Arinela Kociko, http://www.arinela.com

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 28ο – Ιανουάριος 2022

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, ΜΑ Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Πάρης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτιτσης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος , Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας , Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επίκ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πεπές Ευάγγελος, Master Α.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD Α.Π.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση».

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόννης

Στέφος Ευστάθιος, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσιλίκα Κυριακή, Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 28ο – Ιανουάριος 2022

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

3 Ιανουαρίου 2022

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-1-2022 ως και 28-2-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 29ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 29ου τεύχους:

- *Ως 28-2-2022, κατάθεση άρθρων για κρίση*
- *Ως 10-3-2022, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.*
- *Ως 20-3-2022, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.*
- *Ως 31-3-2022, ανάρτηση του 28ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του.

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:
http://neospaidagogos.online/thematology.html

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Εικόνες από ελληνικά σχολεία: Η μέση εκπαίδευση στη Σκύδρα: Το «Ιδιωτικόν Γυμνάσιον» Γεωργίου Δήμου
Σελ. 43	01.Θ.Ε. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με την αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας - σχολείου
Σελ. 51	01.Θ.Ε. Ανεπιθύμητες συμπεριφορές μαθητών/τριών στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς
Σελ. 60	01.Θ.Ε. Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση. Η Συμβουλευτική ως αναγκαιότητα στο εκπαιδευτικό έργο
Σελ. 68	01.Θ.Ε. Σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση του μαθητή
Σελ. 81	01.Θ.Ε. Το Κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο
Σελ. 91	02.Θ.Ε. Η Δημιουργική Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση ως γέφυρα επικοινωνίας από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο
Σελ. 100	02.Θ.Ε. Teaching the ethics of refugees: A bear called Paddington
Σελ. 112	02.Θ.Ε. Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο
Σελ. 119	02.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της αναδιήγησης στην αντίληψη του τρόπου οργάνωσης των ιστοριών
Σελ. 130	02.Θ.Ε. Η ιστορική ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της πολυωνύμου ισχύος του Τύπου. Μικρασιατική καταστροφή: «Αι τελευταίαι τραγικαί μέραι...»
Σελ. 140	02.Θ.Ε. Ο Εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)
Σελ. 148	02.Θ.Ε. Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή: Μια διαφορετική προοπτική αξιολόγησης στο σχολείο
Σελ. 157	02.Θ.Ε. Υποστηρίζοντας την λεκτική συμμετοχή των νηπίων
Σελ. 166	02.Θ.Ε. Χαρισματικότητα και Εκπαίδευση
Σελ. 177	03.Θ.Ε. Από την ψηφιακή δημιουργική γραφή στις γεννήτριες λογοτεχνίας και την τεχνητή νοημοσύνη: Μια ωρολογιακή βόμβα στα θεμέλια των ανθρωπιστικών σπουδών;;;

Σελ. 193	03.Θ.Ε. Δεξιότητες ψηφιακής πολιτειότητας και ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 220	03.Θ.Ε. Η χρήση των έξυπνων τηλεφώνων σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 230	03.Θ.Ε. Οι Νέες Τεχνολογίες και η χρήση τους στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων
Σελ. 238	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτική τεχνολογία για την ενδυνάμωση δεξιοτήτων ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος: Αξιολόγηση εφαρμογών
Σελ. 248	08.Θ.Ε. Η επίδραση προφορικού λόγου στη μάθηση γραπτού λόγου: Μια μελέτη παρέμβασης
Σελ. 257	08.Θ.Ε. Πλαίσιο διεπιστημονικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων σε μαθητές με αναπηρία για την ενίσχυση των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού
Σελ. 266	08.Θ.Ε. Πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στην τεχνική της Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων.
Σελ. 271	09.Θ.Ε. Από τις αναγνωστικές θεωρίες στην αφηγηματική πράξη: Μία εφαρμογή της «Ποιητικής» τον Τσβέταν Τοντόροφ στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής
Σελ. 282	09.Θ.Ε. Σκιαγραφώντας το νεοελληνικό θέατρο του 20ου αιώνα μέσα από το θεατρικό έργο του Γρ. Ξενόπουλου
Σελ. 288	10.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική καινοτομία πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο
Σελ. 292	10.Θ.Ε. Μια φιλοπεριβαλλοντική πρόταση για τη Λήμνο.
Σελ. 302	10.Θ.Ε. Ο Ψηφιακός Φάκελος τον μαθητή (e-Portfolio), ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο εναλλακτικής και αυθεντικής αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση
Σελ. 317	12.Θ.Ε. Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα: Σύγχρονες προσεγγίσεις και θεμελιώδεις αρχές
Σελ. 326	12.Θ.Ε. Η αποδοχή της διαφορετικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής.

Σελ. 351	12.Θ.Ε. Η συνεισφορά του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ομαλή ένταξη αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 360	13.Θ.Ε. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στο νηπιαγωγείο
Σελ. 373	13.Θ.Ε. Έρευνα των αντιλήψεων των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Σελ. 383	13.Θ.Ε. Η παρουσία του παιδιού στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας μέσα από επαναλαμβανόμενα έργα τέχνης
Σελ. 393	14.Θ.Ε. Δυναμική και Διεργασία Ομάδων. Εφαρμογή Θεωρίας Bion
Σελ. 401	14.Θ.Ε. Έμφυλα στερεότυπα και ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Στοχεύοντας στη δημιουργία εναυσμάτων κριτικού στοχασμού μέσα από την τέχνη
Σελ. 412	14.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη διδασκαλία ενηλίκων
Σελ. 418	14.Θ.Ε. Σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η συμβολή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη
Σελ. 427	14.Θ.Ε. Σύγχρονο σχολείο - Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών
Σελ. 437	15.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση
Σελ. 446	15.Θ.Ε. Εργασιακή ικανοποίηση σε Εκπαιδευτικές Δομές
Σελ. 452	15.Θ.Ε. Η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση
Σελ. 462	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου
Σελ. 472	15.Θ.Ε. Οι επιπτώσεις στην εργασία από την εφαρμογή των μνημονίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 482	15.Θ.Ε. Πρόταση αξιολόγησης του Προγράμματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας» με χρήση του CIPP Model
Σελ. 500	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά
Σελ. 501	16.Θ.Ε. Η υγιεινή των σχολείων στην αρθρογραφία των παιδαγωγικών περιοδικών (1898-1913)

Σελ. 519 | 17.Θ.Ε. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πολυπολιτισμικών τάξεων και η εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας

Σελ. 529 | 17.Θ.Ε. Ο ρόλος τον εκπαιδευτικού στα αναλυτικά προγράμματα και η σχέση του με τα σχολικά εγχειρίδια

Σελ. 538 | 17.Θ.Ε. Παράγοντες δημιουργίας επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Σελ. 547 | 18.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ηγεσία και εκφοβισμός

Σελ. 555 | 18.Θ.Ε. Η επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση των μαθητών της προσχολικής αγωγής

Σελ. 563 | 18.Θ.Ε. Η Εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας στο Σχεδιασμό Μαθησιακών Σεναρίων - Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Σελ. 574 | 18.Θ.Ε. Ο επιστολικός λόγος. Περιττή πολυτέλεια ή απαραίτητη γλωσσική δεξιότητα στον 21ο αιώνα;

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Σελ. 584 | 04.Θ.Ε. Ανάλυση αναγκών και ψηφιακά μέσα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο

Σελ. 595 | 04.Θ.Ε. Από τον Κινηματογράφο στη Δημιουργική γραφή: Μια διδακτική δράση βασισμένη στα «12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα» του Vogler

Σελ. 605 | 06.Θ.Ε. Γλωσσικά μαθήματα, Τ.Π.Ε. και Καινοτομία. Χρονικές προτάσεις

Σελ. 611 | 06.Θ.Ε. Διδακτική προσέγγιση STEAM για το Νηπιαγωγείο

Σελ. 619 | 06.Θ.Ε. Κολυμπώντας εξ αποστάσεως - Διδακτική πρόταση

Σελ. 625 | 06.Θ.Ε. Πρόταση διδασκαλίας της έννοιας της «πίεσης» - Στ΄ τάξη

Σελ. 634 | 06.Θ.Ε. Συνεργατική γραφή στο πλαίσιο δραστηριότητας διδακτικού σεναρίου στη Λογοτεχνία του Γυμνασίου

Σελ. 642 | 08.Θ.Ε. Ένα σχέδιο μαθήματος για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη Φυσική Αγωγή, στο διδακτικό αντικείμενο της Καλαθοσφαίρισης

Σελ. 653	09.Θ.Ε. Η εφαρμογή ενός Πολιτιστικού Προγράμματος στην Β' Γυμνασίου με θέμα: Το θέατρο στην Ιταλία στα χρόνια της Αναγέννησης. Η Commedia Dell' Arte και ο Carlo Goldoni
Σελ. 663	10.Θ.Ε. Ανεστραμμένη τάξη: Διδασκαλία γράμματος στην Α' Δημοτικού
Σελ. 672	18.Θ.Ε. Ο Πόλεμος μέσα από Έργα Τέχνης. Μια φιλειρηνική, διαθεματική διδακτική πρόταση

Η μέση εκπαίδευση στη Σκύδρα: το «Ιδιωτικόν Γυμνάσιον» Γεωργίου Δήμου

Περπερίδης Παύλος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων, 3ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Περίληψη

Το **«Ιδιωτικόν Γυμνάσιον»** στεγαζόμενο σε ένα διώροφο κτίριο σε μια έκταση 3.844 τ.μ2 λειτουργώντας βάσει των εγκυκλίων του τότε Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, θα αποτελέσει το κομβικό σημείο αναφοράς κάθε πνευματικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας σχεδόν για μια δεκαετία στη Σκύδρα, εάν, μάλιστα, συνεκτιμηθεί ότι δόθηκε η δυνατότητα να φοιτήσουν σε αυτό, τουλάχιστον, πλήθος μαθητών/μαθητριών από τη Σκύδρα και από δεκάδες χωριά της ευρύτερης περιοχής των περιφερειών Πέλλας και Ημαθίας. Αναμφίβολα, ο ιδρυτής του, ο Γεώργιος Δήμου, μια αξιομνημόνευτη και αλησμόνητη προσωπικότητα με ελεύθερο και στοχαστικό πνεύμα που, δικαίως, κατέχει λαμπρή και εξέχουσα θέση στην τοπική και εκπαιδευτική ιστορία του τόπου μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Γεώργιος Δήμου, Ιδιωτικόν Γυμνάσιον, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Σκύδρα.

Abstract

The Private High School sheltered in a two floor basement within a space of 3844qm and according to the circular of the Greek Ministry of Education and Religious Affairs will be a nodal point for any intellectual and educational issues for nearly a decade in Skydra. Moreover a huge number of students from Skydra and the surroundings and even from the near districts of Pella and Imathia visited this school. There is no doubt that the founder George Dimou was an unforgettable and memorable personality with a spirit of freedom and deep thinking. Thus he has a special and extraordinary position in our local history.

Keywords: George Dimou, Private High School, secondary education, Skydra.

Εισαγωγή

Σοφότατε δάσκαλε

Με τη συνείδηση της ευμετάβλητης παντοδυναμίας και της ανθρώπινης επιείκειας, άφησες τη γενέθλια γη σου, τα Κόσκινα Ευβοίας και διάλεξες τον δικό σου τόπο. Γιατί άραγε; Προσπαθώντας να σε καταλάβω δεν μπορώ να υποθέσω παρά ότι θα μου απαντούσες με τους στίχους του Καβάφη: «*Σαν βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη, να εύχεσαι να ναι μακρύς ο δρόμος, γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώση… χρόνια πολλά να διαρκέσει το ταξίδι… Μη βιάζεις το ταξίδι διόλου».* Πολύ απλά, Μην πάψεις στη ζωή σου να θέτεις όνειρα, οράματα, στόχους και σκοπούς. Οι πραγματικότητες θα μας

έλεγες είναι οι τόποι, που μας κρατούν και μας συντηρούν. Τα οράματα είναι οι όμορφες και νοσταλγικές πατρίδες, που μας περιμένουν. Αυτές και αν δεν υπάρχουν τις δημιουργούμε για να υπάρξουν στις αναμνήσεις μας. Ως δεινός λάτρης του λόγου θα μας θύμιζες το στίχο του Παλαμά: *«Δεν ζει χωρίς πατρίδες η ανθρώπινη ψυχή».* Και πατρίδα σου έκανες αυτόν τον τόπο, τη μεταπολεμική ασθενική κοινότητα της Σκύδρας, αυτό το σχολείο, το σπίτι το δικό σου και της αγαπημένης συζύγου Μαρίας…

Έχοντας την τύχη να υπηρετήσω, ως Φιλόλογος, στο σύγχρονο διδακτήριο του Γενικού Λυκείου «Γεώργιος Δήμου» εδώ και μια εικοσαετία και στη θέση του Διευθυντή κατά την περίοδο 2011-2018, ένοιωθα αφενός τον παιδαγωγικό σεβασμό προς τον δάσκαλο Γεώργιο Δήμου και αφετέρου την εσωτερική ηθική ανάγκη να αναγνωρίσω τον Άνθρωπο Γεώργιο Δήμου ο οποίος έκανε βίωμα ζωής, ανθρώπινη πράξη και προσωπικό όραμα τις αξίες της αλληλεγγύης, της κοινωνικής προσφοράς και της κοινωνικής αποδοχής του άλλου. Αποσκοπώντας να ανταποκριθώ στην αναγκαία δεοντολογία που προαπαιτείται σε κάθε επιστημονική διερεύνηση, στηριζόμενος σε ελάχιστα αρχειακά κείμενα, ιστορικές πηγές και δημόσια έγγραφα, θα καταδείξω ότι η ίδρυση του Ιδωτικού Γυμνασίου από τον Γεώργιο Δήμου θεμελίωσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον τόπο μας και διάνοιξε την τότε μικρή και κλειστή κοινωνία της Σκύδρας στην ευρύτερη περιοχή.

Σκύδρα: Ιστορικό-κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο



(Προσωπικό αρχείο, Μερική άποψη της Σκύδρας, δεκαετία 1950)

Ο Δήμος Σκύδρας, όπως συγκροτήθηκε μετά τη συνένωση διάσπαρτων κοινοτήτων, αρχικά σύμφωνα με το κρατικό σχέδιο «Ιωάννης Καποδίστριας» του 1998 και στη

συνέχεια με το Πρόγραμμα «Καλλικράτης» του 2009 από τη συνένωση των δύο προϋπαρχόντων Καποδιστριακών δήμων Σκύδρας και Μενηίδος, αποτελεί μια σχετικά πυκνοκατοικημένη, ημιαστική και κατεξοχήν αγροτική πόλη με ικανές αναπτυξιακές δυνατότητες. Ο σημερινός γεωγραφικός χώρος της Σκύδρας γειτνιάζει με την αρχαία πόλη Σκύδρα, από την οποία, κατά την κρατική απόφαση 4/2-3-1926 ΦΕΚ.97/1926, πήρε το όνομά της, σε αντικατάσταση της τούρκικης ονομασίας Βέρτεκοπ.

Κατά τη δεκαετία του 1950, περίοδο κατά την οποία υλοποιήθηκαν αποτελεσματικά εγγειοβελτιωτικά έργα, τέτοια που μεταμόρφωσαν τα είδη και την ποιότητα των γεωργικών καλλιεργειών με την ενισχυμένη ανάπτυξη της δενδροκαλλιέργειας βελτιωμένων ποικιλιών οπωροφόρων δένδρων, η Σκύδρα από ένα γεωργικό χωριό με μόνιμο πρόβλημα τους ελώδεις τόπους, θα εξελιχθεί μεταπολεμικά σε ακμάζον εμπορικό και εξαγωγικό κέντρο διακίνησης γεωργικών προϊόντων του κάμπου. (Κολιαδήμου,2014).Παρά τη μεσολάβηση του Δευτέρου Παγκόσμιου και του Εμφυλίου, η τότε κοινότητα θα παρουσιάσει, παράλληλα με τη διαφαινόμενη οικονομική ανάκαμψη και συνακόλουθη πληθυσμιακή αύξηση σε δημογραφικό επίπεδο προσεγγίζοντας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1951-1961 περίπου τους 3.172 κατοίκους.(Μίντσης,1992, Γκέλου, 2001).

Η μέση εκπαίδευση στη Σκύδρα

Τα τεράστια οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που άφησε ο Εμφύλιος στο πέρασμά του είχαν, όπως ήταν αναμενόμενο, αντίκτυπο στο χώρο της εκπαίδευσης. Μετά την καταστροφή των κτιριακών σχολικών υποδομών κατά την Κατοχή και τον Εμφύλιο, από το 1950, λόγω της συνεχιζόμενης βελτίωσης της οικονομικής κατάστασης, άρχισε η προσπάθεια επισκευής, αποπεράτωσης των ημιτελών ή ανέγερσης καινούριων, για να ικανοποιηθεί το λαϊκό αίτημα για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την παροχή καλύτερων συνθηκών εκπαίδευσης, (Κολιαδήμου,2014). Είναι χαρακτηριστικό ότι το ποσοστό των αναλφάβητων στη χώρα φτάνει το 1/3 του πληθυσμού, ενώ στην περιφέρεια τα 95 από τα 100 παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από τη στοιχειώδη εκπαίδευση, δε συνεχίζουν στη μέση. (Δεληγιάννης, 2009) Φαίνεται, όμως, ότι το υπουργείο Παιδείας επέδειξε ολιγωρία στην επιτεινόμενη ζήτηση για φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά τους αρχικούς στόχους διαφαίνεται πως την περίοδο αυτή οι κοινωνικοικονομικές συνθήκες δεν επιτρέπουν στο Κράτος να εκπονήσει οργανωμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την επικράτεια, προπάντων, για τις «Νέες Χώρες», τη Μακεδονική ενδοχώρα, έναν τόπο υποβαθμισμένο περιβαλλοντικά και, κυρίως, οικονομικά και κοινωνικά που, ήδη, έχει δεχθεί και τις δραματικές επιπτώσεις από τη Μικρασιατική καταστροφή με τη βίαιη εγκατάσταση μεγάλου αριθμών προσφύγων. (Ισμυρλιάδου, 1995, Κολιαδήμου,2014)

Όπως είναι φυσικό η ίδια κατάσταση στην εκπαίδευση παρουσιάζεται και στην ευρύτερη περιοχή της Πέλλας και της Σκύδρας. Έτσι, ενώ οι απαρχές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Σκύδρας εντοπίζονται κατά τα έτη 1873-1874

(Καραθανάσης, 1991), η έναρξη και η εξέλιξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετείται στα μεταπολεμικά χρόνια.



(Προσωπικό αρχείο, φωτογραφία μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας στον περίγυρο του Ναού του Αγ. Γεωργίου)

Ως εκ τούτου από την εποχή της απελευθέρωσης της περιοχής, στις 17 Οκτωβρίου του 1912, έως και τα χρόνια του μεσοπολέμου η γυμνασιακή εκπαίδευση των νέων της Σκύδρας, πρωτίστως, παραμένει συνδεδεμένη με τη λειτουργία του Γυμνασίου Αρρένων και Θηλέων της πόλης της Έδεσσας στην οποία, κυρίως, εγκαθίστανται μαθητές και μαθήτριες από τις αγροτικές περιοχές του κάμπου για να περατώσουν τις γυμνασιακές τους σπουδές. (Παπαδόπουλος,1972, Σταλίδης,1972, Μίντσης,1992, Αράπογλου,2013) Αυτή η εσωτερική «μετανάστευση» των νέων της ευρύτερης περιοχής συνεχίζεται μέχρι και τη δεκαετία του 1950, οπότε σε μια περίοδο έντονης οικονομικής ανάκαμψης για την περιοχή, ιδρύεται Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Βεβαίως, όπως και σε αρκετές άλλες περιπτώσεις ανά την επικράτεια, έτσι και στη Σκύδρα, τις αδυναμίες του κράτους και την έλλειψη κρατικής μέριμνας και βούλησης για εκπαιδευτικά θέματα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, θα καλύψουν οι ενέργειες της ιδιωτικής πρωτοβουλίας

Γεώργιος Δήμου: Η ίδρυση του Ιδιωτικού Γυμνασίου

Κατά την περίοδο κατά την οποία *«το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμέλησε την εκπαίδευσιν των μεγάλων λαϊκών μαζών» και «ήταν εκπεφρασμένη η γενική δυσαρέσκεια για την κρατική αβουλία στα εκπαιδευτικά θέματα»*(Δημαράς 1986), ο Γεώργιος Δήμου του Νικολάου και της Αικατερίνης, γεννημένος το 1917 στην κοινότητα Κοσκίνων Ευβοίας, τέκνο αγροτικής οικογένειας οραματίζεται τη λειτουργία του ιδιωτικού Γυμνασίου με σκοπό να επιτύχει την αναβάθμιση της υπαίθρου διαμέσου της μορφωτικής

καλλιέργειας των νέων και την απόκτηση από αυτούς μιας επιτυχημένης επαγγελματικής πορείας. Σε ομιλία του, στις 24 Μαρτίου 1991, στο Πνευματικό Κέντρο Σκύδρας μεταξύ άλλων επισημαίνει τους λόγους που των ώθησαν στην ίδρυση του Γυμνασίου: *«….Τη Σκύδρα τη γνώρισα την άνοιξη του 1950 για πρώτη φορά και τότε πήρα την απόφαση που πραγματοποίησα την άνοιξη του 1951. Ήρθα εδώ σαν σημαιοφόρος μιας ιδέας, να δημιουργήσω ένα σχολείο, που θα εξυπηρετήσει μια ανάγκη σε ένα τμήμα του αγροτικού πληθυσμού και όχι για να εμπορευθώ τα γράμματα και να πλουτίσω…. Την ιδέα αυτή μου την ενέπνευσε η μεγαλοψυχία και η αυτοθυσία μιας μεγάλης προσωπικότητας (εννοεί τον Διευθυντή της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής στην οποία υπηρέτησε)». Και συνεχίζει ο Γ. Δήμου «..Από την ώρα αυτή ένιωθα ταπεινωμένος κι έζησα εφιαλτικές μέρες για αρκετό καιρό, γιατί με βασάνιζε η σκέψη ότι είχα προδώσει την προέλευσή μου και δεν σκέφθηκα ότι είχα χρέος να υπηρετήσω τον τόπο μου, που τόσο πρόθυμα τον υπηρετούσε ένας ξένος. Από εκεί και πέρα δεν ήταν δύσκολο να πάρω την απόφασή μου… ».*



(Φωτογραφικό Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, Από τα εγκαίνια του Ιδιωτικού Γυμνασίου)

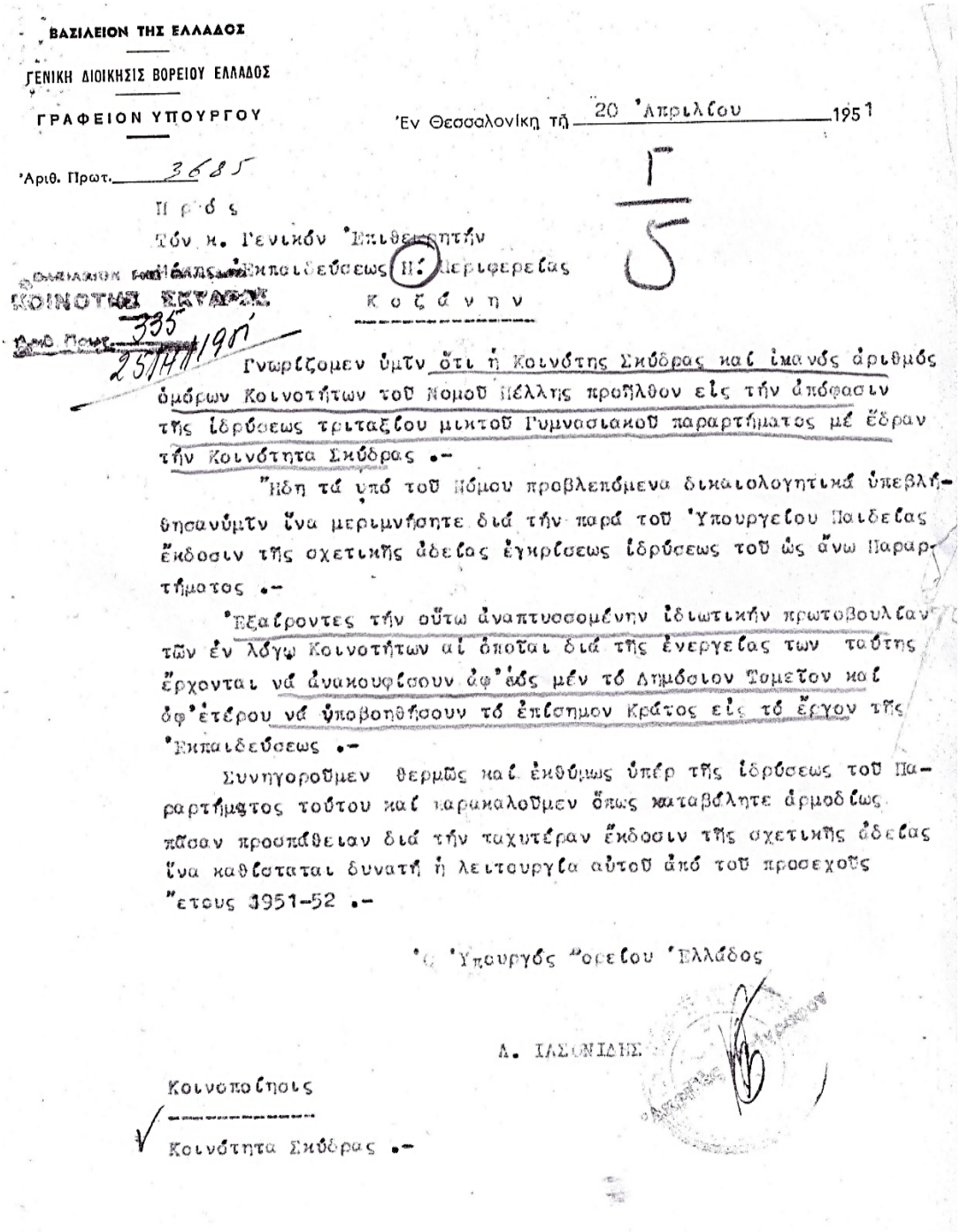
Με αυτό το διακαή πόθο, την Άνοιξη του 1951 ο Γεώργιος Δήμου, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής σχολής του ΑΠΘ, με αιτήσή του προς την τότε Κοινότητα Σκύδρας ζητά την άδεια ιδρύσεως τριτάξιου μικτού Γυμνασίου. Την ίδια βούληση εκφράζει σύσσωμο το Κοινοτικό Συμβούλιο Σκύδρας το οποίο, με την αναφορά του προς τον Γενικό Επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης της Η΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας με έδρα την Κοζάνη, αναγνωρίζοντας ότι η περιοχή στερείται παρόμοιου «πνευματικού ιδρύματος» ικανού να ανταποκριθεί *«εις τας καθολικάς ανάγκας του λαού»,* απευθύνει έκκληση ώστε να επιταχυνθούν οι διαδικασίες για την έκδοση άδειας ίδρυσης του Γυμνασίου.

Η κοινότητα Σκύδρας θα κοινοποιήσει σχετικά: *«Έχομεν την τιμήν να σας γνωρίσωμεν ότι η κοινότις ημών έχουσα αφενός μεν υπόψιν την αδυναμίαν του Κράτους μετά τοσαύτας περιπετείας και συμφοράς να ανταποκριθεί εις τας καθολικάς ανάγκας του λαού..και εν τη επιθυμία της πως εξυπηρετηθεί η εκπαίδευσις των αγροτοπαίδων της περιοχής, ητις στερείται πνευματικού ιδρύματος..ήχθη εις την απόφασιν να αναθέση εις τον επίλεκτον καθηγητήν Φιλολογίας κ. Γεώργιο Δήμου να μεριμνήση κατά το Νόμον δια την έκδοσιν της αδείας ιδρύσεως τριταξίου ιδιωτικού μικτού Γυμνασίου εν Σκύδρα…βέβαιοι όντες ότι θα ευεργετήσετε ούτω μίαν περιοχήν η οποία θα σας ευγνωμονεί διότι επί των ημερών σας και δια των ενεργειών σας απέκτησε πνευματικόν κέντρον τοιαύτης σημασίας…».*(Εγγραφο, 296/07/05/1951)



(Φωτογραφικό Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, Η θεμελίωση του Ιδιωτικού Γυμνασίου, Δεξιά όρθιος ο Γ. Δήμου)

Συνηγορώντας *«θερμως»* και *«εκθύμως»* και *«εξαίροντες την ούτω αναπτυσσομένην ιδιωτικήν πρωτοβουλίαν των εν λόγω Κοινοτήτων αι οποίαι δια της ενεργείας των ταύτης έρχονται να ανακουφίσουν αφενός μεν το Δημόσιον Ταμείον και αφετέρου να υποβοηθήσουν το επίσημον Κράτος εις το έργον της Εκπαιδεύσεως»* το Γραφείο του Υπουργού της Γενικής Διοίκησης Βορείου Ελλάδος, δίνεται η άδεια της ίδρυσης και λειτουργίας του Γυμνασιακού παραρτήματος κατά το έτος 1951-1952.



ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΙΣ ΒΟΡΕΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΓΡΑΦΕΙΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟΥ

Ἐν Θεσσαλονίκῃ τῇ 20 Ἀπριλίου 1951

Ἀριθ. Πρωτ. 3685

Γ
5

Π ρ ὸ ς

Τὸν κ. Γενικὸν Ἐπιθεωρητὴν

Ἐκπαιδεύσεως Β΄ Περιφερείας

Κ ο ζ ά ν η ν

ΚΟΙΝΟΤΗΣ ΣΚΥΔΡΑΣ

Ἀριθ. Πρωτ. 335

25/4/1951

Γνωρίζομεν ὑμῖν ὅτι ἡ Κοινότης Σκύδρας καὶ ἱκανὸς ἀριθμὸς ὁμόρων Κοινοτήτων τοῦ Νομοῦ Πέλλης προῆλθον εἰς τὴν ἀπόφασιν τῆς ἱδρύσεως τριταξίου μικτοῦ Γυμνασιακοῦ παραρτήματος μέ ἕδραν τὴν Κοινότητα Σκύδρας .-

Ἤδη τὰ ὑπὸ τοῦ Νόμου προβλεπόμενα δικαιολογητικὰ ὑπεβλήθησανὑμῖν ἵνα μεριμνήσητε διὰ τὴν παρὰ τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας ἔκδοσιν τῆς σχετικῆς ἀδείας ἐγκρίσεως ἱδρύσεως τοῦ ὡς ἄνω Παραρτήματος .-

Ἐξαίροντες τὴν οὕτω ἀναπτυσσομένην ἰδιωτικὴν πρωτοβουλίαντῶν ἐν λόγῳ Κοινοτήτων αἱ ὁποῖαι διὰ τῆς ἐνεργείας των ταύτης ἔρχονται νὰ ἀνακουφίσουν ἀφ' ἑνὸς μὲν τὸ Δημόσιον Ταμεῖον καὶ ἀφ' ἑτέρου νὰ ὑποβοηθήσουν τὸ ἐπίσημον Κράτος εἰς τὸ ἔργον τῆς Ἐκπαιδεύσεως .-

Συνηγοροῦμεν θερμῶς καὶ ἐκθύμως ὑπὲρ τῆς ἱδρύσεως τοῦ Παραρτήματος τούτου καὶ παρακαλοῦμεν ὅπως καταβάλητε ἁρμοδίως πᾶσαν προσπάθειαν διὰ τὴν ταχυτέραν ἔκδοσιν τῆς σχετικῆς ἀδείας ἵνα καθίσταται δυνατὴ ἡ λειτουργία αὐτοῦ ἀπὸ τοῦ προσεχοῦς Ἔτους 1951-52 .-

Ὁ Ὑπουργὸς Βορείου Ἑλλάδος

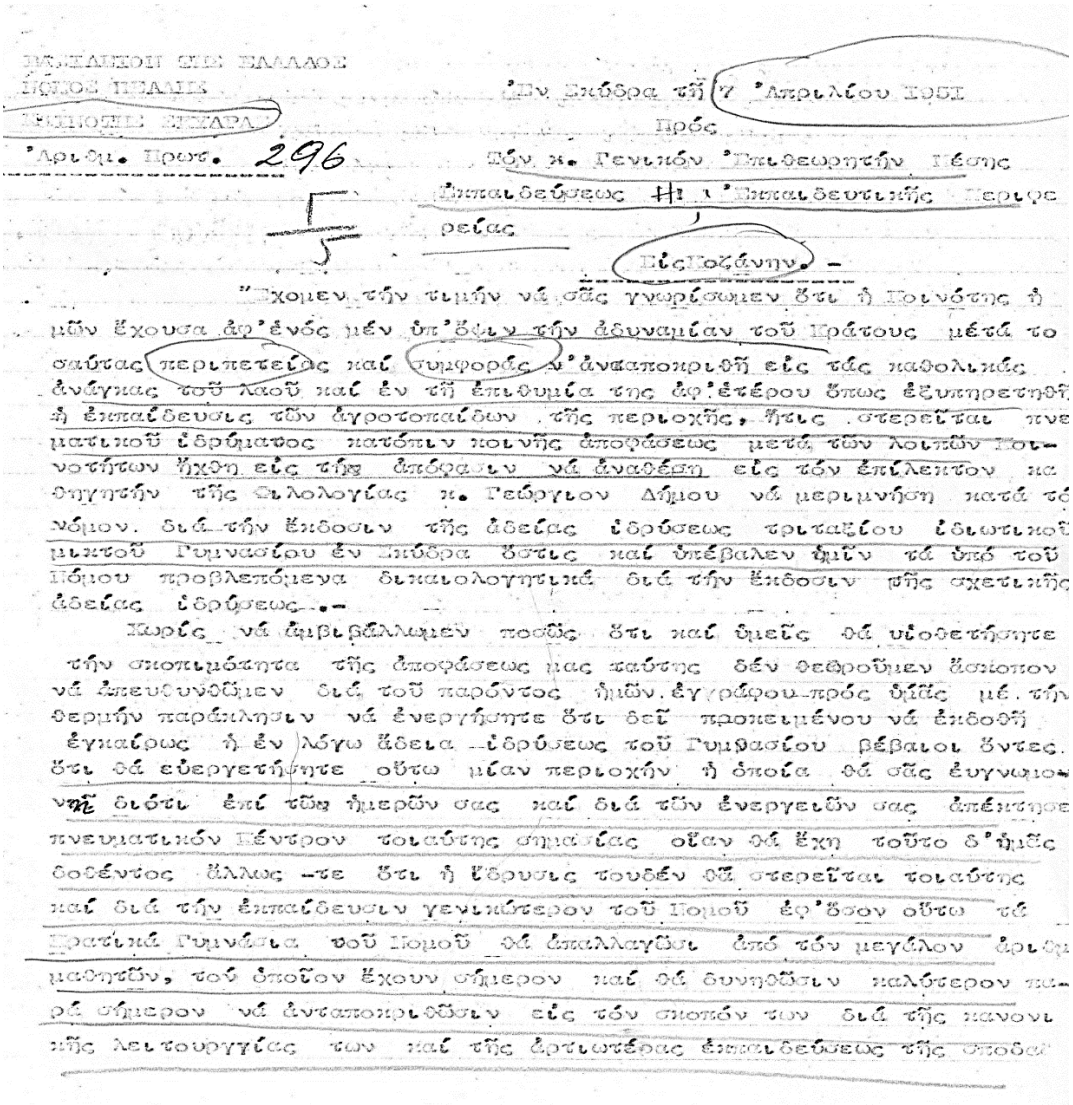
Λ. ΙΑΣΩΝΙΔΗΣ

Κοινοποίησις

Κοινότητα Σκύδρας .-

(Προσωπικό αρχείο, Έγγραφο του Γραφείου του Υπουργού της Γενικής Διοίκησης Βορείου Ελλάδος)

Η Κοινότητα Σκύδρας, με έγγραφό της στις 07 Απριλίου 1051, εκτελώντας την εγκριτική απόφαση της Νομαρχίας Πέλλας, της 28 Ιουλίου 1951, αναφέρει πώς εκμισθώνει, προσωρινά, από τον Οκτώβριο του 1951 έως και το Σεπτέμβριο του 1952, αντί μηνιαίου μισθώματος πεντακοσίων πενήντα χιλιάδων δραχμών, *«καταβλητέου εις την αρχήν εκάστου μηνός»,* δύο αίθουσες στο πίσω μέρος του κτιρίου της Κοινότητας, παραχωρώντας και τον προαύλιο χώρο, στον Γεώργιο Δήμου προκειμένου να αρχίσει τη λειτουργία του Γυμνασίου, λαμβάνοντας υπόψη ότι *«αύτη αποτελεί εθνικήν ανάγκην» «εφόσον ούτω τα κρατικά Γυμνάσια του Νομού θα απαλλαγώσι από τον μεγάλον αριθμόν μαθητών, τον οποίον έχουν σήμερον και θα δυνηθώσιν καλύτερον να ανταποκριθώσιν εις τον σκοπόν των για της κανονικής λειτουργίας των και της αρτιωτέρας εκπαιδεύσεως της σπουδαίας νεολαίας ».* Μάλιστα μεταξύ των συμφωνημένων συνολογήθηκε όπως *«..ο μισθωτής αναλαμβάνει την υποχρέωσιν να δεχθεί τρεις μαθητάς ανά ένα κατά τάξιν, τους οποίους ήθελε προτείνει το Κοινοτικόν Συμβούλιον και ετέρους τρεις ανά ένα επίσης κατά τάξιν τους οποίους ήθελε προτείνει προσωπικώς ο κ. Νομάρχης Πέλλης εκ της περιφερείας άνευ επιβαρύνσεως διδάκτρων».*



Ἐν Σκύδρᾳ τῇ 7 Ἀπριλίου 1951

Πρός

Τόν κ. Γενικόν Ἐπιθεωρητήν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως Ἢ Ἐπαιδευτικῆς Περιφερείας

Εἰς Ἐδέσσην. –

Ἔχομεν τήν τιμήν νά σᾶς γνωρίσωμεν ὅτι ἡ Κοινότης ἡμῶν ἔχουσα ἀφ' ἑνός μέν ὑπ' ὄψιν τήν ἀδυναμίαν τοῦ Κράτους μέσα τοῦ σκοποῦ περιπετείας καί συμφοράς ν' ἀναπαποριφθῇ εἰς τάς παθολογικάς ἀνάγκας τοῦ λαοῦ καί ἐν τῇ ἐπιθυμίᾳ της ἀφ' ἑτέρου ὅπως ἐξυπηρετηθῇ ἡ ἐκπαίδευσις τῶν ἀγροτοπαίδων τῆς περιοχῆς, ἥτις στερεῖται πνευματικοῦ ἱδρύματος κατόπιν κοινῆς ἀποφάσεως μετά τῶν λοιπῶν Κοινοτήτων ἦλθε εἰς τήν ἀπόφασιν νά ἀναθέσῃ εἰς τόν ἐπίλεκτον καθηγητήν τῆς Φιλολογίας κ. Γεώργιον Δήμου νά μεριμνήσῃ κατά τό νόμον. διά τήν ἔκδοσιν τῆς ἀδείας ἱδρύσεως τριταξίου ἰδιωτικοῦ γυμνασίου Γυμνασίαρχου ἐν Σκύδρᾳ ὅστις καί ὑπέβαλεν ἡμῖν τά ὑπό τοῦ Νόμου προβλεπόμενα δικαιολογητικά διά τήν ἔκδοσιν τῆς σχετικῆς ἀδείας ἱδρύσεως. –

Χωρίς νά ἀμφιβάλλωμεν ποσῶς ὅτι καί ὑμεῖς θά υἱοθετήσητε τήν σκοπιμότητα τῆς ἀποφάσεως μας ταύτης δέν θεωροῦμεν ἄσκοπον νά ἀπευθυνθῶμεν διά τοῦ παρόντος ἡμῶν ἐγγράφου πρός ὑμᾶς μέ τήν θερμήν παράκλησιν νά ἐνεργήσητε ὅτι δεῖ προκειμένου νά ἐκδοθῇ ἐγκαίρως ἡ ἐν λόγῳ ἄδεια ἱδρύσεως τοῦ Γυμνασίου βέβαιοι ὄντες ὅτι θά εὐαρεστηθῆτε οὕτω μίαν περιοχήν ἡ ὁποία θά σᾶς εὐγνωμονῇ διότι ἐπί τῶν ἡμερῶν σας καί διά τῶν ἐνεργειῶν σας ἀπέκτησε πνευματικόν κέντρον τοιαύτης σημασίας οἷαν θά ἔχῃ τοῦτο δ' ἡμᾶς δοθέντος ἄλλως τε ὅτι ἡ ἵδρυσις τοιούτου θά στερεῖται τοιαύτης καί διά τήν ἐκπαίδευσιν γενικώτερον τοῦ Νομοῦ ἐφ' ὅσον οὕτω τά Πρακτικά Γυμνάσια τοῦ Νομοῦ θά ἀπαλλαγῶσι ἀπό τόν μεγάλον ἀριθμόν μαθητῶν, τοῦ ὁποίου ἔχουν σήμερον καί θά δυνηθῶσιν καλύτερον καθ' ὅσον σήμερον νά ἀνταποκριθῶσιν εἰς τόν σκοπόν των διά τῆς κανονικῆς λειτουργίας των καί τῆς ἀρτιωτέρας ἐκπαιδεύσεως τῆς νεολαίας

(Προσωπικό αρχείο, Έγγραφο της Σκύδρας προς τον Γενικό Επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης)

Στη συνέχεια, κατόπιν αίτησης του Γυμνασιάρχη, αλλά και πρωτοβουλιών της Κοινότητας, αποφασίζεται, όπως αναφέρεται σε έγγραφο της 7ης Απριλίου του 1951, η μετεγκατάστασή του Σχολείου σε δημόσιο διώροφο κτίριο παρακείμενο του Σιδηροδρομικού Σταθμού Σκύδρας, στη συνοικία Ντεκοβίλ *«το οποίο,- όπως επισημαίνεται σε σχετικό έγγραφο της κοινότητας, λόγω της εγκαταστάσεως συμμοριοπλήκτων και στρατιωτικών μονάδων κατά το πρόσφατον παρελθόν είναι σήμερον ημικατεστραμμένον και κινδυνεύει ούτω να αποκλεισθή μια σοβαρά περιουσία δια το Δημόσιον και το οποίον επισκευασάμενον δαπάναις του Γυμνασίου θα εξυπηρετει μιαν σοβαράν ανάγκην…».*



(Φωτογραφικό Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, Το αρχικό κτίριο του διδακτηρίου)

Η μετακίνηση αυτή επιβάλλεται για την κάλυψη αυξημένων εκπαιδευτικών αναγκών, καθότι μετατρέπεται σε εξατάξιο Γυμνάσιο, διότι, όπως επισημαίνεται από τον Πρόεδρο της τότε Κοινότητας Σκύδρας, Κ. Καιδόγλου προς τον Οικονομικό Έφορο Εδέσσης, η λειτουργία του εν λόγω Γυμνασίου *«θα εξυπηρετήση άριστα τας εκπαιδευτικάς ανάγκας της περιφερείας και θα συντελέση εις την δημιουργίαν ενός φωτεινού φάρου δια την τήρησιν και την ενίσχυσιν των εθνικών ιδεωδών εν τω πλαισίω των ευγενικών θρησκευτικών και εθνικών ελληνικώνπαραδόσεων».*

Η λειτουργία του Ιδιωτικού Γυμνασίου



Το **«Ιδιωτικόν Γυμνάσιον»** στεγαζόμενο σε ένα διώροφο κτίριο σε μια έκταση 3.844 τ.μ2 λειτουργώντας βάσει των εγκυκλίων του τότε Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, θα αποτελέσει το κομβικό σημείο αναφοράς κάθε πνευματικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας σχεδόν για μια δεκαετία στη Σκύδρα, εάν, μάλιστα, συνεκτιμηθεί ότι δόθηκε η δυνατότητα να φοιτήσουν σε αυτό, τουλάχιστον, πλήθος μαθητών/μαθητριών από τη Σκύδρα και από δεκάδες χωριά της ευρύτερης περιοχής των περιφερειών Πέλλας και Ημαθίας.

- Σύμφωνα με τον «Γενικό Έλεγχο» του Ιδιωτικού Γυμνασίου από τα σχολικά έτη 1951 έως το 1961 οι εγγεγραμμένοι μαθητές/μαθήτριες υπολογίζονται περίπου στους 1700, οι φοιτήσαντες στους 1350. Η πολυπληθέστερη χρονιά ήταν αυτή του Σχολικού Έτους 1955-1956, στη διάρκεια του οποίου φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις 222 μαθητές/μαθήτριες.



Στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο δίδαξαν αξιόλογοι καθηγητές/καθηγήτριες, διαφόρων ειδικοτήτων, με ικανότατη, για τα δεδομένα της εποχής, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, αρκετούς από τους οποίους είχε επιλέξει ό ίδιος ο Γυμνασιάρχης :

- ***Αναστασιάδης Σάββας –Μαθηματικός***
- ***Καρακούλας Αθανάσιος- Φιλόλογος***
- ***Διαμαντόπουλος Κωνσταντίνος- Θεολόγος***
- ***Κατσαρός Θεόδωρος- Φυσικομαθηματικός***
- ***Κοντολάμπρου Δημήτριος-Γυμναστής***
- ***Μπαγλάνης Βάϊος- Φιλόλογος***
- ***Παυλίδης Δημήτριος- Φιλόλογος***
- ***Γεωργιάδου Πελαγία- Γαλλικών***
- ***Γράβαρης Ερρίκος- Μαθηματικός***
- ***Δημητριάδης Παναγιώτης- Μαθηματικός***
- ***Κωνσταντινίδου Έλλη- Φιλόλογος***
- ***Λύττος Ιωάννης- Γυμναστής***
- ***Μιχαηλίδης Μιχαήλ- Θεολόγος***
- ***Τζημοράγκος Θεόδωρος- Φιλόλογος***
- ***Τσιουμπλέκος Στέργιος- Φιλόλογος***
- ***Χριστοφίλου Ιωάννης- Φυσικός***
- ***Βιόπουλος Παναγιώτης- Μαθηματικός***
- ***Οντάμπασης Παναγιώτης- Φιλόλογος.***
- ***Γκαϊνάς Γεώργιος- Γυμναστής***
- ***Αράπογλου Ανδρέας- Μαθηματικός***

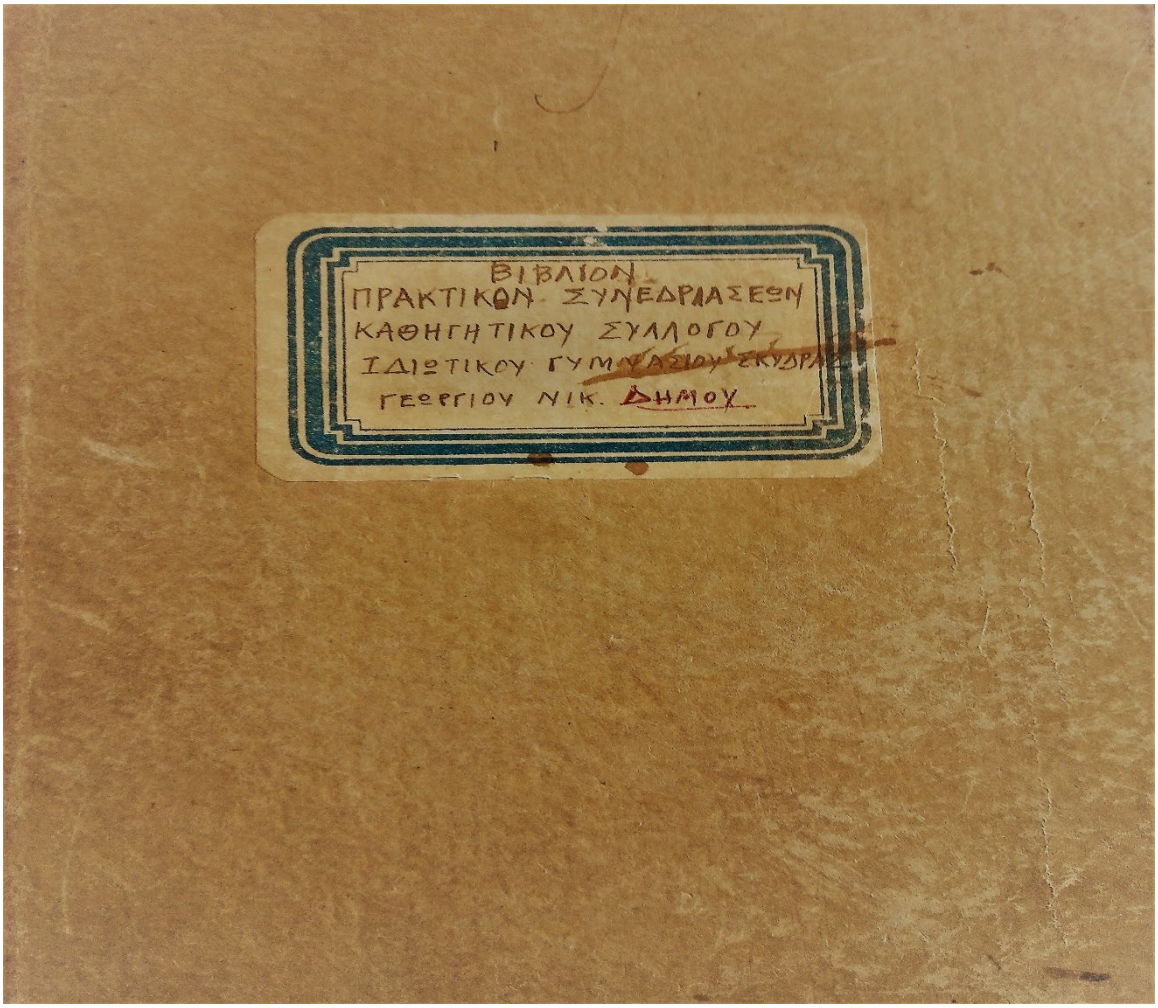
- ***Αναγνωστοπούλου Πελαγία- Φιλόλογος***
- ***Μπαρμπαρέζος Γεώργιος- Φυσικός***



(Φωτογραφικό Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, Μαθητές/τριες και Εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου. Στη μέση ο Γ. Δήμου)

Σύμφωνα με τα «Πρακτικά των τακτικών συνεδριάσεων του καθηγητικού Συλλόγου του Ιδιωτικού Γυμνασίου Σκύδρας», σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο στο σχολείο ακολουθείται πιστά το καθολικό, αυστηρό παιδαγωγικό πλαίσιο λειτουργίας, με καθημερινό και περιοδικό-τακτικό έλεγχο από τον Γυμνασιάρχη, για την πραγμάτωση του κύριου σκοπού της εκπαίδευσης που πρέπει να στηρίζεται *«επί των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». (*Δημαράς, 2003).

Το διδακτικό προσωπικό ήταν υποχρεωμένο να συμμορφώνεται στις οδηγίες του υπουργείου και του Γυμνασιάρχη ως προς *«τις εξετάσεις, τα διδακτικά βιβλία, τις μεθοδικές οδηγίες, καθώς και την ίδια τη μορφή της διδακτικής πράξης»* (Νούτσος, 1979), καθόσον υπήρχε ο τακτικός και επίσημος έλεγχος των επιθεωρητών, σε μια περίοδο κατά την οποία η αρνητική αξιολόγηση έπεφτε ως δαμόκλειος σπάθη στους εκπαιδευτικούς, εφόσον μόνο την περίοδο 1953-1956- σε πανελλαδικό επίπεδο-είχαμε 1300 απολύσεις εκπαιδευτικών για πολιτικούς λόγους.(Δεληγιάννης, 2009). Στις εργασίες του Συλλόγου των Καθηγητών διαφαίνεται ότι παρά τις αυστηρές συστάσεις του Γυμνασιάρχη προς τους/τις εκπαιδευτικούς είχε καλλιεργηθεί εξισορροπητικά από τον ίδιο κλίμα διαλόγου. Προς επίρρωση αυτού παραδίδεται η αξιοπρόσεκτη κριτική την οποία διατυπώνει στη δευτερολογία του ο καθηγητής των μαθηματικών κ. Κατσαρός στη συνεδρίαση της 10 Φεβρουαρίου του 1956, στην πράξη 14 των Πρακτικών των Συνεδριάσεων του Συλλόγου *«.. ήτις από συνεδρίασις περί της επιδόσεως των μαθητών μετετράπη υπό του κ. Διευθυντού εις κριτικής των επιδόσεων των κ.κ. συναδέλφων».*



(Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, Εξώφυλλο Πρακτικού Συνεδριάσεων 1956)

Συνάμα διαπιστώνεται ότι δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα προγραμματισμού, οργανωτικού σχεδιασμού που κρίνονταν αναγκαία για την απρόσκοπτη διεξαγωγή του προγράμματος σπουδών και στην αυστηρή εφαρμογή ενός καθηκοντολογίου για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Στο ίδιο πρακτικό, με αναφορές στο καθηκοντολόγιο των καθηγητών και ιδιαίτερα του εφημερεύοντα καθηγητή σημειώνεται μεταξύ άλλων: …*«Να ελέγχει την καθαριότητα των αιθουσών, προαυλίου, αποχωρητηρίων, να μεριμνά δια την καθαριότητα του προαυλίου επικεφαλής της τάξεως επι της καθαριότητας και να ορίζει τους μαθητάς της τάξεως οιτινες υποχρεούνται να πληρώσουν και δοχεία ύδατος δια την καθαριότητα ...των αποχωρητηρίων».* Επίσης ως προς το καθηκοντολόγιο των μαθητών μεταξύ άλλων ορίζεται: *«Οφείλουν οι μαθηται να φορούν πηλίκιον με τα αρχικά γράμματα του Γυμνασίου και αι μαθήτριαι μαύρας ποδιάς, με γιακάν λευκόν, ζώνην μαύρην, λευκήν κορδέλαν εις τα μαλλιά και να μεριμνούν η κόμμωσή των να είναι σεμνή».*



(Φωτογραφικό Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, Οι μαθητές του Γυμνασίου φορώντας το «πηλίκιον»)

Επίσης, *«Οι μαθηταί των τριών πρώτων τάξεων οφείλουν να μην διατηρούν κόμην, οι δε των τελευταίων επιτρέπεται να διατηρούν μικράν και περιποιημένην άλλως δε να μη διατηρούν και ούτοι»*. Οι απαγορεύσεις αυτές ήταν σύννομες με το ισχύον αυστηρό πλαίσιο των διατάξεων για την επιβολή ποινών σε περιπτώσεις παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών/τριων. Έτσι στις 30ης Οκτωβρίου του 1958 τιμωρήθηκαν δυο μαθητές της έκτης τάξης με τριήμερη αποβολή, *«διότι κατά τη μετάβαση του Σχολείου προς υποδοχήν της Α.Μ. του Βασιλέος, ανεχώρησαν ανευ αδείας»*.

Το ενδιαφέρον είναι ότι η σχολική ζωή εμπλουτίζονταν με ποικίλες εορταστικές εκδηλώσεις, σχολικές εορτές, θεατρικές παραστάσεις, φιλολογικές και ιστορικές ομιλίες αλλά και εκπαιδευτικές εξορμήσεις και επισκέψεις για μορφωτικούς και ψυχαγωγικούς λόγους.





ΕΚΔΡΟΜΗ ΠΕΤΡΙΑ 1951-52





(Φωτογραφικό Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, εικόνες σχολικής ζωής)

Έτσι την 17 Οκτωβρίου 1956 ο Σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει «να ερμηνευθεί θεατρική παράστασις υπό των μαθητών μεν της Η' τάξεως του θεατρικού έργου *«Ο θρίαμβος της αρετής»…και της Ζ' τάξεως «Δάφνη η ηρωίς της Πίνδου»…ορίζει το αντίτιμον του εισητηρίου εις δραχμ. Το προϊόν του οποίου θα διατεθή δια την εκδρομήν και ιδιαιτέρως δια την ενίσχυσιν των απόρων μαθητών».* Φυσικά είχε καθιερωθεί το σύστημα της είσπραξης διδάκτρων, που ανέρχονταν στο ποσό των 200 δραχμών,

υπέρογκο για τους αρκετούς μαθητές/τριες, από το οποίο συχνά ο Γυμνασιάρχης μεριμνούσε να απαλλαγούν εξολοκλήρου ή εν μέρει οι οικονομικά ασθενέστεροι. Κάτι τέτοιο, όμως δεν τον απέτρεπε, όπως φαίνεται από τριπλότυπες αποδείξεις που σώζονται στο αρχείο του Σχολείου, να αποδίδει στο Δημόσιο Ταμείο Εδέσσης τις αναλογούντες ποσοστιαίες εισφορές επί των διδάκτρων των μαθητών ή των καταβαλλόμενων ποσών για τις εξετάσεις.



Ανατρέχοντας στα *«Πρακτικά των τακτικών συνεδριάσεων του καθηγητικού Συλλόγου του Ιδιωτικού Γυμνασίου Σκύδρας»,* διαπιστώνεται πως ο Γεώργιος Δήμου ως Διευθυντής εισήγαγε αξιόλογες παιδαγωγικές καινοτομίες, τον μικρό αριθμό μαθητών ανά τάξη, την καθιέρωση υποχρεωτικής απογευματινής τρίωρης μελέτης εκτός του υποχρεωτικού ωραρίου με επίβλεψη των καθηγητών, το ατομικό βιβλιάριο φοίτησης για την τακτική ενημέρωση των γονέων, τη δημιουργία κοιτώνα- αναγνωστηρίου στον επάνω όροφο, κυρίως, για τους μαθητές/τριες που αδυνατούσαν, λόγω της έλλειψης συγκοινωνίας, να μετακινούνται καθημερινά από τα χωριά τους. Πρότεινε τη μείωση της ύλης σε συνδυασμό με μεθοδικές επαναλήψεις στα διδασκόμενα μαθήματα, προκειμένου να εμπεδωθεί ή ύλη από όλους τους μαθητές, υποστηρίζοντας ότι *«..Ο τρόπος αυτός θα είχεν ως αποτέλεσμα την εμπέδωσιν και την τελείαν εκμάθησιν της ύλης, ήτις διάσκεται εις κάθεν τάξιν και θα ήτο προτιμώτερον να είχε διδαχθή ολιγωτέρα ύλη, την οποία όμως να κατέχουν καλώς άπαντες οι μαθηταί, παρά όσην έχουν διδαχθεί χωρίς αυτή να έχη γίνει εντελώς κατανοητή από όλου».* Πρωτίστως ενδιαφερόταν για τη συστηματικότητα, τον προγραμματισμό, την ορθή ακριβή οργάνωση και την επιμελημένη, αξιοπρόσεκτη παροχή γνωστικών και μορφωτικών εφοδίων στους μαθητές του για την προσωπική τους ευδοκίμηση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διατηρούνταν τα χαρακτηριστικά των παλιών προγραμμάτων σπουδών που αποσκοπούν να επιβάλλουν *«την τάξιν, την*

συμμετρίαν, τον ρυθμόν, την αρμονίαν» με αξιόλογες παρεκκλίσεις από τις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές, ικανών να προσδώσουν στο εκπαιδευτήριο έναν καινοτόμο προσανατολισμό, για τα παιδαγωγικά δεδομένα εκείνης της εποχής, πολλώ δε μάλλον αν λάβουμε υπόψην και τον ιδιωτικό του χαρακτήρα.

Αναμφισβήτητα η περίπτωση του Ιδιωτικού Γυμνασίου, συνιστά ένα σαφές παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η ιδιωτική εκπαίδευση παίρνει πρωτοβουλίες και διανοίγει δρόμους τους οποίους η επίσημη πολιτεία θα ακολουθήσει με δισταγμούς και επιφυλάξεις, συνήθως αρκετά χρόνια αργότερα. Χάρη στη λειτουργία του ιδιωτικού Γυμνασίου του Γ. Δήμου οι μαθητές της Σκύδρας και των χωριών της περιοχής, είχαν πλέον τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν τις γυμνασιακές τους σπουδές χωρίς να αναγκάζονται να μεταναστεύουν στην Έδεσσα, τα Γιαννιτσά, τη Νάουσα. Το σημαντικότερο ήταν ότι, μετά τις απολυτήριες εξετάσεις που διεξάγονταν από «εξωτερική» επιτροπή αξιολόγησης στο Σχολείο, είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε ανώτατες πανεπιστημιακές σχολές. Οι περισσότεροι από αυτούς ως καταξιωμένοι επιστήμονες, ελεύθεροι επαγγελματίες και έμποροι συνέβαλαν καθοριστικά στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη του τόπου.



(Φωτογραφικό Αρχείο ΓΕΛ Σκύδρας, ο μαθητής Κ. Καρακελίδης, πρώην Λυκειάρχης ΓΕΛ Σκύδρας)

Αν και στην έρευνά μας υπέπεσαν και έγγραφα, όπως η έκθεση του 1955 από τον Γυμνασιάρχη του Γυμνασίου Αρρένων Εδέσσης που αναφέρεται σε πλημμελή λειτουργία του Ιδιωτικού Γυμνασίου ως προς την παρεμπόδιση μετεγγραφής μαθητών προς άλλα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, δε θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί ότι το **«Ιδιωτικόν Γυμνάσιον»** αποτέλεσε τη «σπίθα» ώστε το επίσημο κράτος να επισπεύσει τις

ενέργειές του και να αποφασίσει το 1977 και, υπό την πίεση των κατοίκων της Σκύδρας, την ίδρυση δημόσιου Γυμνασίου Σκύδρας ως παραρτήματος του Γυμνασίου Αρρένων Έδεσσας.

Γεώργιος Δήμου: Ο δάσκαλος… Ο Άνθρωπος

Ο Γεώργιος Δήμου υπήρξε ένας αυστηρός και απαιτητικός δάσκαλος, αλλά ιδιαίτερα ευαίσθητος. Στις φιλολογικές του αποσκευές συγκαταλέγονται ικανός αριθμός άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά της εποχής, πλήθος ομιλιών για εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα και ερμηνείες ποιητικών και πεζών έργων ελλήνων λογοτεχνών, όπως «Η ανάλυση του εθνικού ύμνου», «Ιφιγένεια εν Ταύροις», «Ερρίκος Ντυνάν, ιδρυτής του Ερυθρού Σταυρού», «Το 1821 και οι παράγοντες της νίκης».

Αξιομνημόνευτη απόδειξη της παιδαγωγικής ετοιμότητας και του νεωτεριστικού πνεύματος που επιδεικνύεται συγχρόνως με την επιμονή στο κλασσικό παιδευτικό ιδεώδες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί η αίτηση της καθηγήτριας Γεωργιάδου-Γράβαρη Πελαγία προς τον Γενικόν Επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης της Η Εκπαιδευτικής περιφέρειας προκειμένου να επιτραπεί η διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο, ώστε να γίνει η πρόσληψή της από τον γυμνασιάρχη.

Ο ίδιος ο Γ. Δήμου, αρκετές φορές, όπως διαφαίνεται από τα πρακτικά συνεδριάσεων του συλλόγου, ερχόταν σε δημιουργική αντιπαράθεση με τους καθηγητές του σχολείου επιζητώντας από αυτούς αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας με προγραμματισμένες και συχνές επαναλήψεις. Παρατηρούσε ότι οι μαθητές στις εξετάσεις παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις -τον ενοχλούσαν προπάντων τα υψηλά ποσοστά αποτυχίας- και δε δίσταζε, να προβαίνει στην υπόδειξη συγκεκριμένων, ανά μάθημα και εκπαιδευτικό κλάδο, διδακτικών οδηγιών, όπως τις συχνές και εκτενείς επαναλήψεις, τη βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας με συχνές παραπομπές σε λογοτεχνικά κείμενα. Την ίδια στιγμή, βέβαια, στις απολογιστικές συνελεύσεις του Σχολείου, αναγνώριζε τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών *«..Πρέπει να ομολογήσω ότι δε θα είχαμε αυτά τα αποτελέσματα χωρίς τη συνδρομή και τη συμπαράσταση των δασκάλων της περιφέρειας, οι οποίοι φάνηκαν άξιοι της αποστολής τους, γιατί πίστεψαν πως ήταν ανάγκη να σταθεί το σχολείο και έγιναν».*

Ο καθηγητής των φυσικομαθηματικών στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο, Θεόδωρος Κατσαρός σε επιστολή την οποία προσυπογράφει, σκιαγραφεί με ανεξίτηλο τρόπο την επιστημονική και εκπαιδευτική συγκρότηση του Γυμνασιάρχη: *«…Ενεργοποιώντας κάθε στάθμη επιστημονικής γνώσης και κάθε εμπειρίας, πίστεψε στην επιτυχία της επιχειρούμενης παιδευτικής δομής των τάξεων του ολοκληρωμένου εξαταξίου Γυμνασίου… Εκείνος φορέας μιας ολοκληρωμένης Παιδείας, τροφοδοτουμένης από τις βαθιές ρίζες του Αρχαίου-Βυζαντινού-Νεότερου Ελληνισμού, με πλήρη γνώση του γεγονότος ότι το Σχολείο είναι ο μαγικός εκείνος χώρος που παρέχει τα μέσα, το έδαφος και το κλίμα για τη συγκέντρωση, οργάνωση, διάσωση, ανάδειξη των ατόμων και των ιδιαιτεροτήτων των νέων ανθρώπων ενός τόπου μέσα σε ορισμένο χρόνο..».*

Για τον ανθρώπινο χαρακτήρα και την σύνθετη προσωπικότητά του θα προστρέξουμε στα συγκινητικά λόγια του καθηγητή Κατσαρού: *«Είναι γνωστό ότι ο Γ. Δήμου είχε κατοικία - να αναφέρω ότι ακριβώς πάνω από τη μεγάλη είσοδο του Σχολείου, στον επάνω όροφο κατοικούσε με την καλή και αφοσιωμένη συζυγό του κυρία Μαρίκα, τη συνεργάτιδα και αληθινή μάνα των μαθητών του Σχολείου- στο ίδιο το κτίριο του Γυμνασίου και έτσι είχα την ευκαιρία να τον συναντώ και σε χρόνους ελεύθερους από σχολική απασχόληση. Έτσι, φορές, με διάφορα ερωτήματα επιχειρούσα ένα είδος ανίχνευσης του βάθους του λογισμού του. Το αποτέλεσμα ήταν ατυχές! Όταν η ερώτηση θα οδηγούσε μοιραία στην αποκάλυψη, μια αόριστη χειρονομία που έδειχνε το ουράνιο χάος και μια παρατεταμένη σιωπή ήταν η απάντηση. Τότε ήταν που μου έδινε την αίσθηση ενός ανθρώπου κατάκοπου, ασθμαίνοντας την εικόνα ενός πεζόδρομου που έφτανε σε σταυροδρόμι δυο διαδρόμων-της διαδρομής του Εκπαιδευτικού και εκείνης του Επιχειρηματία-που τύχαινε να μην στέκουν παράλληλα. Έδειχνε τότε, να παραδέρνει μέσα σε κάποιον ανεμοστρόβιλο παθών-ιδεών-ευαισθησιών, που του έκλεβε τον προσανατολισμό του Νου και της Ψυχής!! Οδηγώντας τον στο τίποτα!! Γνωρίζουμε όλοι ότι σε κάθε σταυροδρόμι του Ανθρώπου η δοκιμασία είναι πάντα η ίδια: η συνάντηση με το ακατόρθωτο».*

Η μεγαλύτερη ικανοποίησή του ήταν να δημιουργήσει ένα σχολείο ικανό να διαμορφώσει σωστούς και υπεύθυνους ανθρώπους, να μορφωθούν και να διακριθούν. Ένα σχολείο ανοιχτό, πρωτίστως, με κοινωνική αποστολή. Διότι το Γυμνάσιο, όπως εν τέλει λειτουργούσε, δεν ήταν ιδιωτικό, ούτε βέβαια δημόσιο, ήταν κάτι παραπάνω: Αυτό που στην παιδαγωγική επιστήμη αποκαλείται Κοινωνικό Σχολείο. Υπό την έννοια αυτή ο Γ. Δήμου μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτοπόρος και ρηξικέλευθος εκπαιδευτικός που ανοίγει δρόμους, που ως προοδευτικό άτομο προσφέρει πολλά στην κοινωνία, ενώ το ίδιο οπωσδήποτε ευδοκιμεί. Συμβολίζει το πολίτευμα της πρωτοβουλίας που υπερβαίνει το ιδιωτικό και γίνεται κοινωνική, δημόσιο αγαθό. Η υποδειγματική εκπαιδευτική παρουσία του αείμνηστου Γυμνασιάρχη μας προτρέπει παραδειγματικά ότι η ευθύνη της προσωπικότητας δεν είναι περιστασιακό γεγονός αλλά βίωμα, είναι η καταξίωση, η βίωση των αρχών που συνιστούν την ηθική προσωπικότητα, είναι ο σχηματισμένος χαρακτήρας με βασικό γνώρισμα την εντιμότητα, την υπευθυνότητα, την αξιοπρέπεια και τη μαχητική διάθεση και πράξη για την κοινωνική προσφορά και αλληλεγγύη.



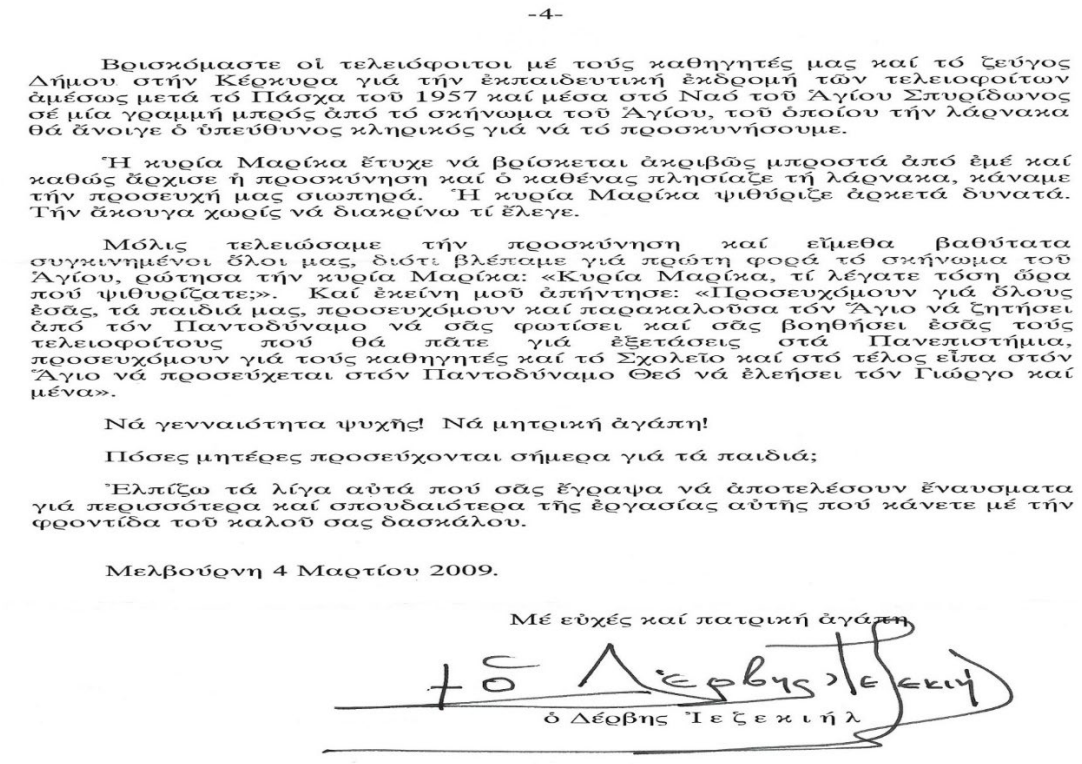
Στεγαζόμενοι μαθητές στον ξενώνα του Γυμνασίου

Ως ένα δείγμα του συνεχούς ενδιαφέροντός του για την πρόοδο των μαθητών του διαβάζουμε στο «Βιβλίον πρακτικών συνεδριάσεων καθηγητικού Συλλόγου του Ιδιωτικού Γυμνασίου» τα εξής: *«... δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι οι μαθηταί οδοιπορούν καθημερινώς, μοχθούν και υπο στερήσεις και δυσκολίας επιμένουν να μορφωθούν. Οι μαθηταί ούτοι έπρεπεν να έχωμεν επιτύχει να αγαπήσουν το σχολείον, τους καθηγητάς και τα μαθήματα και να τους ενισχύσωμεν εις την προσπάθειάν τους δι' όλων των μέσων. Η μέριμνα δια τους μαθητάς αυτούς και δια τους αδυνάτους θα μας δημιουργήσουν την ευχαρίστησιν ότι μορφώνομεν ελληνοπαίδας και ότι μεταλαμπαδεύομεν τα νάματα των ελληνικών γραμμάτων εις τας ψυχάς και αυτών των μαθητών, οι οποίοι κατά την παλαιάν νοοτροπίαν είναι ανίκανοι να μάθουν γράμματα δια να αποδειχθεί ότι τούτο είναι, όπως άλλωστε είναι, αρχή χωρίς σημασίαν». (*Πρακτικά Συνεδριάσεων, 10).

Υπήρξε δείγμα συνεχούς ανθρωπιστικής παιδαγωγικής μέριμνας και πρακτικής προς τους μαθητές του το γεγονός ότι ο Γεώργιος Δήμου, συχνά, «λησμονούσε» την επιχειρηματική του ιδιότητα και μείωνε ή απάλλασσε τους άπορους μαθητές από ένα μεγάλο μέρος των διδάκτρων που έπρεπε αυτοί να καταβάλλουν. Στην αποχαιρετιστήρια ομιλία του προς τους μαθητές-αποφοίτους, με έντονη διάθεση αυτοκριτικής, μας υπενθυμίζει σχετικά: *«Για την επιτυχία των στόχων μου, όπως θα θυμόσαστε, φρόντιζα να έχω τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών-αν και ήταν αντιοικονομικό αυτό- καθιέρωσα τρίωρη υποχρεωτική μελέτη στο σχολείο με την επίβλεψη των καθηγητών, το ατομικό βιβλιάριο για κάθε μαθητή, για να μπορούν οι γονείς σας να ενημερώνονται κάθε μέρα και για τη φοίτησή σας και για την επίδοσή σας και να προάγονται οι ικανοί και όχι οι ανίκανοι. Και γενικά έκανα ότι μπορούσα για να γίνει το καλύτερο σχολείο της περιοχής και η μόρφωσή σας αλλά και η διαπαιδαγώγησή σας να είναι καλή και σωστή. Το πέτυχα, και*

το αναγνώρισε και η πολιτεία και η κοινωνία και ιδιαίτερα οι γονείς σας και εσείς που γνωρίσατε την αγάπη μας και τη στοργή, παράλληλα με την αυστηρότητα».

Την ηθική ανωτερότητα, την φιλανθρωπία και την ακεραιότητα του δασκάλου τους επιβεβαιώνουν με ποίκιλλες αναφορές, προφορικές και γραπτές, όλοι ανεξαιρέτως οι πρώην μαθητές/ μαθήτριες, εκφράζοντας την πατρική αφοσίωση και αγάπη του προς αυτούς/αυτές. Ο Θεοφιλεστάτος Επισκόπος Δέρβης Ιεζεκιήλ –κατά κόσμον Χρήστος Κεφάλας- αγαπημένος μαθητής του Γυμνασιάρχη- μέσω επιστολής προς τους Εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες του Γενικού Λυκείου Σκύδρας που υλοποιούσαν το πρόγραμμα «Γεώργιος Δήμου: Μέγας δάσκαλος και ευεργέτης» στις 4 Μαρτίου 2009 ενθυμούμενος τα αγνά και εφηβικά του βιώματα από το ιδιωτικό Γυμνάσιο αφηγείται ως εξής: *«Το πρόσωπο του αειμνήστου δασκάλου μας Γεωργίου Δήμου ήταν εκείνο το οποίο κυριαρχούσε κυριολεκτικά στους χώρους του Γυμνασίου και η αυστηρή και πολλές φορές αποκαλυπτική μορφή του ερύθμιζε τη ζωή και τη λειτουργία του. Το γεγονός ότι τους δύσκολους εκείνους καιρούς ετόλμησε να αναλάβει την πρωτοβουλία και να πάρει την άδεια του αρμοδίου Υπουργείου για να λειτουργήσει το ιδιωτικό Γυμνάσιο, όχι για να κερδίσει χρήματα, αλλά για να βοηθήσει μια μεγάλη περιοχή της οποίας τα παιδιά θα ήταν δύσκολο να μεταβούν σε πόλεις με Γυμνάσια που ήταν μακριά για την εποχή εκείνη, δηλώνει την γενναιότητα της ψυχής του και την ιδιαίτερη αγάπη του για την παιδεία και τα γράμματα καθώς και την συμπόνια για τον κόσμο της περιοχής».*



-4-

Βρισκόμαστε οἱ τελειόφοιτοι μέ τούς καθηγητές μας καί τό ζεύγος Δήμου στήν Κέρκυρα γιά τήν ἐκπαιδευτική ἐκδρομή τῶν τελειοφοίτων ἀμέσως μετά τό Πάσχα τοῦ 1957 καί μέσα στό Ναό τοῦ Ἁγίου Σπυρίδωνος σέ μία γραμμή μπρός ἀπό τό σκήνωμα τοῦ Ἁγίου, τοῦ ὁποίου τήν λάρνακα θά ἄνοιγε ὁ ὑπεύθυνος κληρικός γιά νά τό προσκυνήσουμε.

Ἡ κυρία Μαρίκα ἔτυχε νά βρίσκεται ἀκριβῶς μπροστά ἀπό ἐμέ καί καθώς ἄρχισε ἡ προσκύνηση καί ὁ καθένας πλησίαζε τή λάρνακα, κάναμε τήν προσευχή μας σιωπηρά. Ἡ κυρία Μαρίκα ψιθύριζε ἀρκετά δυνατά. Τήν ἄκουγα χωρίς νά διακρίνω τί ἔλεγε.

Μόλις τελειώσαμε τήν προσκύνηση καί εἴμεθα βαθύτατα συγκινημένοι ὅλοι μας, διότι βλέπαμε γιά πρώτη φορά τό σκήνωμα τοῦ Ἁγίου, ρώτησα τήν κυρία Μαρίκα: «Κυρία Μαρίκα, τί λέγατε τόση ὥρα πού ψιθυρίζατε;». Καί ἐκείνη μοῦ ἀπήντησε: «Προσευχόμουν γιά ὅλους ἐσᾶς, τά παιδιά μας, προσευχόμουν καί παρακαλοῦσα τόν Ἅγιο νά ζητήσει ἀπό τόν Παντοδύναμο νά σᾶς φωτίσει καί σᾶς βοηθήσει ἐσᾶς τούς τελειοφοίτους πού θά πᾶτε γιά ἐξετάσεις στά Πανεπιστήμια, προσευχόμουν γιά τούς καθηγητές καί τό Σχολεῖο καί στό τέλος εἶπα στόν Ἅγιο νά προσεύχεται στόν Παντοδύναμο Θεό νά ἐλεήσει τόν Γιώργο καί μένα».

Νά γενναιότητα ψυχῆς! Νά μητρική ἀγάπη!

Πόσες μητέρες προσεύχονται σήμερα γιά τά παιδιά;

Ἐλπίζω τά λίγα αὐτά πού σᾶς ἔγραψα νά ἀποτελέσουν ἔναυσματα γιά περισσότερα καί σπουδαιότερα τῆς ἐργασίας αὐτῆς πού κάνετε μέ τήν φροντίδα τοῦ καλοῦ σας δασκάλου.

Μελβούρνη 4 Μαρτίου 2009.

Μέ εὐχές καί πατρική ἀγάπη

+ὁ Δέρβης Ἰεζεκιήλ

ὁ Δέρβης Ἰεζεκιήλ

(Προσωπικό αρχείο, απόσπασμα από την επιστολή Θεοφιλεστάτου Επισκόπου Δέρβης Ιεζεκιήλ)

Αλλά και η συγκινητική κατάθεση ψυχής του καθηγητή Κατσαρού του εξαταξίου ιδιωτικού Γυμνασίου για τον Γεώργιο Δήμου σε ομιλία του κατά την επίσημη τελετή ονοματοδοσίας του σύγχρονου διδακτηρίου του Γενικού Λυκείου Σκύδρας, στις 24 Μαρτίου 2002 στην επωνυμία **«Γεώργιος Δήμου»** μας καθηλώνει συναισθηματικά : *«Ο Γεώργιος Δήμου κρατούσε για τον εαυτό του τη δοκιμασία αυτή που φαινότανε να παίρνει τη μορφή μονομαχίας, με ένα αόρατο αντίπαλο, όπως συμβαίνει πάντα, όταν κονταροχτυπιούνται οι αιώνιοι μονομάχοι, ο Νους και η Καρδιά!!! Όταν ενεργούσε έδειχνε πως δεν φοβότανε τίποτα και κανένα!!! Τέτοιοι άνθρωποι, έχουν έναν και μοναδικό αντίπαλο: τον εαυτό τους δηλαδή την Ψυχή τους!!! ».*

Αναμφίβολα, έργω και λόγω, υπήρξε ένας ειλικρινής δάσκαλος και άνθρωπος, όπως ευδιάκριτα συμπεραίνουμε από το κείμενο της αποχαιρετιστήριας ομιλίας του : *«Σήμερα νομίζω πως έχω υποχρέωση σαν πνευματικός σας πατέρας να σας δώσω μια συμβουλή. Αν κρίνετε, ότι οι πράξεις μου αξίζουν, να τις μιμηθείτε, αν θέλετε, να έχετε και κάποιο άλλο σκοπό στη ζωή σας ή ιδανικό, να προχωρήσετε στη δημιουργία ενός συλλόγου μαθητών του γυμνασίου με σκοπό να υπηρετήσετε κοινωνικούς σκοπούς, που θα σας φέρουν κοντά στο συνάνθρωπο σας, για να βοηθήσετε τους αδύνατους, να ανακουφίσετε τους πονεμένους και τους πάσχοντες… Εγώ παιδιά μου, με τη συμβουλή μου αυτή, σας χάραξα ένα δρόμο΄ αν τον βρίσκετε ωραίο ακολουθείστε τον΄ χρέος είναι αυτό να το κάνετε… »*



Γεώργιος Δήμου: Μέγας ευεργέτης

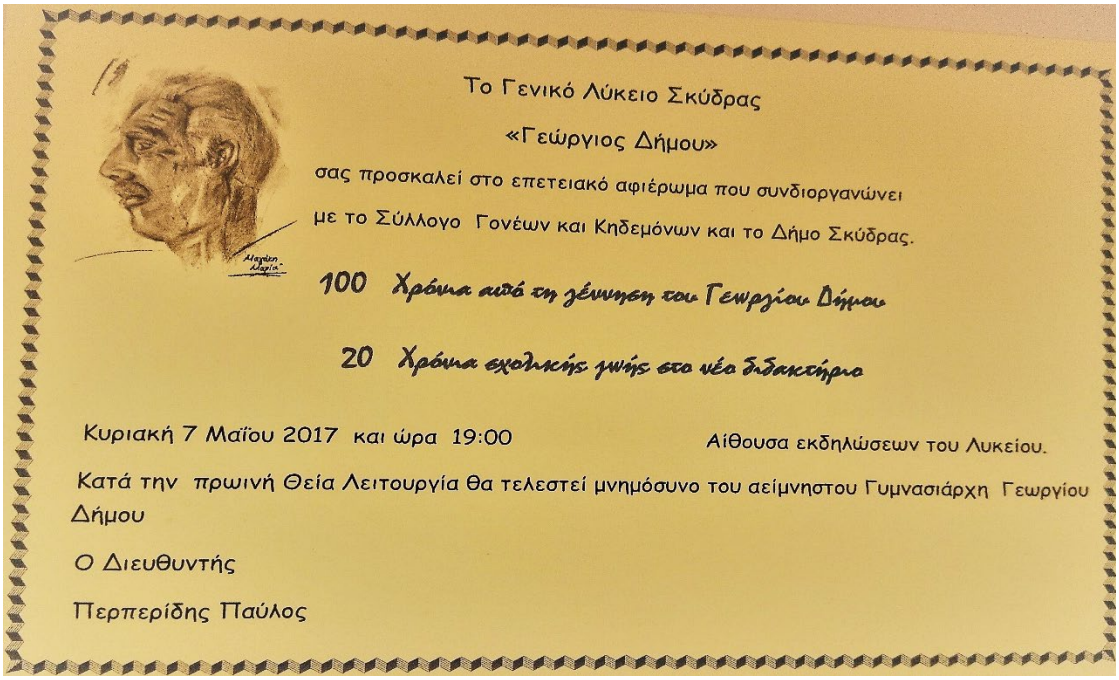
Ο Γεώργιος Δήμου του Νικολάου και της Αικατερίνης, απεβίωσε στις 20 Ιουλίου 1991.

Ατράνταχτη απόδειξη της αφοσίωσής του στην κοινωνία της Σκύδρας, υπήρξε η γενναία απόφασή του, με την ιδιόγραφη διαθήκη της 28/03/1991 να παραχωρήσει δωρεάν στην τέως Κοινότητα Σκύδρας, κατά αρχήν την κυριότητα του κτίσματος του

Γυμνασίου του με όλες τις εγκαταστάσεις για τις εκπαιδευτικές, εκπολιτιστικές και κοινωνικές ανάγκες των κατοίκων της, υπό τον όρο να αξιοποιηθεί η δωρεά του οικοπέδου έκτασης 3.844μ2 με όλες τις εγκαταστάσεις του Γυμνασίου. Κατά δεύτερο λόγο, ομόλογα 200 εκατομμυρίων δραχμών, ώστε :α) Να βραβεύεται κάθε χρόνο ο πρώτος μαθητής όλων των τάξεων των γυμνασίων και του Λυκείου της Σκύδρας και β) να ενισχύονται οικονομικά κάθε χρόνο πτωχά παιδιά, που θα φοιτούν στο πανεπιστήμιο, τα οποία θα κατάγονται από το Δήμο Σκύδρας ή κοινότητα της περιοχής και τρίτον θα δίνονται υποτροφίες σε πτωχά παιδιά για μεταπτυχιακές σπουδές στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό καταγόμενα από το την περιοχή μας. τα οποία θα προέρχονταν από εκποίηση της ακίνητης περιουσίας. Ως ελάχιστη υποχρέωση από την Κοινότητα εξέφρασε την επιθυμία να παραχωρηθεί για τον ίδιο και τη σύζυγο του χώρος στο κοιμητήριο.

Το πρώην κοινοτικό συμβούλιο με την 32/1986 απόφασή του, σε ένδειξη ελάχιστης τιμής, τον ανακήρυξε, εν ζωή, ομόφωνα επίτιμο δημότη Σκύδρας, μετονόμασε προς τιμήν του την οδό που διέρχεται μπροστά από το σημερινό Γενικό Λύκειο σε οδό **«Γεωργίου Δήμου».** Ο σύλλογος των καθηγητών του Ενιαίου Λυκείου Σκύδρας, κατόπιν πρόσκλησης του Λυκειάρχη κ. Καρακελίδη Κωνσταντίνου, πρώην μαθητού του Γεωργίου Δήμου, στις 17/03/1999, αποφάσισε και ενέκρινε ομόφωνα την επωνυμία «Γεώργιος Δήμου» για το τότε Ενιαίο Λύκειο Σκύδρας.

Στις 07 Μαΐου 2017 σύσσωμη η σχολική κοινότητα του Γενικού Λυκείου Σκύδρας σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τον Δήμο Σκύδρας τιμώντας την εκπαιδευτική παρακαταθήκη του αείμνηστου Γεωργίου Δήμου οργάνωσε στην αίθουσα εκδηλώσεων ένα εξαιρετικό επετειακό αφιέρωμα πλαισιωμένο με επιμέρους ξεχωριστές δράσεις με τίτλο: **«100 χρόνια από τη γέννηση του Γεωργίου Δήμου, 20 χρόνια σχολικής ζωής στο νέο διδακτήριο».**



Σήμερα το Γενικό Λύκειο Σκύδρας αποτελεί ένα σύγχρονο ολοκληρωμένο, επαρκώς εξοπλισμένο σχολικό συγκρότημα στο οποίο υπάρχουν: Σχολική Βιβλιοθήκη ΕΠΕΑΚ, με 12.00 τίτλους νεώτερων βιβλίων, Αίθουσα-Εργαστήριο Πληροφορικής, Αίθουσες Προβολών και Παρουσίασης, Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, Αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων, ικανό τεχνολογικό και ψηφιακό εξοπλισμό, μόνιμη έκθεση σπάνιων φωτογραφιών της τοπικής ιστορίας.



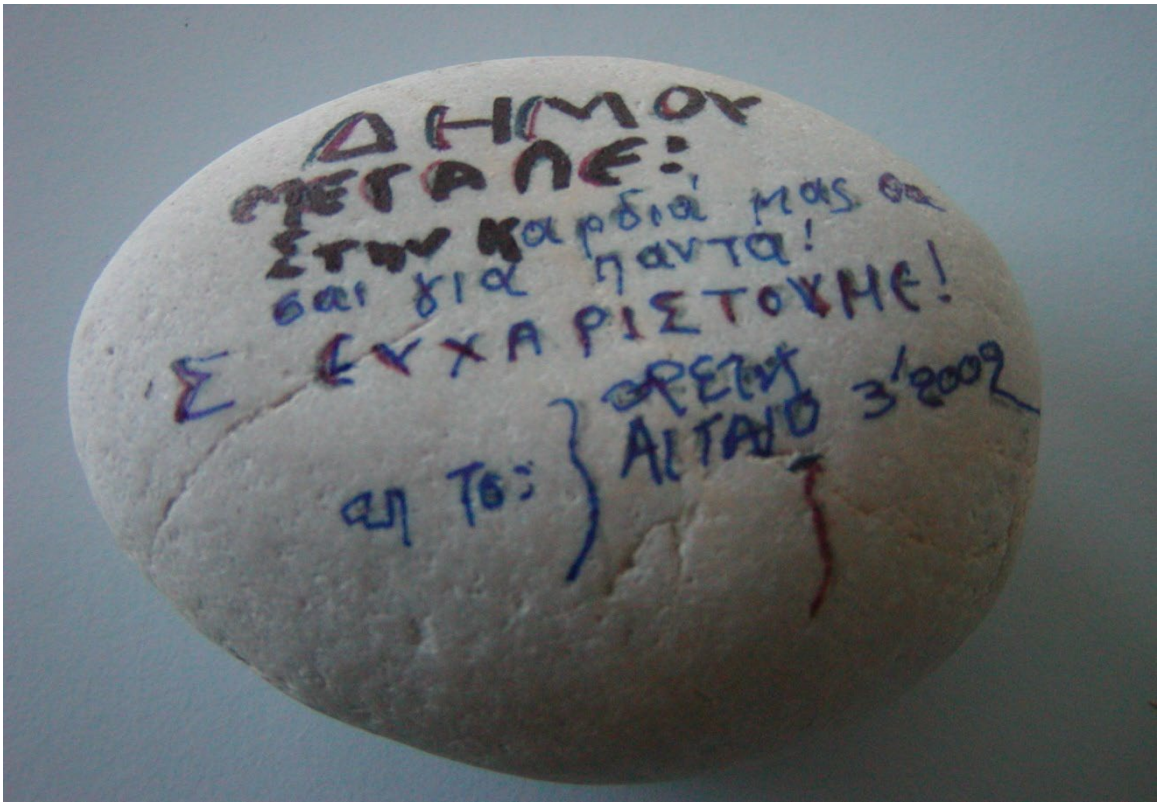
Επίλογος

Αναμφίβολα ο Γεώργιος Δήμου αποτελεί μια αξιομνημόνευτη και αλησμόνητη προσωπικότητα με ελεύθερο και στοχαστικό πνεύμα που, δικαίως, κατέχει λαμπρή και εξέχουσα θέση στην τοπική και εκπαιδευτική ιστορία του τόπου μας. Διότι σε ενδιαφέρουσες εποχές, όπως είναι η δική μας, εκείνο που λείπει ή είναι απαραίτητο είναι η υπεύθυνη αντιμετώπιση της ζωής, των προβλημάτων που προκύπτουν καθώς και των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Αυτή η υπεύθυνη αντιμετώπιση συνιστά και καθιερώνει τον υπεύθυνο άνθρωπο.

Αγαπημένε μας Γεώργιε Δήμου.

Δεν υπήρξαμε στη δική σου Ιθάκη μαθητές σου. Όλοι όμως σε αναγνωρίζουμε, ως πνευματικό μας πατέρα, είμαστε πολύ ευτυχείς και νοιώθουμε ιδιαίτερη ικανοποίηση,

γιατί μπορούμε να σας πούμε ένα μεγάλο «Ευχαριστώ». Τον δάσκαλο και τον Άνθρωπο Γεώργιο Δήμου τον αγαπήσαμε όλοι στη Σκύδρα, οι μεγαλύτεροι εξ εμπειρίας και οι νεώτεροι εξ ακοής.



Πρωτίστως, όμως, μας πρόσφερε ο ίδιος με ανιδιοτέλεια και γενναιοδωρία την πατρική αγάπη του. Στην αποχαιρετιστήρια ομιλία, σε ηλικία 74 ετών, απευθυνόμενος προς τους πρώην μαθητές του, βαθύτατα συγκινημένος, θα τους εκμυστηρευτεί : *«…Παντού αγάπησα τα παιδιά και με αγάπησαν….αλλά δεν τα αγάπησα, όσο αγάπησα εσάς και δεν με αγάπησαν όσο με αγαπήσατε εσείς. Ιδιαίτερη ικανοποίηση παράλληλα νιώθω, γιατί μπόρεσε το σχολείο να σας κάνει σωστούς και υπεύθυνους ανθρώπους και έτσι και όσοι αποφάσισαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους-και είναι οι περισσότεροι-να μπορέσουν να μορφωθούν και να διακριθούν… ».*

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α΄ ΑΝΕΚΔΟΤΕΣ ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ

1. ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

α) Γενικός Έλεγχος «Ιδιωτικόν Γυμνάσιον Γεωργίου Ν. Δήμου» 1951-1961

β) Βιβλίον –Πρακτικόν Συνεδριάσεων καθηγητικού Συλλόγου Ιδιωτικού Γυμνασίου Σκύδρας Γεωργίου Ν. Δήμου

γ) Πρακτικά εξαγωγής αποτελεσμάτων

δ) Γενικά Αρχεία του Κράτους (ΓΑΚ) νομού Πέλλας (Έδεσσα):

ΑΕΕ 3.1, ΑΒΕ 61, Αρχείο δήμου Σκύδρας, Φ. 1(3), Φ.8 (1-3), Φ. 8, α/α 6-7 (1-3), α/α 7 (1-3).

Α.Β.Ε. 61, φάκ. 2, φάκ. 3.2, φάκ. 3.3,φάκ. 4, υποφάκελοι 3.4 και 3.5, φάκ. 14, υποφάκ. 3.5,φάκ. 15, υποφάκ. 14(1), φάκ. 16, υποφάκ,. 14(2),φάκ. 19, υποφάκ. 18(1), φάκ. 20, υποφάκελοι 18(3),19(1),19(2), φάκ. 21, υποφάκ. 19(3),φάκ. 23, υποφάκ. 22(1).

2. ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ- ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ-ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ

α) Προσωπικό Αρχείο Παύλου Περπερίδη (ΠΑΠΠ)

β) Ομιλία του Γυμνασιάρχη Γεωργίου Δήμου στο Πνευματικό Κέντρο Σκύδρας (24-03-1991)

γ) Φωτογραφικό αρχείο Γενικού Λυκείου Σκύδρας

δ) Επιστολές του Θεοφιλεστάτου Επισκόπου Δέρβης της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας κ.κ Ιεζεκιήλ.

ε) Μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις από το πολιτιστικό πρόγραμμα «Γεώργιος Δήμου: Μέγας δάσκαλος και ευεργέτης» που υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2008-2009, 2009-2010 από τις μαθήτριες του ΓΕΛ Σκύδρας των:

1. Τζαμτζή Ιορδάνη βουλευτή Πέλλας
2. Χοΐδη Γεωργίου, τέως Δημάρχου Σκυδρας
3. Καρακελίδη Κωνσταντίνου, πρώην Λυκειάρχη Σκύδρας
4. Φωτιάδη Γρηγορίου, πρώην Λυκειάρχη Σκύδρας
5. Γαλανού Ιωάννη, Φαρμακοποιού

Β΄ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΕΣ ΠΗΓΕΣ

Εφημερίδες

ΠΕΛΛΑ NEWS: Εβδομαδιαία Κοινωνική-Πολιτική Εφημερίδα Ν. Πέλλας, Ιδιοκτήτης: Ερμής ΑΜΚΕ -Διευθυντής Σωμαράκης Παναγιώτης, Εκδότης Γεώργιος Σωμαράκης

Γ΄ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αράπογλου Ελ., Η Μέση Εκπαίδευση στην Έδεσσα (1930-1950), Τετράδια Ιστορικής Δημογραφίας, Τυποεκδοτική, 2013.

Γκέλου Λ., «Η εξέλιξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκύδρα: 1ο Γυμνάσιο Σκύδρας, Ενιαίο Λύκειο Σκύδρας», Αδημοσίευτη πανεπιστημιακή εργασία, Θεσσαλονίκη 2001.

Δημαράς, Α., Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τόμος Β΄: 1895-1967, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1986

Δημαράς, Α., Σχολική Εκπαίδευση: Οι νέες μεταρρυθμίσεις, στο Ιστορία του νέου Ελληνισμού 1770- 2000, τόμος 9, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ. 175.

Ισμυρλιάδου Αδ., «Η εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων στην Έδεσσα», Γ. Κιουτσιούσκα (επιμ.), Πρακτικά Α' Πανελλήνιου επιστημονικού συμποσίου, Η Έδεσσα και η περιοχή της. Ιστορία και πολιτισμός (Έδεσσα 4,5 και 6 Δεκεμβρίου 1992), Έδεσσα 1995, σσ. 349-354.

Καραθανάσης Αθ., Ε., Σατραζάνης Αντώνιος Δ., Πρακτικά του Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου της Έδεσσας (1872-1874), Θεσσαλονίκη 1991.

Καρακελίδης Κ., Δ., Το χωριό μου. Το Κάμενικ-Η Πετριά-Η Πετραία, Πετριά 2010.

Κιουτούτσκας Γ., Νικονάνος Ν.,(επιμ.), Η Έδεσσα και η περιοχή της. Ιστορία και πολιτισμός, Πρακτικά του Β΄ Πανελλήνιου Επιστημονικού Συμποσίου, Δήμος Έδεσσας, Έδεσσα 2006, σσ. 255-266.

Κολιαδήμου Α., «Πρόσφυγες στον Νομό Πέλλας, 1912-1967», Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη 2014.

Μίντσης, Γ., 80 χρόνια ελεύθερη Έδεσσα 1912-1992, Σύγχρονη ιστορία της πόλης και της περιοχής, Δήμος Έδεσσας, Έδεσσα 1992.

Νούτσος, Χ., Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα 1979, σ. 184.

Παπαδόπουλος Στεφ., «Η παιδεία στον Καζά Εδέσσης (Βοδενών) πριν την απελευθέρωση», Εδεσσαϊκά Χρονικά, 1 (Ιανουάριος-Απρίλιος 1972), σ. 5.

Περπερίδης Π., «Η μέση εκπαίδευση στη Σκύδρα: Το ιδιωτικόν γυμνάσιον Γεωργίου Δήμου», Αδημοσίευτη ανακοίνωση στο συνέδριο Η Εκπαίδευση στην περιοχή της Πέλλας (19ος-μέσα 20ου αι.), Έδεσσα, 7-18 Νοεμβρίου 2012.

Σταλίδης Κ.Γ., «Η κατάσταση της παιδείας στην Έδεσσα το έτος 1899», Εδεσσαϊκά Χρονικά, 2 (Μάιος-Αύγουστος 1972), σσ. 25-29.

Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με την αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας- σχολείου

Σπανάκη Ειρήνη, ΕΔΙΠ, Παν/μιο Κρήτης, ΣΘΕΤΕ

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις τριών εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Ειδικότεροι στόχοι αφορούσαν τη διερεύνηση της στάσης των ΕΠΑ αναφορικά με το ρόλο της οικογένειας, των εμποδίων που δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων. Συμμετείχαν τρεις γυναίκες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (ΕΠΑ) με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όσον αφορά την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία, τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις. Ακολουθήθηκε η συλλογή δεδομένων μέσα από ατομικές συνεντεύξεις, φανερή μη συμμετοχική παρατήρηση εντός του σχολικού πλαισίου και τήρηση ημερολογίου αναστοχασμού. Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία της ποιοτικής έρευνας (Βρασίδας, 2014). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία τους με την οικογένεια του νηπίου. Στα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύεται η ανάγκη για ενημέρωση σε τεχνικές που θα βοηθήσουν τις ΕΠΑ να διαχειριστούν τυχόν εμπόδια στη συνεργασία τους και αντίστοιχες τριβές και συγκρούσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση, ανάγκες εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, συνεργασία οικογένειας – σχολείου, μελέτη περίπτωσης

Necessity of training pre-school teachers regarding effective family-school cooperation: Three case studies.

Spanaki Eirini, Laboratory and teaching staff, University of Crete

Abstract

In the present study, the purpose was to investigate the attitudes of three preschool teachers regarding their need for training in school-family cooperation. Specific objectives concerned the investigation of the participants' attitudes regarding the role of the family, the obstacles that complicate the cooperation between the two bearers and the existence or not of a corresponding relevant training regarding the specific issue. For the requirements of the study the female preschool teachers who participated had different characteristics, in terms of age, teaching experience but also about the existence of participation in training activities. Three individual interviews were implemented for data collection, overt non-participatory observation within the school context and keeping a reflection diary. For the data analysis, the procedure was followed according to the literature of qualitative research (Brasidas, 2014). The

participants seem to agree that there is a deficit in the relevant training for issues related to their cooperation with the infant's family. The conclusions of the research highlight the need for information on techniques that will support preschool teachers to manage any obstacles to their cooperation and corresponding frictions and conflicts.

Keywords: *training, preschool teachers' needs, family-school cooperation, case study*

Εισαγωγή

Η συνεργασία των χώρων όπου ζει κι αναπτύσσεται ένα παιδί θεωρείται σημαντική δικλείδα για την εύκολη προσαρμογή του, υγιή παραμονή του και αρμόζουσα συναισθηματική και κοινωνική του εξέλιξη (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Κοινή διαπίστωση αποτελεί η ανάγκη δημιουργίας από το σχολικό περιβάλλον δεσμών ασφάλειας και συνεργασίας με την οικογένεια και κατά κύριο λόγο τους γονείς των νηπίων, προκειμένου να προσαρμοστούν τα νήπια με το βέλτιστο τρόπο (Παπαγιαννίδου, 2000; Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011). Προκειμένου να είναι επιτυχής η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, είναι θετικό να διερευνηθεί η ύπαρξη σχετικών εμποδίων σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και κατ΄ επέκταση η ανάγκη τους για σχετική επιμόρφωση στην άρση αυτών των εμποδίων

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εμπόδια στη συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων

Γενική παραδοχή των νηπιαγωγών αποτελεί η ανάγκη συνεργασία τους με τους γονείς, όπως φάνηκε και μέσα από τη διερεύνηση των στάσεων 242 ενεργών Ελληνίδων νηπιαγωγών (Σάντη, 2020), όπου αναδείχθηκε το συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνία με τους γονείς προκειμένου να αντιληφθούν τις ανάγκες των μαθητών τους καλύτερα. Παρά την παραδοχή αυτή, υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναδεικνύουν αρκετά εμπόδια στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και τη δημιουργία συγκρουσιακών σχέσεων σε αρκετές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος ενημέρωσης προς το γονέα θεωρείται καθοριστικός, με βασική παράμετρο τη χρήση τυπικής επιστημονικής γλώσσας και ορολογίας του εκπαιδευτικού, σε κάποιες περιπτώσεις απομακρύνει τον γονέα από το σχολείο (Balouch, Amiri, Boledaee, Kadkhodaei, Rezaeian και Abdollahi, 2005; Barbarin, Downer., Odom & Head, 2010; Cojocariu και Mares, 2014; Munje και Mncube, 2018 κα). Επιπρόσθετα, η Μυλωνάκου – Κεκέ (2017) στη διερεύνηση των στάσεων 364 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από Αθήνα, Πελοπόννησο και Στερεά Ελλάδα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά εμπόδια στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους τις υπερβολές των γονέων, τον παρεμβατικό τους χαρακτήρα, το χαμηλό κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο τους, την αδιαφορία και τη διαφορετικότητά τους στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με τη Ντινίδου (2013) δυσκολίες που σχετίζονται με την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια αφορούν – εν μέρει- στην αδυναμία

των γονέων να κατανοήσουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μέσω σημειωμάτων και γραπτών ειδοποιήσεων, στην απογοήτευση των γονέων μετά από αναποτελεσματική άσκηση επιρροής στο σχολείο, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των γονέων, ειδικά, των προερχόμενων από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, στην αποθαρρυντική συμπεριφορά από την πλευρά των εκπαιδευτικών και στις φοβίες των εκπαιδευτικών για τάση ελέγχου και πίεσης των γονέων (Πίνακας 3: Ειδικότερα προβλήματα επικοινωνίας ελληνικού σχολείου-γονέων (σελ 68) στο Ντινίδου, 2013). Σε έρευνα, επιπρόσθετα, των Τσαλαγιώργου και Αυγητίδου (2017) σε 600 νηπιαγωγούς από όλη την Ελλάδα, οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί σε ένα 65% ποσοστό αναζητούν τη συνεργασία του γονέα αλλά προτιμούν ο ρόλος του να περιορίζεται σε δράσεις ενδοσχολικές / εξωσχολικές που σχετίζονται με εκδηλώσεις και εορτασμούς και με εκδρομές.

Η μελέτη του θέματος της συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών έχει παρουσιάσει την ύπαρξη χαρακτηριστικών εμποδίων στη γονική παρουσία εντός του σχολικού πλαισίου. Εντούτοις, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην προσχολική ηλικία (Blok et al., 2005; Desforges & Abouchaar, 2003; Harris & Goodall, 2006; OECD, 2015). Οι νηπιαγωγοί, όμως, αναδεικνύουν την ανάγκη τους για ενδοσχολικές και άλλες μορφές επιμόρφωσης σε αντίστοιχα θέματα, που θα υποστηρίζονται από βιωματικές μεθόδους (Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017), προκειμένου να διαχειριστούν τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου με κατάλληλο τρόπο.

Ο ρόλος της επιμόρφωσης- επιμόρφωση στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Ο ρόλος της επιμόρφωσης τονίζεται ανέκαθεν ως απαραίτητο συμπλήρωμα για τη βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης, που είναι σημαντικό να έχει διάρκεια κι επάρκεια (Ξωχέλλης, 2011). Σε έρευνα των Μπεαζίδου και Σπάθη (2019) όπου συμμετείχαν 151 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα Τρίκαλα προτάθηκε η οργάνωση σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς όπου θα αναπτυχθούν πολιτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας μεταξύ των φορέων μάθησης των παιδιών. Εν συνεχεία, σε έρευνα της Σάντη (2020) ένα ποσοστό 65% του δείγματος των 242 συμμετεχόντων δήλωσαν την ανάγκη επιμόρφωσης και των γονέων αλλά και των ιδίων αναφορικά με θέματα της μεταξύ τους συνεργασίας και την ανάγκη από κοινού σεμιναρίων (για εκπαιδευτικούς και γονείς). Οι προαναφερόμενες έρευνες σε θέματα επιμόρφωσης έρχονται σε συμφωνία με διεθνείς έρευνες σε εκπαιδευτικούς που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Σε έρευνα των Cojocariu και Mares (2014) σε 106 δασκάλους στη Ρουμανία αναδεικνύεται η ανάγκη των συμμετεχόντων για επιμόρφωση σε θέματα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς. Σε μελέτη των Munje και Mncube (2018) στη Ν. Αφρική σε 15 εκπαιδευτικούς υποστηρίχτηκε η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για ομαλή συνεργασία με τους γονείς και η ανάγκη διεύρυνσης των γνώσεων τους στο θέμα αυτό. Παράλληλα, 306 δάσκαλοι από το Ιράν προτείνουν την επιμόρφωση τους σε θέματα επικοινωνιακών δεξιοτήτων προκειμένου να αμβλύνουν τα επίπεδα δυσκολίας στην αλληλεπίδρασή

τους με τους γονείς και να αυξήσουν τις ευκαιρίες γονικής εμπλοκής (Balouch, Amiri, Boledaee, Kadkhodaei, Rezaeian και Abdollahi, 2005).

Εστιάζοντας στις παραπάνω αναφορές φαίνεται ότι αναδεικνύεται ισχυρή η ανάγκη των εκπαιδευτικών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνή επίπεδα για επιμόρφωση σε θέματα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και για ενημέρωση στην άρση των εμποδίων στην ανάπτυξη μεταξύ τους επικοινωνίας.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε στόχο την ανάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με το ρόλο της επιμόρφωσης στη διατήρηση αποτελεσματικής συνεργατικής σχέσης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότεροι στόχοι αφορούν στην ανάδειξη των εμποδίων στην αποτελεσματική επικοινωνία των δυο φορέων.

Μεθοδολογία - Δείγμα

Η παρούσα έρευνα θεωρείται ποιοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιείται σε ειδικά κοινωνικά θέματα και διερευνά ένα συγκεκριμένο σύστημα, ένα συγκεκριμένο πρόσωπο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα (Βρασίδας, 2014 σελ. 19). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μελέτη τριών περιπτώσεων, προκειμένου να συλλεχτούν οι απόψεις των ΕΠΑ για τις γνώσεις, την ενημέρωση και την επιμόρφωση που έχουν αναφορικά με τη συνεργασία και την αποτελεσματική σχέση που μπορούν να έχουν με τους γονείς των νηπίων που μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, που εργάζονταν σε Δημόσια Νηπιαγωγεία στο Ηράκλειο Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2015- 2016, και επιλέχτηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Οι επιλεγμένες εκπαιδευτικοί είχαν, σκόπιμα, διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, ηλικία, διδακτική κι επιμορφωτική εμπειρία και διαφορετική επαγγελματική κατάσταση.

Διαδικασία – ερευνητικό εργαλείο και ψυχομετρικές ιδιότητες

Οι στάσεις των ΕΠΑ συλλέχτηκαν με ημι- δομημένη συνέντευξη, της οποίας προηγήθηκε πιλοτική επεξεργασία και προσαρμογές για την εγκυρότητα και την καταλληλόλητα της χρήσης του μέσου συλλογής δεδομένων (Thomas & Nelson, 2003). Μετά από σχετική ενημέρωση των συμμετεχόντων και το πέρας της συλλογής δεδομένων των συνεντεύξεων ακολούθησε η επίσκεψη της ερευνήτριας στα Νηπιαγωγεία όπου δίδασκαν οι τρεις ΕΠΑ και ακολούθησε φανερή μη συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ΕΠΑ εντός σχολικής τάξης για την παρατήρηση στάσεων και συναισθημάτων τους σχετικά με τη μεμονωμένη ενημέρωση γονέων για θέματα των παιδιών τους και τηρήθηκε ημερολόγιο αναστοχασμού (Βρασίδας, 2014). Οι τρεις διαφορετικές ποιοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων

(συνέντευξη, ημερολόγιο του αναστοχασμού και παρατήρηση), μέσα από την τριγωνοποίηση των τεχνικών άντλησης δεδομένων, ενίσχυσαν την εγκυρότητα της έρευνας.

Ανάλυση και συζήτηση δεδομένων

Αναφορικά με το ερώτημα «**Στάσεις απέναντι στο ρόλο της οικογένειας**» οι απαντήσεις των ΕΠΑ υποστήριξαν στο σύνολό τους, ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός και υποστηρικτικός για το νήπιο, ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες ικανότητες και να φτάσει στην ομαλή μετάβαση του στο Δημοτικό Σχολείο. Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν ξεκάθαρα με τη θέση ότι είναι αναγκαία η υποστήριξη του νηπίου από δύο φορείς μάθησης και σχολείο και οικογένεια προκειμένου να εξελιχθεί ομαλά κατά τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο και να είναι και επιτυχής η μετάβασή του στο Δημοτικό. Η θέση συμφωνεί με ερευνητές που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση αυτών των δυο φορέων μάθησης στην ζωή του μαθητή (Μπεαζίδου & Στάθη, 2019; Σάντη, 2020 κα). Οι τοποθετήσεις των ΕΠΑ έρχονται σε συμφωνία με μελέτες που ανέδειξαν την αναγκαιότητα ενεργής εμπλοκής των γονέων προκειμένου να υλοποιηθούν επιτυχημένα προγράμματα ειδικά στην προσχολική ηλικία (Blok et al., 2005; Desforges & Abouchaar, 2003; Harris & Goodall, 2006; OECD, 2012; OECD, 2015). Οι ΕΠΑ, συμπληρωματικά, έδωσαν έμφαση στο βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο των γονέων αναφορικά με την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών τους, τοποθέτηση που συμφωνεί και με παλαιότερες ερευνες (Τσαλαγιώργου και Αυγητίδου, 2017).

Αναφορικά με το ερώτημα *«Εμπόδια στη μεταξύ τους επικοινωνία» ο*ι ΕΠΑ θεωρούν ότι οι γονείς δεν τους δείχνουν την απαιτούμενη εμπιστοσύνη όσον αφορά το θέμα της φροντίδας του παιδιού τους. Οι επιπρόσθετες παρεμβάσεις των γονέων, επίσης, στο έργο των εκπαιδευτικών δημιουργούν δύσκολες συνθήκες για τη συμβίωση τους. Οι τοποθετήσεις των ΕΠΑ συμφωνούν με την τάση ελέγχου των γονέων και τα αυξημένα επίπεδα παρεμβατικότητας, εμπόδια συνεργασίας που αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Μυλωνάκου- Κέκε, 2017; Ντινίδου, 2013). Φαίνεται, επίσης, να γίνεται κατανοητό από τις ΕΠΑ ότι δεν έχουν γνώσεις για τη σωστή αλληλεπίδραση και το λεκτικό κώδικα επικοινωνίας με το γονέα προκειμένου να διαχειριστούν θέματα που τον αφορούν όπως η πρόοδος του παιδιού του, ερχόμενες σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς (Balouch, Amiri, Boledaee, Kadkhodaei, Rezaeian και Abdollahi, 2005; Barbarin, Downer., Odom & Head, 2010; Cojocariu και Mares, 2014; Munje και Mncube, 2011 κα).

Αναφορικά με το ερώτημα «*Επιμόρφωση στη σχέση γονέων- σχολείου»* οι ΕΠΑ συμφώνησαν ότι δεν υπάρχει σχετική με το θέμα επιμόρφωση και αναδεικνύουν την ανάγκη της για θέματα συνεργασίας με το γονέα αλλά και συμβουλευτικής. Όλες οι συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι δεν είχαν επαρκή ενημέρωση για τη διαχείριση αυτής της σχέσης κι αναγνώρισαν την ανάγκη τους για σχετική επιμόρφωση για να

αναπτύξουν κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας με τις οικογένειες. Οι απαντήσεις των ΕΠΑ βρίσκονται σε συμφωνία για την έλλειψη επιμόρφωσης σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς και την ανάγκη ενημέρωσής τους αναφορικά με την ορθή συνεργασία μεταξύ τους, διαπίστωση που έχει υποστηριχτεί κι από άλλες μελέτες (Balouch, Amiri, Boledaee, Kadkhodaei, Rezaeian και Abdollahi, 2005; Barbarin, Downer., Odom & Head, 2010; Cojocariu και Mares, 2014; Munje και Mncube, 2018 κα)

Συμπεράσματα – επίλογος

Οι ΕΠΑ αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα συνεργασίας του νηπιαγωγείου με την οικογένεια. Θεωρούν ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικής σημασίας και τοποθετούν το γονιό σε θέση καίρια για την ανάπτυξη του παιδιού του. Παρόλα αυτά εστίασαν στις δυσκολίες που πηγάζουν μέσα από τη λάθος επικοινωνία κι αλληλεπίδραση με το γονιό κι έθεσαν την αναγκαιότητα για ενημέρωση και καθοδήγησή τους σχετικά με τις τεχνικές άρσης των εμποδίων και δυσκολιών στη συνεργασία των δυο φορέων. Υποστήριξαν στο σύνολό τους ότι δεν έχουν λάβει ικανοποιητικής επιμόρφωσης στο θέμα αυτό και έθεσαν την ανάγκη για οργάνωση σεμιναρίων και επιμορφώσεων.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη του ρόλου της συμβουλευτικής διαδικασίας από πλευράς τους προς τους γονείς. Κατέθεσαν κάποιες από τις συμμετέχουσες ότι επιθυμούν να συμβουλέψουν τους γονείς κι ότι αυτός είναι ο στόχος τους αλλά δεν γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο. Με αυτή την τοποθέτηση αναδεικνύουν και το θέμα του συμβουλευτικού τους ρόλου, που είναι ένα σημαντικό ζήτημα προς περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ιδανικό θα ήταν να γίνουν μελλοντικά ανάλογες έρευνες διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που να αντιπροσωπεύουν μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα. Ένα επιπλέον ζήτημα προς διερεύνηση αφορά το είδος της επιμόρφωσης που προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Συμπληρωματικό ενδιαφέρον θα είχε μία έρευνα που στον αντίποδα των στάσεων των εκπαιδευτικών θα διερευνούσε και θα συνέκρινε τις στάσεις των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία των δύο φορέων μάθησης. Εν κατακλείδι, φαίνεται να είναι σημαντική η μελλοντική διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αναφορικά με τις γνώσεις τους σε θέματα συμβουλευτικής της οικογένειας αναφορικά με την αρμονική συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων.

Βιβλιογραφία

Balouch, S., Amiri, M.A., Boledaee, Y., Kadkhodaei, A., Rezaeian, H., & Abdollahi, R. (2015). Studying the Barriers to Parental Involvement in Primary Schools from

the Perspective of the Teachers: A Study of Nikshahr City Iran. Management and Administrative Sciences Review, 4(3), 627-634.

Barbarin O. A., Downer J., Odom E. & Head D. (2010). “Home–school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children’s kindergarten readiness”, Early Childhood Research Quarterly, 25 (3), ss. 358–37.

Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Laseman, P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. International Journal of Behavioral Development, 29(1), 35-47.

Vrasidas, Ch. (2014). Eisagogi stin Poiotiki Erevna. Panepistimio Lefkosia. Cardet Press.

Gkliaou-Christodoulou, N. (2005). I anagki epimorfosis ekpaideftikon stin katefthynsi anaptyxis apotelesmatikis synergasias scholeiou-oikogeneias. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon.

Cojocariu, V.M., & Mares, G. (2014). A Study on the Primary School Teachers’ View upon the Essential Factors determining the (Non)Involvement of the Family in the Education of Primary School Students in Romania. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 142, 653-659

Delgado, D. C., Galindo, J., Gonzalez, R., Gonzalez, N., Scull, I., Dihigo, L., Cairo, J., Aldama, A. I. & Moreira, O. (2012). Feeding of tropical trees and shrub foliages as a strategy to reduce ruminal methanogenesis: studies conducted in Cuba. Tropical Animal Health and Production, 44 (5): 1097-1104.

Delgado, R., Huerta, M. E., & Campos, C. (2012). Enhancing relationships with parents of English Language Learners. Principal Leadership, Volume 12, Issue 6, pp. 30-34.

Beazidou, E., & Spathis, A. (2019). Staseis ton ekpaideftikon pros ti synergasia me tous goneis. Epistimes Agogis, 1, 87-105.

Bonia, A., Brouzos, A., & Kossyvaki, F. (2008). Antilipseis kai stasi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia tous paragontes pou dyscherainoun ti goneiki emploki sto scholeio. Sto A. Brouzos, P. Misailidi, A. Emvalotis & A. Efkleidi (Epim.), Scholeio kai oikogeneia, Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados, 6, 69-95. Athina: Ellinika Grammata.

Munje, P.N., & Mncube, P.V. (2018). The lack of parent involvement as hindrance in selected public primary schools in South Africa: The voices of educators. Perspectives in Education, 36(1), 80-93.

Ntinidou, Ch. (2013). Apopseis kai staseis ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis kai goneon gia ti synergasia scholeiou-oikogeneias. Didaktoriki Diatrivi. Panepistimio Ioanninon. Scholi Epistimon Agogis. Paidagogiko Tmima Nipiagogon.

Xochellis, P. (2011). Epimorfosi kai metekpaidefsi ton ekpaideftikon. Sto V. Oikonomidis, (Epim), Ekpaidefsi kai epimorfosi ekpaideftikon theoritikes kai ermineftikes prosengiseis (s.595-601). Athina: Pedio

Odigos Ekpaideftikou gia to Programma Spoudon tou Nipiagogeiou (2011). ESPA 2007-13\E.P. E&DVM\A.P. 1-2-3 «NEO SCHOLEIO (Scholeio 21ou aiona) – Neo Programma Spoudon, Orizontia Praxi» YPEPTh. Anaktithike stis 20 Martiou 2020 apo dipe.mes.sch.gr/index_htm_files/nip_odigos_14_10_2011.pdf

OECD (2015). Starting Strong IV – Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.

Papaioannou, M. & Karagianni, S. (2012). Koinoniki kai psychologiki ypostirixi mathiton, o rolos tou scholeiou, sto Gourgiotou E. (Epim.). Metavasi & Synecheia stin Ekpaidefsi. Theoritikes kai Erevnitikes Prosengiseis. Athina. (sel. 475- 493).

Santi, V. (2020). Dierevnisi ton antilipseon ton ekpaideftikon proscholikis agogis schetika me tin epikoinonia kai ti synergasia scholeiou- oikogeneias sto plaisio tis ekpaideftikis diadikasias. Metaptychiaki Diatrivi. Elliniko Anoikto Panepistimio.

Tsalagiorgou, E. & Avgitidou S. (2017). Dierevnisi anagkon ton nipiagogon: mia prospatheia tekmiriosis tou plaisiou tis proscholikis ekpaidefsis. Erevna stin Ekpaidefsi 6(1), 255- 273.

Ανεπιθύμητες συμπεριφορές μαθητών/τριών στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς

Παναγιώτα Κ. Δημητρίου, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, Ph.D

Περίληψη

Στις μέρες μας σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στη χώρα μας πολλές φορές στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται ανεπιθύμητες και αποκλίνουσες από το φυσιολογικό συμπεριφορές των μαθητών/τριών. Στο άρθρο αυτό αναφέρονται οι κυρίαρχες μορφές τέτοιων συμπεριφορών, που σχετίζονται με τη βία, την επιθετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό, οι αιτίες και τα αποτελέσματά τους και τονίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, όπως μαθητών/τριών, διευθυντών, γονέων, για την επίλυση των φαινομένων με τη συμμετοχή τους σε πρακτικές αντιμετώπισης και τη συνεργασία τους σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στο σχολείο. Οι συνεργατικές τεχνικές φαίνεται να είναι ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων και την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων καταστάσεων και την εδραίωση της ομαλότητας, που επιφέρει ποιότητα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και εξασφαλίζει την παροχή γνώσης και ίσες ευκαιρίες στους αυριανούς πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: ανεπιθύμητες συμπεριφορές, απόκλιση, σχολικός εκφοβισμός, βία, τρόποι πρόληψης και παρέμβασης.

Unwanted behaviors of students at school and their treatment by teachers

Panagiota K. Dimitriou, Secondary Teacher, Ph.D

Abstract

Nowadays, globally and in our country, many times in the center of interest of the educational process are unwanted and deviant from the normal behaviors of the students. This article mentions the predominant forms of such behaviors, related to violence, aggression and school bullying, their causes and effects and emphasizes the role of teachers as well as all factors involved in the school process, such as students, principals, parents, to resolve the phenomena with their participation in coping practices and cooperation in prevention and intervention programs at school. Collaborative techniques seem to be essential for the successful implementation of programs and their effectiveness in dealing with adverse situations and establishing normalcy, which brings quality to the relationships of school community members and ensures knowledge and equal opportunities for tomorrow's citizens.

Keywords: unwanted behaviors, deviance, school bullying, violence, ways to prevent and intervene.

Εισαγωγή

Ένα θέμα που απασχολεί κύρια τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά κάποιων μαθητών/τριών στην τάξη και γενικότερα στον σχολικό χώρο. Επειδή υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θέσεις των επιστημόνων σχετικά με το ζήτημα, ιδιαίτερα στις μέρες μας που οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών/τριών λαμβάνουν όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και καθημερινά γίνονται πολλές συζητήσεις και αναλύσεις για τους χειρισμούς τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών, βασικός σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη εκείνων των μεθόδων, που μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με την παραδοσιακή χρήση των ποινών.

Τα κεφάλαια που θα αναπτυχθούν αναφέρονται: στη συμπεριφορά ως όρο και στα προβλήματα συμπεριφοράς, στις κυρίαρχες ανεπιθύμητες και αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών/τριών, γνωστές ως επιθετικότητα, σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός, στα αίτια που τις προκαλούν και στα αποτελέσματα για τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, στους τρόπους πρόληψης και παρέμβασης και στα συμπεράσματα.

Συμπεριφορά – Προβλήματα συμπεριφοράς

«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Παναγάκος, 2014: 2).

Και όπως είναι αναμενόμενο η συμπεριφορά των μαθητών/τριών δεν είναι πάντα η επιθυμητή. Πολλές φορές αποκλίνει από αυτή που θεωρείται φυσιολογική ή καταλήγει σε πρόβλημα πολύ δύσκολο για τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην καθημερινή διδακτική πράξη εμφανίζεται ως ανυπακοή, εξύβριση, απειθαρχία, επιθετικότητα, βανδαλισμός, παραβίαση κανόνων, αδυναμία για μάθηση, που δεν μπορεί να αποδοθεί σε διανοητικούς, αισθητηριακούς ή ιατρικούς παράγοντες, αδυναμία για ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ως αποκλίνουσα συμπεριφορά και συναισθηματική έκρηξη σε καταστάσεις φυσιολογικές, ως δυσαρέσκεια και κατάθλιψη, ως εκδήλωση σωματικών συμπτωμάτων και φόβων που σχετίζονται με προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα στο σχολείο, ως αμφισβήτηση της εξουσίας των ενηλίκων, ως καταπάτηση των κοινωνικών ηθών και εθίμων (Mayer, 1995˙ Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008˙ Παναγάκος, 2014).

Τα παραπάνω προβλήματα πολλές φορές οδηγούν σε κρίση, με την έννοια του «σημείου καμπής» στην εξέλιξή τους και της απώλειας των φυσιολογικών ορίων ή της διατάραξης της ισορροπίας εξαιτίας μιας βίαιης ή απότομης αντίδρασης (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008).

Κυρίαρχες ανεπιθύμητες συμπεριφορές μαθητών/τριών

Στη βιβλιογραφία συχνά, για να δηλωθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, γίνεται λόγος για αποκλίνουσα συμπεριφορά ή για απόκλιση και βία. Απαραίτητη προϋπόθεση, για να χαρακτηρισθεί μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα ή προβληματική, είναι να διαφέρει σημαντικά από τα αποδεκτά κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα (Heward, 2000˙ Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008). Πολύ συχνά επίσης χρησιμοποιείται ο όρος εκφοβισμός (bullying), με τον οποίο εννοούνται επιθετικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν την άσκηση ψυχολογικής και σωματικής βίας από μαθητές σε άλλους ίδιας, μικρότερης ή και μεγαλύτερης ηλικίας, εκδηλώνονται κατ' επανάληψη, πληγώνουν σωματικά, ψυχικά ή συναισθηματικά, ενέχουν σκόπιμη πρόκληση βλάβης και χαρακτηρίζονται από ανισορροπία δύναμης και ισχύος μεταξύ των εμπλεκομένων (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ 2016).

Βασικό τρίπτυχο της βίας και του εκφοβισμού αποτελούν οι δράστες, τα θύματα και οι παρατηρητές. Τα φαινόμενα εμφανίζονται ως φυσική/σωματική, λεκτική ή ψυχολογική/σχεσιακή προσβολή, στην οποία είναι φανερή η πρόθεση του θύτη να προκαλέσει πόνο, φόβο και ανησυχία στο θύμα. Γνωστές τακτικές που δημιουργούν αρνητικές καταστάσεις καθημερινά στα σχολεία του εξωτερικού αλλά και της χώρας μας αποτελούν τα σπρωξίματα, τα χτυπήματα, οι τραυματισμοί, οι απειλές, οι εκβιασμοί, η ταπείνωση, τα υποτιμητικά ή ρατσιστικά ή ανάρμοστα ή κακοήθη σχόλια, η διάδοση φημών σε βάρος κάποιου ατόμου ή τα κουτσομπολιά, η απομόνωση και ο αποκλεισμός του από την παρέα (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008˙ Παπαλαζάρου, 2015˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ 2016).

Πέραν αυτών με την ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου συνηθισμένη προσβολή αποτελεί ο διαδικτυακός εκφοβισμός ή κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying), που παρουσιάζεται μέσω υπολογιστών και κινητών συσκευών, όπως τηλεφώνων και tablet, ασκείται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα ή συναντάται επανειλημμένα σε ιστότοπους παιχνιδιών. Με την αποστολή ανάρμοστων γραπτών μηνυμάτων και e-mails, την ανάρτηση και προβολή προσβλητικού ή εξευτελιστικού περιεχομένου και εικόνων, τον αποκλεισμό από ομάδες συζήτησης, τη δημιουργία ψεύτικων προφίλ στα διαδικτυακά μέσα στοχεύει στον χλευασμό ή την ταπείνωση ορισμένων προσώπων (Παπαλαζάρου, 2015˙ ΓΕΛ Τυχερού: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, 2015-16˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ 2016). Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Καταπολέμηση του Εκφοβισμού σε Περιβάλλοντα Μάθησης και Ψυχαγωγίας, γνωστή ως ομάδα EnableEU, «συχνά ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι χειρότερος από τον εκφοβισμό εκτός διαδικτύου, επειδή μπορεί να ασκείται όλο το εικοσιτετράωρο και να έχει ευρεία δημοσιότητα» (2016: 3).

Αιτίες και αποτελέσματα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών/τριών

Οι αιτίες των ανεπιθύμητων συμπεριφορών μπορεί να είναι οργανικής προέλευσης, δηλαδή να επηρεάζονται από παθολογικούς παράγοντες, ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης, δηλαδή να επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες. Στις οργανικές αιτίες

συγκαταλέγονται η υπερκινητικότητα, η χαμηλή νοημοσύνη, οι συναισθηματικές διαταραχές, κ.ά. Στις περιβαλλοντικές συμπεριλαμβάνονται αιτίες που οφείλονται σε διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, όπως οικογενειακά προβλήματα, οικογενειακή βία, δύσκολη σχέση γονέα - παιδιού, αλλά και σε μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον, όπως μαθητές με διαφορετικό πνευματικό επίπεδο, κοινωνική προέλευση, πολιτιστικό επίπεδο ή ενδιαφέροντα. Επίσης, πολλά φαινόμενα είναι συνδεδεμένα με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο ανήκουν τα παιδιά που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά, το οποίο περιλαμβάνει την ομάδα συνομηλίκων με τις ατομικές τους διαφορές, τη γειτονιά, την κοινότητα, τη χώρα και πολλά άλλα επιμέρους υποσυστήματα ή κοινωνικές ομάδες με διαφορετική δύναμη, η οποία εδράζεται σε ιστορικές και πολιτισμικές παραμέτρους, όπως το φύλο, τη θρησκεία, τη φυλή, την κοινωνική τάξη ή την εθνικότητα (Παναγάκος, 2014˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ Παπαλαζάρου, 2015). Αιτίες των κρίσεων, ακόμη, μπορούν να είναι η έναρξη της σχολικής φοίτησης και η προσαρμογή που απαιτείται στη σχολική ζωή, η σχολική αποτυχία, τα έντονα συναισθήματα, η εφηβεία (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008).

Οι επιπτώσεις σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά ως δράστες, θύματα ή παρατηρητές είναι πολλές, όπως χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, αυξημένη αποχή από το σχολείο, περιορισμένη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη, περιθωριοποίηση, διαμόρφωση ομάδων, αποφυγή του σχολείου, σχολική διαρροή, φυγή από το σπίτι, αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά κατά την ενήλικη ζωή, τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, ανασφάλεια και άγχος, ειδικά των θυμάτων, σε ακραίες περιπτώσεις κατάθλιψη και αυτοκτονικές τάσεις (Παπαλαζάρου, 2015˙ EnableEU ομάδα, 2015˙2016).

Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος υπάρχουν πολλές πρακτικές αντιμετώπισης και προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η σχολική κοινότητα καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο, και κύρια οι εκπαιδευτικοί, με δεδομένο ότι οι καταστάσεις αυτές αναπτύσσονται στη σχολική τάξη ή το προαύλιο (EnableEU ομάδα, 2015˙ Παπαλαζάρου, 2015). Μάλιστα, επειδή τα τελευταία χρόνια τα προβλήματα αυξάνονται, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση, εξειδικευμένη γνώση και ειδική αντιμετώπιση (Παναγάκος, 2014˙ EnableEU ομάδα, 2015).

Η διαχείριση της σχολικής τάξης από τον/την εκπαιδευτικό αποτελεί βασική πρακτική για την αντιμετώπιση και την πρόληψη αντίστοιχων καταστάσεων. Ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται όχι μόνο να διδάσκει, αλλά να είναι ενημερωμένος, δίκαιος, δημοκρατικός, να διαμορφώνει και να ρυθμίζει την ατμόσφαιρα και το εντός τάξης θετικό κλίμα, να διακρίνεται από ενσυναίσθηση, να εμψυχώνει και να εμπνέει, να καθοδηγεί, να επικοινωνεί, να ενισχύει, να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να συνεργάζεται και να μοιράζεται, να λειτουργεί ως πρότυπο

(Παπαδόπουλος, 2010). Στο πλαίσιο της διαχείρισης της τάξης η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, η ανάθεση δραστηριοτήτων και ρόλων, η υπογραφή των συμβολαίων συμπεριφοράς και η διατύπωση και η τήρηση των σχολικών κανόνων θεωρούνται πολύ σημαντικές στρατηγικές (Χρονοπούλου, 2015). Η διατύπωση των κανόνων αποκτά ιδιαίτερη αξία, όταν τονίζει τις επιθυμητές συμπεριφορές, δηλώνοντας στους μαθητές τι επιτρέπεται και όχι τι δεν επιτρέπεται να κάνουν. Η καθαρότητα, η σαφήνεια και η τήρησή τους επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή απαιτώντας την ενεργή συμμετοχή όλων, εκπαιδευτικών και μαθητών (Mayer, 1995˙ Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ Παπαχρήστος, 2019).

Κατά συνέπεια η καλή διαχείριση της τάξης εκ μέρους του εκπαιδευτικών, χωρίς επιβολή εξουσίας και με ευαισθησία στις προσωπικές και πολιτισμικές διαφορές, παρέχει ευκαιρίες θετικής συμμετοχής των μαθητών/τριών στην καθημερινή διαδικασία (Βαλιαντή, 2009˙ Παπαδόπουλος, 2010˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ Παπαλαζάρου, 2015˙ Χρονοπούλου, 2015˙ Μπαφίτη, 2016˙ Αναγνωστάκη, 2020-21), ενώ παράλληλα δημιουργεί τις συνθήκες απόκτησης δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Αναγνωστάκη, 2020-21). Στο θέμα της διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Με το υψηλό επίπεδο νοητικών, τεχνικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του, τις ικανότητες επικοινωνίας και την ηγετική του φυσιογνωμία μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα και να ενισχύσει τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα θέματα που προκύπτουν στην τάξη και γενικά στη σχολική ζωή (Τεκτονοπούλου, 2018).

Σχετικά με την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, η παραδοσιακή πειθαρχική μέθοδος, με την οποία μέσω της επιβολής κυρώσεων στους θύτες επιδιώκεται η διδαχή των συνεπειών προς τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς και η διακοπή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, φαίνεται ότι δεν είναι αποτελεσματική (Παπαλαζάρου, 2015), με δεδομένο ότι προσπάθειες εξάλειψης των μη επιθυμητών συμπεριφορών μέσω αυστηρής αντιμετώπισης, τιμωρίας ή περιορισμού δεν καταφέρνουν να την περιορίσουν. Αντίθετα, πρακτικές που εστιάζουν σε τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσω της διδασκαλίας των επιθυμητών συμπεριφορών, παρά της τιμωρίας, που στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αποδεικνύονται περισσότερο επιτυχείς (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008).

Στις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών, είναι η χρήση μέσων, όπως σχετικών βιβλίων ή βίντεο, που μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση για ουσιαστικές και εποικοδομητικές συζητήσεις γύρω από τη σχολική βία σε συνδυασμό με την αναζήτηση των αιτίων των φαινομένων και με ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Προς την κατεύθυνση αυτή υποβοηθητικές θεωρούνται οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες μάθησης, που ενισχύουν την οικειότητα και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών/τριών (Παπαλαζάρου, 2015).

Η σχολική διαμεσολάβηση επίσης αποτελεί σημαντική μέθοδο αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα από τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν. Κατά τη διαδικασία αυτή μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων, αφού εκπαιδευτούν από τους/τις εκπαιδευτικούς, διαμεσολαβούν για την επίλυση συγκρούσεων και διαφορών ανάμεσα σε συμμαθητές/τριές τους (Παπαλαζάρου, 2015˙ Ραμουτσάκη, 2019). Και βέβαια η πρακτική της επανόρθωσης, της συγχώρεσης και της συμφιλίωσης αποτελεί μέθοδο, κατά την οποία ο θύτης παροτρύνεται να σκεφτεί την άσχημη συμπεριφορά του και έπειτα να ενεργήσει με τρόπο που θα διορθώσει τη σχέση του με το θύμα, αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Παπαλαζάρου, 2015).

Ιδιαίτερα σημαντική πρόταση αντιμετώπισης αποτελεί η επίλυση προβλήματος για τη διαχείριση του θυμού, του φόβου και άλλων συναισθημάτων σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους ή με παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως δημόσιες ομιλίες, συναντήσεις ομάδων γονέων, συναντήσεις ομάδων καθηγητών, οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, προγράμματα βασισμένα στη χρήση των τεχνών για την ευαισθητοποίηση των μαθητών με παιχνίδια ρόλων, γλωσσικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως μουσικής, θεάτρου, λογοτεχνίας, κ.ά. (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008).

Πολύ βασική και αναγκαία φυσικά θεωρείται η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης ή αντιμετώπισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Οι εκπαιδευτικοί, που εκ του ρόλου τους συμβάλλουν στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, με τη συμμετοχή τους στην πραγματοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολείο συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ψυχική υγεία των μαθητών/τριών και στη δημιουργία ποιοτικών μεταξύ τους σχέσεων, που κατά συνέπεια καθορίζουν θετικά την ανάπτυξή τους (Τσιάντης, 2010). Ειδικά οι πρώιμες παρεμβάσεις μέσω της πρακτικής της πρόληψης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, πριν την επέκταση και τη γενίκευση των φαινομένων, αποτελούν ευκαιρίες για την κατανόηση των δυσκολιών αλλά και των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών παρέχοντας τις δυνατότητες για την προώθηση καθοριστικών αλλαγών. Με τα προγράμματα πρόληψης της ψυχικής υγείας δημιουργείται υποστηρικτικό κλίμα για την κάλυψη των αναγκών και για την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, όπως ενσυναίσθηση, σεβασμός και αποδοχή του άλλου (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ Παπαλαζάρου, 2015˙ Παπαχρήστος, 2019˙ Αναγνωστάκη, 2020-21).

Τα επιτυχημένα προγράμματα, βέβαια, διακρίνονται για τον κατάλληλο και έγκαιρο σχεδιασμό, εφαρμόζονται συστηματικά και μακροχρόνια, επιδέχονται υποστήριξη της σχολικής κοινότητας από ειδικούς επιστήμονες, υφίστανται συνεχή αξιολόγηση και επιτρέπουν τη συνεργασία και συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων, αφού η καταπολέμηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών αφορά σε όλο το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Αποσκοπούν στην παροχή γνώσεων, στην ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, συνεργατικότητας,

κοινωνικής ευαισθησίας και αποδοχής της διαφορετικότητας και των πολλαπλών ταυτοτήτων του ατόμου. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν ευκολότερα τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, όταν οι ίδιοι έχουν καλές σχέσεις και συνεργάζονται μεταξύ τους αποτελώντας πρότυπο για τους μαθητές τους (Ο.ΕΠ.ΕΚ 2008˙ Παπαλαζάρου, 2015˙ EnableEU ομάδα, 2015˙ 2016). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η τήρηση κοινών κανόνων καλλιεργεί θετικό κλίμα στο σχολείο και δρα αποτελεσματικά στην εφαρμογή όχι μόνο των μεθόδων επίλυσης συγκρούσεων και κρίσεων (Παπαχρήστος, 2019), αλλά και των δραστηριοτήτων ενδυνάμωσης των θυμάτων, ώστε να αντιμετωπίζουν τις σε βάρος τους συμπεριφορές με δυναμικό, διεκδικητικό και αποτελεσματικό τρόπο (Παπαλαζάρου, 2015).

Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές στη σχολική πραγματικότητα υπάρχουν, μπορούν όμως να αναλυθούν τα αίτιά τους, να εκτιμηθούν τα αποτελέσματά τους και να εφαρμοστούν προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπισή τους. Η σχολική βία, η επιθετικότητα, ο σχολικός εκφοβισμός μπορούν να τιθασευτούν με παροχή γνώσης, ομαδική εργασία και συνεργασία όλων, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων. Η ανάπτυξη τεχνικών και μηχανισμών καταστολής τους, και μάλιστα σε πρώιμο στάδιο, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου των μαθητών/τριών, στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα σεβασμού, αποδοχής της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους, στην αλληλοϋποστήριξή τους, καθώς και σε περιπτώσεις διαταραχής των σχέσεων στην αποκατάστασή τους μέσω της συγχώρεσης και της συμφιλίωσης. Η επίλυση προβλημάτων επίσης μέσω προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης επιφέρει την ψυχική υγεία, την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας με άμεσο αποτέλεσμα τη σχολική επιτυχία και δημιουργεί τις συνθήκες για δημοκρατική και ανθρωποκεντρική παιδεία που σέβεται τα δικαιώματα και παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anagnostaki, L. (2020-21). *Psychologia tis Ekpaidefsis*. ΤΕΑΡΙ/ΕΚΡΑ.

Bafiti, A. (2016). *«Palevontas» me tin taxi. Prolipsi kai diacheirisi provlimaton symperiforas sto scholeio*. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

Chronopoulou, G. (2015). *Diacheirisi scholiklis taxis*. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

EnableEU omada (2015). *Ekfovismos sta Scholeia. Mia synopsi tis erevnas gia tin katapolemisi tou ekfovismou*. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

EnableEU omada (2016). *Egcheiridio Katapolemisis tou Scholikou Ekfovismou gia Goneis kai Kidemones*. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

Geniko Lykeio Tycherou (2015-16). *«Diadiktyakos ekfovismos: ena pragmatiko provlima se enan eikoniko kosmo»*. Programma Agogis Ygeias. Ypefthyni kathigitria: Kitsou Georgia PE19. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478.

O.EP.EK (2008). *Apoklinouses symperifores - diacheirisi kriseon sto scholeio. Fakelos meletis*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias Oikonomikon kai Koinonikon Epistimon Tmima Ekpaideftikis kai Koinonikis Politikis.

Panagakos, I. (2014). Diacheirisi Provlimaton Symperiforas sti Scholiki Taxi: Technikes Prolipsis kai Technikes Paremvasis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, tom. 2014, 350-365.

Papachristos, K. (2019). *Endeiktiko schedio kanonismou gia tin prolipsi kai antimetopisi fainomenon scholikis vias kai ekfovismou*. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

Papadopoulos, P. (2010). *Vasikes arches diacheirisis tis Scholikis taxis. Sygchronoi methodoi didaskalias*. Kerkyra. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

Papalazarou, A. (2015). *Epithetiki symperifora metaxy mathiton/trion gymnasiou. I optiki ton ekpaideftikon.* Thessaloniki: APTh.

Ramoutsaki, I. (2019). *Ekpaideftiko ypostiriktiko yliko gia ti diacheirisi tis scholikis taxis, gia tin prolipsi kai tin antimetopisi tou arnitikou kai gia tin enischysi tou thetikou sto scholeio, me tin axiopoiisi a) ton technikon tis Paidagogikis Ritorikis (ylikou chrisimou kai gia tin proetoimasia ton mathiton/-trion gia schetikes draseis kai ergastiria Ritorikis), v) tis Metaschimatizousas mathisis kai g) tis Scholikis Diamesolavisis, sto plaisio Koinotiton Mathisis kai Synergasias*. PEKES Kritis. Prosvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

Tektonopoulou, M. (2018). O Rolos tou Diefthynti Scholikis Monadas sti Diacheirisi Scholikis Taxis. *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko "Ekpaideftikos kyklos"*, 6 (3), 147 - 159.

Tsiantis, I. (2010). *Drastiriotites stin taxi gia tin prolipsi tou ekfovismou kai tis vias metaxy mathiton – Egcheiridio ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis*. Athina: Etaireia Psychokoinonikis Ygeias tou Paidiou kai tou Efivou (E.Ps.Y.P.E.).

Tsompoli, E. (2019). Mathites me apoklinouses symperifores sto scholeio. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 9, 851-860.

Valianti, S. (2009). *Diacheirisi taxis*. Pr`osvasi on line. Anaktithike: 28/12/2021.

Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση. Η Συμβουλευτική ως αναγκαιότητα στο εκπαιδευτικό έργο.

Κοντονίκα Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε 81, Μ.Δ.Ε

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η παρουσίαση, μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, των παραγόντων εκείνων, που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Η επιστήμης της Παιδαγωγικής και της Ψυχοπαιδαγωγική αλλά και άλλων σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως η Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική, η Σχολική Συμβουλευτική, η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική και η Σχολική Ψυχολογία αποσαφηνίζονται εννοιολογικά ενώ αναφέρονται και καλές πρακτικές για τη εφαρμογή της συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου. Άλλωστε για να γίνει η εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική και ευχάριστη εμπειρία, θα πρέπει να υπάρχει όχι μόνο το φυσικό ταλέντο του εκπαιδευτικού, αλλά μια οργανωμένη και οριοθετημένη, με επιστημονικά εφόδια οπλισμένη λειτουργία, αυτή του συμβούλου.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική, Ψυχοπαιδαγωγική, Σχολική Συμβουλευτική, Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, Σχολική Ψυχολογία.

Theoretical Approaches in Education. Counseling as a necessity in the educational project.

Kodonika Fotini, Civil Engineer, M.Sc.

The purpose of the article is to present, through bibliographic references, those factors that make necessary the application of Counseling in the modern school environment. The science of Pedagogy and Psycho-pedagogy but also other modern theoretical approaches, such as Psycho-pedagogical Counseling, School Counseling, Educational Counseling and School Psychology are conceptually clarified while good practice is mentioned in the field of counseling. After all, in order to make the educational process more effective and enjoyable experience, there must be not only the natural talent of the teacher, but an organized and defined, scientifically equipped operation, that of the counselor.

Keywords: Pedagogical, Psycho-pedagogical, Counseling, Educational Counseling.

Εισαγωγή

Γνωρίζουμε ότι σκοπός της αγωγής και της παιδείας του ανθρώπου, είναι η συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των πτυχών της ανθρώπινης ύπαρξης, προκειμένου το άτομο να ανταποκρίνεται

επαρκώς σε κάθε έκφανση της προσωπικής, κοινωνικής και πολιτικής δραστηριότητας. Βέβαια κάθε εποχή έχει το δικό της μορφωτικό ιδεώδες και το δικό της σκοπό αγωγής. Ο βασικότερος όμως είναι η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του και η προετοιμασία να αντιμετωπίζει όλες τις μεταβολές και διακυμάνσεις της πορείας του.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση.

Στις μέρες μας ο κύριος, επίσημος, θεσμοθετημένος φορέας αγωγής και παιδείας είναι το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός τούτος οργανισμός λειτουργεί και οφείλει να λειτουργεί με τη σύμπραξη πολλών και διαφορετικών επιστημονικών ειδικοτήτων, πέραν των εκπαιδευτικών. Όλοι αυτοί όμως, πρέπει να έχουν μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας και κοινό τόπο συνεννόησης, που θα στηρίζεται σε κοινά αποδεκτό επιστημονικό υπόβαθρο, όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχοπαιδαγωγική, η Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική, η Σχολική Συμβουλευτική, η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική και η Σχολική Ψυχολογία.

Η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που ερευνά τα προβλήματα της αγωγής και της ανάπτυξης του νέου ανθρώπου. Ερευνά αιτιώδεις σχέσεις, για να ανεύρει τις δυνατότητες της επέμβασης ή της επίδρασης πάνω στο μαθητή, μέσω της παιδευτικής πράξης (Δανασσής - Αφεντάκης, 1992). Προσδιορίζεται ως η επιστήμη που ασχολείται με τη σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς των ζωικών οργανισμών γενικότερα και της συμπεριφοράς του ανθρώπου ειδικότερα. Έτσι με πειράματα ή έρευνες προσπαθεί να προσδιορίσει τους νόμους, τις αρχές ή τις τάσεις που διέπουν τη σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς. Σκοπός των ερευνών είναι η ανεύρεση νόμων, οι οποίοι διέπουν, εξηγούν και ερμηνεύουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Φράγκος, 1994).

Η Ψυχοπαιδαγωγική, κάτω από το πρίσμα των ψυχολογικών συναρτήσεων, έχει ως έργο τη συστηματική μελέτη των σκόπιμων τροποποιήσεων, οι οποίες είναι δυνατόν να επέλθουν στον οργανισμό, που βρίσκεται υπό ανάπτυξη με την παρέμβαση του προσώπου που παιδαγωγεί είτε άμεσα είτε έμμεσα. Οι τροποποιήσεις αυτές γίνονται με βάση τις δυνατότητες του ατόμου και με σκοπό την πληρέστερη και ουσιαστικότερη προσαρμογή του στο περιβάλλον (Φράγκος, 1994).

Η Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική είναι η λειτουργία με την οποία επιδιώκεται να δημιουργηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης οι απαραίτητες προϋποθέσεις της υλικοτεχνικής υποδομής και των ανθρωπίνων σχέσεων, που θα επιτρέψουν στον ψυχοπαιδαγωγό σύμβουλο να βοηθήσει, σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας εκτίμησης και αλληλοκατανόησης, τα άτομα της παιδικής, εφηβικής και μετεφηβικής ηλικίας, να αντιμετωπίσουν θετικά τα θέματα και τα προβλήματα που απορρέουν εξελικτικά, από τη σωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Τελικός σκοπός είναι να καταστούν τα άτομα ολοκληρωμένες προσωπικότητες, με το να χρησιμοποιούν τις δυνατότητές τους για αλλαγή συμπεριφοράς και λήψη σωστών αποφάσεων για το καλό τους και το καλό της κοινωνίας που ζουν (Μάνος, 1997).

Η Σχολική Συμβουλευτική είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο (school counselor) ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. Συνήθως, ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 1998).

Η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική είναι εκείνη που ασχολείται με την εξέλιξη και την προσαρμογή του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ανάλογα με τη βαθμίδα. Παρέχει βοήθεια στους τομείς της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης του ατόμου. Ενδιαφέρεται για την προσωπική, ψυχολογική και βιολογική εξέλιξη του συμβουλευόμενου, για την αναζήτηση της ταυτότητάς του και της επαγγελματικής του επιλογής. Συνεπώς εκτείνεται και πέρα από το σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993).

Η Σχολική Ψυχολογία είναι μια ειδικότητα της ψυχολογίας, η οποία αφορά στην επιστήμη και άσκηση της ψυχολογίας στα παιδιά, τους νέους, τις οικογένειες τους, τους σπουδαστές όλων των ηλικιών καθώς και στη μαθησιακή διαδικασία (Νικολόπουλος, 2008).

Η Συμβουλευτική ως αναγκαιότητα στο εκπαιδευτικό έργο

Όταν το παιδί ξεκινάει τη σχολική ζωή, μπαίνει σε μια νέα πολιτισμική ομάδα και αρχίζει να βιώνει μια σειρά από νέες διαπροσωπικές σχέσεις, τελείως διαφορετικές από εκείνες της οικογενειακής του ζωής. Η πρώτη σχολική περίοδος είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη μιας επιμέρους εικόνας του εαυτού, της γενικής αυτοαντίληψης ή της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Σε αυτό το στάδιο το παιδί πρέπει να αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του. Επίσης μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και αυτή η σύγκριση φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πηγή αυτοαντίληψης (Λεονταρή, 1998).

Άρα γίνεται περισσότερο από αντιληπτό ότι στο σχολείο πρέπει να επικρατεί μια ατμόσφαιρα ψυχικής υγείας. Πιο συγκεκριμένα η ατμόσφαιρα του σχολείου πρέπει να είναι εξυψωτική του χαρακτήρα και του σεβασμού προς τις αξίες της ζωής, να είναι μορφωτική, να ευνοεί και να διεγείρει την ανάπτυξη των κοινωνικών αρετών, να είναι χαρούμενη και να ανυψώνει, να είναι προπαιδευτική, εισαγωγική και προπαρασκευαστική για τη ζωή, να εμπνέει σεβασμό ελεύθερων προς ελεύθερους ανθρώπους και φυσικά μέσα στο σχολείο να υποβοηθείται η σωματική και υγιεινή ανάπτυξη των μαθητών (Φράγκος, 1994).

Βέβαια όλα αυτά θα πρέπει να συνοδεύουν ολόκληρη τη σχολική πορεία του παιδιού, καθώς η ανάπτυξη μιας θετικής αυτοαντίληψης στη σχολική ηλικία, αποτελεί τη βάση

για μια επιτυχημένη δραστηριοποίηση στην κοινωνία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να επιτευχτεί μέσα από μια συμβουλευτική παρέμβαση στον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει έναν πολύπλευρο ρόλο.

Κανείς δεν μπορεί εξάλλου να το αμφισβητήσει αυτό, αν αναλογιστεί για παράδειγμα τις ψυχικές μεταβολές και τα ενδιαφέροντα της εφηβικής ηλικίας, τα οποία έχουν γενικότερη σημασία για την πνευματική ζωή των εφήβων.

Η ανάπτυξη ενδιαφερόντων (τόσο πνευματικού όσο και πρακτικού περιεχομένου), η τάση για εσωστρέφεια (πραγματοποιώντας με αυτό τον τρόπο ένα είδος ενδοσκόπησης ενώ παράλληλα δημιουργείται στον έφηβο μια διάθεση απομόνωσης και απόκρυψης από τους άλλους αυτών που συμβαίνουν μέσα του), η εγωιστική διάθεση (καθώς η εφηβική σκέψη υποφέρει από υπερβολικό ατομισμό, από ασυμφωνία δηλαδή υποκειμένου – αντικειμένου), η τάση για ανεξαρτησία (πράγματι οι έφηβοι προσπαθούν να απολυτρωθούν από τους δεσμούς που είχαν με το περιβάλλον τους για να καταστούν ανεξάρτητες προσωπικότητες), η απαίτηση για αγάπη, στοργή και εκτίμηση (παρατηρείται ότι οι έφηβοι επιζητούν με τυραννικό τρόπο πολλές φορές την αγάπη, τη στοργή και την εκτίμηση από το περιβάλλον τους, παρά την τάση για ανεξαρτησία), η εξέλιξη των δεξιοτήτων (ανάλογα βέβαια με τις προδιαθέσεις που έχουν και τις επιδράσεις που δέχονται από το περιβάλλον τους), η ονειροπόληση (η φανταστική απόδραση, δηλαδή, του εφήβου από τις δυσκολίες που εμφανίζονται και η μετάθεση σε ευχάριστες καταστάσεις για να επέλθει ισορροπία) (Μάνος, 1997), συνηγορούν στην αναγκαιότητα συμβουλευτικής παρέμβασης.

Άλλωστε ανάγκη συμβουλευτικής παρέμβασης χρειάζονται οι έφηβοι όταν περνούν μια σειρά από κρίσεις όπως η κρίση της φυσιολογικής ανάπτυξης (όταν δηλαδή έχουμε δυσανάλογη ανάπτυξη, η οποία μπορεί να επιφέρει αρνητικά σχόλια), η συναισθηματική κρίση (όταν στην προσπάθεια τους να έρθουν σε ρήξη με το παρελθόν και να πρωτοτυπήσουν, οδηγούνται σε εκκεντρικότητες), η κρίση της ήβης (η οποία μπορεί να είναι σεξουαλικής φύσης ή κατά τον Freud από αισθήματα ενοχής), η κρίση της κατάφασης και της ανεξαρτησίας του ατόμου (όταν στην προσπάθεια τους να ανεξαρτητοποιηθούν η επιτυχία ή η αποτυχία στη λύση ενός προβλήματος θα έχει αντίκτυπο στην ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία), η κρίση των ιδεών (η οποία προέρχεται από την ενασχόληση τους να βρουν απαντήσεις σε αιώνια φιλοσοφικά και μεταφυσικά θέματα, που απασχολούν όλες τις γενιές των εφήβων), η θρησκευτική κρίση (κάτω από την κριτική διάθεση των εφήβων φυσικά υπάρχουν και τα θέματα θρησκείας), η κρίση λόγω νοσηρότητας (κυρίως όταν πρόκειται για ψυχο-πνευματικές διαταραχές) και τέλος η κρίση λόγω καταπίεσης, η οποία περιλαμβάνει όλες τις μορφές καταπίεσης που δέχονται οι νέοι κατά την εφηβεία (Μάνος, 1997).

Δεν είναι όμως, μόνο τα ενδογενή αίτια που επιβάλλουν τη συμβουλευτική και ειδικότερα τη συμβουλευτική στην εκπαίδευση. Η κα Κοτσιαφίτου, στο βιβλίο της «Αυτοεκτίμηση και επαγγελματικές αξίες εφήβων», επισημαίνει ότι οι σαρωτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών, η κρίση των θεσμών, η μη ύπαρξη αξιολογικού

συστήματος, η αποκόλληση της παιδευτικής διαδικασίας από την άσκηση της αρετής και την εξάσκηση του πνεύματος, που οδηγούν στην πραγματική αυτοεκτίμηση και η αποτυχία του σύγχρονου τεχνικού πολιτισμού να κορέσει το κενό της νεανικής ψυχής με υπέρ προσφορές καταναλωτικών αγαθών, οδήγησαν τους νέους σε αδιέξοδο.

Επίσης η οικονομική κρίση, η σχολική βία και η παραβατική συμπεριφορά, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, η κοινωνική απομόνωση, οι συναισθηματικές διαταραχές, η εφηβική εγκυμοσύνη, ο πειραματισμός των μαθητών με ουσίες, η εξάρτηση από τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, αποτελούν προβλήματα των σύγχρονων μαθητών απέναντι στα οποία ο σύμβουλος μπορεί να παρέχει πολύτιμη βοήθεια για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Νικολόπουλος, 2008).

Όπως, επίσης αναφέρει στο άρθρο της «Όταν η διαφορετικότητα στη σχολική τάξη γίνεται αιτία κρίσης» η κα Μανούσου, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα συμπορεύεται με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, τόσο στην πολυπολιτισμικότητα της όσο και στις κοινωνικό-συνθετικές δομές που έχουν δημιουργηθεί. Μια κοινωνική πραγματικότητα με αλλαγές σε τομείς όπως η δομή της οικογένειας, η απασχόληση και των δύο γονέων, η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, η αύξηση των οικογενειών που μεταναστεύουν για πολιτικούς ή οικονομικούς λόγους, η αύξηση στα σχολεία των μαθητών με ποικίλες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες, η αύξηση της βίας, της εγκληματικότητας και της χρήσης ουσιών, επιβάλλει την συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου.

Όλα τα παραπάνω γεγονότα που είναι αίτια κρίσης, γίνονται μέρος της ζωής μας και καλούμαστε όλοι όσοι εμπλεκόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία να τα αντιμετωπίσουμε. Για το λόγο αυτό άλλωστε είναι απαραίτητη η προετοιμασία της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση μιας ενδεχόμενης κρίσης. Οι διαφορές των μαθητών (εθνικότητα, φύλλο, κοινωνικό-οικονομική τάξη, μητρική γλώσσα, διαπροσωπικό ύφος επικοινωνίας, χαρακτηριστικό στυλ μάθησης, προδιαθέσεις και ευαισθησίες, ενδιαφέροντα, τρόπος σκέψεις, αξίες και οικογενειακή κουλτούρα, μορφωτικό επίπεδο, μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, θρησκευτική ταυτότητα), δημιουργούν προβληματικές συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους προκαλούν συγκρούσεις και κρίσεις, συμβάντα δηλαδή που επηρεάζουν τη συναισθηματική σταθερότητα τόσο των μαθητών όσο και του προσωπικού και διακόπτουν την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος γίνεται κοινωνός των καταστάσεων αυτών, καλείται, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του, να αναστοχαστεί σχετικά με τον τρόπο που θα ενεργήσει, έτσι ώστε να παρεμβαίνει, να ρυθμίζει και να αντιμετωπίζει με παιδαγωγική επάρκεια, συνέπεια, σταθερότητα και ενσυναίσθηση τέτοιες καταστάσεις. Επιβάλλεται να βλέπει τις σχέσεις επικοινωνίας συστημικά, να διαθέτει ικανότητες διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων και να συνειδητοποιήσει την ευθύνη που έχει ώστε να δημιουργεί περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει την αποδοχή και το σεβασμό. Για να επιτύχει όλα αυτά οφείλει να εμπνεύσει

τους μαθητές με ήθος, ποιότητα στις σχέσεις, στην επικοινωνία, στη γνώση, στην αισθητική και το σεβασμό στο διαφορετικό. Όλα τα παραπάνω πραγματοποιούνται πιο εύκολα όταν εκτός από την αγάπη για τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός έχει ενσυναίσθηση, αναστοχασμό, αυτοεπιμόρφωση και άριστη συνεργασία με τον κατάλληλο ειδικό σύμβουλο.

Τέλος η πολύ-παραμετρική διάσταση που απαιτείται για την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής στρατηγικής (μαθησιακοί στόχοι, εκπαιδευτικό περιεχόμενο, μαθησιακές προσεγγίσεις => ανάπτυξη Εκπαιδευτικής Στρατηγικής => επιλογή εκπαιδευτικής μεθόδου, επιλογή εκπαιδευτικών μέσων, ανάπτυξη εκπαιδευτικού πακέτου) συνηγορεί στην αναγκαιότητα για τη συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης (Σταμπολίδης, 2005).

Προτεινόμενες Δράσεις

Οι αλλαγές δεν συμβαίνουν από τη μια στιγμή στην άλλη. Χρειάζεται χρόνος και ενέργεια από όλους. Η μάθηση είναι μία από τις βασικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι ατομικές εμπειρίες επηρεάζουν ή αποτελούν μηχανισμούς ενεργοποίησης της ανάπτυξης και της αλλαγής.

Ο King κατά τη μελέτη – έρευνα 72 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αντικείμενο την οργάνωση των τρόπων μάθησης και της συμπεριφοράς των μαθητών πιστεύει "όχι πως τα σχολεία αλλάζουν, αλλά πως κάποιοι αλλάζουν τα σχολεία" (Blackledge & Hunt, 1995). Μέσα από δραστηριότητες ενισχύεται η αντίληψη του μαθητή για την αυτό-αποτελεσματικότητά του καθώς και για την αξία της μάθησης (Τζεκάκη, Σταγιόπουλος & Μπαραλός, 2008). Η αυτό-αποτελεσματικότητά ή αυτεπάρκεια ορίζεται, σύμφωνα με τον Bandura, ως η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαιτούμενες ενέργειες προκειμένου να φέρει σε πέρας επιτυχώς ένα γνωστικό έργο, η ικανότητά του να ακολουθήσει μία πορεία ενεργειών που θα αποδειχθεί αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Καντάς & Χατζή, 1991).

Καλές πρακτικές για τη εφαρμογή της συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείο, είναι οι παρακάτω:

1. Ενημέρωση μέσω διαδικτύου, με τη διάθεση κατάλληλων εντύπων, των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών,
2. Διοργάνωση κατάλληλων σεμιναρίων,
3. Δημιουργία δυνατότητα επικοινωνίας με Πανεπιστημιακούς,
4. Πρόγραμμα ενίσχυσης δεξιοτήτων μέσα από παιχνίδια ρόλων.
5. Βιωματική – εργαστηριακή δουλεία μέσα στους χώρους του σχολείου με τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων,
6. Εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης,

7. Εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης – ενημέρωσης για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου τους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές,
8. Πρόσκληση συμμετοχής σε γονείς και μαθητές, έτσι ώστε όλοι να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blackledge, D., & Hunt, B., (1995). Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Ypefthynos. Seiras Papageorgiou, E., Athina: Ekfrasi.

Danassis – Afentakis, A., (1992). Eisagogi stin paidagogiki. Thematiki tis Paidagogikis Epistimis. t. A΄. Athina: G. Gkelmpesis.

Dimitropoulos, E., (1998). Symvouleftiki – Prosanatolismos - Epangelmatiki Psychologia. Tomos A΄, Symvouleftiki kai Symvouleftiki Psychologia. Athina: Grigoris.

Dimitropoulos, E., (1989). Ekpaideftiki Axiologisi – I Axiologisi tou Mathiti. Meros Deftero. Athina: Grigoris.

Fragkou, Ch., (1994). Psychopaidagogiki. Athina: Gutenberg.

Kantas, A., & Chatzi, A., (1991). Psychologia tis ergasias - Theories Epangelmatikis Anaptyxis - Stoicheia Symvouleftikis. Athina: Ellinika Grammata.

Kotsiafitou – Manou, A., (2006). Aftoektimisi kai Epangelmatikes Axies Efivon. Athina: Nektariou Panagopoulou.

Leontari, A., (1998). Aftoantilipsi. Athina: Ellinika Grammata.

Malikiosi - Loizou, M., (1993). Symvouleftiki Psychologia. Athina: Ellinika Grammata.

Manos, K., (1997). I symvouleftiki stin ekpaidefsi. Tomos A’. Athina: Kon/nos Manos.

Manos, K., (1997). I symvouleftiki stin ekpaidefsi. Tomos V’. Athina: Kon/nos Manos.

Manousou, Ch., (2011). Fysikos Kosmos. Athina: Enosi Ellinon Fysikon, (44), 6-7.

Nikolopoulos, D., (2008). Scholiki Psychologia. Roloi kai Armodiotites sto plaisio sygchronon ekpaideftikon systimaton: sto Nikolopoulos, D., epim. Ekd. Scholiki Psychologia. Efarmoges sto Scholiko Perivallon. Athina: Topos.

Stampolidis, N., (2004-2005) , Deigmatikes Didaskalies. Thessaloniki: Simeioseis PEK.

Tzekaki, M. Stagiopoulos, P. & Baralos, G. (2008). Schedia Didaskalias kai ekpaideftiko yliko gia mathites me Mathisiakes Dyskolies: Prosarmoges analytikon programmaton gia ta Mathimatika sto Gymnasio, Tomos A΄ kai V΄ Paidagogiko Institouto.

Σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση του μαθητή

Μαρκαντώνης Χρίστος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ph.D, Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας

Μαρκαντώνη Στέλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.70.ΕΑΕ , M.Ed.

Περίληψη

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να βοηθήσει το σχολείο συνολικά και κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, ώστε να έχει σαφή εικόνα των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών, να λαμβάνει τις αναγκαίες παιδαγωγικές αποφάσεις, να παρέχει κατάλληλα κίνητρα και ανατροφοδότηση στους μαθητές για βελτίωση και μεγιστοποίηση των προσωπικών επιδόσεων και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση υλοποιείται με συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές για συνολική αποτίμηση αδυναμιών, γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές αξιολόγησης χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές με επίκεντρο την αριθμητική βαθμολογία και ως σύγχρονες μορφές αξιολόγησης που εστιάζουν στη συνολική αποτίμηση της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών. Στην εργασία επισημαίνονται παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και παρουσιάζονται αναλυτικότερα σύγχρονες μορφές αξιολόγησης για τη συνολική αποτίμηση γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών. Παρουσιάζεται η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή και σύγχρονες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και ο φάκελος του μαθητή (portfolio).

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, παραδοσιακές, σύγχρονες τάσεις, μαθητής

Η αξιολόγηση ως έννοια και περιεχόμενο

Όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες υπόκεινται στη διαδικασία της αξιολόγησης σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο. Η αξιολόγηση αποτελεί τη συνολική και τελική αποτίμηση κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας με στόχο τη διακρίβωση της επίτευξης των στόχων και τη διερεύνηση και βελτίωση παραγόντων που συντελούν θετικά ή αρνητικά στην υλοποίησή τους (Τσιάκαλος 1992).

Το εκπαιδευτικό σύστημα το αφορά η διαδικασία της αξιολόγησης ως μια από τις σημαντικότερες θεσμοθετημένες και οργανωμένες κοινωνικές δομές και λειτουργίες. Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική λειτουργία αποβλέπει να αποτιμήσει μέσα από συστηματικές, αντικειμενικές και αξιόπιστες μορφές και κριτήρια τον βαθμό επίτευξης των στόχων μιας παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης σε χωροχρονικό μικροεπίπεδο ή μακροεπίπεδο, στη συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος με τα αναγκαία ερευνητικά δεδομένα (Κασσωτάκης,1989, 2013;

Κωνσταντίνου, 2000). Η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία που αφορά τόσο στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους, στα μέσα και στις μεθόδους διδασκαλίας, στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα ως ενιαία δομή και λειτουργία (Κωνσταντίνου, 2000).

Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας, με σαφείς στόχους και κριτήρια, με βασικές αρχές την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, να εντοπίσει συνολικά τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού και μαθητή, να παρεμβαίνει διορθωτικά, προσανατολισμένη στους παιδαγωγικούς σκοπούς για συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος του μαθητή, του σχολείου και του κοινωνικού συνόλου (Τσιάκαλος, 1992; Μαυρογιώργος, 2006).

Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η μόνη συστηματικά εφαρμοζόμενη διαδικασία αξιολόγησης αφορά στην επίδοση του μαθητή μέσω μιας αποκλειστικής αριθμητικής αποτίμησης (Δημητρόπουλος, 2007; Κασσωτάκης, 2013).

Η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή

Το 1997 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκε μια σαφής αξιολογική διαδικασία, που αποτυπώθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998) και στα Προγράμματα Σπουδών των γνωστικών αντικειμένων (Ι.Ε.Π., 2021).

Η αξιολόγηση του μαθητή ορίζεται ως «*η συστηματική διαδικασία που επιδιώκει να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι διδασκόμενοι επιτυγχάνουν τους στόχους που επιδιώκονται στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων και λοιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται στο σχολείο. Η διαδικασία αυτή υπηρετεί ποικίλες ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικο-οικονομικές λειτουργίες*» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:29).

Η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή καθορίζονται και σε σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ 8/1995; ΥΠΑΙΘ, 2017).

Η σχολική επίδοση του μαθητή αφορά σε τρεις επιμέρους συνιστώσες: στην ατομική ακαδημαϊκή μάθηση, στις συνθήκες μάθησης και στην ατομική πρόοδο, στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και στη συμμετοχή στο πλαίσιο ομάδας και στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης που σχετίζεται με την ενίσχυση, την ενθάρρυνση και την ετοιμότητα για συμμετοχή και δημιουργία (Μαυρογιώργος, 2006; Ανδρεαδάκης, 2021).

Η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και της αξιολόγησης

Το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους οργανωμένους κοινωνικούς θεσμούς που συμβάλλει στη ρύθμιση και την επίλυση κοινωνικών αναγκών του ατόμου. Αποτελεί ένα δυναμικό και δομημένο σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με

συγκεκριμένη οργανωτική, νομική και κοινωνική βάση. Προσδιορίζεται από βασικά οργανωτικά στοιχεία, τάξεις, αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, κανόνες και κυρώσεις μαθητών. Είναι ο βασικός κοινωνικός *«φορέας εξουσίας»* που με τους τίτλους σπουδών διαμορφώνει τις προϋποθέσεις επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής εξέλιξης των μαθητών. Μετά την οικογένεια αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και συμβάλλει εποικοδομητικά στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Στο σχολείο ο μαθητής αποκτά γνώσεις, εμπειρίες, αξίες, αρχές και στάσεις, πολύτιμα εφόδια για την ψυχο-πνευματική και ψυχο-κοινωνική του ανάπτυξη.

Οι μαθητές κοινωνικοποιούνται στο σχολείο ευρισκόμενοι σε σημαντικό στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και η μαθησιακή επίδοση απαιτεί ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ετοιμότητα που μορφοποιείται σε συγκεκριμένες συνθήκες και μορφές αξιολόγησης και αποτίμησης. Ωστόσο, η παιδαγωγική και η ανθρώπινη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους συχνά επιβαρύνεται από την ανάγκη της διαρκούς αξιολογικής διαδικασίας και του έντονου ανταγωνισμού, επιδρώντας αρνητικά στις κοινωνικές σχέσεις και την παιδαγωγική διάσταση του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2006; Κωνσταντίνου, 2000, 2006).

Οι λειτουργίες αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης του μαθητή θα λειτουργούσαν παιδαγωγικά ευεργετικά για την επίτευξη των διδακτικών-παιδαγωγικών στόχων, αν η συνολική λειτουργία του σχολείου ευνοούσε την εφαρμογή μιας ορθής παιδαγωγικής διαδικασίας αξιολόγησης. Ωστόσο, η παιδαγωγική διάσταση δεν είναι σαφώς ορατή στο σχολείο, αφού η λειτουργία του συναρτάται με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική και δέχεται κριτική για υποβάθμιση των μαθησιακών-παιδαγωγικών διαδικασιών και της παιδαγωγικά αποδεκτής λειτουργίας της αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2005, 2006; Κωνσταντίνου, 2000, 2006; (Κασσωτάκης,1989, 2013; Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης του μαθητή

Στον σχολικό πλαίσιο οι έννοιες αξιολόγηση και βαθμολόγηση ταυτίζονται. Στον «παραδοσιακό» τρόπο αξιολόγησης του μαθητή χρησιμοποιείται η θεσμοθετημένη αριθμητική ή εγγράμματη βαθμολογία. Ωστόσο, η έννοια της αξιολόγησης είναι ευρύτερη. Αφορά στη διαδικασία αποτίμησης μιας αξίας με σαφή κριτήρια, αφορά σε πολλές παραμέτρους, ποιοτικές εκτιμήσεις και χαρακτηριστικά. Ο μαθητής εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και η επίδοσή του ερμηνεύεται. Αντίθετα, ο όρος βαθμολογία είναι πιο στενός. Υποδηλώνει την ποσοτική αποτίμηση της σχολικής επίδοσης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο βαθμός εκφράζει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης και ο μαθητής κατατάσσεται σε μια βαθμολογική κλίμακα, με βασικό κριτήριο τις γνώσεις (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011;. Κασσωτάκης, 2013).

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει αποτιμά το ανόμοιο αρχικό επίπεδο γνώσεων κάθε μαθητή, η συνολικά καταβαλλόμενη προσπάθεια, η συνέπεια, οι πρωτοβουλίες, η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις και το

κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Με το εφαρμοζόμενο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο αξιολογείται κυρίως ή μόνο η επίδοση σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις και λαμβάνονται ελάχιστα υπόψη τα προαναφερθέντα στοιχεία. Το κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό σύστημα και ενίοτε η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης αποτρέπουν την αντικειμενική και πολύπλευρη αξιολόγηση της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς και της συνολικής μαθησιακής εξέλιξης του μαθητή. Ενίοτε, λόγω άγνοιας ή και ελλιπούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και επιμόρφωσης δεν χρησιμοποιούνται σύγχρονες και εναλλακτικές μορφές ή συνδυασμός τεχνικών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, με αποτέλεσμα το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης να είναι ανεπαρκές και να μην αποτυπώνει την πραγματική εικόνα των δυνατοτήτων του μαθητή. Η παραδοσιακή αριθμητική αξιολόγηση συγκρίνει επιδόσεις μαθητών, ενώ η σύγχρονη παιδαγωγική διαδικασία στοχεύει στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και στην ατομική αξιολόγηση με τη σύγκριση ως προς την επίδοση του μαθητή, των δυνατοτήτων που διαθέτει και μπορεί να ενεργοποιήσει (Κοσμόπουλος, 1983; Μαραθεύτης, 1986; Ανδρεαδάκης, 2021).

Στις παραδοσιακές αριθμητικές μορφές αξιολόγησης το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ατομική πρόοδο κάθε μαθητή, οι βαθμοί λειτουργούν ως κίνητρο μάθησης και ως ανταμοιβή. Η ενδεχόμενη κατάργηση της αριθμητικής αξιολόγησης και αποτίμησης κατά τους θιασώτες της παραδοσιακής αξιολόγησης θα σήμαινε πτώση του επιπέδου των σπουδών και της μαθησιακής διαδικασίας (Ανδρεαδάκης, 2021; Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Χαρακτηριστικά μειονεκτήματα της παραδοσιακής αριθμητικής βαθμολογίας είναι ότι προκαλεί άγχος στο μαθητή και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Καταρρακώνει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμηση, αποθαρρύνει και θέτει στο περιθώριο μαθητές με χαμηλή επίδοση. Προκαλεί τριβές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητών. Δεν παρέχει πληροφορίες για τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα που διαθέτει ο μαθητής. Η σημασία του βαθμού είναι σχετική και ο ίδιος βαθμός μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών δεν έχει την ίδια αξία για μαθητές διαφορετικών τάξεων και σχολείων, αφού υπάρχουν σημαντικές επιμέρους διαφορές στα ατομικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η αριθμητική αξιολόγηση της επίδοσης μετατρέπεται σε αυτοσκοπό και αγνοούνται βασικά στοιχεία της προσωπικότητας και των ποιοτικών αλλαγών που συντελούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Δεν προωθείται η ευγενής άμιλλα, αλλά ο ατομισμός και ο κακώς εννοούμενος ανταγωνισμός και παρεμποδίζεται η καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος. Διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, κυριαρχούν σχέσεις ελέγχου και εξουσίας και όχι συνεργασίας. Αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες, αδικούνται ακόμη περισσότερο οι κοινωνικά αδικημένοι και στιγματίζεται ο μαθητής με χαμηλές επιδόσεις ως ο βασικός υπεύθυνος της αποτυχίας του (Κοσμόπουλος, 1983; Μαραθεύτης, 1986; Κωνσταντίνου, 2000; Μαυρογιώργος, 2005, 2006; Κασσωτάκης, 2013).

Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης του μαθητή

Στα τέλη του 20ου αιώνα, τα αναλυτικά προγράμματα και η εφαρμοζόμενη σχολική πρακτική δέχτηκαν ισχυρές επιρροές από τρία βασικά κινήματα (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2004): το κίνημα του «κοινωνικού εποικοδομητισμού» (social constructivism), με βασική παραδοχή ότι η γνώση οικοδομείται μέσω της συνεργασίας στην ομάδα και τη συλλογική προσπάθεια των μαθητών (Vygotsky, 1988), το κίνημα της «κριτικής σκέψης», με έμφαση στη διδασκαλία της κατανόηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Bruner, 1996) και το κίνημα «ολιστικής προσέγγισης της γνώσης» που, όπως τονίζουν οι Wineburg & Grossman (2000), επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση της νέας γνώσης μέσα από όλα τα μαθήματα. Οι θέσεις του κινήματος αποτυπώνονται στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ματσαγγούρας, 2003; Χαρίσης, 2006; Κασσωτάκης, 2013; ΙΕΠ, 2021). Τις τελευταίες δεκαετίες και στο ελληνικό σχολείο επιδιώκεται η προώθηση εκπαιδευτικών τεχνικών που υποστηρίζουν την ενεργή και βιωματική μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες στην κατεύθυνση της ολιστικής προσέγγισης.

Τα τρία κινήματα οδήγησαν στην ανάδειξη του νέου κινήματος της «αυθεντικής αξιολόγησης» (authentic assessment, authentic evaluation) της διδασκαλίας και του μαθητή. Η αξιολόγηση θεωρείται συνευθύνη δασκάλου και μαθητή που στοχεύει στην αποτίμηση γνώσεων και ικανοτήτων του μαθητή και αξιοποιεί τη νέα γνώση σε αυθεντικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης (MacBeath, 2001). Εφαρμογή της νέας γνώσης και των νέων δεξιοτήτων στην τάξη και παραγωγή έργων που βασίζονται σε ρητούς μαθησιακούς στόχους και συγκεκριμένους αποδέκτες (συμμαθητές, εκπαιδευτικός, γονείς) (Ματσαγγούρας, 2003).

Η αυθεντική αξιολόγηση □

Η αυθεντική αξιολόγηση (authentic evaluation) ορίζεται ως «*η συστηματική διαδικασία συλλογής και καταγραφής ποικίλων στοιχείων που δείχνουν την πρόοδο ενός μαθητή μέσα σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης το οποίο απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του*» (Ανδρεαδάκης, 2021). Εδράζεται σε σημαντικά επιτεύγματα του μαθητή σε προβληματικές καταστάσεις από την καθημερινή ζωή. Ο μαθητής συγκρίνεται με τον εαυτό του και αξιολογείται με βάση ποικίλα δεδομένα της μαθησιακής πορείας και ατομικής προόδου. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αποτελούν η έμφαση σε εφαρμογές, η άμεση αξιολόγηση, η αξιοποίηση «προβληματικών καταστάσεων» καθημερινής ζωής, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών του μαθητή, η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης. Η αυθεντική αξιολόγηση παρέχει πλούσια δεδομένα για τον τρόπο σκέψης και συνολικής λειτουργίας των μαθητών και δεξιότητες ανώτερων γνωστικών διαδικασιών, όπως η στρατηγική και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, η κριτική σκέψη, η μεταγνώση και η αυτορρύθμιση (Κοσμόπουλος, 1983; Μαραθεύτης, 1986; MacBeath, 2001; Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004; Χαρίσης, 2006; Ανδεραδάκης, 2021).

Ως σύγχρονες και εφαρμόσιμες εναλλακτικές μορφές *αυθεντικής αξιολόγησης* προτείνονται: (α) η περιγραφική αξιολόγηση, (β) η αυτοαξιολόγηση μαθητή, (γ) η

ετεροαξιολόγηση μαθητών και (δ) ο Φάκελος Εργασιών μαθητή (Ανδρεαδάκης, 2021; Χαρίσης, 2006; Κασσωτάκης, 2013).

Η περιγραφική αξιολόγηση

Η «περιγραφική αξιολόγηση» αφορά στην «*ποιοτική έκφραση της επίδοσης του μαθητή, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση*» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 181) και αποτυπώνεται η εξέλιξη της μάθησης και της ατομικής προόδου. Γίνεται αναλυτική περιγραφή των επιδόσεων με σαφήνεια και πληρότητα, κατανοητή από τους μαθητές και τους γονείς, οι σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας και συμμετοχής, αλλά και σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται απλά στις γνώσεις που αποκτά ο μαθητής, αλλά λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αναπτύσσει. Παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο που μαθαίνει, τις διαδικασίες που εφαρμόζει για να μάθει (διαδικασία), για τις δεξιότητες που αναπτύσσει, το τι τελικά μαθαίνει (προϊόν) και τη συνολική βελτίωση σε όλους τους τομείς (πρόοδος). Εστιάζει σε στάσεις και συμπεριφορές του μαθητή απέναντι σε συγκεκριμένους τομείς γνώσης και σε όλα τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Βασικοί σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης είναι: η συνειδητοποίηση από τον μαθητή της ατομικής προόδου για βελτίωση των επιδόσεων, η εκτίμηση από τον εκπαιδευτικό του βαθμού επίτευξης των στόχων και αποτίμησης της διδασκαλίας και η ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών (ΠΙ, 2019: 14, 15, 16).

Η περιγραφική αξιολόγηση προτείνεται και επίσημα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών «*Καθιερώνεται ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών…*» (ΠΔ 8/1995, αρ. 3).

Στην περιγραφική αξιολόγηση αξιοποιούνται (Π.Δ. 8/1995; Χανιωτάκης, 2006):

- Το έντυπο ενημέρωσης, για μαθητές και γονείς, όπου προτείνονται τρόποι βελτίωσης, ενίσχυσης θετικών χαρακτηριστικών και προβάλλεται η συμμετοχή.
- Το αναλυτικό σημειωματάριο - παιδαγωγικό ημερολόγιο, όπου καταγράφονται παρατηρήσεις για την πρόοδο και τη σχολική δραστηριότητα, για ενημέρωση των γονέων και μαθητών.
- Η περιγραφική αξιολόγηση στον έλεγχο προόδου, ως επίσημη, γραπτή και περιεκτική μορφή ανατροφοδότησης μαθητών και γονέων και δίνεται δυο φορές στη διάρκεια ή στο τέλος του έτους. Δικαιολογεί τον βαθμό και δίνει πληρέστερη εικόνα για τη συνολική επίδοση. Καταγράφονται τα δυνατά σημεία, οι αδυναμίες και οι στόχοι για τις αναμενόμενες δεξιότητες.
- Ο κατάλογος ελέγχου (Checklist) είναι μια σύνθεση δεδομένων. Χρήσιμο, μεθοδικό εργαλείο για εντοπισμό βαθμίδων εξέλιξης και τεκμηρίωση της προόδου του μαθητή.

Στα αρνητικά της περιγραφικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται ο επιπλέον απαιτούμενος κόπος και η συχνά παρατηρούμενη εξωραϊσμένη εικόνα του μαθητή στις περιγραφικές εκθέσεις (Χανιωτάκης, 2006).

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, σύμφωνα με τους Carr, Lee και Jones (2014), είναι η διαδικασία όπου οι μαθητές καταλήγουν σε συμπεράσματα για την εξέλιξή τους και αποτιμούν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, στοχάζονται για τους τρόπους που μαθαίνουν, αξιολογούν την εργασία τους, επισημαίνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία, πειραματίζονται, οικοδομούν την αυτοεκτίμησή τους, κερδίζουν σταδιακά την αυτονομία, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα, θέτουν στόχους (ΠΙ, 2019).

Οι Andrade και Valtcheva, θεωρούν την αυτοαξιολόγηση του μαθητή ως μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπου οι μαθητές προβληματίζονται για την ποιότητα της εργασίας τους, κρίνουν την επίτευξη στόχων και αναθεωρούν αναλόγως (Andrade & Valtcheva, 2009).

Η αυτοαξιολόγηση καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες διερεύνησης, στοχασμού, επίλυσης προβλημάτων, συγκριτικής ανάλυσης και την ικανότητα να μοιράζονται σκέψεις. Μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης και αυτοβελτίωσής τους, να αναπτύσσουν κατάλληλες στρατηγικές για επίλυση προβλημάτων. Αποκτούν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετείται η «παιδαγωγική του λάθους» ως απενοχοποιητικό στοιχείο της διδασκαλίας και ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί «μαθητοκεντρική» μέθοδο, ενισχύει τον ρόλο των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίβλεψη και αξιολόγηση της προόδου τους (Geeslin, 2003).

Η ετερο-αξιολόγηση των μαθητών

Η ετεροαξιολόγηση των μαθητών (αξιολόγηση μαθητή από μαθητή) αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης της εργασίας των συμμαθητών τους, ενώ η δική τους εργασία αξιολογείται από τους συμμαθητές τους. Ως τεχνική αξιολόγησης θεμελιώνεται στις θεωρίες της ενεργητικής μάθησης (Piaget, 1971) και του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978), υποστηρίζοντας τη μάθηση σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον με ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών σε συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης (Noonan & Dubcan, 2005).

Όπως αναφέρει ο Johnson (2004), η ετεροαξιολόγηση ενισχύει τη μάθηση και ειδικότερα: υποστηρίζει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, συμβάλει στην ατομική ανάπτυξη, εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο προϊόν. Η ετεροαξιολόγηση που αξιοποιείται ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία,

διευρύνοντας τη μαθησιακή εμπειρία και επηρεάζοντας θετικά τις επιδόσεις των μαθητών (Noonan & Dubcan, 2005:3).

Φάκελος Εργασιών Μαθητή - portfolio

Τα τελευταία χρόνια με την έμφαση στην αξία και τη σημασία των *ατομικών διαφορών* των μαθητών, την ανάδειξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική μεθοδολογία και την επίδρασή τους στην πρόσληψη και αφομοίωση της νέας γνώσης, οδήγησε στην αξιολόγηση του μαθητή με τον Φάκελο Εργασιών (portfolio) (Δημητρόπουλος, 2007; Κασσωτάκης, 2013).

Ο Φάκελος Εργασιών θεωρείται ως η βασικότερη μέθοδος αυθεντικής αξιολόγησης και αποτελεί «*μια συλλογή μαθητικών εργασιών που εκθέτει τις προσπάθειες των παιδιών, την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους σε μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές. Η συλλογή αυτή πρέπει να περιλαμβάνει την μαθητική συμμετοχή στην επιλογή των περιεχομένων, τα κριτήρια για την επιλογή, τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους, και τεκμήρια του μαθητικού αναστοχασμού πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι εργασίες παρήχθησαν*» (Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό προβαίνει σε μια επιλεκτική συλλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της εργασίας του, τα αναλύει (αυτοκριτική-αυτοαξιολόγηση) και τα παρουσιάζει για αξιολόγηση και ευρύτερη συζήτηση, δείχνοντας και την ατομική του πρόοδο. Περιγράφεται η προσωπική ιστορία του μαθητή μέσα στο χρόνο και απαντά στο ερώτημα «ποιος είμαι;» (Ανδρεαδάκης, 2021). Σχηματοποιείται μια σφαιρική εικόνα της προσωπικότητας και των επιδόσεων του μαθητή στο ευρύτερο *σύνολο* γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Επιδόσεις πολλών και διαφορετικών ειδών, όπως τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης (Gardner, 1993).

Οι σκοποί που εξυπηρετεί ο Φάκελος Εργασιών, είναι: να αναδείξει τη σταδιακή προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή, να συμβάλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας με την αποτίμηση ποικίλων δεξιοτήτων (προσαρμοστικότητας, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, αυτοεκτίμησης, αυτονομίας), να αποτυπώσει τη διαδικασία της μάθησης. Τι μαθαίνει ο μαθητής, πώς σκέφτεται, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς συνεργάζεται και δημιουργεί στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σημαντικό είναι να καθορίζονται με σαφήνεια από την αρχή οι στόχοι, τα περιεχόμενα του Φακέλου και τα κριτήρια επιλογής του υλικού (Π.Ι., 2019: 42, 43).

Αναφορικά με τους στόχους, το περιεχόμενο ή το αντικείμενο αξιολόγησης ενός Φακέλου Εργασιών μαθητή, υπάρχουν ποικίλες κατηγοριοποιήσεις (Valencia & Place, 1994):

- Φάκελος Επίδειξης, με τις καλύτερες εργασίες
- Φάκελος Αξιολόγησης, με τις αξιολογημένες εργασίες
- Φάκελος Τεκμηρίωσης, με όλες τις εργασίες
- Φάκελος Ανάπτυξης, με δείγματα εργασιών για την εξέλιξη του μαθητή.

Το περιεχόμενο ενός Φακέλου, ανάλογα με τους στόχους του, περιέχει (Π.Ι., 2019: 45, 46):

- Γραπτές εργασίες μαθημάτων ή διαθεματικά σχέδια εργασίας
- Φωτογραφίες έργων και δραστηριοτήτων
- Ηχογραφημένα ή μαγνητοσκοπημένα στιγμιότυπα εργασιών
- Βιβλία ή άρθρα που μελέτησε και σχολίασε ο μαθητής
- Παρακολούθηση της ανάπτυξης του μαθητή μέσα από τη «βιογραφία» εργασιών και αυτοκαταγραφές
- Στοιχεία της διαδικασίας οργάνωσης-υλοποίησης εργασιών
- Ενδιαφέροντα και δημιουργικές κλίσεις.

Η αξιολόγηση του Φακέλου Εργασιών αφορά στους στόχους που τέθηκαν και στο είδος του και αντλούνται πληροφορίες χρήσιμες για την αξιολόγηση του μαθητή σε πολλούς τομείς, όπως την (Π.Ι., 2019: 47):

- ατομική μαθησιακή πορεία του σε σύγκριση με προηγούμενες επιδόσεις,
- μεθοδικότητα στη συλλογή-οργάνωση πληροφοριών, οργάνωση φακέλου,
- ικανότητα κατανόησης, ανάλυσης, κριτικής επεξεργασίας, σύνθεσης πληροφοριών,
- προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας,
- αποτελεσματικότητα επίτευξης στόχων,
- ολοκλήρωση εργασιών,
- αυτοαξιολογική δεξιότητα.

Πλεονεκτήματα του Φακέλου Εργασιών αποτελούν η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην πορεία της μάθησης και της αξιολόγησης, η καλλιέργεια υπευθυνότητας, η ανακάλυψη δυνατοτήτων και αδυναμιών, η προώθηση της ενεργητικής μάθησης, η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η έμφαση στις ατομικές διαφορές και η προώθηση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονιών (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας 2004; Ανδρεαδάκης, 2021).

Μειονεκτήματα του Φακέλου Εργασιών θεωρούνται ο χρόνος αξιολόγησής του, ιδιαίτερα όταν το περιεχόμενο ποικίλλει μεταξύ των μαθητών και δεν είναι συγκρίσιμο. Θέτει συχνά σε μειονεκτική θέση μαθητές χωρίς σημαντική βοήθεια από την οικογένεια. Η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεθόδου. Το κόστος αναπαραγωγής υλικού, ο χώρος αποθήκευσης (Ανδρεαδάκης, 2021; Χανιωτάκης, 2006).

Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μέσα από την παρουσίαση των σύγχρονων μορφών της αυθεντικής αξιολόγησης, γίνεται αντιληπτό ότι αυτή αποτυπώνει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής λειτουργίας με μεγαλύτερο παιδαγωγικό και ανατροφοδοτικό προσανατολισμό. Προσεγγίζει τον μαθητή ως *πρόσωπο* και *προσωπικότητα* και ανταποκρίνεται στο μαθησιακό και διανοητικό επίπεδο, στο γλωσσικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο και εστιάζει στον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, στα ενδιαφέροντα, στην ετοιμότητα και στο ιδιαίτερο μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός με την αυθεντική και περιγραφική αξιολόγηση αποτυπώνει τα ιδιαίτερα προσωπικά γνωρίσματα, τις ικανότητες, δεξιότητες, αδυναμίες και τα επιτεύγματα του μαθητή. Λαμβάνει υπόψη όσα δηλώνει ο μαθητής στην αυτοαξιολόγησή του ως προς τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Panadero, et al, 2016). Ο Φάκελος Μαθητή (portfolio), συμβάλλει στη διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης και στην αποτελεσματική αποτύπωση της ανομοιογενούς και πολυπρισματικής προσωπικότητας των μαθητών. Επιπρόσθετα, η θεσμική προώθηση εναλλακτικών μορφών αυθεντικής αξιολόγησης και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης συντελείται και μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Ι.Ε.Π., 2021).

Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η αλλαγή παιδαγωγικής πλεύσης, η απεμπλοκή από καθιερωμένες παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και η ευρεία υιοθέτηση της αυθεντικής και των σύγχρονων μορφών αξιολόγησης μαθητή θεωρείται ιδιαίτερα δυσχερής. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αποτελούν παγιωμένη διαδικασία στη συνείδηση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών των μαθητών και των γονέων. Οι προτεινόμενες αλλαγές και σύγχρονες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης στο έντονα βαθμοθηρικό και εξετασιοκεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτούν βαθιές τομές στη λειτουργία του σχολείου και συμπόρευση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κυρίως, απαιτούν αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και κουλτούρας αξιολόγησης, μέσω μιας ευρείας ουσιαστικής επιμόρφωσης και ισχυρής δέσμευσης όλων των εκπαιδευτικών που αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας κάθε αλλαγής και καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρεαδάκης, Ν. (2021). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 26/11/2021 από: https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=286

Ι.Ε.Π. (2021). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Νέα ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ. Ανακτήθηκε στις 27/11/2021 από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps.

Δημητρόπουλος, Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: μέρος δεύτερο - Η αξιολόγηση του μαθητή: θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (1989), *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε. & Λελούδη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος, τόμος Α΄*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση.* Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Σχολείο: διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Π.Δ. 121/1995) (ΦΕΚ75/Α/18-4-1995). «*Συμπλήρωση διατάξεων για την αξιολόγηση των μαθητών Δημοτικού Σχολείου*».

Π.Δ.8/1995) (ΦΕΚ 3/Α/10-1-1995). «*Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου*».

Π.Ι (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό*. Τεύχ. Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιάκαλος, Γ. (1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιάς; Στα: *Πρακτικά Διήμερου της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

ΥΠΑΙΘ (2017). Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Αρ.Πρωτ.Φ.7Α/ΦΜ/212191/Δ1/04-12-2017/ΥΠΠΕΘ.

Χανιωτάκης, Ν. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice, 48:1*, 12-19, doi: 10.1080/00405840802577544.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Geeslin, L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86(4): 857-868.

MacBeath, J. & Δούκας, Χ. (μετ) (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation,* 10, article 17, doi: https://doi.org/10.7275/a166-vm41.

Panadero, E., Brown, G.T.L., & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, *28*(4), 803-830.

Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer. *Measurement and Piaget.* McGraw-Hill.

Paulson, F., Paulson. P., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership, 48(5),* 60-63.

Valencia, S.W. & Place, N. (1994). Portfolios: A Process for Enhancing Teaching and Learning (National Reading Research Center). *Reading Teacher, 47(8),* 666-669.

Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη & Γλώσσα* & Ροδή, Α. (μετ.). Αθήνα: Γνώση

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Το κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Γιαννακούλης Σωτήριος, Προπτυχιακός φοιτητής στο Π.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α.
Καραχάλιου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, αναφέρεται στο κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, εστιάζοντας στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και στη γονική εμπλοκή στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Απώτερος στόχος μας είναι να εξετάσουμε εμπεριστατωμένα, πως επηρεάζει ο ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ας μην παραβλέπουμε το γεγονός, ότι για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, χρειάζεται να υπάρχει αγαστή συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Κάθε πληροφορία που αναγράφεται είναι αποτέλεσμα βιβλιογραφικής ανασκόπησης πανεπιστημιακών συγγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικός, Ρόλος, Εμπλοκή, Παρέμβαση, Συνεργασία

The social profile of the teacher in the modern school

Giannakoulis Sotirios, Undergraduate student in the Pedagogical Department of Primary Education (National and Kapodistriam University of Athens),
Karahaliou Vasiliki, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

The present work refers to the social profile of the teacher in the modern school, focusing on the relationships and interactions between the teacher and the students, the students among themselves, the teachers among themselves and the parental involvement in the role of the teacher. Our ultimate goal is to examine how the role of stakeholders in education influences the formation of a positive school climate. Let us not overlook the fact that for the proper functioning of the school community there needs to be good cooperation of the teacher with the students, the parents and the teachers' association. All data provided are the result of scientific research.

Key-Words: Teacher, Role, Involvement, Intervention, Collaboration

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, βασική επιδίωξη έχει να αναδείξει τον πολυσύνθετο και πολύπλοκο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ενός προσώπου που αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης. Το σχολείο και ειδικότερα ο δάσκαλος οφείλει, όχι μόνο να παρέχει γνώσεις, αλλά και να ασκεί παιδαγωγικό έργο, διαπλάθοντας αληθινές

παιδαγωγικές σχέσεις, που βασίζονται στην αλληλοεκτίμηση και το σεβασμό, ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού σήμερα, δεν περιορίζονται μόνο στο διδακτικό κομμάτι, αλλά συγχρόνως ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Παράλληλα, καλείται να εκπληρώσει διοικητικά καθήκοντα, να λάβει τον υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο του «ψυχολόγου», να κρίνει, να ελέγχει, να συμβουλεύει, να συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους συναδέλφους και τους γονείς. Αυτόν τον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο, του σύγχρονου και μάχιμου εκπαιδευτικού, στοχεύει να «εξυμνήσει» η παρούσα εργασία.

Εννοιολογική αποσαφήνιση: εκπαίδευση –εκπαιδευτικός- ρόλος

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, με θεωρητικό, πρακτικό και πολιτικό υπόβαθρο(Ματσαγγούρας, 2000:118), που επιτελείται συστηματικά και οργανωμένα, στα επονομαζόμενα εκπαιδευτικά ιδρύματα(σχολεία και σχολές), μέσω της διδασκαλίας, ιδιωτικού ή δημόσιου χαρακτήρα, που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς. Διακρίνεται σε κατώτερη, μέση και ανώτερη (Κριαράς,1995).

Η εκπαίδευση είναι η μεταβίβαση και αφομοίωση γνώσεων , τεχνικών, μεθόδων και συνηθειών. Έχει ως σκοπό την προετοιμασία του μαθητή για την ενήλικη ζωή και τον εργασιακό στίβο. Υπ΄αυτές τις συνθήκες, προάγονται οι στόχοι που είχαν τεθεί για την διαδικασία της αγωγής, οι οποίοι διασαφηνίζονται με την παρουσία του οικογενειακού προτύπου , ενώ ολοκληρώνονται στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Η εκπαίδευση του παιδιού περατώνεται κυρίως στη σχολική μονάδα,το περιεχόμενο και ο χαρακτήρας της οποίας, καθορίζονται από το επίπεδο της υλικής, πνευματικής και πολιτισμικής εξέλιξης της κοινωνίας (Μπαμπάλης,2014:33-34).

Οι όροι σχολείο και εκπαίδευση είναι αδύνατο να συνταιριάξουν, χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Με τον όρο «ρόλος», αποσαφηνίζουμε το σύνολο των προσδοκιών και της επικείμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου, όπου κατέχει μια συγκεκριμένη θέση σε μια ομάδα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας. Ως μέρος του συνόλου, καλείται να αναλάβει έναν ρόλο, προσαρμοσμένο στις συγκεκριμένες απαιτήσεις και υποχρεώσεις των μαθητών, αλληλένδετο με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματώνεται αυτός ο ρόλος.

Ειδικότερα, η μάθηση είναι δύσκολο να επιτευχθεί, χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα, όσο και αν αναπτύσσονται τα τεχνολογικά μέσα, διατυπώνονται νέες θεωρίες, εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, είναι ο πιο δυναμικός και βασικός πυλώνας, ο οποίος με την κατάρτιση του σε επιστημονικό επίπεδο, το μεράκι και το πάθος του, φροντίζει να ενημερώνεται, προβαίνοντας στη διαδικασία της αξιολόγησης των καινούριων

δεδομένων με δυναμικό τρόπο. Αυτό σημαίνει πως εφαρμόζει αποδεδειγμένες μεθόδους που αποσκοπούν στη μάθηση και την αγωγή του διδασκόμενου αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη, ως υπεύθυνο και ενεργό μέλος της κοινωνίας.

Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού

Ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται με βάση αναγνωρίσιμους παράγοντες. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται οι κοινωνικές ομάδες (μαθητές, γονείς, πολιτεία, σύλλογοι). Με όλα τα παραπάνω, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθούμε στον παράγοντα της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού και της νοηματοδότησης /βαρύτητας που ο ίδιος προσδίδει στον πλαισιωμένο και ειδικά διαμορφωμένο ρόλο του, εντός του κλίματος της σχολικής τάξη, όπου γίνεται μεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση με τη βοήθεια και των σύγχρονων τεχνικών μέσων (ηλεκτρονικός υπολογιστής)(Ντούσκας, 2005:95). Έτσι, καλείται ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις, του διδακτικού παιδαγωγικού του έργου.

Η κοινωνία μεταβάλλεται, όπως και το σχολείο που αποτελεί μικρογραφία της. Οι κοινωνικές συνθήκες, μεταλλάσσουν τη σχολική πραγματικότητα, επομένως και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005:95), μέσω του οποίου ανακλώνται οι μεταβολές αυτές. Τα μεταβλητά στοιχεία, γίνονται εμφανέστατα στον τρόπο που επιλέγει να διδάξει. Οι αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, η ανάπτυξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων και η γρήγορη διάδοση των πληροφοριών , σε συνδυασμό με τον καταιγισμό της γνώσης , αναδιαμόρφωσαν την πεποίθηση για το ρόλο αλλά και το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, το οποίο ενισχύεται και με την ιδέα, ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος έχει κοινωνικό περιεχόμενο.

Ο κοινωνικός ρόλος, η κοινωνική θέση και το κύρος του εκπαιδευτικού

Η πεποίθηση ότι το εκπαιδευτικό έργο ενέχει κοινωνικό περιεχόμενο, έχει απόλυτη συσχέτιση με τη θέση που κατέχει ο φορέας αυτού του έργου, καθώς και με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το κοινωνικό σύνολο το έργο του εκπαιδευτικού , την εικόνα που έχει διαμορφώσει για τον εκπαιδευτικό, δηλαδή το κοινωνικό του κύρος (Social Status). Υπάρχουν απόψεις γενικόλογες, στερεοτυπικές, ατεκμηρίωτες, συναισθηματικά φορτισμένες και ευρέως διαδεδομένες, που υποδαυλίζουν το κύρος του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα ότι το έργο του είναι απλοϊκό, δεν προϋποθέτει επιστημονική κατάρτιση και ειδίκευση και πως ο καθένας μπορεί να το διεκπεραιώσει. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός επιβάλλει κυρώσεις, βασισμένος στην μειονεκτικότητα που νιώθει ως δημόσιος υπάλληλος, χωρίς δύναμη και υπηρετώντας ένα αυστηρά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, σύμφωνα με επιστημονικές υποδείξεις, ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως το κοινωνικό του κύρος είναι χαμηλό και αισθάνεται ανασφαλής, εξαιτίας του διαρκούς ελέγχου ,της μεθόδου διδασκαλίας που υφίσταται, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ελευθερία και η αυτονομία του.

Στη σύγχρονη εποχή, ο εκπαιδευτικός λαμβάνεται ως φορέας ένταξης των μαθητών στο κοινωνία και προσδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση της αγαστής σχέσης του με τον μαθητή. Η προσέγγιση αυτή, συνδέει άρρηκτα τη σχολική κοινότητα με το κοινωνικό σύνολο. Δεδομένης της θεώρησης του παιδαγωγικού αυτού ρόλου, ο εκπαιδευτικός κατέχοντας μια συγκεκριμένη θέση στη σχολική πραγματικότητα(Ξωχέλλης, 2005: 20 – 41), πρέπει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο, συχνά εκτελώντας το έργο του, προσπίπτει σε συγκρούσεις ρόλων και αισθάνεται ανασφαλής, εξαιτίας του διαμεσολαβητικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου, της ασαφούς οριοθέτησης του περιεχομένου της διδασκαλίας , της ιδιομορφίας του χαρακτήρα του, δεδομένου ότι απευθύνεται σε παιδιά, του συνεχούς κοινωνικού ελέγχου που υφίσταται και του ρόλου του στη διαδικασία επιλογής κριτηρίων, για την αξιολόγηση των μαθητών.

Σχέσεις δασκάλου- μαθητών

Η ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται στο σχολικό χώρο , παίζει καθοριστικό ρόλο στην έκβαση του μαθήματος με ομαλό τρόπο , καθώς καθιστά πιο εύληπτο το διδακτικό αντικείμενο και διαμορφώνει στους μαθητές τις ιδανικές συνθήκες για να κατακτήσουν την προσφερόμενη γνώση, μέσα από ένα ζεστό και ήρεμο περιβάλλον. Ωστόσο, παρά το θετικό αντίκτυπο της ουσιαστικής συνδρομής του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις ειλικρίνειας μέσα στη σχολική τάξη είναι απόρροια λεπτών και σύνθετων αλληλοενεργειών και λειτουργιών, μέσω της χρήσης λεκτικών ή μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής της τάξης, επωμίζεται την ευθύνη για την παροχή συμβουλών στους μαθητές,που θα επιτρέπουν την ενεργοποίηση των πνευματικών τους δυνατοτήτων. . (Τριλιανός,2008:232).

Ο δάσκαλος, που αποτελεί αδιάσπαστο μέλος του σχολείου, χρέος έχει όχι μόνο να παρέχει γνώσεις αλλά και να ασκεί έργο παιδαγωγικού χαρακτήρα , επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στις αγαστές σχέσεις που προκύπτουν από την αλληλοκατανόηση, την αλληλοεκτίμηση και τον σεβασμό, μεταξύ των μελών της ήδη υπάρχουσας σχολικής κοινότητας(Μπαμπάλης,2012:53).

Η ικανότητα σύναψης στενών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών, οφείλεται κυρίως στην προσωπικότητα του δασκάλου και στην επίδειξη θετικής στάσης του απέναντι στο μαθητικό κοινό. Οι σχέσεις αυτές, θεωρούνται ως ο σημαντικότερος πυλώνας για μια διδασκαλία με επιτυχημένο τρόπο, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει γνήσιο ενδιαφέρον και επιμέλεια για τα παιδιά, καθώς και εμπιστοσύνη στην δυναμικότητα τους να αφομοιώνουν τις γνώσεις που λαμβάνουν, αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως ανεξάρτητες προσωπικότητες, αξίες μοναδικές,αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ο κάθε μαθητής παρουσιάζει(Τριλιανός,2008:232).

Η ανάπτυξη οικείου περιβάλλοντος, μεταξύ δασκάλου και μαθητευόμενων, υπόκειται πολλές φορές σε περιορισμούς. Στην σχολική τάξη δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις

ατονούν, τόσο από την ανάγκη για πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, όσο και από την τήρηση πειθαρχίας της τάξης , εντός των προτύπων που εγκρίνονται από το κοινωνικό σύνολο και τα οποία είναι ανάγκη να λάβει σοβαρά υπόψη του ο εκπαιδευτικός. Επίσης, παρεμβάλλουν και οι φορείς κοινωνικοποίησης του μαθητή(ο σύλλογος των διδασκόντων, οι γονείς και η κοινωνία) που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην ομαλή διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου(όπως η υποτίμηση του εκπαιδευτικού από τους γονείς). Τις σχέσεις δυσχεραίνουν και συγκεκριμένοι μαθητές που διακατέχονται από ανία, πλήξη και ματαίωση για το έργο του σχολείου, άλλοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος αυτοί που αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα. Οι προαναφερθέντες μαθητές, χρήζουν της ενθάρρυνσης ,της συμπαράστασης και της κατανόησης, τόσο ως προς την προσπάθεια ενίσχυσης του χαρακτήρα τους , όσο και ως προς τη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και τους υπόλοιπους μαθητές. (Τριλιανος,2008:231).

Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών στη σχολική τάξη, δεν είναι απλά θέμα συγκυριών, αλλά εξαρτώνται από το δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός έχοντας ως απώτερο στόχο να διευκολύνει το διδακτικό αντικείμενο, είναι σύνηθες να λαμβάνει αποφάσεις εκ των προτέρων, σχετικά με τη διαμόρφωση ποιοτικών σχέσεων εντός της σχολικής τάξης. Για τον λόγο αυτό, εκτός από την έκφραση σεβασμού στην προσωπικότητα που έχει ο κάθε μαθητής, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε μια σειρά από απαιτούμενες ενέργειες εντός και εκτός της τάξης(όπως καλωσόρισμα των μαθητών πριν εισέλθουν στη σχολική αίθουσα, παρατήρηση του τρόπου της έκφρασης και των συναισθημάτων των μαθητών), οι οποίες οικοδομούν βαθμιαία μια σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης. Οι ζεστές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, καθορίζουν και προσδιορίζουν ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση ενός ιδανικού κλίματος της σχολικής τάξης, νέες έρευνες δίνουν έμφαση στη σύνταξη κανόνων, οι οποίοι είναι αποτέλεσμα συναινετικού δεσμού μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Οι συγκεκριμένοι κανόνες, σκοπεύουν να βελτιώσουν τη διαδικασία μάθησης και εστιάζουν στον τρόπο συμπεριφοράς που έχει προκύψει αμφίδρομα, μέσω του γόνιμου διαλόγου. Ουσιαστικά έχουν συνταχθεί με δημοκρατικές διαδικασίες, βασισμένοι στις αρχές της αξιοκρατίας, αποσαφηνίζοντας τα επιτρεπόμενα όρια απόκλισης. Όταν τίθενται σε εφαρμογή με συνέπεια, είναι βέβαιο ότι προάγουν ένα κλίμα συνεργασίας, μέσω του οποίου όλοι είναι υπεύθυνοι για την τήρησή τους. Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη σημασία της ισχυροποίησης των δεσμών αμοιβαιότητας και φιλίας, που διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή εκπαιδευτική διαδικασία.(Τριλιανός,2008:236-237).

Σχέσεις δασκάλου -συναδέλφων

Η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, κατέχει σπουδαίο ρόλο στη μαθησιακή- παιδαγωγική πράξη. Τον πρωταρχικό ρόλο αναλαμβάνει ο διευθυντής και έπεται ο σύλλογος διδασκόντων. Οι υγιείς συναδελφικές σχέσεις, θεωρούνται ως σανίδα σωτηρίας, για την ψυχική υγεία και την επαγγελματική εξέλιξη του

εκπαιδευτικού, δημιουργώντας ένα ψυχικά και συναισθηματικά ισορροπημένο περιβάλλον εργασίας, προωθώντας την αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών, για την κάλυψη των παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών . Η σύμπνοια μεταξύ των εκπαιδευτικών, ασκεί άμεση επιρροή στους μαθητές, μέσω της οποίας επωφελούνται, δεδομένου ότι η διδασκαλία έχει σχεδιαστεί μέσα σε δημοκρατικό πνεύμα. Οι πρακτικές διδασκαλίας που συντάσσονται από έναν μόνο εκπαιδευτικό είναι ασθενέστερες σε σχέση με αυτές που είναι αποτέλεσμα συλλογική προσπάθειας. Οι δάσκαλοι που συνεργάζονται, είναι πιο δεκτικοί στο να συζητούν με τους συνάδελφους τους τα σημεία του αναλυτικού προγράμματος που θεωρούν ως ασαφή, ενώ εμφανίζονται πιο πρόθυμοι να ανταλλάσσουν απόψεις, προκειμένου να επέλθουν στην αντιμετώπιση των διλημμάτων που προκύπτουν, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας . Ως απόρροια, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και κιναισθητικές δεξιότητες , για να τις αξιοποιήσουν στην τάξη και προβάλλουν την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν μέσω αυτών των δεξιοτήτων.

Βέβαια,η συναδελφική δράση αποκτά ιδιάζουσα σημασία, όταν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, προβλήματα που συχνά ανακύπτουν από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές(όπως έλλειψη αξιοπιστίας, ουσιαστικού ενδιαφέροντος για συνεργασία, αντιπάθεια, διαπληκτισμοί) . Οι υγιείς συναδελφικές σχέσεις, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται με αποτελεσματικές πρακτικές τις πολλαπλές απαιτήσεις του επαγγέλματος, αμβλύνουν το εργασιακό άγχος, μεγιστοποιώντας την ικανοποίηση και δημιουργώντας το αίσθημα πληρότητας τους. Όταν το περιβάλλον εργασίας, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ τους, αυξάνεται η αίσθηση της επάρκειάς τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ευτυχέστεροι και ασφαλείς, νιώθουν ψυχική πληρότητα από την καριέρα που έχουν ακολουθήσει, καθημερινή ικανοποίηση και ενθουσιασμό, συναισθήματα που εξασθενούν τον κίνδυνο της επαγγελματικής απογοήτευσης (burnout). Εν αντιθέσει, οι επιφανειακές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων στο σχολικό περιβάλλον, δυσχεραίνουν τον τρόπο διαχείρισης του μαθητικού κοινού αλλά και τη διδασκαλία του μαθησιακού αντικειμένου. (Αναγνωστοπούλου, 2005)

Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους

Το κίνημα που υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ενστερνίζεται την παιδαγωγική αξία των καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, τις οποίες θεωρεί βασική συνιστώσα της μάθησης και της ανάπτυξης. Οι αγαστές σχέσεις με τους συνομήλικους, είναι μια ιδιάζουσας σημασίας ανάγκη, για την υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Η σύγχρονη παιδαγωγική, επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στην επίδραση που μπορεί να έχει η δυναμική της ομάδας, στην επαύξηση της σχολικής επίδοσης, στην ανάπτυξη / βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών. Οι μαθητές που αισθάνονται όμορφα και ασφαλείς μέσα στην τάξη και γενικότερα μέσα στο σχολείο, προσαρμόζονται/ κοινωνικοποιούνται εύκολα και ομαλά, αναπτύσσουν την αίσθηση του ΄΄ανήκειν΄΄, σε κάποια ομάδα έξω από τον οικογενειακό κύκλο (όπως σε μια παρέα συνομιλήκων),

καθώς ωφελούνται πολλαπλά, από το δημιουργικό σχολικό κλίμα. Μάλιστα και ορισμένοι μαθητές με προβλήματα προσαρμογής, φαίνεται να ξεπερνούν ευκολότερα τις δυσκολίες, σε μια τάξη με γόνιμο κλίμα, αναπτύσσοντας θετικές και ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις.

Επίσης, συχνά είναι και τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων μαθητών. Αν νιώσουν οι μαθητές αυτοί ότι απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους, αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνονται ανασφαλείς και εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά. Η έλλειψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, επιδρά στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή και τη σχολική του επίδοση.Πιο συγκεκριμένα, η απόρριψη έχει αρνητικό αντίκτυπο ως προς τα κίνητρα μάθησης, την επίδοση των μαθητών, τις προσδοκίες να επιτύχουν και τους στόχους που θέτει ο καθένας μεμονωμένα ως ξεχωριστή οντότητα. Αντίθετα,το κλίμα αποδοχής, ενισχύει την αυτοπεποίθησή των μαθητών, καλλιεργώντας τη συλλογικότητα και την αλληλεγγύη (Τσιπλητάρης,2004:116). Αναμφισβήτητα, η αποδοχή του άλλου, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, αναπτύσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και συντελεί στην ομαλή κοινωνικοποίηση των διδασκόμενων . (Καψάλης,1998:478).

Ασφαλώς, ένα σχολικό κλίμα που συνεπικουρεί στις καλές σχέσεις συνομηλίκων ,περιλαμβάνει τα ακόλουθα διακριτά χαρακτηριστικά: συγκροτημένες και σχεδιασμένες κοινωνικές δραστηριότητες που φέρνουν κοντά τους συμμαθητές, ομαδικές- συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες μέσα στην τάξη, ύπαρξη ενδιαφέροντος και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, αποδοχή και σεβασμό σε πολιτισμικές, εθνικές, φυλετικές, σωματικές ιδιαιτερότητες και διαφορές φύλου, αποφυγή απρεπών συμπεριφορών (όπως σχολικού εκφοβισμού). (Μπαμπάλης,2012:53). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές τη λογική, τη γνώση, τις αξίες(ελευθερία, δικαιοσύνη), την αμοιβαία κατανόηση, την κριτική ικανότητα, τον σεβασμό προς τους άλλους, την εκτίμηση, το αίσθημα ευθύνης, τη κοινωνικοποίηση, τις αρετές, την αυτογνωσία, διαπλάθοντας τον χαρακτήρα των μαθητών.

Η γονική συνεργασία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αποτελεί κοινή παραδοχή, ότι η οικογένεια είναι πάντοτε παρούσα στο σχολικό περιβάλλον, σαν μια πραγματικότητα που συνδέεται αναπόσπαστα με τον εκπαιδευτικό και με τη μαθησιακή διαδικασία. Η επικοινωνία με αποτελεσματικές μεθόδους μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, συνδράμει στην ύπαρξη καλύτερων, ως προς την ποιότητα, μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της ακαδημαϊκής τους ιδιότητας, έχουν τον πρώτο λόγο στον γνωστικό τομέα, ενώ οι γονείς στον συναισθηματικό τομέα. Είναι απαραίτητη λοιπόν η ανάπτυξη σχέσεων του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, γι΄ αυτό οι γονείς χρειάζονται την ενημέρωση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Μπαμπάλης, 2012:53-54), ώστε να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι». Η συνεργασία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς, επιλύει πολλά προβλήματα αγωγής και μάθησης, αποφορτίζει εντάσεις, συγκρούσεις και

αντιπαλότητες. Με την καλή επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων, ενθαρρύνεται ο διάλογος, αποφεύγονται λάθη, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και η σχολική τάξη μετατρέπεται σε μικρογραφία της κοινωνίας μας, με ανεπτυγμένο το δημοκρατικό φρόνημα, όπου επικρατεί η συνεργασία, η επικοινωνία, η συναναστροφή, η ομαδική εργασία και η ενεργός συμμετοχή.

Συνεπώς, η σχέση εκπαιδευτικού-γονιού επηρεάζεται τόσο από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όσο και του γονέα, βασιζόμενη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Έτσι, από τη μιά τα παιδιά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού αναπτύσσονται στο γνωστικό τομέα, εφευρίσκουν τρόπους για την εξάλειψη προβλημάτων συμπεριφοράς, έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης, θετική αυτοαντίληψη και στάση απέναντι στο σχολείο, το οποίο νιώθουν σαν το σπίτι τους. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους, επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους, δημιουργούν ομάδες για την υποστήριξη του σχολείου απέναντι στην κοινωνία και συμβάλλουν στην διαμόρφωση καλών συνθηκών μάθησης, ιδιαίτερα στην εποχή μας λόγω της πολυπλοκότητας των διαπροσωπικών σχέσεων που καλούνται τα παιδιά να διαχειριστούν. Βέβαια και οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο, αφού ενισχύεται και υποστηρίζεται το έργο τους, μέσω της αμοιβαίας συνεργασίας , της συχνότερης και εποικοδομητικότερης επικοινωνίας με τους γονείς, συμμεριζόμενοι οι εκπαιδευτικοί τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς που έχουν τα παιδιά τους. Το έργο των εκπαιδευτικών, γίνεται πιο αποδοτικό με την βοήθεια των γονέων. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας χρήζει της ανάγκης να είναι συχνή και αποτελεσματική προς όφελος όλων. (Μυλωνάκου- Κέκε, 2009)

Τέλος, στο Πρόγραμμα Σχολικής Ανάπτυξης Comer, παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές, για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί ένα σχολικό κλίμα υποστήριξης ,από την πλευρά των γονέων. Στο πρώτο επίπεδο, υπάρχει η ευρεία γονική υποστήριξη για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ατζέντα του σχολείου. Στο δεύτερο επίπεδο, οι γονείς προσφέρουν εθελοντικά το χρόνο τους στην υπηρεσία του σχολείου και στο τρίτο επίπεδο οι γονείς επιδίδονται σε συνεργατική λήψη αποφάσεων και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου,συμμετέχοντας στις διάφορες όψεις της σχολικής ζωής, εμπλουτίζοντας τη σχολική εμπειρία.

Επίλογος

Σε μια εποχή που διανύουμε με ηθική και πνευματική υστέρηση, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη καλλιέργειας της ανθρωπιστικής παιδείας. Ειδικότερα, η αγκίστρωση στα τεχνολογικά επιτεύγματα, τα σοβαρά προβλήματα σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο παγκοσμίως, η υπονόμευση του τρόπου ζωής, η απουσία ανθρωπίνου ενστίκτου και η φαλκίδευση της δημοκρατίας, συνιστούν σοβαρούς λόγος για τον προσανατολισμό στην ανθρωπιστική μόρφωση, προς την καλυτέρευση του ατομικού και συλλογικού βίου.

Η ανθρωπιστική παιδεία επικεντρώνεται κατεξοχήν στην ανθρώπινη ολότητα. Απώτερος στόχος της είναι να διαμορφώσει ικανούς ανθρώπους, ώστε να κρίνουν και να δρουν λελογισμένα, καλλιεργώντας τις ηθικές και κοινωνικές αρετές, μέσω του υπέρτατου αγαθού της μόρφωσης. Με την ανάπτυξη των ηθικών αρετών και το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τον «άνθρωπο», το άτομο απαγκιστρώνεται από τον εγωισμό και τον ατομικισμό αποκτώντας ταπεινότητα ως προς τον τρόπο διαχείρισης των υφιστάμενων συνθηκών. Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος, της κοινωνικής ευθύνης και της ομαδικότητας διαμορφώνουν τις συνθήκες για την ομαλή κοινωνική συμβίωση και συναναστροφή.

Επιπρόσθετα, η ανθρωπιστική παιδεία πρεσβεύει την καθολική μόρφωση, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Άλλωστε, η προστασία της ανθρώπινης αξίας προκύπτει μέσω της πολυπρισματικής μόρφωσης που εδράζεται από τις αρχές της ισότητας, της ανοχής στο διαφορετικό, της ειρήνης και της συνεργασίας. Αυτές αποτελούν πανανθρώπινες αξίες, που η ενίσχυση τους συνιστά πυλώνα συνύπαρξης των μελών μιας κοινωνίας. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ως επίσημος και καταρτισμένος φορέας της παιδείας, χρέος έχει να καλλιεργεί τις πνευματικές δεξιότητες που θα καταστήσουν τους νέους σε κοινωνούς των ιδανικών αυτών αλλά πολύ περισσότερο σε ενεργούς και δραστήριους πολίτες, οι οποίοι θα εκδηλώνουν φανερά την αντίδραση και τον προβληματισμό τους για φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, όπως τη βία, την κοινωνική ανισότητα, την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη φτώχεια, τον ρατσισμό και κάθε μορφή μισαλλοδοξίας.

Συνάγουμε λοιπόν το συμπέρασμα ότι μόνο η παιδεία με ανθρωποκεντρικό πρότυπο μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα στο ωφελιμιστικό πρότυπο που επικρατεί στη σύγχρονη εποχή, μέσα από τις ουσιαστικές σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anagnostopoulou, M. (2005). *Oi diaprosopikes sxeseis ekpaideutikon kai mathiti sti sxoliki taksi. Theoritiki analisi kai empeiriki prosegisi.* Thessaloniki: Kyriakidi

Kapsialis, Ah. (1998). *Paidagogiki Psichologia*. Thessaloniki: Kyriakidi.

Matsagouras, H.(2000). *Stratigikes Didaskalias. H kritiki skepsi sti didaktikh Praksi.* Athina: Gutenberg.

Babalis, Th. (2014). *Apo tin agogi stin ekpaideusi. Episimanseis stin ekseliksi tis Paidagogikis Epistimis.* Athina: Diadrasi

Babalis, Th. (2012). *I zoi sti sholiki taksi*. Athina: Diadrasi

Mylonakou-Keke, H. (2009). *Sinegrasia sxoleiou, oikogeneias kai koinotitas.*

Theoritikes Prosegiseis kai praktikes efarmoges. Athina: Papazisi.

Ntouskas, N. (2005). *Eunoikes sinthikes gia th sxoliki mathisi.* Preveza:I diotiki Ekdosi.

Ksoxelis, P. (2005). *O Ekpaideutikos ston sigxrono kosmo.* Athina: Tipotheto.

Trilianos, A. (2008). *Methodologia tis sigronis didaskalias*. Athina: Autoekdosi

Tsiplitaris A. (2004). *Psichokinoniologia tis sxolikis taksis*. Athina:Atrapo

Η Δημιουργική Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση ως Γέφυρα Επικοινωνίας από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Λαμπροπούλου Νίκη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Σήμερα η εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον το πιο απαραίτητο εφόδιο για την εύρεση εργασίας καθώς οι συνθήκες εργασίας και διά βίου μάθησης αλλάζουν ραγδαία. Οι περισσότεροι διεθνείς και εθνικοί φορείς χάραξης πολιτικής έχουν συνεργαστεί για τη δημιουργία και εφαρμογή πλαισίου γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων έτσι ώστε να ενισχυθεί η κινητικότητα και να αυξηθούν τα επίπεδα απασχόλησης του εργατικού δυναμικού κάθε χώρας. Για παράδειγμα, ανάμεσα στις οκτώ βασικές ικανότητες που περιλαμβάνονται στην ατζέντα της Λισαβόνας για τους Ευρωπαίους πολίτες είναι και η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση. Στο άρθρο αυτό επαναπροσδιορίζεται η δημιουργική κοινωνικοπολιτισμική - κοινωνικοπολιτιστική μάθηση ως η γέφυρα ανάμεσα τόσο όσον αφορά τη γέφυρα μεταξύ του ατόμου στο σύνολο όσο και στην εξέλιξη του λόγου από τον εγωκεντρικό και εσωτερικό λόγο στο νηπιαγωγείο στον επικοινωνιακό λόγο και διάλογο στη δημοτικό σχολείο. Η πρόταση αυτή ξεκαθαρίζει τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και του πολιτισμού ως τη γέφυρα επικοινωνίας του ατόμου με το κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνικοπολιτιστική Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση, Εσωτερικός Λόγος, Εγωκεντρικός Λόγος, Επικοινωνιακός λόγος, Διάλογος.

The Creative Sociocultural Learning as the Communicative Bridge between the Kindergarten and the Primary School

Lambropoulos Niki, Teaching Laboratory Staff, University of Patras

Abstract

Today, education is no longer the path for finding work as working conditions and lifelong learning are changing rapidly. Most international and national policy makers collaborate to create and implement a framework of knowledge, skills and competences to enhance mobility and increase the employment levels of each country's workforce. For example, cultural awareness and expression are among the eight key competencies on the Lisbon agenda for the European Union citizens. This article redefines creative sociocultural learning as the bridge between both the between the individual and the community as well as the evolution of speech from egocentric and internal speech in kindergarten to communication and dialogue in primary school. This proposal clarifies the ways language and culture function as the communicative medium between the individual and the community.

Keywords: Creative Sociocultural Learning, Inner Speech, Egocentric Speech, Communicative Speech, Dialogue.

Η Δημιουργική Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση

Στο τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 η έρευνα επικεντρώθηκε στις μαθησιακές διαδικασίες του ατόμου. Το πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους, δηλαδή το περιβάλλον, θεωρήθηκε σημαντικό αλλά δεν ήταν αυτό καθαυτό το επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας. Όταν αντί για το άτομο και το πώς μαθαίνει έγινε η ομάδα μονάδα ανάλυσης στην έρευνα τότε μόνο η εστίαση στράφηκε στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης και στα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα στη μάθηση. Ωστόσο, η έρευνα τότε γινόταν με βάση τα άτομα στην ομάδα και όχι με βάση την αλληλεπίδραση των μαθητών και το περιβάλλον τους. Η εμπειρική έρευνα εστιαζόταν στις συγκριτικές διαδικασίες ώστε να διαπιστωθεί εάν και υπό ποιες συνθήκες η μάθηση σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες (συνεργατική μάθηση) ήταν πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση.

Επειδή η συνεργατική μάθηση σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι εγγενώς περίπλοκη και δεν υπήρχαν τα απαραίτητα ερευνητικά εργαλεία, ήταν σχεδόν αδύνατο να δημιουργηθούν αιτιώδεις δεσμοί μεταξύ των συνθηκών και των επιπτώσεων της συνεργασίας. Ως εκ τούτου, διαπιστώθηκε η ανάγκη για νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εργαλεία για την παρατήρηση και ανάλυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και του περιβάλλοντός τους ώστε να αυξηθεί η επιστημονική γνώση του συλλογικού τρόπου της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης (Lambropoulos & Romero, 2015). Αυτή η εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της κατανόησης της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης παρουσιάζεται εν συντομία στη συνέχεια.

Η Εξέλιξη της Εκπαιδευτικής Έρευνας: Από το Άτομο στην Κοινότητα

Η πρώτη θεμελιώδης βάση στην κοινωνικοπολιτισμική (αναφέρεται και ως κοινωνικοπολιτιστική) μάθηση βρίσκεται στα αρχικά κείμενα του Piaget (1932) για την πιθανή υψηλή γνωστική ανάπτυξη κα τη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Αυτό είναι δυνατό με συγκεκριμένους λειτουργικούς τρόπους σκέψης στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Ο εγωκεντρισμός είναι το κύριο εμπόδιο στη λειτουργική σκέψη και απαιτεί την «αποκέντρωση» του ώστε να ληφθούν υπόψη πολλαπλές οπτικές γωνίες και πολλαπλοί παράγοντες που υπάρχουν σε μια δεδομένη κατάσταση. Η αποκέντρωση αυτή ήταν ο θεμέλιος λίθος στη συνεργατική μάθηση. Μία δεύτερη θεμελιώδης έννοια ήταν η κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με τους άλλους ως αποτέλεσμα αυτής της αποκέντρωσης. Η οικοδόμηση ερευνητικών προσεγγίσεων για την εγωκεντρική σκέψη ως

εσωτερικός διάλογος και η επέκταση της ως εξωτερικός διάλογος ήταν το κλειδί για τη μάθηση σε κοινωνικο-πολιτιστικά πλαίσια, την κοινωνικοπολιτισμική μάθηση.

Έτσι η δεύτερη μεγάλη θεωρητική βάση στην εκπαίδευση ήταν η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, ο κοινωνικός εποικοδομισμός. Ο Λευκορώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky πέθανε νέος το 1934 και το σημαντικό έργο του αναδείχθηκε τη δεκαετία του ’60. Έθεσε πρώτος το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στη μάθηση πολύ πριν την εποχή του καθώς πίστευε ότι η οικοδόμηση της γνώσης βασίζεται στην ευθυγράμμιση ασύμμετρων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και των πιο ικανών συνομηλίκων τους (Vygotsky, 1962, 1978). Έτσι το ερευνητικό επίκεντρο μετατοπίστηκε από τον μαθητή στην αιτιώδη σχέση μεταξύ κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ατομικής γνωστικής αλλαγής τονίζοντας τη σημασία της κοινωνικής δραστηριότητας στην ομάδα για την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης. Ο γλώσσα και ο εξωτερικός διάλογος ως κοινωνική ομιλία ήταν το μέσο επικοινωνίας και ο εγωκεντρικός εσωτερικός διάλογος ήταν το μέσο αυτορρύθμισης.

Ο Vygotsky εισήγαγε δύο σημαντικές έννοιες, τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (ΖΕΠ, zone of proximal development) και την «εποικοδόμηση» (scaffolding). Το άτομο έχει τη δυνατότητα να φτάσει σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης με τη βοήθεια του πιο ικανού ‘άλλου’. Έτσι η κοινωνικοπολιτισμική μάθηση θεώρησε σημαντικά τα επίπεδα συμμετρίας και ασυμμετρίας της γνώσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Οι Tharp και Gallimore (1988) πρότειναν ότι απαιτείται αρχική βοήθεια από τους μαθητές που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ασυμμετρίας, ώστε οι ίδιοι να μπορούν να βοηθήσουν τον εαυτό τους. Ο μαθητής συχνά έχει περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχει ενεργά στον κρίσιμο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων στην τάξη όταν αλληλοεπιδρά με έναν εξειδικευμένο δάσκαλο, πιο ικανούς συνομηλίκους ή άλλους συνομηλίκους σε διαφορετικά σημεία στη ΖΕΑ. Μελέτες σχετικά με αυτήν τη σχέση οδήγησαν στην προσέγγιση της οικοδόμησης της γνώσης στην κοινότητα (π.χ. Lave & Wenger, 1991). Εδώ, η μαθησιακή διαδικασία συμβαίνει σε ένα ακόμα μεγαλύτερο φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που αποδέχεται συγκεκριμένες έννοιες και εργαλεία. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και οι μαθητές δεν είναι πλέον διαφορετικά επίκεντρα εκπαιδευτικής έρευνας αλλά αλληλοσυνδεόμενα. Στην εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας αυτό δημιούργησε δύο ξεχωριστές κατευθύνσεις για την εποικοδόμηση της γνώσης, μία επικεντρωμένη στο άτομο και μια στην ομάδα και την κοινότητα. Έτσι η διδακτική αυτή ενότητα αναφέρεται στη δεύτερη, την κοινωνικοπολιτισμική μάθηση.

Η κοινωνικοπολιτισμική προοπτική στην εκπαίδευση βασίζεται στην ανάγκη για επικοινωνία και συνδέεται με τη γνωστική και πνευματική ανάπτυξη μέσω της κοινωνίας και των πολιτισμικών πρακτικών των λαών και έτσι η γνωστική

ανάπτυξη είναι ουσιαστικά κοινωνικής φύσης. Καθορίζει τη μάθηση ως κοινωνική και πολιτισμική, με ιστορικοκοινωνική διάσταση και σε πολιτισμικά πλαίσια, παρά ως μεμονωμένη διαδικασία. Η γλώσσα και τα συγκεκριμένα εργαλεία, σε αυτό το βιβλίο οι νέες τεχνολογίες, είναι απαραίτητα για τη γνώση. Αυτή η διαπροσωπική διαδικασία μετατρέπεται σε ενδοπροσωπική καθώς η κοινωνικοπολιτισμική μάθηση τελικά έχει αντίκτυπο πρώτα ατομικά και έπειτα συλλογικά.

Κάθε γνωστική λειτουργία στην πολιτισμική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές: πρώτα, σε κοινωνικό επίπεδο και αργότερα, σε ατομικό επίπεδο και αντίστροφα. Η μάθηση συμβαίνει στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA, Zone of Proximal Development - ZPD). Ως ZEA ορίζεται η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης ενός παιδιού, όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και το υψηλότερο επίπεδο «δυνητικής ανάπτυξης» μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν εντός της ZEA και η πιθανή ανάπτυξη εξαρτάται πραγματικά από αυτές τις συλλογικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών αλλά και του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και της κοινωνικής αυτής εμπειρίας μπορεί να εννοηθεί ως ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσα σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα με βάση την ιδιοσυγκρασιακή δομή της γνώσης και της κατανόησης.

Ο Μπρούνερ αναγνωρίζει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η μάθηση είναι μια συλλογική δραστηριότητα με την κοινή χρήση του πολιτισμού» (Bruner, 1986: 127). Έτσι η ατομική ευθύνη στη μάθηση και στη γνώση είναι υψίστης σημασίας. Τέλος, η μεταφορά γνώσεων από το ένα πλαίσιο στο άλλο δικαιολογεί την ύπαρξη μάθησης σε ατομικό επίπεδο ‘μέσα στον εγκέφαλο του μαθητή’ που όμως πηγάζει από τις συλλογικές και συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων για τη δημιουργία συνεργατικής γνώσης, υπάρχουν διακριτές διαδικασίες σε ομαδικό και ομαδικό επίπεδο οι οποίες, όπως θα δούμε παρακάτω, υπόκεινται σε έντονη αλληλεπίδραση. Έτσι όταν τα μέλη μιας ομάδας συμβάλλουν στην επίλυση του προβλήματος συμμετέχουν επίσης σε διαδικασίες δημιουργικότητας και κοινωνικοποίησης, μέσω της οποίων τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν και κατανοούν σε βάθος και εξειδικεύονται στο αντικείμενό τους.

Η βασική ιδέα της διδασκαλίας σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι ότι πολλές διαφορετικές δραστηριότητες συνδέονται με το περιεχόμενό τους, το εκπαιδευτικό υλικό. Παρά το γεγονός ότι η διαθεματική διδασκαλία υπάρχει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πλαίσιο είναι γενικό και σχετικό με την ομαδική εργασία με τη μέθοδο πρότζεκτ και τη μελέτη φαινομένου. Το θέμα είναι η κεντρική ιδέα και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο για

τις δραστηριότητες τόσο για φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες. Η θεματολογία μπορεί να δημιουργήσει εμπνευσμένες διδασκαλίες σε αντίθεση με τις μη οργανωμένες. Επειδή μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ακραίες εμπειρίες μάθησης χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός και οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Ένα παράδειγμα είναι οι δημιουργικές ομάδες εργασίας με τη μέθοδο πρότζεκτ (project-based learning) και για τη μελέτη ενός φαινομένου (phenomenon-based learning). Οι προσεγγίσεις αυτές είναι στοχοθετημένες, και χρειάζονται πολυεπιστημονική εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στην έρευνα και την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές διερευνούν και επιλύουν τις δικές τους ερωτήσεις με ο λόγο και διάλογο εφαρμόζοντας τα θέματα που σχετίζονται με το πρόβλημα που τους έχει δοθεί.

Αυτοδιάλογος / Εγωκεντρικός – Εσωτερικοποιημένος Λόγος / Επικοινωνιακός – Κοινωνικοποιημένος Λόγος

Η πρώτη αναφορά στον αυτοδιάλογο γίνεται στον πασίγνωστο 190ο στίχο του Πλάτωνα στο έργο του «Θεαίτητος ή περί επιστήμης, πειραστικός», όπου ο Σωκράτης όρισε τις σκέψεις ως «συνομιλία, που διεξάγει η ψυχή μόνη με τον εαυτό της». Η σκέψη δηλαδή είναι είδος εσωτερικού διάλογου του ατόμου με την ψυχή του στη σιωπή. Έτσι υπογραμμίζεται όχι μόνο ο ρόλος της εσωτερικής ομιλίας στη σκέψη, αλλά και η διαλογική της φύση όπως και η απουσία εξωτερικού ‘θορύβου’.

Η σύγχρονη ψυχολογία επιχειρεί τη μελέτη για τη γνωστική ανάπτυξη όσον αφορά α) τη νόηση, δηλαδή το γνωσιακό σύστημα και την ανάπτυξη δομών και λειτουργιών του εγκεφάλου, β) τις διεργασίες της μάθησης, και γ) τις σχέσεις βιολογικής ωρίμανσης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο Piaget (1896-1980) υποστήριξε ότι μέσω συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών το παιδί σταδιακά κατασκευάζει τη γνώση (constructivism). Τόνισε τον σημαντικό ρόλο της γλώσσας και της σκέψης, μίλησε για μία πραξιακή νόηση και δόμησε λογικο-μαθηματικά μοντέλα ερμηνείας της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Η βρεφική νόηση περιεγράφηκε από τον Piaget (1953) ως αισθησιο-κινητική, ή πραξιακή νόηση. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι νοητικές πράξεις του συνδυασμού, του διαχωρισμού και του μετασχηματισμού της πληροφορίας με έναν λογικό τρόπο εμφανίζονται στη νηπιακή ηλικία, όπου κυριαρχεί η προ-εννοιολογική σκέψη. Η σκέψη των νηπίων είναι εγωκεντρική, καθώς ερμηνεύουν τον κόσμο με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες. Συγχέουν το φαινόμενο με την πραγματικότητα, την αιτία με το αποτέλεσμα. Ο λόγος των νηπίων είναι εγωκεντρικός ως απόρροια της εγωκεντρικής σκέψης.

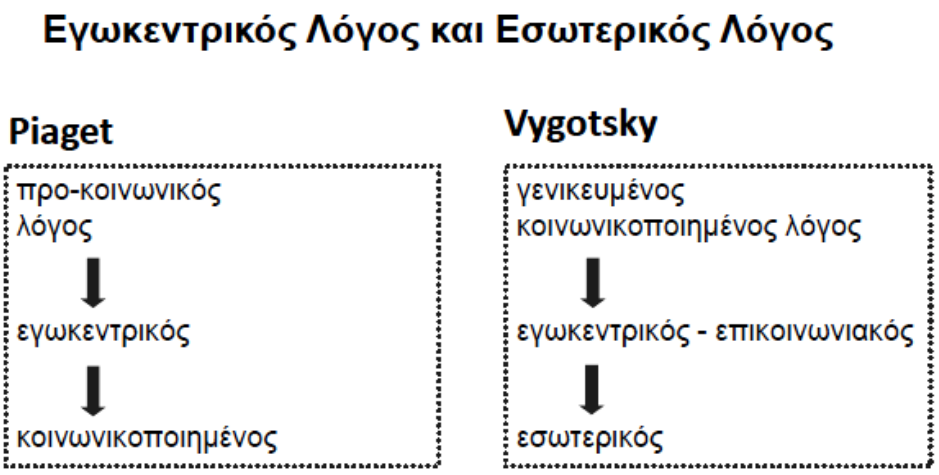
Ο εγωκεντρικός λόγος (egocentric speech) του Piaget (1926), που καθιερώθηκε σαν όρος στην πορεία σαν προσωπικός λόγος (private speech), αναφέρεται κατά τον Vygotsky (1934/1986) ως ο λόγος που απευθύνει το παιδί στον εαυτό του για να επικοινωνεί, να δοκιμάζει τις ιδέες του και να ελέγχει τη συμπεριφορά του, είναι δηλαδή, μία εξωτερική ομιλία, με φωνητικό και ακουστικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο προσωπικός λόγος αποτελεί τον πρόδρομο του αυτοδιαλόγου και οι παλαιότεροι μελετητές θεωρούσαν ότι εξαφανίζεται στη σχολική ηλικία. Νεότερες εμπειρικές έρευνες υποστηρίζουν ότι και μεγαλύτερης ηλικίας άτομα διατηρούν την ικανότητα του προσωπικού λόγου (π.χ. Duncan & Cheyne, 2001).

Ο όρος λεκτική σκέψη (verbal thought) είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής μας αλληλεπίδρασης, της επαφής μας με άλλα άτομα μέσω της ομιλίας. Όταν το άτομο είναι σκέφτεται λεκτικά η γλώσσα που μιλά εσωτερικοποιείται, κάτι που ο Vygotsky (1934/1986) περιέγραψε σαν την ικανότητα του ατόμου να «σκέφτεται λέξεις» (σ. 230).

Η σκέψη των μικρών παιδιών είναι εγωκεντρική σε αυτή την ηλικία και συνεπάγεται ότι και ο λόγος τους είναι εγωκεντρικός. Το παιδί θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο όπως ακριβώς και το ίδιο και ο λόγος που χρησιμοποιεί αντικατοπτρίζουν αυτήν την αντίληψη. Σύμφωνα με τον Piaget υπάρχουν τρεις μορφές εγωκεντρικού λόγου:

- Η επανάληψη όπου το παιδί επαναλαμβάνει ότι λέει ο συνομιλητής του.
- Ο μονόλογος όπου το νήπιο μιλάει χωρίς κάποιο δεύτερο πρόσωπο.
- Ο συλλογικός μονόλογος όπου τα παιδιά ενώ βρίσκονται σε μία ομάδα δεν πραγματοποιείται διάλογος, αλλά το καθένα εκφράζεται μόνο του χωρίς να υπάρχει σύνδεση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο Vygotsky (1896-1934) ανέπτυξε μία κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για την ανάπτυξη του νου και του λόγου. Ο Vygotsky (δημοσιεύσεις 1978/1997) ερεύνησε την κοινωνική προέλευση της γλώσσας και της σκέψης. Κατά τον Vygotsky ο εγωκεντρικός λόγος είναι ο εσωτερικός λόγος μας- σκέψη κατά την ενηλικίωση και μόνο μετά τα 6 έτη αναπτύσσεται ο κοινωνικοποιημένος λόγος. Έτσι ο εσωτερικός ή εξωτερικός μονόλογος γίνεται κοινωνικός λόγος και αλλοκεντρικός δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της γλώσσας ως πολιτισμικό εργαλείο. Ο εγωκεντρικός λόγος εκπληρώνει σημαντικές γνωστικές λειτουργίες, όπως εξωτερικευμένη αυτορυθμιστική ομιλία στην επίλυση προβλημάτων.



Εικόνα 1: Εγωκεντρικός και εσωτερικός λόγος

Ο εσωτερικός λόγος για τον Vygotsky εξυπηρετεί την αυτο-ρυθμιστική λειτουργία, τον σχεδιασμό και καθορισμό της δράσης. Είναι ατομική νοητική λειτουργία η οποία προέρχεται κατά βάση από τη γνώση και την εσωτερίκευση των κοινωνικών διεργασιών (σκέψη, νοητικές διεργασίες). Η γνώση συμβαίνει μαζί με τους άλλους, παρ' όλα αυτά είναι ατομική, συμβαίνει στον εγκέφαλο του καθενός. Η κουλτούρα είναι ένα σύστημα συμβόλων που μορφοποιείται στα πλαίσια των κοινωνικών διεργασιών οι οποίες συντελούν στην εμφάνιση των νοητικών διεργασιών(κυρίως γλώσσα αλλά και μη λεκτικά σύμβολα). Δημιουργεί ειδικές μορφές συμπεριφοράς, αλλάζει τη λειτουργία του μυαλού, συγκροτεί καινούριες ιστορίες στο εξελισσόμενο σύστημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στην πορεία της ιστορικής εξέλιξης, οι κοινωνικοί άνθρωποι αλλάζουν τρόπους και μέσα συμπεριφοράς, αναμορφώνουν τις φυσικές τους βάσεις συλλογισμών και λειτουργίες, επεξεργάζονται και δημιουργούν καινούριες μορφές συμπεριφοράς, ειδικές σε κάθε κουλτούρα (Vygotsky, 1983).

Οι θεωρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή του πολιτισμικού πλαισίου δίνουν έμφαση στις κοινωνικές συναλλαγές, στην κοινωνική συν-δημιουργία και στην κουλτούρα. Η Rogoff (1990) αναφέρεται στην ιδιαίτερη σημασία που έχει η καθοδηγούμενη συμμετοχή στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης οι ενήλικοι, άλλοι σε μικρότερο κι άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό, ωθούν τα παιδιά στο να συμμετέχουν από κοινού μαζί τους σε μία οποιαδήποτε δραστηριότητα, μέσα από σενάρια και πολιτισμικά τελετουργικά. Μέσα απ' αυτήν την κοινή, συμμετοχική δράση τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται με βάση τα κοινωνικά πρότυπα.

Παράλληλα, τα συναισθήματα δεν προκαλούνται απλώς από εξωτερικά γεγονότα από μόνα τους, από ερεθίσματα που μπορεί να δεχτεί ένα άτομο, παρά η αποδιδόμενη από το άτομο ερμηνεία, δημιουργεί την αντίστοιχη αντίδραση. Ο Gregory (2017) αναφέρει κάποιες διαχρονικά κοινά αποδεκτές ιδιότητες της αυτό-ομιλίας, δηλαδή ότι:

- ο εσωτερικός λόγος λαμβάνει χώρα στο μυαλό,
- ένα περιστατικό εμφάνισης εσωτερικού διαλόγου είναι ένα γλωσσικό συμβάν,
- η εσωτερική ομιλία είναι επεισοδιακή, δηλαδή εμφανίζεται σε μια δεδομένη στιγμή στον χρόνο,
- ένα επεισόδιο αυτοδιαλόγου μπορεί να περιλαμβάνει νοητικές εικόνες, που μπορεί να είναι ακουστικής, οπτικής, ή και κιναισθητικής απεικόνισης,
- η αυτό-ομιλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη λειτουργική μνήμη,
- ο εσωτερικός διάλογος δεν παίρνει απαραίτητα τη μορφή πλήρων γραμματικών προτάσεων και
- έχουμε διαφορετικό επίπεδο ελέγχου στην εσωτερική μας ομιλία σε σχέση με την εξωτερική μας ομιλία, ενώ είναι δηλαδή εύκολο να σταματήσουμε να μιλάμε, μπορεί το ίδιο να είναι αρκετά δύσκολο προσπαθώντας να σταματήσουμε ή να παρακάμψουμε την αυτό-ομιλία μας.

Ακόμα και σήμερα ο εσωτερικός διάλογος είναι ένας από τους πιο δύσκολους για διερεύνηση παρόλο που μέσα στην καθημερινότητά μας είμαστε απόλυτα εξοικειωμένοι με το φαινόμενο.

Συμπεράσματα

Η δημιουργία αυτών των νέων μεθοδολογιών με βάση συγκεκριμένες σημαντικές θεωρίες για την ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί σήμερα ανάγκη αλλά και πρόκληση. Στη δημιουργική κοινωνικοπολιτισμική μάθηση θεωρείται σημαντική η μετάβαση από τον εξωτερικό εγωκεντρικό λόγο στην επικοινωνία και την εσωτερική κριτική σκέψη, δηλαδή η μετάβαση από την ηχολαλία, στον μονόλογο και στον κοινωνικό μονόλογο, και τέλος, στο διάλογο για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Μετά τα 6 έτη, δηλαδή στο δημοτικό σχολείο, αναπτύσσεται ο κοινωνικοποιημένος λόγος.

Συμπερασματικά, είναι έκδηλη η ανάγκη για αναπροσαρμογή και σύνθεση των σημαντικών θεωριών μάθησης και παιδαγωγικών μεθοδολογιών και μοντέλων ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να χτίσουν γέφυρες τόσο με τον κοινωνικό περίγυρο όσο και με το δημοτικό σχολείο όπου θα πρέπει να προσαρμοστούν και να μάθουν σε διαφορετικά πλαίσια. Στην εκπαίδευση, η δημιουργία καινοτομικών εκπαιδευτικών οικοσυστημάτων για την ενσωμάτωση της δημιουργικής κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης αλλά και στάσης στην εκπαίδευση μπορούν να υποστηρίξουν καινοτομικές, δημιουργικές, εκπαιδευτικές εμπειρίες των μικρών μαθητών αξιοποιώντας δυναμικά τη γνώση και τη μάθηση για όλους τους εμπλεκόμενους στη δημιουργική κοινωνικοπολιτισμική μάθηση.

Βιβλιογραφία

Duncan, R. M., & Cheyne, J. A. (2001). Private speech in young adults: Task difficulty, self-regulation, and psychological predication. Cognitive Development, 16(4), 889–906. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00069-7

Geurts, B. (2018). Making Sense of Self Talk. The Review of Philosophy and Psychology, 9: 271–285. https://link.springer.com/article/10.1007/s13164-017-0375-y

Gregory, D. 2016. Inner speech, imagined speech, and auditory verbal hallucinations. The Review of Philosophy and Psychology, 7: 653–673. https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs13164-015-0274-z

Lambropoulos, N. & Romero, M. (2015). 21st Century Lifelong Creative Learning. New York, USA: Nova.

Piaget, J. (1926). The language and thought of the child. Great Britain: Edinburgh Press. Διαθέσιμο στο: http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Language_and_Thought_in_the_Child--Piaget.pdf

Repenning, A., Basawapatna, A., Assaf, D., Maiello, C., & Escherle, N. (2016). Retention of flow: Evaluating a computer science education week activity. In SIGCSE 2016 - Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education (pp. 633–638). Association for Computing Machinery, Inc. https://doi.org/10.1145/2839509.2844597

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1930 –1935/1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. A. Kozulin (Ed.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Γκανιός, Γ. (2006). Πρακτικά ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ., 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, 234-248.

Teaching the ethics of refugees: *A bear called Paddington*

Karantona Georgia, PhD. C. University of Thessaly
Tsilimeni Tasoula, Professor University of Thessaly

Abstract

The aim of this paper is to present a Holocaust Memorial Day activity regarding the classic British children's story *A Bear Called Paddington* of the British author Michael Bond. The activity is a part of this year's *Holocaust Memorial Day Trust* Theme *One Day,* and it is designed for the literature classroom. Through this beloved classic narrative, teachers discuss about the ethics of refugees engaging students with the refugee issue from Second World War to the contemporary era. The activity proposal is structured in three parts: before reading, during reading and after reading, taking into consideration the differentiation of the classroom. Students learn about the 'eternal' refugee, they draw connections between the Jewish and the Muslim problem and they compare the classic text with its cinematic adaptation. The activity will be discussed by literature teachers in the Book Club Lectio Locus, as well.

Key-Words: Paddington, HMD, Kindertransport, refugees

Introduction

In November 2021, people took part in a protest outside Downing Street in Westminster after a boat carrying migrants capsized and more than two dozen people drowned while attempting to cross the English Channel. Holding leaflets titled 'Safe Passage now' or 'Remember your humanity', they sought to mobilize public sympathy. This humanitarian venture reminds the amendment tabled by the former Kindertransportee and Labour politician Lord Dubs to facilitate the immigration to Britain of unaccompanied child refugees, in 2015 (Craig-Norton, 2019, p.10). The same year, UNICEF, the United Nations International Children's Fund, produced a video presenting both the stories of a Jewish victim of Nazism, Heinz Hirschberg, and a Syrian-born boy called Ahmed both of whom had been forced to flee persecution, implying that the need to draw lessons from the past is more essential than ever.

This year we mark 76 years after the liberation of Auschwitz Birkenau concentration camp by the Soviet Army and the anniversary of the first Kindertransport leaving Berlin on 1 December 1938. In UK, several activities are organised virtually or in person every year by scholars, educators, researchers, schools, community, and faith groups to commemorate the Shoah and raise the British Holocaust consciousness through *Holocaust Memorial Day Trust* (HMDT). *As a* non-profit organisation, HMDT aims to support teachers, schools, and individuals with educational resources to teach the Holocaust in a relevant way while engaging the students or any audience with the most controversial and sensitive event in human's history. This year's theme *One Day* is

focused on a day that changed the life of an individual during a genocide, war, or persecution.

Despite the inescapable impact of these actions, research by the *UCL Centre for Holocaust Education* published in 2016 found that "despite the Holocaust being a staple in the curriculum for almost 25 years, student knowledge and conceptual understanding is often limited and based on inaccuracies and misconceptions''. Furthermore, a survey conducted by the *Claims Conference* found that only one-quarter of 2000 randomly selected respondents were aware of the meaning of "Kindertransport", the rescue of children from Nazi territories (Hale, 2021). Findings like these underline that the need of raising historical knowledge and understanding among young people is still at stake.

In the light of the above and in the face of the desperate plight of refugees (Gibney, 2018), Holocaust Education plays an important role in shaping public memory and opinion in UK. The aim of this paper is to present a Holocaust Memorial Day activity for the literature or arts classroom targeting to engage the young readers with the refugee ethics over time. The fictionalised story *A Bear Called Paddington* functions as a vehicle to raise awareness and brings to the fore of discussion difficult and controversial issues (Eaglestone & Langford, 2007).

A Bear Called Paddington: the story and beyond

In 1956 on Christmas Eve, Michael Bond spotted a toy bear left alone on a shelf in Selfridge's department store in London. He bought it as a present for his wife and they called him Paddington after the station they lived close. His first book *A Bear Called Paddington*, inspired by this toy bear, published in 1958. More than 60 years have passed since a little bear from Dark Peru arrived on Paddington station in London. Homeless and lonely it wore a hat and a label around his neck with the note 'Please look after this bear. Thank you'. The classic British children's story sold more than 35 million copies globally. In 1978, a Paddington strip cartoon appears in the *London Evening News*. In 2000, a permanent life-sized bronze statue of Paddington was unveiled by Michael Bond himself on Paddington station in London. In 2012, it was officially confirmed as the Britain's favourite ever animated character by the British Animation Awards. In 2014, the movie adaptation was accompanied by a trail of 50 small statues designed by British celebrities. The statues were placed in different sites in London before they had been put up for auction for charity. The story covers adaptations for animation, musical, theatre, and multiple illustrated children's books.

Such a success wouldn't be accompanied by a financial and consumer interest. The first Paddington Christmas grotto was launched in Selfridges in 1983, while Marks & Spencer used the figure of Paddington for Christmas advertising in 2017 and 2018, as well. In 2021, Barbour launched new Christmas campaign with Paddington by releasing an animated short Christmas film. Inspired by the well-known *Please Look After this Bear* label, Paddington rewaxes Mr Brown's old coat adding a '*Thank you for looking*

after me' on the other side of the label. Paddington, as a refugee, is giving the gift of kindness by celebrating 100 years of Barbour re-waxing. Moreover, the Brand-New Christmas Experience at Cribbs with Paddington, the Christmas Grotto where Paddington and Santa Claus can be visited together, and a Christmas Storytime with Paddington, inevitably build connections between the Bear and Christmas.

Generally, Paddington represents the refugee as we would like him or her to be: grateful, self-effacing, and resourceful, speaking excellent English (Smith, 2020). Made of him a Christian icon, implicitly exclude Muslim children from any associative orbit, as Niven & Williams (2020, p.155) put it. Paddington represents a problematically uncomplicated image of migration, he reads as non-threatening because he is an immigrant whose manners and outlook express, and upon whom audiences can project, qualities of Englishness (Smith, 2020).

However, it's thanks to these specific British values that the Bear was saved like many children did during the Second World War and the Holocaust. True, Paddington, known for his royal blue duffle coat, the impressive red hat, the "Please look after this bear. Thank you." label, and his suitcase -the emblem of refugees, where he keeps his personal belongings-, is inspired partially by the Jewish children arrived in Britain from Europe during the Kindertransport, a unique humanitarian rescue programme which ran between November 1938 and September 1939. After Germans destroyed Jewish synagogues, homes, schools and businesses during Kristallnacht, many Jews wanted to flee Nazi influence. Despite the imminent danger in Germany and beyond, visas were hard to come by, as few countries opened their borders to the Jews. On November 21, 1938, the British government agreed to allow entry for Jewish and 'non-Aryan' children under the age of 17 to enter the United Kingdom because of the antisemitism growing throughout Germany and Austria. The British emigration scheme (Craig-Norton, 2019) was organised by individuals, refugee aid committees in Britain and, organisations within the Reich, such as the London-based World Jewish Relief, which played a significant role in helping Jews persecuted by Nazism during the 1930s. The children were offered temporary refuge, not permanent asylum (Bulgin, 2021). The children, who were not accompanied by their parents, needed a sponsor -private citizens, or organisations- to give a guarantee about their financial status for education, care, and return to their families. The scheme saved approximately 10,000 children.

Except from Jewish children arriving in London, British children were standing on station platforms in London being evacuated by train and being sent to the safety of the countryside during the war. The known as 'evacuation scheme' was a kind of interior immigration, as two million civilians, most of them children set off on long journeys into the countryside (Brown, 2009).

Finally, Bond's book indirectly refers to the influx of immigrants arriving to Britain from the former empire, the Commonwealth. Most of them from the West Indies and non-white immigrants, were often treated with hostility and even violence as they

struggled to adapt to their new, unfamiliar surroundings. It's without doubt that the book is settled on purpose in the heart of Notting Hill, Portobello Road, where the author lived with his wife. At that time, 1957, lots of people from the Caribbean had settled in the area as part of the Windrush Generation, People arriving in the UK between 1948 and 1971 from Caribbean countries have been labelled the Windrush generation. After a scandal broken in April 2018, the UK government apologise for deportation threats made to Commonwealth citizens' children. In 1958, Afro-Caribbean population was targeted for racial attack by white youths, with rioting ensuing over two weeks (Benjamin, 2021).

Holocaust Memorial Day Activity

This Holocaust Memorial Day activity aims to commemorate the Holocaust Memorial Day 2022 in UK. It is a part of this year's activities organised for the literature classroom. With an increasingly volatile political refugee issue in Britain, *A Bear Called Paddington* belongs to fictional representations of the refugee problem and the Kindertransport. At the same time, it is an opportunity to read and discuss about the evacuation scheme in UK during the Second World War. The activity, inspired basically by the exhibition *Paddington: The Story of a Bear* in British Library, is based on cross-curricular teaching considering that four main subjects, such as literature, history, art, and ICT are involved. Regarding the assessment, no evaluation is provided. The activity can take place during the HMD or be a part of a wider range of school activities. The aims of the activity are:

- to understand what it means to be a refugee
- to convey the fear, the tension, the unease of a refugee trying to adjust to a new country where he/she is not really welcomed by everyone
- to draw parallels between Jewish experience under Hitler and the experience of Syrian refugees
- to feel empathy about people who face persecution or severe human rights violations
- to understand the need of preserving the stories of the individuals and families that fled Nazi antisemitism and persecution in the years before, during and after the Second World War
- to compare the classic text with its cinematic adaptation
- use of creative writing.

Before Reading

What is a refugee? While listening the Song of the Kindertransport retrieved from https://www.zinzin.com/observations/2012/song-of-the-kindertransport/, the students are invited to see pictures and photographs of refugees then and now, newspaper articles about the refugee crisis. They talk about their own experience or a relative's one's who emigrated in UK. The statues of Kindertransport in Gdansk-Danzig, Berlin, Hamburg,

Rotterdam and London are being visited virtually. They see photos of the sculptor Frank Meisler, a Kindertransportee himself, photographs of Paddington's exhibition in British Library as well as the Paddington's statue in London and Peru. The covers of the different publications and Paddington's adaptations are on display in the classroom. The students guess the common feature between the refugees and Paddington Bear.

During Reading

The pedagogical method of flipped classroom is utilised for this activity. The most frequently reported advantage of the method is the improvement of student learning performance. Students are introduced to the learning material before class, and they are expected to read the book and watch the movie at home. The classroom time is being used to deepen their understanding through discussion with their peers. Despite the most reported problem is students' limited preparation before class time, working as a team during this activity engage them as they write down notes, comments, they express thoughts, feelings, questions may had been raised during reading or discussion.

After Reading

Look at the front and back cover of the book. Describe both images of Paddington. Is his posture, expression and outfit the same? Why? How do you feel about him?

Paddington arrives in Paddington station. What is he smelling? What is he observing? What is he hearing? Close your eyes and tell what Paddington feels.

''Things are always happening to me'': How does Paddington succeed in adopting in his new surroundings?

Many immigrants arriving to Britain in the 19th and 20th centuries neglected their former names and identity and they accepted new ones, mainly English names. How is Paddington presented as a migrant? Do you agree that they named him after the station?

"Paddington, in a sense, was a refugee, and I do think that there's no sadder sight than refugees", said Michael Bond to *Guardian* in 2014. What does Michael Bond mean by *there's no sadder sight than refugees?*

"They all had a label round their neck with their name and address on and a little case or package containing all their treasured possessions''. Which is Paddington's most treasured possession? If you were going on an adventure like Paddington, what one thing would you pack to remind you of home? If you could only take one small bag with you, what would you pack?

Paddington wears a hat all the time. How he reacts when the man in the outfitting department tries to replace it? Why Paddington says ''*I'll have one for worst if you like. That's my best one!*''? What does the hat mean to him?

The suitcase, a Paddington emblem nowadays, once was a refugee symbol. Why? Is it still a refugee symbol?

'Paddington and Mr Grubber spent many hours discussing South America, where Mr Gruber had been when he was a boy' (p.83): Is Mr Grubber a Kindertransportee himself? What do you think? Explain.

In which ways -if any-can this book motivate the readers by the wish to live up to a tradition, as happened during Kindertransport?

'I'm a very rare sort of bear. There aren't many of us left where I come from' {…} I'm not supposed to be here at all. I'm a stowaway!' (p.10): Is there a hidden implication to the Jewish persecution in Europe? Why?

I used to live with my Aunt Lucy in Peru, but she had to go into a home for retired bears'': Aunt Lucy is like many Jewish parents who couldn't flee the country with their children. How did the children feel about that? How did the parents feel?

''You know, Henry, it's nice having a bear about the house'' (p.153). Which British values are projected in this statement? Do they continue to exist nowadays in UK and in other countries?

Book and Movie: the art of comparing

Watch the movie *Paddington* (2014). Which differences can you spot between the book and the movie? One main difference is that while the book refers to 1958, when immigrants from West Indies settled in UK, the movie refers to 2014, where the plight of Syrian refugees is on the rise. Discuss the function of the boat in the movie. How is the war in Syria depicted in the movie?

Paddington's suitcase has a marmalade glass jar, while in the cinematic adaptation is full of smaller glass jars. Think you are Paddington, and you flee far away from your parents and homeland. What would you take with you? Paddington brings from his homeland the most precious possession: his food. The food functions as a significant part of his culture. Think about your culture. Make a display in your school with different objects from different religions, cultures, and ways of life. Talk about the need to preserve our traditional and religious values, our language as part of a multicultural, multilingual society.

Paddington wears only a hat at the very beginning of Bond's first book. What does this hat symbolise? Later, Bond explains that this hat was given to him by his uncle in Peru. How does the movie confirm this gift?

Paddington wears a blue duffle coat. How did he get it in the book? Do you think the changed British values depicted in the movie affect the way Paddington gets his coat in the movie?

What if they don't like bears? You know, there was once a war in the explorer's country. Thousands of children were sent away for safety. Left at railway stations with labels around their necks and unknown families took them in and love them like their own. They will not have forgotten how to treat a stranger': How far or close to the reality is this phrase? How do London's commuters treat Paddington? Why?

Take into consideration the movie scene when the bear tries to speak to somebody but there is no reply: '*How do you do? ...Strange*'. It seems that something has been changed in this country from the time there was a war. In this point, students can reflect in the contemporary emigration policy towards the refugees and Britain's neglection to welcome them.

Paddington is used to writing letters to his aunt Lucy informing her about his new life in London. Suppose you are in a new country, and you are about to write a letter to your beloved ones. What do you refer to, what do you hide-if anything?

Heading home to thirty-two Windsor Garden's: Who is Paddington waving? Search to website, find information about the author Michael Bond, and create a large poster about his life and work. Afterwards, be a creative writer and write down a new adventure of the Bear. What would have happened if Mr and Mrs Brown refused to host Paddington?

Mr Brown is a risk analyst in the movie. He estimates that there is a 4000% higher risk in property destruction if Paddington lives in. Discuss in the classroom how the humanitarian notion of helping others is contrasted with the economic, technocratic, and bureaucratic belief regarding the refugee issue.

Find 3-5 cases in the movie where the British values (imperial, civilized, aspiring British way of life) are being questioned or satirised.

'*It's just like a train I took many years ago. You see there was a lot of trouble in my country. So my parents sent me all the way across Europe, when I was not much older than you are now. I had my great-aunt who took me in. But I soon learnt a home is more than a roof over your head. My body had travelled very fast but my heart she took a little longer to arrive'*: This is a perfect opportunity to discuss the true facts about Kindertransport. True, this programme saved many Jewish children. However, many children experienced antisemitism in their communities, while other were not threated well by the host families (Hale, 2021). In what extend do you agree or disagree with the fact that children were separated from their parents?

In the end, all the family cook marmalade, Paddington's favourite food. They are thinking of introducing *A Marmalade Day* expressing the notion that 'every home should have one'. What customs do you celebrate in your country? How is the diversity celebrated? You can refer to Diwali, Hanukkah Ramazan or Black History Month. Is it enough to celebrate just one day or this diversity should become a part of every day's school and community's life as well?

People all over the world have moved to different countries to escape war or persecution or to make a new life. Does anyone who moves country experiences the same warm welcome as Paddington?

Supplementary activities

Visit Frank Meisler web page https://frank-meisler.com/special-projects/kindertransport/. Which are the names of the sculptures he crafted? Can you spot differences among them? What these memorials reveal to the commuters? What history do they narrate? Do you think that Paddington's statue and the other sculptures are in a sense similar? What purpose they serve?

Read about the refugee people trying to cross Channel Islands. Draw a map with Paddington's adventure all the way to London. What do you think he had passed through before his arrival? Why?

Read the *Refugee Blues*, written by W. H. Auden and *On the Move: Poems About Migration,* by Michael Rosen. Write a poem about the refugees.

In small groups choose one person to be the refugee. Choose a setting for a short scene: it could be an immigration centre, a Kindertransport train or even a school playground. Once you have decided what your scene involves, allow the 'refugee' to enter the scene. He or she has to try to understand what's happening, what people expect or want from them and how to communicate in a language unfamiliar to them. Try different scenes with different people playing the 'refugee'. How does it feel from both sides? What techniques help you to infiltrate the group? How can you fit in?

Visit Imperial War Museum's web page https://www.iwm.org.uk/history/6-stories-of-the-kindertransport and learn about 6 stories of the Kindertransport. These objects belonged to six of the 9,354 children who arrived in Britain on the Kindertransport. Choose an artefact and write a story or poem about it. What story it reveals? What can it say about its owner? How similar are these objects with the ones you possess?

Read Diane Samuels' seminal play, *Kindertransport*, where the agony of separating a child from her parents is depicted. *Diane Samuels' Kindertransport. The author's guide to the play* is available if you want to perform the play in an assembly.

Michael Aspel's memories of his experience as an evacuee are still very clear in the later account *The Evacuees*, edited by B.S. Johnson. 1967-1968. Read how he describes his schoolmates with their labels and his surprise when they boarded the train.

In UK, Paddington Bear relates to Christmas. Basically, when it comes to presents, it is a common option for parents and friends. Many children's department stores, such as Hamley's, have plenty decorations with Paddington Bears in every size. How alike is Paddington with the refugees back in 1938 or with the Syrian refugees? Do you think that Christmas you can seize the opportunity to feel empathy or to give a present to people in need?

Today, most countries denied settling in refugees. The Canadian President's, Justin Trudeau, apologised for the Canadian government's failure to admit Jewish refugees on board the St. Louis in 1939. He officially announced an open policy towards admitting Syrian refugees. Is the learning from the past, even from the mistakes one made, possible?

In the spring of 2016, the UK government refused to give sanctuary to 3000 unaccompanied child refugees. Read the books *The Day War Came* written by Nicola Davis and illustrated by Rebecca Cobb, and *What is a Refugee?* by Elise Gravel. How do the children feel about the close borders? Write a letter to the prime minister of your country to express your thoughts and feelings about these children. Suggest potential solutions about people seeking asylum in your country.

Paddington is a champion for children with UNICEF, working to keep children safe around the world. Search the story of 10-year-old Raheem from Myanmar. Find what Raheem and Paddington have in common.

Syria and Myanmar are only two of dozens of countries from which people had fled persecution the last years. Which are the reasons people fleeing their homeland? The answers can range from war, hunger, poverty, and persecution to climate change.

Paddington wears a hat and a blue duffle coat. The suitcase, a Paddington emblem nowadays, once was a refugee symbol. Visit websites and find pictures of refugees. Choose a picture and search for information about this specific picture. Where are the owners from? Are they safe now? What problems do they face in a refugee camp?

The Royal Mint, which produces coins for the UK, has created 4 Paddington 50p coins in iconic places in London: Paddington Station, Buckingham Palace, the Tower of London and St. Paul's Cathedral. Have you ever traced Paddington coins during your purchases? Create a money bank. Make your own coins from cardboard and draw one side with figures of Jewish and Muslim children. Accompany them with a message on the back side. During an assembly, ask people in the audience (parents, relatives, friends) to pick a coin and read aloud the written message.

You can make a commitment to always do something on Holocaust Memorial Day – light a candle, have a special school lesson like today, and learn about more people affected by genocide.

Do you want to fill gaps left by governments? You could organise a fundraising activity or a donation drive in your community for unwanted clothing and blankets to send to a refugee camp. Visit helprefugees.org for information about their work and how you can help.

What is the colour of kindness? Take a circular pebble and paint it with that colour. Put the pebbles in a glass box and make a display. Write the poem of kindness or a haiku.

Organise a visit to Imperial War Museum where you visit the new Holocaust Galleries. A specific room dedicated to Kindertransport is an opportunity for creative writing. Choose an object that fascinate you (a coat, a letter, a toy) and read the story of its owner. Imagine a day of his/her life before the war. What is he doing? What is he thinking?

Discuss Trumps 'zero tolerance' policy, the rise of antisemitism and the shortage of options for refugees in finding shelter in USA. Do you think that history is repeated? Why? Why not? Find connections implied between the Jewish problem and the Muslim problem bearing in mind the Evian Conference, 'the Conference by the Lake', when the United States, Great Britain, and France-opposed unrestricted immigration, making it clear that they intended to take no official action to alleviate the German-Jewish refugee problem (ushmm). How do individuals decisions affect dramatically people's lives? Discuss.

During the Second World War children all over the world were being torn away from their family. Read the book *Carrie's War* written by Nina Bawden and *Goodnight Mr Tom.* What stories are hidden in these narratives? How do they experience wartime separated from parents?

Visit https://wienerholocaustlibrary.org Wiener Holocaust Library's online Refugee Map and learn about a refugee family or family member's journey.

Read the book *Coming to England*, written by Floella Benjamin Diane Ewen. How does she describe the racism she faced as a child in the 1960s?

Discussion

Is it possible a bear from dark Peru to be compared with the human refugee and teach moral lessons about the refugee problem nowadays? Despite the negative and problematic image he represents, *A Bear Called Paddington,* the treasured British icon, constitutes a beloved fictionalised account of a 'stowaway', as Paddington says. To discuss the moral dilemmas and obligations to admit refugees into our west democratic

societies is a complex and often controversial way. Have west states a duty to grant asylum? Must people be turned back to countries where they belong? In the Key Stage 3 literature classroom, through the 'art of comparing' students improve their critical and visual literacy and discuss about xenophobia and refugee crisis. Moreover, the supplementary resources constitute highly textual and visual additions to Holocaust curriculum.

In a multicultural British classroom, where discrimination, racism, and xenophobia are not tolerated, the pedagogical use of Kindertransport can bring to the fore of discussion themes like integration, altruism, rescue, equality, and mutual respect. While antisemitism, racism and anti-refugee sentiment are on the rise in European countries, this classic book consists a great occasion Paddington's message to be transmitted: ''*In London everyone is different but that means anyone can fit in. I think she's right because although I don't look like anyone else, I really do feel at home. I will never be like other people but that's alright. Because I am a bear*''.

References

Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, *126*, 334-345.

Benjamin, Fl. (2021). *Coming to England: An Inspiring True Story Celebrating the Windrush Generation.* Pan Macmillan.

Bond, M. (2018). A Bear Called Paddington. HarperCollins Publishers.

Brown, M. (2009). *Evacuees of the Second World War*. Oxford: Shire Publications.

Bulgin, J. (2021). *The Holocaust.* London: Imperial War Museum.

Craig-Norton, J. (2019). *The Kindertransport: Contesting Memory*. Indiana University Press.

Eaglestone, R., & Langford, B. (Eds.). (2007). *Teaching Holocaust literature and film*. New York: Palgrave Macmillan.

Enjeti, A. (2017). Seeking Refuge. *The Georgia Review, 71*(4), 701–716.

Foster, S., Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P., & Lenga, R.A. (2016). *What Do Students Know and Understand about the Holocaust? Evidence from English Secondary Schools*. London: UCL IOE, pp. 59–67.

Gibney, M. J. (2018). The ethics of refugees. *Philosophy Compass, 13*(10), e12521.

Hale, R. (2021, November 17). Most UK adults don't know key details of the Holocaust – how it has been taught in schools may explain why. The Conversation. Retrieved from https://theconversation.com/.

Holocaust Memorial Day Trust. https://www.hmd.org.uk/.

Imperial War Museum. https://www.iwm.org.uk/history/6-stories-of-the-kindertransport.

Monrose, K. (2019). *Black Men in Britain: An Ethnographic Portrait of the Post-Windrush Generation*. Routledge.

Niven, B., & Williams, A. (2020). *The dominance of the national: on the susceptibility of Holocaust memory*. Jewish Historical Studies.

Paddington's Postcards. UNICEF. UK. For every Child in Danger. https://www.unicef.org.uk/paddingtons-postcards-for-children-offer.

Parekh, S. (2016). *Refugees and the ethics of forced displacement*. London: Routledge.

Smith, P. (2020). Paddington Bear and the Erasure of Difference. *Children's Literature Association Quarterly, 45*(1), 25-42.

Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

Πάσχου Αγγελική – Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70

Περίληψη

Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι εξαιρετικά εξελιγμένα αισθητικά αντικείμενα, άξια μελέτης και έρευνας από αναγνώστες και θεατές όλων των ηλικιών. Ως αισθητικά σύνολα, τα εικονογραφημένα βιβλία συνδυάζουν λέξεις και εικόνες (και περιστασιακά άλλες λεπτομέρειες) με περίπλοκους τρόπους για να δημιουργήσουν αυτήν την ενότητα. Ένα βιβλίο εικόνων συνδυάζει οπτικές και λεκτικές αφηγήσεις σε μορφή βιβλίου, παράγονται συνήθως σε μια σειρά μέσων, όπως λαδομπογιές, ακρυλικά, ακουαρέλα και μολύβι. (Hunt & Sheila, 1996) και απευθύνεται συνήθως σε μικρά παιδιά. Με την αφήγηση που αναφέρεται κυρίως μέσω κειμένου, διαφέρουν από τα κόμικς, τα οποία το κάνουν κυρίως μέσω διαδοχικών εικόνων.

Λέξεις-Κλειδιά: εικονογραφήματα, εικονογραφημένα βιβλία, οπτικές και λεκτικές αφηγήσεις

Illustrated children's books

Paschou Aggeliki - Educational Project Coordinator-Teachers

Abstract

The illustrated books are extremely sophisticated aesthetic objects, worthy of study and research by readers and viewers of all ages. As aesthetic sets, illustrated books combine words and images (and occasionally other details) in intricate ways to create this section. A picture book combines visual and verbal narratives in book form, usually produced in a range of media, such as oil paints, acrylics, watercolors and pencils. (Hunt & Sheila, 1996) and is usually aimed at young children. With the narration that is mentioned mainly through text, they differ from the comics, which do it mainly through successive images.

Keywords: illustrations, illustrated books, visual and verbal narratives

Εισαγωγή

Τα εικονογραφημένα βιβλία απευθύνονται συχνότερα σε μικρά παιδιά και ενώ μερικά μπορεί να έχουν πολύ βασική γλώσσα ειδικά σχεδιασμένη για να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες ανάγνωσής τους, τα περισσότερα είναι γραμμένα με λεξιλόγιο που ένα παιδί μπορεί να καταλάβει αλλά όχι απαραίτητα να διαβάσει. Για αυτόν τον λόγο, τα βιβλία εικόνων τείνουν να έχουν δύο λειτουργίες στη ζωή των παιδιών: πρώτα διαβάζονται σε μικρά παιδιά από ενήλικες και έπειτα τα παιδιά τα διαβάζουν μόλις αρχίσουν να μαθαίνουν να διαβάζουν (Ray, 1991).

Ορισμένα βιβλία εικόνων δημοσιεύονται με περιεχόμενο που απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά ή ακόμα και σε ενήλικες. Το «Θιβέτ: Μέσω του κόκκινου κουτιού», από τον Peter Sis, είναι ένα παράδειγμα ενός εικονογραφημένου βιβλίου που απευθύνεται σε ένα ενήλικο κοινό.

Τρία από τα πρώτα έργα με τη μορφή σύγχρονων εικονογραφικών βιβλίων είναι ο Struwwelpeter του Heinrich Hoffmann από το 1845, ο Tintin-Lutin του Benjamin Rabier από το 1898 και το The Tale of Peter Rabbit του Beatrix Potter από το 1902. Το Caldecott Medal (θεσπίστηκε το 1938) και το Kate Greenaway Medal (θεσπίστηκε το 1955) απονέμονται ετησίως για εικονογραφήσεις στην παιδική λογοτεχνία. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, πολλά βραβεία λογοτεχνίας για παιδιά έχουν συμπεριλάβει μια κατηγορία για βιβλία εικόνων (Ray, 1991).

Υπάρχουν πολλές υποκατηγορίες μεταξύ των εικονογραφημένων βιβλίων, όπως βιβλία αλφαβήτου, βιβλία εννοιών, βιβλία καταμέτρησης, πρώιμα αναγνώσματα, βιβλία ημερολογίων, βιβλία με παιδικά ποιήματα-τραγούδια και βιβλία παιχνιδιών. Τα επιτραπέζια βιβλία - εικονογραφημένα βιβλία που εκδίδονται σε σκληρό χαρτόνι - προορίζονται συχνά για χρήση και παιχνίδι από μικρά παιδιά. Το χαρτόνι χρησιμοποιείται για το εξώφυλλο καθώς και για τις σελίδες και είναι πιο ανθεκτικό από το χαρτί. Μια άλλη κατηγορία είναι τα κινητά βιβλία, όπως τα pop-up βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούν μηχανική χαρτιού για να κάνουν τμήματα της σελίδας να αναδύονται ή να στέκονται όρθια όταν ανοίγουν οι σελίδες. Το The Wheels on the Bus, του Paul O. Zelinsky, είναι ένα παράδειγμα ενός μπεστ σέλερ pop-up βιβλίου (Hunt & Sheila, 1996).

Η έρευνα και το γενικό ενδιαφέρον για τα εικονογραφημένα βιβλία συνεχίζουν να αυξάνονται. Η ίδρυση του Μουσείου Εικαστικών Βιβλίων Eric Carle, το οποίο άνοιξε τις πόρτες του το Νοέμβριο του 2002, και ιδρύματα όπως το Seven Stories στο Ηνωμένο Βασίλειο, που άνοιξε το 2005, καταδεικνύουν ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον σε αυτή τη μοναδική μορφή - τη μόνη πραγματικά μοναδική συνεισφορά της παιδικής λογοτεχνίας στον κόσμο της λογοτεχνικής προσπάθειας γενικά. Η αύξηση της έρευνας και του ενδιαφέροντος είναι επίσης εμφανής στον αριθμό των άρθρων και βιβλίων που δημοσιεύθηκαν στο θέμα την τελευταία εικοσαετία, καθώς και στην ταυτόχρονη ανάπτυξη ενός εντυπωσιακού σώματος έρευνας. Ένας σημαντικός αριθμός περιοδικών αφιερώνεται στη παιδική βιβλιογραφία, η οποία συχνά περιλαμβάνει άρθρα ειδικά για εικονογραφημένα βιβλία. Από το 2000, έχουν συμβεί πολλά στον κόσμο των εικονογραφημάτων, εκτός από τα χιλιάδες νέα εικονογραφημένα βιβλία που έχουν δημοσιευτεί κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Hunt & Sheila, 1996).

Σχέση λέξεων εικόνας

Για κάποιο χρονικό διάστημα, οι συγγραφείς θεώρησαν ότι οι περίπλοκοι τρόποι με τους οποίους οι εικόνες και τα κείμενα σχετίζονται το ένα με το άλλο αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση του εικονογραφημένου βιβλίου. Τα τελευταία 30 χρόνια, έχουν γραφτεί πολλά από μελετητές για αυτές τις σχέσεις. και συγγραφείς/ εικονογράφοι

όπως ο Maurice Sendak και ο Joseph Schwarcz κάνουν ενδιαφέρουσες και χρήσιμες δηλώσεις για τη σχέση μεταξύ λέξεων και εικόνων στα εικονογραφημένα βιβλία. Ο Lewis (2001) σχολιάζει ότι το εικονογραφημένο βιβλίο στο σύνολό του φαίνεται να «μοιράζεται μεταξύ δύο διαφορετικών μορφών επικοινωνίας - λέξεων και εικόνων». Το σχόλιο του Lewis υποδηλώνει ότι υπάρχουν, πράγματι, δύο διαφορετικά σύνολα επικοινωνίας σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο: η γλώσσα (με τη συνήθη έννοια) της ακολουθίας λέξεων και η γλώσσα της ακολουθίας εικόνων. Από σημειωτική άποψη, μπορούμε να κατανοήσουμε αυτές τις δύο γλώσσες ως συστήματα «σημείων». «Για τους σημειολόγους, όλα και οτιδήποτε μπορούν να λειτουργήσουν ως σημεία. Στα εικονογραφημένα βιβλία, τα δύο πιο προφανή συστήματα σηματοδότησης είναι οι λέξεις και οι εικόνες, αν και σε καθένα από αυτά τα ευρεία συστήματα σημείων, υπάρχουν σαφώς υποσυστήματα. Για παράδειγμα, μέσα στο σύστημα των σημείων των οπτικών εικόνων, υπάρχει το σύστημα σημείων των χρωμάτων, όπου διαφορετικά χρώματα μπορεί να σχετίζονται με διαφορετικά συναισθήματα.

Η σχέση μεταξύ γραπτού κειμένου και εικόνων στην ίδια σελίδα έχει οριστεί ως «αλληλεπίδραση λέξεων και εικόνων» (Salisbury and Styles, 2012), ή διαμεσοσκόπηση ή διατροπική σχέση (π.χ. Painter et al., 2013), και οι δύο πηγές περιγράφουν τη σχέση μεταξύ λέξεων και εικόνων σε ευρύτερο πλαίσιο. Διαφορετικοί αναλυτές προσεγγίζουν αυτήν την αλληλεπίδραση από διαφορετικές οπτικές γωνίες και σε διαφορετικούς βαθμούς ειδικότητας. Ορισμένες μελέτες χαρτογραφούν λεπτομερείς ταξινομίες για να περιγράψουν τη σχέση μεταξύ λέξης και εικόνας σε εικονογραφημένα βιβλία ή κόμικς (Agosto, 1999; Doonan, 1993; Nodelman, 1988; Schwarz, 1982; Styles and Arizpe, 2001).

Σε γενικές γραμμές, ο πιο πρακτικός τρόπος για να δούμε τη λέξη και την εικόνα σε μια σελίδα είναι μέσω της κατανόησης του πώς ο καθένας μας λέει την ίδια ιστορία (Painter et al., 2013). Αυτές οι σκέψεις μας λένε επίσης πώς λέξη και εικόνα συνεπάγονται τις ίδιες στάσεις και μας λένε πόσο καλά μπορούν να ανακτηθούν διαφορετικές έννοιες απευθείας από το κείμενο και πόσο αυτό που διαβάζουμε εξαρτάται από τις εικόνες.

Οι δύο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις για την αλληλεπίδραση λέξεων και εικόνων, είναι το αν οι εικόνες και το κείμενο μας λένε παρόμοιες ή διαφορετικές ιστορίες και το πόσο καλά υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο. Αυτό ονομάζεται σύγκλιση / απόκλιση (Painter et al., 2013) ή «σημείο αντίθεσης» (Nikolajeva and Scott, 2000). Όταν το κείμενο και η εικόνα είναι συγκλίνουσες, έχουν τις ίδιες έννοιες, όταν αποκλίνουν, μας λένε διαφορετικές ιστορίες. Παρομοίως, το «σημείο αντίθεσης» μας ενημερώνει για τις διαφορές μεταξύ των εννοιών που έχουν οι λέξεις και οι εικόνες και αν έρχονται σε αντίθεση ή αλληλοϋποστηρίζονται

Μια πιο λεπτομερής ανάλυση εξηγεί τις «ίσες και άνισες» σχέσεις (Martinec and Salway, 2013). Οι Martinec και Salway διευκρινίζουν περαιτέρω ότι όταν η εικόνα και το

κείμενο είναι ίσα μπορούν να είναι είτε ανεξάρτητα είτε συμπληρωματικά, και όταν είναι άνισα, τότε είτε το κείμενο είτε η εικόνα είναι δευτερεύουσα από την άλλη.

Στο Ways of the Illustrator, ο Joseph Schwarcz (1982) ήταν ίσως ο πρώτος που παρουσίασε μια οργανωμένη τυπολογία σχέσεων λέξης-εικόνας. Επειδή ο τίτλος του τμήματος του βιβλίου του που αναλύει αυτή τη σχέση είναι «Μερικές λειτουργίες της απεικόνισης», μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αναφέρεται κυρίως στα εικονογραφημένα βιβλία. Ωστόσο, η ενότητα αφορά τις λειτουργίες των εικόνων καθώς σχετίζονται με τα λόγια της ιστορίας. Αναφέρεται σε «… αυτό το αμοιβαίο παιχνίδι όπου λέξεις και εικόνες παίζουν μαζί» (μια άλλη μεταφορά για τη σχέση κειμένου-εικόνας) (σελ. 14). Παρουσιάζεται αυτή η πρώιμη τυπολογία με κάποια λεπτομέρεια, διότι (1) φαίνεται ότι έχει παραπλανηθεί ελαφρώς από ορισμένους συγγραφείς που γράφουν για σχέσεις κειμένου-εικόνας και (2) φαίνεται να είχε σημαντική επιρροή στις επόμενες τυπολογίες, τόσο όσον αφορά τη γενική προσέγγιση του Schwarcz όσο και τις συγκεκριμένες κατηγορίες του. Περιγράφει δύο κύριες κατηγορίες αυτών των επεξηγηματικών λειτουργιών (όπως φαίνεται από τη διάταξη των κύριων επικεφαλίδων και υπότιτλων του κειμένου του). Αντίθετα, οι Nikolajeva και Scott (2006) δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες με υποκατηγορίες. παράγουν μια απλή λίστα, η οποία δεν διαφοροποιεί τις δύο κύριες κατηγορίες από τις υποκατηγορίες. εξαλείφουν επίσης την «Αντίθεση / Αποξένωση / Αντίφαση» (μία από τις υποκατηγορίες απόκλισης) από τη λίστα.

Ο Golden (1990) έχει αναπτύξει μια τυπολογία σχέσεων λέξης-εικόνας με πέντε μέρη: (1) το κείμενο και η εικόνα είναι συμμετρικά, (2) το κείμενο εξαρτάται από την εικόνα για διευκρίνιση, (3) η εικόνα βελτιώνει, επεξεργάζεται κείμενο, (4) το κείμενο φέρει πρωτογενή αφήγηση, η εικόνα είναι επιλεκτική και (5) η εικόνα φέρει την αρχική αφήγηση, το κείμενο είναι επιλεκτικό. Αυτές οι κατηγορίες φαίνεται να διαφοροποιούνται από το πόσο «δουλεύουν» οι εικονογραφήσεις ή το κείμενο για να μεταφέρουν το νόημα. Ωστόσο, το σχέδιο του Golden είναι προβληματικό. Υποστηρίζει ότι, στην κατηγορία 1, οι απεικονίσεις είναι περιττές, μόνο για να παραδεχτούμε αργότερα ότι δεν υπάρχει πραγματικός πλεονασμός. Αυτό τείνει να συγχωνεύσει την κατηγορία 1 με την κατηγορία 3. Τότε, επίσης, ποια είναι η διαφορά μεταξύ της κατηγορίας 2 και της κατηγορίας 3; Αν και δεν θα περιμέναμε να υπάρχουν πλήρως ξεκάθαρες κατηγορίες, αυτές φαίνονται σχεδόν πολύ αλληλεπικαλυπτόμενες για να είναι χρήσιμες. Επιπλέον, η τυπολογία φαίνεται να βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στις σχετικές ποσότητες δύναμης που έχουν το κείμενο και οι εικόνες, μετατρέποντας έτσι τη σχέση λέξης-εικόνας σε παιχνίδι μηδενικού αθροίσματος, όπου η μεγαλύτερη επιρροή από τις εικόνες σημαίνει αυτόματα λιγότερη επιρροή από τις λέξεις και το αντίστροφο. Το πρόβλημα με αυτό είναι ότι η σχέση δεν αφορά τόσο την ισορροπία δύναμης όσο τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο και οι εικόνες συναλλάσσονται μεταξύ τους και μεταμορφώνουν το ένα το άλλο. Έτσι το σχέδιο του Golden τείνει να αγνοεί την κοινή επιρροή λέξεων και εικόνων και καταλήγει να συζητά τη σχέση τους μόνο σε μια διάσταση. Ο Lewis (2001) ορθώς επικρίνει επίσης την τυπολογία του Golden εστιάζοντας ως επί το πλείστον στο κείμενο και στην ποσότητα του κειμένου ανάλογα με τις εικόνες.

Ακόμα, ο Sipe (2010) και οι Martinec και Salway (2005) είχαν στόχο να προχωρήσει τη συζήτηση γύρω από τις έννοιες του Barthes σχετικά με τη σύγκλιση, την απεικόνιση και την αναμετάδοση, καθώς και ο Bodmer (1992) και ο Fang (1996), προώθησαν ιδέες που μπορεί να οδηγήσουν σε ταξινομίες, αλλά δεν τις ανέπτυξαν πλήρως.

Η Agosto (1999) ξεκινά το άρθρο της σχετικά με μια τυπολογία σχέσεων κειμένου-εικόνας σε «αλληλοεξαρτώμενη αφήγηση» με αυτήν την παράγραφο: «*Στα περισσότερα εικονογραφημένα βιβλία, οι ιστορίες διηγούνται δύο φορές, μία φορά μέσω κειμένου και μία φορά μέσω εικονογράφησης. Ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει τέτοιες ιστορίες είτε μέσω των λέξεων είτε μέσω των εικόνων. Ο Vandergrift ονόμασε αυτά τα βιβλία «δύο ιστορίες» (68). Δεδομένου ότι τόσο τα κείμενα όσο και οι εικόνες των διηγημένων ιστοριών διηγούνται τις ίδιες ιστορίες ταυτόχρονα, χρησιμοποιούν παράλληλη αφήγηση. Αντίθετα, υπάρχει ένα υποσύνολο εικονογραφημένων βιβλίων για τα οποία ο αναγνώστης πρέπει να εξετάσει ταυτόχρονα και τις δύο μορφές αφήγησης για να κατανοήσει τις ιστορίες των βιβλίων. Τα βιβλία που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία χρησιμοποιούν αλληλεξαρτώμενη αφήγηση*» (σελ. 267).

Κατά την άποψη των περισσότερων μελετητών, τα εικονογραφημένα βιβλία δεν είναι ποτέ απλά «αφηγούμενες ιστορίες» επειδή δεν υπάρχει ποτέ πλήρης πλεονασμός μεταξύ λέξεων και εικόνων και λόγω των βαθιών διαφορών σε αυτά τα δύο συστήματα σημείων (για παράδειγμα, το σύστημα οπτικών σημείων έχει ταυτόχρονο προσανατολισμό και παρουσιάζει χώρο κυρίως, και το σύστημα λεκτικών σημείων έχει διαδοχικό προσανατολισμό και παρουσιάζει κυρίως τον χρόνο). Η Agosto ισχυρίζεται ότι αυτή η κατάσταση συμβαίνει στα «περισσότερα εικονογραφημένα βιβλία», οπότε για τα λίγα εικονογραφημένα βιβλία που χρησιμοποιούν «αλληλεξαρτώμενη αφήγηση», η Agosto προάγει μια τυπολογία που έχει επίσης πολλές προβληματικές πτυχές.

Συμπεράσματα

Ο επιτακτικός ρόλος των εικονογραφήσεων σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο είναι να μεταφέρει τη γραπτή ιστορία σε ένα νέο επίπεδο ψυχαγωγίας. Το έργο τέχνης πρέπει να αντιπροσωπεύει τόσο μεγάλο μέρος της ιστορίας όσο και τις λέξεις, επεκτείνοντας την ιστορία χωρίς να αντιγράφει το ίδιο το κείμενο ενώ ενεργεί ως μεσολαβητής μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, επιτρέποντας στον αναγνώστη να «νιώσει τις λέξεις». Οι εικονογραφήσεις των εικονογραφημένων βιβλίων που είναι πολύ συχνά γεμάτες δράση και ενδιαφέρουσες προσθήκες στην ιστορία μπορούν να οδηγήσουν σε εκτεταμένη προσοχή των παιδιών που εύκολα αποσπώνται. Ένας άλλος, σκοπός των εικονογραφήσεων είναι να ενθαρρύνουν τον αναγνώστη μέσω της διάταξης και της δράσης που απεικονίζεται στις σελίδες του να συνεχίσει να απολαμβάνει την αφήγηση μέχρι το τέλος της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agosto, D.E. (1999). One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks. Children's Literature in Education, 30(4), 267–280

Arizpe, E. and Styles, M. (2003) Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts. With contributions from H. Bromley, K. Coulthard and K. Rabey. London and New York: Routledge Falmer.

Bodmer, G. R. (1992). Appreciating the Illustrated Text. In Glen E. Sadler (Ed.), Teaching Children's Literature: Issues, Pedagogy, Resources. New York: Modern Language Association.

Doonan, J. (1993) Looking at Pictures in Picture Books. Stroud, UK: Thimble Press.

Nodelman, P. (1988) Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books. Athens, GA: University of Georgia Press.

Fang, Z. (1996). Illustrations, Text and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? Reading Horizons, 37(2), 130–142.

Hunt, P. & Sheila, R. (1996). International Companion Encyclopedia of Children's Literature. London: Routledge. p. 465. ISBN 0-203-16812-7.

Hutchins, P. (1971). Rosie's Walk. New York: Simon & Schuster. intentions, and perceived behavior control. *J. Exp. Psychol., 22,* 453-474

Lewis, D. (2001). Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text. New York: Routledge/Falmer

Martinec, R., & Salway, A. (2005). A System for Image–Text Relations in New (and Old) Media. Visual Communication, 4(3), 337–371.

Nikolajeva, Maria, & Scott, Carole. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. Children's Literature in Education, 31(4), 225–239

Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books. London: Equinox

Ray, G. N. (1991). The Illustrator and the book in England from 1790 to 1914. New York: Dover. ISBN 0-486-26955-8.

Salisbury, M. & Styles, M. (2012). Children's Picturebooks: The art of visual storytelling. London: Laurence King Publishing

Schwarcz, J. (1982) Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature. Chicago, IL: American Library Association. Schwarcz, J. and Schwarcz, C. (1991) The Picture Book Comes of Age: Looking at Childhood through the Art of Illustration. Chicago, IL: American Library Association.

Sipe, L. R. (2010). The Art of the Picturebook. In Shelby A. Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso, & C. Jenkins (Eds.), Handbook of Research in Children's and Young Adult Literature (pp. 238–252). New York: Routledge

Η αξιοποίηση της αναδιήγησης στην αντίληψη του τρόπου οργάνωσης των ιστοριών.

Βρετουδάκη Ελένη
Μ.Ed., PhD. (Μέλος Ε.ΔΙ.Π. του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης)

Περίληψη

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εξάσκηση στην αναδιήγηση ιστοριών ενισχύει τη δυνατότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να κατανοούν τις βασικές πληροφορίες μιας ιστορίας, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να την αναδιηγηθούν ολοκληρωμένα και κατανοητά. Επιπλέον, με τη συστηματική εξάσκησή τους, τα παιδιά, κατανοούν τον τρόπο δομής και οργάνωσης των αφηγηματικών κειμένων (ιστοριών), με αποτέλεσμα τα προφορικά τους κείμενα να έχουν αρτιότερη δομική οργάνωση και επεισοδιακή αλληλουχία. Η αναδιήγηση, ως αφηγηματική δεξιότητα, σχετίζεται σημαντικά με τον μελλοντικό γραμματισμό των παιδιών καθώς ενισχύει την ακουστική τους κατανόηση αλλά και την μετέπειτα ικανότητα τους να παράγουν συνεκτικά και συνοχικά αφηγηματικά κείμενα (Melzi & Caspe 2017· Pinto, Tarchi, & Bigozzi 2015). Στην παρούσα βιβλιογραφική μελέτη, παρουσιάζονται βασικές ερευνητικές εργασίες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο. Στοχεύει στη βιβλιογραφική υποστήριξη μελετών οι οποίες θα διερευνήσουν μεθόδους και τεχνικές ενδυνάμωσης της κατανόησης του τρόπου δομής και οργάνωσης των ιστοριών για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναδιήγηση, ανάγνωση ιστοριών, προσχολική ηλικία, κατανόηση.

Utilizing retelling for the perception of story structure

Vretudaki Hellen M.Ed., PhD. (Teaching Staff in University of Crete)

Researchers argue that practice in retelling enhances preschoolers' ability to understand the basic information from a story that has been read to them. Thus, resulting in more comprehensive and complete retellings. In addition, by systematic practice in retelling, preschool children comprehend the way a narrative text (stories) is organized and thus effectively assist their efforts to produce oral texts with more complete structure and episodic sequence. Retelling, as all narrative skills, is significantly related to children's future school literacy as it enhances their listening comprehension and later ability to produce more coherent and connective narrative texts (Melzi & Caspe 2017· Pinto, Tarchi, & Bigozzi 2015). In the present basic research, presented the most significant studies which have been carried out in this specific field. It aims to support the elaboration of additional studies which will explore methods and techniques of strengthening preschool children's story content and story structure understanding.

Key words: Retelling, reading stories, preschoolers, story comprehension.

Εισαγωγή

Η ανάγνωση ιστοριών είναι ένα αποτελεσματικό μέσο ενίσχυσης του προφορικού λόγου των παιδιών (Τάφα, 2011). Τόσο η συχνότητα όσο και η ποιότητα των αναγνωστικών εμπειριών βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη συντακτική πολυπλοκότητα του προφορικού τους λόγου. Τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν συχνά σε αναγνώσεις ιστοριών χρησιμοποιούν πιο σύνθετες προτάσεις στον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν τόσο τις δηλωτικές (άμεσες) όσο και τις άδηλες (υπονοούμενες) πληροφορίες του κειμένου, εφόσον αποκτούν σταδιακά την ευχέρεια να συμπεραίνουν από τα συμφραζόμενα. Αντιλαμβάνονται, επίσης, διαισθητικά τον τρόπο δομής και οργάνωσης του περιεχομένου των ιστοριών που τους διαβάζονται (Morrow, 2005).

Η αναδιήγηση ως μετα-αναγνωστική δραστηριότητα κατανόησης

Στην ανάγνωση ιστοριών η παράμετρος η οποία διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο είναι ο βαθμός της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών, με τρόπους, μέσα και τεχνικές οι οποίες οδηγούν στην ενίσχυση των επιμέρους δεξιοτήτων τους, αλλά κυρίως στην ενίσχυση της κατανόησης (Moschovaki & Meadows, 2005). Μια αφηγηματική δεξιότητα η οποία είναι ιδιαίτερα προσιτή και ευχάριστη στα μικρά παιδιά, καθώς αυτά ταυτίζονται με τον ρόλο του αφηγητή, είναι η αναδιήγηση. Αναδιήγηση θεωρείται η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί τις σημαντικές πληροφορίες από μια ιστορία που του διαβάστηκε, να τις οργανώνει δομικά και να τις εκφράζει λεκτικά με κατανοητό τρόπο (Vretudaki & Tafa, 2017).

Η αναδιήγηση είναι μια πολύτιμη γλωσσική άσκηση από μόνη της (Dunst, Simkus & Hamby, 2012). Παρά το γεγονός ότι, τα παιδιά πολλές φορές χρησιμοποιούν τη γλώσσα του κειμένου, οι αναδιηγήσεις τους είναι πάντα δημιουργικές και ερμηνευτικές και ποτέ αναπαραγωγικές και ταυτόσημες. Αυτό συμβαίνει, διότι η μνήμη – ανάκληση είναι μια ενεργή δημιουργική διαδικασία και όχι μια παθητική ανάσυρση γεγονότων. Η αναδιήγηση είναι ένας θαυμάσιος τρόπος να ανακαλύψει κάποιος πώς τα παιδιά ερμηνεύουν και κατανοούν τις ιστορίες που ακούν (Sa, 2012). Με τον καιρό τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο τη δική τους γλώσσα στην αναδιήγηση, παρά τη γλώσσα του κειμένου κάνοντας έτσι την ιστορία «δική τους», παρόλο που η γλώσσα τους τείνει να έχει στοιχεία λογοτεχνικότητας και γραπτού λόγου.

Η αναδιήγηση ως αναπτυξιακή δεξιότητα

Η αναδιήγηση είναι μια αναπτυξιακή δεξιότητα. Τα παιδιά ξεκινούν από την ηλικία των 3-4 ετών παράγοντας κυρίως περιορισμένες, περιγραφικές με πολλές επαναλήψεις, αναδιηγήσεις, για να φτάσουν στην ηλικία των 8 ετών και άνω για να παραγάγουν αναδιηγήσεις πιο οργανωμένες δομικά και γραμματικοσυντακτικά. Οι αναδιηγήσεις, σε μεγαλύτερες ηλικίες, είναι εμπλουτισμένες με γεγονότα που συνδέονται με σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, στοιχείο που καταδεικνύει την αναπτυσσόμενη αντίληψη του

παιδιού να διακρίνει την προθετικότητα των ανθρώπινων ενεργειών (ενεργούμε έχοντας κάποιο στόχο), καθώς το παιδί ωριμάζει κοινωνικά και γνωστικά (Westerveld, Gillon, & Boynd, 2012).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αναδιήγησή τους. Αυτές οι δυσκολίες αφορούν στη αδυναμία τους για αντιστρεψιμότητα της σκέψης και προβολής των γεγονότων μπρος-πίσω αλλά και την αδυναμίας της εργαζόμενης μνήμης τους να αποθηκεύει και να διαχειρίζεται μεγάλο όγκο πληροφοριών (Gathercole & Alloway, 2007). Ακόμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν περιορισμένη «αποθήκη» εμπειριών και γνώσεων με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά σημαντικές πληροφορίες του κειμένου και να καλύψουν με εναλλακτικά σενάρια πιθανά κενά στη διαδικασία της κατανόησης άρα και της ανάκλησης.

Η ενίσχυση των αναδιηγητικών δεξιοτήτων

Η σημαντικότητα της ανάπτυξης και ενίσχυσης των αφηγηματικών/αναδιηγητικών δεξιοτήτων φαίνεται από τη σχέση τους με τον μετέπειτα σχολικό γραμματισμό των παιδιών (Curenton, 2006). Οι αφηγηματικές/αναδιηγητικές δεξιότητες διαδραματίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση και στην ικανότητα γραφής αφηγηματικών κειμένων (Ketelaars, Jansonius, Cuperus, & Verhoeven, 2012). Η σχέση αυτή δεν φαίνεται άμεσα στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου διότι τα παιδιά πασχίζουν με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (γραφή, ανάγνωση) όμως στη συνέχεια η σχέση αυτή σταθεροποιείται με εμφανή τρόπο (Nation & Snowling, 2004).

Πώς μπορούν όμως οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής βαθμίδας να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα μικρά παιδιά να διατηρήσουν στη μνήμη τους τα σημαντικά στοιχεία από μια ιστορία, να τα διατάξουν σε λογικές ακολουθίες τις οποίες πρέπει να λεξικοποιήσουν με κατανοητό τρόπο χωρίς όμως να χαθεί η χαρά και η απόλαυση που νοιώθουν στο άκουσμα μιας φανταστικής ιστορίας; Υπάρχουν παιγνιώδεις και συνάμα αποτελεσματικοί τρόποι;

Μια βασική γνώση την οποία χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν είναι ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών όπως και οι αφηγήσεις τους, πρέπει να εμπεριέχουν με βάση τη *Γραμματική των ιστοριών*, τα εξής δομικά στοιχεία: τοπικούς και χρονικούς προσδιορισμούς, ένα αρχικό γεγονός/πρόβλημα/θέμα, τις δράσεις των χαρακτήρων, τις συνέπειες και την κατάληξη-τέλος της ιστορίας (Mandler & Johnson,1977).

Βασικές διδακτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν σε αυτήν την κατεύθυνση κατά την ανάγνωση και αναδιήγηση ιστοριών είναι η χρήση «διαμεσολαβητών» όπως η κούκλα, οι τσόχινες φιγούρες, οι μινιατούρες κ.ά. (Morrow & Cambrell, 2004). Μέσω της κούκλας τα παιδιά απελευθερώνονται και ταυτίζονται με τους ήρωες της ιστορίας, διαδικασία που κρατά την προσοχή τους ενεργή για περισσότερη ώρα. Τα μικρά

αντικείμενα-σύμβολα, επίσης, τα οποία σχετίζονται με κομβικά γεγονότα της ιστορίας όταν αυτά διατάσσονται στη σειρά, κατά την ανάγνωσή της, υποβοηθούν την αδύναμη εργαζόμενη μνήμη των μικρών παιδιών να συγκρατήσει μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών (Stadler & Ward, 2005). Η οπτικοποίηση της πληροφορίας μπορεί να γίνει εναλλακτικά και με την εικονογράφηση της ιστορίας (οι εικόνες της ιστορίας στη σειρά έτσι όπως διαβάζεται), όταν αυτή είναι αναπαραστατική αλλά και με τη χρήση βιβλίων χωρίς κείμενο (wordless book) όπου ο εκπ/κός αφηγείται μια ιστορία με βάση τις εικόνες και το παιδί στη συνέχεια επαναλαμβάνει τη διαδικασία (Kaderavek & Sulzby, 2000). Μια άλλη οπτική διευκόλυνση η οποία βοηθά τα παιδιά να θυμούνται τα δομικά στοιχεία τα οποία πρέπει να εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη και κατανοητή αναδιήγηση είναι οι κάρτες που αναπαριστούν με σύμβολα: α) την εισαγωγή π.χ. με μια κλειδαρότρυπα ή ένα βιβλίο που ανοίγει, β) τους χαρακτήρες π.χ. με πρόσωπα ή φιγούρες που αναπηδούν από τις σελίδες του βιβλίου ή αυτόνομα, γ) το πρόβλημα π.χ. με ένα παιδί ή πρόσωπο που σκέφτεται ή μια κάρτα με κόκκινο χρώμα που συμβολίζει το πρόβλημα, δ) την πλοκή π.χ. με ένα ερωτηματικό που ρωτά τι έγινε στην ιστορία και την ε) επίλυση-τέλος π.χ. με ένα βιβλίο που κλείνει σηματοδοτώντας το τέλος της ιστορίας (Hansen, 2004).

Ο τύπος της ανάγνωσης ο οποίος αξιοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό είναι μια άλλη σημαντική παράμετρος. Είτε εμπεριέχει παύσεις (dialogic reading - διαλογική ανάγνωση) είτε όχι (reading performance-ανάγνωση παράσταση) όταν επικεντρώνεται στην ανάδειξη των δομικών στοιχείων της ιστορίας και στις βασικές πληροφορίες του κειμένου, υποβοηθά σημαντικά στην απομνημόνευση των βασικών πληροφοριών και στην ευχερή ανάκλησή τους (Dickinson & Tabors, 2001).

Επιπλέον, η συζήτηση σαν μια μετα-αναγνωστική διαδικασία που έχει ως στόχο την επεξεργασία, των δηλωτικών-άμεσων πληροφοριών του κειμένου, αλλά κυρίως των αδήλωτων-έμμεσων, διευκολύνει σημαντικά την επεξεργασία, κατανόηση, απομνημόνευση και ανάκληση περισσότερων πληροφοριών. Η συζήτηση, αρχικά, εστιάζει στα βασικά γεγονότα της ιστορίας και στη συνέχεια μπορεί να στραφεί γύρω από τις πιθανές σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων στο πρόβλημα του πρωταγωνιστή, την εξεύρεση ενός διαφορετικού τέλους της ιστορίας αλλά και τη σύνδεση των γεγονότων της με την καθημερινή ζωή των παιδιών (εξωκειμενική σύνδεση) όπως και την αναγνώριση/ανεύρεση κοινών σημείων της ιστορίας με άλλες σχετικές (διακειμενική σύνδεση) κ.ά. Αυτές οι διαδικασίες, βοηθούν τα παιδιά να πραγματοποιήσουν ανωτέρου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες (συγκρίσεις, υποθέσεις, αιτιολογήσεις, συμπεράσματα) και έχουν ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό των αναδιηγήσεών τους με μια σειρά αξιολογικών στοιχείων, τα οποία θα είχαν πολύ μικρές πιθανότητες να εμφανιστούν στην αναδιήγησή τους, χωρίς αυτήν τη στοχευμένη διαλογική συζήτηση (Lever & Sénéchal, 2011· Zevenbergen, Whitehurst & Zevenebergen, 2003).

Οι ερευνητές Spencer και Slocum (2010) στην μελέτη τους αξιοποίησαν την αναδιήγηση ως διδακτικό μέσο για να ενισχύσουν την κατανόηση παιδιών που βρισκόταν

στην ομάδα παιδιών υψηλού κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες. Χρησιμοποίησαν μια σειρά τεχνικών και μεθόδων για να παρωθήσουν την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών όπως: α) δημιούργησαν 5 ασπρόμαυρες εικόνες οι οποίες αναπαριστούσαν τα 5 βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας, β) δημιούργησαν οπτικά βοηθήματα (κύβο, μπίγκο, στικς, γκριμάτσες) τα οποία αναπαριστούσαν τα δομικά στοιχεία έτσι ώστε, όσο το δυνατόν, περισσότερα παιδιά να εμπλέκονται στις διαδικασίες της αναδιήγησης ιστοριών (την ώρα που αναδιηγούνταν το παιδί ένα τμήμα της ιστορίας τα άλλα παρουσίαζαν την εικόνα-σύμβολο του μπίγκο ή του κύβου... που συμβόλιζε το ανάλογο δομικό στοιχείο). Η πολλαπλή ενεργοποίηση των παιδιών και η μικρή ομάδα συμμετοχής βοήθησε όλα τα παιδιά να βελτιώσουν σημαντικά τις αναδιηγητικές τους ικανότητες (Hayward & Schneider, 2000).

Σε μια άλλη πειραματική μελέτη διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα των ρητών οδηγιών, που αφορούσαν στα δομικά στοιχεία των ιστοριών, στην ενίσχυση της αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Miller 2016). Στη συγκεκριμένη μελέτη αξιοποιήθηκαν οπτικές και λεκτικές διευκολύνσεις. Τα παιδιά της μελέτης πραγματοποίησαν μια ποικιλία από δραστηριότητες πριν και μετά την ανάγνωση της ιστορίας όπως, εισαγωγική συζήτηση, προεπισκόπηση της ιστορίας αλλά και συζήτηση με το πέρας της η οποία εστίαζε σε συγκεκριμένα στοιχεία της *Γραμματικής των ιστοριών* (χαρακτήρας, σκηνικό, πρόβλημα, προσπάθειες, συνέπειες και επίλυση) και αναδιήγηση. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Pesco και Devlin (2014) εφάρμοσαν ένα πολύ αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο εμπεριείχε ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου της ιστορίας. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εκπαιδεύτηκαν στα δομικά στοιχεία των ιστοριών, στις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος και στη διερεύνηση των εσωτερικών καταστάσεων των χαρακτήρων. Ως διδακτικές τεχνικές ενίσχυσης της κατανόησης αξιοποιήθηκαν η επεξήγηση, η αναγνώριση και η περιγραφή των δράσεων των χαρακτήρων της ιστορίας, καθώς και η καθοδηγούμενη εξάσκηση στην αναδιήγηση.

Ερευνητικές εργασίες στον ελλαδικό χώρο

Στον ελλαδικό χώρο η έρευνα των Σιβροπούλου και Τσαπακίδου (2009) είχε ως στόχο την κατανόηση των μύθων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η αναδιήγηση αξιοποιήθηκε ως διδακτική τεχνική. Οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες γύρω από την ανάγνωση του κάθε μύθου στόχευαν στην κατανόηση και απόδοση των βασικών στοιχείων του (ήρωες εισαγωγή και κατάληξη). Παρά το γεγονός ότι, τα παιδιά εμπλέκονταν ευχάριστα στη διαδικασία, παρουσίασαν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση του αλληγορικού μηνύματος του μύθου και κατά συνέπεια στην αναδιήγησή του.

Στη μελέτη των Σιδηροπούλου και Ράλλη (2012) οι αναδιηγήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: α) δομή της αναδιήγησης (αρχή-μέση-τέλος), β) επάρκεια περιεχομένου (πλαίσιο, θέμα, επεισόδια πλοκής, επίλυση προβλήματος) και γ) χρήση ευθύ και πλάγιου λόγου. Επίσης, οι αναδιηγήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν και με ποιοτικά κριτήρια για να καθοριστεί το επίπεδο της αφηγηματικής

ικανότητας των παιδιών με βάση των μοντέλο των Stadler & Ward (2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας της ανάγνωσης με βιβλίο, είχαν καλύτερες επιδόσεις ως προς τη δομή και την επάρκεια περιεχομένου της αναδιήγησης σε σχέση με την πειραματική ομάδα της αφήγησης ιστοριών χωρίς βιβλίο χωρίς όμως οι διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές. Οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι η ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς οδηγεί το παιδί πιο γρήγορα σε ανώτερα επίπεδα αφηγηματικής ικανότητας.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η μελέτη που πραγματοποίησαν οι Κολοβού και Ράλλη (2008) όπου η αξιολόγηση της κατανόησης της δομής και του περιεχομένου της ιστορίας πραγματοποιήθηκε με ερωτήσεις κατανόησης, με σειροθέτηση των εικόνων της ιστορίας και με τις αναδιηγήσεις των παιδιών. Αντίστοιχα με την προηγούμενη και σε αυτή τη μελέτη τα παιδιά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα της ανάγνωσης ιστοριών επέδειξαν καλύτερα επίπεδα κατανόησης από την ομάδα της αφήγησης ιστοριών.

Ακόμη μία μελέτη πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο (Χοβαρδά, 2014) στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας, η οποία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αναδιηγητικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Δευτερευόντως, συνεξέτασε πέραν της ηλικίας και την επίδραση του φύλου στην ανάπτυξη της αφηγηματικής τους ικανότητας. Η αναδιήγηση χρησιμοποιήθηκε και εδώ ως αξιολογικό εργαλείο της κατανόησης μιας ιστορίας που είχε τον τίτλο: «Το ασχημόπαπο» και παρουσιάστηκε στα παιδιά της μελέτης με δύο τρόπους: α) με οπτικοακουστικό τρόπο (βίντεο) και β) σε πολύχρωμες κάρτες. Για την ανάλυση των δεδομένων η ερευνήτρια αξιοποίησε την προτεινόμενη από τους Curenton & Lucas (2007) «Πυραμίδα των ιστοριών». Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί στοιχεία της αναδιήγησης των παιδιών που αφορούν στην εσωτερική ψυχοσύνθεση των ηρώων της ιστορίας αλλά και δομικά και γλωσσικά (γραμματικά, λεξιλογικά) στοιχεία. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να χρησιμοποιούν αποπλαισιωμένο λόγο (αναδιήγηση γεγονότων που διαδραματίζονται σε άλλο τόπο και χρόνο) αλλά και επεξεργασμένο λόγο (αιτιακές συνδέσεις, γνωστικά ρήματα). Διαπίστωσε, επίσης, ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη γλωσσική και στη δομική οργάνωση της αναδιήγησης και στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες της μελέτης (5,6,7,9 ετών). Το δεδομένο επιβεβαιώνεται και στη μελέτη των Heilmann, Miller, Nockerts και Dunaway (2010) όπου υπογραμμίζεται ότι η ανάπτυξη του σχήματος των ιστοριών συμβαδίζει με την ανάπτυξη του λεξιλογίου αναφερόμενοι στις ηλικιακές ομάδες του δείγματός τους που ήταν παιδιά 5-7 ετών. Καταληκτικά, το φύλο φάνηκε να επηρέασε σε περιορισμένο βαθμό ορισμένους γλωσσικούς δείκτες αφήνοντας «ανεπηρέαστη» την αφηγηματική και ψυχολογική δομή της αφήγησης.

Με στόχο την ενίσχυση της αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε μια μελέτη (Βρετουδάκη, 2017). Οργανωμένες πολυεπίπεδες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το άκουσμα της

ιστορίας για να καταστήσουν ικανά τα παιδιά να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας με λογική σειρά. Συγκεκριμένα, στο *πρώτο επίπεδο*, η ερευνήτρια αλληλοεπιδρώντας με τα παιδιά δημιούργησε μια βάση σχετικών προγενέστερων γνώσεων που αφορούσαν στον τρόπο δομής και οργάνωσης των ιστοριών. Στη φάση αυτή, ανάρτησε τις κάρτες των δομικών στοιχείων με τις λέξεις-κλειδιά: *Που;* (τόπος), *Πότε;* (χρόνος), *Ποιος;*(πρωταγωνιστής), *Ποιο;* (πρόβλημα), *Τί;* (πλοκή), *Πώς;* (επίλυση), *Τέλος;* (τέλος της ιστορίας), επεξήγησε τη σημασία τους και αναφέρθηκε σε παραδείγματα από γνωστές ιστορίες για να επιβεβαιώσουν τα παιδιά την ύπαρξη των στοιχείων αυτών στο σύνολο σχεδόν των ιστοριών που τους διαβάζονται.

Στη συνέχεια, στο *δεύτερο επίπεδο,* διάβασε μια καλοδομημένη ιστορία και κάθε φορά που ολοκλήρωνε την ανάγνωση του κάθε τμήματός της, τοποθετούσε μια φωτοτυπημένη εικόνα από την ιστορία κάτω από την αντίστοιχη κάρτα δομικού στοιχείου π.χ. όταν ανέφερε το βασικό πρόβλημα του πρωταγωνιστή της ιστορίας τοποθετούσε κάτω από την κάρτα με τη λέξη-κλειδί: *Ποι*ο; μια εικόνα από την ιστορία η οποία απεικόνιζε το συγκεκριμένο στοιχείο. Με το πέρας της ανάγνωσης είχαν τοποθετηθεί όλες οι αντιπροσωπευτικές εικόνες της ιστορίας κάτω από τις αντίστοιχες κάρτες των δομικών στοιχείων. Η συγκεκριμένη διαδικασία βοήθησε τα παιδιά να εμπεδώσουν τη δομική οργάνωση του κειμένου της ιστορίας.

Στο *τρίτο επίπεδο*, τα παιδιά με τη βοήθεια των καρτών και των εικόνων αναδιηγήθηκαν την ιστορία που μόλις είχαν ακούσει ενώ στη συνέχεια, αφαιρέθηκαν οι εικόνες από την ιστορία και τα παιδιά την αναδιηγήθηκαν με τη βοήθεια μόνο των καρτών. Στο τελευταίο και *πέμπτο επίπεδο* εξάσκησης τους, τα παιδιά χωρισμένα σε μικρές ομάδες 3-4 παιδιών, σε ένα χώρο έξω από την τάξη, αναδιηγήθηκαν την ιστορία με τη βοήθεια ενός κατάλληλα διαμορφωμένου διαδρόμου (*μονοπάτι της ιστορίας*) το οποίο ήταν χωρισμένο σε 7 τμήματα και σε κάθε τμήμα αναγραφόταν μια λέξη –κλειδί η οποία αναπαριστούσε καθένα από τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Το παιδί πατώντας στο κάθε τμήμα του διαδρόμου αναδιηγούνταν ελεύθερα το αντίστοιχο τμήμα της ιστορίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν πολύ ενθαρρυντικά καθώς η πλειονότητα των παιδιών, ανεξαρτήτου ηλικίας και προγενέστερης σχετικής γνώσης, αναδιηγήθηκε ολοκληρωμένα και σωστά την ιστορία που άκουσε.

Μια ακόμα ερευνητική εργασία πραγματοποίησαν πρόσφατα οι Κανέλλου, Κορβέση, Ράλλη, Μουζάκη, Αντωνίου, Διαμαντή και Παπαϊωάννου (2016) μέσα από την οποία εξέτασαν το αναπτυξιακό προφίλ του αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, διερεύνησαν αν οι αναδιηγήσεις και οι αφηγήσεις των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας ακολουθούν αναπτυξιακή πορεία με βάση τα εξελικτικά στάδια (Ονοματοθεσία, Παράθεση, Σύνδεση, Αλληλουχία, Αφήγηση) που προτείνονται από τους ερευνητές Standler και Ward (2005).

Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε η αναπτυξιακή πορεία των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών εφόσον τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά παρουσίασαν πιο βελτιωμένες αναδιηγήσεις/αφηγήσεις (σε επίπεδο συνοχής και συνεκτικότητας), σε σχέση με τα

μικρότερα. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η αναδιήγηση είναι μια πιο προσιτή και διαχειρίσιμη γνωστική διεργασία, σε σχέση με την αφήγηση/παραγωγή ιστοριών. Επιπλέον, αναδείχθηκε μια δυναμική σχέση ανάμεσα στις δύο αφηγηματικές δεξιότητες (αναδιήγηση-αφήγηση) ενώ το φύλο φαίνεται κι αυτό να διαδραμάτισε κάποιο ρόλο εφόσον τα κορίτσια αναδιηγήθηκαν και αφηγήθηκαν πιο ολοκληρωμένα από τα αγόρια. Τέλος, επιβεβαιώθηκε η παρουσία των εξελικτικών σταδίων στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών με τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα 4-5 ετών να κυμαίνεται στα επίπεδα της *Ονοματοθεσίας*, της *Παράθεσης* και της *Σύνδεσης*, ενώ τα μεγαλύτερα 5-6 και 6-7 στα επίπεδα της *Αλληλουχίας* και της *Αφήγησης*. Στο επιστέγασμά τους, οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι, είναι αναγκαία η διδακτική παρέμβαση για να ξεφύγουν τα παιδιά από το στάδιο της *Αλληλουχία*ς και να προσεγγίσουν το ανώτερο επίπεδο της *Αφήγησης* (Κανέλλου κ.ά., 2016).

Ανακεφαλαίωση και σκόπιμες επισημάνσεις

Ο αφηγηματικός λόγος (αφήγηση, αναδιήγηση) έχει αναδειχθεί ως σημαντικό εφόδιο στον μελλοντικό σχολικό και κοινωνικό γραμματισμό των μικρών παιδιών (Melzi & Caspe, 2017). Γι’ αυτό τον λόγο, οπτικές (εικόνες, κούκλες, κάρτες) και ακουστικές διευκολύνσεις (ερωτήσεις, περιγραφές, διευκρινίσεις, συζητήσεις) φαίνεται να αποτελούν αναγκαία διαδικασία στην ολοκληρωμένη υποστήριξη της κατανόησης και της αναδιηγητικής ικανότητας των μικρών παιδιών.

Όταν ο στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι η εκμάθηση των δομικών της στοιχείων και η ολοκληρωμένη ανάκληση τους από τα παιδιά, μια γνώση απαραίτητη στην μετέπειτα οργάνωση των πρώτων γραπτών τους κειμένων, είναι αναγκαία προϋπόθεση να υπάρξουν κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο ανάγνωσης της ιστορίας (Morrow, 2005). Η *ανάγνωση παράσταση* δεν εμπεριέχει παύσεις και τα παιδιά κατανοούν τη δομική οργάνωση της ιστορίας στο σύνολό της. Φαίνεται όμως ότι δεν βοηθά τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με λίγες εμπειρίες γραμματισμού. Ο *αλληλεπιδραστικός-διαλογικός* τρόπος ανάγνωσης, εμπεριέχει λίγες σκόπιμες παύσεις ώστε να παρέχονται σύντομα στα παιδιά οι αναγκαίες επεξηγήσεις χωρίς να χάνεται η συνέχεια της ανάγνωσης. Ακολουθώντας είτε τον έναν είτε τον άλλο τρόπο ανάγνωσης, κοινό σημείο αναφοράς τους είναι η οργανωμένη συζήτηση με το πέρας της, η οποία εδραιώνει την κατανόηση και τις διαδικασίες κατασκευής νοήματος (Paris & Paris, 2003· Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003).

Κατά συνέπεια, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και ενίσχυση των αναδιηγητικών δεξιοτήτων διαδραματίζουν, οι διδακτικές τεχνικές τις οποίες αξιοποιεί ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να εμπλέξει με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους (φυσικά, γνωστικά, γλωσσικά) τα παιδιά στην όλη διαδικασία. Συνολικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, η αναδιήγηση ιστοριών είναι μια σημαντική δεξιότητα η οποία βοηθά, πέραν των προαναφερόμενων, στην ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών (αντίληψη, κρίση, γλώσσα, μνήμη) και στον εμπλουτισμό της πολυπλοκότητας του προφορικού λόγου των παιδιών

προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Morrow, 2005· Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003).

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Vretudaki, E. E. (2017). *I anaptiksi ton afigimatikon dexiotiton pedion prosxolikis ilikias meso tis anadiigisis kai tis paragogis fantastikon istorion. Didaktoriki diatrivi. Panepistimio kritis, Sxoli Epistimwon Agogis, Tmima Prosxolikis Ekpedefsis.Rethimno.*

Kanellou, M., Korvesi, E., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., & Papaioannou, S. (2016). I afigimatikes deksiotites se pedia prosxolokis ke sxolikis ilikias. *Prosxoliki & Sxoliki Ekpedefsi, 4,* 35-67.

Kolovou, V. & Ralli, A. (2010). *I simvoli tis anagnosis ke tis afigisis istorion stin katanoisi tou periexomenou apo pedia prosxolikis ilikias*. Praktika tou 1ου Paneliniou Sinedriou Epistimon Ekpedefsis. Athina: Smirniotakis.

Ralli, A., & Sidiropoulou, T. (2012). I simantikotita tis anadiigisis stin anaptixi tou afigimatikou logou ton pedion prosxolikis ilikias. *Epistimes tis Agogis 1*, 113-136.

Sivropoulou, E., & Tsapakidou, A. (2009). I anagnosi/katanoisi ton mithon sto nipiagogio meso pegniodous didaktikis paremvasis. Sto E. Close, G. Couvalis, G. Frazis, M. Palaktsoglou, and M. Tsianikas (Eds.). *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies* (pp. 501-514). Flinders University Department of Languages - Modern Greek: Adelaide.

Tafa, E. (2011). *Anagnosi ke grafi stin prosxoliki ekpedefsi*. (2h Esdosi). Athina: Pedio.

Xovarda, A. (2014). Apotomisi afhgimatikon ikanotiton pedion prosxolikis ke protosxolikis ilikias meso synthesis ke anadiigisis. Metaptixiaki ergasia. Tmima Epistimon Ekpedefsis ke Agogis stin Prosxoliki ilikia. Panepistimio Patron, Tmima Epistimon tis Ekpedefsis ke tis Agogis stin Pprosxoliki ilikia.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Curenton, S. (2006). Oral storytelling: A cultural art that promotes school readiness. *Young Children, 61*, 78–89.

Curenton, S., & Lucas, T. (2007). Assessing narrative development. In K. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 377–432). San Diego, CA: Plural.

Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Dunst, C., Simkus, A. & Hamby, D. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning, 5,* 1-14.

Gathercole, S. & Alloway, T. (2007). *Understanding working memory: A classroom guide.* London: Harcourt Assessment Procter House.

Hansen, J. (2004).”*Tell Me a Story”: Developmentally Appropriate Retelling Strategies.* International Reading Association.

Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy, 16*, 255-284.

Kaderavek, J. & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*, 34-49.

Ketelaars, M., Jansonius, K., Cuperus, J. & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with PLI. *Applied Psycholinguistics, 33*, 281-303.

Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 1–24.

Mandler, J. & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*, 111-151.

Melzi, G., and M. Caspe, M. 2017. Research approaches to narrative, literacy and education. In K. King, Y.J. Lai, & S. May (Eds.). *Research methods in language and education*, pp. 241-253.

Miller, M. 2016. *Preschool oral narrative retell intervention: A contextualized approach*. Master Theses. Eastern Illinois University.

Morrow, L. (2005). *Literacy Development in the Early Years: Helping children read and write* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Morrow, L. & Gambrell, L. (2004) *Using children's literature in preschool. Comprehending and enjoying books*. USA: International Reading Association.

Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research and Practice, 1,* 1-16.

Nation, K. & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading, 27,* 342-356.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 36–76.

Pesco, D., & C. Delvin. 2014. The effects of explicit instruction on French-speaking kindergarteners' understanding of stories. *Child Language Teaching and Therapy 31*(2): 195-206.

Pinto, G., C. Tarchi, and L. Bigozzi. 2015. The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology, 85* (4): 551-569.

Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37,* 178-190.

Sa, A. (2012). *Fostering preschoolers' narrative comprehension through inference making and story reenactment training*. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3542680).

Spencer, T. & Slocum, T. (2010). The Effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention, 32,* 178-199.

Vretudaki, E. & Tafa, E. (2017 July). *Strategies for developing kindergarten children's narrative skills.* Paper presented at the 20th European Conference on Literacy. Madrid, Spain.

Westerveld, M., Gillon, G. & Boynd, L. (2012). Evaluating the clinical utility of the profile of oral narrative ability for 4-year-old children. *International Journal of Speech and Language Pathology, 14,* 130-140.

Zevenbergen, A., Whitehurst, G. & Zevenebergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Development Psychology, 24*, 1–15.

Η ιστορική ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της πολυωνύμου ισχύος του Τύπου. Μικρασιατική καταστροφή: «*αι τελευταίαι τραγικαί μέραι…*»

Κανταράκη Σοφία, Υπ. Δρ ΠΤΔΕ Π.Θ.

Περίληψη

Ο πολυσχιδής ρόλος του Τύπου ως πολυεπίπεδη ιστοριογραφική πηγή αποτελεί ένα αναδυόμενο πεδίο συζήτησης. Φαινόμενο πολυσύνθετο αλλά και προϊόν ιστορίας συντελεί στην κατασκευή των κοινωνικών δεσμών, οι οποίοι συμμετέχουν στην διαμόρφωση και ενίοτε καθορίζουν τις ιστορικές διαδικασίες. Η εργασία φιλοδοξεί να αναδείξει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του Τύπου, ως εργαλείο επιστημονικής έρευνας και ιστορικής πηγής άντλησης πληροφοριών, στην αφύπνιση της ιστορικής ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον. Άλλωστε αυτή η διαμεσολάβηση συνιστά μια μορφή νοηματοδότησης μέσω της αφήγησης των γεγονότων. Εν προκειμένω αποτελεί μία πρόταση αξιοποίησης του Τύπου ως πηγή στη διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, συνεπικουρικά με το διδακτικό εγχειρίδιο αλλά και ως εργαλείο μελέτης, διερεύνησης και αναστοχασμού στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε συνδυασμό με τις νοηματοδοτήσεις που ενεργοποιεί η ιστορική ενσυναίσθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: ιστορική ενσυναίσθηση, διδασκαλία Τύπος, εφημερίδες,

Abstracts

Historical empathy in the light of the power of the Press. Asia Minor catastrophe: "*the last tragic days…*"

Kantaraki Sofia
Phd Canditate at the Faculty of the Department of Primary Education

The multifaceted role of the press as a multilevel historiographical source is an emerging field of discussion. A complex phenomenon but also a product of history contributes to the construction of social bonds, which participate in the formation and sometimes determine the historical processes. The paper aims to highlight the mediating role of the press, as a tool of scientific research and historical source of information, in the awakening of historical empathy in the school environment. After all, this mediation is a form of meaning through the narration of events. In this case, it is a proposal to use the Press as a source in the teaching of history in High School and Lyceum, in addition to the textbook but also as a tool for study, investigation and reflection in the teaching of history in combination with the meanings activated by the historical empathy.

Key-words: historical empathy, teaching Press, newspapers

Εισαγωγή

Όταν εν έτει 1888 ο δημοσιογράφος Σπυρίδων Παγανέλης ανέλυε σε πρωτοσέλιδο άρθρό του στην εφημερίδα *Εφημερίς* (29.10.1888, αρ.φ. 202) τις απόψεις του για την διεισδυτική ισχύ και καθολική επιρροή του Τύπου στην κοινωνία, δεν θα φανταζόταν τις ενδεχόμενες μεταγενέστερες επιπτυχώσεις αυτής της ισχύος υπό μια άλλη οπτική, αυτή της ιστορικής ενσυναίσθησης. Τα κοσμοϊστορικά γεγονότα κάθε εποχής δύναται να μεταβάλουν τις εφημερίδες σε όργανα φωτισμού των συνειδήσεων, γαλούχησης της κοινής γνώμης αλλά και υποδαύλισης συνδρόμων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο Τύπος ως αθησαύριστη πηγή πληροφοριών, ως πνευματικό φαινόμενο αλλά και ως φορέας παιδείας, δύναται να μετατραπεί σε γόνιμο περιβάλλον καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα από την πολλαπλότητα της διάστασής του.

Η ιστορική ενσυναίσθηση συνεπάγεται το να εκτιμήσουμε ότι το παρελθόν ήταν κάτι ιδιαίτερα διαφορετικό από το παρόν και ότι με την προσεκτική έρευνα των ιστορικών πηγών-μαρτυριών και του ιστορικού πλαισίου της εποχής θα καταφέρουμε να κατανοήσουμε και να αναγνωρίσουμε την αιτία που οι άνθρωποι στο παρελθόν έδρασαν με το συγκεκριμένο τρόπο (Foster, 2001, όπ. αναφ. στο Κουργιαντάκης, 2005, σ. 115). Επιστημολογικά στο χώρο της ιστορικής ενσυναίσθησης έχουν μορφωθεί διιστάμενες απόψεις περί του αντικρίσματος που μπορεί αυτή να έχει στην εκπαίδευση, ενώ το ίδιο θέμα έχει απασχολήσει κατά καιρούς εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και παιδαγωγούς με την ίδια ένταση (Collingwood,1994). Ο Moniot και ο Lee αναφέρονται ενδελεχώς στην ιστορική ενσυναίσθηση καταγράφοντας τρόπους αναζήτησης της αλήθειας στην ιστορία (Moniot, 1993, σ.78-79& Lee, 1984, σ.178).

Η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα της εμβίωσης (εμβιώ=ζω εν τινί) της κατάστασης του άλλου, θεωρείται ως μια έμφυτη «αίσθηση» στους περισσότερους ανθρώπους, υπερβαίνοντας τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τις μελέτες που διεξήχθησαν από τον Paul Ekman (2003), αλλά και αυτές του Gardner, υποστηρίζεται ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της νοημοσύνης, όπως και οι άλλες μορφές νοημοσύνης, ενώ είναι ισχυρή σε μερικά άτομα και αδύναμη σε άλλα (Gardner,1998). Το ζητούμενο παραμένει η διαδικασία παραγωγής ιστορικής γνώσης, έτσι ώστε να δημιουργεί τις βάσεις για σκέψη μακριά από ιδεολογικούς περιορισμούς και προκαταλήψεις, σκέψη που να βασίζεται στην ύπαρξη αποδείξεων και να βοηθά στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, ευνοώντας την ομαδοσυνεργατικότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανεύρεση αποδείξεων και συναγωγή συμπερασμάτων μέσα από διαδικασίες διαλόγου και αντιπαράθεσης απόψεων (Barton & Levstik, 2004, σ.185). Έτσι θα μπορεί να επιτευχθεί υψηλό επίπεδο σύγκλισης της γνώσης, αφού οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, που περιλαμβάνει ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, εφαρμογή και ανασύσταση της πληροφορίας σε γνώση (Draper, 2015, Χαριλάου, 2007, Μπουραντάς, 2005). Για να προσεγγίσουμε την ιστορική αλήθεια θα πρέπει να κατανοήσουμε τους άλλους, το χθες, το αλλού, να διεισδύσουμε στο νόημα του τι έπραξαν και τι βίωσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, να συλλάβουμε τα συναισθήματά τους, τα κίνητρα, τα σχέδια, τις κρίσεις, τις λογικές, τις αξίες, τις συνήθειες, γενικότερα τον

πολιτισμικό τους κώδικα. Το ερώτημα όμως του κατά πόσο μπορεί ο μαθητής να κατανοήσει την κατάσταση ενός άλλου, να μπει στη θέση του άλλου, και στη συνέχεια να αποκτήσει ιστορική κρίση και συνείδηση μέσω της ενσυναίσθησης (Κουργιαντάκης, 2005, σ.100), φαίνεται μέχρι στιγμής να παραμένει προς διερεύνηση.

Η Ιστορική Ενσυναίσθηση στο σχολικό περιβάλλον

Ήδη από τον 18ο αιώνα η έννοια της ενσυναίσθησης παρουσιάζεται σε συγγράμματα του φιλοσόφου κι ιστορικού Giambattista Vico (Pompa, 1971), ενώ πρωτεργάτης της γενικά στο χώρο της ιστορίας θεωρείται εξίσου ο Άγγλος ιστορικός και φιλόσοφος R. Collingwood, ο οποίος μέσα από το έργο του «The Idea of History» (Collingwood, 1946/1994), ουσιαστικά καθιέρωσε την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ή «συμπαθητικής κατανόησης» (Pattiz, 2004). Σύμφωνα με τον Collingwood (Foster, 2001, σ. 60-63· Σμυρναίος, 2008 σ. 170-171) το παρελθόν αποτελείται από πράξεις και όχι από συμβάντα. Η ιστορική γνώση είναι θεμελιωδώς διαφορετική από τη γνώση για τον φυσικό κόσμο, επειδή περιλαμβάνει τη γνώση τόσο του εξωτερικού/παρατηρήσιμου όσο και του εσωτερικού/μη παρατηρήσιμου. Ως «εσωτερικό» ο Collingwood εννοούσε τις σκέψεις των ανθρώπων που συμμετείχαν σε μια πράξη και ήταν αυτό που ουσιαστικά τους προκάλεσε ή τους ώθησε να ενεργήσουν (Collingwood, 1946/1994). Επομένως, θα ήταν ευκταίο να ανακατασκευάσουμε μέσω της ενσυναίσθησης αυτό το εσωτερικό κομμάτι, να συλλάβουμε νοερά μέσω των ιστορικών τεκμηρίων τις σκέψεις των ανθρώπων εκείνης της εποχής, για να την κατανοήσουμε με ενάργεια και να «ενσωματωθούμε» στο πνεύμα της.

Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της ενσυναίσθησης εμφανίζεται όλο και συχνότερα στο λεξιλόγιο της ιστορικής σχολικής εκπαίδευσης, χωρίς βέβαια να λείπουν οι ενστάσεις και οι αμφισβητήσεις για το κατά πόσο μπορεί να συμβάλει αυτή η έννοια-κλειδί του Collingwood στην ιστορική κατανόηση και στη διδασκαλία της ιστορίας (Jenkins, 2006). Έτσι, εδώ και δυο δεκαετίες, η έννοια και η λειτουργία της ιστορικής ενσυναίσθησης στα σχολικό περιβάλλον φαίνεται να έχει αποκτήσει θιασώτες αλλά και σημαντικούς επικριτές.

Αρχικά η εμπειρική συνεισφορά των Lee και Ashby, μέσα από ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο στην Αγγλία (πρόγραμμα CHATA), άνοιξε πεδίο διαλόγου πάνω στο θέμα της λογικής κατανόησης ή της προοπτικής σύλληψης. Θεωρούν ότι η προσπάθεια του δασκάλου της Ιστορίας πρέπει να επικεντρώνεται στο να δοθούν στους μαθητές ιδέες πιο ισχυρές και αποτελεσματικές από εκείνες που είχαν ξεκινώντας τη μάθηση και ότι η διδασκαλία μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι, ως ένα βαθμό, μια άσκηση στο να παρέχονται στους μαθητές πολλαπλές και διαφορετικές υποθέσεις και στρατηγικές, ώστε εκείνοι να προβληματίζονται και να δραστηριοποιούνται (Lee & Ashby, 2001, σ. 25).

Για τον Van Sledright, από την άλλη, οι μελέτες σε αμερικανικά σχολεία έδειξαν εξίσου ότι μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης οι μαθητές αποκτούν τη δική τους ιστορική

οπτική απέναντι στα γεγονότα (perspective) και, εμμέσως, αντιλαμβάνονται και νοημματοδοτούν, μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων, πρόσωπα και καταστάσεις στο σήμερα (Van Sledright, 2010, σ. 123). Στο ίδιο πλαίσιο και ο Foster, που ισχυρίζεται ότι οι μαθητές πρέπει σαφώς να διαθέτουν μια σχετική γνώση του ιστορικού και του χρονολογικού πλαισίου, προτού αναδιφήσουν στο επιλεγμένο θέμα, ωστόσο θεωρεί ότι το να σκοτίζουμε τους μαθητές με ποσοτικά υπερβολικό πληροφοριακό υλικό, στο αρχικό τουλάχιστον στάδιο της αναζήτησης, μάλλον δεν είναι παραγωγικό. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία στο σχολείο οφείλει να προσανατολίζει τους μαθητές του προς την κατεύθυνση του να αναρωτιούνται οι ίδιοι για τους λόγους ή τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως τους επηρέασαν, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα μια ιστορική πηγή ή μια πράξη του παρελθόντος (Foster, 2001, σ. 175-178). Σημαντικοί ερευνητές, θιασώτες της ιστορικής ενσυναίσθησης, όπως η Kitson, Husbands, Steward (2011), και Barton, Levstik (2004), υποστήριξαν με τις μελέτες τους ακριβώς αυτή την προοπτική.

Σημαντικότερη, όμως, πρόσφατη συμβολή στο χώρο της εμπειρικής έρευνας και μελέτης της ιστορικής ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί αυτή του Αυστραλού καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Auckland, Martyn Charles Davison, με θέμα *"It is Really Hard Being in Their Shoes"*: *Developing Historical Empathy in Secondary School Students* (2012), ο οποίος σε γραπτή επικοινωνία με την γράφουσα, έδειξε να συμμερίζεται τις παραπάνω θέσεις (Κανταράκη, 2019). Τα ερευνητικά στοιχεία που προσκομίζει ανατρέπουν αρκετά θετικά το τοπίο σχετικά με τη μελέτη της ιστορικής ενσυναίσθησης και τη συμβολή της στην ιστορική εκπαίδευση.

Στον αντίποδα ο μεταμοντέρνος ιστορικός Jenkins, υποστηρίζει ότι η ανάπλαση του παρελθόντος δεν μπορεί να επιτευχθεί, αφού η φαντασία βοηθά στη ανάπλασή του μόνο μέσα από τις πηγές. Ειδικότερα υποστηρίζει ότι μελετάμε την ιστορία της σκέψης των ιστορικών και όχι αυτή των ανθρώπων του παρελθόντος και αυτό ενδέχεται να σημαίνει ότι το παρελθόν δείχνει να μην είναι ανακτήσιμο μέσω της ενσυναίσθησης, εμμένοντας έτσι στην αμφιλεγόμενη ιδεολογική λειτουργία της (Jenkins, 1991, σ. 47). Στην ίδια ιδεολογική γραμμή κινούνται και ο Walsh, Stanford, Knight, και ο Brickley, αμφισβητώντας την αποτελεσματικότητά της, αφού η μέθοδος δειλά συνδέθηκε με προοδευτικές κινήσεις διδασκαλίας της ιστορίας στην Αγγλία, ενώ οι εμπειρικές έρευνες παραμένουν λιγοστές, ειδικότερα αναφορικά με το ερώτημα αν η εφαρμογή της είναι όχι μόνον εφικτή αλλά και επιθυμητή στο σχολείο (Cooper, 2011, σ. 87).

Περί Τύπου

Ο Τύπος και η εκπαίδευση αποτελούν δυο ισχυρούς κοινωνικούς πυλώνες στον ρου της ιστορίας, οι οποίοι διαδραματίζουν σταθερά κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, στις αξίες, στις ιδεολογικές θέσεις, ακόμη και στις ενέργειες των πολιτών. Είναι, βεβαίως, γνωστό ότι καταγράφοντας γεγονότα, στάσεις, απόψεις και νοοτροπίες, ο Τύπος γίνεται πηγή για την Ιστορία. Από την άλλη πλευρά, ως μέσο επικοινωνίας, έχει τη δύναμη να προκαλεί και ο ίδιος γεγονότα και να διαμορφώνει με τη σειρά του στάσεις, απόψεις και νοοτροπίες. Με λίγα λόγια, ο Τύπος διαδίδει γνώση και

συγχρόνως επαναδιοργανώνει τις πρακτικές και τα πρότυπα που συνδέονται με αυτή, ενώ παράλληλα διαμορφώνει και συντηρεί τη συλλογική μνήμη. Το γεγονός αυτό φέρνει τη μελέτη της ιστορίας του Τύπου και την ανάλυση του ρόλου και της λειτουργίας του στο επίκεντρο της ιστορικής και κοινωνιολογικής έρευνας. Ο Τύπος και η Τυπογραφία, αναφέρει ο Σκιαδάς, «όντας τα πιο ευαίσθητα όργανα σε κάθε πολιτική αλλαγή, μεταπολίτευση, φυσιολογική ή βίαιη, άλλες σύνδρομες καταστάσεις, αντανακλούν τη δοσμένη στιγμή που γράφονται, επιβάλλονται και ενεργούνται, τις προθέσεις και τις επιδιώξεις της πολιτείας, στην αντιμετώπιση ορισμένων καταστάσεων, κατακτήσεων ή προοπτικών των συντονισμένων ή όχι αγώνων μιας τάξης, της πλειοψηφίας ή και του συνόλου των πολιτών της χώρας» (Σκιαδάς, 1981,σ. 33).

Στο πλαίσιο αυτό ο έντυπος Τύπος, ως κινητήριος κοινωνικός μοχλός αλλά και στυγνός παρατηρητής και ενίοτε επικριτής κρατικών παρεμβάσεων κι αυθαιρεσιών, διανύοντας μια μακρά χρονική πορεία στην προσπάθεια παρουσίασης της εικόνας του ανθρωπογενούς τοπίου, επιδιώκει διαχρονικά να αποδώσει ποικιλοτρόπως όψεις της επικαιρότητας, άλλοτε με ένα απλό κι αμερόληπτο σχολιασμό της τρέχουσας πραγματικότητας ως ρεπορτάζ, κι άλλοτε με εμφανή προσπάθεια εντυπωσιασμού κι επιρροής του αναγνωστικού κοινού μέσα από κύρια άρθρα και πρωτοσέλιδα (Shaker, 2014, σ. 215). Σταδιακά εποικοδομείται μια αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση η οποία ανατροφοδοτείται από τις ανάγκες και των δυο, του Τύπου που εστιάζει σε θέματα που ενδιαφέρουν την κοινωνία, και της κοινωνίας που συνδιαλέγεται μαζί του (MacQuail, 2000, σ. 31). Μέσω του Τύπου διαμορφώνεται αυτός ο πολυποικιλιακός επικοινωνιακός καμβάς με αντιλήψεις, απόψεις και διάφορα άλλα θέματα, που αποδίδονται και μεταφέρονται στο κοινωνικό σύνολο, ενώ η πρόσληψή τους γίνεται από διάφορες κοινωνικές ομάδες (Τριανταφύλλου, 2007, σ.214), Για αυτό και αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός θεσμός πολιτικής και κοινωνικής ζωής, ειδικά ως «αυτό-διοριζόμενος» γνωμοδότης και φωνή του «εθνικού συμφέροντος», ενώ τείνει να δείχνει μια πολύ ανεπτυγμένη αίσθηση κοινωνικής και ηθικής ευθύνης (στην πράξη ουσιαστικά συμμορφωτική), ενισχύοντας παράλληλα την άνοδο ενός δημοσιογραφικού επαγγέλματος, αφιερωμένου στην αντικειμενική αναφορά γεγονότων (McQuail, 2010, σ. 32). Σε γενικές γραμμές, εξειδικεύεται πάντα σε ιστορίες «ανθρώπινου ενδιαφέροντος», (Hughes, 1940), σε δραματικά και συγκλονιστικά στυλ αναφοράς και παρουσίασης, στην κάλυψη εγκλημάτων, καταστροφών, κρίσεων, σκανδάλων, πολέμων κ.τ.λ.

Οι εφημερίδες ως πηγή: Η περίπτωση της μικρασιατικής καταστροφής

Το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με μια απόπειρα παρουσίασης αφηγήσεων από εφημερίδες της εποχής, οι οποίες αποτυπώνουν πολύ παραστατικά τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής. Οι παρακάτω πηγές δύνανται συνεπικουρικά να αξιοποιηθούν στις αντίστοιχες ενότητες του Γυμνασίου και του Λυκείου προς εμπλουτισμό των γνώσεων του διδακτικού εγχειριδίου, ως βιβλίου αναφοράς. Η οργάνωση των σχεδίων-φύλλων εργασίας βαρύνει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σταθμίζοντας παράγοντες, όπως το νοητικό επίπεδο των μαθητών του, τις δεξιότητές τους, κ.λ.π., θα διαμορφώσει τη δοκιμασία. Πρωταρχικό ζητούμενο αποτελεί η καλλιέργεια της

κριτικής και συνθετικής σκέψης των μαθητών μέσω της ενσυναίσθησης, η ιστορική κατανόηση των γεγονότων από την πλευρά τους αλλά και η εμβύθιση στο ιστορικό συγκείμενο της περιόδου που εξετάζεται. Ειδικότερα επιδιώκεται, αφού δοθούν οι κατευθυντήριες γραμμές, οι μαθητές να εντοπίσουν και να καταγράψουν ως κείμενο ενσυναισθητικού περιεχομένου, τα κεντρικά σημεία των πηγών που τους δίνονται διασταυρώνοντάς τα ενδεχομένως και με άλλες πηγές. Εναλλακτικά προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να δώσει στους μαθητές εκτυπωμένο φύλλο της εφημερίδας για να έχουν πανοραμικά την εικόνα των αφηγήσεων. Στη συνέχεια επαφίεται στην κρίση του/της εκπαιδευτικού η επεξεργασία των σκέψεων των μαθητών, η τοποθέτησή τους στο χθες και στο σήμερα, η κριτική τους προσέγγιση, καθώς και η συζήτηση ολομέλειας που θα ακολουθήσει. Προέχει η αναμόχλευση της στοχαστικής τους ικανότητας και η όξυνση της αντιληπτικής τους ευχέρειας. Η επαφή τους με τον συμπαντικό κόσμο της εφημερίδας τους δύναται να τους εισαγάγει σε ένα διαφορετικό ιστορικό γίγνεσθαι, όπου έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το παρελθόν, να το αγγίξουν, να το ερευνήσουν, να το ερμηνεύσουν, να το αξιολογήσουν αλλά και να το αποδομήσουν συσχετίζοντάς το με τις συγκαιρινές (πολιτικές-κοινωνικές) συνθήκες.

Παράθεση και προσέγγιση γεγονότων

Επιλέχθηκε ως ιστορικό θέμα έρευνας η Μικρασιατική καταστροφή, η οποία διδάσκεται και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, Γυμνάσιο και Λύκειο, σύμφωνα πάντα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τη φιλοσοφία που πρεσβεύουν. Ζητούμενο είναι να αναγνωριστεί η σημασία της σύγχρονης ιστορίας, η αναζήτηση αναλογιών ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν αλλά και να αναζωογονηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από την ενσυναίσθηση. Άλλωστε αυτή ενεργοποιείται από τη βιωματική προσέγγιση του αφηγηματικού πλαισίου του Τύπου, θέτοντας φραγμό στην άκριτη απομνημόνευση, τη στείρα αποστήθιση αλλά και στην ιδεολογική χρήση της Ιστορίας, προωθώντας παράλληλα την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας.

Μετά από επισταμένη μελέτη στις εφημερίδες της περιόδου στο διαδικτυακή βιβλιοθήκη της Βουλής των Ελλήνων, εντοπίσαμε πλούσια αρθρογραφία ειδικά στην εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*, η οποία φιλοξένησε πλήθος ρεπορτάζ και άρθρων τη μελανή περίοδο των γεγονότων της Μικρασιατικής καταστροφής.

Στις 28 Αυγούστου 1922 (αρ. φ. 2024) η δεύτερη σελίδα της εφημερίδας φέρει τον τίτλο «*Αι τελευταίαι τραγικαί ημέραι. Η Ύπατη αρμοστεία διελύθη- Όλοι οι υπάλληλοι έφυγαν-Η φρικτή εικών της προκυμαίας-Χιλιάδες προσφύγων-Στρατός και πρόσφυγες συνωστίζονται περί τα ατμόπλοια*. Σε πρώτη φάση ο συντάκτης χαρακτηρίζοντας τη Σμύρνη ως πόλη προσφύγων, αναφέρει ότι καθημερινά καταφθάνουν σε αυτή από το εσωτερικό όχι πλέον της βασανισμένης αλλά της κυριολεκτικώς κατεστραμμένης Ανατολής, καραβάνια προσφύγων προς τη Σμύρνη: «*αι εκκλησίαι και τα σχολεία εγέμισαν από της παρελθούσης εβδομάδος, οι δε ολοέν καταφθάνοντες στερούμενοι στέγης όπως καταφύγουν εις αυτήν έχουν γεμίσει την προκυμαία από της Πούντας μέχρι του Διοικητηρίου ως και όλους τους παρακείμενους δρόμους. Γυμνοί, ρακένδυτοι, εγκαταλείψαντες τα πάντα*

περιφέρονται με πρόσωπα κάτισχνα από την πείναν μέσα εις τους δρόμους της Σμύρνης. Πάσα κρατική βοήθεια δια τα δυστυχή ταύτα πλάσματα της τύχης εξέλιπε και μόνη η ελληνική κοινότης της Σμύρνης και ο Μητροπολίτης Εφέσου κ. Χρυσόστομος προσπαθούν να ανακουφίσουν κατά το ενόν τας ανάγκας αυτών. Επίσης η ενταύθα Αμερικανική Χριστιανική Αδελφότης των Νέων απεφάσισε να προσέλθη αρωγός εις τους δυστυχείς πρόσφυγας, ιδρύουσα κοινά συσσίτια και διαθέτουσα ικανόν αριθμόν φαρμάκων δια τους ασθενείς».

Ο ανταποκριτής από τη Σμύρνη Θ. Δανιηλίδης για το ίδιο θέμα σχολιάζει: «*αθρόα εξακολουθεί η συγκέντρωσις των εκ του εσωτερικού προσφύγων, οίτινες έχουν κατακλύσει όλας τας εκκλησίας, τα δημόσια καταστήματα, τας πλατείας, την προκυμαίαν και αυτάς τας οδούς ακόμη.* Καθ' εκάστην αναχωρούν εντεύθεν *πλείστοι εκ τούτων μεταβαίνοντες εις Μυτιλήνην, Σάμον, Χίον, και Πειραιά. Το πλείστον των προσφύγων είνε κυρίως γυναικόπαιδα»*.

Όσον αφορά τους αφιχθέντες πρόσφυγες από τη Σμύρνη ο συντάκτης γράφει: «*αφίκοντο πάλιν χθές με τα εκ Σμύρνης καταπλεύσαντα εις Πειραιά ατμόπλοια Ατρόμητος και Άντισσα περί τους τρισχιλίους πρόσφυγες. Δια των ατμοπλοίων μετεφέρθησαν τα Αρχεία και η Διεύθυνσις της πολιτικής και στρατιωτικής Δικαιοσύνης, τα Αρχεία και η Διεύθυνσις τους Ταχυδρόμου, το Ταμείον της ελληνικής Αρμοστείας καθώς και 150 εκ του σώματος εθελοντών Κιρκασίων των πολεμησάντων εις το πλευρόν του ελληνικού στρατού κατά των Κεμαλικών*».

Το φύλλο της 2ας Σεπτεμβρίου 1922 (αρ. φ. 2028) τιτλοφορείται «*Η ωραία Σμύρνη πλέει εις το χριστιανικόν αίμα. Φρικώδεις ωμότητες των κεμαλικών-Πως εξεδικήθηκαν. Εσφάγησαν αγρίως ο Ελλην και ο αρμένιος Μητροπολίτης- Τα γυναικόπαιδα κατά χιλιάδες γονατισμένα εις την παραλίαν προσεύχονται»*.

Η εφημερίδα δημοσιεύει την επίσημη ανακοίνωση του γραφείου Τύπου, δίνοντας στο αναγνωστικό κοινό της κάθε λεπτομέρεια περί των θηριωδιών και των ειδεχθών σφαγών που διεπράχθησαν στη Σμύρνη. «*Άπειρα καταστήματα, ελληνικά και ξένα, διηρπάγησα, οι δε εις τους δρόμους ευρισκόμενοι πολίται συνελαμβάνοντο και απεγυμνούντο. Όστις δεν είχε χρήματα εφονεύετο δια της λόγχης».*

Μιλώντας για «κεμαλική» κατοχή ο συντάκτης παραθέτει γεγονότα και απερίγραπτης βίας σκηνές με κάθε λεπτομέρεια, «*περί απολύτου αυθεντικότητος πληροφορίες*», έχοντας ως αδιάψευστη πηγή των αφηγήσεων του τις μαρτυρίες του Γενικού προξένου της Αμερικής Τζ. Χόρτον, ο οποίος κατέφθασε με την οικογένειά του στον Πειραιά με το αμερικανικό αντιτορπιλικό Σίμπσον, σύμφωνα το δελτίο τύπου. Περιγράφει τις σφαγές του Μητροπολίτη των Αρμενίων και εν συνεχεία του Σμύρνης Χρυσοστόμου, ενώ «*την μοίραν των ιεραρχών τούτων υπέστησαν και πολλοί ιερείς φονευθέντες εις τας οδούς*». Αναφερόμενος στην πυρκαγιά που ξέσπασε στην πόλη «*κατά την γενικώς εκφραζόμενην πεποίθησιν, το πυρ ετέθη υπό των Τούρκων εκ προθέσεως δια να εξαλείψη τα απτά ίχνη των σφαγών, των λεηλασιών, των ατιμώσεων, και των άλλων θηριωδιών*». Ωστόσο,

«*περί της αιτίας του πυρός πλείστα αναφέρονται. Η μάλλον αξιόπιστος αφήγησις είνε η της κ. Μίνη Μίλα, διευθύντρια του αμερικανικού ανωτέρου παρθεναγωγείου, κειμένου εγγύτατα του τόπου της εκρήξεως της πυρκαγιάς. Η κ. Μίλα λέγει, ότι είδε Τούρκον λοχίαν ή αξιωματικόν του τακτικού στρατού εισερχόμενον εις το κτίριον, εκ του οποίου ανέθορον αι πρώται φλόγαι. Ο Τούρκος εκράτει μικρά δοχεία εκ λευκοσιδήρου περιέχοντα πιθανώς πετρέλαιον. Αμέσως μετά την έξοδον του Τούρκου εξερράγη το πύρ».*

Ιδιαίτερης σημασίας συνιστούν, επίσης, οι πληροφορίες που παραθέτει ο συντάκτης για το αμερικανικό Παρθεναγωγείο. «*Εις το αμερικανικόν Παρθεναγωγείον διητώντο μόνον αι μαθήτριαι. Είχεν όμως παραχωρηθή μέρος του κτιρίου δια πρόσφυγας, ανερχομένους εις 1500 περίπου. Η τύχη τούτων ως και των μαθητριών αγνοείται. Γνωστόν είνε, ότι εσώθη μόνον η Διευθύντρια. Τα κοράσια, το πλείστον επαρχιώτιδες, απήχθησαν, ως φαίνεται, υπό των Τούρκων».*

Επιλογικά

Η ιστορική ενσυναίσθηση ως γνωστική δεξιότητα που επιτρέπει στο άτομο να αποστασιοποιηθεί από τον εαυτό του και την εποχή του, δύναται να συμβάλει στην κατανόηση του διαφορετικού στο παρελθόν και το παρόν, στην αντίληψη του πολύπλοκου και πολύπτυχου χαρακτήρα της πραγματικότητας μέσα από το βιωματικό περιβάλλον του συμπαντικού Τύπου, καθώς αναπτύσσονται η ερευνητική διάθεση αλλά και κριτική προσέγγιση των πηγών. Ο Τύπος συντελώντας σε αυτή τη διαδικασία, μέσω της διαμεσολαβημένης προσέγγισης των νοημάτων με επικοινωνιακές διαστάσεις, προσφέρει ένα γόνιμο έδαφος ανακάλυψης αλλά και αποκάλυψης πτυχών της κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι κάθε εποχής, το οποίο μπορεί να πυροδοτήσει και να τροφοδοτήσει παράλληλα τις ερευνητικές αναζητήσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barton, K., & Levstik S. (2004) *Teaching history for the common good*, New York: Routledge.

Giakoumatou, T. (2006) Didaskontas istoria stin epochi tou diadiktyou, *Filologiki,* 97, s. 59-7.

Christian, D. (2011) *Maps of Time: An Introduction to Big History.* Berkeley: University of California Press.

Collingwood, R.G. (1994) *The Idea of history* [1946] Revised edition with lectures 19261928. (Jan van Der Dussen, ed.) Oxford: Clarendon Press.

Cooper, B. (2011) *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*, London, Continuum.

Crowe, A. & Van 't Hooft, M. (2006) Technology and the prospective teacher: Exploring the use of the TI-83 handheld devices in social studies education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), σ. 99-119.

Lee, P.J.–Ashby, R. (2001) «Empathy, Perspective Taking And Rational Understanding», στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S.J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, σ.21-50, Rowman and Littlefield.

Kantaraki, S. (2019), «Syn-axiopoiisi tis Istorikis Ensynaisthisis kai ton Psifiakon Perivallonton stin istoriki ekpaidefsi. Theoritikes ekdoches kai prosengiseis», IEP, *Mentoras*, tefchos 17-18, ISSN 2529-1211.

Kourgiantakis, Ch. (2005) Istoriki skepsi kai ensynaisthisi ton mathiton tis A'vathmias kai tis V'vathmias ekpaidefsis stin istoria. Didaktoriki diatrivi, Rodos, Panepistimio Aigaiou. Diathesimo sto: *https://www.didaktorika.gr › eadd › browse › value=Κουργιαντάκης,++Χα...* (πρόσβαση 18/12/2021).

Bourantas, O. (2005) Apopseis filologon ekpaideftikon anaforika me tin eisagogi kai ti chrisi ton meson didaskalias kai ton Neon Technologion sti didaktiki diadikasia. Sygchroni Ekpaidefsi, 2005, (140), s.110-117.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and Learners.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Moniot, H. (1993, ell. ekd. 2002) I Didaktiki tis Istorias, metafrasi Efi Kanner, Athina, Metaichmio.

VanSledright, B. (2010) *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge

Skiadas E. Nikos. (1981), Chroniko tis ellinikis typografias. Machomeni Typografia. Symmikta 1829-1862, tom. V΄, Ekd. Gutenberg

Shaker, Lee (2014), “Dead Newspapers and Citizens’ Civic Engagement," *Political Communication*, 31:1.

MacQuail D. (2000), «Ta mesa epikoinonias kai to dimosio symferon: morfes ypefthynotitas stin «anoichti koinonia». Sto S. Papathanasopoulos (epim.) Epikoinonia kai koinonia apo ton eikosto ston eikosto proto aiona. Ekd. Kastanioti, Athina.

Triantafyllou A. (2007), «Metanastes, meionotites kai ellinika mesa enimerosis». Sto M. Kontochristou (epim.) Taftotita kai MME sti sygchroni Ellada, Ekd. Papazisi, Athina.

Hughes, H. M (1940), *News and the Human Interest Story*. Chicago: University of Chicago Press.

Ο Εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)

Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαιδευτική κοινότητα λαμβάνουν χώρα συζητήσεις με θέμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα εστιάζοντας στην αναγκαιότητα της αναμόρφωσής του και στη διερεύνηση των δυνατοτήτων ή μη υλοποίησής του στο σημερινό σχολείο. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται ως ένα αποτέλεσμα αποφάσεων που τοποθετούνται σε 3 επίπεδα, στο κοινωνιοπολιτικό, στο περιφερειακό – ιδρυματικό και στο διδακτικό. Το τελευταίο περιλαμβάνει τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού, του ακρογωνιαίου λίθου για την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ο ρόλος του είναι καταλυτικός, αφού με τις ιδέες του, το γνωστικό και παιδαγωγικό του υπόβαθρο και τη μεθοδολογία του κάνει πράξη ό,τι προηγήθηκε σε επίπεδο ιδεολογίας, πολιτικού σχεδιασμού και αποφάσεων και χωρίς την ενεργό εμπλοκή του και τη συμμετοχή του ο σχεδιασμός θα ήταν απλώς άσκηση επί χάρτου. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να διερευνηθεί και να αποτυπωθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να αποτυπωθούν οι επιμέρους παράμετροι που τον επηρεάζουν και τον καθορίζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Α.Π., Ακαδημαϊκό, Τεχνοκρατικό, Ανθρωπιστικό Αναδομητικό

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Αναζητώντας τον ορισμό για τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα» αναδύεται πληθώρα αποτελεσμάτων, η οποία εκφράζει τον πολυεπίπεδο διάλογο που διεξάγεται γι’ αυτό σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και το εύρος των θεωριών, των προσανατολισμών και των επιλογών των ΑΠ. Συνεπώς, δημιουργούνται εκ προοιμίου αρκετές δυσκολίες και σύγχυση στην κατανόηση και διασαφήνιση του όρου (Γριζοπούλου, 2011). Σύμφωνα με τη Χλέτσου (2014), με τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) μεταφράζεται η έννοια curriculum που απαντά στη διεθνή βιβλιογραφία. Διερευνώντας ετυμολογικά τον αγγλικό όρο διαπιστώνεται ότι αντιστοιχεί στον «κύκλο σε στάδια» και στον «κύκλο μελέτης - σπουδών». Επομένως, εξ’ ορισμού υποδηλώνεται κυκλική διάταξη των περιοχών μελέτης, που ξεκινά με τη μελέτη της περιοχής που θα γίνει η εφαρμογή του Α.Π., συνεχίζει με την απόφαση των σκοπών και των στόχων της μάθησης, τον προγραμματισμό των διαδικασιών που εξυπηρετούν τους επιδιωκόμενους στόχους, την εφαρμογή του Α.Π. και τέλος την αξιολόγηση της εφαρμογής αυτής. Ο ελληνικός όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» εμπεριέχει δύο έννοιες. Στον όρο «πρόγραμμα» εντοπίζεται η έννοια του σχεδιασμού και της εσωτερικής οργάνωσης, και κατά συνέπεια της επιλογή κάποιων θεμάτων για την επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού. Ο όρος «αναλυτικό» αφορά στο περιεχόμενο του Α.Π., στις οδηγίες και στις δραστηριότητες που προτείνει το ίδιο σε κάθε θέμα, για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Επισημαίνεται ότι στόχος της παρούσας ανασκόπησης δεν είναι να διερευνηθεί ο όρος Α.Π. Η αναφορά στη δυσκολία της αποτύπωσης του ορισμού και η έναρξη της μελέτης με το θέμα αυτό

γίνεται για να τονισθεί το πόσο δύσκολο είναι να σκιαγραφηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι αυτός που καλείται να υλοποιήσει κάτι για το οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει αποφανθεί οριστικά για το περιεχόμενό του.

Εκπαιδευτικός: Ένας όρος πολυδιάστατος

Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2001), με τον όρο «εκπαιδευτικός» ορίζεται το σύνολο των επαγγελματιών που έχουν ως κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και η χρήση του όρου σηματοδοτεί έναν επαγγελματικό χώρο και ταυτόχρονα υπονοεί το αδιαίρετο και αδιαφοροποίητο του συγκεκριμένου χώρου. Αναμφισβήτητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα ήταν δυνατόν να διερευνηθεί σε πολλά επίπεδα, μέσα από διαφορετικό κάθε φορά πρίσμα, καθώς με την έννοια «εκπαιδευτικός» ανακύπτουν ποικίλα ερωτήματα που σχετίζονται με το ποιος είναι ή το ποιος θα πρέπει να είναι, με την προσωπικότητά του, τα ακαδημαϊκά του προσόντα, τον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου και φυσικά τη σχέση του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ωστόσο, στην παρούσα ανασκόπηση θα επιχειρηθεί μια σκιαγράφηση του ρόλου του δασκάλου σε συνδυασμό με τους βασικούς προσανατολισμούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο πλαίσιο μίας προσπάθειας ολόπλευρης, κατά το δυνατόν, προσέγγισης του καταλυτικού αυτού και πρωταγωνιστικού ρόλου. Η στάση του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή του στη διαμόρφωση των Α.Π. στο μικροεπίπεδο, όπου υπάρχει ο σχεδιασμός και η οργάνωση των διδακτικών ενοτήτων, δεν ξεκινά από το μηδέν, αλλά είναι κάτι που προϋπάρχει και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γενικότερη θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο το διδάσκοντα καθώς και με το που μετατοπίζεται κάθε φορά το κέντρο βάρους ανάλογα με τη θεώρηση αυτή. Έτσι, διερευνάται ο ρόλος του σε τρία επίπεδα: α) Σε σχέση με τη φιλοσοφική θεωρία που διέπει το Α.Π. β) σε σχέση με την έμφαση – επίκεντρο της διδασκαλίας και γ) σε σχέση με τους μαθητές και τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη φιλοσοφία και υπερκείμενη θεωρία που διέπει το Α.Π (ακαδημαϊκή, τεχνοκρατική, ανθρωπιστική, αναδομητική)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει στο επίπεδο που καθορίζεται από τη φιλοσοφία και την υπερκείμενη θεωρία που διέπει το εκάστοτε Α.Π. (Χατζηγεωργίου, 2012) και η εκπαιδευτική διαδικασία με τις επιμέρους δραστηριότητες εναρμονίζονται στο μικροεπίπεδο με τις ρητές και άρρητες επιταγές του (Παπαδοπούλου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός στο Ακαδημαϊκό Α.Π.

Ο εκπαιδευτικός υλοποιώντας ένα Α.Π με Ακαδημαϊκό προσανατολισμό, ως έναν βαθμό, ενσαρκώσει και τον ανάλογο ρόλο που επηρεάζεται από τη θεώρηση ότι η γνώση της εκπαιδευτικής θεωρίας τον καθιστά ικανό να διδάξει και αποτελεσματικά (Κουτσελίνη, 2006). Με τη στοχοθεσία του εν λόγω Α.Π. προσανατολισμένη στη μύηση στη γνώση, η διδασκαλία αποτελεί το εργαλείο που θα οδηγήσει στη διατήρηση

της γνώσης του παρελθόντος, ανά επιστημονικό κλάδο. Παράλληλα, ο μαθητής πρέπει να πεισθεί ότι η ανθρωπότητα θα ωφεληθεί όχι μόνο με τη μετάδοση της υπάρχουσας γνώσης, αλλά και από την πρόοδο που θα σημειωθεί στον κλάδο αυτό. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθαρά ενεργητικός, αφού αυτός είναι ο κύριος φορέας της γνώσης και παράλληλα ο μεταδότης της. Ακόμη, θεωρείται αυθεντία και ο «μύστης» που θα μυήσει τον παθητικό ακροατή του στον κόσμο της γνώσης, ώστε να γίνει κι αυτός με τη σειρά του ακαδημαϊκός πολίτης. Στην περίπτωση του Ακαδημαϊκού Α.Π. οι γνωστικές δεξιότητες τοποθετούνται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός τις προσεγγίζει με τις κατάλληλες επιλογές στη μεθοδολογία. Στο μικροεπίπεδο της υλοποίησης του Α.Π. ο ίδιος, αντιλαμβανόμενος το Α.Π. ως ύλη, οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία διαλέγοντας τα κέντρα οργάνωσης, καθορίζοντας τη δομή και το περιεχόμενο, επιλέγοντας στρατηγικές διδασκαλίας και τελικά αναπτύσσοντας τρόπους αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των στόχων. Ο τρόπος που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από την πλευρά του μαθητή επικεντρώνεται κυρίως στην καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών.

Ο εκπαιδευτικός στο Τεχνοκρατικό Α.Π.

Κατά τον Νεοφύτου (2011), το τεχνοκρατικό μοντέλο στην ανάπτυξη Προγραμμάτων έχει τη βάση του στον θετικισμό και στον επιστημονικό λόγο. Στην περίπτωση που το Α.Π. έχει σχεδιαστεί με κατευθυντήριες γραμμές που διέπονται από τη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμμορφώνεται, με τις επιταγές που τον θέλουν ρυθμιστή των μαθησιακών συνθηκών, ώστε να οδηγήσει τον μαθητή στα προσχεδιασμένα και προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι δεδομένα εκ των προτέρων από τον συντάκτη του Α.Π. και πλήρως εναρμονισμένα με τις κοινωνικές επιδιώξεις για άτομα χρήσιμα στη συγκεκριμένη κοινωνία, ικανά να εκτελούν τις απαιτούμενες εργασίες. Ο μαθητής θα μετεξελιχθεί με τις κατάλληλες διεργασίες που θα ενορχηστρώσει ο δάσκαλος από «ακατέργαστο υλικό» σε ένα άτομο με προηγμένες ικανότητες συμπεριφοράς στο δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, σε ένα Τεχνοκρατικό Α.Π. ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι προδιαγεγραμμένος σε πολύ μεγάλο βαθμό, αφού το Α.Π. εκλαμβάνεται ως προϊόν. Αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος εστιάζει τη διδασκαλία του στο αντικείμενο και στον τρόπο της αξιολόγησης, αφού ο τελικός στόχος είναι διατυπωμένος εξαρχής και ρητά. Η δράση του εμπεριέχει ένα αρχικό στάδιο διάγνωσης των αναγκών και στη συνέχεια ακολουθεί η διατύπωση των στόχων, η επιλογή των μαθησιακών εμπειριών και της ύλης και η οργάνωσή της με ταυτόχρονη ανάλυση των καθηκόντων εργασίας και προσδιορισμό των κανόνων συμπεριφοράς. Ο τεχνοκράτης εκπαιδευτικός, στη συνέχεια, με προσδιορισμένα τα μέσα και τα υλικά της διδασκαλίας προβαίνει στην εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης. Στο σημείο αυτό, σε πλείστες περιπτώσεις κρίνει αναγκαία την προγραμματισμένη διδασκαλία, ενώ η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εποπτικός και η δυνατότητα εμπλοκής του στη στοχοθεσία είναι σχεδόν μηδενική. Ωστόσο, ο ρόλος του ως αξιολογητή του όλου εγχειρήματος είναι σημαντικά ενισχυμένος, αφού σ’ ένα τεχνοκρατικό Α.Π. η μέτρηση του βαθμού

κατάκτησης από τον μαθητή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων θεωρείται πρώτιστης σημασίας. Τέλος, σημαντικό μέρος του ρόλου που ενσαρκώνει ο εκπαιδευτικός είναι να δίνει ανατροφοδότηση με το πέρας της αξιολόγησης, αλλά και κατά τη διάρκεια της εποπτείας του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός στο Ανθρωπιστικό Α.Π.

Το Ανθρωπιστικό Α.Π. αποτυπώνει ως βασικό σκοπό του συντάκτη του την ανάπτυξη του παιδιού με την παροχή ευκαιριών που θα πολλαπλασιάσει και θα εμπλουτίσει τις εμπειρίες του, ώστε να μεγιστοποιήσει τη δυνατότητα ικανοποίησης των αναγκών, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του. Στο μοντέλο αυτό επιδιώκεται ταυτόχρονη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα Α.Π. με ανθρωπιστικό προσανατολισμό καθορίζεται από τη θεώρηση ότι το κέντρο βάρους δεν εντοπίζεται ούτε στη γνώση, ούτε στις κοινωνικές επιταγές για προαπαιτούμενες δεξιότητες, αλλά στον μαθητή που θα αναπτυχθεί σύμφωνα με τους νόμους της φυσικής του εξέλιξης. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός είναι στην περίπτωση αυτή κυρίως διευκολυντής στη μαθησιακή διαδικασία. Η διευκόλυνση αυτή παρέχεται σε δύο επίπεδα: α. Στο επίπεδο παροχής ευκαιριών για την απόκτηση εμπειριών μέσα από τις οποίες θα μπορέσει ο μαθητής να σχηματίσει προσωπική άποψη και να κάνει τις δικές του επιλογές και β) στο επίπεδο της υποβοήθησης της μάθησης. Εφόσον, λοιπόν, η μάθηση θεωρείται αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον οι ενέργειες του εκπαιδευτικού επικεντρώνονται στην εξασφάλιση και στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος ικανού να προσφέρει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να καθορίσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και τους μαθησιακούς τους στόχους. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει μια ατμόσφαιρα ελεύθερη και ανεκτική, κατά συνέπεια μη αυταρχική, αλλά δημοκρατική με εστίαση στην αλληλεπίδραση και στη συμμετοχή, η οποία παρέχει δυνατότητα κάλυψης των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών του μαθητή. Ο τελευταίος γίνεται πρωταγωνιστής στο μαθητοκεντρικό περιβάλλον που παρέχει ο εκπαιδευτικός με τους κατάλληλους χειρισμούς. Τέλος, στο επίπεδο της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός δεν υπακούει σε νόρμες, αλλά προβαίνει σε υποκειμενική αξιολόγηση, η οποία έχει ως κύριο στόχο της τη βελτίωση του μαθητή στο επίπεδο της ανάπτυξης διαδικασιών καλλιέργειας στάσεων ενδοσκόπησης και αυτοπραγμάτωσης.

Ο εκπαιδευτικός στο Αναδομητικό Α.Π.

Το όραμα ενός Αναδομητικού Α.Π. σχετίζεται με την ανάγκη αναμόρφωσης της κοινωνίας. Όσοι τάσσονται υπέρ της θεωρίας του κοινωνικού αναδομισμού βασίζονται στον πραγματισμό και αντιλαμβάνονται την ευτυχία του ανθρώπου ως ζητούμενο και ως αποτέλεσμα της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών (Σαλιάρης, 2009). Επιπλέον, Υπάρχει η a priori παραδοχή ότι η κοινωνία νοσεί και οι θεσμοί και οι μηχανισμοί της βρίσκονται σε αποτελμάτωση και σήψη. Επιπλέον, διαμορφώνεται η πεποίθηση ότι η ανοδική πορεία της κοινωνίας μπορεί να διασφαλιστεί μόνο μέσα από τη μόρφωση των μαζών που θα επιχειρήσουν την ανάπτυξή της, η οποία θα προκύψει

ως αποτέλεσμα μιας αρραγούς, αλληλεπιδραστικής και υγιούς σχέσης ανάμεσα στα άτομα, τους θεσμούς και την κοινωνία και που θα οδηγήσει στην κάλυψη των αναγκών των εμπλεκομένων. Αυτή η επιδίωξη, του οραματισμού και της υλοποίησης της τέλειας κοινωνίας αποτελεί και την κύρια επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός, υλοποιώντας το Αναδομητικό Α.Π. επιδιώκει να κάνει τον μαθητή να κατανοήσει ότι είναι μια κοινωνική ύπαρξη της οποίας η φύση και το επίπεδο κάλυψης των πάσης φύσεως αναγκών του καθορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός, οραματιστής είναι αυτός που θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αντιληφθούν την πραγματική εικόνα της κοινωνίας, που θα δημιουργήσει και θα εμπνεύσει όραμα μετασχηματισμού της και τελικά θα τους ενεργοποιήσει, ώστε να αναλάβουν δράση προκειμένου να δώσουν σάρκα και οστά στο αρχικό, πιθανόν ουτοπικό, όραμά τους. Επί του πρακτέου ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει την εστίαση της έμφασης στο συλλογικό επίπεδο, ως προς τον προγραμματισμό και τη συμμετοχικότητα. Η επιλογή ιδέας ή παραγωγικού προβλήματος είναι μεγάλης σημασίας. Ο εκπαιδευτικός μυεί τον μαθητή στην έρευνα σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Επιδιώκει, επιπρόσθετα, τη συνεργασία με την κοινότητα και με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Ειδικότερα, σήμερα το σχολείο αναλαμβάνει όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς λόγω βασικών αλλαγών που επέρχονται (Ματσαγγούρας, 2000). Τέλος, ο ρόλος του είναι πρωταγωνιστικός στον σχεδιασμό της δράσης, στην εξέταση του κατά πόσο εφικτός είναι ο στόχος και στην αναζήτηση των γενικών αρχών που συνθέτουν την απάντηση στο πρόβλημα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με το επίκεντρο της διδασκαλίας (περιεχόμενο/έννοιες/δεξιότητες/ ενδιαφέροντα)

Ο εκπαιδευτικός σε αρκετές περιπτώσεις υιοθετεί διαφορετικό ρόλο ανάλογα με το που επικεντρώνει ο ίδιος το ενδιαφέρον του σχετικά με τη διδασκαλία που θέλει να υλοποιήσει. Αν και δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση με τα μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων που διερευνήθηκαν προηγουμένως, φαίνεται πώς υπάρχει μια εμφανής αναλογία. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αποκωδικοποιεί το Α. Π. είναι μέγιστης σημασίας (Κουλουμπαρίτση, 2003). Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικός όταν αυτός εστιάζει στο *Περιεχόμενο* της διδασκαλίας. Στόχος του είναι να μεταδώσει γνώση και αυτό προσιδιάζει περισσότερο στο ακαδημαϊκό και στο τεχνοκρατικό Α.Π χωρίς να αποκλείεται και το ανθρωπιστικό. Η στοχοθεσία και συνεπώς οι επιλογές του εκπαιδευτικού προσανατολίζονται στις γνώσεις, στις εμπειρίες και στα φαινόμενα. Η διεκπεραίωση της ύλης και η μετάδοση της πληροφορίας αποτελούν το βασικό μέλημα του. Όταν η έμφαση δίνεται στις *Έννοιες*, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παύει να είναι αυτός του φορέα και μεταδότη της γνώσης, αλλά εκείνος του κριτικού στοχαστή, ο οποίος τις θέτει ως επίκεντρο παράλληλα, όμως, με τις μεταξύ τους αναπτυσσόμενες σχέσεις. Ένας τέτοιος προσανατολισμός θα προσιδίαζε σε κάθε τύπο Α.Π. Από την άλλη πλευρά, όταν ο εκπαιδευτικός, και κυρίως ο τεχνοκράτης, επιδιώκει την κατάκτηση *Δεξιοτήτων*, η εκπαιδευτική διαδικασία υπαγορεύει για τον εκπαιδευτικό τη στάση που τον καθιστά μοντέλο γνωστικών ή

αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων και βοηθό στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών για την κατάκτησή τους. Στις περιπτώσεις που η διδασκαλία οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό με βάση ένα *Πρόβλημα*, ο ρόλος του αναμένεται να είναι αυτός του δημιουργού ενός μαθησιακού πλαισίου που υποβοηθά τη σύνδεση των θεμελιακών γνώσεων που αναμένεται να κατακτήσει ο μαθητής με το πραγματικό περιβάλλον. Τέλος, όταν τα *Ενδιαφέροντα* αποτελούν τον πρωταρχικό στόχο, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που δημιουργεί όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα με την επιδίωξη να αναδυθούν όλες οι πλευρές και εκφάνσεις των ενδιαφερόντων των μαθητών. Ο ρόλος του είναι βαθύτατα δημοκρατικός και η στάση του στάση αποδοχής και ενθάρρυνσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με κατανόηση του ρόλου του σε σχέση με τους μαθητές του και τον τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας αποφάσεις για την εκπόνηση διδακτικών σεναρίων έχει να σκεφτεί για δύο βασικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας: α) τους μαθητές και β) τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσει τη διδασκαλία του. Εξετάζοντας αρχικά τους μαθητές ως βασικό παράγοντα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, απελευθερώνεται ή περιορίζεται με βάση τις απαντήσεις που θα δοθούν στα ερωτήματα που σχετίζονται το επίπεδο της νοητικής τους ανάπτυξης, τις δεξιότητες, τις δυνατότητες, τις εμπειρίες, τις κλίσεις, τις προηγούμενες γνώσεις, τις ιδέες και αντιλήψεις, αλλά και τις παρανοήσεις και τα προβλήματα των μαθητών του (Ντούσκας, 2005). Στο ερώτημα «τι επιλέγω να διδάξω» η απάντηση του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ενότητα που θα διδαχθεί και σίγουρα εδώ υπεισέρχεται ο παράγοντας συμβατότητα με το Α.Π. Ενώ στο ερώτημα «γιατί το επιλέγω» ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάσει κατά πόσο ρεαλιστικοί είναι οι στόχοι και ταυτόχρονα να προσεγγίσει όχι μόνο τους γνωστικούς αλλά και τους ψυχο-κοινωικο-συναισθηματικούς. Μείζονος σημασίας για τον προσδιορισμό του ρόλου του δασκάλου είναι και η επιλογή της οργάνωσης, ειδικότερα, της μεθόδου, των τεχνικών και των στρατηγικών διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί. Η μορφή της διδασκαλίας, δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία του μαθήματος, τις επιλογές στη διδακτική μεθοδολογία και στα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Και η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τα μέσα και τις τεχνικές, ώστε να καταστούν μετρήσιμα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η έκβαση της αξιολόγησης είναι αυτή που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό το είδος της ανατροφοδότησης που θα δώσει και την εκ νέου θεώρηση του σχεδιασμού του και του ρόλου του (Ρουσσάκη, 2010)

Συμπεράσματα

Το Αναλυτικό πρόγραμμα αναντίρρητα διαγράφει ένα πλαίσιο δράσης για τον εκπαιδευτικό και η φιλοσοφία που το διέπει καθορίζει ως έναν βαθμό τον ρόλο του. Κατά την θεώρηση των επιμέρους παραμέτρων που ορίζουν οι διάφοροι τύποι ή μοντέλα Α.Π. αποδεικνύεται ότι το εκάστοτε Α.Π. που καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός έχει σημασία για το πώς τελικά αυτός θα οραματιστεί, θα σχεδιάσει και τελικά θα υλοποιήσει τους στόχους που επιβάλλονται, υποδεικνύονται ή προτείνονται.

Κατά συνέπεια ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται ανάλογα με το είδος και τον πολιτικό σχεδιασμό, όπως αυτός αποτυπώνεται στο Α.Π., και ο δάσκαλος μπορεί να είναι άλλοτε διεκπεραιωτής της ύλης, άλλοτε ο διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας, άλλοτε ο μύστης στον κόσμο της γνώσης ή ο εμψυχωτής και ο εμπνευστής για τη χάραξη ανοδικής πορείας του μαθητή και εν τέλει της κοινωνίας. Όμως, ενώ ο σχεδιασμός προβλέπεται από το Α.Π. και προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού δεν είναι ικανός ούτε να προδιαγράψει, ούτε να εγγυηθεί την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί. Από τον σχεδιασμό έως το τελικό αποτέλεσμα που διαχέεται στον μαθητή και κατά συνέπεια στο σύνολο της κοινωνίας άμεσα, αλλά και μακροπρόθεσμα, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες υπάρχει και ο εκπαιδευτικός του οποίου η στάση είναι καταλυτική και προσδιορίζει τη στοχοθεσία και την υλοποίησή της κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, δεν είναι απρόσωπος και ετεροκατευθυνόμενος, ώστε να είναι ο διεκπεραιωτής ενός Α.Π., και ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και πολυσύνθετος και επομένως υπάρχουν πλείστα στοιχεία που επηρεάζουν αποφασιστικά τη δράση του. Δεν είναι δυνατόν να γίνει η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού πέρα και από έξω από την επιστημονική του κατάρτιση, τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, την προσωπικότητα και τα βιώματά του και γενικά από τις αξίες και τις ιδέες του ίδιου για τη γνώση και τη μάθηση. Και σαφώς υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς, που επηρεάζουν τη θεώρηση του Α.Π. από τον εκπαιδευτικό με συνακόλουθες συνέπειες στον ρόλο του, όπως η κουλτούρα και η ηγεσία του σχολείου, η εξωτερικευμένη ή μη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, οι αποδοχές, το εργασιακό καθεστώς, η εργασιακή ανασφάλεια, το ωράριο, οι συνθήκες εργασίας, ο διδακτικός χρόνος, το μέτρο, αλλά και η ποιότητα των επιμορφώσεων. Το σίγουρο, ωστόσο, είναι ότι εκάστοτε το Α.Π. ορίζει, πολλές φορές με ακρίβεια το μέτρο του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, αλλά ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρωταγωνιστικός γιατί ορίζει την ποιότητά του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Goodlad, J.I. and Associates.(1979).*Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

Wilson, L.O. (1990) Types of curriculum with their definitions. (*Διαθέσιμο στο on line: https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/a-dozen-important-brain-based-concepts/*προσπελάστηκε στις 17/12/2021)

Βαλιάντη,Σ., Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Επαναπροσδιορισμός του Α.Π. στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής. 9ο συνέδριο παιδαγωγικής επάρκειας Κύπρου*, 1083-1096. Λευκωσία: Παιδαγωγική εταιρεία Κύπρου.

Γριζοπούλου, Ο. (2011). *Αρχίζοντας τη συζήτηση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το μάταιο της αναζήτησης «του» ορισμού. Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος Καιρός*. (Διαθέσιμο στο on line: http://www.kairosnet.gr/discussion/religion-class/82-2011-01-10-20-54-50, προσπελάστηκε στις 17/12/2021)

Κουλουμπαρίτση, Α. (2003) *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών και τα ΑΠ ανώτατης Εκπαίδευσης.* (Διαθέσιμο στο on line: *http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/koutselini.htm* , προσπελάστηκε στις 17/12/2021)

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Αθήνα: Γρηγόρη

Νεοφύτου, Λ. (2011). Ο εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: δημιουργός, φορέας ανάπτυξης ή όργανο για διασφάλιση της συνέπειας στην εφαρμογή. *Δελτίο Εκπαιδευτικού ομίλου Κύπρου, τεύχος 12, 2-7.* . (Διαθέσιμο στο on line: https://tinyurl.com/y34nj4bq , προσπελάστηκε στις 17/12/2021)

Ντούσκας, Ν. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό Βήμα τ. 6, 28-41*

Παπαδοπούλου, Λ. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα- Θεωρητικό/Ιδεολογικό και πρακτικό πλαίσιο ανάπτυξης.* Ιστοσελίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. (Διαθέσιμο στο on line: https://tinyurl.com/y437rutm, προσπελάστηκε στις 17/12/2021)

Σαλιάρης, Δ. (2009) *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα νησιά της Χίου και της Ρόδου.* Διπλωματική Διατριβή. Ρόδος: πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο ανθολόγιο : Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια). Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001 με θέμα : «Ο δάσκαλος του 21 του αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση » (σελ. 83-89). Ξάνθη : Σπανίδη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum.* Αθήνα: Διάδραση

Χλέτσου, Ε. (2014).Διερεύνηση της σχέσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας των γεωμετρικών μετασχηματισμών στη σχολική τάξη. Διπλωματική Διατριβή. Ρόδος: πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή: Μια διαφορετική προοπτική αξιολόγησης στο σχολείο

Παναγιώτα Κ. Δημητρίου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Ph.D

Περίληψη

Το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών/τριών βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή/τριας αποτελεί κύριο ζητούμενο στη σύγχρονη παιδαγωγική και μπορεί να επιτευχθεί, πέραν άλλων μεθόδων, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση. Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται η πρακτική της, που αποτελεί αυθεντική και ποιοτική μορφή αξιολόγησης και εντάσσεται στις νέες εκπαιδευτικές τάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Τονίζεται η αξία της ως διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη μέθοδος, ως δραστηριότητα ενθάρρυνσης των μαθητών/τριών, ως διαδικασία ανατροφοδότησης μαθητή και καθηγητή, ως τρόπος πληρέστερης ενημέρωσης των γονέων για την πορεία μάθησης, τις γνώσεις και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών τους. Αναλύονται τα πλεονεκτήματά της και διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με την εφαρμογή της. Επισημαίνεται η χρησιμότητά της και προτείνεται για τη γενικευμένη αξιοποίησή της ο συνδυασμός της με την παραδοσιακή μορφή της ποσοτικής/αριθμητικής βαθμολόγησης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αλλαγή κουλτούρας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιγραφική αξιολόγηση, εξατομίκευση, διαφοροποίηση, ανατροφοδότηση.

Descriptive student assessment: A different assessment perspective in school

Panagiota K. Dimitriou, Secondary Teacher, Ph.D

Abstract

The issue of student assessment is always at the center stage of all those involved in the educational process. The highlighting of the special characteristics of each student is a major issue in modern pedagogy and can be achieved, among other methods, through descriptive assessment. This paper presents its practice, which is an authentic and qualitative form of evaluation and is part of the new educational trends worldwide. Its value is emphasized as a differentiated and individualized method, as an activity of encouraging students, as a process of student-teacher feedback, as a way to fully inform parents about the learning process, knowledge and psycho-emotional state of their children. Its advantages are analyzed and concerns are expressed about its implementation. Its usefulness is pointed out and its combination with the traditional form of quantitative/numerical grading, the training of teachers and the change of culture of the educational reality is suggested for its generalized utilization.

Keywords: Descriptive evaluation, personalization, differentiation, feedback.

Εισαγωγή

Θέμα της εργασίας είναι η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών/τριών ως μια διαφορετική προοπτική αξιολόγησης στο σχολείο. Στην παραδοσιακή πρακτική της βαθμολόγησης, που περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος και στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών, προστίθεται η περιγραφικός τρόπος που προσεγγίζει την αξιολόγηση ως μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξή τους.

Επειδή υπάρχουν πολλά ερωτηματικά σχετικά με την αντικειμενικότητα της ποσοτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών με βαθμούς/αριθμούς και πολλές διαφορετικές θέσεις των επιστημόνων σχετικά με το θέμα, βασικός σκοπός του άρθρου αυτού είναι η ανάδειξη της περιγραφικής αξιολόγησης ως ποιοτικής προοπτικής αξιολογικής διαδικασίας. Το θέμα της περιγραφικής αξιολόγησης αποτέλεσε εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος: Εποπτεία (Mentoring) Καθοδήγηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - Κύκλος Δ (Σεπτέμβριος 2021) (815694) του ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε συνεργασία με την ΕΕΠΕΚ, η οποία και τροποποιήθηκε, για να δημοσιευθεί.

Τα βασικά θέματα που αναπτύσσονται σχετίζονται με την αιτιολόγηση, τη μεθοδολογία και την αποτελεσματικότητα της περιγραφικής ως διαφορετικής πρακτικής αξιολόγησης. Τα κεφάλαια αναφέρονται: στην αξιολόγηση γενικά και στις νέες τάσεις αξιολόγησης των μαθητών/τριών, στην περιγραφική αξιολόγηση, στα πλεονεκτήματά της, στους προβληματισμούς που προκύπτουν από την πρακτική εφαρμογή της, στις προτάσεις και στα συμπεράσματα.

Αξιολόγηση και νέες τάσεις

«Ως αξιολόγηση θεωρείται η συστηματική και συνεχής διαδικασία, κατά την οποία αποτιμάται η αξία ενός προσώπου, ενός αντικειμένου, μιας κατάστασης βάσει σαφών, προκαθορισμένων κριτηρίων και μεθόδου εκτιμήσεως» (Βαρσαμίδου, 2020:3). Η αξιολόγηση ως διαδικασία και πρακτική έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση, γιατί ως σκοπό έχει να προσδιορίσει με εγκυρότητα και αντικειμενικότητα το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους και τη μεθοδολογία εφαρμογής (Κωνσταντίνου, 2000).

Τα τελευταία χρόνια όμως ασκείται κριτική στις καθιερωμένες-παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των μαθητών/τριών με βάση επιστημονικά κριτήρια και αναζητήσεις, αλλά και τις παιδαγωγικές, ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις των μελετητών. Κύριο επιχείρημα αποτελεί ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών/τριών δεν αντιστοιχούν με τις επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικές-οικονομικές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2017-2018). Η αξιολόγηση της

επίδοσης με βάση τους αριθμούς αμφισβητείται από πολλούς επιστήμονες που θεωρούν ότι προκύπτουν με ασαφή και επισφαλή κριτήρια και αδυνατούν να αποδώσουν με ακρίβεια τις νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι η αντικατάσταση των βαθμών μπορεί να δώσει ποιοτικό χαρακτήρα στην αξιολογική διαδικασία, να αναδείξει το παιδαγωγικό της περιεχόμενο και να εκφράσει τις επιδόσεις των μαθητών/τριών με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα (Βαρσαμίδου, 2020).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις υποστηρίζουν την εξατομικευμένη διδασκαλία και την απόλυτη-ατομική αξιολόγηση. Εστιάζουν στη σύγκριση μεταξύ της επίδοσης και των δυνατοτήτων του/της μαθητή/τριας. Βλέπουν το "όλον", του οποίου μια διάσταση αποτελεί η επίδοση. Με δεδομένες τις αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στη χώρα μας, που δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων, αναμένονται αλλαγές και στα συστήματα αξιολόγησης, τα οποία όμως εξακολουθούν να στηρίζονται σε προφορικές ή γραπτές εξετάσεις και να αποτυπώνουν την επίδοση των μαθητών/τριών σε αριθμητική/βαθμολογική κλίμακα (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2017-2018). Ως κατάλληλη αξιολόγηση σήμερα μπορεί να θεωρηθεί αυτή που αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, που αναδεικνύει τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, παρέχει κίνητρα για μάθηση, ενημερώνει για την πρόοδο, αλλά και για τα κενά και τις υπάρχουσες αδυναμίες, ενώ προσφέρει ανατροφοδότηση σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008).

Ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά κινήματα και διατυπώθηκαν ιδέες που οδήγησαν σταδιακά στη σύλληψη και δημιουργία της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment), που αφορά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και του μαθητή. Μεταξύ άλλων, βασικό επιχείρημα αποτελεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου-μαθητή και ότι πρέπει να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων όσο και των ικανοτήτων του μαθητή να αξιοποιεί την παρεχόμενη γνώση μέσα σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2017-2018˙ Βαρσαμίδου, 2020). Η μορφή αυτή ενσωματώνει εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση ή ο φάκελος εργασιών μαθητή/τριας (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004), μέθοδοι που συναντώνται και στην περιγραφική αξιολόγηση.

Περιγραφική αξιολόγηση

Ως επακόλουθο των διαφωνιών σχετικά με τη χρήση των παραδοσιακών μορφών βαθμολόγησης και του νέου στόχου της αξιολογικής διαδικασίας, που δεν είναι η τακτική κατάταξη των μαθητών/τριών, αλλά η ανατροφοδότηση με αναφορά στους επιδιωκόμενους στόχους, η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί, μεταξύ άλλων, μία σημαντική πρόταση αξιολόγησης, στην οποία γίνεται έκθεση και αναλυτική απεικόνιση της προόδου του/της μαθητή/τριας μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο σε σχέση με τους εξαρχής προσδιορισμένους διδακτικούς στόχους (Αλεξάτος &

Ευσταθίου, 2017-2018). Η ιδέα βέβαια της περιγραφικής αξιολόγησης ως παιδαγωγική απαίτηση και πρακτική αρχίζει να εφαρμόζεται στα Δημοτικά Σχολεία των περισσοτέρων ευρωπαϊκών χωρών από τη δεκαετία του ΄70, ιδιαίτερα από τους εκπροσώπους της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (Χανιωτάκης, 1999).

Στην ελληνική εκπαίδευση η περιγραφική αξιολόγηση περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες και σε προαιρετική βάση (Οδηγός ΙΕΠ, 2019). Το 2016 εφαρμόστηκε πιλοτικά η Δράση 1 «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση», με στόχο την ομαλή ένταξη της διαδικασίας σταδιακά σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων (ΙΕΠ, 2018). Προγράμματα περιγραφικής αξιολόγησης εφαρμόζονται ακόμη στην ενισχυτική διδασκαλία του Γυμνασίου και με το προεδρικό διάταγμα 301/1996 στην Ειδική Αγωγή (Οδηγός ΙΕΠ, 2019). Επίσης, προβλέπονται και για τα εργαστήρια δεξιοτήτων (Υ.Α. Φ.31/94185/Δ1/2021 - ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021).

Η περιγραφική αξιολόγηση έχει την έννοια της «ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης του/της μαθητή/τριας, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:181). Αξιολογούνται όχι μόνο οι γνώσεις, αλλά και η προσπάθεια, η συμμετοχή και η συμπεριφορά του μαθητή (Γρόσδος, 2000). Ως μορφή ποιοτικής αξιολόγησης, η περιγραφική θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως συμπλήρωμα της ποσοτικής-αριθμητικής βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα τα μειονεκτήματα της τελευταίας, μερικά από τα οποία είναι η ανεπάρκεια πληροφόρησης και η συναισθηματική επιβάρυνση των μαθητών/τριών λόγω του συνηθισμένου διαχωρισμού σε καλούς/κακούς, το φαινόμενο της βαθμοθηρίας, τα λάθη βαθμολογιών, η τάση αυστηρότητας των αξιολογητών κ.ά. (ΚΕΓ˙ Λεξικό σχολικής παιδαγωγικής, 1982:22-24˙ Κωνσταντίνου, 1995: 230-234˙ Δημητρόπουλος, 2005: 328-329˙ Ρέλλος, 2005: 56-61˙ Γρόσδος, 2006: 229-234).

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται συνήθως σε αξιολόγηση βάσει κριτηρίων και ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάζει διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές προκειμένου να συλλέξει τεκμήρια για την πρόοδο, τα επιτεύγματα αλλά και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών, όπως την περιγραφή του προφίλ τους, τις κλίμακες μέτρησης των γνώσεων ή των ικανοτήτων τους, την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση, τον ατομικό φάκελο του μαθητή/τριας, το ατομικό/ομαδικό συνθετικό σχέδιο εργασίας (project), τη μη τυπική παρατήρηση, τις συζητήσεις, το παιδαγωγικό ημερολόγιο, τις εργασίες/γραπτές δοκιμασίες (ΚΕΓ˙ Οδηγός ΙΕΠ, 2019˙ Γιαννίτσα, 2020).

Τα παραπάνω τεκμήρια καθιστούν την αξιολογική διαδικασία εναλλακτική προσέγγιση, αυθεντική δράση με έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο της μάθησης και στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών, εξατομικευμένη ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης γίνεται η πληροφόρηση των μαθητών/τριών και των γονέων/κηδεμόνων για τα μαθησιακά αποτελέσματα, η εξατομικευμένη και αναλυτική ανατροφοδότηση, ο καθορισμός των επόμενων

βημάτων στην προοπτική της βελτίωσης των μαθητών/τριών, η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και η ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου (Οδηγός ΙΕΠ, 2019). Πρόκειται για ολιστική προσέγγιση, πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και από κοινού να σχεδιάσουν τις επόμενες ενέργειες (Γιαννίτσα, 2020).

Πλεονεκτήματα

Πολλοί επιστήμονες επιχειρηματολογούν υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης ως μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Αρχικά την εντάσσουν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, που ξεκινά από τη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ τους (Tomlinson, 2001˙ Οδηγός ΙΕΠ, 2015˙ Καμπεζά, 2020). Πλεονέκτημα αυτής θεωρείται ο συσχετισμός ενός εμπειρικού φαινομένου (π.χ. μιας δραστηριότητας) με ένα ποσοτικό μέγεθος, περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται ταξινόμησή του σε κάποια βαθμολογική κλίμακα, καθώς και η δυνατότητα περιγραφής των διαδικασιών μάθησης, της εξέλιξης και έκβασής τους (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2017-2018).

Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται ακόμη η περιγραφή των δυνατών και αδύναμων σημείων των μαθητών/τριών βάσει κριτηρίων, χωρίς απόδοση βαθμολογίας (Davies et al., 1999), καθώς και των επιδόσεών τους εξατομικευμένα και με σαφήνεια. Επίσης, η ανατροφοδότησή τους, η ενθάρρυνση και η καθοδήγηση. Ο μαθητής αποκτά την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι' αυτόν και την πρόοδό του και επομένως οι σχέσεις τους βελτιώνονται. Ανατροφοδότηση βέβαια λαμβάνει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποκτά ολοκληρωμένη εικόνα για το γνωστικό επίπεδο, την προσωπικότητα και τις ικανότητες του κάθε μαθητή και μπορεί ευκολότερα να βοηθήσει τους πιο αδύναμους. Εκτός αυτού, σε περίπτωση αλλαγής του εκπαιδευτικού, εκείνος που θα αναλάβει στη συνέχεια ενημερώνεται για τις περιπτώσεις μαθητών που απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή. Ακόμη, οι γονείς ενημερώνονται πληρέστερα για την πορεία μάθησης, τις αδυναμίες-ελλείψεις των παιδιών τους και για τη διάθεση συνεργασίας, επιμέλειας, προσπάθειας που καταβάλλουν και συμμετοχής τους. Επιπλέον, με την περιγραφική αξιολόγηση μειώνεται το άγχος των μαθητών, η τάση για στείρα απομνημόνευση, η βαθμοθηρία και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός. Στο επίκεντρο της διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή/τριας και αναδεικνύονται το γνωστικό επίπεδο, αλλά και τα ενδιαφέροντα, οι τάσεις και οι ιδιαιτερότητες (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2017-2018).

Επιπλέον θετικά αποτιμάται ότι τα ψυχοσυναισθηματικά φαινόμενα αντιμετωπίζονται περιγραφικά και δεν ιεραρχούνται σε βαθμολογική κλίμακα (Κωνσταντίνου, 1995). Μαθητές και γονείς κατανοούν καλύτερα τις αδυναμίες των μαθητών/τριών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και το επίπεδο της συμμετοχικής τους διαδικασίας και την πορεία μάθησης. Με την παρατήρηση, τη διαπίστωση-διάγνωση και την αξιολόγηση της περιγραφικής διαδικασίας, την ποικιλία τεχνικών, μεθόδων και διαγνωστικών

εργαλείων μη παραδοσιακών και μη στερεότυπων τρόπων εξέτασης γίνεται αντιληπτή η συνεργατική ικανότητα, η ικανότητα κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα, η υπευθυνότητα των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός εντοπίζει, χωρίς να υπεισέρχεται με αδιάκριτο τρόπο σε προσωπικά στοιχεία των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα μπορεί να βλέπει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Κωνσταντίνου, 1995˙ Χανιωτάκης, 1998˙ Βαρσαμίδου, 2020).

Προβληματισμοί/Προτάσεις

Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, που σχετίζονται με τη συλλογή και την καταγραφή των δεδομένων κατά την ώρα της διδασκαλίας, την ανάλυση και ερμηνεία τους, τη σύνταξη της έκθεσης προόδου, την απαίτηση χρήσης εξωδιδακτικού χρόνου, τα πολλά διδακτικά αντικείμενα και τον υλοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης (Χρυσανθακοπούλου, 2018˙ ΙΕΠ, 2019˙ Γιαννίτσα, 2020). Και φυσικά αναπτύσσεται και αντίθετη επιχειρηματολογία. Ότι αφορά περισσότερο στα χαρακτηριστικά του μαθητή παρά στις γνώσεις (Κωνσταντίνου, 2017). Ότι είναι αρκετά εκτενής και πολλές φορές οδηγεί σε εσφαλμένες εκτιμήσεις και παρερμηνείες. Ότι πολλοί γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις περιγραφικές επισημάνσεις των εκπαιδευτικών. Ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος εργασίας από τους/τις εκπαιδευτικούς ή ότι χρησιμοποιούνται τυποποιημένες και στερεότυπες εκφράσεις ή εκτιμήσεις για τον προσωπικό κόσμο των μαθητών/τριών (Αναστασόπουλος, 2006˙ Βαρσαμίδου, 2020).

Για να αρθούν κάθε μορφής εμπόδια, ενδοιασμοί και επιφυλάξεις και για να εφαρμοστεί πιο γενικευμένα η πρακτική της περιγραφικής αξιολόγησης, απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό δεξιότητες παρατήρησης και περιγραφής της επίδοσης και της συμπεριφοράς του/της μαθητή/τριας, που σημαίνει ότι η εισαγωγή της αξιολόγησης χωρίς βαθμούς πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσής τους ή από σεμινάρια επιμόρφωσης στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Αναστασόπουλος, 2006˙ Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2017-2018).

Συμπεράσματα

Η περιγραφική αξιολόγηση λοιπόν μπορεί να είναι αποτελεσματική, όταν οι λειτουργίες της συνδυάζονται με διαφορετική σύλληψη και διαφορετικό πνεύμα διδασκαλίας και μάθησης. Κρίνεται σκόπιμη και χρήσιμη, γιατί μπορεί να υπηρετεί την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας, να προωθεί τους σκοπούς και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, να αμβλύνει την πίεση για βαθμοθηρία και υπέρμετρο ανταγωνισμό, να παρέχει τη δυνατότητα αναλυτικής, διαφοροποιημένης και συνολικής περιγραφής των μαθητικών επιδόσεων, να λειτουργεί ως παρωθητικός παράγοντας, ώστε οι μαθητές/τριες να κινητοποιούνται περαιτέρω με στόχο να βελτιώνονται και να ενισχύουν την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψή τους, αποκτώντας ως διαδικασία πολύπλευρο, εξατομικευμένο και ενισχυτικό χαρακτήρα

αξιολογικής πρακτικής για κάθε μαθητή/τρια. Ωστόσο, για να εφαρμοστεί πιο γενικευμένα, απαιτείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αλλαγή κουλτούρας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό κατά συνέπεια δε σημαίνει ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης απορρίπτονται, αλλά ο συνδυασμός με την περιγραφική και με τα εργαλεία της μπορεί να προάγει την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης και να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexatos Ch. & Efstathiou E. (2017-2018). *I axiologisi ton mathiton sti Defterovathmia Ekpaidefsi*. *Pos kai giati*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Anastasopoulos O. (2006). *Oi ekpaideftikoi Protovathmias Ekpaidefsis apenanti stin perigrafiki axiologisi tou mathiti*. Metaptychiaki Ergasia Eidikefsis. Ioannina: Scholi Epistimon Agogis, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimio Ioanninon.

Chaniotakis N. (1999). *I perigrafi axiologisi tou mathiti sto elliniko dimotiko scholeio*. Rethymno: Panepistimio Kritis. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Chrysanthakopoulou A. (2018). *Dierevnisi tis anagkaiotitas efarmogis tis perigrafikis axiologisis sto Gymnasio. Oi apopseis ton ekpaideftikon Defterovathmias ekpaidefsis tou nomou Achaias schetika me tin axiologisi ton mathiton kai tin epangelmatiki tous ikanopoiisi*. Patra: EAP. Prosvasi on line. Anaktithike:18/12/2021.

Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T. & McNamara T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

Descriptive assessment. *Kentro Ellinikís Glossas*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/11/2021.

Dimitropoulos E. (2005). *I ekpaideftiki axiologisi: I axiologisi tou mathiti*. Meros Deftero. Athina: Ekd. Grigori.

Giannitsa S. (2020). *Oi apopseis ton ekpaideftikon gia tin pilotiki efarmogi tis perigrafikis axiologisis stin Protovathmia Ekpaidefsi stin Ellada*. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Grosdos, S. (2000). Perigrafiki axiologisi. Mia protasi. *Anoichto scholeio*, 75, 5-8. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Grosdos S. (2006). Perigrafiki axiologisi: mia protasi. Axiologisi i vathmologia; Sto D. Kakana, K. Botsoglou, N. Chaniotakis, E. Kavalari (epim). *I axiologisi stin ekpaidefsi: Paidagogiki kai didaktiki diastasi: 71 keimena gia tin axiologisi*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi, 229-234.

Institouto Ekpaideftikis Politikis tou Ypourgeiou Paideias & Thriskevmaton (2015). *Odigos gia ton Ekpaideftiko. «Ergaleia Sygchronis Prosengisis tis Diaforopoiimenis Paidagogikis»*. Prosvasi on line. Anaktihtike: 18/12/2021.

Institouto Ekpaideftikis Politikis (2018). *Pilotiki Efarmogi tis Perigrafikis Axiologisis*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Institouto Ekpaideftikis Politikis tou Yp.P.E.Th. Neo anamorfomeno plaisio 2019. *Odigos Ekpaideftikou gia tin Perigrafiki Axiologisi sto Gymnasio. (Tefchos A΄). Perigrafiki Axiologisi: Theoritiko Plaisio kai Methodologia*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Institouto Ekpaideftikis Politikis (2019). *Perigrafiki axiologisi: Apo tin pilotiki efarmogi sti diachysi ton apotelesmaton*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Kampeza, M. (2020). Diaforopoiimeni Didaskalia sto nipiagogeio: Anadeiknyontas ti simasia tis proaxiologisis kai ti syndesi tis me diadikasies anichnefsis ton ideon ton paidion. *Dialogoi! Theoria kai Praxi stis Epistimes tis Agogis kai Ekpaidefsis* 2020, 6, 97-118. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/11/2021.

Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008). *Epimorfosi kai axiologisi sto choro tis ekpaidefsis*. Athina: YPEPAITh-Paidagogiko Institouto. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/11/2021.

Konstantinou Ch. (1995). I perigrafiki axiologisi tis epidosis ton mathiton os 'therapeftiko' paidagogiko meso. *Ta ekpaideftika*, 39/40, 222-241.

Konstantinou, Ch. (2017). *I perigrafiki axiologisi se schesi me to scholeio, ton mathiti kai tin epikairotita*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Kouloumparitsi, A.Ch. & Matsangouras, I.G. (2004). Fakelos ergasion tou mathiti (portfolio assessment): I afthentiki axiologisi sti diathematiki didaskalia. Sto Angelidis P.A. & Mavroeidis. G.G. (epim.) *Ekpaideftikes Kainotomies gia to Scholeio tou Mellontos*. Athina: Typothito.

Limma «axiologisi me vathmous kai monades» sto *Lexiko scholikis paidagogikis* (1982), 22-24. Ell. mtfr. tou Wfrterbuch der Schulpddagogik (ekd. Herder) apo ton E. Koutsouki. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Ntoliopoulou, E. & Gourgiotou, E. (2008). *I axiologisi stin ekpaidefsi me emfasi stin proscholiki*. Athina: G. Dardanos-K. Dardanos O.E.

Rellos, N. (2005). *I axiologisi tou mathiti apo ti skopia ton ekpaideftikon. Paidagogika revmata sto Aigaio*. 1, 50-61. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Varsamidou A. (2020). *Diadiktyaki epimorfosi ekpaideftikon A/thmias kai V/thmias Ekp/sis. Axiologisi mathiti: proektaseis kai prooptikes*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Υποστηρίζοντας την λεκτική συμμετοχή των νηπίων

Λαζαρίδου Ισαΐα, ΣΕΕ Π.Ε.60, M.Ed., M.Sc

Περίληψη

Στόχος του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο ήταν να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολυπολυτισμικής τους αφύπνισης. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό του πρότζεκτ ήταν: η αφήγηση παραμυθιών, η διαθεματική και η δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Με βάση την ιστορία δέκα (10) παραμυθιών από διάφορες χώρες του κόσμου οργανώθηκαν 20 δίωρες παρεμβάσεις και υλοποιήθηκαν 70 διαθεματικές, πολυαισθητηριακές δραστηριότητες σε 14 νήπια, από τα οποία πέντε ήταν κορίτσια και εννέα αγόρια. Η διαδικασία της πειραματικής παρέμβασης περιελάμβανε τέσσερα στάδια: α) διερεύνηση και καταγραφή των γνώσεων των νηπίων, β) σχεδιασμό των παρεμβάσεων και αιτιολόγηση των επιλεγμένων δραστηριοτήτων, γ) εφαρμογή των πιλοτικών παρεμβάσεων, δ) αξιολόγηση και αποτίμηση της όλης διαδικασίας. Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής παρέμβασης έγινε φανερό ότι η αξιοποίηση παραμυθιών από όλο τον κόσμο, έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν, να εκφρασθούν λεκτικά και εξωλεκτικά, να γνωρίσουν τον κόσμο και να ενισχύσουν την πολυπολιτισμική τους συνείδηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνιακές δεξιότητες, παραμύθια, Πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Supporting the verbal participation of infants

Isaia Lazaridou SEE PE 60 M.Ed., M.Sc

Abstract

The aim of this pilot project in kindergarten was to develop children's communication skills and to contribute to the development of their multicultural awareness. To achieve the above purpose, the didactic approaches used for the design of the project were: storytelling, interdisciplinary and activity-centered approach. Based on the story of ten (10) fairy tales from different countries of the world, 20 two-hour interventions were organised and 70 interdisciplinary, multi-sensory activities were implemented to 14 infants, of which five were girls and nine were boys. The process of experimental intervention included four stages: a) investigation and recording of infants' knowledge, b) planning of interventions and justification of selected activities, c) implementation of pilot interventions, d) assessment and evaluation of the whole process. From the results of the pilot intervention it became clear that the use of fairy tales from all over the world, gave the children the opportunity to communicate, to express themselves verbally and non-verbally, to get to know the world and to strengthen their multicultural

consciousness.

Key-Words: Communication skills, fairy tales, Multicultural awareness

Εισαγωγή

Έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει ότι τα παραμύθια αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για τους μικρούς μαθητές, γιατί τους προσφέρουν γλωσσικά και προσωπικά οφέλη σε ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον, το οποίο μειώνει το στρες και το άγχος και τα οδηγεί σε μια πιο επιτυχημένη απόκτηση της γλώσσας (Griva & Chostelidou, 2012). Μέσα από τα παραμύθια δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν με το λόγο αλλά και με το σώμα τους, να διατυπώσουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, να αναδείξουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους (Griva & Chostelidou, 2012). Τα παραμύθια αποτελούν μια σημαντική πηγή της εμπειρίας της γλώσσας, καθώς βοηθούν τα μικρά παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ανάλογα με την περίσταση ή το πλαίσιο επικοινωνίας και τον επιδιωκόμενο σκοπό, ενώ συγχρόνως, τους δίνεται η δυνατότητα να αφομοιώσουν και να επεξεργαστούν τη γλώσσα ολιστικά (Ahlquist, 2011).

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από τη χρήση της για επικοινωνία και την εμπλοκή τους σε διαδραστικές επικοινωνιακές δραστηριότητες (Fernadez, 2008). Το παραμύθι συμβάλλει ουσιαστικά, ενθαρρύνει, προωθεί και υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας, διότι τους δίνει την ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος, σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Η χρήση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μέσα από μία διαθεματική προσέγγιση του παραμυθιού, αποτελεί ένα ρεαλιστικό πλαίσιο, όπου οι μικροί μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στο λεξιλόγιο και στις δομές της γλώσσας ευχάριστα, αβίαστα και φυσικά. Με βάση τις ιστορίες των παραμυθιών επιδιώκεται κυρίως η παιγνιώδης μάθηση, μέσα από τη δράση και την κίνηση, αφενός, διότι το παιχνίδι αποτελεί ένα ισχυρό μέσο καλλιέργειας του προφορικού λόγου και ενίσχυσης των κινήτρων των παιδιών για την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου, διότι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά για αυτοέκφραση, φαντασία και δημιουργικότητα (Halliwell, 1992). Έχει καταδειχθεί ότι όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα και το κατάλληλο στυλ, δοκιμάζουν νέες ιδέες, παρατηρούν τους άλλους τι κάνουν και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους (Li-YuChang, 2009). Μέσα από ένα καλά σχεδιασμένο παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές είναι σε θέση να επικοινωνούν μεταξύ τους, τείνουν να ξεπεράσουν τους φόβους της γλωσσικής τους ανεπάρκειας και μπορούν να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων, που ήδη κατέχουν (Somers, 1994).

Παράλληλα η χρήση της δραστηριοκεντρικής μεθόδου (Willis, 1996), της οποίας βασική αρχή αποτελεί η καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα σε ένα παιγνιώδες

περιβάλλον, ενεργοποιεί την εμπλοκή των μικρών μαθητών, επιδιώκει τη συμμετοχή και την εξάσκηση των γλωσσικών και κινητικών τους δεξιοτήτων, ενισχύει την αλληλόδραση μεταξύ τους και την δημιουργική τους έκφραση, λεκτικά και εξωλεκτικά, ενισχύει την πολυπολυτισμική τους γνώση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Έρευνες υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση παραμυθιών στα νήπια αποτελεί από τη μια μεριά ένα ισχυρό μέσο, για να υποστηριχθούν στην απόκτηση λεξιλογίου, στην ενίσχυση του προφορικού λόγου και στην καλλιέργεια της γλωσσικής τους έκφρασης (Wasik, Bond, & Hindman, 2006), και από την άλλη η ακρόαση παραμυθιών του κόσμου, θεωρείται εργαλείο για τη «γεφύρωση» των πολιτισμών (Griva & Chostelidou, 2012).

Το διαθεματικό πρότζεκτ

Σκοπός και στόχοι του πρότζεκτ

Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου πρότζεκτ ήταν, η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς επίσης και η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση των νηπίων, μέσα από την αξιοποίηση παραμυθιών από όλο τον κόσμο. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε

α) η ενίσχυσητων στρατηγικών επικοινωνίας και μάθησης

β) η ενίσχυση της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας μέσα από τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια,

γ) η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής τους αφύπνισης.

Σχεδιασμός του πρότζεκτ

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων οι διδακτικές προσεγγίσεις που συνδυαστικά εφαρμόστηκαν για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ήταν: η αφήγηση παραμυθιών (story-based learning), η διαθεματική (crosscurricular learning) και η δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based learning), στο πλαίσιο των οποίων δόθηκαν ευκαιρίες στους μικρούς μαθητές να εμπλακούν σε ευχάριστες και επικοινωνιακές δραστηριότητες, να εκφρασθούν λεκτικά και εξωλεκτικά,, να βρουν λύσεις αβίαστα και φυσικά (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Η επιλογή των παραμυθιών έγινε με κριτήρια κυρίως πολυπολιτισμικά και επικοινωνιακά, ώστε να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου της κάθε δραστηριότητας. Έτσι σημαντικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η ύπαρξη, πολυπολιτισμικών στοιχείων, που αφυπνίζουν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών, όπως επίσης η αντιπροσωπευτικότητα των τεσσάρων ηπείρων της γης, η συμπερίληψη στοιχείων από ποικίλους πολιτισμούς, η καταλληλότητα για την ηλικία των παιδιών, το θεματικό περιεχόμενο, τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά, και ελκυστική τους εικονογράφηση.

Τα παραμύθια που επιλέχθηκαν από διάφορες χώρες του κόσμου ήταν:

‘Πινόκιο’ (Ιταλία), ‘Χάνσελ και Γκρέτελ’ (Γερμανία), ‘Τομ ο Δακτυλάκης’(Αγγλία), ‘Η μαγική χύτρα’ (Σουηδία), ‘Ο Γιάκοβ και οι εφτά κλέφτες’(Ρωσία), ‘Ο Αλαντίν και το μαγικό λυχνάρι’ (Περσία), ‘Το μαγικό κεχριμπάρι’ (Κορέα), ‘Το δώρο του Νείλου’ (Αίγυπτος), ‘Η κόρη του βυθού και το μυστικό της νύχτας’ (Βραζιλία), ‘Τα τρία μικρά λυκάκια’(Ελλάδα) του οποίου το θέμα του παραμυθιού δεν ήταν παραδοσιακό, αλλά παρουσίαζε ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο και την πλοκή του.

Μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχεδιάσθηκαν με βάση αυτά τα δέκα παραμύθια, έγινε προσπάθεια η γλώσσα να ενταχθεί σε ένα φυσικό και κατανοητό πλαίσιο, έτσι ώστε τα παιδιά να επιτύχουν πολυδιάστατη εμπειρία της γλώσσας. Βασικός σκοπός της επιλογής και του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων ήταν να προωθηθεί η συμμετοχή και η αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, τόσο γλωσσικά, όσο και εξωγλωσσικά. Ανάμεσα στις δραστηριότητες εντάχθηκαν παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, κατασκευές με υλικά και χρώματα, και κινητικές δραστηριότητες που είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικές για τα μικρά παιδιά και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφράζονται, να επικοινωνούν και συγχρόνως να εμπλουτίζουν τις γλωσσικές τους εμπειρίες.

Το πλαίσιο εφαρμογής της πειραματικής διαδικασίας

Η πειραματική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Μάιο του 2014. Συνολικά, υλοποιήθηκαν 20 δίωρες παρεμβάσεις και οργανώθηκαν 70 διαθεματικές, παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στην παρέμβαση συμμετείχαν συνολικά 14 νήπια, από τα οποία πέντε ήταν κορίτσια και εννέα αγόρια. Το τμήμα αποτελούσαν οκτώ νήπια και έξι προνήπια ηλικίας 6 και 5 ετών, αντίστοιχα.

Διερεύνηση και καταγραφή των γνώσεων των νηπίων

Πριν από τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων και του διδακτικού υλικού, κρίθηκε απαραίτητο να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις προτιμήσεις των νηπίων για τα παραμύθια, με τη χρήση δομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων συμπεριλήφθηκαν οι εξής: 1. Σου αρέσουν τα παραμύθια; 2. Ποιος σου διαβάζει παραμύθια; 3. Ποια παραμύθια σου αρέσουν; Με ζωάκια; Με ανθρώπους; Με αντικείμενα; 4. Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι; 6. Ποιος είναι ο αγαπημένος σου ήρωας; 5. Πότε σου αρέσουν τα παραμύθια; Όταν σου τα διαβάζουν οι άλλοι; όταν τα βλέπεις στον υπολογιστή; όταν τα διαβάζεις μόνος σου; 6. Από ποια χώρα γνωρίζεις παραμύθι; 8. Ποιο παραμύθι από άλλη χώρα γνωρίζεις; 9. Ποιον ήρωα γνωρίζεις;

Το Προ-στάδιο

Σκοπός του σταδίου αυτού ήταν: α) να προκληθεί το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των παιδιών για το θέμα του παραμυθιού που θα επακολουθούσε, β) να ενεργοποιηθεί η

προϋπάρχουσα γνώση των μικρών μαθητών. Ο‘Φασουλής’ αναλάμβανε να ξεναγήσει τα παιδιά στη χώρα που θα επισκέπτονταν, μέσα από μια βίντεο-παρουσίαση της χώρας προέλευσης του παραμυθιού σε συνδυασμό με συζήτηση-αλληλόδραση με τα παιδιά κατά τη διάρκεια και μετά την προβολή.

Το Κύριο-στάδιο

Στόχος αυτού του σταδίου ήταν η κατανόηση και η επεξεργασία του παραμυθιού με επίκεντρο τα πολιτισμικά στοιχεία του. Τα παιδιά παρακολουθούσαν, μέσω του προτζέκτορα, τις εικόνες του παραμυθιού και αποσπάσματα από το παραμύθι που αφηγούνταν η εκπαιδευτικός. Η κατανόηση και η επεξεργασία του παραμυθιού γινόταν μέσα από συζήτηση, σχολιασμό και αναδιήγηση του παραμυθιού από τα παιδιά ανά δυάδες ή σε μικρές ομάδες.

Το Μετα-στάδιο

Σκοπός αυτού του σταδίου ήταν να μεταφέρουν τα παιδιά τη νεοαποκτηθείσα γνώση, να εκφραστούν, να παίξουν και να επικοινωνήσουν σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο. Τα παιδιά συμμετείχαν σε πολλές δημιουργικές δραστηριότητες όπως, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, εικαστικές κατασκευές, χορό, μουσικά παιχνίδια.

Αποτίμηση του πρότζεκτ

Για την συνολική αποτίμηση του project χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

1. Συνέντευξη διερεύνησης της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και των προτιμήσεών τους σε σχέση με τα παραμύθια από όλο τον κόσμο. Τα παιδιά πριν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος κλήθηκαν να συμμετέχουν σε εξατομικευμένες δομημένες συνεντεύξεις και να απαντήσουν στις παραπάνω ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην ενότητα διερεύνηση και καταγραφή αναγκών

2. Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του πρότζεκτ, στο οποίο κατέγραφε συστηματικά τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες ύστερα από κάθε διδακτική παρέμβαση. Με αυτόν τον τρόπο, γινόταν όσο το δυνατόν πιο λεπτομερής περιγραφή της παρέμβασης, αλλά και συνολικός αναστοχασμός της ερευνήτριας για την όλη διαδικασία. Σύμφωνα με τον McDonough και McDonough (1997 στο Γρίβα & Σέμογλου 2013), το ημερολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές να αναστοχαστούν πάνω στην ίδια τη δουλειά τους και να την ερμηνεύσουν κριτικά.

Το ημερολόγιο δομήθηκε γύρω από τρεις άξονες:

1. Άξονας σχετικά με τη διαδικασία εφαρμογής και τη στάση των παιδιών

α) Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο άκουσμα της χώρας/παραμυθιού;

β) Ποιά ήταν η στάση των παιδιών στην αρχή και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης;

γ) Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

2. Άξονας σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά και την μεταξύ τους επικοινωνία

α) Πού δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα τα παιδιά και γιατί;

β) Χρειάστηκε να γίνει κάποια συγκεκριμένη παρέμβαση;

γ) Πώς επικοινώνησαν και αλληλόδρασαν τα παιδιά ενώ εμπλέκονταν στις δραστηριότητες;

3. Άξονας σχετικά με την συνολική αποτίμηση της ενότητας

α) Ποιές ήταν οι εντυπώσεις των μαθητών για το παραμύθι, μετά την ολοκλήρωση της ενότητας;

β) Τι πήγε καλά, τι όχι στη συγκεκριμένη ενότητα;

γ) Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Σύμφωνα με τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας, τα παιδιά δημιούργησαν σε ομάδες εικαστικές κατασκευές, οι οποίες κρατούνταν σε ομαδικό *portfolio*, συμμετείχαν με ενθουσιασμό σε δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων, σε παντομίμες, εκφράστηκαν λεκτικά και εξωλεκτικά, συνεργάσθηκαν, γνώρισαν πολλούς πολιτισμούς και τους συνέκριναν με το δικό τους και τελικά έπαιξαν, διασκέδασαν και ψυχαγωγήθηκαν. Επίσης έγιναν οπτικοακουστικές εγγραφές, έγινε λήψη φωτογραφιών, αξιοποιήθηκε το παραγόμενο υλικό των νηπίων. Όλα αυτά αποτέλεσαν επιπρόσθετα εργαλεία για την αποτίμηση της πειραματικής παρέμβασης. Η ερευνήτρια - εκπαιδευτικός εξέτασε τις στρατηγικές επικοινωνίας τωνπαιδιών (αντισταθμιστικές και αλληλοδραστικές στρατηγικές επίτευξης της επικοινωνίας) που καταγράφηκαν με βίντεο και διαπίστωσε μια σταδιακή εξέλιξη χρήσης επικοινωνιακών στρατηγικών.

3. Συνέντευξη μετά το τέλος τη παρέμβασης:

Μετά την ολοκλήρωση των είκοσι διδακτικών παρεμβάσεων, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις σχετικά με το πρότζεκτ: α) τι σου άρεσε από το project; β) τί σε δυσκόλεψε; γ) τί θα ήθελες να ξανακάνουμε;

Τα αποτελέσματα από αυτή τη συνέντευξη κατέδειξαν ότι το πρότζεκτ αποτέλεσε μια ευχάριστη, δημιουργική και ξεχωριστή εμπειρία για όλα σχεδόν τα παιδιά. Τα βίντεο προβολής των χωρών των παραμυθιών, η ελκυστική παρουσίαση των παραμυθιών μέσω του υπολογιστή, ο εκτενής σχολιασμός των παραμυθιών, οι δραματοποιήσεις, τα κουστούμια, τα παιχνίδια, και όλες οι κατασκευές, φαίνεται να άρεσαν πολύ στα παιδιά, τους κέντρισαν το ενδιαφέρον καθώς όπως δήλωσαν και τα ίδια, θα ήθελαν να επαναληφθεί για να γνωρίσουν και άλλες χώρες και άλλα παραμύθια.

Επίλογος

Μέσα από τη συγκεκριμένη πειραματική παρέμβαση επιδιώχθηκε η λεκτική και εξωλεκτική συμμετοχή, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των νηπίων, με την αξιοποίηση παραμυθιών από όλο τον κόσμο. Οι δραστηριότητες που σχεδιάσθηκαν είχαν σκοπό να αναπτύξουν τη γλώσσα των παιδιών, να καλλιεργήσουν την έκφρασή τους, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές να μάθουν πώς να οργανώνουν τις σκέψεις τους. Από τα αποτελέσματα της παρέμβασης διαφάνηκε ότι η αξιοποίηση των παραμυθιών ‘από όλο τον κόσμο’ έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, να επικοινωνήσουν, να εκφρασθούν, να χαρούν, να κατασκευάσουν και να αντιληφθούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Η αφήγηση παραμυθιών με διαφορετική θεματολογία, με συναρπαστική πλοκή, με πολύχρωμες εικόνες, που ταξίδευαν τα παιδιά σε άλλους πολιτισμούς με διαφορετικές παραδόσεις και αξίες, οι βιωματικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια, η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση των παραμυθιών, διευκόλυναν και προώθησαν τη μάθηση των παιδιών, διέγειραν τη φαντασία και οδήγησαν στην συμμετοχή, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση του προφορικού λόγου και της προφορικής έκφρασης.

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις, αλλά και από τις καταγραφές του ημερολογίου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, διαπιστώθηκε πως η πολυαισθητηριακή επεξεργασία των παραμυθιών, αλλά και η ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε αλληλοδραστικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, βελτίωσαν αισθητά τις γνώσεις των παιδιών. Οι μικροί μαθητές ανέπτυξαν τον προφορικό τους λόγο, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους, καλλιέργησαν την ακρόαση και τη λεκτική έκφραση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες συνεργατικής μάθησης, και παράλληλα απέκτησαν γνώσεις σχετικά με τα παραμύθια του κόσμου, τις χώρες καταγωγής τους, με τα χαρακτηριστικά και τα αξιοθέατα τους, τις σημαίες τους και τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά τους, απομνημόνευσαν ονόματα ηρώων και τίτλων των παραμυθιών, έμαθαν να διαβάζουν χάρτες.

Μέσα από το συγκεκριμένο πρότζεκτ, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να ακούσουν και να κατανοήσουν νέα παραμύθια, να γνωρίσουν τις τέσσερις ηπείρους της γης, να «ταξιδεύσουν» σε νέες χώρες και να γνωρίσουν τις αξίες και τις παραδόσεις τους, να εκφρασθούν, να κινηθούν, να ζωγραφίσουν, να γράψουν, να δραματοποιήσουν, να

μιμηθούν, να κατασκευάσουν, να παίξουν και να επικοινωνήσουν. Τα ‘παραμύθια του κόσμου’ ως διδακτικό εργαλείο αποτέλεσαν σημαντική πηγή πρόσκτησης λεξιλογίου, καθώς τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αναπαράγουν και να ανασυνθέτουν το νεοαποκτηθέν λεξιλόγιο (Phillips, 1993). Νέες λέξεις από τα παραμύθια παρουσιάσθηκαν και επεξεργάσθηκαν με ποικίλους τρόπους. Στο σύνολο των συναντήσεών τους, τα νήπια κατανόησαν όλα τα παραμύθια, ανέπτυξαν τη συμμετοχή τους και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και καλλιέργησαν τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού μέσα σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη πειραματική παρέμβαση επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (Ahlquist, 2011; Li-Yu Chang,2009), τα οποία έδειξαν ότι η αφήγηση παραμυθιών σε ένα πολυτροπικό και διαθεματικό πλαίσιο ενισχύουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μικρών μαθητών και συγχρόνως καλλιεργούν την πολυπολιτισμική του ευαισθητοποίηση. Τα ίδια τα παιδιά ανέφεραν ότι υπήρξε αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς τους απέναντι στους «ξένους» (π.χ «του χαμογέλασα», «του έκλεισα το μάτι», «τον χαιρέτησα»). Τα παραμύθια του κόσμου, ως διδακτικό εργαλείο κινητοποιούν τα παιδιά, αποτελούν ανεξάντλητη πηγή λεξιλογίου, που βοηθούν τους μικρούς μαθητές να οικοδομήσουν ικανότητες γλωσσικής και σωματικής έκφρασης.

Καταλήγοντας, επισημαίνουμε πως τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν στην πιλοτική εφαρμογή σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των μικρών μαθητών, καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση του παραμυθιού μέσα από έναν εναλλακτικό τρόπο και η ενσωμάτωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων σε ένα παιγνιώδες διαθεματικό πλαίσιο, αυξάνει την συμμετοχή, τις επιδόσεις και τη ‘δυναμική’ της μάθησης (Watkins, 2010) και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν καθώς παίζουν, να εξερευνούν, να εκφράζονται και παράλληλα να νοιώθουν ευχαρίστηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ahlquist, S. (2011). *The Impact of the Storyline Approach on the Young Language Learner Classroom: a Case Study in Sweden*. Thesis, Kristianstad University, Sweden.

Fernandez, S., (2008). Teaching and learning languages other than english in Victoria schools. *Department of Education and early Childhood Development* (14) 1-24

Griva, E. & Chostelidou D. (2012). Additive bilingualism of immigrantchildren: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. SwitzerD. Foulker (Eds) *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges,* 83-104. Nova Science publishers, inc.

Griva, E. & Semoglou, K., (2013) *Xeni glossa kai paichnidi, kinitikes drastiriotites dimiourgikis ekfrasis stin protoscholiki ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Adelfon Kyriakidi.

Halliwell, S. (1992).*Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.

Li-Yu Chang, S., (2009). *Acting it out: children learning English through story-based drama.* University of Warwick

Phillips, S., (1993) *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Somers, J., (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

Wasik, B., Bond, M., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers.*Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 63–74.

Watkins, C., (2010). Learning, Performance and Improvement. *International Network for School Improvement Research Matters,* 34.Institute of Education.

Willis, J., (1996). *Framework for Task-based Learning*. London: Longman

Χαρισματικότητα και Εκπαίδευση

Κουράκου Γεωργία,M.Ed.

Περίληψη

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά αποτελούν μια ομάδα μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες και ξεχωριστά ταλέντα σε διάφορους τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η μουσική και οι τέχνες. Στο παρόν άρθρο αναλύεται η έννοια της χαρισματικότητας και τρία από τα μοντέλα της, παραθέτονται τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων και παρουσιάζονται το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευσή τους στην Ελλάδα καθώς και καλές διδακτικές πρακτικές που αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικότητα, μοντέλα χαρισματικότητας, εκπαίδευση

Giftedness and Education

Kourakou Georgia, M.Ed.

Abstracts

Gifted and talented students are a group of highly intelligent students with special talents in various fields such as Mathematics, Science, Music and the Arts. The aim of this article is to analyze the construct of giftedness and three of its models, present the characteristics of the gifted and talented and describe the legal framework governing the national educational policy on gifted and talented students as well as good teaching practices promoting their special aptitudes and abilities.

Key-Words: Giftedness, models of giftedness, education

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίας, ιδίως μετά την εμφάνιση της ιδέας της διακήρυξης των ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση όλων των ατόμων, επικρατεί η άποψη ότι οι μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους συνομιλήκους τους για να καλλιεργήσουν και να αναδείξουν τα ταλέντα τους μέσα στην τυπική τάξη. Στην Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο δεν ορίζει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προς υιοθέτηση στο σχολικό πλαίσιο με αποτέλεσμα τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά να μην δέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα και να μην ικανοποιούνται οι κοινωνικές, συναισθηματικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Λιόση, 2020).

Χαρισματικότητα

Στις μέρες μας, υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα για τις

ξεχωριστές ικανότητες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Η χαρισματικότητα συνδέεται με την ύπαρξη της ικανότητας - δυνατότητας ενός ατόμου για εξαιρετικά υψηλού επιπέδου επιδόσεις συγκρινόμενο με άλλα άτομα που έχουν την ίδια ηλικία, παρόμοια βιώματα ή διαβιούν στο ίδιο ή παρόμοια περιβάλλοντα. Τα άτομα αυτά κατορθώνουν σπουδαία επιτεύγματα σε πεδία που συσχετίζονται με τη γενική νοητική ικανότητα, τη δημιουργικότητα και τις τέχνες, εκδηλώνουν ασυνήθιστα υψηλού βαθμού ηγετικές ικανότητες και αριστεύουν σε ποικίλους ακαδημαϊκούς τομείς (Johnsen, 2021). Η χαρισματικότητα είναι γνώρισμα ατόμων και των δύο φύλων, με ή χωρίς αναπηρίες, οποιουδήποτε γλωσσικού, κοινωνικού, οικονομικού, επαγγελματικού και πολιτισμικού υπόβαθρου (Gallagher, 2008).

Για ορισμένους ερευνητές, η χαρισματικότητα δεν στηρίζεται μόνο στην ύπαρξη υψηλού δείκτη νοημοσύνης και εξαιρετικών ακαδημαϊκών επιδόσεων, πεποίθηση που κυριαρχούσε από τις αρχές του 20ου αιώνα (Robinson & Clinkenbeard, 2008),αλλά εξαρτάται και από την παρουσία άλλων παραγόντων όπως η αυτοαντίληψη, τα κίνητρα (Sternberg & Davidson, 1986), το χρονικό πλαίσιο, η κουλτούρα, οι κοινωνικές αξίες και το περιβάλλον που κάποιος μεγαλώνει (McAlpine, 2004). Αναφορικά με την επίδραση του περιβάλλοντος, οι επικριτές ισχυρίζονται ότι η έννοια της χαρισματικότητας είναι κοινωνικό κατασκεύασμα και όχι ένα φυσικό ταλέντο διότι κάποιος εκδηλώνει τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας όταν ζει σε μια οικονομικά προηγμένη χώρα, όχι όμως σε μια αναπτυσσόμενη (Sapon-Shevin, 1996). Όμως, παρόλο που το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια ενός φυσικού ταλέντου ή χαρίσματος, η ανάδειξή του δεν είναι δυνατό να αποδίδεται αποκλειστικά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Gallagher & Gallagher, 1994).

Μοντέλα Χαρισματικότητας

Από τη βιβλιογραφική έρευνα, εύκολα διαπιστώνεται η ύπαρξη διαφόρων ορισμών και θεωρητικών μοντέλων (McAlpine, 2004). Πολλά από τα μοντέλα βασίζονται στα αποτελέσματα ποσοτικών ή ποιοτικών ερευνών όπου συμμετείχαν χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά ενώ άλλα στοιχειοθετήθηκαν εκ των υστέρων ως απόρροια της ανάγκης αναγνώρισης και ομαδοποίησης των χαρακτηριστικών των ενηλίκων που παρουσίαζαν υψηλά επιτεύγματα σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Page, 2006). Παρακάτω αναλύονται τρία σημαντικά μοντέλα.

Για τον Renzulli (1986), ο οποίος διαμόρφωσε ένα από τα κυριότερα μοντέλα, το μοντέλο των τριών δακτυλίων ή μοντέλο εμπλουτιστικής τριάδας, η χαρισματικότητα είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τριών αλληλένδετων στοιχείων, αυτών της πάνω από το μέσο όρο νοητικής ικανότητας, της αφοσίωσης στην υλοποίηση του έργου και της δημιουργικότητας. Ο Renzulli (1986) αναφερόμενος στην άνω του μέσου όρου ικανότητα διαχωρίζει τις γενικές νοητικές ικανότητες, όπως η αφηρημένη σκέψη και η επεξεργασία πληροφοριών, από τις ειδικές νοητικές ικανότητες, για παράδειγμα την ικανότητα εκτέλεσης συγκεκριμένης δραστηριότητας και την ικανότητα απόκτησης γνώσεων. Με τον όρο αφοσίωση εννοεί τα κίνητρα τα οποία κινητοποιούν τους

μαθητές για να δράσουν. Θεωρεί, επίσης, ότι η απουσία υπομονής, επιμονής, διάθεσης για σκληρή δουλειά, αυτοπεποίθησης και ενθουσιασμού δεν επιφέρει υψηλές επιδόσεις. Η δημιουργικότητα περιλαμβάνει την ευελιξία, την ευφράδεια, τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, την προθυμία στην ανάληψη ρίσκου και την πρωτοτυπία της σκέψης (Renzulli, 1998).

Το μοντέλο εμπλουτιστικής τριάδας έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί σε σχολεία παγκοσμίως και αναπτύχθηκε με βάση τα αποτελέσματα μελετών που ερευνούσαν τα γνωρίσματα επιτυχημένων ενηλίκων σε διάφορους τομείς. Ο κάθε συμμετέχων είχε τα παραπάνω στοιχεία αλλά όχι απαραίτητα και τα τρία στον ίδιο βαθμό σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Page, 2006). Για τον Renzulli (1986), η χαρισματικότητα είναι συμπεριφορά, όχι χαρακτηριστικό γνώρισμα, και επιτρέπει να αναγνωρίζονται οι μαθητές ως χαρισματικοί όχι μόνο βάσει της νοημοσύνης και των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων αλλά και βάσει των εσωτερικών κινήτρων και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους λαμβάνοντας, ταυτόχρονα, υπόψη ότι η δημιουργικότητα και ο προσανατολισμός στο στόχο αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των υψηλών επιδόσεων. Το μειονέκτημά του είναι ότι ενδέχεται να μην αναγνωρίζει το επίπεδο αφοσίωσης στη δραστηριότητα αλλά αυτό μάλλον συμβαίνει διότι οι μαθητές ίσως να μην έχουν δεχθεί τα κατάλληλα ερεθίσματα για να εκδηλώσουν το ταλέντο ή τη χαρισματικότητά τους (Page, 2006).

Βασισμένο στο μοντέλο του Renzulli (1986), το μοντέλο του Μονάχου, θεωρεί τη χαρισματικότητα πολυπαραγοντική έννοια ικανότητας που περιλαμβάνει μη γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ. κίνητρα, αυτοαντίληψη, ενδιαφέροντα, δίψα για γνώση, ικανότητα διαχείρισης του άγχους) τα οποία συσχετίζονται με τους δείκτες χαρισματικότητας (νοημοσύνη, δημιουργικότητα, κοινωνικές δεξιότητες, μουσικές, ψυχοκινητικές και καλλιτεχνικές ικανότητες, πρακτική ευφυΐα) και με τους τομείς επίδοσης (π.χ. μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, αθλητισμός, μουσική). Λαμβάνεται υπόψη και η μεταβλητή του περιβάλλοντος (π.χ. μορφωτικό επίπεδο οικογένειας, ποιότητα εκπαίδευσης, σχολικό κλίμα, διαφοροποιημένη διδασκαλία) (Heller & Hany, 2004).

Το μοντέλο του Gagne (1991), το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου, διαφοροποιεί τις έννοιες χαρισματικότητα και ταλέντο, οι οποίες δεν είναι συνώνυμες. Σύμφωνα με τον Gagne, η χαρισματικότητα αναφέρεται σε έμφυτες φυσικές ικανότητες ενώ το ταλέντο σχετίζεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε ένα τομέα νοητικής λειτουργίας και δραστηριότητας (π.χ. ζωγραφική, μαθηματικά). Οι έμφυτες φυσικές ικανότητες ταξινομούνται σε τέσσερις τομείς, τον νοητικό, τον δημιουργικό, τον κοινωνικο-συναισθηματικό και τον αισθητικοκινητικό. Υποστηρίζει, επίσης, ότι το αν οι ικανότητες των παιδιών μετατραπούν σε επιδόσεις εξαρτάται από άλλους παράγοντες, ενδοπροσωπικούς (π.χ. τα κίνητρα) και περιβαλλοντικούς (π.χ. υποστηρικτικοί γονείς και περιβάλλον, έκθεση σε μαθησιακές εμπειρίες υψηλού επιπέδου).

Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

Οι χαρισματικοί μαθητές διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους που έχουν τυπική ανάπτυξη διότι διαθέτουν μια σειρά χαρακτηριστικών που τους καθιστούν ιδιαίτερους. Ο Ματσαγγούρας (2008) υποστηρίζει ότι χαρισματικά θεωρούνται τα παιδιά που είναι προικισμένα με ανώτερες νοητικές και δημιουργικές ικανότητες, κίνητρα και συγκεκριμένη προδιάθεση και εκδηλώνουν ταχύτητα στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης.

Οι χαρισματικοί μαθητές είναι σε θέση να αναλύουν, να κατανοούν και να επεξεργάζονται ανώτερες έννοιες και πολύπλοκα θέματα, διαθέτουν κριτική, αφαιρετική και συνδυαστική σκέψη, υψηλή ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αναπλαισιώνοντας το ερώτημα, επινοούν καινοτόμες λύσεις, χρησιμοποιούν ιδιαιτέρως πλούσιο λεξιλόγιο και έχουν ανεπτυγμένες για την ηλικία τους επικοινωνιακές δεξιότητες (Heward, 2011). Κατανοούν αξιώματα, διατυπώνουν γενικεύσεις και τις εφαρμόζουν σε νέα προβλήματα (Johnsen, 2021). Διαθέτουν εξαιρετική μνήμη, φαντασία και δημιουργικότητα, έχουν πολλά εξωσχολικά ενδιαφέροντα και επιθυμία να κατακτούν νέες γνώσεις μέσω ανακάλυψης και διερεύνησης (Nielsen, 2002). Όταν μελετούν, είναι πολύ παραγωγικοί διότι αφοσιώνονται στην εκτέλεση της δραστηριότητας. Κάποιοι έχουν υψηλές επιδόσεις και εκδηλώνουν ιδιαίτερη κλίση σε ένα συγκεκριμένο τομέα, για παράδειγμα στα μαθηματικά, τις τέχνες και τη μουσική (Delisle & Lewis, 2003). Διαθέτουν καλή αίσθηση του χιούμορ, ευαισθησία σε κοινωνικά και ηθικά ζητήματα, αποκλίνουσα σκέψη και αυτοπεποίθηση (Piirto, 1999). Αμφισβητούν υπάρχουσες ιδέες, συνδέουν ετερογενείς έννοιες, απολαμβάνουν την ανάληψη κινδύνων και στοχάζονται σχετικά με τη δική τους μαθησιακή πορεία (Coleman & Cross, 2000). Είναι διορατικοί, συνεργάσιμοι και υπεύθυνοι, προσαρμόζονται εύκολα σε νέες συνθήκες και προτιμούν την εργασία σε ομάδες (Davis & Rimm, 1994).

Χαρακτηρίζονται, ακόμη, από ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται μεγάλο όγκο πληροφοριών που το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί μπορεί να μην αναγνωρίζει.. Αφομοιώνουν εύκολα σύνθετες γνώσεις χωρίς να περνούν από ενδιάμεσα στάδια μάθησης και επιδεικνύουν επιμονή και υπομονή μέχρι να κατακτήσουν τον στόχο (Θωμαΐδου, 1999). Επιπλέον, αναπτύσσουν την ομιλία και κατακτούν την αναγνωστική ικανότητα νωρίτερα από τους υπόλοιπους και με λίγη εξάσκηση (Van Tassel – Baska, 2003). Ακολουθούν με ευκολία σύνθετες οδηγίες, δείχνουν περιέργεια και κάνουν ασυνήθιστες ερωτήσεις ή παρατηρήσεις (Λόξα, 2004).

Βέβαια, δεν έχουν όλοι οι προικισμένοι μαθητές όλα τα χαρακτηριστικά και ούτε στον ίδιο βαθμό αλλά η παρουσία κάποιων από αυτά επιδρά στις μαθησιακές τους ανάγκες καθορίζοντας το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Η χαρισματικότητα παρουσιάζεται σε συγκεκριμένες συνθήκες και δεν είναι πάντα εμφανής. Ενδέχεται οι χαρισματικοί μαθητές να μη βρεθούν στο κατάλληλα υποστηρικτικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες και να μην εκδηλώσουν τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους (NAGC, 2010). Αν η διδασκαλία που τους παρέχεται βασίζεται στην επανάληψη και στην εξάσκηση ήδη κατακτημένων δεξιοτήτων, δεν προάγει την

ενασχόλησή τους με ζητήματα που τους προκαλούν ενδιαφέρον και αποτελούν για αυτούς πρόκληση, δεν ενισχύει τις ξεχωριστές ικανότητες και τα κίνητρά τους για μάθηση, δεν τους βοηθά σε σχέση με τη διαμόρφωση στόχων και δεν συνδέει τα εξωσχολικά τους ενδιαφέροντα με τις σχολικές δραστηριότητες, σύντομα θα εκδηλώσουν ανία και, πιθανόν, αρνητική συμπεριφορά (Λόξα, 2004). Σε ανάλογες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν ανασφάλεια, άγχος, επιθετικότητα, απογοήτευση και αυτοαπομόνωση και αδιαφορούν για τη μάθηση αποτρέποντας τους εκπαιδευτικούς από το να αναγνωρίσουν τις υψηλές ικανότητές τους και να τους παραπέμψουν για αξιολόγηση (Feldhusen & Jarwan, 2000).

Εφόσον οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίος ο σχεδιασμός διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών σεναρίων που να προάγουν και να ενισχύουν τις εξαιρετικές ικανότητές τους και να ικανοποιούν τις μαθησιακές τους ανάγκες ώστε να αναπτυχθούν σε προσωπικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Piirto, 2007). Άλλωστε, στο πλαίσιο της ισότητας, του σεβασμού της διαφορετικότητας και της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους, δικαιούνται να λάβουν την εκπαίδευση που έχουν ανάγκη ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους. (Μπογδάνου, 2009).

Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η έννοια της χαρισματικότητας δεν κατέχει ακόμη τη θέση που της αξίζει διότι, δυστυχώς, συχνά δεν γίνονται αντιληπτές και δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες των προικισμένων παιδιών. Η επικρατούσα κατάσταση σχετίζεται άμεσα με την απουσία νομοθετικού πλαισίου που να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα παροχής διαφοροποιημένης εκπαίδευσης σε αυτούς τους μαθητές.

Ειδικότερα, η νομοθεσία γα την Ειδική Αγωγή την περίοδο 1980 – 2000 (ν.1143/1981, ν.1566/1985, ν.2817/2000) δεν κάνει άμεσες αναφορές στα προικισμένα παιδιά και στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους. Το ΠΔ 201/98 (άρθρο 7) για την οργάνωση και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θέτει ως προϋπόθεση της εγγραφής των μικρών μαθητών στο σχολείο τη νόμιμη ηλικία. Για πρώτη φορά, στο ν. 2817/2000 ορίζεται ότι στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν εμπίπτουν μόνο όσοι έχουν μαθησιακές, νοητικές και συναισθηματικές δυσκολίες αλλά και όσοι χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης κάνοντας, έτσι, έμμεση αναφορά στους χαρισματικούς μαθητές. Οι χαρισματικοί αποκαλούνται άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα με το ν.3194/2003 και θεσμοθετείται ειδική εκπαίδευση γι’ αυτούς. Στο ν.3699/2008, άρθρο 3, περιλαμβάνονται στα άτομα με αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι προικισμένοι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως άτομα με υψηλές νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνουν τις προσδοκίες της ηλικιακής τους ομάδας. Άρα, τα παιδιά με υψηλές ικανότητες μάθησης έχουν ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στους στόχους του σχολικού περιβάλλοντος. (Ματσαγγούρας, 2008). Στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι το ΥΠΑΙΘ πρέπει να μεριμνήσει για την ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης αυτών

των μαθητών. Όμως, παρόλο που ρυθμίζονται ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση και την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογες ρυθμίσεις δεν προβλέπονται για τους χαρισματικούς.

Εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει νομοθετική μέριμνα και, άρα, η εκπαίδευση των προικισμένων δεν είναι προτεραιότητα για το Ελληνικό κράτος. Η ίδρυση Αθλητικών και Μουσικών Γυμνασίων (ν.1566/1985) και των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων και Λυκείων (ν.3194/2003) αποτελεί προσπάθεια παροχής εκπαίδευσης σε μαθητές με ιδιαίτερα ταλέντα όχι όμως για τους χαρισματικούς. Στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία (ν.3966/2011 και ν.4692/2020) υποστηρίζονται οι χαρισματικοί μαθητές μέσω της παροχής ευκαιριών στους ομίλους αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα απευθύνεται στο μέσο όρο, μεριμνά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των τμημάτων ένταξης και την παροχή παράλληλης στήριξης αλλά, κατά κάποιο τρόπο, αγνοεί τους προικισμένους. Κρίνεται απαραίτητο να θεσμοθετηθεί το νομοθετικό πλαίσιο που να προβλέπει την ειδική εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Αυτές τις μέρες, είναι σε εξέλιξη επιμόρφωση επιμορφωτών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021) αλλά το μέτρο από μόνο του είναι αποσπασματικό. Απαιτείται η εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, κατευθύνσεων για εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς και οδηγιών που να προβλέπουν τη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών εντός και εκτός τάξης.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην Ελλάδα, οι χαρισματικοί μαθητές δεν τυγχάνουν της προσοχής που πρέπει από τους εκπαιδευτικούς τους. Κύρια αιτία είναι η άγνοια των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών και η αδυναμία υιοθέτησης κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, παρά την τάση που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης για επαγγελματική ανάπτυξη και περαιτέρω επιμόρφωση (Westberg & Daoust, 2004).

Μια καλή πρακτική αποτελεί η διαφοροποίηση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρέμβει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τροποποιώντας το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, το πλαίσιο της διδασκαλίας και τις μεθόδους παρουσίασης της νέας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2008). Όμως, έχουν εντοπισθεί ποικίλα εμπόδια σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποίησης και της τροποποίησης της διδασκόμενης ύλης. Σύμφωνα με τον Stambaugh (2001), η διαφοροποίηση προς όφελος των χαρισματικών μαθητών είναι δύσκολη εξαιτίας του απαιτούμενου βαθμού διαφοροποίησης, της ανάγκης παροχής μαθησιακού υλικού που απευθύνεται σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, των αρνητικών συναισθημάτων που ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να τρέφουν για τους προικισμένους μαθητές, της έλλειψης επιμορφώσεων και υπηρεσιών που να στηρίζουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και της απουσίας

υποστήριξης από τη Διεύθυνση του σχολείου για εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Για τους εκπαιδευτικούς, σημαντική είναι η καλή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν υλικό που να ανταποκρίνεται σε ύλη ανωτέρου επιπέδου. Εκτός αυτού, αναγκαία είναι η επιμόρφωση τους σε στρατηγικές διαχείρισης της τάξης ώστε να καταστούν ικανοί να αναθέτουν διαφορετικές εργασίες στους μαθητές, για παράδειγμα εργασία σε ομάδες, κωδικοποίηση, ανάθεση εναλλακτικών εργασιών που έχουν νόημα και ελκύουν το ενδιαφέρον των προικισμένων μαθητών για ανεξάρτητη μελέτη ανάλογα με το επίπεδό τους (Tomlinson, 1999).

Η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η συνειδητοποίηση από μεριάς τους ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικό ρυθμό, έχουν διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα και κατακτούν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο (Blair, 2000) θα συνέβαλε στην συμπερίληψη των μαθητών στην τυπική τάξη. Η αποδοχή της αξίας της ατομικής μελέτης, της ομαδοποίησης και της ανατροφοδότησης ακόμα και στην περίπτωση της αυτομάθησης θα είχε ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Άλλες παρεμβάσεις που θα διευκόλυναν την εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών είναι η παροχή ευκαιριών για περαιτέρω εμβάθυνση, η υιοθέτηση πρώιμης ανίχνευσης, η ανάθεση κατάλληλων εργασιών, ο επανασχεδιασμός της ύλης (Reis et al., 1998), η δημιουργία πολλαπλών διδακτικών σεναρίων, η ανάθεση δυσκολότερων και πιο περίπλοκων εργασιών και ερωτήσεων που βασίζονται στη διαθεματικότητα, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και απαιτούν δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης, δηλαδή σύνθεση, ανάλυση, συλλογιστική, κατανόηση, εφαρμογή και αξιολόγηση (VanTassel-Baska & Little, 2003). Επιπρόσθετα, η ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών δύναται να επιτευχθεί εφόσον οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν κατάλληλη επιμόρφωση για την υποστήριξη των μαθητών τους. (Reis & Renzulli, 2004).

Στο εξωτερικό, όταν εντοπίζεται ένα παιδί χαρισματικό, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, υιοθετούν τεχνικές όπως η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός. Η επιτάχυνση σημαίνει τροποποίηση του προγράμματος και δίνει τη δυνατότητα στους χαρισματικούς μαθητές να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα σπουδών σε μικρότερο από τον προβλεπόμενο χρόνο ή σε μικρότερη ηλικία. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να αρχίσει να φοιτά στο σχολείο νωρίτερα, να μεταπηδά σε μεγαλύτερες τάξεις γρηγορότερα από τα προβλεπόμενα ή να περιορίζονται τα βασικά μαθήματα. Όμως, η υιοθέτηση του εμπλουτισμού ως διδακτικής μεθόδου έχει συνδεθεί, πρώτον, με την πρόκληση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στους προικισμένους μαθητές εξαιτίας του ότι αναγκάζονται να συναναστρέφονται με μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα και, δεύτερον, με την αμφισβήτηση της αρχής της ισότητας και της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ικανοτήτων (Rogers & Kimpston, 1992).

Με τον εμπλουτισμό, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να ασχοληθούν με επιπλέον μαθησιακό υλικό το οποίο ανταποκρίνεται στο νοητικό τους επίπεδο αλλά και

στα ενδιαφέροντά τους, για παράδειγμα πρόσθετες εργασίες, προτροπή για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, επιλογή θεματικών πεδίων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης (McAllister & Ploudre, 2008).

Μια άλλη τεχνική είναι η ομαδοποίηση, η οποία επιφέρει θετικά αποτελέσματα και μπορεί να έχει τη μορφή εξ ολοκλήρου παρακολούθησης σε τμήματα με άλλους χαρισματικούς μαθητές εντός ή/και εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, παρακολούθησης συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων με άλλους εξαιρετικών επιδόσεων μαθητές της ίδιας τάξης ή διαφόρων τάξεων. Έτσι, όταν δίνονται περίπλοκες εργασίες μπορούν να οργανώνονται ομοιογενείς ομάδες μαθητών με υψηλές ικανότητες ώστε να εργάζονται με τους δικούς τους γρήγορους ρυθμούς, να συνευρίσκονται με τους εκπαιδευτικούς τους για να συζητούν και να επεξεργάζονται σε βάθος τα υπό μελέτη ζητήματα (Rogers, 2002). Για τους επικριτές της, όμως, η τεχνική της ομαδοποίησης δεν είναι η ενδεδειγμένη λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική διάσταση της μάθησης (Cleaver, 2008).

Αξίζει να τονιστεί, πάντως, ότι ποιοτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι αναγκαίες ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των χαρισματικών παιδιών σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Coleman & Cross, 2001).

Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές εκδηλώνουν μια πληθώρα χαρακτηριστικών τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν και να αναδειχθούν μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στη βελτιστοποίηση της μάθησης, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην ικανοποίηση των αναγκών τους.

Βιβλιογραφία

Blair, J. (2000). ETS study links effective teaching methods to test-score gains. *Education Week, 20*(8), 24-25.

Cleaver, S. (2008). Smart and bored: Are we failing our high achievers? *Instructor, 2*, 29-32.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. *International handbook of giftedness and talent, 2*, 203-212.

Davis, G. A, & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Delisle, J. R., & Lewis, B. A. (2003). *The survival guide for teachers of gifted kids*. USA: Barnes and Noble Publishing.

Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A. Heller, F.J. Moenks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., 271-282). Oxford: Pergamon.

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (65–80). Boston, MA: Allyn & Bacon

Gallagher, J. J. (2001). Personnel Preparation and Secondary Education Programs For Gifted Students. *Journal of Secondary Gifted Education, 12*(3), 133–138.

Gallagher, J., & Gallagher, S. (1994). *Teaching the Gifted Child* (4th ed.). Newton, MA: Allyn & Bacon.

Heller, K. A., & Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science, 46*(3), 302-323.

Heward, W. L. (2011). Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagvgi stin eidiki ekpaideysi. Athina: Topos.

IEP, 2021. Praxi: Epimorfvsi se praktikes ypostiriksis tvn mathitvn kai tvn mathitrivn sto plaisio tis diaforopoiimenis didaskalias (D.D.)», OPS (MIS) 5032906

Johnsen, S. K. (2021). Definitions, Models, and Characteristics of Gifted Students. In Johnsen, S. K. (Ed*.). Identifying gifted students: A practical guide*. (1-21). Waco, TX: Prufrock Press.

Loksa, G. (2004*). Odigos gia mathites me idiaiteres Noitikes Ikanotites kai Talenta*. Athina: Paidagogiko Institouto

Liosi, F. (2020). Ethniko thesmiko plaisio gia tin ekpaideysi tvn harismatikvn mathitvn. *Panellinio Synedrio Epistimvn Ekpaideysis, 8*, 645-653.

Matsaggouras, I. (2008). *Ekpaideyontas Paidia Ipsilon Ikanotitvn Mathisis: Diaforopoiimeni Synekpaideysi*. Athina: Gutenberg.

McAllister, B.A., & Ploudre, L.A. (2008). Enrichment Curriculum: Essential for mathematically gifted students. *Education, 129*(1), 40-49.

McAlpine, D. (2004). What do we mean by gifted and talented?. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed., 33-66). Palmerston North, New Zealand: Kanuka Grove Press.

Mpogdanou, D. (2009). Anagnvrisi kai taytopoiisi tvn paidivn ypsilvn ikanotitvn

mathisis. *Epitheorisi ekpaideytikvn thematvn, 15*, 135-147.

National Association for Gifted Children (2010*). Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*. Washington, DC.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality,10*(2), 93-111.

Page, A. (2006). Three Models for Understanding Gifted Education. *Kairaranga, 7*(2), 11-15.

Piirto, J. (1999). Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented. *Journal for the Education of the Gifted, 22*(4), 324-353.

Piirto, J. (2007). *Talented children and adults: Their development and education*. Waco, TX: Prufrock.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119-130.

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly, 42*(2), 123–129.

Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (51-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. (1998). The three ring conception of giftedness. .In S. Baum, S. Reis & L. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Centre. CT: Creative Learning Press.

Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review, 24*(3), 103-107.

Rogers, K. B., & Kimpston, R. D. (1992). Acceleration: What we do vs. what we know. *Educational leadership, 50*(2), 58-61.

Sapon-Shevin, M. (1996). Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. *Journal for the Education of the Gifted, 19*, 194-214.

Stambaugh, T. (2001, Winter). *Cluster grouping the gifted: One school's journey. The Review*: Ohio Association for Gifted Children, 4–5.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, CT: Cambridge University Press.

Thomaidou, L. (1999). Ypsili noimosyni: Harisma i provlima*? Deltio A΄ Paidiatrikis Klinikis Panepistimiou Athinvn, 46,* 56-60.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Van Tassel-Baska J. (2003). *Curriculum and Instructional Planning and Design for Gifted Learners*. Denver, Col: Love Publishing Company.

VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (2003). (Eds.). *Content-based curriculum for high-ability learners*. Waco, TX: Prufrock.

Westberg, K., & Daoust, M. E. (2004). *The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Από την ψηφιακή δημιουργική γραφή στις γεννήτριες λογοτεχνίας και την τεχνητή νοημοσύνη: Μια ωρολογιακή βόμβα στα θεμέλια των ανθρωπιστικών σπουδών;;;

Μουλά Ευαγγελία
Φιλόλογος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ, Σ.Ε.Π. ΕΑΠ

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η έννοια της δημιουργικής γραφής στα ψηφιακά περιβάλλοντα ως διαφοροποιούμενη από την παραδοσιακή δημιουργική γραφή στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών, ανθρωπιστικών σπουδών. Περιγράφεται συνοπτικά η παιδαγωγική της, η οποία συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της μαθησιακής διαδικασίας και στην ισότιμη συμμετοχή όλων των διαθέσιμων πόρων στην παραγωγή νοήματος. Στη συνέχεια, επιχειρείται ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της λογοκλοπής στο ψηφιακό σύμπαν, όπου η δημιουργική επαναχρησιμοποίηση -ιδιοποίηση ψηφιακού υλικού αποτελεί σε αυτό αρετή, καθώς και βασικό μεσικό γραμματισμό. Ακολουθούν παραδείγματα μηχανικά παραγόμενης λογοτεχνίας και ποίησης, στα οποία ο προγραμματισμός συνδυαζόμενος με κείμενο παράγει πληθώρα καλλιτεχνικών δημιουργημάτων και τέλος, γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στη δημιουργική έκφραση και συγγραφή, ως μια δυναμικά εξελισσόμενη τάση. Μέσα από την πραγμάτευση όλων των παραπάνω, το μέλλον της γραφής προδιαγράφεται πολύ διαφορετικό από τα ισχύοντα ως τώρα, ενώ το παραδοσιακό εργαστήριο δημιουργικής γραφής σύντομα θα χρειαστεί να επαναπροσδιοριστεί και να προσαρμοστεί στα νέα ψηφιακά δεδομένα.

Επαναπροσδιορίζοντας τη δημιουργική γραφή

Η φράση «δημιουργική γραφή» είναι πολύσημη, αν και λειτουργεί συνήθως ως συνώνυμο της λογοτεχνικής ή αισθητικά καταξιωμένης γραφής, για δημοσιευμένα έργα μυθοπλασίας, ποίησης και δράματος. Είναι επίσης η ονομασία του ακαδημαϊκού εκείνου αντικειμένου ή κύκλου σπουδών, όπου οι φοιτητές παράγουν γραφή η οποία θεωρείται γενικά «δημιουργική», δηλαδή γραφή στα προαναφερθέντα, λογοτεχνικά είδη. Ως εκ τούτου, μπορεί να γίνει διαχωρισμός μεταξύ δημιουργικής γραφής ως λογοτεχνίας και δημιουργικής γραφής ως «ψευδο-λογοτεχνίας» -όπως αποκαλεί ο Robert Scholes στο Textual Power (1985: 5) τη δημιουργική εκείνη γραφή που παράγεται από φοιτητές και αναγνωρίζεται με ακαδημαϊκά κριτήρια και όχι μέσω δημοσιεύσεων, ή ευρύτερης κυκλοφορίας της, η οποία όμως, φιλοδοξεί να αναχθεί στο επίπεδο της λογοτεχνίας- (Dawson, 2004: 22).

Η δημιουργική γραφή ωστόσο, δεν αναφέρεται αποκλειστικά στα «λογοτεχνικά» έργα ή προϊόντα, αλλά σε οποιαδήποτε γραφή που είναι «δημιουργική», δηλ. πρωτότυπη, αντισυμβατική και εκφραστική. Το επιστημονικό πεδίο της είναι σαφώς ένα φαινόμενο του εικοστού αιώνα, που ανδρώθηκε μαζί με τη μετατόπιση του κέντρου βάρους που σημειώθηκε στην κοινή γλώσσα της λογοτεχνικής κριτικής, από την ικανότητα της φαντασίας του χαρισματικού ατόμου, σε αυτήν της δημιουργικότητας, που είναι δυνάμει

καλλιεργήσιμη στον καθένα μας. Παρά την έμφαση που δόθηκε στη φαντασία από τους Ρομαντικούς, όχι μόνο ως πηγή έμπνευσης, αλλά κυρίως, ως θεϊκή παρουσία στο προικισμένο άτομο-ενεργό υποκείμενο όλης της ανθρώπινης αντίληψης, η λέξη (φαντασία) εξακολουθεί να είναι διφορούμενη.

Στο όριο ανάμεσα στη φαντασία και τη δημιουργικότητα, γεννάται και ο προβληματισμός που αφορά στη σχέση μεταξύ της σύγχρονης λογοτεχνικής κουλτούρας και των κυρίαρχων πλέον, τεχνολογιών της ψηφιακής επικοινωνίας. Κατά κάποιον τρόπο, είναι ένα ερώτημα που σπάνια τίθεται στις μέρες μας, ενώ οι κατά καιρούς μεγαλειώδεις προβλέψεις που διατυπώθηκαν ως απάντηση, στο εγγύς παρελθόν, απέτυχαν να επαληθευτούν. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι υποστηρικτές του λογοτεχνικού υπερκειμένου και αργότερα άλλων σχετικών παραλλαγών, εμπνευσμένων από το διαδίκτυο, όπως η Twitterature, αμφισβήτησαν την παραδοσιακή γραμμική-αφηγηματική πλευρά της λογοτεχνίας ή την σημασία της έρευνας στα χαρακτηριστικά ενός συγγραφέα (Bolter, 1990, Landow, 1992; Delaney and Landow, 1994; Page & Brownen, 2011). Περίπου ταυτόχρονα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο επικείμενος «θάνατος του βιβλίου» έθεσε υπό αίρεση το παραδοσιακό καθεστώς της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της έντυπης κουλτούρας (Nunberg, 1996). Ωστόσο, τα ηλεκτρονικά βιβλία αποδείχθηκαν συν τω χρόνω ανεπαρκή να εξαλείψουν τις πωλήσεις έντυπων βιβλίων, και μάλιστα τα περισσότερα μυθιστορηματικά εγχειρήματα υπερκειμένου που έχουν καταξιωθεί από κριτικούς, παραμένουν απλές εξαιρέσεις στον λογοτεχνικό κανόνα. Την ίδια στιγμή η διάδοσή τους δυναμιτίζεται από προβλήματα λειτουργικότητας και επικαιροποίησης λογισμικού και υλικού (Montfort and Wardrip-Fruin, 2004, Ensslin, 2006, Moulthrop & Grigar, 2017).

Αυτά και πολλά άλλα οδήγησαν στην αμφισβήτηση, ή έστω στην υποβάθμιση της σημασίας του αντίκτυπου των ψηφιακών τεχνολογιών στη σύγχρονη λογοτεχνική κουλτούρα, δημιουργώντας την αίσθηση ότι ως επιστημονικό πεδίο οι ψηφιακές λογοτεχνικές σπουδές και η ψηφιακή δημιουργική γραφή, κατ' επέκταση, βρίσκονταν σε αδιέξοδο.

Ωστόσο, η πρόδηλη διάψευση των μελλοντολογικών-εσχατολογικών προβλέψεων περί εξαφάνισης του έντυπου βιβλίου δεν συνιστά επαρκή λόγο για να εγκαταλειφθεί η σχετική έρευνα, αυτή της επίδρασης, δηλαδή, του ψηφιακού σύμπαντος στη λογοτεχνία και γενικότερα στη δημιουργική γραφή.

Παιδαγωγική αναπλαισίωση της ψηφιακής δημιουργικής γραφής και προδιαγραφές

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον και την έκρηξη των μελετών για τη δημιουργική γραφή, πολύ λίγες, συγκριτικά με το mainstream ακαδημαϊκό πεδίο της, ασχολούνται με τη βαθιά επίδραση που έχει ασκήσει η ψηφιακή τεχνολογία σε αυτήν (Hayles & Pressman, 2013).

Η δημιουργική γραφή παραμένει σταθερά προσανατολισμένη και προσδεμένη στην έντυπη κουλτούρα Τα είδη με τα οποία ασχολείται η δημιουργική γραφή- ποίηση, μυθοπλασία, θεατρικό ή κινηματογραφικό σενάριο, επικοινωνιακός διαφημιστικός λόγος κ.ά- συχνά θεωρούνται και μελετώνται ως ει διαφορετικά από τα ομόλογά τους «ψηφιακά» είδη: πολυτροπικές παρουσιάσεις, έργα συνεργατικών θεματικών κοινοτήτων, δημοσιεύσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ψηφιακές αφηγήσεις, wiki και ιστολόγια, για να αναφέρουμε μόνο μερικά από αυτά. Αυτό συμβαίνει, παρά το γεγονός ότι όλα αυτά τα είδη απαιτούν εξίσου ικανότητες δημιουργικής γραφής, πολλά εκ των οποίων, έστω και επικουρικά, συμπεριλαμβάνονται και αξιοποιούνται και στην εκπαίδευση.

Πού εντοπίζεται όμως η βασική διαφορά αντίληψης ανάμεσα στους παιδαγωγούς της παραδοσιακής και της ψηφιακής δημιουργικής γραφής; Ενώ οι παιδαγωγοί της παραδοσιακής, γραμμικής δημιουργικής γραφής εστιάζουν κυρίως στον στόχο της ολοκλήρωσης, που ορίζεται με την τελική επίτευξη ενός "υλικού"- παραδοτέου προϊόντος, οι μη γραμμικές παιδαγωγικές μπορούν να παράγουν μια ευρύτερη ποικιλία αποτελεσμάτων στο πεδίο της δημιουργικής έκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο, η μη γραμμικότητα αγγίζει περισσότερες πτυχές της δημιουργικής διαδικασίας, χωρίς να μειώνει τη σημασία της τελικής επίτευξης-στόχου, που εξάλλου υπαγορεύεται από την τελεολογική φύση του μεγαλύτερου μέρους κάθε ανθρώπινης δράσης.

Η νέα ψηφιακή διάσταση της δημιουργικής γραφής αφορά εξίσου όμως, και σε μια σειρά άλλων, παράγωγων στόχων (Anderson & Kachorsky, 2019), όπως: στον εκδημοκρατισμό της μαθησιακής διαδικασίας, στην ισότιμη συμμετοχή όλων των διαθέσιμων πόρων στην παραγωγή νοήματος, στην εκφραστική ενδυνάμωση των γλωσσικά αδύναμων, στην αξιοποίηση των νέων δυνατοτήτων των ψηφιακών περιβαλλόντων για την κατάκτηση της γνώσης, στην ενίσχυση της κατανόησης και την εξασφάλιση της ενεργής εμπλοκής, στην καλλιέργεια της συμμετοχικής κουλτούρας, στην αξιοποίηση των επικοινωνιακών συμβάσεων των κοινωνικών δικτύων και περαιτέρω, στην κατάκτηση τεχνικών ικανοτήτων και διαχειριστικών δεξιοτήτων των ψηφιακών μέσων, πράγμα που συνιστά πρωταρχική προτεραιότητα στο πλαίσιο των γραμματισμών του 21ου αι.

Η δημιουργική γραφή, συμβατική ή μη, υπήρξε –και πρέπει πάντα να είναι- στραμμένη στην εξερεύνηση και το παιχνίδι, που αποτελούν και δύο από τους βασικούς κρίκους της δημιουργικής διαδικασίας γραφής στον ψηφιακό χώρο. Όπως εξίσου αποτελούν και δύο θεμελιώδεις διαστάσεις των νέων μεσικών γραμματισμών. Ανεξάρτητα από τα εργαλεία σύνθεσης και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, οι αρχές της δημιουργικής έκφρασης, σε οποιοδήποτε μέσο και με οιουσδήποτε πόρους, παραμένουν σταθερές. Η επιζητούμενη ποιότητα, η πρωτοτυπία, η έκπληξη, η αυθεντικότητα, η εκφραστικότητα και η αποτελεσματικότητα εξακολουθούν να είναι κριτήρια για τη δημιουργικότητα και στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Η παραμέληση της ψηφιακής διάστασης της δημιουργικής γραφής από το ακαδημαϊκό σώμα, ίσως να οφείλεται στην αίσθηση ότι τα ψηφιακά εργαλεία είναι περίπλοκα, δυσχείριστα και σε διαρκή αλλαγή, κάτι που φυσικά ισχύει. Αλλά, αντί η διαπιστούμενη σε πρώτο επίπεδο δυσκολία να εκλαμβάνεται ως εμπόδιο, οι δημιουργικοί συγγραφείς θα μπορέσουν να αντιληφθούν τα ψηφιακά εργαλεία ως ευκαιρία για διεύρυνση και επέκταση των δημιουργικών δεξιοτήτων τους, αλλά και ως πρόκληση για προσαρμογή στα νέα δεδομένα.

Λογοκλοπή ή επαναχρησιμοποίηση στο ψηφιακό σύμπαν: μια άλλη εκδοχή της διακειμενικότητας;

Είναι τοις πάσι γνωστό ότι οι πνευματικές δημιουργίες συνοδεύονται από δικαιώματα που προστατεύονται από νομοθεσίες και μάλιστα αυστηρές.

Σήμερα όμως, εγείρεται επιτακτικά ένα καίριο ερώτημα, καθώς, από τη μία, αντιμετωπίζουμε την εκθετική αύξηση των άμεσα διαθέσιμων δημιουργικών έργων στον Ιστό, και, από την άλλη, η δημιουργική έκφραση υπόκειται σε αυστηρούς περιορισμούς σχετικά με τα δικαιώματα ιδιοκτησίας και μία όλο και πιο περιορισμένη δυνατότητα για πρόσβαση και αξιοποίηση σε υλικό ποικίλης ύλης.

Ο Lawrence Lessig, ιδρυτής των αδειών creative commons, επισημάνει ότι ο ισχύων νόμος περί πνευματικών δικαιωμάτων προσπαθεί να διαγράψει το γεγονός ότι όλα τα κείμενα οφείλουν πολλά σε άλλα προηγούμενα έργα. Το έργο του Lessig, *Remix: Making Art and Commerce Thrive in a Hybrid Economy* υποστηρίζει και αποδεικνύει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες αμφισβητούν την «κουλτούρα της άδειας», σύμφωνα με την οποία ο ψηφιακός δημιουργός πρέπει να πάρει την άδεια από τους προηγούμενους δημιουργούς- συγγραφείς, για να κάνει remix, mashup ή μερικές φορές ακόμη και να παραθέσει αυτούσια κομμάτια από τη δουλειά τους. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα προωθούν μια κουλτούρα ελεύθερη δεσμεύσεων. Αυτή η ελευθερία δεν ενθαρρύνει τη λογοκλοπή, όπως κατηγορούν μερικοί, αλλά μάλλον επιτρέπει στους συγγραφείς και τους δημιουργούς να βασίζονται σε προηγούμενα έργα, χωρίς τον φόβο της νομικής δίωξης.

Προς επίρρωση αυτής της φιλοσοφίας συνηγορεί η έννοια της διακειμενικότητας και η μεταμοντέρνα λογοτεχνική θεωρία και πρακτική. Η τελευταία, με έμφαση στο παστίς (Jameson, 1991), μας υπενθυμίζει ότι τίποτα δεν είναι εντελώς πρωτότυπο και ότι εξαρτιόμαστε απόλυτα από την ανάμειξη και την επαναχρησιμοποίηση του παρελθόντος, εμπλουτίζοντας ή αναδιαμορφώνοντας παλιές πλοκές και ιδέες.

Η διακειμενικότητα πάλι αναδεικνύει τη διαρκή ροή και επικοινωνία των κειμένων μεταξύ τους, συγχρονικά και διαχρονικά Μία από τις κλασικές διατυπώσεις της Kristeva (1980, 36) αναφέρει ότι ένα κείμενο είναι «μια μεταλλαγή κειμένων, ένα διακείμενο στο χώρο του εν λόγω κείμενου και στο εσωτερικό του: πολλές εκφράσεις, βγαλμένες από άλλα κείμενα, οι οποίες τέμνονται και εξουδετερώνουν η μία την άλλη». Τα μεμονωμένα κείμενα είναι αδιαχώριστα από το ευρύτερο πολιτιστικό και κοινωνικό

συγκείμενο από το οποίο κατασκευάζονται. Στη αναδιατύπωση της Kristeva των όρων του Μπαχτίν, ο οριζόντιος άξονας δυναμικής έλξης (αποστολέας/αποδέκτης) και ο κάθετος άξονας (κείμενο/πλαίσιο) συμπίπτουν μέσα στον χώρο του κειμένου με αποτέλεσμα την διακειμενικότητα: «Κάθε κείμενο είναι κατασκευασμένο ως μωσαϊκό παραθέσεων. Οποιοδήποτε κείμενο είναι η απορρόφηση και ο μετασχηματισμός ενός άλλου» (Kristeva 1980, 66). Εξίσου, η έννοια της ανώνυμης διακειμενικότητας του Roland Barthes εξηγεί την κοινή ύφανση των κειμένων:

"Τα κείμενα αποτελούνται στην ολότητά τους από παραπομπές, αναφορές, ηχώ, πολιτιστικές γλώσσες, προηγούμενες ή σύγχρονες, που τα διασχίζουν μέσα σε μια τεράστια στερεοφωνία. Το να προσπαθεί κανείς να εντοπίσει τις «πηγές», τις «επιρροές» ενός έργου, σημαίνει να πέφτει στην παγίδα του μύθου των δεσμών-σχέσεων. Οι αναφορές που συνθέτουν τα κείμενα είναι ανώνυμες, μη ανιχνεύσιμες και όμως ήδη διαβασμένες: είναι παραπομπές χωρίς εισαγωγικά" (Barhes 1977, 160).

Και αν όλα τα παραπάνω ισχύουν, πώς στοιχειοθετείται η λογοκλοπή; Αν και συνήθως περιγράφεται ως μορφή εξαπάτησης, η λογοκλοπή γίνεται αντιληπτή ως στάση στο πλαίσιο μιας κοινότητας και αφορά στην αξία της γνώσης και των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, αφορά στη στάση απέναντι στην ιδιοκτησία της γνώσης και την ανάληψη ευθύνης για την έκφραση ιδεών. Το σύστημα ακαδημαϊκών σημείων που εξασφαλίζει την πατρότητα του πνευματικού έργου, απαιτεί ρητή λειτουργία παραπομπής για την επισήμανση αποσπασμάτων από άλλα κείμενα, σηματοδότηση της πηγής των πληροφοριών μέσω τυπογραφικών συμβόλων και υπαγορεύει τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να χρησιμοποιούνται ονόματα και ημερομηνίες. Μέσα σε αυτά τα ακαδημαϊκά πλαίσια η επανάληψη των κωδίκων δημιουργεί μια μορφή τελετουργίας.

Η χρήση του συστήματος σημείων ακαδημαϊκής παράθεσης ενσαρκώνει μια γνωστική θέση, έναν τρόπο σκέψης για τη γνώση και μια έκφραση της σχέσης μας με τις πληροφορίες. Ως σύνολο σημείων, η παράθεση εγγράφει πεποιθήσεις σχετικά με την αξία του συγγραφέα και την αξία της ακαδημίας και των πολιτιστικών συστημάτων, στα οποία πραγματοποιούνται αυτές οι δραστηριότητες. Αδυναμία χρήσης ή μη σωστή χρήση των κωδικών παραπομπής εκλαμβάνεται ως αποτυχία και νοείται ως μορφή ιδιοποίησης κυριότητας, μορφή κλοπής, εξαπάτηση ή απάτη (Vicinus & Eisner, 2009).

Από την άλλη όμως, παρακολουθούμε σήμερα μία ολοένα και πιο σύνθετη διακειμενική δραστηριότητα σε όλο το φάσμα των εμπορικών πολιτισμικών προϊόντων: σε κείμενα, ταινίες και παιχνίδια υπολογιστή, όπου υπαινικτικά αστεία ή σιωπηρές παραπομπές, όχι μόνο δεν αποφεύγονται αλλά και εντείνουν την απόλαυση αυτών των κειμένων. Η πλειοψηφία από ψηφιακά έργα μιμούνται, προσομοιώνουν, τροποποιούν και συνδυάζουν πτυχές, παραδόσεις και πρακτικές διαφόρων άλλων, τόσο ψηφιακών, όσο και μη μέσων, εκδηλώνοντας έτσι μια δανεική συμπεριφορά.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι σε όλους τους τομείς, η έννοια της λογοκλοπής χρήζει επαναπροσδιορισμού, καθώς οι διαδικασίες παραγωγής στη σύγχρονη πνευματική ζωή έχουν αλλάξει άρδην.

Με βάση όλα τα παραπάνω το ερώτημα που εγείρεται είναι: Πώς μπορούμε να διατηρήσουμε και να διαφυλάξουμε μια πνευματική παράδοση ηθικής ψηφιακής γραφής, σε αναλογία με την πρότερη, έντυπη διάσταση της γραφής, αναγνωρίζοντας παράλληλα και αξιοποιώντας πλήρως τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που παρέχονται από τις νέες τεχνολογίες; Το όλο ζήτημα πρέπει να τοποθετηθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης συζήτησης γύρω από τις έννοιες της πρωτοτυπίας, της αυθεντικότητας, της μίμησης και της δημιουργικότητας. Εξάλλου, σε καμία περίπτωση, ο νόμος περί πνευματικών δικαιωμάτων δεν εγγυάται τον πλήρη έλεγχο και την προστασία ενός μεμονωμένου έργου.

Η νοοτροπία no2 και οι επιπτώσεις της στη δημιουργική γραφή

Καθώς λοιπόν οι έννοιες του γραμματισμού και της αφήγησης, υπό το καθεστώς της επέκτασης και διαρκούς αλλαγής των διαθέσιμων τεχνολογιών, μετασχηματίζονται, η εποχή που ανατέλλει, επιφυλάσσει και για τη δημιουργική γραφή έναν νέο κοινωνικό ρόλο, στη διασταύρωση ποικίλων λόγων, στο πλαίσιο συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενων πρακτικών και νέων κωδικοποιήσεων. Εξίσου, συνεπώς, επιφυλάσσει και ένα νέο τεχνολογικό παράδειγμα πέραν της παραδοσιακής, έντυπης αποτύπωσής της. Ο ανατρεπτικά πολυφωνικός και πολυστρωματικός χαρακτήρας που εντόπισε ο Μπαχτίν στο μυθιστορηματικό σύμπαν (1981) φανερώνεται και ενισχύεται μέσα από την εναλλαγή και τον συνδυασμό των σημειωτικών πόρων που προσφέρονται από τα νέα μέσα, για την πραγμάτωση των λογοτεχνικών και γενικότερα δημιουργικών αφηγήσεων.

Οι εξελίξεις είναι ραγδαίες. Πέρα από τις διαφορετικές γνωστικές προϋποθέσεις κατανόησης και τον διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας και ερμηνείας των ψηφιακών κειμένων, οι νέοι κειμενικοί τύποι υπόκεινται σε τέτοιους ριζικούς πειραματισμούς, υβριδισμό και διάρρηξη των προγενέστερων κανόνων, που κλυδωνίζουν σημαντικά τις συμβατικές κοινωνικές σχέσεις και ιεραρχίες, οι οποίες συνδέονται με τους ρόλους του συγγραφέα / κατόχου εξουσίας και του αναγνώστη/ εξουσιαζόμενου (Μουλά, 2020). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Οποιαδήποτε ενσωμάτωση οπτικής και λεκτικής γραφής ... αποτελεί μια δυνητική διαταραχή, μια πρόκληση στην ηγεμονία της λέξης πάνω από την εικόνα. Όσοι εκφράζουν ανοικτά την καχυποψία τους ή την εχθρότητά τους απέναντι σε αυτό, στην πραγματικότητα εκδηλώνουν την ανησυχία τους και τον φόβο τους απέναντι στη διασάλευση της ισχύουσας ιεραρχίας» (Garrett-Petts & Lawrence 2000).

Εξίσου σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται στα κριτήρια αξιολόγησης της γραφής. Οι άνθρωποι που μεγάλωσαν κάτω από την ηγεμονία του βιβλίου και τη σταθερή τάξη πραγμάτων που αυτό εκπροσωπούσε, υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός «σωστού» τρόπου γραφής. Αντιθέτως, οι ψηφιακοί ιθαγενείς αμφισβητούν την επιβεβλημένη

μοναδική ορθότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υφίστανται κανόνες στον νέο ψηφιακό χώρο. Ωστόσο, οι κανόνες της νέας κειμενικότητας είναι λιγότερο άκαμπτοι, πιο ρευστοί, λιγότερο ελεγχόμενοι ή επιβεβλημένοι από εμπειρογνώμονες ή υπόλογοι σε άνωθεν καθορισμένες, απαράβατες αρχές. Ο τεράστιος πολλαπλασιασμός των κειμενικών τύπων και των χώρων που τους φιλοξενούν, σημαίνει ότι υπάρχει πάντα ένας προορισμός, όπου οι όποιοι εκφραστικοί «τρόποι» γίνονται αποδεκτοί, όπου επικρατεί ελευθερία έκφρασης και όπου η παραδοσιακή έμφαση στον κανόνα είναι απολύτως υποταγμένη στην απώτατη επιδίωξη της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας. Αποτέλεσμα αυτής της νέας επικοινωνιακής συνθήκης είναι η αύξηση, η ποικιλία και η αφθονία της ποσότητας διαδικτυακής «γραφής» και αφήγησης (Baron, 2008, 6-7) στα ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας και δικτύωσης, που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την παραγωγή κειμένων από χρήστες (user-generated content).

Αποδομώντας την ιδεολογική κατασκευή της ακαδημαϊκής δημιουργικής γραφής μέσα από τα ψηφιακά περιβάλλοντα

Στο άρθρο τους, του 1989, «The Cultural Politics of the Fiction Workshop», ο Donald Morton και ο Mas'ud Zavarzadeh (1989) υποστηρίζουν ότι το εργαστήριο δημιουργικής γραφής δεν είναι ένα «ουδέτερο» πεδίο όπου αναπτύσσονται και ανταλλάσσονται ελεύθερα ιδέες και αξιοποιούνται δεξιότητες. Είναι ένας χώρος ιδεολογίας: ένας χώρος στον οποίο παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη άποψη περί ανάγνωσης/γραφής κειμένων και μέσω αυτής της άποψης παρέχεται υποστήριξη στην κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Αναφορικά με τη γραφή ως «τέχνη» και τον ρεαλισμό ως τρόπο γραφής, το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, σε συνεργασία με τους ανθρωπιστές κριτικούς, εκπληρώνει τον ιδεολογικό του ρόλο στο κυρίαρχο ακαδημαϊκό πλαίσιο, προβάλλοντας τη διαδικασία ως ανεξάρτητη και ελεύθερη.

Υποστηρίζεται επίσης ότι αυτός ο τρόπος ανάγνωσης/γραφής κειμένων διαιωνίζει πατριαρχικές αντιλήψεις και αστικές οικονομίες που, τελικά, μετατρέπουν τη δημιουργική γραφή σε έναν πολιτικά και πολιτισμικά καταπιεστικό χώρο, με το πρόσχημα της «ελευθερίας» και της «φωνής». Η «ελευθερία», άλλωστε, είναι - κατά την άποψή τους- απλώς μια ακόμα ιδεολογική κατασκευή και τα εργαστήρια αυτά, αν και ισχυρίζονται ότι είναι χώροι όπου οι μαθητές είναι «ελεύθεροι» να ανακαλύψουν τη φωνή τους και να αναπτύξουν το ατομικό τους ταλέντο, εξυπηρετούν στην πραγματικότητα τρόπους ανάγνωσης/γραφής κειμένων που είναι μονολιθικοί, απολιθωματικοί και χωρίς θεωρητικά ερείσματα.

Ο Goldsmith (2011) επισημαίνει στο βιβλίο του Uncreative Writing: Managing Language in digital age, ότι η δημοφιλής έννοια της «δημιουργικότητας», σχεδόν συνώνυμη με το είδος της «ελευθερίας», που οι Μόρτον και Ζαβαζάντεχ βρίσκουν προβληματική, πρέπει να αποδομηθούν στην τεχνολογική εποχή μας: Όταν η τεχνολογία αλλάζει τους κανόνες του παιχνιδιού σε κάθε πτυχή της ζωής μας, ήρθε η ώρα να αμφισβητήσουμε και να γκρεμίσουμε όλα τα κλισέ.

Παρόλα αυτά, τα ψηφιακά μέσα και οι καθιερωμένες πρακτικές ανάγνωσης/γραφής δεν είναι τόσο αμοιβαία αποκλειόμενες, όσο η παράδοση μπορεί να θέλει να πιστεύουμε. Στο βιβλίο της Toward a Composition Made Whole, η Jody Shipka (2011) μας ειδοποιεί για τους ακραίους τρόπους με τους οποίους τα νέα μέσα και η ψηφιακή μας εποχή αντιμετωπίζονται στη λαϊκή μυθολογία, υπενθυμίζοντάς μας ότι «ο γραμματισμός ήταν πάντα πολυτροπικός» και ότι αγνοούμε το απλό γεγονός που έκαναν πάντα οι συγγραφείς, το να αναμειγνύουν μια ποικιλία μέσων στην παραγωγή παραδοσιακών έντυπων βιβλίων.

Στη μη δημιουργική γραφή ο Goldsmith (2011) αναπτύσσει μία μέθοδο για τη διδασκαλία της ψηφιακής δημιουργικής γραφής που έρχεται σε ρήξη με την ιδεολογία της έντυπης κουλτούρας. Διαλύοντας αρχικά την ψευδαίσθηση της ύπαρξης αυθεντικότητας στην τέχνη, με παραδείγματα από τη ζωγραφική (Duchamp, Picasso) και τη λογοτεχνία (Arcades project του W. Benjamin και Cantos του E. Pound) (180-205), υποστηρίζει ότι «ενώ οι παραδοσιακές έννοιες της γραφής επικεντρώνονται κυρίως στην «πρωτοτυπία» και τη «δημιουργικότητα», το ψηφιακό περιβάλλον προάγει νέα σύνολα δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν τη «οικειοποίηση» και τη «διαχείριση» του όγκου της ήδη υπάρχουσας και συνεχώς διογκούμενης δημιουργικής παραγωγής» (345).

Σύμφωνα με τον Goldsmith, στην τάξη, οι μαθητές είναι κατά κανόνα και κυριολεκτικά μη αυθεντικοί ή πρωτότυποι και αυτό θεωρείται στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα προσόν. Η Hayles (2002: 15), θεωρεί ότι οι νέοι χρησιμοποιούν νέα μέσα αυξάνοντας την ικανότητά τους για νέα είδη πρωτοτυπίας. Μια παιδαγωγική δημιουργικής γραφής που κινείται στο φάσμα της ψηφιακής στροφής, θα πρέπει να θεωρεί τις υποκειμενικότητες των μαθητών ως κάτι που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών των δύο θέσεων, στη μεταβατική ζώνη από την αποθέωση της μίμησης της αυθεντίας στην ανακάλυψη της δικής τους πολυτροπικής πρωτοτυπίας με την υποστήριξη των ψηφιακών μέσων.

Γεννήτριες λογοτεχνίας και ποίησης και η σχετικότητα της πρόσληψης

Η «παραγωγική/γενετική ποίηση ή λογοτεχνία» (generative poetry/ literature) αναφέρεται σε κάθε ψηφιακά γεννημένο, ποιητικό ή λογοτεχνικό έργο που χρησιμοποιεί κώδικα, αλγόριθμο ή άλλα μέσα για τη δημιουργία ποιητικών ή λογοτεχνικών κειμένων (Rettberg, 2016: 130-131). Στα δημιουργικά ποιητικά έργα, ένα πρόγραμμα ή αλγόριθμος δημιουργεί ένα ποίημα ή μια σειρά ποιημάτων, βασισμένο σε ένα λεξικό ή σε ένα σύνολο στοιχείων που έχουν αναπτυχθεί από τους συγγραφείς. Αυτό μπορεί να εκτελεστεί μία φορά, για ορισμένο χρονικό διάστημα ή καθορισμένο αριθμό φορών, ή ακόμα και επ 'αόριστον, ανάλογα με το έργο.

Ο Wardrip-Fruin (2009) χρησιμοποιεί τον όρο «εκφραστική επεξεργασία» για να περιγράψει τη χρήση υπολογιστικών διαδικασιών νοηματοδότησης και αναγνωρίζει ότι η χρήση υπολογιστικών μηχανών στην επεξεργασία δεδομένων έχει σημαντικούς προδρόμους στο λογοτεχνικό στερέωμα. Π.χ. η τεχνική κοπής του ρεύματος Dada από τον

Τριστάν Τζάρα παρουσιάστηκε στον απόηχο του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου, ως διαδικασία μετατροπής επιλεγμένου άρθρου εφημερίδας σε ποίημα.

Το "A House of Dust" των Alison Knowles και James Tenney είναι ένα από τα πρώτα δημιουργικά ποιητικά έργα, που χρησιμοποιεί μια τυποποιημένη συντακτική δομή και ένα λεξικό λέξεων και φράσεων ως μεταβλητές, για να επιτρέψει στο ποίημα να δημιουργεί συνεχώς τις δικές του τυχαίες στροφές. Η παραγωγική ποίηση θέτει υπό αμφισβήτηση τον ρόλο του συγγραφέα, τη διαίρεση μεταξύ ανθρώπινης και μηχανικής μάθησης και φέρνει στο προσκήνιο την ένταση μεταξύ περατωμένου και εφήμερου, στο ψηφιακό σύμπαν.

Οι Montfort και Stephanie Strickland στο έργο τους «*Sea and Spar Between*» (2010) αλλά και ο Mark Sample στο «*House of Leaves of Grass*» (2013) αναμειγνύουν κείμενα-πηγές σε ένα αποδομητικό και ταυτόχρονα συγκρητικό όλο. Στο πρώτο συνδυάζεται η ποίηση της Emily Dikinson με φράσεις από τον «*Moby Dick*» του Melville σε μια γεννήτρια που λειτουργεί με αλγοριθμική λογική, δημιουργώντας έναν απέραντο καμβά δυνητικής ποίησης. Στο δεύτερο συνδυάζεται το «*House of leaves*» του Danielewski και το «*Leaves of Grass*» του Whitman, κατόπιν επεξεργασίας από εργαλεία ποσοτικής κειμενικής ανάλυσης (n-Gram tools, voyant tools, Stanford Named Entity Recognizer) και δημιουργούνται τρισεκατομμύρια καλλιτεχνικές συνθέσεις πατενταρισμένες σε επτά διαφορετικά πρότυπα.

Το "Taroko Gorge" του Nick Montfort είναι μια ακόμα γεννήτρια ποίησης που αποτελεί ένα παράδειγμα για το πώς ο προγραμματισμός υπολογιστών μπορεί να μας βοηθήσει να επεκτείνουμε την έννοια της δημιουργικής γραφής. Ο Montfort συνέθεσε τη γεννήτρια κατά την επίσκεψή του στο εθνικό πάρκο- φαράγγι Taroko στην Ταϊβάν και οι συνθέσεις του προσπαθούν να ανακαλέσουν τα συναισθήματα, τα αξιοθέατα και τους ήχους αυτού του χώρου. Κάθε απόδοσή του είναι μοναδική.

Ενώ ο Montfort επέλεξε και συνέγραψε τις λέξεις που εμφανίζονται σε αυτά τα ποιήματα, έγραψε επίσης και τις διαδικασίες (τον κώδικα) με τις οποίες η υπολογιστική μηχανή επιλέγει και τακτοποιεί αυτές τις λέξεις. Οι προγραμματιστές συχνά εκτελούν και τα δύο αυτά, διαφορετικά είδη της γραφής - τη συγγραφή τόσο του περιεχομένου όσο και των διαδικασιών με τις οποίες αυτό το περιεχόμενο παραδίδεται μηχανικά.

Τελείως διαφορετικές περιπτώσεις, αλλά στο ίδιο πνεύμα της τυχαιότητας στην παραγωγή τους, το Autopia (Troll Thread, 2016) και το The Truelist (Counterpath, 2017) είναι λογοτεχνικά βιβλία που παράγονται από υπολογιστή. Το κείμενο του Autopia αποτελείται από προτάσεις τύπου επικεφαλίδας, που αποτελούνται εξ ολοκλήρου από ονόματα αυτοκινήτων, στον ενικό ή τον πληθυντικό αριθμό. Δεν παίρνει τη μορφή μόνο ενός τυπωμένου βιβλίου κατά παραγγελία (on demand) από τον μετα-ψηφιακό εκδότη, αλλά και ενός διαδικτυακού έργου ή μιας καλλιτεχνικής εγκατάστασης σε γκαλερί. Οι 140 σελίδες στίχου του Truelist δε, διατίθενται σε μορφή εκτυπωμένου βιβλίου offset και επίσης ως πλήρης ηχογράφηση στούντιο.

Το Subcutanean είναι ένα βιβλίο από έργο του βραβευμένου διαδραστικού συγγραφέα μυθοπλασίας, Aaron A. Reed. Δεν πρόκειται για ένα βιβλίο όπου επιτρέπει στον αναγνώστη να κάνει επιλογές: αντίθετα, κάθε αντίγραφο έχει τη δική του μοναδική διαδρομή μέσα από την ιστορία. Το κύριο κείμενο περιέχει εκατοντάδες συστατικά μέρη όπου λέξεις, προτάσεις, ακόμη και ολόκληρες σκηνές μπορούν να παιχτούν με διαφορετικούς τρόπους. Ορισμένα κείμενα επηρεάζουν άλλα, ή προοικονομούνται σε προηγούμενα κεφάλαια και αποδίδονται αργότερα. Υπάρχουν αμέτρητοι τρόποι για την απόδοση κάθε τελικής μορφής του βιβλίου. Κανένα αντίγραφο δεν είναι ποτέ το ίδιο.

Γίνεται αντιληπτό ότι η εφημερότητα και η τυχαιότητα, ως ποιότητες που ενισχύονται από την ψηφιακή συνθήκη, τείνουν να επηρεάζουν τα λογοτεχνικά είδη ακόμα και στην έντυπη διάστασή τους.

Από τις γεννήτριες λογοτεχνίας/ ποίησης στην τεχνητή νοημοσύνη

Αν υποθέσουμε ότι νομιμοποιείται η «δημιουργική έκφραση» στα ψηφιακά περιβάλλοντα ως ισότιμη της συμβατικής, τίθεται περαιτέρω το ερώτημα: υπάρχει κάποια οντολογική διαφορά μεταξύ της πρωταρχικής παραγωγής τέχνης μέσω υπολογιστή, της τέχνης του διαδικτύου και των πιο πρόσφατων καλλιτεχνικών δημιουργημάτων μέσω τεχνητής νοημοσύνης; ή είναι απλώς μια διαφορά βαθμού, δηλ. στον τρόπο και την ένταση της τεχνολογικής διαπλοκής;

Το ίδιο ερώτημα θα μπορούσε να αφορά και στη γραφή ως δυνάμει καλλιτεχνική έκφραση.

«Η γραφή υπό την έννοια της τοποθέτησης γραμμάτων και άλλων σημείων σε μία σειρά φαίνεται να έχει λίγο ή καθόλου μέλλον. Η πληροφορία τώρα μεταδίδεται πιο αποτελεσματικά μέσω κωδίκων, παρά μέσω οποιωνδήποτε άλλων σημείων. Αυτό που κάποτε γραφόταν, τώρα μεταφέρεται σε ταινίες, δίσκους, φίλμς, ... cd και ένα μεγάλο μέρος όσων δεν μπορούσαν να καταγραφούν, τώρα αποθηκεύονται σε αυτούς τους νέους κώδικες ..... Μόνο οι ιστορικοί και άλλοι ειδικοί θα είναι υποχρεωμένοι να μαθαίνουν να γράφουν στο μέλλον. Οι άλλοι μπορούν να αφήνουν τη γραφή, την διάταξη δηλαδή των σημείων, στις μηχανές. Και δεν εννοώ το είδος των μηχανών που ήδη γνωρίζουμε, διότι αυτές απαιτούν ακόμα την ύπαρξη ενός ανθρώπου ο οποίος πατάει τα κουμπιά που υπάρχουν στο πληκτρολόγιο και άλλα κειμενικά σημεία σε γραμμές, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες. Εννοώ μηχανές γραμματικής, τεχνητής νοημοσύνης που θα φροντίζουν για αυτήν τη διάταξη μόνες τους. Τέτοιες μηχανές θα εκτελούν όχι μόνο τη γραμματική αλλά και τη νοητική λειτουργία». (Flusser, 2011: 3–6).

Η παραδοσιακή ανθρωπιστική προσέγγιση συνεχίζει να χαράζει αδιαπέραστα όρια μεταξύ του ανθρώπου και της μηχανής, "αποτυγχάνοντας να εκτιμήσει την καταλυτική δύναμη της εικονικής ζωής και επικοινωνίας" (Porter, 2009) και να λάβει υπόψη την μετα-ανθρωπιστική προσέγγιση της τεχνολογίας, αρχής γενομένης με την έννοια σταθμό της Haraway’s (1991), αυτήν του cyborg: μια υβριδική μεταφορά που

αμφισβητεί τη διάκριση ανθρώπου- μηχανής και θέτει υπό αίρεση τα συμβατικά σωματικά όρια και τις αντιλήψεις του γράφοντος ως αποκλειστικά ανθρώπινου όντος.

Σύμφωνα με τον Porter (2009: 213)«οι μηχανές που χρησιμοποιούμε για να γράφουμε και να μιλάμε συγχωνεύονται στενά με το σώμα μας από σάρκα και οστά». Αναδημιουργούμε τώρα τα σώματά μας στον κυβερνοχώρο. Η Hayles προωθεί τη θεωρία που περιλαμβάνει «γνωστικές συναρμολογήσεις» και εξηγεί ότι «καθώς αυτές οι συσκευές γίνονται όλο και πιο έξυπνες, πιο ενσύρματες και πιο ικανές να έχουν πρόσβαση σε πύλες πληροφοριών μέσω του διαδικτύου, επιφέρουν νευρολογικές αλλαγές στο μυαλό των χρηστών, σχηματίζοντας ευέλικτα σύνολα που συνεχώς μεταλλάσσονται, καθώς οι πληροφορίες συλλέγονται, επεξεργάζονται, κοινοποιούνται, αποθηκεύονται και χρησιμοποιούνται για πρόσθετη μάθηση (Hayles, 2017: 119). Πιο πρόσφατα, ο Pedersen (2020: 39) τονίζει ότι «η ιδέα ενός δικτυωμένου φορέα που λειτουργεί αυτόνομα μέσω συγκεντρώσεων δεδομένων φαίνεται λιγότερο φουτουριστική από πριν». Η εστίαση του Pedersen στα δίκτυα σώματος υπογραμμίζει πώς "τα σώματα θα συμμετέχουν σε συνεργατικές σχέσεις με άλλους ανθρώπινους και μη ανθρώπινους παράγοντες και ψηφιακές υποδομές" (25). Η «σταθερή γραμμή»- όριο μεταξύ ανθρώπου και μηχανής έχει εξαφανιστεί.

Εδώ και αρκετό καιρό, οι δημιουργικοί στοχαστές ζητούν από τα bots να εξετάζουν κείμενα, βίντεο, ήχους και καλλιτεχνικές δημιουργίες γενικότερα για να δημιουργούν νέα αντίστοιχα. Τα ροκ τραγούδια που γράφονται από bots της AI κατατάσσονται και βαθμολογούνται τακτικά (Beaumont, 2020), με μερικούς μουσικούς να δημιουργούν πλήρη άλμπουμς με τους συνεργάτες τους μέσω AI. Ερευνητές δημιούργησαν το Flow Machines[i], ικανό να μιμείται το στυλ μιας μπάντας από ολόκληρη τη βάση δεδομένων των τραγουδιών της και αφού το τροφοδότησαν με τα πλήρη έργα των Beatles, αυτό δημιούργησε με τεχνητή νοημοσύνη το τραγούδι "Daddy's Car" στον ίδιο ιστότοπο. Οι Cizek κ.ά. (2019) συζητώντας τη συν-δημιουργία των μέσων με μη ανθρώπινα συστήματα, υπογραμμίζουν ότι η τέχνη αλγοριθμικής προέλευσης είναι ένα παλιό και δοκιμασμένο είδος: «Ο Roman Verostko και οι Algorists[ii] ήταν μια ομάδα εικαστικών των αρχών της δεκαετίας του 1960 που σχεδίασαν αλγόριθμους που δημιουργούσαν τέχνη και αργότερα, τη δεκαετία του 1980, φράκταλ τέχνη».

Ένα εκπληκτικό φάσμα πειραματισμών με την αλγοριθμική μόχλευση ως μορφή τέχνης έχει αναπτυχθεί ραγδαία από τη γέννηση του παγκόσμιου ιστού στις αρχές της δεκαετίας του 1990: κυτταρικά αυτόματα, επιγενετική τέχνη, διαδικαστική τέχνη, cyberarts, εξελικτική τέχνη, διαδικαστικισμός, Κυβερνητική τέχνη, φράκταλ τέχνης, ρομποτική τέχνη, bio art (Biota) γενετική τέχνη, συμβιωτική, bio art, γενετική τέχνη, μεταανθρωπιστική τέχνη.

Πιο πρόσφατα, το έργο Google Deep Dream επανέφερε το ενδιαφέρον του κοινού για την τέχνη που δημιουργείται από την τεχνητή νοημοσύνη. Η εξέταση του τρόπου με τον οποίο τα τρέχοντα ρομπότ προσαρμόζονται στις σφαίρες δεδομένων, αλληλεπιδρούν με τους ανθρώπους και συγκεντρώνουν δεξιότητες γραφής μάς βοηθούν να

προδιαμορφώσουμε το μέλλον της γραφής. Το Xiaolce chatbot της Microsoft, μια κινεζική γλώσσα συνομιλίας, μετατρέπει τις εικόνες σε κινεζική ποίηση (Greene, 2018), και η μυθιστοριογράφος Sigal Samuel (2019) περιγράφει τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης κατά τη συγγραφή του επόμενου μυθιστορήματός της, σημειώνοντας πώς η χρήση του GPT-2 (Generative Pre-train Transformer) την ανάγκασε να «δει τα πράγματα από την αρχή» καθώς «αποτύπωσε τέλεια τον συναισθηματικά και τα υπαρξιακά τεταμένο τόνο του σπιτιού της οικογένειας» και έτσι το μυθιστόρημα ξετυλίχθηκε σε αυτή τη συνεργασία ανθρώπου -μηχανής. Ο Vincent (2019) εξηγεί ότι το GPT-2 είναι μέρος «μιας νέας φυλής συστημάτων παραγωγής κειμένου που έχουν εντυπωσιάσει τους ειδικούς με την ικανότητά τους να παράγουν συνεκτικό κείμενο από ελάχιστα δεδομένα. Το σύστημα εκπαιδεύτηκε σε οκτώ εκατομμύρια έγγραφα κειμένου που αντλήθηκαν από τον ιστό και ανταποκρίνεται σε αποσπάσματα κειμένου που παρέχονται από χρήστες. Αν τροφοδοτηθεί με έναν ψεύτικο τίτλο, για παράδειγμα, θα γράψει μια είδηση. Αν του δοθεί η πρώτη γραμμή ενός ποιήματος, θα γράψει έναν ολόκληρο στίχο. Χρησιμοποιώντας το GPT-2, το EssaySoft AI δημιουργεί ακαδημαϊκά δοκίμια εξασφαλίζοντας την αυθεντικότητά τους στον έλεγχο της λογοκλοπής, με τους προγραμματιστές να υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση του GPT-2 στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εξαλείψει τις μαθησιακές απαιτήσεις, που η εποχή των ψηφιακών πληροφοριών έχει καταστήσει περιττές και άσχετες.

Περαιτέρω, προς χρήση από άτομα ή ομάδες, το Manuscript Writer του SciNote (2020) εργάζεται στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του επιστήμονα, αντλώντας πληροφορίες από δεδομένα στο SciNote, λέξεις -κλειδιά και αριθμούς αναφορών ανοικτής πρόσβασης DOI. Ακολούθως, τα παρουσιάζει όλα με τη μορφή χειρογράφου, παρέχοντας την εισαγωγή, τα υλικά και τις μεθόδους, τα αποτελέσματα και τα τμήματα αναφορών από τα οποία οι συγγραφείς μπορούν να αρχίσουν να δημιουργούν περαιτέρω κείμενο. Το GPT-3, εξελιγμένο μοντέλο του GPT-2, δημιουργεί κείμενο ως απάντηση σε οποιοδήποτε κείμενο εισόδου και απαντά σε ερωτήσεις ή δηλώσεις (Hu, 2020) Με 45 TB κειμένου και συνολικά 499 δισεκατομμύρια λέξεις μπορεί να παραπλανήσει και να γίνει πιστευτό ότι είναι άνθρωπος. Όπως αναφέρθηκε από τον Hu, το GPT-3 μπορεί να μιμηθεί το στυλ γραφής διάσημων συγγραφέων (ή οποιωνδήποτε άλλων) και μπορεί να κάνει ένα ακόμη βήμα για να δημιουργήσει εξισώσεις υπολογιστών, ερωτήματα και εφαρμογές. Ο Hu τονίζει ότι "επειδή είναι ένα μαύρο κουτί, δεν μπορούμε εύκολα να προβλέψουμε ή να ελέγξουμε το κείμενο που δημιουργεί".

Συνοψίζοντας

Η δημιουργική γραφή δεν είναι απλά μία εφαρμοσμένη πρακτική, ή συνώνυμο της λογοτεχνικής γραφής, αλλά ένα επιστημονικό πεδίο που αποτελείται από ένα σώμα γνώσης και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών για τη μετάδοσή της. Κατ' αναλογία και η δημιουργική γραφή στο ψηφιακό σύμπαν, οριζόμενη από ένα νέο τεχνολογικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο, που μετατρέπει την αλλοτινή σταθερότητα και υλικότητα των έργων σε μια αενάως μεταβαλλόμενη και εμπλουτιζόμενη

πολυτροπική- διαδραστική συνθήκη, αποκτά σταδιακά τα δικά της μεθοδολογικά, ερμηνευτικά και αξιολογικά εργαλεία.

Εξίσου επιβάλλει την αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό εννοιών που καθιερώθηκαν από την έντυπη περίοδο της εφαρμογής της, όπως η αυθεντικότητα και η αποκλειστικότητα ή η επαναχρησιμοποίηση και η λογοκλοπή, καθώς οι ψηφιακές συνθήκες αμφισβητούν τα ακαδημαϊκά κριτήρια και τις εγγεγραμμένες σε αυτά αξίες.

Η νέα κειμενικότητα, υβριδική και πολυμορφική, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την ελευθερία της έκφρασης, πέρα από τα στενά περιχαρακωμένα όρια της παραδοσιακής δημιουργικής γραφής και υποσκάπτει τα θεμέλια των ανθρωπιστικών σπουδών.

Οι γεννήτριες λογοτεχνίας και ποίησης, από την άλλη, παντρεύοντας τον κώδικα με την τέχνη, αμβλύνουν τη διάκριση μεταξύ ανθρώπου και μηχανής και καθιερώνουν την τυχαιότητα και την εφημερότητα έναντι του περατωμένου έργου.

Τέλος, η παραγωγή κειμένων από μηχανές τεχνητής νοημοσύνης που αξιοποιούν βάσεις δεδομένων, ξαναφέρνει στην επικαιρότητα την έννοια της Haraway, περί ανθρώπου-μηχανής (cyborg) και προδιαγράφει το μέλλον της γραφής πέρα από τα όρια ακόμα και της πιο καλπάζουσας φαντασίας!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson K.T. & Kachorsky D. (2019). Assessing students' multimodal compositions. An analysis of the literature. *English Teaching,* 18 (3): 312-334.

Bakhtin, M.M. (1981). The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas Press

Baron, N. (2008). *Always On. Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.

Barthes R.(1977) *Image – Music – Text,* Stephen Heath (trans.), Fontana, London.

Beaumont, M. (2020, June 19). All the rock songs written by AI bots—ranked and rated in order of . . . greatness? NME. https://www.nme.com/features/rock-songs-written-by-ai-bots-nirvana-metallica-the-beatles-2691875

Bolter, Jay David. (1990). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cizek, K., Uricchio, W., & Wolozin, S. (2019, June 3). Part 6: Media co-creation with non-human systems: Collective Wisdom. https://wip.mitpress.mit.edu/pub/collective-wisdom-part-6/release/1.

Dawson, Paul. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge.

Delany, Paul, and George P. Landow. (1994). *Hypermedia and Literary Studies*. Cambridge,MA: MIT P.

Ensslin, A. (2006). Hypermedia and the question of canonicity. dichtungdigital, 36. Providence, Rhode Island: Brown University. www. dichtung-digital.org/2006/1-Ensslin.htm

Flusser, V. (2011). *Does writing have a future?* (Vol. 33). U of Minnesota Press.

Garrett-Petts, W. F., & Lawrence, D. (2000). *Photographic encounters: The edges and edginess of reading prose pictures and visual fictions*. University of Alberta.

Goldsmith, Kenneth. (2011). *Uncreative Writing*. New York: Columbia University Press.

Greene, T. (2018, August 10). Microsoft's AI can convert images into Chinese poetry. TNW. https://thenextweb.com/artificial-intelligence/2018/08/10/microsofts-ai-can-convert-images-into-chinese-poetry/.

Haraway, D. (1991). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. *In Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature* (pp. 149–181). Routledge.

Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature and informatics*. University of Chicago Press.

Hayles, N. K. (2017). *Unthought: The power of the cognitive nonconscious*. University of Chicago Press.

Hayles, N. Katherine, & Jessica Pressman (eds). (2013). *Comparative Textual Media: Transforming the Humanities in the Postprint Era*. Electronic Mediations series. Minneapolis:U of Minnesota P.

Hayles, N. Katherine. (2002). *Writing Machines*. Cambridge: MIT Press.

http://www.verostko.com/algorist.html

https://www.youtube.com/watch?v=LSHZ_b05W7o

Hu, V. (2020, August 12). The first wave of GPT-3 enabled applications offer a preview of our AI future. InfoQ. https://www.infoq.com/articles/gpt3-enabled-applications/.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, the Cultural Logic of Late Capitalism.* Durham: Duke University Press.

Landow, George P. (1992). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins UP.

Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin.

Mayers, Timothy (2005). *(Re)writing Craft: Composition, Creative Writing, and the Future of English Studies*. Pittsburgh University Press.

Monfort, Nick, and Noah Wardrip-Fruin. (2004). "Acid-free Bits: Recommendations for Longlasting Electronic Literature." *Electronic Literature Organization* 1.0. http://www.eliterature.org/pad/afb.html#sec2

Monson, Ander. (2010). *Vanishing Point: Not a Memoir*. Minneapolis: Graywolf Press.

Morton, Donald and Mas'ud Zavarzadeh. (1989). "The Cultural Politics of the Fiction Workshop." *Cultural Critique*, 11: 155–73.

Moulthrop, Stuart, and Dene Grigar. (2017). *Traversals: The Use of Preservation for Early Electronic Writing*. Cambridge, MA: MIT P.

Nunberg, Geoffrey (ed.) (1996). *The Future of the Book*. Berkeley: U of California P

Page, Ruth, and Bronwen Thomas (eds). (2011). *New Narratives: Stories and Storytelling in the Digital Age*. Lincoln: U of Nebraska P.

Pedersen, I., & Iliadis, A. (Eds.). (2020). *Embodied computing: Wearables, implantables, embeddables, ingestibles*. MIT Press.

Porter, J. (2009). Recovering delivery for digital rhetoric. *Computers and Composition*, 26, 207–224.

Rettberg, S. (2016). Electronic Literature as Digital Humanities. In Schreibman Susan, Siemens Ray & John Unsworth (Eds). (2016). *A New Companion to Digital Humnaities*, (pp. 127-136). Malden/MA Oxford: Wiley Blackwell.

Samuel, S. (2019, August 30). How I'm using AI to write my next novel. Vox. https://www.vox.com/future-perfect/2019/8/30/20840194/ai-art-fiction-writing-language-gpt-2.

Scholes, R. E. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. Yale University Press

Shipka, Jody. *Toward a Composition Made Whole*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press, 2011: 12.

Vicinus, M., & Eisner, C. (2009). *Originality, imitation, and plagiarism: Teaching writing in the digital age*. University of Michigan Press.

Vincent, J. (2019, November 7). OpenAI has published the text-generating AI it said was too dangerous to share. *The Verge*. https://www.theverge.com/2019/11/7/20953040/openai-text-generation-ai-gpt-2-full-model-release-1-5b-parameters.

[i] https://www.youtube.com/watch?v=LSHZ_b05W7o

[ii] http://www.verostko.com/algorist.html

Δεξιότητες ψηφιακής πολιτειότητας και ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μαρκαντώνης Χρίστος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ph.D, Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας

Μαρκαντώνη Στέλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΠΕ70.ΕΑΕ , M.Ed.

Περίληψη

Η ψηφιακή πολιτειότητα σχετίζεται άμεσα με τις νέες μορφές ψηφιακού εγγραμματισμού (new media literacies) των πολιτών σε ένα νέο δημοκρατικό πλαίσιο και στην πιο ενεργή και συμμετοχική ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνικών δομών. Η πρόσβαση και η διαχείριση της πληροφορίας μέσω της παγκόσμιας δικτύωσης προσλαμβάνει νέες διαστάσεις και η ιδιότητα του πολίτη αποκτά μια νέα παγκόσμια διάσταση και περιεχόμενο. Η ψηφιακή πολιτειότητα επιβάλει στον πολίτη την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων για το πώς να μαθαίνει (learning to know), να πράττει (learning to do), να είναι (learning to be) και να συμβιώνει (learning to live together). Στο χώρο της εκπαίδευσης, μια από τις σημαντικότερες αλλαγές σχετίζεται με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες διαδραματίζουν πολλαπλούς ρόλους στην οικοδόμηση της γνώσης. Ως εργαλείο μάθησης συντελούν στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών, ενισχύουν την ενεργή και ανακαλυπτική μάθηση και συνιστούν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων. Η εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες και στο πλαίσιο της ψηφιακής πολιτειότητας αντιμετωπίζει την πρόκληση της δημιουργικής ενσωμάτωσης της ψηφιακής κουλτούρας και της εναρμόνισή της με τους σκοπούς και τους στόχους της ανθρωπιστικής παιδείας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή πολιτειότητα, ψηφιακά μέσα, εκπαιδευτική διαδικασία

Ψηφιακή πολιτειότητα και κριτική στάση στη χρήση ψηφιακών μέσων

Η έννοια της πολιτειότητας οριοθετείται και ως μία ταυτότητα (identity) που σχετίζεται με την αίσθηση του «ανήκειν» και το σύνολο των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας κοινότητας (community), με βασικό πρόταγμα το συλλογικό συμφέρον έναντι του ατομικού (Jochun et al., 2005).

Ωστόσο, στο σύγχρονο κοινωνικό και τεχνολογικό γίγνεσθαι δομείται ένα νέο τεχνολογικό παράδειγμα (new technological paradigm) (Castells, 2000). Στις σύγχρονες κοινωνίες, η πληροφορία, η πρόσβαση σε αυτή και η διαχείρισή της μέσω της παγκόσμιας δικτύωσης αποκτά νέες διαστάσεις και ως εκ τούτου, η ιδιότητα του πολίτη αποκτά μια νέα παγκόσμια διάσταση και περιεχόμενο μέσα και από τις ανάλογες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και πολιτικές διαστάσεις (Knight Commission Report, 2009). Έτσι, η πρόσβαση, η διαχείριση, ο διαμοιρασμός και η πολύπλευρη αξιοποίηση της

πληροφορίας συντελείται μέσα από μια πολυσύνθετη δομή κοινωνικο-οικονομικών εταίρων, θεσμών, επίσημων και ανεπίσημων φορέων που συχνά αμφισβητείται η αξιοπιστία, ακόμη και η επιστημονική εγκυρότητα. Οι νέες σύγχρονες κοινωνικές δομές και οι πολυδιάστατες μορφές επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφορίας συνθέτουν ένα νέο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, εντός του οποίου δομείται η έννοια του ενεργού πολίτη και μιας νέας διάστασης παγκόσμιας πολιτειότητας (Millner, 2008).

Οι Hobbs και Jensen ορίζουν την ψηφιακή πολιτειότητα ως «*τις δεξιότητες και εκείνες τις γνώσεις οι οποίες κρίνονται απαραίτητες ώστε το άτομο να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης (social media environment) ολοένα και πιο απαιτητικό, μέσα στο το οποίο ο διαχωρισμός [….] της δημόσιας από την ιδιωτική σφαίρα παραμένει ασαφής, αναδεικνύοντας νέες προκλήσεις σε ήθη (ethical challenges) και ταυτόχρονα ένα (διαφορετικό) πλέγμα ευκαιριών»* για το σύνολο των πολιτών που καθημερινά βρίσκονται σε άμεση επαφή και διάδραση με τις ψηφιακές τεχνολογίες (Hobbs & Jensen, 2009:5).

Οι Ribble, Baily και Ross ορίζουν τη σύγχρονη εκδοχή της ιδιότητας του πολίτη και της ψηφιακής πολιτειότητας ως *πρακτική*, ως συνεπή και υπεύθυνη συμπεριφορά σε συνάρτηση με τη χρήση της τεχνολογίας, στο πλαίσιο του σύγχρονου, παγκοσμιοποιημένου, δικτυωμένου κοινωνικού και πολιτικού συγκειμένου, ως μια συμπεριφορική τυπολογία που σχετίζεται με την «*ενεργό χρήση της τεχνολογίας»* Για το λόγο αυτό, θεωρούν ότι ο πολίτης πρέπει να έχει βαθειά επίγνωση των ηθικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πτυχών που σχετίζονται άμεσα με την χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών και εφαρμογών (Ribble, Baily & Ross, 2004:7).

Ο σημερινός παγκόσμιος πολίτης κατακλύζεται από κάθε μορφής πληροφορία από την πλέον ακατέργαστη και ανεπιτήδευτη έως την πιο επεξεργασμένη και μεθοδευμένη, από την πλέον αξιόπιστη και τεκμηριωμένη έως την πλέον ψευδή και αναξιόπιστη. Η παγκόσμια δικτυωμένη κοινότητα αποτελεί μια δυναμική πολυπληροφοριακή οντότητα, κατάσταση που δεν συνεπάγεται μόνον και αποκλειστικά θετικά αποτελέσματα (Knight Commission Report, 2009).

Η πληθώρα πληροφοριών, ψηφιακών μέσων και η ανεξέλεγκτη ροή πληροφοριών δημιουργεί νέους σύγχρονους προβληματισμούς και ιδιαίτερα ως προς την λειτουργία των πολιτών και τη συμμετοχή τους στο ψηφιακό γίγνεσθαι ως ενεργητικών ψηφιακών χρηστών (Simsek & Simsek, 2013). Χρηστών της ψηφιακής πληροφορίας με σημαντικές απαιτήσεις για ενεργό συμμετοχή στην πρόσκτηση, τη διαμόρφωση και τη διάδραση απέναντι στην παρεχόμενη πληροφορία και ελάχιστης συμμετοχής και έκφρασης στην ελεύθερη λήψη σημαντικών αποφάσεων για τα κοινά (Knight Commission Report, 2009). Και την ταυτόχρονη ύπαρξη των αναγκαίων ηθικών συνισταμένων και δεξιοτήτων για τη συνειδητή και αναστοχαστική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (European Commission, 2013).

Η ψηφιακή πολιτειότητα έχει άμεση σχέση με τις νέες μορφές (ψηφιακού) εγγραμματισμού (new media literacies) των πολιτών σε ένα νέο δημοκρατικό πλαίσιο, όπου οι ψηφιακές τεχνολογίες υποστηρίζουν την πιο ενεργή και συμμετοχική ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνικών δομών (Simsek & Simsek, 2013).

Παράλληλα, δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ο κίνδυνος του φαινομένου του «ψηφιακού δυϊσμού». Η πρόσβαση ευρύτερων πληθυσμιακών ομάδων στη νέα ψηφιακή εποχή δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη. Ευρύτερες κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην προσπάθεια τους να αποκωδικοποιήσουν τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της νέας εποχής. Στη σημερινή εποχή αναδύεται με ιδιαίτερη ένταση το φαινόμενο του «ψηφιακού δυϊσμού». Ένας νέος τύπος διαχωρισμού μεταξύ των ανθρώπων με κριτήριο την δυνατότητα/ικανότητα πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα, τηλεπικοινωνιακές υποδομές και προηγμένες υπηρεσίες υψηλής προστιθέμενης αξίας. Ο νέος διαχωρισμός έγκειται στην ύπαρξη μιας ομάδας ανθρώπων οι οποίοι έχουν πρόσβαση στην ψηφιακή πληροφορία και των υπόλοιπων οι οποίοι θεωρούνται «πληροφοριοπτωχοί» (Αναστασιάδης, 2005). Ο Ψηφιακός Δυϊσμός διαχέεται ανάμεσα σε (Norris, 2001):

- κοινωνικές ομάδες - κοινωνικός δυϊσμός,
- γεωγραφικές περιοχές - πλανητικός δυϊσμός,
- δυνατότητες συμμετοχής στα κοινά - δημοκρατικός δυϊσμός.

Η εκπαίδευση, σε κάθε επίπεδο και με οποιονδήποτε τρόπο, θεωρείται ίσως το βασικότερο και ισχυρότερο μέσον για την αξιοποίηση των ωφελημάτων που απορρέουν από τον πλούτο των τεχνολογικών επιτευγμάτων και της προόδου της ανθρώπινης διανόησης στον τομέα αυτό, αλλά και για την άμβλυνση των (σημαντικότατων) κινδύνων που συμφύονται με τη συχνή και ενίοτε την αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας (Ólafsson et al., 2014). Παράλληλα, η εξοικείωση με την τεχνολογία και ο ψηφιακός εγγραμματισμός *(digital literacy*) συνιστούν μια αμφίδρομη διαδικασία που αφορά τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους και οι ψηφιακές τεχνολογίες απαιτείται να ενταχθούν αποτελεσματικά και λειτουργικά μέσα στα σχολεία, καλύπτοντας συνολικά τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών (Μαρκαντώνης, 2021). Επιπρόσθετα, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης του συνόλου των επιπτώσεων για τη σωματική και νοητική υγεία των χρηστών (*digital health and wellness*). Ο εθισμός στο διαδίκτυο και οι δυσμενείς συνέπειες που επιφέρει καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ενημέρωσης ιδιαίτερα των νεαρότερων ηλικιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος για τους κινδύνους της ανεξέλεγκτης χρήσης και της άκριτης έκθεσης σε αυτό (Τζαβέλλα, κ.α., 2011).

Η εκπαίδευση σε κάθε της επίπεδο και με τη διάσταση της δια βίου μάθησης φέρνει την έννοια της πολιτειότητας και τις ψηφιακές δεξιότητες σε μια διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης. Ο σύγχρονος πολίτης βιώνει ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό και ψηφιακό περιβάλλον με σημαντικές προκλήσεις, και η ψηφιακή πολιτειότητα απαιτεί ένα εύρος δεξιοτήτων που καλλιεργούνται *από* και *με* τη χρήση των ψηφιακών

τεχνολογιών. Οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και η ψηφιακή πολιτειότητα επιβάλουν στον πολίτη την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων για το πώς να μαθαίνει (learning to know), να πράττει (learning to do), να είναι (learning to be) και να συμβιώνει (learning to live together) (Hobbs & Jensen, 2009; Simsek & Simsek, 2013; Ólafsson et al., 2014).

Από τα ευρήματα πολλών ερευνών αναδεικνύονται οι προκλήσεις της ψηφιακής πολιτειότητας και οι αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες του σύγχρονου πολίτη και ιδιαίτερα των μαθητών. Φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό γονιών στην Ελλάδα αντιμετωπίζει τη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά με έλλειψη δέουσας προσοχής, μη θέτοντας όρια και κανόνες ακόμα και σε παιδιά ηλικίας Δημοτικού ή και μικρότερα.

Έρευνα του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου το 2018-2019 σε 14.000 μαθητές για τις συνήθειες και τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν στο διαδίκτυο έδειξε ότι το 14% των παιδιών μοιράζεται προσωπικό υλικό και φωτογραφίες στο διαδίκτυο, το 41% αποδέχεται αιτήματα φιλίας από αγνώστους και το 21% έχει συναντηθεί με κάποιον άγνωστο που γνώρισε στο διαδίκτυο. Το 70% ανοίγει προφίλ σε κοινωνικό δίκτυο κάτω από την επιτρεπτή ηλικία των 13 ετών, το 61% έχει συναντήσει ακατάλληλο περιεχόμενο στο διαδίκτυο και το 34% νιώθει ότι παραμελεί τις σχολικές δραστηριότητές του για χάρη του ψηφιακού κόσμου. Και σχεδόν οι μισοί γονείς δεν βάζουν όρια στα παιδιά τους στη χρήση του διαδίκτυο.

Άλλη έρευνα του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου το 2019-2020 για τις διαδικτυακές συνήθειες παιδιών και τον επηρεασμό από κοινωνικά δίκτυα και το online gaming έδειξε ότι 2 στα 10 παιδιά δημοτικού και 4 στα 10 παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου δεν συζητούν με τους γονείς τους θέματα που άπτονται της ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό γονιών συνεχίζει να μη θέτει όρια ούτε στο χρόνο που δαπανούν τα παιδιά στο διαδίκτυο ούτε στο περιεχόμενο που επιτρέπεται να έχουν πρόσβαση και πολλοί γονείς δεν γνωρίζουν καν τι κάνει το παιδί τους όταν βρίσκεται στο διαδίκτυο. Το 30% των παιδιών Δημοτικού και το 60% των παιδιών Γυμνασίου και Λυκείου διστάζει να πει στους γονείς του αν κάτι του συμβεί και το αναστατώσει κατά τη διάρκεια ενός διαδικτυακού παιχνιδιού, κυρίως επειδή θεωρούν ότι οι γονείς δεν ασχολούνται, είτε επειδή φοβάται ότι θα του απαγορεύσουν να παίζει και είτε επειδή θεωρεί ότι οι γονείς δε ξέρουν πώς να το βοηθήσουν. Ως προς τη χρήση των κοινωνικών δικτύων, το 59% των παιδιών Δημοτικού (το ένα στα τρία δεν έχει το προφίλ του ιδιωτικό) και το 94% των παιδιών Γυμνασίου και Λυκείου έχει προφίλ σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο, ενώ η ενασχόληση με το YouTube είναι καθολική (95,5% στο δημοτικό και 97% στο Γυμνάσιο/Λύκειο).

Το 12% των παιδιών Δημοτικού και 24% των μεγαλύτερων παιδιών αποδέχεται αιτήματα φιλίας από αγνώστους, ενώ ένα στα δέκα παιδιά Δημοτικού και περίπου ένα στα τρία παιδιά Γυμνασίου/Λυκείου δηλώνει ότι έχει συναντηθεί με κάποιον που γνώρισε στο διαδίκτυο. Δύο στα δέκα παιδιά, ηλικίας 13-18 ετών, ανησυχεί για τον αριθμό των Like που θα λάβει στο περιεχόμενο που ανεβάζει σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο, το 19% έχει προβεί σε διαγραφή φωτογραφίας που δεν έλαβε ικανοποιητικό αριθμό Like και

το 28% χρησιμοποιεί συστηματικά φίλτρα στις φωτογραφίες που μοιράζεται. Διαδικτυακή παρενόχληση μέσω κοινωνικών δικτύων έχει δεχτεί το 18% των παιδιών Δημοτικού και το 33% των παιδιών Γυμνασίου/Λυκείου. Το 3% των παιδιών Δημοτικού και το 5% των μεγαλύτερων παιδιών δηλώνει ότι έχει εκφοβιστεί ότι θα δημοσιοποιηθούν πολύ προσωπικές φωτογραφίες στο διαδίκτυο, ενώ το 13% των παιδιών Γυμνασίου/Λυκείου δηλώνει ότι έχει μοιραστεί πολύ προσωπικές φωτογραφίες. Με διαδικτυακά παιχνίδια ασχολείται το 67% των παιδιών Δημοτικού και το 61% των παιδιών Γυμνασίου/Λυκείου. Περίπου ένα στα τρία παιδιά Δημοτικού και ένα στα δύο παιδιά Γυμνασίου/Λυκείου παίζει με ανθρώπους που δε γνωρίζει στην πραγματική ζωή και μάλιστα συνομιλεί μαζί τους (29% παιδιά Δημοτικού, 38% παιδιά Γυμνασίου/Λυκείου). Περίπου ένα στα δέκα παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων δηλώνει εθισμένο στο online gaming και ότι διασκεδάζει περισσότερο όταν παίζει, παρά όταν περνά χρόνο με τους φίλους του. Το 11% των παιδιών Δημοτικού και 21% των παιδιών Γυμνασίου/Λυκείου αργεί να κοιμηθεί το βράδυ εξαιτίας της ενασχόλησής του με διαδικτυακά παιχνίδια.

Και από τις δύο έρευνες αναδεικνύεται η ανάγκη μεγαλύτερης επίβλεψης των διαδικτυακών συνηθειών των παιδιών από τους γονείς και η καλλιέργεια μια σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ γονιών και παιδιών, έτσι ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη προστασία των ανήλικων χρηστών στον ψηφιακό κόσμο (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2019, 2020).

Ψηφιακές Τεχνολογίες και εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ταχεία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών και ιδιαίτερα του διαδικτύου (internet) έχει επηρεάσει όλους τους κοινωνικούς τομείς με έναν θεμελιώδη τρόπο, παρόμοιο με αυτόν της βιομηχανικής επανάστασης (Ζάρδας, 2009; McLoughlin & Lee, 2008). Οι νέοι ως «*Ψηφιακοί Αυτόχθονες*» (Digital Natives) (Prensky, 2001, 2001a) αξιοποιούν όλο και περισσότερο τις δυνατότητες των Ψηφιακών Τεχνολογιών και του διαδικτύου (Livingstone et al., 2011**;** Oblinger, 2004). Από τη δεκαετία του 1980 υπήρξε μια μετάβαση από τη Βιομηχανική Κοινωνία στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης και τον 21ο αιώνα οδεύουμε πλέον προς την Κοινωνία της Δημιουργικότητας, όπου σημασία δεν θα έχει το πλήθος των γνώσεων αλλά η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης (Kron και Σοφός, 2007; Resnick, 2002).

Αντίστοιχα, στο χώρο της εκπαίδευσης, μια από τις σημαντικότερες αλλαγές σχετίζεται με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Ο στόχος της βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης δεν εξυπηρετείται παρά μόνο με ουσιαστική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών για την ενεργή, ανακαλυπτική μάθηση και την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών μέσα από νέες ευέλικτες διαδικασίες διδασκαλίας. Παρά την όποια πρόοδο που έχει ήδη συντελεστεί και συνεχίζει να συντελείται στο επίπεδο εξασφάλισης του κατάλληλου εξοπλισμού καθώς και της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα σύγχρονα μέσα, η εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς την ευρεία και λειτουργική χρήση στη διδακτική πράξη και την

ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία απέχει πολύ από τον παραπάνω στόχο (Μαρκαντώνης, 2021).

Αν και ορισμένοι ερευνητές προέβαλαν ζητήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Νέων Τεχνολογιών (Kleiman, 2004; Kozma, 1994), εντούτοις η πλειονότητα θεωρεί ότι οι ΤΠΕ αποτελούν ένα αποτελεσματικό γνωστικό εργαλείο και ένα πολύ καλό εκπαιδευτικό μέσο. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδακτική πρακτική, όπως έχει καταγραφεί στα αποτελέσματα πολλών σχετικών ερευνών, αποτελεί μια μεγάλη αλλαγή που επηρεάζει σημαντικά τις διαδικασίες αποτελεσματικής μάθησης (Karakaya, Ainscough & Chopoorian, 2001). Αυξάνει την ικανοποίηση των μαθητών και ισχυροποιεί τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, προάγει σημαντικά την ενεργή και αποτελεσματική μάθηση και αναπτύσσει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Φλουρής, 1989; Resnick, 1998; Kaminski, 2003; Poland, la Velle & Nichol, 2003; Brill & Galloway, 2007; Kron και Σοφός, 2007; Martin-Blas & Serrano-Fernαndez, 2009; Μαρκαντώνης, 2021).

Η παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού δεν ανταποκρίνεται πλέον στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας, των ψηφιακών εφαρμογών και των νέων κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών (Caires, & Almeida, 2005; Κόμης και Ντίνας, 2011). Η ένταξη και αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η προαγωγή του πληροφοριακού εγγραμματισμού (ICT literacy) των μαθητών προσδοκά να συμβάλλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση της ψηφιακής πολιτειότητας και στην ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών (Μαρκαντώνης, 2021).

Ο όρος πληροφορικός γραμματισμός (ICT literacy) περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (knowledge society). Τόσο στα παλαιότερα όσο και στα νέα προγράμματα σπουδών, ο πληροφοριακός γραμματισμός θεωρείται γνωστικο-μαθησιακό αντικείμενο αντίστοιχης σπουδαιότητας με το γλωσσικό γραμματισμό (literacy), τα μαθηματικά και τον επιστημονικό γραμματισμό (scientific literacy), αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της θέσης των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο και την εφαρμογή δράσεων για την ενίσχυσης της ψηφιακής ετοιμότητας μαθητών και εκπαιδευτικών (ΔΕΠΠΣ, 2003; ΠΣΠΓ, 2011; ΙΕΠ, 2021α).

Μέσα σ’ ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της διδακτικής πράξης δίνει βαθμιαία τη θέση του σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην ενεργητική μάθηση και στις προοπτικές του κοινωνικού εποικοδομητισμού στοχεύοντας σε μια διαθεματική πορεία προς τη γνώση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων. Ο ρόλος του

εκπαιδευτικού τείνει να μετεξελιχθεί σταδιακά και να λάβει νέα υπόσταση, κυρίως διαμεσολαβητική, συντονιστική που στόχο έχει να κατευθύνει τους μαθητές, έτσι ώστε να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από την πράξη και τα βιώματά τους (Φλουρής, 1989; Lim & Tay, 2003). Γίνεται αντιληπτό πως η εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο σηματοδοτεί μια νέα εποχή στον τρόπο που αποκτάται και διαδίδεται η νέα γνώση. Επανασχεδιάζοντας τις στοχεύσεις της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και παρέχοντας νέα εργαλεία, μέσα και δυνατότητες στο μαθητικό πληθυσμό, διαμορφώνεται μια κουλτούρα μάθησης που εναρμονίζεται με τις σύγχρονες ψηφιακές ανάγκες και απαιτήσεις. Η εκτεταμένη χρήση των ψηφιακών μέσων, η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, η επεξεργασία και η σύνθεση δεδομένων με τη βοήθεια ηλεκτρονικών προγραμμάτων, τα εκπαιδευτικά λογισμικά, ο διαδραστικός πίνακας, οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες με πληθώρα ψηφιακού περιεχομένου για εκπαιδευτική χρήση και τα εργαλεία της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν τα βασικά συστατικά στοιχεία της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αναδεικνύοντας παράλληλα το χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου (Ράπτης & Ράπτη, 2002; Smeets, 2005; Türel, & Johnson, 2012; Simsek & Simsek, 2013; Μαρκαντώνης, 2021, 2021α).

Οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος που διευκολύνει τη διαπραγμάτευση των πληροφοριών και τη συστηματική προσέγγιση εννοιών μέσα από διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και διαθεματικές προεκτάσεις (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Το κρίσιμο σημείο της γνωσιολογικής βάσης είναι η τομή περιεχομένου και παιδαγωγικής προσέγγισης, δηλαδή, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, που αυτός κατέχει, σε μορφές οι οποίες από παιδαγωγική άποψη, είναι δυναμικές και πιο ευέλικτες σε σχέση με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Ζωγόπουλος, 2001). Η απόφαση για την επιλογή εκείνων των μέσων διδασκαλίας και μάθησης που θεωρούνται απαραίτητα είναι σημαντική, προκειμένου να δραστηριοποιηθεί ο μαθητής σε συγκεκριμένα αισθητηριακά κανάλια, τα οποία θα προωθήσουν αποτελεσματικότερα τη μάθηση και μέσω αυτών θα αφυπνιστούν συγκεκριμένες ικανότητες και νοημοσύνες του μαθητή (Κοσσυβάκη, 1997; Φλουρής, 2020).

Είναι γεγονός πως η ραγδαία ανάπτυξη των ΤΠΕ έχει επηρεάσει καθοριστικά το χώρο της εκπαίδευσης. Η συμβολή τους στη δημιουργία ισχυρών περιβαλλόντων μάθησης αναδεικνύει μια νέα διάσταση, σύγχρονη και καινοτόμα, στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς βέβαια, να υποβαθμίζεται ο κοινωνικός και παιδαγωγικός ρόλος της μάθησης (Λιοναράκης, 2006). Η χρήση τους από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και η ενσωμάτωσή τους στην διδασκαλία δεν δίνει μόνο εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε ένα πλήθος πληροφοριών και υπηρεσιών, αλλά κυρίως συμβάλλει στην αλλαγή των παραδοσιακών προσεγγίσεων στη μάθηση και στη σχολική κουλτούρα. Συνολικά, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες ως έναν μοχλό ανάπτυξης και προόδου (Μπουραντάς, 2005).

Οι Νέες Τεχνολογίες, ως κόμβος προς την ενεργητική μάθηση, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν περίπλοκες ή δυσνόητες, μέχρι τώρα, εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα από τη χρήση κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, με σαφώς προσδιορισμένους στόχους που συνδέουν αρμονικά τη θεωρία με την πράξη. Ιδιαίτερα για τον μαθητικό πληθυσμό, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική, πιο αποτελεσματική και πιο προσιτή αφού ξεφεύγει από τα στενά, παραδοσιακά σχολικά πλαίσια. Ακόμη και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται, καθώς καλείται να εξοικειωθεί με τα τεχνολογικά μέσα, να εφαρμόσει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας και ουσιαστικά να τροποποιήσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που μέχρι τώρα δίδασκε. Το ζητούμενο δεν είναι απλά η τυπική χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο, αλλά μια εκ βαθέων αλλαγή των υφιστάμενων δομών της διδασκαλίας και της μάθησης που θα προσφέρονται στο σχολείο της κοινωνίας της πληροφορίας και της νέας ψηφιακής εποχής της γνώσης (Demetriadis at al., 2003; Smeets, 2005; Μαρκαντώνης, 2021). Ο εργαστηριακός προσανατολισμός του μαθήματος και η στόχευση για την ολιστική παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η ευρυζωνικότητα και ο εξοπλισμός των σχολικών τάξεων με υπολογιστές και η δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς σηματοδοτούν τη σύζευξη ψηφιακής τεχνολογίας και εκπαίδευσης. Η διαθεματική προσέγγιση της ύλης και στο πλαίσιο της υλοποίησης σχεδίων δράσης των εργαστηρίων δεξιοτήτων, η χρήση ποικίλων εργαλείων λογισμικού και η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων μέσω ψηφιακών εφαρμογών αποτελούν καινοτομίες στον τρόπο αξιοποίησης και ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών, με στόχο την απόκτηση από τους μαθητές μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια του πληροφοριακού εγγραμματισμού (ICT literacy) στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα (Μαρκαντώνης, 2021; ΙΕΠ, 2021).

Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας συντελεί σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Frymier & Houser 2000; Βλαχάβας, 2004; Kron και Σοφός, 2007) και ιδιαίτερα στο σύγχρονο περιβάλλον, όπου η διαρκής διόγκωση της διδακτέας ύλης και η ανάγκη αφομοίωσης μεγάλου όγκου πληροφοριών από τους μαθητές απαιτούν την εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Δημητριάδης, 2008). Τα πακέτα εκπαιδευτικού λογισμικού διαρκώς βελτιώνονται ως προς την ευχρηστία και τις δυνατότητές τους, ακολουθώντας τη γενικότερη εξέλιξη του πολυμεσικού και διαδραστικού λογισμικού (Ζάρδας, 2009), για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φλουρής. 1989; Δημητριάδης, 2008; Kron και Σοφός, 2007).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι ΤΠΕ, είτε ως εργαλείο ενημέρωσης και επικοινωνίας είτε ως γνωστικο-ερευνητικό εργαλείο (Lim & Tay, 2003) διαδραματίζουν πολλαπλούς ρόλους στην οικοδόμηση της γνώσης και στον τρόπο που αυτή διαχέεται στον μαθητικό

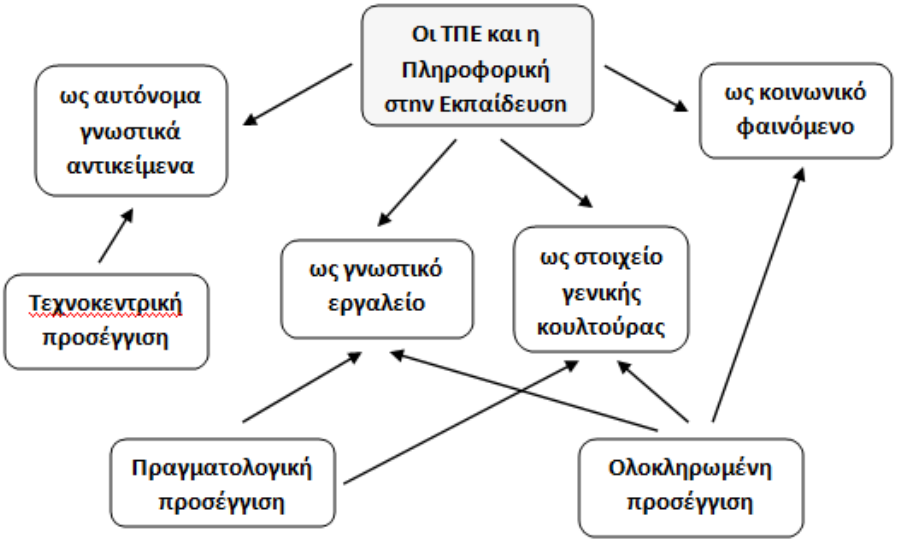
πληθυσμό. Οι ΤΠΕ, ως εργαλείο μάθησης, αλλά και ως γνωστικό αντικείμενο, προωθούν τις μεθόδους της ανακαλυπτικής μάθησης, ενισχύουν την μάθηση μέσω του πειραματισμού και παράλληλα συνιστούν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μέσο που διευκολύνει τη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές βρίσκουν ένα επιπλέον κίνητρο για μάθηση, καθώς οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ένα ευχάριστο και δημιουργικό εργαλείο με το οποίο μπορούν να διασχίσουν τα μονοπάτια της γνώσης. Επιπλέον, μέσα από την χρήση των ΤΠΕ ενθαρρύνεται η μαθητική πρωτοβουλία, η αυτενέργεια, η ομαδική εργασία, η κριτική σκέψη και η ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών μέσω του διαλόγου. Πέρα από τις βασικές γνώσεις και τη δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης, οι μαθητές αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις μελλοντικές προκλήσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Με την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αναμένεται η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και σαφώς καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Με την εκπαιδευτική τεχνολογία αναπλαισιώνεται συνολικά η επιστημονική γνώση, η μαθησιακή διαδικασία, οι εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές και βελτιώνεται η μαθησιακή αποτελεσματικότητα και οι μορφές εξατομικευμένης και ομαδικής εργασίας των μαθητών. Ταυτόχρονα, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει διαφοροποιήσεις στους παγιωμένους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητών. Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού ενδυναμώνονται μέσα από τα εργαλεία και τις δυνατότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών και παράλληλα ο μαθητής κινητοποιείται και αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Φλουρής, 1989; Ράπτης & Ράπτη, 2002; Μπουραντάς, 2005; Μαρκαντώνης, 2021).

Η εξοικείωση των μαθητών με τις ψηφιακές τεχνολογίες επηρεάζει τις προτιμήσεις και τις δεξιότητές τους. Οι ψηφιακά «ιθαγενείς» (digital natives) μαθητές ζητούν άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες, δεν ενδιαφέρονται για παθητικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και αναμένουν η τεχνολογία να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Waycott, et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως συμπληρωματικό διδακτικό εργαλείο στο πρόγραμμα σπουδών για την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό της διδακτέας ύλης και με απώτερο στόχο τη σταδιακή δημιουργία ενός νέου προγράμματος σπουδών (Ertmer, 1999).

Οι βασικές προσεγγίσεις ή τα μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόμης, 2004, 2005), είναι:

α) Το τεχνοκεντρικό μοντέλο, όπου η Πληροφορική διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος.

β) Το ολοκληρωμένο μοντέλο ή ολιστική προσέγγιση, όπου οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως μέσο έρευνας και αναζήτησης της γνώσης και η Πληροφορική διδάσκεται μέσα από τη χρήση της στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.



Σχήμα 1. Μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Κόμης, 2004, 2005)

γ) Το πραγματολογικό ή μεικτό μοντέλο, το οποίο αποτελεί ένα συνδυασμό του τεχνοκεντρικού με το ολοκληρωμένο μοντέλο εισαγωγής της Πληροφορικής.

Τα μαθησιακά μοντέλα, τα οποία προτείνονται συχνότερα στη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ ή για τη διδασκαλία με τα «Νέα Μέσα», όπως προτείνουν οι Kron και Σοφός (2007), είναι το συμπεριφορικό μοντέλο, το κυβερνητικό μοντέλο, η μάθηση με βάση το πρότυπο, το δομικο-γενετικό μοντέλο και το εποικοδομητικό μοντέλο (Kron και Σοφός, 2007).

Η αναγκαιότητα εξοικείωσης και ένταξης των αυριανών πολιτών σε ένα ιδιαίτερα ψηφιοποιημένο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον (Ιωαννίδης, 2003) οδηγεί όλα τα ανεπτυγμένα, και όχι μόνο, κράτη στην εισαγωγή των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (Kron και Σοφός, 2007, 2010). Έρευνα από το Δίκτυο Ευρυδίκη (2001) ανέδειξε τους βασικότερους στόχους 30 ευρωπαϊκών χωρών από την εισαγωγή των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ως εξής: Η βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων των μαθητών. Η διευκόλυνση της ανάπτυξης της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και η διαμόρφωση μιας κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης με την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους για πρόσβαση στις ΤΠΕ και την ανάπτυξη υπεύθυνων, κριτικών και δημιουργικών στάσεων απέναντι στις ΤΠΕ. Η στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας και η διευκόλυνση της ενσωμάτωσης των νέων στην αγορά εργασίας (Μαρκαντώνης, 2021).

Όσον αφορά στα πλεονεκτήματα της νέας προσέγγισης της μάθησης με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών, οι έρευνες εστιάζουν στην ενίσχυση των κινήτρων, των γνωστικών δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές γίνονται το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφήνοντας στο περιθώριο παλαιότερες δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες έρευνας και αξιοποίησης δεδομένων με σκοπό να κατασκευάσουν τη νέα γνώση, να

επεξεργαστούν τις πληροφορίες, να σκεφτούν, ενώ τα πλεονεκτήματα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης (Φλουρής, 1989; Hokanson & Hooper, 2000; Jewitt at al., 2007; Ιωάννου, 2008; Newton και Rogers, 2001):

1. Τα πολυμέσα προσφέρουν δομημένες πληροφορίες, οι οποίες είναι ενημερωμένες και μπορούν να μεταδοθούν εύκολα και γρήγορα σε όλο τον κόσμο. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται:
    - Επίλυση του προβλήματος της σειριακής και στατικής πληροφορίας.
    - Βαθμιαία δόμηση των δικτύων πληροφορίας.
2. Τα πολυμέσα προσφέρουν νέους και ελκυστικούς τρόπους στην παρουσίαση, μεταβίβαση και ανταλλαγή της πληροφορίας. Έτσι επιτυγχάνεται:
    - Παροχή δυναμικής πληροφορίας (ήχος, βίντεο), υψηλής ποιότητας και εγκυρότητας ανεξάρτητα από τόπο και χώρο.
    - Δυνατότητα διερεύνησης της επίδρασης διαφορετικών παραμέτρων του συστήματος με τη βοήθεια προγραμμάτων εξομοίωσης - προσομοίωσης.
    - Ενίσχυση της ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και αλληλεπίδρασης.
    - Συμμετοχή όλων των αισθήσεων στη μάθηση και ειδικότερα της όρασης και ακοής.
    - Δυνατότητα χρήσης εξελιγμένων εργαλείων για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία (π.χ. e-mail, chat).
3. Τα πολυμέσα μεταβάλουν το ρόλο του μαθητή προσφέροντας:
    - Ελευθερία στο ρυθμό απόκτησης της πληροφορίας.
    - Ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης.
    - Διατήρηση της δραστηριότητας και της προσοχής σε υψηλά επίπεδα.
    - Έλεγχο στο ρυθμό και τη διαδικασία της μάθησης. Ατομικότητα στην εκπαίδευση.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών στοχεύει σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και ως ένα καθημερινό εκπαιδευτικό μέσο διδασκαλίας, μάθησης και επικοινωνίας. Οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε ένα πλήθος ψηφιακών πηγών και δραστηριοτήτων, χειρίζονται το υλικό με την αφή, έρχονται σε επαφή με ποικίλα, οπτικοακουστικά ερεθίσματα, κινητοποιούνται και συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να ανταποκρίνονται περισσότερο στο οπτικοακουστικό περιβάλλον μάθησης που δημιουργείται με τη χρήση τόσο εκπαιδευτικών λογισμικών όσο και του διαδραστικού πίνακα, σε σχέση με μια παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας (Ράπτης & Ράπτη, 2002; Waycott, et al., 2010; Türel & Johnson, 2012).

Σύμφωνα με τους Niederhauser και Stoddart (2001), τα εκπαιδευτικά λογισμικά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες και η κάθε μία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμβάλλει στη διαμόρφωση των σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης και στην καλλιέργεια από τους μαθητές ιδιαίτερων ψηφιακών και γνωστικών δεξιοτήτων:

Η πρώτη κατηγορία λογισμικών βασίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (skills-based transmission software) παρέχοντας τα κατάλληλα εργαλεία, την καθοδήγηση και τις πρακτικές ασκήσεις στους μαθητές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατάλληλων για συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες.

Η δεύτερη κατηγορία είναι τα ανοικτού τύπου κονστρουκτιβιστικά λογισμικά (open-constructivist software), τα οποία λειτουργούν ως εργαλεία για να βοηθήσουν τους μαθητές-εξερευνητές στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ελεύθερης περιήγησης στις πληροφορίες και στο περιβάλλον του λογισμικού.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών λογισμικών ολοκληρώνεται σύμφωνα με τους στόχους των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και παρέχουν διαθεματικές δραστηριότητες που στοχεύουν σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα περιβάλλοντα περιήγησης των λογισμικών προγραμμάτων είναι εύχρηστα, ενδιαφέροντα και φιλικά προς τους μαθητές, παρέχοντάς τους καθοδήγηση και συνεχή υποστήριξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από ένα σύνθετο και ταυτόχρονα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον να καλλιεργούν τις δεξιότητες τους και να αναπτύσσουν τη φαντασία και την κριτική και δημιουργική τους σκέψη μέσα σε ένα περιβάλλον διερεύνησης και ανακάλυψης της νέας γνώσης (Niederhauser & Stoddart, 2001).

Το διαδίκτυο αποτελεί πλέον ένα απέραντο και δυναμικό πεδίο πληροφορίας και γνώσης και συνεχώς εξελισσόμενων εφαρμογών επικοινωνίας, διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης, το οποίο προσφέρει και σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τεράστιες δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης. Το διαδίκτυο ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην διεξαγωγή της διδασκαλίας. Προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ ατόμων του μικρόκοσμου της σχολικής τάξης αλλά και του μακρόκοσμου ανά την υφήλιο. Από τις κυριότερες δυνατότητες που προσφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου είναι (Παπανικολάου et al., 2002):

- Η επικοινωνία και η ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων με ανθρώπους και κοινωνίες πολύ διαφορετικές από τη δική μας.
- Η ομαδική εργασία σε επίπεδο σχολικής τάξης αλλά και σε διεθνές και πολυπολιτισμικό επίπεδο.
- Η αναζήτηση και εύρεση πληροφοριών για όλες τις θεματικές.
- Η χρήση πλατφόρμας για την εξ αποστάσεως παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού, διαλέξεων, δράσεων και εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Με τη χρήση του διαδικτύου ενδυναμώνεται τόσο η διερευνητική και η ανακαλυπτική όσο και η εξατομικευμένη μάθηση αλλά και η εξ αποστάσεως μάθηση. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν δίκτυα αλληλεξάρτησης και συνεργασίας, να μοιράζουν μεταξύ τους πληροφορίες και υλικό, να επικοινωνούν μέσα από της ηλεκτρονικές υπηρεσίες και να ανταλλάσσουν πληροφορίες, μηνύματα, ιδέες και απόψεις. Καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενισχύουν τη γλωσσική τους ικανότητα και ολοκληρώνουν συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες (Δαπόντες & Τζιμόπουλος, 2001; Gibson & Oberg, 2004; Russell et al., 2003).

Κατά την αξιοποίηση του διαδικτύου, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο υποστηρικτικό, ενδυναμώνει και υποστηρίζει τους μαθητές του, τους κινητοποιεί, και λειτουργεί ως σκαλωσιά, επιδιώκοντας τη σταδιακή αυτονομία τους (Selinger 2001; Τριλιανός 2003; Τσιτουρίδου 2003; Καράμηνας 2006; Μαρκαντώνης, 2021):

- Δεν προσφέρει έτοιμη γνώση, λειτουργεί ως συνεργάτης και σύμβουλος και οργανώνει πιο εξατομικευμένα τη διδασκαλία του.
- Παρέχει στους μαθητές/ριες τα γενικά ερωτήματα και τις κατευθυντήριες γραμμές στο πλαίσιο του διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος και τους παρέχει την ευχέρεια να αυτενεργήσουν ανακαλύπτοντας τη νέα γνώση.
- Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και ως μέλος της ομάδας.
- Λειτουργεί δημοκρατικά, κατανέμει ρόλους και υπευθυνότητες στους μαθητές/-τριες.

Οι μαθητές/-ριες:

- Κινητοποιούνται, δρουν δημιουργικά, επιλύουν προβλήματα και προσεγγίζουν κριτικά τη νέα γνώση χωρίς αποστήθιση και τυποποίηση.
- Αναζητούν ποικίλες πηγές και πληροφορίες και προσεγγίζουν σφαιρικά τα θέματα που μελετούν καθώς και τη νέα γνώση.
- Λειτουργούν ομαδικά, συνεργάζονται, επικοινωνούν και αυτονομούνται από τον εκπαιδευτικό.

Το διαδίκτυο μέσα από τη διαρκή μετεξέλιξη και τις δυνατότητες που προσφέρει, μπορεί να αξιοποιηθεί με διάφορες μορφές:

- Χρήση για την παρουσίαση πληροφοριών και επιμέρους θεμάτων από μαθητές και εκπαιδευτικούς (αρχεία, βιβλιοθήκες, χάρτες, δορυφορική πλοήγηση σε επιμέρους γεωγραφικά σημεία).
- Καλλιέργεια γραμματισμού αναζήτησης πηγών και πληροφοριών και αξιοποίησή τους σε διερευνητικές δραστηριότητες.
- Χρήση της εικονικής πραγματικότητας, περιήγηση σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, απομακρυσμένες περιοχές, διεξαγωγή πολυμεσικής διδασκαλίας και βιωματικής μάθησης.

- Διαδικτυακή συνεργασία μαθητών και σχολείων. Χρήση πλατφόρμας (e-twinning, erasmus), ανταλλαγή πληροφοριών και συνεργατική διαδικτυακή υλοποίηση προγραμμάτων.
- Διαδικτυακή επικοινωνία και πρόσκληση ειδικών μέσω πλατφόρμας για θέματα που αναπτύσσονται στη διδασκαλία.
- Υλοποίηση δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας, αξιοποίηση πηγών, σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, e-mail και προγραμμάτων επεξεργασίας αρχείων, εικόνων, βίντεο.
- Δημιουργία blogs, ιστοτόπων, διασύνδεση με την κοινότητα, δημιουργία ψηφιακών εφημερίδων, προβολή και διάχυση των δράσεων στην ευρύτερη κοινωνία.

Όλες οι παραπάνω μορφές αξιοποίησης του διαδικτύου και πολλές ακόμη δράσεις μπορούν να υλοποιηθούν συνολικά ως διαθεματικά σχέδια εργασίας, αλλά και μεμονωμένα προσαρμοσμένα σε συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα και επιμέρους σχέδια εργασίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιοποίησης της προστιθέμενης παιδαγωγικής αξίας των ψηφιακών τεχνολογιών.

Σε κάθε περίπτωση, η χρήση του διαδικτύου από τους μαθητές εμπεριέχει και κινδύνους, ανακριβείς και παραπλανητικές πληροφορίες και κακόβουλες ενέργειες. Απαιτεί την προσοχή του εκπαιδευτικού, την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής αναζήτησης και προσέγγισης της πληροφορίας, προστασίας των προσωπικών δεδομένων, πνευματικών δικαιωμάτων και δεξιοτήτων και στάσεων ψηφιακής πολιτειότητας μέσα από τη διαρκή καθοδήγηση και υποστήριξης του εκπαιδευτικού (Lankes, 2008).

Οι σύγχρονες ανάγκες για μεγαλύτερη ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης κινητοποίησαν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, προκειμένου η πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτική διαδικασία να εμπλουτιστεί ή και να αντικατασταθεί σε περιπτώσεις που αυτό καθίσταται αναγκαίο με δράσεις και μεθοδολογίες Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με την υποστήριξη των εργαλείων που παρέχουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Λιοναράκης, 2005, 2006; Αναστασιάδης, 2007).

Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στην ΕξΑΕ προκαλεί προβληματισμούς, καθώς πολλές φορές η έμφαση δίνεται στους διαθέσιμους τεχνολογικούς και οργανωτικούς πόρους, ενώ παραγνωρίζονται οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης. Η έμφαση που δόθηκε τα τελευταία χρόνια στα τεχνολογικά μέσα σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης (Λιοναράκης, 2006; Αναστασιάδης, 2008).

Βασικό μειονέκτημα της ΕξΑΕ είναι η έλλειψη επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο, αφενός ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και αφετέρου ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές τους. Ακόμη και οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι ΕξΑΕ δεν

μπορούν να έχουν πλήρη αντιστοιχία με την εκπαιδευτική διεργασία που συμβαίνει σε μια συμβατική εκπαιδευτική τάξη. Επίσης, στα εικονικά εκπαιδευτήρια, εξαιτίας των δυσλειτουργιών που συμβαίνουν στο Διαδίκτυο λόγω τεχνικών προβλημάτων, οι εκπαιδευόμενοι ενίοτε χάνουν την επαφή με τον εκπαιδευτή τους ή με τους συνεκπαιδευόμενούς τους και πολλές φορές χρειάζεται χρόνος μέχρι να αποκατασταθεί η επικοινωνία τους (Βασάλα, 2005).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της δια βίου μάθησης (ΔΒΜ), με κυριότερα από αυτά να είναι (Αναστασιάδης, 2005):

- η έλλειψη έλλειψη χρόνου,
- οι απαιτήσεις της εργασίας τους,
- η επίβλεψη και η φροντίδα των παιδιών,
- οι μεταβολές στην οικογενειακή τους κατάσταση,
- τα οικονομικά προβλήματα,
- προηγούμενες μη επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες,
- η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο φόβος της αποτυχίας.

Επιπρόσθετα, σημαντικό ανασχετικό παράγοντα αποτελεί και το φαινόμενο του «ψηφιακού δυϊσμού» που στερεί από ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες θεωρούνται «πληροφοριοπτωχοί», τη δυνατότητα και την ικανότητα να έχουν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, σε τηλεπικοινωνιακές υποδομές και προηγμένες υπηρεσίες υψηλής προστιθέμενης αξίας (Norris, 2001; Αναστασιάδης, 2005).

Η εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες και με επιδίωξη την προαγωγή της ψηφιακής πολιτειότητας αντιμετωπίζει την πρόκληση της δημιουργικής ενσωμάτωσης της ψηφιακής κουλτούρας και της εναρμόνισή της με τους σκοπούς και τους στόχους της ανθρωπιστικής παιδείας, δίνοντας παράλληλα νέα ώθηση στους στόχους που η ίδια η εκπαίδευση θέτει (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005). Οι ψηφιακές τεχνολογίες και οι δυνατότητες που παρέχουν δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα ουδέτερο ενισχυτικό μέσο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά να εντάσσονται λειτουργικά στο ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο της εποχής και να αξιοποιούνται με παιδαγωγικούς όρους (Μακράκης, 2000; Λιοναράκης, 2005, 2006; Αναστασιάδης, 2007, 2008; Ράπτης & Ράπτη, 2004). Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν τα μέσα και τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και για την ανάπτυξη συνεργατικών περιβαλλόντων για την από απόσταση οικοδόμηση της γνώσης και καλλιέργειας της διερευνητικής και κριτικής σκέψης (Λιοναράκης, 2006). Μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση ευέλικτη, πολυδιάστατη, ποιοτική, δημοκρατική και συμπληρωματική για όλες τις βαθμίδες που κινητοποιεί τον μαθητή σε μια διαδικασία αυτομάθησης και τον διαπαιδαγωγεί πώς να μαθαίνει σε μια λειτουργική πορεία αυτονόμησης (Λιοναράκης, 2001).

Αυτό όμως που προσδίδει την παιδαγωγικότητα στη μέθοδο αυτή, το κύτταρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι το γνωσιακό και αξιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, το διδακτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα και τα μέσα που χρησιμοποιεί. Από τη στιγμή που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα αλλά και τις αρχές μιας εποικοδομητικής μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται, καλείται Πολυμορφική Εκπαίδευση και λαμβάνει με αυτές τις προϋποθέσεις μια ιδιαίτερη αξία που υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2010).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μεθοδολογία και ως εκπαιδευτική πρακτική και έχοντας ως στόχο την εξ αποστάσεως μάθηση (distance learning) με τη χρήση μέσων και τεχνικών εξ αποστάσεως διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί στη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών και στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο επικουρικά στη δια ζώσης διδασκαλία όσο και σε έκτακτες κλιματολογικά συνθήκες αλλά και σε συνθήκες υγειονομικής κρίσης, όπως αυτές που βιώσαμε και βιώνουμε τα τελευταία χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υποστηρίξουν μια βίαιη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικές πλατφόρμες, εφαρμογές και ψηφιακά εργαλεία (webex, zoom, skype, wiber, e-mail, blog) αλλά και εκπαιδευτικές πλατφόρμες που παρέχονται μέσω του πανελλήνιου σχολικού δικτύου (e-class, e-me, γραφίς) με δυνατότητες μεταφόρτωσης, τροποποίησης, διαχείρισης και διαμοιρασμού αρχείων και εγγράφων, καθώς και εργαλεία τα οποία βοηθούν τη μεταξύ τους συνεργασία (ΥΠΑΙΘ, 2021; ΠΣΔ, 2021). Αυτή η βίαιη μετάβαση βρήκε τους εκπαιδευτικούς εν πολλοίς ανέτοιμους να διαχειριστούν τις πρωτόγνωρες αυτές συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να αξιοποιήσουν παραγωγικά στη διδασκαλία τους τα μέσα που παρέχουν οι ψηφιακές τεχνολογίες. Παρ' όλα αυτά, επέδειξαν μια αξιοθαύμαστη προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ικανότητα ταχύτατης εξοικείωσης και ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων και ανταποκρίθηκαν με σημαντική επάρκεια στην πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνθήκες κρίσης.

Για να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά τα μέσα και οι δυνατότητες που παρέχουν οι ψηφιακές τεχνολογίες και το διαδίκτυο προς όφελος των μαθητών και για την αναβάθμιση του παραγόμενου παιδαγωγικού έργου, είναι αναγκαία η λειτουργική ένταξή τους σε ολοκληρωμένα διδακτικά σενάρια διδασκαλίας, όπου θα αξιοποιείται η προστιθέμενη παιδαγωγική αξία τους.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με το διεπιστημονικό πεδίο που άπτεται της ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική και στη μαθησιακή διαδικασία, να εμβαθύνουν στα θεωρητικά και στα μεθοδολογικά ζητήματα που προκύπτουν από την χρήση των ψηφιακών μέσων σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής πράξης και να αποκτήσουν ικανότητες αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών σεναρίων με τη λειτουργική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών.

Ευρύτερα στο παιδαγωγικό πλαίσιο, η έννοια του σεναρίου αφορά σε κάθε ολοκληρωμένη πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση μιας διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια, με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών η έννοια του σεναρίου χρησιμοποιείται κυρίως για διδακτικές προτάσεις που αφορούν στη διδασκαλία μαθημάτων με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών περιέχονται οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή του στη διδακτική πράξη. Η ταυτότητα, το πλαίσιο της προβληματικής και το παιδαγωγικό σκεπτικό του σεναρίου, οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, τα απαιτούμενα συμβατικά και ψηφιακά υλικά και μέσα (λογισμικά, ιστοσελίδες, βιβλιογραφία, κ.λπ.) για την υλοποίησή του, η οργάνωση της τάξης, τα φύλλα δραστηριοτήτων που χορηγούνται στους μαθητές και η συνολική του προσαρμογή του στη δυναμική της τάξης, στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών και του εκπαιδευτικού αλλά και της διαθέσιμης τεχνολογικής υποδομής του σχολείου (Φλουρής, 1989, 2005; Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010; Μαρκαντώνης, 2021).

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε αρκετές εκπαιδευτικές πλατφόρμες που έχουν αναπτυχθεί και εμπλουτιστεί με πλούσιο ψηφιακό περιεχόμενο, εκπαιδευτικά σενάρια και ψηφιακά εργαλεία από τις οποίες αντλούν ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό για παιδαγωγική αξιοποίηση (Φωτόδεντρο, 2021; Αίσωπος, 2021; Μήτιδα, 2021; Πρωτέας, 2021).

Ωστόσο, μια εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία και σε πολλές περιπτώσεις σχετίζεται άμεσα και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και την συνολική υποστήριξη που τους παρέχεται, διοικητική, παιδαγωγική και τεχνική (Μαρκαντώνης, 2021, 2021α).

Άλλοι σημαντικοί παράγοντες αφορούν στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις παγιωμένες διδακτικές πρακτικές. Συχνά η χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς γίνεται σύμφωνα με μια δική τους λογική και κοσμοθεωρία που δεν αναιρεί παγιωμένες πρακτικές και απλά τις εμπλουτίζουν στο βαθμό που αισθάνονται σιγουριά και ασφάλεια και παράλληλα ένα αίσθημα εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας τους. Τις χρησιμοποιούν ως μια μορφή βασικού πληροφορικού γραμματισμού, χωρίς να επιδιώκουν την περαιτέρω ενσωμάτωσή τους και την ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών (Sandholtz et al. 1997; Olson, 2000; Μαρκαντώνης, 2021, 2021α). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δεκτικοί στη χρήση των νέων τεχνολογιών και η πλειονότητα την επιζητεί, χωρίς όμως ακόμη αυτή η χρήση να έχει εγγραφεί ως μέρος της προσωπικής, επαγγελματικής και της λειτουργικής τους ταυτότητας και συχνά παραμένει σε μια λογική αποσπασματικής και περιφερειακής χρήσης. Επιπρόσθετα, η έλλειψη ουσιαστικής βοήθειας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συχνά οδηγεί σε άρνηση υιοθέτησης νέων μεθόδων και διδακτικών πρακτικών (Λαφατζή, 2005; Μαρκαντώνης, 2021, 2021α).

Η συνολική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και η μη λειτουργική αξιοποίηση της προστιθέμενης παιδαγωγικής αξίας που παρέχουν οι ψηφιακές τεχνολογίες και η ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική οδηγούν στην αδήριτη ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαίο να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις αλλά και την ετοιμότητα να αξιοποιήσουν στο έπακρο τα ψηφιακά μέσα στην καθημερινή διδακτική πράξη για την αναβάθμιση του παραγόμενου παιδαγωγικού έργου προς όφελος των μαθητών (Κόλλιας & Βοσνιάδου, 2002; Μαρκαντώνης, 2021, 2021α).

Τον βασικότερο ρόλο για την προσδοκώμενη αλλαγή και την αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφορτίζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση και ενημέρωση για τις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών (Τσιτουρίδου 2003; Μαρκαντώνης, 2021).

Τόσο η χρήση του διαδικτύου, των εκπαιδευτικών λογισμικών όσο και η ψηφιακές τεχνολογίες στο σύνολό τους επηρεάζονται σημαντικά από το στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού, των πρακτικών που χρησιμοποιεί, των ανησυχιών, των στάσεων, των αντιλήψεων και της συνολικής κοσμοθεωρίας του για τη μάθηση και τη διδασκαλία και τη συνολική του παιδαγωγική προσέγγιση. Όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του, τροποποιεί τις διδακτικές του πρακτικές, γίνεται πιο ευέλικτος, παρουσιάζει μεγαλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας και των διαδικασιών και παράλληλα, εξελίσσει και τροποποιεί τις δικές τους στάσεις, σκέψεις και αντιλήψεις (Selinger, 2001; Τριλιανός, 2003; O'Dwyer et al. 2004; Καράμηνας, 2006; Μαρκαντώνης, 2021). Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο αναμεταδότης της νέας γνώσης και μοναδικός οργανωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναλαμβάνει το ρόλο του εμψυχωτή και του συνερευνητή των μαθητών στα νέα γνωστικά μονοπάτια της αναζήτησης. Σχεδιάζει από κοινού με τους μαθητές τη διδασκαλία και λειτουργεί ως σκαλωσιά και γέφυρα στη διαδικασία οικοδόμησης της νέας γνώσης με την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Σολομωνίδου, 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του «Ψηφιακού Δυισμού». Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.). *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές,* Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα, 11-13 Νοέμβρη.

Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικο-Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α.

Λιοναράκης (Επιμ), Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου *Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2007.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής-Πολυμορφικής-Μάθησης Κοινωνικο-Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βασάλα, Π., (2005). *Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βλαχάβας, Ι., (2004). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Brill, J. M. & Galloway, C. (2007). Perils and promises: University instructors' integration of technology in classroom-based practices. *British Journal of Educational Technology, 38(1)*, 95-105. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00601.x

Βρύζας, Κ. & Τσιτουρίδου, Μ. (2005). Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου *Διδακτικής της Πληροφορικής*. Κόρινθος, 7- 9 Οκτωβρίου 2005.

Caires, S. & Almeida, L. (2005). Teaching Practice in Initial Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching, 31*(2), 111-120.

Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology, 5191),* 5-24. London School of Economics 2000.

European Commission (2013). *Competence in Europe,* European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lb-na-26035-enn.pdf

Δαπόντες, Ν. & Τζιμόπουλος, Ν. (2001). Εκπαιδευτικές πύλες! Σκέψεις και προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου στην καθημερινή διδασκαλία. Στα Πρακτικά Μ. Ιωσηφίδου & Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.). *Αξιοποίηση των*

Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., Tsoukalas, I., & Pombortsis, A. (2003). Culture in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education, 41*, 19–37.

Δημητριάδης, Σ., (2008). *Ευέλικτη Μάθηση: Με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing First-and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development, 47(4)*, 47-61.

European Commission (2013), *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital.*

Frymier, A.B. & Houser, M.L. (2000) The Teacher Student Relationship as an Interpersonal Relationship. *Communication Education, 49*, 207-219.

Ζάρδας, Γ., (2009). *Ανάπτυξη Προσαρμοστικών Υπερμεσικών Πληροφοριακών Συστημάτων Εκπαίδευσης στο Διαδίκτυο*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας. http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17853#page/1/mode/2up.

Ζωγόπουλος, Ε.(2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Gibson, S., & Oberg, D. (2004). Visions and realities of internet use in schools: Canadian perspectives. *British Journal of Educational Technology*, *35(5),* 569-585.

Hobbs A., Jensen A. (2009), *The Past, Present, and Future of Media Literacy Education*. *Journal of Media Literacy Education 1*, 1-11.

Hokanson, B. & Hooper, S. (2000). Computers as cognitive media: examining the Potential of computers in education. *Computers in Human Behavior, 16*, 537-552.

Ιωάννου, Σ. (2008) *Αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των θετικών επιστημών. Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Jewitt, C., Moss, G. & Cardini, A. (2007). Pace, interactivity and multimodality in teachers – design of texts for interactive whiteboards in the secondary school classroom. *Learning. Media and Technology, 32(3)*, 303-317.

Jochun, V., Pratten, B. & Wilding, K. (2005), *Civil renewal and active citizenship, A Guide to the Debate,* NVCO. http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/government-issues/socialpolicy/ncvo/138025civil_renewal_active_citizenship.pdf

Jones, E., Gaveta, J. (2002), *Concepts of Citizenship: A Review,* Institute of Development Studies England https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/Db19.pdf.

Kaminski, E. (2003). Promoting preservice teacher education students' reflective practice in mathematics. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31(1),* 21-32.

Karakaya, F., Ainscough, T. L. & Chopoorian, J. (2001). The effects of class size and learning style on student performance in a multimedia-based marketing course. *Journal of Marketing Education, 23(2),* 84-90. doi: 10.1177/0273475301232002.

Καράμηνας, Ι. (2006). Το διαδίκτυο ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο. Στα Πρακτικά Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Kleiman, G. M. (2004). Myths and realities about technology in k-12 schools: five years later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 4(2),* 248-253.

Kozma, R. (1994). Will media influence learning: Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development, 42(2),* 7-19.

Κόλλιας Β. & Βοσνιάδου Σ. (2002). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της Κοινωνίας της Πληροφορίας στην Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Επιτυχίες και Εμπόδια μιας Πειραματικής Παρέμβασης. Στο: Δημαράκη, Ε. & Κυνηγός, Π. (εκδ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για την Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Κόμης, Β. & Ντίνας Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες.* http://www.greeklanguage.gr/node/803.

Kron, F.W. και Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. (Επιμ.) Σοφός, Α. (Μετ. Νούσια, Ε. και Γεμενετζή, Ε.). Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Knight Commission Report (2009). *Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy: Sustaining democracy in the digital age.* Washington, DC, the Aspen Institute http://www.knightfoundation.org/media/uploads/publication_pdfs/Knight_Commission_Report_-_Informing_Communities.pdf.

Lankes, D. (2008). Credibility on the internet: shifting from authority to reliability. *Journal of Documentation, 64*, 667 – 686.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids.http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf

Lim, C. & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an Elementary school: Students' engagement in higher-order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12 (4)*, 425–451.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασία μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - Στοιχεία θεωρίας και πράξης*, σελ. 7-41. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α., Φραγκάκη, Μ., (2010). Πολυμορφικό Μοντέλο μιας Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Μορφές και Δομικά στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 2(1)*, 29-52. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο- επικοδομηστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαρκαντώνης, Χ. (2021). *Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στο Δημοτικό Σχολείο. Ο εκπαιδευτικός και το σχολικό πλαίσιο*. Λαμία: Μπέτσης.

Μαρκαντώνης, Χ. (2021α). *Η Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα Σχολεία Φθιώτιδας και Ευρυτανίας.* Λαμία: Μπέτσης.

Martin-Blas, T. & Serrano-Fernandez, A. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education, 52*, 35-44.

McLoughlin C. & Lee M. J. W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(1),* 10-27.

Μικρόπουλος, Τ. Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Millner, S. (2008), *A Review of the Civil Renewal and Active Citizenship Debate,* NVCO. http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/government-issues/social-policy/ncvo/138028civil_renewal_active_citizenship_debate.pdf

Μπουραντάς, Ο. (2005). Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εισαγωγή και τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 141,* 118-131.

Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(3)*, 111-115.

Newton, L.R. & Rogers, L. (2001). *Teaching science with ICT*. London: Continuum.

Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education, 17*, 15–31.

Norris, P. (2001). *Digital Divide Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press.

Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8, 1-18. http://www-jime.open.ac.uk/article/2004-8-oblinger/199.

O'Dwyer, L., Russel, M., & Bebell, D. (2004). Identifying teacher, school and district characteristics associated with elementary teachers' use of technology: a multi-level perspective. *Education Policy Analysis Archives*, *12(48)*, 1-33.

Ólafsson, K., Livingstone, S., Haddon, L. (2014). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base,* EU Kids Online network September 2014 (Revised Edition), The London School of Economics and Political Science, co-founded by the European Union http://eprints.lse.ac.uk/60221/1/EU_Kids_Online_Children%E2%80%99sUseofOnlineTechnologiesinEurope_ReviewofEuropeanEvidenceBase_Revised_2014.pdf.

Olson J. (2000). Trojan Horse or teacher's pet? Computers and the culture of the school. *Journal of Curriculum Studies*, *32(1)*, 1-8.

Παπανικολάου, Κ. κ.α. (2002). Αξιοποιώντας το διαδίκτυο και το λογισμικό γενικής χρήσης ως διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (επιμ.). *Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα: παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Poland, R., La Velle L.B. & Nichol J. (2003). The virtual field station (VFS): Using a virtual reality environment for ecological fieldwork in A-Level biological studies-Case Study 3. *British Journal of Educational Technology 34(2),* 215-231.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9(5),* 1-6. Available: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Presky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? From On the Horizon 9(6). Available: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf.

ΠΣΠΣ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ. http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα.

Resnick, M. (1998). Technologies for Lifelong Kindergarten. *Educational Technology Research and Development, 46(4)*, 43-55.

Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. In G. Kirkman (Ed.), The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World, pp.

32-37. Oxford: Oxford University Press. http://llk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf.

Russel, M., Bebell, D., O' Dwyer, L. & O' Connor, K. (2003), Examining teacher technology use: implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, *54(4),* 297-310.

Sandholtz, J. H., Ringstaff, C. & Dwyer C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.

Selinger, M. (2001). The role of the teacher: teacher less classrooms? In M. Leasck (ed.). *Issues in teaching using ICT*. London: Routledge/Falmer.

Simsek, E., Simsek, A. (2013), New Literacies for Digital Citizenship. Contemporary *Educational Technology, 4(2),* 126-137.

Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education, 44*, 343–355.

Σολομωνίδου, Χ. (2002). Συνεργατική Μάθηση με τη Χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας. Στο: Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση.* Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τομ. *Α΄,* 325-334. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σοφός, Α. και Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζαβέλλα, Ε., Παναγοπούλου, Α., Αντωνογεώργος, Γ., Κορρέ, Μ., & Μαραγκού, Ε. (2011). Συμπεριφορές εξάρτησης στο Διαδίκτυο. Αριάδνη: *Πρόγραμμα Κατάρτισης Επαγγελματιών Ψυχικής Υγείας για το φαινόμενο του «εθισμού» των εφήβων στο διαδίκτυο καθώς και για τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι από την ανεξέλεγκτη χρήση του διαδικτύου*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.) Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «*Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*» (σ. 165-176), Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη.* Τόμος Α΄. Αθήνα.

Τσιτουρίδου, Μ. (2003). *Διαδίκτυο εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί*. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. https://www.pee.gr/?page_id=299

Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' Belief and Use of Interactive White-boards for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society, 15*, 381-394.

ΥΠΑΙΘ (2021). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. https://www.minedu.gov.gr

Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G, Dalgarno, B. & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education, 54(4),* 1202-1211.

Φλουρής, Γ. (1989). *Η χρήση ενός διδακτικού μοντέλου*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας, Τεχνολογία και Εκπαίδευση.

Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. (2020). *Πολλαπλή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. Θεωρία, έρευνες και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δικτυογραφία

ΑΙΣΩΠΟΣ (2021). *Πλατφόρμα Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων*. http://ae-sop.iep.edu.gr

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (2019). *Έρευνα για τις συνήθειες μαθητών και τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν στο διαδίκτυο*. https://saferinternet4kids.gr.

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (2020). *Έρευνα για διαδικτυακές συνήθειες παιδιών, τον επηρεασμό από κοινωνικά δίκτυα και online gaming*. https://saferinternet4kids.gr

ΙΕΠ (2021). Εργαστήρια Δεξιοτήτων. http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

ΙΕΠ (2021α). Νέα Προγράμματα Σπουδών. http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

ΜΗΤΙΔΑ (2021). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. *Παραγωγή, Ανασύνθεση και Διαμοιρασμός Εκπαιδευτικών Σεναρίων*. http://scenaria-ekt.mitida.gr

Πρωτέας (2021). *Εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα*. http://proteas.greek-language.gr/index.html

ΠΣΔ (2021). *Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο*. https://www.sch.gr

Φωτόδεντρο (2021). *Εθνικός συσσωρευτής εκπαιδευτικού περιεχομένου*. http://photodentro.edu.gr.

Η χρήση των έξυπνων τηλεφώνων από Φοιτητές/ -τριες Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πάτση, Χ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΑΠΘ-ΤΕΦΑΑ Σερρών
Ευαγγελινού, Χ., Καθηγήτρια, ΑΠΘ-ΤΕΦΑΑ Σερρών
Μίχου, Α., Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
Ελληνούδης, Θ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΑΠΘ-ΤΕΦΑΑ Σερρών
Κοντού, Μ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΑΠΘ-ΤΕΦΑΑ Σερρών

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας έχουν διεισδύσει στην καθημερινή ζωή των ατόμων και ιδιαίτερα τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν μία σημαντική πηγή επικοινωνίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τη χρήση των έξυπνων τηλεφώνων από τους/τις φοιτητές/τριες ως μέσο επικοινωνίας καθώς και σαν εργαλεία μάθησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στις Σέρρες και 16 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στη Θεσσαλονίκη. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη χρήση των έξυπνων τηλεφώνων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες και των δύο τμημάτων χρησιμοποιούσαν τα έξυπνα τηλέφωνα σε καθημερινή βάση, περισσότερο στο σπίτι και λιγότερο στο πανεπιστήμιο, για προσωπική χρήση και για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Επιπρόσθετα χρησιμοποιούσαν περισσότερο τα έξυπνα τηλέφωνα για τον έλεγχο των ηλεκτρονικών μηνυμάτων, για την αποστολή των μηνυμάτων στη συνομιλία, για την περιήγηση στο διαδίκτυο, στις ακαδημαϊκές πύλες και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Έξυπνα τηλέφωνα, Κινητή μάθηση, Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Smartphones Usage by University Students

Patsi, C., Special Teaching Staff, AUTH-SPESS at Serres
Evaggelinou, C., Professor, AUTH-SPESS at Serres
Michou, A., Physical Education Teacher
Ellinoudis, T., Special Teaching Staff, AUTH-SPESS at Serres,
Kontou, M., Special Teaching Staff, AUTH-SPESS at Serres

Abstract

Information and Communication Technologies have penetrated in daily lives of individuals and especially mobile phones are an important source of communication. The aim of this study was to investigate smartphones usage as a means of communication and for learning purposes by university students. The participants of the study were 12 undergraduate students of the School of Physical Education and Sport

Sciences at Serres and 16 graduate students of the School of Physical Education and Sport Sciences at Thessaloniki. A questionnaire regarding smartphones usage was used. The results of the study showed that both undergraduate and graduate university students used their smartphones in daily life, furthest at home and less at university. In addition they used their smartphones even more for checking e-mails, for sending messages in the conversation chat and for browsing on internet, in academic portals and in social media platforms.

Key-Words: Information and Communication Technologies, Smartphones, Mobile learning, Higher education

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η εισβολή τους σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία και με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται νέοι προβληματισμοί και αναζητήσεις (Mulder van Weert, 2000; Κόμης & Μικρόπουλος, 2001; Ράπτης & Ράπτη, 1999). Η ταχεία αυτή ανάπτυξη των ΤΠΕ είναι ένα από τα πιο συναρπαστικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν την εποχή της πληροφορίας. Ο ρόλος των ΤΠΕ καθορίζει τη διαμόρφωση της ενημέρωσης, της επικοινωνίας και της εκπαίδευσης (Bruce, 2008). Οι ΤΠΕ επιτρέπουν την πρόσβαση των ατόμων στις πληροφορίες, συμβάλουν στην ανάπτυξη νέων μορφών επικοινωνίας καθώς και στη δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς.

Σύμφωνα με τον Κόμη (2004), οι ΤΠΕ ορίζονται ως «οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων». Γενικότερα με τον όρο τεχνολογία αναφερόμαστε σε όλους εκείνους τους τρόπους με τους οποίους οι διαδικασίες, τα εργαλεία και οι τεχνικές, μεταβάλλουν την ανθρώπινη δραστηριότητα. Εκτός από τα παραπάνω οι ΤΠΕ μπορούν να έχουν τη μορφή βίντεο, τηλεόρασης και λογισμικού πολλαπλών μέσων πληροφορικής που συγχωνεύουν αρχεία ήχου, εγγεγραμμένα αρχεία και πολύχρωμες κινούμενες εικόνες. Επιπρόσθετα συμπεριλαμβάνονται το διαδίκτυο, τα ασύρματα δίκτυα και τα κινητά τηλέφωνα, τα οποία μπορούν να αλλάξουν τη συμπεριφορά των φοιτητών/τριών και των καθηγητών ως προς τη χρήση των τεχνολογικών μέσων. Αυτό συμβαίνει διότι προσφέρονται πολλαπλές δυνατότητες με σκοπό την προσαρμογή του ρυθμού της μάθησης και της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου (Ratheeswari, 2018).

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ αντιπροσωπεύουν την πρόσβαση στις τηλεπικοινωνίες που παρέχονται μέσω της τεχνολογίας (Ratheeswari, 2018). Η χρήση τους στη διδασκαλία παρέχει στους/στις μαθητές/τριες ευκολότερη πρόσβαση στην πληροφορία, συμβάλλοντας στη μάθηση

και στην επικοινωνία με δημιουργικό τρόπο και παράλληλα ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους και αυξάνει τη συμμετοχή τους. Η χρήση των εφαρμογών των ΤΠΕ είναι απαραίτητη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας (Jimoyiannis & Komis, 2007). Με αυτό τον τρόπο αναμένεται να υπάρξει συγχρονισμός με τις σύγχρονες απαιτήσεις της μάθησης και της κατάρτισης αλλά και με τις ραγδαίες εξελίξεις στην αγορά εργασίας (Καρύδας & Κουμαράς, 2002). Η ένταξή τους στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Παλαιότερα στο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός κατείχε την πληροφορία και τη γνώση και τη μεταλαμπάδευε στο/στη μαθητή/ τρια. Πλέον τα δεδομένα έχουν αλλάξει καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, επιτρέποντας στο/στη μαθητή/τρια να έχει πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση με τη συμβολή του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια να γνωρίζει πώς να πραγματοποιεί αναζήτηση στην πληροφορία και ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει καθοδηγώντας τον/την με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Η διάδραση μαθητή-εκπαιδευτικού συμβάλλει στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων και στην ελεύθερη έκφραση (Ζωγόπουλος, 2001) και έχει ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλοντας στη διδασκαλία, την έρευνα, τη μάθηση και τη γνώση (Τζιμογιάννης, 2002). Ο Liang και οι συν. (2005) αναφέρουν ότι οι ΤΠΕ πρέπει να θεωρηθούν ως μια «βασική πτυχή της πολιτιστικής εργαλειοθήκης του εκπαιδευτικού στον εικοστό πρώτο αιώνα, προσεγγίζοντας και εξελίσσοντας τη μάθηση όπου συμβαίνει». Επιπρόσθετα, μπορούν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο περιεχόμενο έτσι ώστε να είναι ελκυστικό για να διατηρήσει το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας.

Έξυπνα Τηλέφωνα

Ένα σημαντικό εργαλείο των ΤΠΕ αποτελούν τα έξυπνα τηλέφωνα, τα οποία προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα που είναι σημαντικά στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς και στη μαθησιακή διαδικασία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να μεταφερθούν εύκολα από τους χρήστες, η ανάθεση των εργασιών από τον καθηγητή προς τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να πραγματοποιηθεί εύκολα, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην εξοικονόμηση του χρόνου. Επιπρόσθετα εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να πραγματοποιεί αυτόνομα τις εργασίες του, αποκομίζοντας προσωπική ικανοποίηση από την ταχύτατη και εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία. Η ευελιξία που παρέχεται, έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ατομικής μάθησης (Vogel et al., 2007), τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικού υλικού και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είναι φιλικό προς το χρήστη (Kim et al., 2017; Lee, Cho, Kim & Noh, 2015).

Τα smartphones, ή αλλιώς με τον ελληνικό όρο έξυπνα τηλέφωνα, είναι τα κινητά τηλέφωνα που είναι βασισμένα σε ένα λειτουργικό σύστημα κινητής τηλεφωνίας με περισσότερο προηγμένη υπολογιστική ικανότητα και συνδεσιμότητα σε σχέση με τα συμβατικά κινητά τηλέφωνα. Πολλά σύγχρονα έξυπνα τηλέφωνα περιλαμβάνουν οθόνες αφής υψηλής ανάλυσης και περιηγητές ιστού ή φυλλομετρητές ιστοσελίδων, που εμφανίζουν τυποποιημένες ιστοσελίδες, καθώς και βελτιστοποιημένες ιστοσελίδες για κινητά. Η πρόσβαση σε δεδομένα υψηλής ταχύτητας παρέχεται μέσω ασύρματη σύνδεσης με το διαδίκτυο και μέσω κινητών ευρυζωνικών υπηρεσιών. Παρόλο που οι συσκευές που συνδυάζουν τον τομέα της τηλεφωνίας και της πληροφορικής επινοήθηκαν από το 1973 και διατέθηκαν προς πώληση στο κοινό το 1994, ο όρος smartphone πρωτοεμφανίστηκε το 1997 από την εταιρεία Ericsson η οποία παρουσίασε το κινητό τηλέφωνο «GS 88 Penelope» ως smartphone (έξυπνο τηλέφωνο) (Βικιπαίδεια, 2020).

Κινητή Μάθηση

Το έξυπνο τηλέφωνο είναι μια από τις πιο δυναμικές και εξελιγμένες τάσεις στην επικοινωνία. Είναι ένα κινητό τηλέφωνο που διαθέτει ένα πλήρες λειτουργικό σύστημα όπως αυτό που διαθέτει ο παραδοσιακός υπολογιστής, ο οποίος προσφέρει προηγμένες δυνατότητες και επιλογές συνδεσιμότητας. Έτσι, τα έξυπνα τηλέφωνα χρησιμοποιούνται για να αντικαταστήσουν τους υπολογιστές. Από τη στιγμή που χρησιμοποιούνται ως υπολογιστές, παράλληλα μπορούν να πραγματοποιηθούν και άλλες δραστηριότητες, όπως είναι η κοινή χρήση πληροφοριών, η αποστολή και η λήψη των μηνυμάτων του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η συνομιλία, η λήψη και η επεξεργασία των εγγράφων, η πραγματοποίηση διαδικτυακών αγορών, η πληρωμή λογαριασμών και η περιήγηση στο διαδίκτυο. Επιπρόσθετα αρκετά έξυπνα τηλέφωνα διαθέτουν εξελιγμένες εφαρμογές και με τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρουν, έχουν ενσωματωθεί ακόμη περισσότερο στην καθημερινή ζωή των ατόμων (Hejab & Shaidah, 2014).

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 12 προπτυχιακοί φοιτητές/ τριες του 4^{ου} έτους από το Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στις Σέρρες (Ειδικότητα Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής) και 16 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του 1^{ου} έτους από το Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στη Θεσσαλονίκη. Διανεμήθηκαν 28 ερωτηματολόγια και ένα από αυτά δε συμπληρώθηκε επαρκώς, συνεπώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 27.

Εργαλεία

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Hejab και Shaidah (2014), σχετικά με τη χρήση των έξυπνων τηλεφώνων ως εργαλεία μάθησης σε φοιτητές/τριες Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρώτο μέρος αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών (προπτυχιακό η μεταπτυχιακό), η σχολή και το αν έχει ή όχι στην κατοχή του/της ο/η φοιτητής/τρια έξυπνο τηλέφωνο.

Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση του έξυπνου τηλεφώνου όπως: πώς συνήθως χρησιμοποιεί το άτομο το έξυπνο τηλέφωνο; Αναφέρονταν ως τρόποι χρήσης οι εξής: για τηλεφωνικές κλήσεις, για τον έλεγχο του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για την περιήγηση στο διαδίκτυο, για τον έλεγχο των ιστοσελίδων, για την αποστολή μηνυμάτων, για την ανάγνωση εγγράφων (PDF, Word), για τη λήψη λογισμικού, για το άκουσμα μουσικής, για την παρακολούθηση ταινίας, για την παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση, για τη χρήση ως ξυπνητήρι και για τη χρήση ως ρολόι. Οι απαντήσεις δίνονταν σε κλίμακα Likert (πάντα, μερικές φορές, ποτέ). Οι επόμενες ερωτήσεις ήταν, σε ποιο μέρος χρησιμοποιούν περισσότερο το κινητό τηλέφωνο, στο σπίτι ή στο πανεπιστήμιο; Οι φοιτητές/τριες μπορούσαν να επιλέξουν και το σπίτι και το πανεπιστήμιο ως απάντηση. Η τελευταία ερώτηση ήταν εάν χρησιμοποιούν το έξυπνο τηλέφωνο για περιήγηση στα κοινωνικά δίκτυα και η απάντηση δινόταν σε κλίμακα Likert (πάντα, μερικές φορές, ποτέ).

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις για το πώς οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούν το έξυπνο τηλέφωνο για την υποστήριξη της μάθησης. Σε κλίμακα Likert (πάντα, μερικές φορές, ποτέ) απαντούσαν για το πόσο συχνά χρησιμοποιούν το έξυπνο τηλέφωνο για να συνδεθούν στην ακαδημαϊκή πύλη, για τη σύνδεση στο Blackboard, για τη λήψη λογισμικού, για τη λήψη σημειώσεων στην τάξη και για την εγγραφή μίας διάλεξης. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχαν επεξηγήσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή πύλη και το Blackboard.

Αποτελέσματα

Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 άνδρες (44,4%) και 15 γυναίκες (55,6%), ηλικίας από 21 έως 49 ετών με ΜΟ=28,56±8,450. Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας είχαν στην κατοχή τους κινητό τηλέφωνο.

Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου

Πώς χρησιμοποιείς το έξυπνο τηλέφωνο συνήθως;	Ποσοστό	Απάντηση
1) Για τηλεφωνικές κλήσεις	88,9%	Πάντα
2) Για τον έλεγχο του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	51,9%	Πάντα
3) Για τον έλεγχο των ιστοσελίδων	51,9%	Πάντα
4) Για την αποστολή γραπτών μηνυμάτων	77,8%	Πάντα
5) Για την ανάγνωση εγγράφων (PDF, Word)	70,4%	Μερικές φορές
6) Για την περιήγηση στο διαδίκτυο	66,7%	Πάντα
7) Για τη λήψη λογισμικού	66,7%	Μερικές φορές
8) Για το άκουσμα μουσικής	51,9%	Πάντα
9) Για την παρακολούθηση ταινίας	40,7%	Μερικές φορές
10) Για την παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση	55,5%	Ποτέ
11) Για χρήση ως ξυπνητήρι	85,2%	Πάντα
12) Για χρήση ως ρολόι	70,4%	Πάντα
13) Για περιήγηση στα κοινωνικά δίκτυα	85,2%	Πάντα

Γ΄ μέρος του ερωτηματολογίου

Πώς χρησιμοποιείς το έξυπνο τηλέφωνο για την υποστήριξη της μάθησης;	Ποσοστό	Απάντηση
1) Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το έξυπνο τηλέφωνο για να συνδεθείς στην Ακαδημαϊκή Πύλη του Πανεπιστήμιου σου;	63%	Μερικές φορές
2) Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το έξυπνο τηλέφωνο για τη σύνδεση με το **Blackboard***;	37%	Μερικές φορές
3) Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το έξυπνο τηλέφωνο για τη λήψη υλικού;	77,8%	Μερικές φορές
4) Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το έξυπνο τηλέφωνο για τη λήψη σημειώσεων στην τάξη;	63%	Μερικές φορές
5) Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το έξυπνο τηλέφωνο για την εγγραφή μιας διάλεξης;	70,4%	Ποτέ

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σύμφωνα με έρευνες, αρκετοί φοιτητές/τριες κολλεγίου ηλικίας από 18 έως 29 ετών, είναι εθισμένοι χρήστες του έξυπνου τηλεφώνου (Crompton & Burke, 2018; Klimova, 2018). Το χρησιμοποιούν συνήθως για σκοπούς ακαδημαϊκής μάθησης καθώς και άλλους λόγους (Vanden, 2016). Το έξυπνο τηλέφωνο δεν έχει περιορισμούς ως προς την ηλικία, την τοποθεσία, τη διάρκεια και το χρόνο. Οι φοιτητές/τριες μπορούν εύκολα να συνδεθούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για θέματα και ενδιαφέροντα που τους αφορούν. Πρόσφατα στοιχεία υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι είναι χρήστες εξελιγμένων έξυπνων τηλεφώνων, τα οποία παρέχουν πολλαπλές λειτουργίες όπως είναι η αναπαραγωγή πολυμέσων, η χρήση της κάμερας, η χρήση φυλλομετρητών και συστημάτων πλοήγησης (Nishida, Tamura & Sakakibara, 2019). Τα κινητά τηλέφωνα χρησιμοποιούνται για την κινητή μάθηση, σαν μια μεθοδολογία που παρέχει εξαιρετική εγγύηση για την επέκταση της πρόσβασης στην προηγμένη εκπαίδευση (Davison, 2015; Maleko, Muyinda & Lubeta, 2011).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η χρήση των έξυπνων τηλεφώνων ως μέσο επικοινωνίας και ως εργαλείο μάθησης από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες των ΤΕΦΑΑ των Σερρών και της Θεσσαλονίκης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε ότι το 66,7% των φοιτητών/τριών πραγματοποιούσε περιήγηση στο διαδίκτυο ενώ το 51,9% πραγματοποιούσε περιήγηση στις ιστοσελίδες για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Επιπρόσθετα το 51,9% χρησιμοποιούσε το έξυπνο τηλέφωνο πάντα για τον έλεγχο του email, το 51,9% για το άκουσμα μουσικής, το 77,8% για την αποστολή μηνυμάτων και το 85,2% για την περιήγηση στα κοινωνικά δίκτυα. Παρόμοια και στην έρευνα των Hejab και Shaidah (2014), η πραγματοποίηση τηλεφωνικής κλήσης, η περιήγηση σε ιστοσελίδες και στο διαδίκτυο συγκαταλέγονταν στους κορυφαίους τύπους χρήσης των smartphones από τους/τις φοιτητές/ τριες.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το 85,2% των φοιτητών/τριών χρησιμοποιούσαν περισσότερο το έξυπνο τηλέφωνο στο σπίτι σε σχέση με το Πανεπιστήμιο. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν και οι Hussin και συν. (2012), καθώς όλοι οι φοιτητές/τριες που συμμετείχαν, είχαν στη διάθεσή τους έξυπνο τηλέφωνο και το χρησιμοποιούσαν περισσότερο στο περιβάλλον του σπιτιού σε σύγκριση με το περιβάλλον του Πανεπιστήμιου. Επιπρόσθετα οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούσαν το έξυπνο τηλέφωνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς καθώς το 63% περιηγούνταν στις ακαδημαϊκές πύλες και ανακτούσε τις σημειώσεις από τις διαλέξεις. Η επίσκεψη στις ακαδημαϊκές πύλες είχε θετικό αντίκτυπο στο μάθημα, καθώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι φοιτητές/τριες αλίευαν χρήσιμες πληροφορίες από την πρόσβασή τους στο υλικό της βιβλιοθήκης και τη χρησιμοποίηση των μηχανών αναζήτησης. Στη σύνδεση με το blackboard, το οποίο ήταν ένα εικονικό περιβάλλον που περιλάμβανε ανακοινώσεις, συζητήσεις, διαχείριση περιεχομένου, το 48,1% των συμμετεχόντων απάντησε ότι δε το χρησιμοποίησε. Αυτό αποδείκνυε ότι είτε δεν είχαν εκπαιδευτεί σχετικά με τη χρήση του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, είτε ότι δεν το θεωρούσαν απαραίτητο για τη

μάθηση. Το 77,8% των συμμετεχόντων ανακτούσε το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς αρκετές φορές ήταν απαραίτητη η ανάκτηση για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τέλος το 70,4% δε χρησιμοποιούσε το έξυπνο τηλέφωνο για την εγγραφή μιας διάλεξης. Όλα τα παραπάνω φανερώνουν μία προσπάθεια χρήσης των έξυπνων τηλεφώνων από τους/τις φοιτητές/ τριες για σκοπούς μάθησης, αλλά υπάρχουν περιθώρια για μεγαλύτερη χρήση. Πιθανόν η ύπαρξη διαφόρων προβλημάτων όπως ήταν η σύνδεση στο διαδίκτυο, η κατοχή λιγότερο σύγχρονων έξυπνων τηλεφώνων με περιορισμένες δυνατότητες, να δυσχέραιναν την περαιτέρω χρήση για μαθησιακούς σκοπούς.

Στη σύγχρονη εποχή οι φοιτητές/ τριες εξαρτώνται από τα μέσα τεχνολογίας τα οποία χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Χρησιμοποιούν διάφορες έξυπνες συσκευές κινητής τηλεφωνίας και ταμπλέτες, ως ψηφιακά μέσα για την υποστήριξη των πληροφοριών και των δεδομένων. Συμπερασματικά από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούσαν το κινητό τηλέφωνο για προσωπικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς περισσότερο στο περιβάλλον του σπιτιού και λιγότερο στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου, ωστόσο υπάρχει περιθώριο για περισσότερη χρήση για ακαδημαϊκούς σκοπούς στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου. Στην έρευνα των Wai και συν. (2018), οι φοιτητές/τριες είχαν θετική στάση έναντι στη χρήση των έξυπνων τηλεφώνων για ακαδημαϊκούς σκοπούς στο περιβάλλον του Πανεπιστήμιου. Η πρόοδος της κινητής τεχνολογίας συνέβαλε στη δημιουργία ευκαιριών για μάθηση για τους/τις φοιτητές/τριες των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα περίπλοκο και απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Βικιπαίδεια (2020). Έξυπνο τηλέφωνο. Ανακτήθηκε από:

https://el.wikipedia.org/wiki/Έξυπνο_τηλέφωνο

Bruce, B. (2008), Learning at the Border: How Young People Use New Media for Community Action and Personal Growth. In Ch. Angeli& N. Valanides (eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education*. 25-28 September, Cyprus, 3-10.

Crompton, H. & Burje, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 53-64.

Davison, C.B. &Lazaros, E.J. (2015).Adopting Mobile Technology in the Higher Education Classroom learning adoption model for Higher education institutions in developing networked learning adaptation model for higher education institutions in developing countries. *On the Horizon*, 19(4), 307-320.

Ζωγόπουλος, Σ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.* Κλειδάριθμος.

Hejab, M.A. & Shaidah, J. (2014). Smartphones usage among university students: Najran University case. International Journal of Academic Research, 6(2), 321-326.

Hussin, S. ,Manap, M.R., Amir, Z. & Krish, P. (2012). Mobile Learning Readiness among Malaysian Students at Higher Learning Institutes,*Canadian Center of Science and Education*,(12), 276-283.

Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme, Teacher Development: *An international journal of teachers' professional development*, 11(2), 149-173.

Καρύδας, Α. & Κουμαράς, Π. (2002). Διεθνείς τάσεις στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών επιστημών στην προοπτική του τεχνολογικού αλφαβητισμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 126.

Kim, H.J., Lee, J.M. & Rha, J.Y. (2017).Understanding the role of user resistance on mobile learning usage among university students*. Computers & Education*, 113, 108-118.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Klimova, B. (2018). Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1091-1099.

Lee, J., Cho, B., Kim, Y. & Noh, J. (2015). *Smartphone addiction in university students and its implication for learning.* In Emerging issues in smart learning (pp. 297-305). Berlin: Springer.

Liang, J.K., Liu, T.C., Wang, H.Y., Chang, L.J., Deng, Y.C., Yang, J.C., Chou, C.Y., Ko, H.W., Yang, S. & Chan, T.W. (2005). A Few Design Perspectives on One-on-one Digital Classroom Environmental. *Journal of Computer Assisted Learning,* 21(3), 181-189.

Maleko, M.G., Muyinda, B.P. & Lubega, T.J. (2011). A social networked learning adoption model for higher education institutions in developing countries. *On the Horizon,* 19(4), 307-320.

Mulder, F. & van Weert, T. (2000). Informatics Curriculum Framework 2000 for Higher Education, IFIP, UNESCO.

Nishida, T., Tamura, H. & Sakakibara, H. (2019). The association of smartphone use and depression in Japanese adolescents. *Psyciatry Research*, 273, 523-527.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999). Πληροφορική και Εκπαίδευση - Συνολική Προσέγγιση. Αθήνα: Α. Ράπτης.

Ratheeswari, K. (2018). Informetion Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research,* 3(1), 45-47.

Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνία της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Σύγχρονη Εκπαίδευση. *Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* (122), 55-65.

Vanten, A.M.M. (2016). Mobile lifestyles: Conceptualizing heterogeneity in mobile youth culture. *New Media & Society,* 18(6), 908-926.

Vogel, D., Kennedy, D.M., Kuan, K., Kwok, R. & Lai, J. (2007). Do mobile device applications affect learning? Paper presented at the 2007 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences.

Wai, I.S.H., Yan, N.S.S., Chiu, D.K.W., Ho, K.K.W. & Lo, P. (2018): Exploring undergraduate students' usage pattern of mobile apps for education*, Journal of Librarianship and Information Science,* 50(1), 34-47.

Οι Νέες Τεχνολογίες και η Χρήση τους στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων

Ρέλλια Μαρία, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας (M.Ed. Ε.Α.Π.)

Περίληψη

Κατά τον 21ο αιώνα, οι νέες τεχνολογίες έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση στον χώρο της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο σε μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης, αλλά και σε λειτουργίες διακυβέρνησης και σχολικής διοίκησης. Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, κατά την εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων, τα μέλη του διοικητικού προσωπικού κάνουν χρήση τεχνολογιών: υποχρεούνται να προετοιμάζουν έγγραφα, επιστολές, ανακοινώσεις, ερωτηματολόγια αποτίμησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και άλλα έντυπα. Ως εκ τούτου, κάνοντας χρήση τεχνολογιών όπως υπολογιστές, εκτυπωτές, σαρωτές και ούτω καθεξής, είναι σε θέση να εκτελούν τα καθήκοντά τους με τρόπο περισσότερο διαχειρίσιμο. Οι κύριοι τομείς που έχουν ληφθεί υπόψη περιλαμβάνουν τον ρόλο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διοίκηση σχολικών μονάδων και τον ρόλο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης γενικότερα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες τεχνολογίες, διοίκηση σχολικών μονάδων, ηλεκτρονική διακυβέρνηση

New Technologies and their Use in the Administration of School Units

Maria Rellia, Teacher of English (MEd Hellenic Open University)

Abstracts

In the 21st century, new technologies have gained prominence in the field of education. They are widely used not only in teaching-learning methods, but also in governance and school administration. In educational institutions of all levels, while performing their duties, the members of the administrative staff make use of technology: they are obliged to prepare documents, letters, announcements, questionnaires for the evaluation of training programs and other forms. Therefore, by using technologies such as computers, printers, scanners and so on, they are able to perform their tasks in a more manageable way. The main areas that have been examined include the role of Information and Communication Technologies (ICT) in school administration and the role of e-government in general in our education system.

KeyWords: New technologies, school administration, e-government

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από καταιγιστικές εξελίξεις και συνεχή ανάπτυξη. Σύμφωνα με την Παναγούλη (2014), στον τομέα των ΤΠΕ «οι αλλαγές και οι επιδράσεις είναι απροσδόκητες και σημαντικές σε κοινωνικά,

οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά ζητήματα, καθώς οι συνέπειές τους διαμορφώνουν τη σύγχρονη κοινωνία». Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (Μάρτιος 2000), «κάθε πολίτης πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες για τη ζωή και την εργασία στη σημερινή και στη μελλοντική κοινωνία της Πληροφορίας». Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση καλείται να παίξει έναν νέο, σημαντικό ρόλο, μεταδίδοντας στους μαθητές τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εξελίξεις και την προώθηση μιας «ψηφιακής κουλτούρας» (Καστής&Χαράμης, 2001).

Το σχολείο είναι ένα ίδρυμα με πρωταρχικό στόχο την προώθηση της αποτελεσματικής ανάπτυξης των μαθητών και τη μετάδοση της ακαδημαϊκής μάθησης και γνώσης. Κατά συνέπεια, η σχολική διακυβέρνηση και η διοικητική λειτουργία, όπως και η συνεργασία, θεωρούνται αρχές θεμελιώδεις. Μέσω της εκπαιδευτικής διοίκησης, μέθοδοι, αρχές και διαδικασίες εφαρμόζονται στην πράξη εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ είναι πολύ σημαντική η διασφάλιση και η αποτελεσματικότητα των ακαδημαϊκών στόχων (Oyedemi, 2015) και η διάδοση των πληροφοριών με τρόπο λειτουργικό. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες μάθησης, καθώς και ευέλικτα συστήματα και εργαλεία διοίκησης.

Το παρόν άρθρο εξετάζει και πραγματεύεται τον τρόπο υιοθέτησης και τον ρόλο των ΤΠΕ, καθώς και τη χρήση διαφορετικών ψηφιακών εργαλείων, στην εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση ενός Δημοτικού Σχολείου αστικής περιοχής

Ο Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Στην Ελλάδα, ο ρόλος του Διευθυντή μίας σχολικής μονάδας θεσμοθετήθηκε με τον Νόμο 1340/2002 που βρίσκεται σε ισχύ μέχρι τις μέρες μας. Επίσης, με σχετική Υπουργική Απόφαση (Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 – ΦΕΚ 1340/16.10.2002) καθορίζονται τα ειδικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών όλων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (http://www.e-nomothesia.gr).

Ο Διευθυντής είναι ο επικεφαλής μίας σχολικής μονάδας ο οποίος επηρεάζει, συνεργάζεται και συμπράττει με μία ομάδα ατόμων με προθυμία στο έργο της αποτελεσματικής επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Μπουραντάς, 2005). Κατ' εξοχήν διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, καλείται να παρακολουθεί και να ανταποκρίνεται άμεσα στους νέους τρόπους και στα συστήματα διαχείρισης, διοίκησης και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχει πολλές και διαφορετικές αρμοδιότητες, αφού είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, πρέπει να διαχειρίζεται τις καθημερινές δραστηριότητες και τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, να συντάσσει ή/και να εφαρμόζει διαφορετικά έγγραφα, να διαμορφώνει κανόνες και πολιτικές, να επιλαμβάνεται θέματα του προσωπικού και της συντήρησης του σχολικού κτηρίου και να εκτελεί τις διαχειριστικές και διοικητικές λειτουργίες με τον πιο πρόσφορο τρόπο.

Σύμφωνα με τη Βλάχου (2010), στη σημερινή κοινωνία της Πληροφορίας, ο διευθυντής

πρέπει να μεταμορφωθεί από διευθυντή γραφειοκράτη σε διευθυντή ηγέτη. Στο πλαίσιο του δημιουργικού και καινοτόμου πνεύματος που πρέπει να διαθέτει, εντάσσεται και η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Για την εκτέλεση διαφορετικών λειτουργιών, ο Διευθυντής και όλα τα μέλη του διοικητικού προσωπικού θα πρέπει να διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες που να σχετίζονται άμεσα με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Η Εφαρμογή/Χρήση της Τεχνολογίας στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διασφάλιση της εκτέλεσης των εργασιακών καθηκόντων από τον Διευθυντή και το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας με τρόπο λειτουργικό αποτελεί ανάγκη επιτακτική. Με τις συνεχόμενες αλλαγές στις ΤΠΕ και τις νέες, καινοτόμες τεχνολογίες, η Διεύθυνση καλείται να κάνει χρήση εκείνων των τεχνολογιών (ειδικότερα αυτών των πληροφοριών και της επικοινωνίας), οι οποίες είναι κατάλληλες για τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της. Με την εφαρμογή των ΤΠΕ, έχουν σημειωθεί εξελίξεις στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και την εκτέλεση των λειτουργιών διακυβέρνησης και διοίκησης. Κατά συνέπεια, η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις στην ποιότητα της διοικητικής εργασίας στη σχολική μονάδα.

Η εξέλιξη των ΤΠΕ προέκυψε ως απόρροια της αναζήτησης τρόπου για τη γρήγορη και ευκολότερη διαχείριση του τεράστιου όγκου πληροφοριών, την ανάγκη παραγωγής/παροχής ποιοτικών πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη λήψη διοικητικών αποφάσεων. Το πρώτο βήμα για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να πραγματοποιήθηκε το 1997, με την ολοκλήρωση του νέου πλαισίου προγράμματος σπουδών της Πληροφορικής: οι αλλαγές αφορούσαν στο γενικό πλαίσιο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου (για παράδειγμα, προγράμματα σπουδών, διδακτική μεθοδολογία, προδιαγραφές σχολικών εργαστηρίων). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), με τον Νόμο 2672/1998, άρθρο 14 (ΦΕΚ 290, τ. Α΄), καθιερώθηκε στη δημόσια διοίκηση η ηλεκτρονική επικοινωνία, η οποία ισχύει από την 1η Μαρτίου 1999 και σχετίζεται με τη διακίνηση εγγράφων με τηλεομοιοτυπία (FAX) και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email). Η προσπάθεια συνεχίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέσω του Β΄ και Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, με την ώθηση στα εκπαιδευτικά λογισμικά, την ανάπτυξή τους και τη γενικότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα (Παπαδόπουλος, 2001).

Τα νέα τεχνολογικά μέσα, εκτός από τη χρήση τους κατά τη διδασκαλία, βρίσκουν εφαρμογή στον τομέα της σχολικής γραμματειακής υποστήριξης (Τσολακίδης&Φώκιαλη, 1998). Η συμβολή των ΤΠΕ για τη βοήθεια των Διευθυντών σχολείων είναι ουσιαστική για την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών στόχων και τη δημοκρατική συμμετοχή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μπρίνια, 2012), αλλά και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών και στα εκπαιδευτικά συστήματα, στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και εντός των τάξεων (μέθοδοι διδασκαλίας/μάθησης και διδακτικές στρατηγικές) για την άντληση πληροφοριών και τη μετάδοση της

γνώσης, επηρεάζοντας τον αποτελεσματικό σχεδιασμό στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002), η εκπαιδευτική διοίκηση είναι ένα επιστημονικό σύστημα κανόνων, που προγραμματίζει τη λειτουργία του ανθρώπινου δυναμικού, την υλοποίηση των στόχων και την αξιοποίηση των μέσων, προκειμένου να ενταθούν οι προσπάθειες για την άμεση, διαρκή και ποιοτική αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή και τη χρήση των νέων μέσων, βασικό ζητούμενο και προϋπόθεση αποτελεί η άρτια εξοπλιστική και υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας (δυνατότητα διασύνδεσης στο γραφείο της διοίκησης, τεχνολογικά εργαστήρια, απαραίτητος εξοπλισμός, συνοδευτικά εργαλεία κλπ.). Σύμφωνα με τους Κάστη & Χαράμη (2001), κύρια επιδίωξη θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση χρηματικών πόρων για την αγορά, αναβάθμιση, τεχνική υποστήριξη και συντήρηση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Απαραίτητη είναι επίσης η τεχνολογική κατάρτιση του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Τεχνολογικές Εφαρμογές / Μέθοδοι

Η σχολική διοίκηση συνεπάγεται τη διεκπεραίωση καθημερινών εργασιών προκειμένου η σχολική μονάδα να λειτουργεί ως γραφειοκρατία, δηλαδή σαν υπηρεσία που απαρτίζεται από εργαζόμενους οι οποίοι αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας υποθέσεις διοικητικές (Πατέλης, 1994-1995). Ο Διευθυντής μίας σχολικής μονάδας πρέπει να λάβει υπόψη πολλές διαφορετικές πτυχές όπως τους οικονομικούς πόρους, τα προσόντα, τις δεξιότητες και την εμπειρία, τα εργασιακά καθήκοντα, τους στόχους, τους όρους και τις σχέσεις με άλλα άτομα, τη διαθεσιμότητα υλικών, εξοπλισμού, εργαλείων και υποδομών και το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν έχει να επιτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο ή να εκπληρώσει στόχους, τότε είναι απαραίτητο να θέτει σε λειτουργία τους πόρους, τις δεξιότητες, τα προσόντα και τις ικανότητές του για την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων με τρόπο καλά οργανωμένο. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην υλοποίηση της λειτουργίας προγραμματισμού χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ.

Σύμφωνα με τον Παπασταματίου (2008), τα νέα μέσα είναι τεχνολογικές εφαρμογές, μέθοδοι και προϊόντα που συλλέγουν, κωδικοποιούν ηλεκτρονικά, μελετούν, επεξεργάζονται, ταξινομούν, ανασύρουν προς χρήση, διαχέουν, γνωστοποιούν και διαχειρίζονται πληροφορίες, οι οποίες διανέμονται σε κειμενική μορφή, σε αρχείο ήχου ή εικόνας, σε βίντεο, μέσω γραφήματος κ.ά. Τα μέσα αυτά διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων με τρόπο ταχύτερο, αμεσότερο και, κατά συνέπεια, αποτελεσματικότερο.

Οι συνηθέστερες τεχνολογικές εφαρμογές περιλαμβάνουν ηλεκτρονικά μέσα, όπως το τηλέφωνο, την τηλεομοιοτυπία (fax), και, φυσικά, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για την υλοποίηση σημαντικών εργασιών και δραστηριοτήτων που αφορούν σε διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής και το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για την εκτέλεση σημαντικών

εργασιών και καθηκόντων όπως:

1. Την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς της σχολικής του μονάδας, καθώς και άλλους φορείς (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Δήμο), μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή/και μέσω υπηρεσιών online τηλεδιασκέψεων που αποδείχτηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες κατά την περίοδο της πανδημίας COVID19 (π.χ. Cisco WebEx, Zoom, Microsoft Teams κ.ά).

2. Την τακτοποίηση αρμοδιότητες γραφειοκρατικού τύπου (σύνταξη, δακτυλογράφηση και εκτύπωση κειμένων όπως άρθρα, εκθέσεις, επιστολές, έγγραφα και ανακοινώσεις, εκτύπωση πολλαπλών αντιγράφων).

3. Τη σύνταξη του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας.

4. Την αποθήκευση νομικών/νομοθετικών εγγράφων (π.χ. εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις).

5. Τον προϋπολογισμό της σχολικής μονάδας (υπολογισμός εσόδων-εξόδων, προμήθεια απαραίτητων προϊόντων και υπηρεσιών).

6. Τη μηχανογραφική υποστήριξη της σχολικής μονάδας και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια μέσω του ενιαίου πληροφοριακού συστήματος myschool (https://myschool.sch.gr/) για την τήρηση ηλεκτρονικών φακέλων αρχείων με τα στοιχεία εκπαιδευτικών και μαθητών, τις επιδόσεις των τελευταίων, καθώς και τη συμπλήρωση στοιχείων στους τίτλους σπουδών ή/και στα απολυτήριά τους.

7. Τις μετεγγραφές μαθητών μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων της χώρας.

8. Την καταγραφή στοιχείων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τον σχεδιασμό του προγράμματος συμπερίληψής τους

9. Τη δημιουργία και λειτουργία της σχολικής ιστοσελίδας / του σχολικού blog.

10. Τη συμμετοχή σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

Συνοψίζοντας τους λόγους αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη δυνατότητα αρτιότερης οργάνωσης και γρήγορης αποθήκευσης ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών, την εξοικονόμηση χρόνου (ταχύτητα δράσης και ενημέρωσης) αλλά και κόστους (τέλη ταχυδρόμησης, γραμματόσημα, φάκελοι κλπ.), καθώς και τη γενικότερη διευκόλυνση σε διαφορετικές διοικητικές εργασίες. Μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα, καταδεικνύεται εμφανώς η σπουδαιότητα της ένταξης των ΤΠΕ στη σχολική ηγεσία και διοίκηση.

Συνεργατικά Διαδικτυακά Εργαλεία: Εφαρμογές Google

Σύμφωνα με τους Δημακόπουλο & Παναγιωτακόπουλο (2011), συχνά ο Διευθυντής

της σχολικής μονάδας καλείται να συμμετέχει σε εκπαιδευτικές κοινότητες για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ή να δομήσει επιμορφωτικά προγράμματα για τη βελτίωση και την κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού. Η οργάνωση και η εκτέλεση τέτοιων έργων με μεγάλες ομάδες μπορεί να είναι δύσκολη, όμως η χρήση διαδικτυακών, κοινόχρηστων εργαλείων διαχείρισης έργων βοηθά στον σχεδιασμό, τον έλεγχο και την υλοποίησή τους.

Κοινή χρήση αρχείων: Το παράδειγμα του Google Drive

Το Google Drive είναι μια υπηρεσία υπολογιστικού νέφους (cloud computing), η οποία προσφέρεται δωρεάν στους χρήστες του Διαδικτύου (Καχριμάνης, 2016), παρέχοντας τη δυνατότητα απλοποίησης της κοινής χρήσης αρχείων. Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (Docs), υπολογιστικών φύλλων (Sheets), παρουσιάσεων (Slides) φορμών/ερωτηματολογίων (Forms) παρέχονται δωρεάν από την Google και είναι συμβατά με τις μορφές αρχείων της Microsoft Office και του OpenDocument. Τα προγράμματα αυτά επιτρέπουν στους χρήστες να δημιουργούν και να επεξεργάζονται αρχεία στο διαδίκτυο σε συνεργασία με άλλους χρήστες σε πραγματικό χρόνο. Υποστηρίζουν επίσης εφαρμογές κινητών συσκευών όπως Android και iOS apps.

Ο διαμοιρασμός ενός αρχείου από το Google Drive επιτρέπει και σε άλλους χρήστες να προβάλουν ή ακόμη και να επεξεργαστούν αυτό το ίδιο αρχείο. Αν και είναι δυνατός ο διαμοιρασμός οποιουδήποτε αρχείου είναι αποθηκευμένο στο προσωπικό μας Google Drive, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις λειτουργίες συνεργασίας μόνο για αρχεία που έχουν δημιουργηθεί στο δικό μας Drive.

Αναφορικά με τη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ας επιχειρήσουμε να δείξουμε πώς ο Διευθυντής μπορεί να χρησιμοποιεί το δικό του Google Drive για να οργανώνει επιστολές, δημόσια έγγραφα (εγκυκλίους/αποφάσεις), ερωτηματολόγια κλπ. Τα αρχεία ενός Διευθυντή θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν:

1. Αρχεία που διατηρεί ιδιωτικά, όπως για παράδειγμα το υπολογιστικό φύλλο με τα έξοδα σχολικής μονάδας.

2. Αρχεία που επιτρέπει σε άλλους να επεξεργάζονται, όπως για παράδειγμα τα Έγγραφα με τον εσωτερικό κανονισμό της σχολικής μονάδας που δημιουργεί σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή ή/και ομάδες εκπαιδευτικών.

3. Αρχεία που μοιράζεται δημόσια αλλά δεν επιτρέπει σε άλλους να επεξεργάζονται, όπως για παράδειγμα ενημερωτικά δελτία και ανακοινώσεις που μοιράζεται με τους μαθητές και τους γονείς τους ή ένα ερωτηματολόγιο αποτίμησης επιμορφωτικού προγράμματος.

4. Αρχεία που κάποιοι άλλοι έχουν μοιραστεί μαζί του: ανάμεσα σε αυτά είναι κάποια που μπορεί να επεξεργαστεί, όπως το αποθεματικό υλικών των συνεργατών του και κάποια άλλα που δεν μπορεί, όπως για παράδειγμα μία εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας.

Ο διαμοιρασμός ενός αρχείου με μία μεγαλύτερη ομάδα ατόμων (π.χ. το διδακτικό προσωπικό, τους διευθυντές σχολείων της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, τους γονείς της σχολικής μονάδας) γίνεται με την παροχή συνδέσμου (διεύθυνση URL ή διεύθυνση ιστού) προς οποιοδήποτε αρχείο του ατομικού Google Drive. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για αρχεία που θα ήταν πολύ μεγάλα για να αποσταλούν ως συνημμένα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή για την ανάρτηση αρχείων στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο εξετάστηκε η συμβολή των ΤΠΕ στη διοικητική πράξη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις Αποστόλου και Μαμάκου (2018), οι επιταγές της σύγχρονης ψηφιακής πραγματικότητας καλούν την εκπαιδευτική διοίκηση να ανταποκριθεί άμεσα σε αυτές, χωρίς να παραμένει προσκολλημένη σε ξεπερασμένες πρακτικές διεκπεραίωσης των διοικητικών θεμάτων. Συμπερασματικά, με τη χρήση διαφορετικών συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων επιτυγχάνεται διοικητική αποτελεσματικότητα, η οποία διαφαίνεται:

1. Από τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

2. Από την οργάνωση διαφόρων δράσεων εξ’ αποστάσεως.

3. Από τις συνεργατικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών.

4. Από τη δημιουργία δικτύωσης και τον συντονισμό όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η ικανότητα της διοίκησης μίας σχολικής μονάδας να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί το επαγγελματικό, κοινωνικό και ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού, αποτελεί βασικό ηγετικό στοιχείο και έχει μεγάλη αξία στη σχολική οργάνωση. Η συμβολή είναι σημαντικότερη όταν ο σχολικός ηγέτης, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία για να βοηθήσει την επικοινωνία ακόμα και μέσω άτυπων κοινωνικών δικτύων.

Λόγω της μεταβολής του χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την προσθήκη στοιχείων εξ αποστάσεως διεκπεραίωσης διοικητικών θεμάτων που αφορούν στη σχολική μονάδα, προτείνεται η συστηματική και συνεχής επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, για την υποστήριξη της διοικητικής και μαθησιακής διδασκαλίας, καθώς και η υιοθέτηση οργανωτικής κουλτούρας (Γαλάνης, 2019). Επίσης, αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη διοικητική διαδικασία, προτείνεται η εγγραφή κάθε σχολικής μονάδας στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ώστε να υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης και χρήσης όλων των παρεχομένων εργαλείων και δυνατοτήτων. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να δοθεί η δυνατότητα ένταξης των Διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμορφωτικά προγράμματα χρήσης ΤΠΕ, που διοργανώνει το ΥΠΑΙΘ, σε τεχνικές εξ αποστάσεως διοίκησης και διεκπεραίωσης εγγράφων. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η

αναβάθμιση του εξοπλισμού των σχολικών μονάδων με σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα, απαραίτητα για τη διοικητική λειτουργία των σχολείων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αποστόλου, Μ., & Μαμάκου, Π. (2018). Εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας, Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας Και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη, Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση, Τόμος Α'*, Βέροια-Νάουσα, 91-100.

Βλάχου, Β. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* (https://www.academia.edu/36954131)

Γαλάνης, Π. (2019). ΤΠΕ και ελληνική δημόσια εκπαίδευση: απάντηση στις προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας ή φαύλος κύκλος; Μια πιθανή εξήγηση της παραμέλησης χρήσης τους στο σύγχρονο σχολείο, ως απόρροιας νομικών αγκυλώσεων και διοικητικής αρρυθμίας. Στο *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»*, Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, 780-790. (https://bit.ly/3kbWUHK)

Δημακόπουλος, Δ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2011). *ΤΠΕ και Οργάνωση –Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας εστιασμένης στις απόψεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας.* i-Teacher, 3, 29-42.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Καστής, Ν. & Χαράμης, Π. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο με τις νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Παρατηρητήριο Εκπαίδευσης.

Καχριμάνης, Α. (2016). Παιδαγωγικές εφαρμογές της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Drive. Στο *Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής.* Ναύπλιο: 238-248.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία.* Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ., *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής:*

αναζητώντας το νέο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 91-112.

Παναγούλη, Ε. (2014). Οι Νέες Τεχνολογίες στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η χρήση τους στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9 ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: 839-846.

Παπαδόπουλος, Γ. (2001). Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Στο Τσολακίδης (επιμ.), *Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, πρακτικά Συνεδρίου, Ρόδος.

Παπασταματίου, Ν. (2008). *Η χρήση των τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Ημερίδα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Αρκαδίας. (http://www.slideshare.net/npapastam/ss-428835)

Πατέλης, Δ. (1994-1995). *Τα λήμματα: «Δίκαιο, δικαιοσύνη, δικαίωμα, ιδιοκτησία, καταπίεση, εργασία, κοινωνία, κοινωνικοοικονομική δομή, κοινωνικοοικονομικός σχηματισμός, πολιτικό σύστημα της κοινωνίας, εξουσία, υποκειμενικός παράγοντας, υποκείμενο, συμφέρον, συναίνεση, συνείδηση κοινωνική, συνείδηση ταξική, συνειδητό και αυθόρμητο».* Αθήνα: Καπόπουλος.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσολακίδης, Κ. & Φώκιαλη, Π. (1998). Η πληροφόρηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κοινωνικές και οικονομικές παράμετροι. Στο Κ. Τσολακίδης (Επιμ.). *Η πληροφορική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ρόδος: 51-65.

Oyedemi, O.A. (2015). *ICT and Effective School Management: Administrators' Perspective*. (http://www.iaeng.org/publication/WCE2015, 249-252)

Εκπαιδευτική τεχνολογία για την ενδυνάμωση δεξιοτήτων ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος: Αξιολόγηση εφαρμογών

Σακελλαρίου Μαρία, Υποψήφια Διδάκτορας, New Bulgarian University
Σακελλαρίου Μάρθα, Υποψήφια Διδάκτορας, New Bulgarian University

Περίληψη

Η εκπαιδευτική τεχνολογία που σχεδιάζεται στο πλαίσιο χρήσης της από κινητές συσκευές και ψηφιακές πλατφόρμες αποτελεί αναγκαιότητα στη σύγχρονη κοινότητα της ειδικής αγωγής. Τα χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματα των εφαρμογών μάθησης μέσω φορητών συσκευών τα καθιστούν κατάλληλα και αξιοποιήσιμα υποστηρικτικά μέσα για την υλοποίηση θεραπευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε άτομα με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης είναι η αξιολόγηση προηγούμενων πηγών διεθνούς βιβλιογραφίας ως προς τα χαρακτηριστικά ποιότητας και αποτελεσματικότητας εφαρμογών εκπαιδευτικής τεχνολογίας που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ατόμων με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Οι επιλεγμένες εφαρμογές προσφέρονται στην αγγλική γλώσσα, ενώ αξιολογούνται ως προς τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και τις εξατομικευμένες λειτουργίες υποστήριξης τους. Αν και περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των τρεχουσών εφαρμογών, η αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της διαθέσιμης ποικιλίας εφαρμογών εκμάθησης για κινητές συσκευές μπορεί να δείξει ξεκάθαρα ποια ελλείμματα ή δεξιότητες αντιμετωπίζει η καθεμία, καθώς και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική τεχνολογία, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ειδική αγωγή, εφαρμογές μάθησης μέσω κινητών συσκευών

Educational technology to strengthen skills in people with autism spectrum disorders: Evaluation of apps

Sakellariou Maria, Ph.D Student, New Bulgarian University
Sakellariou Martha, Ph.D Student, New Bulgarian University

Abstract

The educational technology designed in the context of its use by mobile devices and digital platforms is a necessity in the present community of special education. The characteristics and advantages of mobile learning applications make them suitable and usable supportive means for the implementation of therapeutic and psycho-pedagogical interventions in individuals with autism spectrum disorders. The purpose of this review is to evaluate previous resources in the international literature on the quality and effectiveness of educational technology applications that aim to enhance the social, cognitive, and emotional skills of individuals with autism spectrum disorders. The selected applications are offered in English, while they are evaluated in terms of their design,

content, and personalized support functions. Although including a literature review of current applications, the overview of the advantages and disadvantages of the available variety of mobile learning applications can clearly show which deficits or skills each one addresses, as well as their quality characteristics.

Key-Words: educational technology, autism spectrum disorders, special education, mobile learning applications

Introduction

People who present with autism spectrum disorders experience cognitive and social difficulties in many aspects and domains of their daily lives. According to the American Psychological Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), individuals with autism spectrum disorder show mainly these two symptoms: limitations in social interaction and communication, along with stereotypical interests and behaviors (American Psychological Association, 2013). The characteristics of people with autism spectrum disorders include the presence of deficits in the reciprocity of socio-emotional status; deficits in non-verbal communication; and deficits in understanding, developing, and maintaining interpersonal relationships. They often find it difficult to maintain eye contact, initiate interactions or respond to their relationships with others, understand the feelings and intentions of others, and respond to expressions of nonverbal communication (Camargo et al., 2014). Autism spectrum disorders can vary in severity, with different deficits presenting. Consequently, therapeutic approaches and educational interventions vary significantly depending on the individual's capabilities and skills (Hanna et al., 2021). In addition, individuals find it difficult to meet work or academic obligations, which require problem-solving skills, flexibility, perseverance, and the ability to accept changes. Problems in mood self-regulation also make it difficult for caregivers and professionals to provide effective training, and as a result existing deficits perpetuate (Leung et al., 2021).

The resilience of the main symptoms of autism spectrum disorders in the existing therapeutic approaches of medication, as well as the focus of the available treatment options in addressing co morbid conditions and difficulties, have led to current efforts to develop new therapeutic programs and interventions (Accordino et al. 2016; Ji & Findling, 2015). It is considered particularly important to diagnose disorders as early as possible, in order to implement timely intervention to improve individuals' condition and enhance their skills. In areas with a shortage of trained staff and intensive treatment approaches of extended or indefinite duration, the diagnosis of disorders and timely interventions are limited (Xanthopoulou, Kokkalia & Drigas, 2019). The revolution in the widespread use of digital technologies has significantly affected the community of special education, as mobile learning software and smartphone/ tablet applications are constantly being developed and made available on commercial digital platforms for use by people with disabilities and their environment (Shic & Goodwin, 2015). Of course, few applications have been tested or offered literature on their actual use and effectiveness at a

scientific research level. On the one hand, available studies present encouraging data on the potential and feasibility of applications. On the other hand, little is known for the effectiveness of applications in therapeutic and educational interventions (Dattolo & Luccio, 2017; Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a; Kim et al., 2018).

Mobile Learning Apps as an Intervention for Autism Spectrum Disorders

In the context of the digital revolution, the development, accessibility, and commercialization of mobile devices have led to the proliferation of applications focused on supporting people with autism spectrum disorder, mainly achieving therapeutic goals through interactive virtual environments, avatars, serious educational games, and telerehabilitation apps (Boucenna et al., 2014). Mobile learning applications are classified according to their main objectives: a) supportive applications that affect the impact of sensory and cognitive deficits; b) cognitive rehabilitation applications to modify and improve the basic deficit in social cognitive function; c) special programs education for the strengthening of social and academic skills; d) tools and applications to support caregivers and/ or professionals. The above objectives derive from the adequacy of inducing users to the available applications to determine the right software according to individuals with autism spectrum disorders needs (Boucenna et al., 2014; Dattolo & Luccio, 2017; Moon et al., 2019; Witney, 2017).

Mobile learning applications are an important opportunity for people with autism spectrum disorders, as mobile devices are more manageable due to the direct interaction with the touch screen. The research findings show that individuals with autism spectrum disorders, especially children, engage and express themselves verbally when using mobile devices (Moon et al., 2019). Additional advantages of mobile devices include greater flexibility, low cost, and overcoming of geographical constraints, compared to the standard forms of therapeutic and educational face-to-face interventions. Stimulating visual display, specific structure, consistency, predictability, devices' portability, attractiveness of gamification functions and ease of use are characteristics of mobile learning devices that appear to be an alternative communication means for individuals with autism spectrum disorders (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021b; Leung et al., 2021; Nepo et al., 2015; Xanthopoulou, Kokkalia & Drigas, 2019). However, there is a proliferation of commercially available applications, which does not allow direct quality control of most applications. It is understood that the design of many applications lacks any foundation in theory or evaluation of a scientific study (Dattolo & Luccio, 2017; Witney, 2017).

Evaluation of current mobile learning apps

Considering that mobile learning applications are presented as innovative support tools for enriching and enhancing the learning process, therapeutic approaches, and skills development, it is interesting and worth exploring all the applications, evaluating the

benefits they offer to the community of people with autism spectrum disorders, in terms of their content, functions and overall quality. In principle, this evaluation would facilitate the guidance and structure of therapeutic and psycho-pedagogical interventions towards specific skills with certain guarantees of effectiveness. Having reviewed the latest utilized resources in the international literature, we can offer a list of available mobile learning applications for individuals with autism spectrum disorders and discover their different advantages and disadvantages, on which professionals, caregivers and individuals rely upon to determine applications' effectiveness of interaction.

The application *Otsimo* has been certified as a reliable means of behavioral therapy techniques for people with autism spectrum disorders, learning disabilities, and attention deficit. The application aims to associate and recognize basic educational concepts and basic skills, e.g. numbers, emotions, alphabets, words, forms etc. through assistive matching, and drawing. The application provides the free Augmentative and Alternative Communication feature for non-verbal individuals or individuals with limited speech development. *Otsimo* provides access to a variety of educational games, which cover many instrumental skills simultaneously, resulting for the users in dealing with different deficits with the content, design, pedagogical approach, and quality of a single application. The application also provides the ability to monitor and evaluate users' progress, control individuals' game reports and configure difficult settings. Despite its free characteristics, some contents are available through purchase (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a; Rehman et al., 2021; Xanthopoulou, Kokkalia & Drigas, 2019). The *Mental Imagery Therapy for Autism (MITA)* application can be used in early intervention programs through computerized brain training. Even children under the age of 5, diagnosed with autism spectrum disorders, can use this application. The content of the application is based on the technique of visual-visual and visual-auditory discrimination, the technique of language therapy through complex directions and the technique of developing responses to multiple cues. The provided educational games aim at training skills, such as mental processing, and integration, observation, and reporting of multiple visual and auditory cues that are presented simultaneously. The activities of the games are adapted to individuals' level of development, while there are animated characters and rewards that support users' engagement and motivation. Of course, if the levels of the games are not completed, users cannot proceed to discover the next, resulting in the application being motivating and encouraging (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a; Vyshedskiy & Dunn, 2015; Xanthopoulou, Kokkalia & Drigas, 2019).

The application *Smile and Learn* provides an intelligent digital platform with more than 4000 educational activities of puzzles and pairing, relating to many different subjects and fields. In particular, the presented activities cover the fields of mathematical logic, science, linguistics, functional cognition, visual-spatial skills, emotional intelligence, and arts. The application is based on gamification patterns and it draws from international curricular contents, resulting in being a useful application for students with autism spectrum disorders. *Smile and Learn* has an activity assessment and control

system, that allows users to design a more personalized experience (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a; Nieto-Marquez et al., 2020). The applications *SymboTalk – AAC Talker* and *Emotions, Feelings and Expressions!* present with low quality on content, because they include no music elements or sounds, no auditory tutorials and they do not notify users about updates, new exercises or progress reports. However, *SymboTalk – AAC Talker* is distinguished for its capacity to stimulate the users to create personalized panels with images and pictographs uploaded by them. It is an augmentative and alternative communication application that allows individuals to listen narrations of symbols, images and icons from different communication boards (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a). *Emotions, Feelings and Expressions!* is a mobile learning application that includes photos, drawings, and images for visual learning of different common emotions and their expressions. It is characterized for its easy navigation and its capacity to show progressively the emotions. Also, its feature of assessing user's correct identification of the pictures makes the application reliable (e.g. happy, angry, sad, playful, cold etc.) (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a).

The application *Visual schedules and social stories* is primarily a visual support educational application that focus on social narrations and visual schedules to enable individuals with autism spectrum disorder to enhance their communication skills and improve their appropriate behaviors. It contains colorful social stories and daily tasks of specific processes which users can assimilate (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a). *CommBoards – AAC* is an application that enables individuals with autism spectrum disorders to express themselves and communicate with others in their environment through the utilization of the reliable and proven system of communication boards. Its features of allowing users to upload their own images and voice recordings, and enabling them to edit the boards according to their taste, make *CommBoards – AAC* a personalized, organized and interactive application (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a; 2021b; Rehman et al., 2021). However, *Visual schedules and social stories* and *CommBoards – AAC* are applications that cannot monitor users' progress (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a).

Users of the *Autastico* application are able to create personalized avatars, and complete drawing tasks or puzzles. These applications activities are based on music and sound recordings combined with specific animated images. It also includes an assessment system of the completed activities, and rewarding congratulations after each undertaken task (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a). The application *Happy Therapy* (*Terapia Z tabletem*) is a fully-featured animated tool for supporting people with developmental disorders, cognitive difficulties or behavioral problems. It includes specific games that support the therapeutic approaches of special education professionals, a system for monitoring and consulting users' progress based on statistics, and settings for adjusting and personalizing the options, and the degree of difficulty of the platform (Gallardo Montes, Rodriguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2021a; Xanthopoulou, Kokkalia & Drigas, 2019).

Discussion

As resources in the current literature point out, there are no specific guidelines for selecting and using educational technology applications for people with autism spectrum disorders (Hanna et al., 2021; Xanthopoulou, Kokkalia & Drigas, 2019). Therefore, an overview of the advantages and disadvantages of the available variety of mobile learning applications can clearly show which deficits or skills each one addresses, as well as their quality characteristics, contributing to the simple and intuitive search for the feasibility of applications, and the immediate acknowledgment of the required content. The study demonstrates the variety and the broad content of the applications. In general, taking into account the heterogeneity of applications and the variety of the educational plans, the results of the evaluation become encouraging.

Literature resources indicate the progress of people with autism spectrum disorders in terms of language, communication intent, and behavior through the use of mobile learning applications. It enables the development of basic functional skills, the understanding, and management of emotions, the establishment of routines, the organization of tasks, and the management of time (Dattolo & Luccio, 2017; Leung et al., 2021; Moon et al., 2019). Most applications do not focus on a single area, making them more functional and versatile, though not specialized. The purpose of educational and therapeutic interventions for individuals with autism spectrum disorders should be the integrated approach to deficits and empowerment of skills. Therefore, applications should be an ever-changing and up-to-date tool, in line with the requirements and practices of psychoeducational and therapeutic programs. Generally, most applications do not offer specifications of the age group of the individuals aimed at, possibly because these mobile learning applications for people with autism spectrum disorders can be used at any developmental stage.

Augmentative and Alternative Communication Applications and applications with on-screen interaction experiences act as a supporting tool for non verbal or limited verbal individuals by offering pictures equipped with text and/ or voice. It should be noted that the effectiveness of interventions cannot be limited by the exclusive use of personalized educational applications. An advantage of using mobile learning applications is the provision of multi-sensory stimuli that can enhance the executive functions and learning process of people with autism spectrum disorders. This review demonstrates that the use of digital technology has an advantage over traditional methods of empowering people with autism spectrum disorders. Applications can be adapted to different learning styles, capacities, and deficits of individuals, as the amount, the number of repetitions, and the type of the interactive training material are automatically determined based on individuals' responses.

A limitation of this review is that it is not part of empirical research, and the applications included in the evaluation were not trialed by people with autism spectrum disorders to have an accurate measurement of the quality of the applications by the users themselves.

Possible future studies can benefit and extract more valid results from the parallel trial of these applications, with interventions in individuals with autism spectrum disorders.

References

Accordino, R. E., Kidd, C., Politte, L. C., Henry, C. A., & McDougle, C. J. (2016). Psychopharmacological interventions in autism spectrum disorder. *Expert Opinion on Pharmacotherapy, 17*(7), 937–952.

American Psychological Association (2013). *Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Washington DC: Author.

Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D. & Cheoutani, M. (2014). Interactive Technologies for Autistic Children: A Review. *Cognitive Computation, 6*(4), 722–740.

Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(2), 223-248. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2060-7.

Dattolo, A. & Luccio, F. L. (2017). A Review of Websites and Mobile Applications for People with Autism Spectrum Disorders: Towards Shared Guidelines. In O. Gaggi, P. Manzoni, C. Palazzi, A. Bujari, & J. Marquez-Barja (Eds.), *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering. International Conference on Smart Objects and Technologies for Social Good* (264-273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61949-1_28.

Gallardo Montes, C. P., Rodriguez-Fuentes, A., & Caurcel Cara, M. J. (2021a). Apps for people with autism: Assessment, classification and ranking of the best. *Technology in Society, 64*, 1-10.

Gallardo Montes, C. P., Rodriguez-Fuentes, A. & Caurcel Cara, M. J. (2021b). Technologies in the education of children and teenagers with autism: evaluation and classification of apps by work areas. *Educational and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10773-z.

Gallardo Montes, C. P., Caurcel Cara, M. J., Crisol Moya, E., & Jarque Fernandez, S. (2021). Assessment of Apps Aimed at Developing Basic Instrumental Skills in Autistic Children and Teenagers. *Mathematics, 9*(9). https://doi.org/10.3390/math9091032.

Hanna, N., Lydon, H., Holloway, J., Barry, L., & Walsh, E. (2021). Apps to Teach

Social Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Embedded Behaviour Change Procedures. *Review of Autism and Developmental Disorders*. Springer. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00271-w.

Ji, N., & Findling, R. L. (2015). An update on pharmacotherapy for autism spectrum disorder in children and adolescents. *Current Opinion in Psychiatry, 28*(2), 91–101.

Kim, J. W., Nguyen, T.-Q., Gipson, S., Shin, A. L. & Torous, J. (2018). Smartphone Apps for Autism Spectrum Disorder - Understanding the Evidence. *Journal of Technology in Behavioral Science, 3*, 1-4. https://doi.org/10.1007/s41347-017-0040-4.

Leung, P. W., Li, S., Tsang, C. S., Chow, B. L. & Wong, W. C. (2021). Effectiveness of Using Mobile Technology to Improve Cognitive and Social Skills Among Individuals With Autism Spectrum Disorder: Systematic Literature Review. *JMIR Mental Health, 8.* doi:10.2196/20892.

Moon, S. J., Hwang, J., Hill, H. S., Kervin, R., Birtwell, K. B., Torous, J., McDougle, C. J. & Kim, J. W. (2019). Mobile device applications and treatment of autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis of effectiveness. *Archives of Disease in Childhood, 105*(5), 458–462.

Nepo, K., Tincani, M., Axelrod, S. & Meszaros, L. (2015). iPod Touch® to Increase Functional Communication of Adults With Autism Spectrum Disorder and Significant Intellectual Disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32*(3), 209-217.

Nieto-Marquez, N., Baldominos, A., Martinez, A. & Nieto, M. A. (2020). An Exploratory Analysis of the Implementation and Use of an Intelligent Platform for Learning in Primary Education. *Applied Sciences, 10*(3), 1-28. https://doi.org/10.3390/app10030983.

Rehman, I., Sobnath, D., Nasralla, M. M., Winnett, M., Anwar, A., Asif, W. & Sherazi, H. R. (2021). Features of Mobile Apps for People with Autism in a Post COVID-19 Scenario: Current Status and Recommendations for Apps Using AI. *Diagnostics, 11*(10), 1-20. https://doi.org/10.3390/diagnostics11101923.

Shic, F., & Goodwin, M. (2015). Introduction to technologies in the daily lives of individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(12), 3773–3776.

Vyshedskiy, A., & Dunn, R. (2015). Mental Imagery Therapy for Autism (MITA) - An Early Intervention Computerized Brain Training Programfor Children with ASD. *Autism Open Access 5*(3), 1-8. doi:10.4172/2165-7890.1000153.

Withey, K. L. (2017). Using Apps to Develop Social Skills in Children With Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic, 52*(4), 250-255.

Xanthopoulou, M., Kokalia, G., & Drigas, A. (2019). Applications for Children with Autism in Preschool and Primary Education. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES), 7*(2), 4–16. https://doi.org/10.3991/ijes.v7i2.10335.

Η επίδραση προφορικού λόγου στη μάθηση γραπτού λόγου: Μια μελέτη παρέμβασης

Αμβροσιάδου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ. Ed.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα, να διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζει ο προφορικός λόγος στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, τόσο της ανάγνωσης όσο και της γραφής. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τη γνωστική τους εξέλιξη. Παιδιά που εμφανίζουν γλωσσικές δυσκολίες θα πρέπει να εντοπίζονται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, ώστε να υποστηρίζονται με την κατάλληλη παρέμβαση. Στη συνέχεια, γίνεται περιγραφή μιας εμπειρικά τεκμηριωμένης διδακτικής παρέμβασης για τη μάθηση της ανάγνωσης σε μαθητή στις αρχές της Β' Δημοτικού με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ).

Λέξεις-Κλειδιά: Προφορικός Λόγος, Γραπτός Λόγος, Παρεμβάσεις

The effect of oral language on written language learning: A study of an intervention

Amvrosiadou Georgia, Primary School Teacher, M. Ed.

Abstract

The goal of the article is through bibliographic research, to explore the role that oral speech plays in the acquisition of written language, both reading and writing. Particularly important is the assessment of language skills in preschool and school students for their cognitive development. Children with language difficulties should be identified as early as possible in order to be supported with appropriate intervention. Next, an evidence-based program for reading intervention to a student at the beginning of the 2nd grade of Primary School with Specific Language Impairment (SLI) is described.

Key-Words : Oral Language, Written language, Interventions

Εισαγωγή

Αναμφίβολα, ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα που σχετίζεται με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είναι η μετάβαση από τη χρήση του προφορικού λόγου στην αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα, η κατάκτηση του γραπτού λόγου, τόσο της ανάγνωσης όσο και της γραφής, αποτελεί απαραίτητο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται με την έναρξη των μαθητών στο Δημοτικό (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, η γνωστική εξέλιξη των παιδιών ξεκινά από το ξεκίνημα της ζωής τους, καθώς συναντούν συχνά διάφορες όψεις του γραπτού λόγου

που υπάρχουν στο περιβάλλον τους. Αυτή η προσέγγιση ονομάζεται «αναδυόμενος γραμματισμός» και υποστηρίζει ότι ο προφορικός και γραπτός λόγος αποτελούν δεξιότητες που συνδέονται αλληλένδετα (Τάφα, 2011).

Μεγάλο ρόλο διαδραματίζει η αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τη σχολική τους επιτυχία. Μαθητές με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης γλωσσικών διαταραχών θα πρέπει να εντοπίζονται και να υποστηρίζονται με την κατάλληλη παρέμβαση (Τζιβινίκου, 2015). Ιδιαίτερα μεγάλο βάρος έχει δοθεί στην αναγκαιότητα ύπαρξης πετυχημένων εμπειρικά τεκμηριωμένων διδακτικών προγραμμάτων που βασίζονται σε αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών (Mazzotti, Rowe, & Test, 2012).

Σχέση προφορικού και γραπτού λόγου

Ο προφορικός λόγος περικλείει μια πληθώρα από γλωσσικές δεξιότητες, όπως το λεξιλόγιο, τη μορφοσυντακτική ενημερότητα, την αφηγηματική ικανότητα κ.ά. (Κανέλλου κ. συν., 2016). Μια σημαντική δεξιότητα του προφορικού λόγου είναι η φωνολογική επίγνωση, η οποία αφορά την αναγνώριση και τον χειρισμό των φωνολογικών στοιχείων των γλωσσικών μονάδων, των φωνημάτων (Διαμαντή, 2010). Επιπλέον, η ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου δύναται να μεταφερθεί στον γραπτό λόγο μέσω της αποκωδικοποίησης (Αϊδίνης, 2012). Άλλη δεξιότητα του προφορικού λόγου αφορά την αφηγηματική ικανότητα. Οι αφηγηματικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών να περιγράφουν γεγονότα και εμπειρίες με κατανοητό τρόπο και να διηγούνται ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος (Μανωλίτσης, 2016). Το λεξιλόγιο, επίσης, αποτελεί το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιείται για την αποτελεσματική επικοινωνία και αναφέρεται τόσο στις λέξεις που εκφέρονται, στο εκφραστικό λεξιλόγιο, όσο καιστις λέξεις που κατανοούνται, στο προσληπτικό λεξιλόγιο (Οικονομίδης, 2003). Τέλος, σχετική με τη γνώση του λεξιλογίου και την ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων είναι η μορφοσυντακτική επίγνωση, που συνιστά τη συνειδητή γνώση και τον ορθό χειρισμό των λέξεων στις προτάσεις (Αϊδίνης, 2012). Η μορφολογική επίγνωση στον προφορικό λόγο αφορά την αναγνώριση και τον χειρισμό των μορφολογικών μονάδων των λέξεων του προφορικού λόγου που είναι τα μορφήματα (Διαμαντή, 2010). Η σύνταξη αναφέρεται στον συνδυασμό των λέξεων με βάση τη γραμματικότητα και την αποδεκτικότητα, ώστε να σχηματίζονται συντακτικά ορθές προτάσεις (Χατζησαββίδης, 2010).

Δεξιότητες προφορικού λόγου που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ανάγνωσης

Μια σημαντική γνωστική δεξιότητα που επιδρά στην αναγνωστική επιτυχία είναι η φωνολογική επίγνωση. Πλήθος ερευνών έχει μελετήσει τη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης. Στη μελέτη των Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Τσαντούλα (2008) διερευνήθηκαν κάποιες γλωσσικές δεξιότητες κατά την προσχολική ηλικία, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η φωνολογική επίγνωση, που λειτουργούν

ως προγνωστικοί παράγοντες στη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στην Α'τάξη του Δημοτικού. Στη μελέτη, οι συμμετέχοντες ήταν 55 παιδιά που αξιολογήθηκαν αρχικά πριν την έναρξη στο Δημοτικό και έπειτα στο μέσο της φοίτησής τους στην Α'Δημοτικού. Από τα ευρήματα φάνηκε ότι η φωνολογική επίγνωση είχε υψηλή προγνωστική ισχύ όσον αφορά τη αναγνωστική ακρίβεια και ταχύτητα στις αρχές της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο.

Η σύνδεση ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση έχει εντοπιστεί σε κάποιες μελέτες. Έρευνα αξιολόγησε την κατανόηση προφορικού λόγου σε ομάδες μαθητών σε δύο χρονικές περιόδους. Η μία ομάδα αποτελούταν από 113 παιδιά προσχολικής ηλικίας 4 ετών που εξετάστηκαν ξανά στην Α' Δημοτικού και στην άλλη ομάδα συμμετείχαν 108 παιδιά της Α' Δημοτικού που επαναξιολογήθηκαν στην ηλικία των 8 ετών (Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009). Στα αποτελέσματα βρέθηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην ακουστική και αναγνωστική κατανόηση.

Επίσης, άλλη μελέτη που έχει πραγματοποιηθεί αφορά τη σχέση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση (Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer, 2011). Το δείγμα αποτελούταν από 118 μαθητές που αξιολογούνταν από την Α' τάξη Δημοτικού μέχρι τη ΣΤ' τάξη κάθε χρόνο. Οι μαθητές μετρήθηκαν με δοκιμασίες αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και λεξιλογίου. Από τα αποτελέσματα αναδείχτηκε άμεση συσχέτιση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με το εύρημα αυτό αναδείχτηκε η σπουδαιότητα της ανάπτυξης του λεξιλογίου, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, για την ανάπτυξη της ανάγνωσης.

Η κατανόηση και η παραγωγή αφηγηματικού λόγου έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Griffin, Hemphill, Camp και Wolf (2004) διερεύνησε τη σχέσεις μεταξύ της προφορικής αφήγησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και της μεταγενέστερης ικανότητάς τους στην ανάγνωση και τη γραφή. Στη μελέτη συμμετείχαν 32 παιδιά που εξετάστηκαν σε αφηγηματικές δεξιότητες στην ηλικία των 5 ετών και σε δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής στην ηλικία των 8 ετών. Κατά τα ευρήματα, η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών στην ηλικία των 5 ετών πρόβλεπε δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης αργότερα.

Η μορφολογική επίγνωση είναι ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αναγνωστική ικανότητα. Σε μια έρευνα που περιλάμβανε 103 παιδιά από τις τάξεις της Α', της Β' και της Γ' του Δημοτικού βρέθηκαν επιδράσεις της μορφολογικής ενημερότητας στην ανάγνωση σε όλες τις τάξεις (Kirbyetal., 2012). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μορφολογική επίγνωση ήταν ένας ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ευχέρειας λέξεων και κειμένων και της αναγνωστικής κατανόησης ακόμη και σε σχέση με την ικανότητα της αναγνώρισης λέξεων και της φωνολογικής επίγνωσης. Ανάλογη με τη μορφολογική επίγνωση είναι και η συντακτική επίγνωση, η οποία κατέχει συμβολικό ρόλο στην αναγνωστική ικανότητα. Σε μελέτη που αξιολογήθηκαν οι συντακτικές και γραμματικές γνώσεις 32 παιδιών της Ε'

Δημοτικού, αποδείχτηκε ότι οι γνώσεις αυτές καθορίζουν την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση (Mokhtari & Thompson, 2006).

Δεξιότητες προφορικού λόγου που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γραφής

Σχετικά με τη σχέση προφορικού λόγου με την κατάκτηση της γραφής, η φωνολογική επίγνωση φαίνεται επιδρά σημαντικά στη μάθηση της γραφής. Μία μελέτη διερεύνησε την ανάπτυξη της γνώσης αντιστοιχίας γραμμάτων-ήχων και της γνώσης γραφής ονόματος σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση (Manolitsis & Tafa, 2011). Το δείγμα αποτελούταν από 120 παιδιά προσχολικής ηλικίας που δεν είχαν διδαχθεί ακόμη τον γραμματισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν επίγνωση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, η οποία προέβλεπε τη γνώση γραφής ονόματος. Επίσης, η φωνολογική επίγνωση αποδείχτηκε ότι συνδέεται άμεσα με τη μεταγενέστερη επίγνωση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και της γραφής ονόματος.

Σχετικά με τον ρόλο της ακουστικής κατανόησης, μια έρευνα (Berninger & Abbott, 2010) αξιολόγησε δύο ομάδες μαθητών, όπου η πρώτη εξετάστηκε αρχικά στην αρχή του Δημοτικού και αργότερα στη Γ' και Ε' τάξη και η δεύτερη στη Γ' τάξη και έπειτα στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η μελέτη ανέδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ακουστική κατανόηση και τη γραπτή έκφραση σε όλες τις τάξεις. Η ακουστική κατανόηση, συγκεκριμένα, καθόριζε την παραγωγή γραπτού λόγου κυρίως στις τάξεις Γ' και Ε'.

Όσον αφορά την επίδραση του λεξιλογίου, οι Olinghouse και Leaird (2009) μελέτησαν τη σχέση λεξιλογίου με την ποιότητα σύνθεσης γραπτών κειμένων. Στην έρευνα συμμετείχαν 92 παιδιά της Β' Δημοτικού και 101 παιδιά της Δ' Δημοτικού. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ποικιλία του λεξιλογίου εξηγούσε μέρος της διακύμανσης της ποιότητας γραπτών κειμένων σε σχέση με αυτό που εξηγούσαν το μήκος των λέξεων και τα ορθογραφικά λάθη. Μάλιστα, η ποικιλία λεξιλογίου φάνηκε να είναι το πιο σταθερό στοιχείο που εξηγεί την ποιότητα της γραφής.

Οι μορφολογικές γνώσεις στον προφορικό λόγο, επιπλέον, επηρεάζουν την ορθή γραφή αργότερα. Σε μια έρευνα που συμμετείχαν 43 παιδιά της Α' τάξης Δημοτικού στην έναρξη του σχολικού έτους, διερευνήθηκε η επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφημένη γραφή (Wolter, Wood, & D'Zatko, 2009). Σύμφωνα με τα ευρήματα φάνηκε ότι τα παιδιά που είχαν μορφολογικές γνώσεις στον προφορικό λόγο είχαν καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες ορθογραφίας σε σύγκριση με τα παιδιά που παρουσίαζαν έλλειψη μορφολογικής επίγνωσης.

Διδακτικές παρεμβάσεις για τη μάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές: Μια μελέτη περίπτωσης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που αναφέρθηκε προηγουμένως, ένας μαθητής για να είναι ικανός να κατακτήσει τον γραπτό λόγο θα πρέπει να έχει

κατανοήσει και να μπορεί να χειριστεί αρκετές γλωσσικές δεξιότητες και στον προφορικό λόγο.

Παρακάτω γίνεται περιγραφή μιας εμπειρικά τεκμηριωμένης διδακτικής παρέμβασης για τη μάθηση της ανάγνωσης σε μαθητή με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) στις αρχές της Β' τάξης Δημοτικού. Ο συγκεκριμένος μαθητής φαίνεται να πληροί κάποια κριτήριατης κλινικής εικόνας της ΕΓΔ. Ο μαθητής είναι 7 ετών. Είχε καθυστέρηση στην ομιλία και τώρα χρησιμοποιεί σύντομες και απλές προτάσεις με φωνολογικά ανώριμη ομιλία για την ηλικία του. Εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες, επειδή συχνά δυσκολεύεται να διαβάζει. Οι δυσκολίες του αυτές οφείλονται κυρίως σε διαταραχές στην φωνολογία και στη μορφοσύνταξη, όπως στην περίπτωση συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου, 2011). Από τις έρευνες που προαναφέρθηκαν (Kirbyetal., 2012· Mokhtari & Thompson, 2006· Μουζάκη κ. συν., 2008) φαίνεται ότι η προετοιμασία των παιδιών για την ανάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της καλλιέργειας της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής τους επίγνωσης ήδη από τις αρχές του Δημοτικού. Έτσι, το παρόν πρόγραμμα παρέμβασης δίνει έμφαση στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας μέσω της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης.

Διδακτική παρέμβαση

Το πρόγραμμα βασίζεται σε μελέτη προγραμμάτων παρέμβασης που χρησιμοποιούν το πρόγραμμα «Ανάγνωση με έμφαση στη φωνολογία» (Hatcher et al., 2006a· Hatcher et al., 2006b) με κάποιες τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη. Το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος περιλαμβάνει δύο μήνες, όπου πραγματοποιούνται ατομικές συνεδρίες και ομαδικές δραστηριότητες με άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης. Βραχυπρόθεσμοι στόχοι αποτελούν η εκμάθηση των γραμμάτων, η φωνημική επίγνωση και η ευχερής ανάγνωση των λέξεων.

Το πρόγραμμα ξεκινά με την αξιολόγηση των στρατηγικών ανάγνωσης του παιδιού, ώστε να εντοπιστούν τόσο οι δυνατότητες όσο και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην ανάγνωση. Οι συνεδρίες αξιολόγησης γίνονται ατομικά δύο φορές την εβδομάδα για τρεις εβδομάδες. Το παιδί αρχικά αξιολογείται όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση με δοκιμασία που αφορά τη σύνδεση ήχων. Δίνονται δύο δοκιμασίες, όπου στην πρώτη το παιδί καλείται να συνδέει τα φωνήματα που βλέπει σε καρτέλες, ώστε να σχηματίζει λέξεις και στη δεύτερη να αφαιρεί φωνήματα από λέξεις. Η κάθε δοκιμασία αποτελείται από 6 λέξεις. Στο τέλος καταγράφεται ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων (Hatcher et al., 2006a).

Η ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τα γράμματα που αντιστοιχούν σε ήχους αξιολογείται μέσω της χρήσης των 24 γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου. Το αποτέλεσμα βασίζεται στον συνολικό αριθμό των γραμμάτων που εντοπίστηκαν σωστά

από τους ήχους και τις ονομασίες που ακούγονται από τον εκπαιδευτικό (Hatcher et al., 2006a).

Η αναγνωστική ευχέρεια αξιολογείται με μια δοκιμασία, όπου δίνονται στο παιδί 20 λέξεις από το βιβλίο της Γλώσσας της Α' τάξης και το παιδί καλείται να τις διαβάσει. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα λάθη, ώστε να αξιολογηθούν η αναγνωστική ακρίβεια και οι στρατηγικές ανάγνωσης του μαθητή. Έπειτα, ζητείται από το παιδί να γράψει κάποιες βασικές λέξεις σε ένα φύλλο εργασίας και στη συνέχεια να τις διαβάσει δυνατά (Hatcher et al., 2006a).

Η παρέμβαση πραγματοποιείται τόσο ατομικά όσο και με ομαδικές δραστηριότητες καθημερινά από μια διδακτική ώρα για δύο μήνες. Στις ατομικές συνεδρίες, κάθε μάθημα ξεκινάει με μία πεντάλεπτη φωναχτή ανάγνωση ενός «εύκολου» κειμένου από το βιβλίο της Γλώσσας της Α' τάξης από τον μαθητή, ώστε να εξοικειωθεί με οικείες λέξεις. Στόχος της δραστηριότητας είναι η βελτίωση στην ανάγνωση λέξεων. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενθαρρύνει τον μαθητή να συνεχίσει την ανάγνωσή του. Στη συνέχεια, ο μαθητής διαβάζει το κείμενο, το οποίο είχε διδαχθεί στο τέλος της προηγούμενης συνεδρίας. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός καταγράφει την αναγνωστική του ακρίβεια και συμπεριφορά (Hatcher et al., 2006b).

Με αφορμή το κείμενο που διάβασε, ο μαθητής εξοικειώνεται με την ονομασία και τον ήχο των γραμμάτων με τη βοήθεια πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων (σχηματίζει τα γράμματα γραπτά, ψηλαφίζει πλαστικά γράμματα και βλέπει σε αλφαβητικές καρτέλες εικόνες και λέξεις που συνδέονται με κάθε γράμμα). Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχο τη βαθύτερη εκμάθηση των γραμμάτων. Έπειτα, γράφει μια μικρή ιστορία που αποτελείται από δύο προτάσεις και πάνω σ' αυτήν γίνονται δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης, που προέρχονται από τη δοκιμασία "Sound Linkage" (Hatcher, 2000), με στόχο την ενίσχυση αυτής. Κατά τη δοκιμασία "Sound Linkage" , αρχικά οι μαθητές καλούνται να αφαιρέσουν αρχικά ή τελικά φωνήματα από λέξεις και να προφέρουν το κομμάτι που έμεινε μετά την αφαίρεση (π.χ. "*Πες παίζω χωρίς το /π/*" ή "*Πες μπανάνα χωρίς το /α/*"). Επίσης, τους ζητείται να αναλύσουν ψευδολέξεις σε φωνήματα και να προφέρουν τους ήχους τους (π.χ. "*Ποιους ήχους έχει η λέξη /πράτα/;*").

Στο τέλος, πραγματοποιείται ανάγνωση ενός νέου κειμένου αρχικά από τον ίδιο το μαθητή και στη συνέχεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ώστε να επιτυγχάνεται σταδιακά η ευχέρεια στην ανάγνωση λέξεων (Hatcher et al., 2006b).

Στις ομαδικές συνεδρίες οι μαθητές αρχικά απασχολούνται με την αναγνώριση των γραμμάτων και στη συνέχεια με δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης. Για την αναγνώριση των γραμμάτων χρησιμοποιούνται βασικές λέξεις που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Α' τάξης. Οι δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης στηρίζονται στη δοκιμασία "Sound Linkage" με δραστηριότητες, όπως προαναφέρθηκανστις ατομικές συνεδρίες (Hatcher et al., 2006b).

Επίσης, στις ομαδικές συνεδρίες χρησιμοποιούνται δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης που υλοποιούνται σε πλαίσιο παιχνιδιού. Οι μαθητές, για παράδειγμα, μπορούν να βλέπουν σε καρτέλες μία ομάδα από τέσσερις λέξεις και να εντοπίσουν ποια από τις λέξεις αυτές δεν ταιριάζει στην ομάδα (οι τρεις λέξεις διαφέρουν μόνο ως προς το ένα φώνημα ή ως προς μια συλλαβή, π.χ. *πίνω, δίνω, χύνω, κοιτώ*, όπου η λέξη *κοιτώ* δεν ταιριάζει ή *φύγε, φίδι, φίλε, βόδι*, όπου η λέξη *βόδι* δεν ταιριάζει). Άλλο παράδειγμα είναι τα παιδιά να έχουν μπροστά τους κάρτες με αντικείμενα, η ονομασία των οποίων τελειώνει σε δύο διαφορετικούς ήχους (σε */ι/* και */ο/*) και ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να συλλέξουν λέξεις για ένα κυνήγι θησαυρού που θα έχουν ως τελικό ήχο το */ο/*. Τα παιδιά ονοματίζουν τις εικόνες και τοποθετούν στην άκρη τις κάρτες που δεν χρειάζονται (Hatcher et al., 2006a).

Συμπεράσματα

Το ενδιαφέρον του άρθρου εστιάζεται στη σχέση του προφορικού και του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην επίδραση των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα των μελετών, υπάρχουν κάποιες γλωσσικές δεξιότητες στον προφορικό λόγο, όπως η φωνολογική και μορφοσυντακτική επίγνωση, η ακουστική κατανόηση, το λεξιλόγιο κλπ., που επηρεάζουν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου (Berninger & Abbott, 2010· Griffinetal., 2004· Kendeouetal., 2009· Kirbyetal., 2012· Manolitsis & Tafa, 2011· Mokhtari & Thompson, 2006· Μουζάκη κ. συν., 2008· Olinghouse & Leaird, 2009· Verhoevenetal., 2011· Wolter, Wood, & D'Zatko, 2009). Επομένως, συνεπάγεται ότι οι παρεμβάσεις που επιλέγονται για την υποστήριξη της μάθησης του γραπτού λόγου θα πρέπει να επικεντρώνονται στις γλωσσικές εκείνες δεξιότητες όπου παρουσιάζονται ελλείμματα.

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, ο μαθητής με ΕΓΔ παρουσιάζει έντονες διαταραχές στη φωνολογία. Έτσι, το παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται για την υποστήριξη του μαθητή δίνει έμφαση στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης. Οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται βασίζονται σε εμπειρικά τεκμηριωμένα παρεμβατικά προγράμματα προερχόμενα από την επιστημονική βιβλιογραφία, ώστε να έχει ελεγχθεί εμπειρικά η επιτυχής εφαρμογή τους (Hatcher et al., 2006a· Hatcher et al., 2006b). Έτσι, δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες οι διδακτικές παρεμβάσεις να είναι πιο αποτελεσματικές.

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 635-651.

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση. Στο: Α. Μουζάκη & Θ. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 107-120). Αθήνα: Gutenberg.

Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*, 123–147.

Hatcher, P. J., Goetz, K., Snowling, M. J., Hulme, C., Gibbs, S., & Smith, G. (2006a). Evidence for the effectiveness of the Early Literacy Support programme. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 351–367.

Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N. V., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., & Snowling, M. J. (2006b). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(8), 820–827.

Hatcher, P. J. (2000). *Sound linkage: An integrated programme for overcoming reading difficulties* (2nd ed.). London: Whurr.

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική και σχολική εκπαίδευση, 4*, 35-67.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J., & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778.

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, *25*(2), 389-410.

Κωνσταντίνου, Μ., & Κοσμίδου, Μ. (2011). *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4*(1), 3-34.

Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name, letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24*, 27-53.

Mazzotti, V. L., Rowe, D.R., & Test, D.W. (2012). Navigating the Evidence-Based Practice Maze. *Intervention in School and Clinic, 48*(3), 159-166.

Mokhtari, K., & Thompson, H.B. (2006). How Problems of Reading Fluency and Comprehension Are Related to Difficulties in Syntactic Awareness Skills Among Fifth Graders. *Reading Research and Instruction, 46*(1), 73-94.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α΄ Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 71-88.

Οικονομίδης, Β. (2003). *Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5,5-6,5 Ετών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*(5), 545-565.

Πόρποδας, Κ. (2002). *ΗΑνάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες - Διδακτικές Παρεμβάσεις.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332

Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading, 15*, 8–25.

Wolter, J. A., Wood, A., & D'Zatko, K. W. (2009). The Influence of Morphological Awareness on the Literacy Development of First-Grade Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40,* 286-298.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). *Γραμματική Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή. Τόμος Β΄ (Σύνταξη-Σημασιολογία/Λεξιλόγιο-Πραγματολογία).*Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Πλαίσιο διεπιστημονικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων σε μαθητές με αναπηρία για την ενίσχυση των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού

Μιχάλης Βάρκας, Ψυχολόγος Ειδικής Αγωγής, MA, MSc

Περίληψη

Το σύστημα εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από προβλήματα που επιτείνουν τις κοινωνικές ανισότητες: ο εντατικός ρυθμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο στόχος της επιτυχίας με βάση το αποτέλεσμα, η έλλειψη προσβασιμότητας, έρχονται σε αντίθεση με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της αναπηρίας. Το σχολείο, μετατρέποντας τις κοινωνικές διαφορές σε ανισότητες ως προς τις ευκαιρίες των μαθητών στην πραγματικότητα τις νομιμοποιεί οδηγώντας έτσι στην παγίωση τους και μετά το τέλος της σχολικής ζωής, επηρεάζοντας καίρια τη διαδικασία της μετάβασης στην επαγγελματική και οικονομική ζωή. Η προσπάθεια για την ανάπτυξη νέων στρατηγικών μετάβασης πρέπει να ενσωματώνει τις απαραίτητες προ-επαγγελματικές δεξιότητες, την εξειδίκευση αλλά και τις συστάσεις των εκπαιδευτικών ώστε αυτές να είναι κοινωνικά έγκυρες. Στο παρόν άρθρο τονίζεται ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών και συμβουλευτικών παρεμβάσεων με βάση εξατομικευμένες υπηρεσίες στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια προσέγγιση που διευκολύνει τη διαδικασία της μετάβασης και την εκπαίδευση που είναι απαραίτητη για το σκοπό αυτό. Ο κύριος στόχος πρέπει να είναι να καταστούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι μαθητές με αναπηρία όσο το δυνατόν πιο καταρτισμένοι μέσα από την παροχή υποστήριξης που διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και αξίες έτσι ώστε να διασφαλίζεται η βιωσιμότητα και αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μετάβασης στην εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθητές με Αναπηρία, Προ-Επαγγελματικές Δεξιότητες, Διεπιστημονική Υποστήριξη, Κοινωνικός Αποκλεισμός.

Framework of interdisciplinary supportive interventions for students with disabilities to enhance pre-vocational skills and tackle social exclusion

Michalis Varkas, Special Education Psychologist, MA, MSc

Abstract

The education system is characterized by problems that exacerbate social inequalities: the intensive pace of educational programs, the goal of success based on results, the lack of accessibility, are at odds with the special nature of disability. The school, turning social differences into inequalities in students' opportunities, in fact legitimizes them, thus leading to their consolidation after the end of school, having a key impact on the process of transition to professional and financial life. The effort to develop new transition strategies must incorporate the necessary pre-professional skills, specialization, and teacher recommendations so that they are socially valid. This article emphasizes

that the development and implementation of pedagogical and counselling interventions based on personalized services in the school environment is an approach that facilitates the transition process and the necessary for this purpose education. The main goal should be to make all students with disabilities as highly qualified as possible through the provision of support guided by specific principles and values to ensure the sustainability and effectiveness of the transition process.

Keywords: Students with Disabilities, Pre-Vocational Skills, Interdisciplinary Support, Social Exclusion.

Εισαγωγή

Το άρθρο 27 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία τονίζει το δικαίωμα τους στην ευκαιρία να ζουν από εργασία που επιλέγεται ελεύθερα ή είναι αποδεκτή σε μια αγορά και σε ένα εργασιακό περιβάλλον που είναι ανοικτό, ενιαίο και προσβάσιμο (ΕΣΑμεΑ, 2018). Σύμφωνα με εκτιμήσεις του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας, 650 εκατομμύρια άνθρωποι είναι άτομα με αναπηρία και 470 εκατομμύρια από αυτά βρίσκονται σε ηλικία για εργασία. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσανάλογα επίπεδα φτώχειας και ανεργίας και η πρόσβαση στην απασχόληση είναι ο οικονομικά αποδοτικότερος τρόπος μείωσης τους (ILO, 2007). Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζουν αρκετούς περιορισμούς κατά την προσπάθειά τους να βρουν δουλειά ή να διατηρήσουν εκείνη που ήδη έχουν.

Τα τελευταία χρόνια, η προώθηση της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σημαντικό άξονα της ευρωπαϊκής πολιτικής η οποία δίνει έμφαση στον κοινωνικό διάλογο σε θέματα που αφορούν τη σύνδεση της κατάρτισης με την αγορά εργασίας και την εκπαίδευση πάνω στις προ-επαγγελματικές δεξιότητες που απαιτούνται στις νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας. Παράλληλα, εστιάζει στην κοινωνική πολιτική για την μείωση ή και αποφυγή της ανεργίας των ατόμων με αναπηρία και στα πλαίσια αυτά προωθεί τις λεγόμενες ενεργητικές πολιτικές για την απασχόληση αφού πολιτικές όπως οι κλασικές επιδοματικές που στόχευαν στην ενίσχυση της κατανάλωσης κρίνονται πλέον παθητικές και αναποτελεσματικές (Ναγόπουλος, 2005).

Κοινωνικός Αποκλεισμός Μαθητών με Αναπηρία

Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν σημαίνει μόνο ανεπαρκές εισόδημα αλλά αφορά τη συμμετοχή στην επαγγελματική ζωή και είναι εμφανής σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η πρόσβαση στις υπηρεσίες και επηρεάζει ιδιαίτερα τις κοινωνικές ομάδες, που υπόκεινται σε διακρίσεις, διαχωρισμό ή αποδυνάμωση των παραδοσιακών μορφών των κοινωνικών σχέσεων (Παπαδάκης & Κυβέλου, 2014). Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι «ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εμφανίζεται στις μακροδομές και μικροδομές της κοινωνίας και συστηματικά αποκλείει ένα άτομο με αναπηρία από τις εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και οικονομικές διαστάσεις της κοινωνικής ζωής» (Γιαβρίμης & Χονδρομπίλας, 2018).

Έπειτα από την ανάδειξη του κοινωνικού μοντέλου ερμηνείας, η ευθύνη για την αναπηρία μεταφέρθηκε από το ίδιο το άτομο στην κοινωνία, η οποία με τα εμπόδια και τους περιορισμούς που θέτει, είναι τελικά αυτή που οδηγεί στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση του. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από δυσκολίες που επιτείνουν τις κοινωνικές ανισότητες: η έλλειψη προσβασιμότητας και ο εντατικός ρυθμός που ακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα έρχονται σε αντίθεση με το χαρακτήρα της αναπηρίας (Barton, 2000). Το σχολείο, μετατρέποντας τις κοινωνικές διαφορές σε ανισότητες ως προς τις ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές στην πραγματικότητα τις νομιμοποιεί οδηγώντας έτσι στην παγίωση τους και μετά το σχολείο, επηρεάζοντας καίρια τη διαδικασία μετάβασης στην επαγγελματική και οικονομική ζωή.

Η πολιτική της Ελλάδας σε σχέση με την μετάβαση στην αγορά εργασίας των ατόμων με αναπηρία έχει ως στόχο να τα βοηθήσει να προσαρμοστούν στις αλλαγές, στη μείωση των διαστημάτων χωρίς απασχόληση και στη διευκόλυνση της μετάβασης σε νέες θέσεις εργασίας. Ωστόσο, αυτή η πολιτική δεν καθιστά εύκολη την πρόσβαση στην αγορά εργασίας ούτε συμβάλει στη διατήρηση της απασχόλησης, γιατί στη χώρα μας γενικά δεν ενθαρρύνεται η κινητικότητα και η σχετική νομοθεσία δεν είναι αρκετά ευέλικτη. Έτσι, για παράδειγμα, ο ΟΑΕΔ παρέχει στους εργοδότες επιδοτήσεις είτε για θέσεις πλήρους απασχόλησης είτε για θέσεις μερικής απασχόλησης χωρίς να υπάρχουν άλλες ευέλικτες ρυθμίσεις. Οι θέσεις μερικής απασχόλησης είναι χαμηλά αμειβόμενες και επομένως δεν είναι ούτε θελκτικές ούτε οικονομικά συμφέρουσες (European Commission, 2011).

Οι πολιτικές για την αύξηση των ευκαιριών συμμετοχής στην αγορά εργασίας των μαθητών με αναπηρίες δεν έχουν υλοποιηθεί ικανοποιητικά. Υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες προ-επαγγελματικής κατάρτισης κάτι που έχει ως αποτέλεσμα λίγες πιθανότητες να βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους και συνεπώς να βρουν εργασία. Παράλληλα, όταν ένα άτομο με αναπηρία αρχίζει να εργάζεται, δεν πληροί πλέον τις προϋποθέσεις για να λαμβάνει κοινωνικά επιδόματα, τα οποία εντέλει διακόπτονται. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ανασταλτικά, ως σοβαρό αντικίνητρο, στην προσπάθεια αναζήτησης απασχόλησης. Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Παρατηρητήριου Εργασιακών Σχέσεων υπάρχει έλλειψη κρατικών πολιτικών που αποσκοπούν άμεσα στην αύξηση της απασχολησιμότητας των ατόμων με αναπηρίες (European Commission, 2011). Επίσης, με το Νόμο 2643/98 «Πρόβλεψη για την απασχόληση ειδικών κοινωνικών ομάδων», οι κανόνες για την πρόσληψη και την απόλυση τους είναι οι ίδιοι που ισχύουν για το υπόλοιπο εργατικό δυναμικό. Εξάλλου, οι επιχειρήσεις του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα πρέπει να απασχολούν ένα ορισμένο ποσοστό ατόμων με αναπηρίες, μέσω αντικειμενικών κριτήριων τοποθέτησης, όπως για παράδειγμα το ποσοστό της αναπηρίας. Στην πράξη όμως το σύστημα ποσόστωσης δεν ελέγχεται, π.χ. σε έρευνα του 2007 μόνο το 20% των εταιρειών με περισσότερους από 50 εργαζόμενους απασχολούσαν άτομα με αναπηρία (ANED, 2007).

Πλαίσιο Ενίσχυσης Προ-Επαγγελματικών Δεξιοτήτων

Τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν θέσει συγκεκριμένους στόχους για να εφαρμόσουν και να προωθήσουν μέτρα καταπολέμησης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, για την παροχή ίσων ευκαιριών για πρόσβαση σε πόρους, δικαιώματα, αγαθά και υπηρεσίες, για την υιοθέτηση προληπτικών πολιτικών κατά του αποκλεισμού του εργατικού δυναμικού και για την παροχή βοήθειας προς τα άτομα με αναπηρία σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Η κοινωνική προστασία περιλαμβάνει ενέργειες που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση του ατόμου, την κοινωνική και εργασιακή ενσωμάτωση, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και ποιοτική απασχόληση, την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της ισότητας μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων είναι αναγκαία η παροχή ίσων ευκαιριών και η εκπαίδευση με στόχο την αναβάθμιση των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της διασφάλισης της προσαρμοστικότητας και απασχολησιμότητας των μαθητών με αναπηρίες. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητη η επικέντρωση στην εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών με στόχο την ένταξη ή τη βελτίωση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας, την προστασία του εισοδήματος και της ασφάλειας.

Στο πλαίσιο των πολιτικών εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης και προώθησης της απασχόλησης σε συνάρτηση με την προτεραιότητα για καταπολέμηση της ανεργίας και άρση των εμποδίων ομαλής πρόσβασης στην αγορά εργασίας, κεντρικό ρόλο παίζει η ενίσχυση των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων που συνδέονται με την εφαρμογή νέων μορφών απασχόλησης και επιχειρηματικότητας. Είναι λοιπόν επιβεβλημένες οι συντονισμένες ενέργειες που στοχεύουν στον εντοπισμό των αναγκών μετάβασης και στην εφαρμογή κατάλληλου εκπαιδευτικού και προ-επαγγελματικού σχεδιασμού ο οποίος επιτρέπει στους απόφοιτους με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να προσαρμοστούν επιτυχώς στον μετέπειτα κοινωνικό και εργασιακό βίο.

Η προσπάθεια για την ανάπτυξη νέων στρατηγικών μετάβασης μαθητών με αναπηρία είναι απαραίτητη και πρέπει να ενσωματώνει την εξειδίκευση και τις συστάσεις των εκπαιδευτικών ώστε να είναι κοινωνικά έγκυρες. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποδίδει εξαιρετική σημασία στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης των μαθητών ενώ την ίδια ώρα μεγάλη σημασία αποδίδουν οι εργοδότες στη βελτίωση των απαραίτητων εργασιακών δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της ανάγκης σύζευξης του προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της ανοιχτής αγοράς, έτσι ώστε η διαδικασία μετάβασης των αποφοίτων μαθητών με αναπηρίες να είναι ευκολότερη και αποτελεσματικότερη. Ειδικά οι αντιλήψεις για την απασχολησιμότητα και η πληροφόρηση σχετικά με τις προτεραιότητες και τις πρακτικές πρόσληψης μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να κατανοήσουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, να προβούν στις απαραίτητες αλλαγές στα προγράμματα τους, να συνδράμουν αποφασιστικά αρχικά στην αναγνώριση και στη συνέχεια στην κατάρτιση πάνω σε βασικές προ-επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες αυξάνουν τις

πιθανότητες των αποφοίτων να αποκτήσουν και να διατηρήσουν σταθερή δουλειά στην ανοιχτή αγορά εργασίας (Benz et al., 2000).

Ένα τέτοιο πρόγραμμα περιλαμβάνει ειδικά σχεδιασμένες διαδικασίες που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ικανότητες και δυσκολίες κάθε μαθητή με αναπηρία και εφαρμόζονται από εξειδικευμένο προσωπικό. Το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο ενός επιτυχημένου προγράμματος μετάβασης από το σχολείο στην εργασία είναι η ολοκληρωμένη, διεπιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη η οποία περιλαμβάνει όλες τις ειδικότητες και ενσωματώνει στην πράξη τις συντονισμένες ενέργειες που στοχεύουν στον εντοπισμό των αναγκών μετάβασης και στην εφαρμογή κατάλληλου εκπαιδευτικού και προ-επαγγελματικού σχεδιασμού που επιτρέπει την επιτυχή προσαρμογή στον μετέπειτα κοινωνικό και εργασιακό βίο. Η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων που προσφέρουν υπηρεσίες στα σχολεία συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές με αναπηρία μετά το σχολείο (Hernandez, 2013).

Οι στάσεις και οι επιστημονικές γνώσεις του προσωπικού των σχολείων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία συμβάλλουν στη μεγαλύτερη εμπλοκή και υποστήριξη τους, με τον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των ενδιαφερόντων τους και με την ενίσχυση των δεξιοτήτων (ή την εφαρμογή σχεδίου για την απόκτηση τους) που πρέπει να κατέχουν για να πετύχουν στην εργασία. Ανταποκρινόμενοι θετικά απέναντι στην παροχή ευκαιριών ενίσχυσης των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων μιας ανομοιογενούς ομάδας μαθητών τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας θα επιδιώξουν να τις βελτιώσουν χρησιμοποιώντας εξειδικευμένες και καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους που ενισχύουν τις δυνατότητες εύρεσης και διατήρησης απασχόλησης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να είναι πιο στενά προσαρμοσμένα στις τρέχουσες και στις αναδυόμενες αλλαγές στο χώρο εργασίας και στις επακόλουθες ευκαιρίες και ανάγκες των εργαζόμενων.

Αρχές και Αξίες Πλαισίου Υποστηρικτικών Παρεμβάσεων

Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που διευκολύνουν την πρόσβαση στην αγορά εργασίας περιλαμβάνουν: συμβουλευτική για κοινωνική ένταξη - επανένταξη, επαγγελματική συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό, κοινωνικό - εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Η παροχή υποστήριξης, στο που και πως θα κάνει την αναζήτηση της εργασίας, στο πως θα ανταποκριθεί καλύτερα σε μια συνέντευξη με έναν πιθανό εργοδότη, είναι απαραίτητα για να εκπληρώνονται οι ανάγκες του ατόμου. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων συνδέεται με το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο το άτομο επιδιώκει να ενσωματωθεί μελλοντικά και κατά πόσο θα βιώσει ενεργητικά την προσφερόμενη υποστήριξη, διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος δημιουργίας αρνητικής εικόνας για τις δυνατότητες του λόγω στρες και μειωμένης επίδοσης **(**Nagopoulos, 2013). Ο σχεδιασμός θα διασφαλίσει ότι το άτομο με αναπηρία έχει τις σωστές πληροφορίες και γνώσεις πριν τη λήψη μιας τεκμηριωμένης απόφασης για μετάβαση στην εργασία. Η επαγγελματική προετοιμασία συνδέεται με την ενδυνάμωση

των ατόμων με αναπηρία και μπορεί εντέλει να τα βοηθήσει να έχουν πρόσβαση σε ενεργές πολιτικές απασχόλησης που περιλαμβάνουν: προ-κατάρτιση, κατάρτιση και απόκτηση προ-επαγγελματικής εμπειρίας με κίνητρο την πλήρωση νέων θέσεων εργασίας.

Είναι απαραίτητη η ύπαρξη συγκεκριμένων αξιών που θα αντικατοπτρίζονται σε ένα ποιοτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην ανάπτυξη ή στην βελτίωση των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες έτσι ώστε να αυξηθούν σημαντικά οι προοπτικές και ευκαιρίες εύρεσης και διατήρησης σταθερής εργασίας στο μέλλον (Wehman, 2012). Ειδικότερα:

- Όλοι και όλες, ανεξάρτητα από το επίπεδο ή τον τύπο της αναπηρίας, έχουν τη δυνατότητα και το δικαίωμα για εργασία.
- Τα παραδοσιακά συστήματα πρέπει να αλλάξουν ώστε να υποστηρίξουν την αυτοδιάθεση, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ακεραιότητα της απασχόλησης.
- Οι κοινωνικές σχέσεις τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό πρέπει να οδηγούν σε αμοιβαίο σεβασμό και αποδοχή.

Παράλληλα, οι μαθητές με αναπηρίες:

- Πρέπει να αντιμετωπίζονται με βάση τις ικανότητες, τα δυνατά τους σημεία και τα ενδιαφέροντά τους παρά με βάση την αναπηρία τους.
- Έχουν δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό έτσι ώστε να συμμετέχουν στην επιλογή και ρύθμιση των υποστηρικτικών υπηρεσιών που θα οδηγήσουν τελικά σε επαγγελματική αποκατάσταση.
- Πρέπει να συνδεθούν με τα επίσημα και ανεπίσημα δίκτυα της κοινότητας με στόχο την αποδοχή, την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη.
- Πρέπει να καθορίζουν τους προσωπικούς τους στόχους και να λαμβάνουν βοήθεια για τη συγκέντρωση της απαραίτητης για την επίτευξη των φιλοδοξιών τους υποστήριξης.

Το πλαίσιο και οι διαδικασίες ενίσχυσης των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες πρέπει να διέπονται από συγκεκριμένες αρχές και ανθρωπιστικές αξίες, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η βιωσιμότητα και αποτελεσματικότητα τους. Ειδικότερα, οι αρχές που αποτελούν απαραίτητο συστατικό στοιχείο περιλαμβάνουν τα εξής (ΕΕΥΕ, 2010):

- Ατομικότητα: Κάθε μαθητής με αναπηρία θεωρείται μοναδικός, με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του.
- Σεβασμός: Οι προ-επαγγελματικές δραστηριότητες πρέπει να είναι ηλικιακά κατάλληλες, αξιοπρεπείς και ενισχυτικές.
- Αυτοδιάθεση: Υποστηρίζεται όχι μόνο η έκφραση των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων τους αλλά και η δυνατότητα για αυτό-προώθηση.

- Τεκμηριωμένη επιλογή: Οι μαθητές με αναπηρία συμμετέχουν στο σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των υπηρεσιών.
- Ανάληψη ευθύνης: Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τις ευκαιρίες τους, έτσι ώστε να επιλέξουν σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και έχοντας επίγνωση των συνεπειών των επιλογών τους.
- Εμπιστευτικότητα: Οι σχετικές με κάθε μαθητή πληροφορίες αντιμετωπίζονται ως εμπιστευτικές και με διακριτικότητα.
- Ευελιξία: Οι συμβουλευτικές - εκπαιδευτικές υπηρεσίες διαθέτουν προσαρμοστικότητα ώστε να ανταποκρίνονται σε κάθε ανάγκη των μαθητών.
- Προσβασιμότητα: Όλες οι σχετικές υπηρεσίες και πληροφορίες είναι ανά πάσα ώρα διαθέσιμες στους χρήστες και προσβάσιμες.

Συμπεράσματα

Η απόκτηση ή βελτίωση των προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων προσφέρει ένα σημαντικό οικονομικό πλεονέκτημα, μια ενδεχόμενη θέση εργασίας στην ανοιχτή αγορά που εξασφαλίζει τη συμμετοχή και την κοινωνική ενσωμάτωση, την αυτονομία, την οικονομική ανεξαρτησία, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με αναπηρία και εν τέλει την άρση του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Μπορεί το πλαίσιο προετοιμασίας για μετάβαση στην εργασία να δίνει έμφαση στις δυνατότητες και στις προσωπικές τους ανάγκες, όμως δεν παραγνωρίζει ούτε παραμελεί την αναγκαιότητα για συνεχή κατάρτιση και βελτίωση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητο να κατέχουν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Η ανάπτυξη επίσημων προγραμμάτων με βάση εξατομικευμένες υπηρεσίες στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια νέα προσέγγιση για τον προγραμματισμό των διαδικασιών μετάβασης και για την εκπαίδευση που είναι απαραίτητη.

Γενικά, οι κύριοι στόχοι θα πρέπει να είναι να καταστούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι μαθητές με αναπηρία όσο το δυνατόν πιο καταρτισμένοι μέσα από την παροχή υποστήριξης που διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και αξίες έτσι ώστε να διασφαλίζεται η βιωσιμότητα και αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μετάβασης στην εργασία. Μέσα από την εφαρμογή ενός τέτοιου πλαισίου τονίζεται η σημασία των ευκαιριών για πραγματική και ολοκληρωμένη μελλοντική εργασία ως μια πρωταρχική επιλογή κατά την οποία όλα τα εμπλεκόμενα μέρη επωφελούνται: το ίδιο το άτομο με αναπηρία αποκτά μια πραγματική δουλειά, οικονομικά οφέλη και την αξιοπρέπεια από μια αμειβόμενη απασχόληση, η οικογένεια νιώθει λιγότερο άγχος και ανησυχία για το μέλος της, ο εργοδότης προσλαμβάνει έναν καταρτισμένο υπάλληλο και έχει τις προϋποθέσεις για διατήρηση της θέσης εργασίας και το σχολείο, αφουγκραζόμενο τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, προσαρμόζεται αναλόγως και αναβαθμίζεται ποιοτικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

ANED - Academic Network of European Disability (2007). Anaktithike stis 18-11-2021 apo: https://www.disability-europe.net/downloads/361-el-aned-2009employment-report-final

Barton, L. (2000). I politiki tis ensomatosis. Sto: A. Zoniou-Sideri (Epim.), *Entaxi: outopia i pragmatikotita?* (sel.57-70), Ekdoseis Ellinika Grammata, Athina.

Benz, M., Lindstrom, L., Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509–529.

Ethniki Synomospondia Atomon me Anapiria - ESAmeA (2018). Anaktithike stis 18-11-2021 apo: https://www.esamea.gr/publications/others/3732-2o-deltioparatiritirioy-thematon-anapirias-tis-e-s-a-mea-deiktes-apasxolisis-kaiplithysm osme - anapiria-meros-aa

European Commission, (2011). *Supported Employment for people with disabilities in the EU and EFTA-EEA good practices and recommendations in support of a flexicurity approach. Study Report*. Anaktithike stis 11-11-2021 apo: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b270b26a-bb7f-40d7-8883-53c78e436b5b

Eurostat (2003). *Employment of disabled people in Europe in 2002. Eurostat Data, European Social Statistics Labour Market Policy Expenditure and Participants*. Anaktithike stis 8-11-2021 apo: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics

Evropaiki Enosi Ypostirizomenis Ergasias – E.E.Y.E. (2010). *Ergaleia gia ti Diaforetikotita*. Anaktithike stis 12-11-21 apo: http://www.theotokos.gr/do cuments/10181/28159/euse+toolkit/2d1f4ebf1d8d-47bf-8abc-c4845802db95

Giavrimis P., Chondrompilas G. (2018). Apopseis ekpaideftikon gia ton ekpaideftiko kai koinoniko apokleismo ton mathiton/trion me anapiria, *Paidagogikos Logos,* 1, 75-98.

Hernandez, S. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480-498.

International Labour Organization (2007). *ILO calls for new efforts to support people with disabilities in the world work*. Anaktithike stis 11-12-2021 apo: https://www.ilo.org/global/about-the ilo/newsroom/news/WCMS_088028/lang - -en/index.htm

Nagopoulos, N. (2005). *Syntonismenes kai sympliromatikes energeies oloklиromenis paremvasis gia tin enischysi tis apascholisis: Efarmoges kai meletes periptosis sto plaisio ton ergon Equal*, Koinotiki Protovoulia EQUAL, sel. 14 -15. Athina.

Nagopoulos, N. (2013). The Rationalization of Social Services in Greece in the framework of European Social Policy *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, Vol. 6, No. 1: 1093-1102.

Nomos 2643/1998 (FEK 220 t. A', 28/09/1998). "*Merimna gia tin apascholisi prosopon eidikon katigorion kai alles diataxeis*".

Papadakis, N., Kyvelou, S. (2014). Ftochia, neaniki anergia, koinoniki efpatheia kai i proklisi gia evimeria choris apokleismous stis parakties kai nisiotikes Perioches: opseis kai protaseis politikis. Sto International ESPON-on-the-Road Conference: "*Blue Growth and land-sea interaction: Realities and Perspectives in Europe and in Greece*", Piraeus.

Wehman, P. (2012). Supported Employment: What is it? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37, 139–142.

Πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στην τεχνική της Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων.

Στανελούδη Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, Μ. Ed. Διαπολιτισμική και Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Χαρακτηριστικό στοιχείο των παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές είναι η αρνητικά αποκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία άλλοτε αναφέρεται σε προβλήματα εξωτερίκευσης και άλλοτε εσωτερίκευσης. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, να νιώσουν όμορφα και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, καλούνται να εφαρμόσουν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης. Ένα από αυτά είναι η Τεχνική Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων. Σύστημα παρέμβασης με πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές. Αφετέρου τα βοηθά στη βελτίωση της ανάρμοστης συμπεριφοράς, αφενός και στη βελτίωση των σχέσεων τους με τους συνομηλίκους τους καθώς και στην εκμάθηση αποδεκτών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριφορικές διαταραχές, Διαμεσολάβηση και Υποστήριξη συνομηλίκων

Intervention program based on the technique of Mediation and Peer Support.

Staneloudi Panagiota, Teacher P.E 70, M. Ed. Intercultural and Special Education

Abstract

A characteristic feature of children with behavioral disorders is negatively deviant behavior, which sometimes refers to externalization problems and sometimes internalization problems. In order to help these children improve their behavior, their relationships with their peers, to feel good and to integrate into society, teachers are called upon to implement an intervention program. One of them is the Peer Mediation and Support Technique. Intervention system with multiple benefits for children with behavioral disorders. On the other hand, it helps them to improve their inappropriate behavior, on the one hand, and to improve their relationships with their peers, as well as to learn acceptable social skills.

Key-Words: Behavioral Disorders, Peer Mediation and Support

Εισαγωγή

Δυστυχώς, στις μέρες μας αυξάνονται τα ποσοστά των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα στις κοινωνικές συμπεριφορές. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στο πλαίσιο της εξωτερίκευσης ή εσωτερίκευσης (Heward, 2011). Πιο συχνά

παρατηρούμε μαθητές με αντικοινωνικές συμπεριφορές (εξωτερίκευσης) που εκδηλώνονται με επιθετικότητα, θυμό, μη συνεργατικότητα, εναντίωση, απομόνωση, προβλήματα με συνομηλίκους, bullying (Χατζηκαλλία, χ.η).

Μία αποδεδειγμένα αποτελεσματική μέθοδος αντιμετώπισης τέτοιων συμπεριφορών είναι η τεχνική της Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων. Τα προγράμματα παρέμβασης με την τεχνική αυτή στοχεύουν στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων ή διαφωνιών δύο ή περισσότερων παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής ζωής με τη συμμετοχή κάποιου τρίτου «ουδέτερου» μαθητή (Αρτινοπούλου, 2010).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να παρέμβουμε και να βοηθήσουμε έναν μαθητή με Συμπεριφορικές Διαταραχές και αντικοινωνική συμπεριφορά να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον.

Συμπεριφορική Διαταραχή

Σύμφωνα με τον ορισμό του CCBD (Council for Children with Behavioral Disorders) η συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή αναφέρεται σε αναπηρία που ακολουθείται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις, μη προσωρινές, που δεν συνάδουν με την ηλικία του παιδιού. Μπορεί να πρόκειται για συμπεριφορές εξωτερίκευσης ή εσωτερίκευσης, όμως και στις δύο περιπτώσεις η σχολική επίδοση και οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζονται αρνητικά (Heward, 2011).

Οι συμπεριφορές εξωτερίκευσης ή αντικοινωνικές συμπεριφορές είναι οι πλέον πιο συχνές συμπεριφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά με συμπεριφορική διαταραχή (Heward, 2011). Τα παιδιά αυτά συχνά φέρονται άσχημα στους γύρω τους, είναι επιθετικά, μιλούν άσχημα, φωνάζουν, δεν υπακούν τον δάσκαλο, έχουν εκρήξεις θυμού και γενικά διαταράσσουν την τάξη και δημιουργούν ένα δυσάρεστο κλίμα (Heward, 2011). Συμπεριφορές που προάγουν προβλήματα στις σχέσεις και στις συναναστροφές τους με τους συνομηλίκους τους, τα συγγενικά τους πρόσωπα και τον σχολικό τους περίγυρο. Επιπλέον, δημιουργούν προβλήματα και στα ίδια, αφού αδυνατούν να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που θα αποτελέσουν το εισιτήριο τους για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (Fraser, 1996).

Από την άλλη, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς εσωτερίκευσης δεν είναι επιθετικά, αλλά κοινωνικά απομονωμένα. Έχουν αρκετές φοβίες και συχνά περνούν κατάθλιψη. Βιώνουν ιδιαίτερα αγχώδεις διαταραχές, χωρίς όμως να ενοχλούν τον περίγυρο ή γενικότερα την τάξη στο σχολείο. Αυτός είναι και ο λόγος που συχνά δεν εντοπίζονται, ώστε να λάβουν την απαραίτητη βοήθεια (Heward, 2011).

Πρόγραμμα Παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν καθημερινά καλούνται να αντιμετωπίζουν περιστατικά επιθετικότητας και γενικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς και να επαναφέρουν την ηρεμία και την τάξη. Υπάρχουν ποικίλα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης που

μπορούν να εφαρμοστούν για την αντιμετώπιση συμπεριφορικών διαταραχών στον σχολικό χώρο. Άλλα απευθύνονται σε ομάδα ατόμων και άλλα σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο τη βελτίωση και την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων μέσω της συγχώρεσης και της συμφιλίωσης (Mishna, 2008).

Τέτοια είναι η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς, η θετική συμπεριφορική υποστήριξη σε επίπεδο σχολείου, η αυτοδιαχείριση, η προληπτική, θετική διαχείριση της τάξης και η χρήση της Τεχνικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων (Heward, 2011), την οποία θα αναπτύξουμε παρακάτω.

Τεχνική Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων

Η Τεχνική Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων είναι μία πρακτική επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων και της αντιμετώπισης των επιθετικών συμπεριφορών εντός του σχολικού πλαισίου, που εφαρμόζεται με το διάλογο, την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Οι μαθητές καλούνται να βρουν την επίλυση του θέματος που τους απασχολεί και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, χωρίς κριτική, καθοδηγούμενοι από τους διαμεσολαβητές – συμμαθητές τους (Μενίκη, 2017). Το σημαντικό στοιχείο του προγράμματος αυτού είναι η ομάδα και η υποστήριξη του ατόμου από αυτήν, αναλογιζόμενοι πως τα παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές δεν είναι τις περισσότερες φορές αποδεκτά σε ομάδες κατανοούμε πως θα συμβάλει θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς (Heward, 2011) τους και της διάθεσής τους.

Με άλλα λόγια, με την τεχνική αυτή φιλοδοξούμε να επιτύχουμε τον περιορισμό των αντικοινωνικών συμπεριφορών παιδιού με προβλήματα εξωτερίκευσης, τη βελτίωση των σχέσεων του με τους συμμαθητές του, γεγονός που θα συμβάλλει θετικά στην ψυχολογία του και στη διάθεσή του. Επίσης, στοχεύουμε στην εκμάθηση κοινωνικών συμπεριφορών που θα το καθιστούν αποδεκτό στον σχολικό ή κοινωνικό σύνολο. Όλα αυτά με τη σειρά τους θα επιδράσουν θετικά τόσο στη σχολική επίδοση του όσο και στην καθημερινότητα του.

Μεθοδολογία Προγράμματος Παρέμβασης - Τεχνική Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων

Αρχικά εκπαιδεύεται ο κάθε μαθητής, ο οποίος θα αποτελεί τον διαμεσολαβητή, να διακρίνει τις σωστές συμπεριφορές ενός συμμαθητή του και να παρατηρεί τις λανθασμένες συμπεριφορές επισημαίνοντας τις λάθος αντιδράσεις και προτείνοντας άλλες σωστές πρακτικές αντί αυτών (Heward, 2011).

Οι δάσκαλοι οφείλουμε να εργαστούμε με γνώμονα τη συνεκτικότητα της ομάδας και την καλλιέργεια μιας καλής σχέσης εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης με το μαθητή με συμπεριφορικές διαταραχές (Heward, 2011). Μπορούμε, λοιπόν, να προβούμε σε ομαδικές δραστηριότητες ευχάριστες και διασκεδαστικές για τα παιδιά και να

αντιμετωπίζουμε τις έντονες αντιδράσεις του παιδιού, με συμπεριφορικά προβλήματα εξωτερίκευσης, με υπομονή, ειλικρίνεια και ηρεμία.

Πραγματοποιούμε καθημερινά δύο ομαδικές συναντήσεις. Η πρώτη λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη των μαθημάτων, κατά την οποία το κάθε μέλος της ομάδας ορίζει τον δικό του ημερήσιο στόχο συμπεριφοράς (Heward, 2011) και τον τοποθετεί σε ένα κουτί, το κουτί της Σχολικής Διαμεσολάβησης, στην τάξη (Μενίκη, 2017). Οι συμμαθητές του τον συμβουλεύουν και του προτείνουν πρακτικές για την επίτευξη του στόχου του, εκδηλώνοντας έτσι την υποστήριξή τους. Στο τέλος της πρώτης συνάντησης ορίζουμε και έναν ομαδικό ημερήσιο στόχο συμπεριφοράς (Heward, 2011).

Μετά το πέρας του ωρολόγιου προγράμματος, πραγματοποιείται η δεύτερη ομαδική συνάντηση μας, η συνάντηση αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της οποίας αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης τόσο των ατομικών στόχων όσο και του ομαδικού. Κάθε μαθητής είναι αναγκαίο να δώσει και να λάβει θετική ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους του (Heward, 2011).

Κατά τη διάρκεια της ημέρας μπορεί να πραγματοποιηθούν κι άλλες συναντήσεις, οι συναντήσεις επίλυσης προβλήματος, ανάλογα με τα προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν και τις ανάγκες των μαθητών (Heward, 2011). Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν τι συνέβη, πώς ένιωσαν, τι πιστεύουν πως πρέπει να γίνει και τι πραγματικά μπορεί να γίνει (Μενίκη, 2017). Στο τέλος, επιλέγουν την καλύτερη λύση και δεσμεύονται να την εφαρμόσουν (Heward, 2011). Όλες αυτές οι συναντήσεις αφορούν τη συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα και στην ώρα της Γυμναστικής, με σκοπό βέβαια τον περιορισμό των επιθετικών συμπεριφορών του παιδιού με συμπεριφορικά προβλήματα εξωτερίκευσης.

Στην τάξη εφαρμόζουμε ομαδικές συμπεριφορικές συνάφειες (Heward, 2011). Προκειμένου να εκπαιδευτεί το παιδί, να συμπεριφέρεται στην τάξη ορθά χωρίς να χτυπά ή να ενοχλεί συμμαθητές του και να μιλά όμορφα και ευγενικά σε όλους, δημιουργούμε καρτέλες με κανόνες συμπεριφοράς, για παράδειγμα «Μιλάμε ευγενικά στη δασκάλα και τους συμμαθητές μας», επιλέγουμε μία κάθε φορά, εάν όλοι οι μαθητές έχουν τηρήσει τον κανόνα, τότε όλη η τάξη κερδίζει μία αμοιβή. Οι μαθητές μεταξύ τους προσπαθούν να παροτρύνουν ο ένας τον άλλον για την τήρηση των κανόνων, προκειμένου να κερδίσουν, συμβουλεύουν τον μαθητή κάθε φορά που δείχνει έτοιμος να παραβιάσει έναν κανόνα.

Επίσης, ορίζουμε μία μικρή ομάδα, στην οποία ανήκει και ο μαθητής με συμπεριφορικά προβλήματα εξωτερίκευσης, ως υπεύθυνη για να μας διδάξει κοινωνικές συμπεριφορές. Η ομάδα αυτή προετοιμάζει κάτι προκειμένου να μας το παρουσιάσει, για παράδειγμα ένα κολλάζ, ένα μικρό θεατρικό. Η διδασκαλία αυτή των συνομηλίκων (Heward, 2011) θα βοηθήσει τον μαθητή με συμπεριφορικά προβλήματα εξωτερίκευσης να μάθει να συμπεριφέρεται καλύτερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Artinopoulou, V. (2010). *I scholiki diamesolavisi*. Athina: Nomiki Vivliothiki.

Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological-developmental perspective on youth violence. *Social, 41, 4*, 347-361.

Chatzikallia, K. (ch.i) *Provlimata symperiforas ton paidion - Synergasia Ekpaideftikon – Goneon.* Anaktithike 11 Noembriou, 2021, apo https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=370&cid=81

Heward, W. L. (2011). *Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagogi stin Eidiki Ekpaidefsi.* A. Davazoglou & K. Kokkinos (epim.), (Ch. Lymperopoulou, metafr.). Athina: Topos. (to prototypo ergo ekdothike 2009).

Meniki, V. (2017). *Scholiki Diamesolavisi: mia praktiki prolipsis kai epilysis tis endoscholikis vias*. Anaktithike apo www.iep.edu.gr

Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 8(4)*, 327-341.

Από τις αναγνωστικές θεωρίες στην αφηγηματική πράξη: Μία εφαρμογή της «Ποιητικής» του Τσβέταν Τοντόροφ στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας
Φιλόλογος Μ.Α., Πολιτικός Επιστήμονας, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η άνθιση που γνώρισε τις τελευταίες δεκαετίες στις λογοτεχνικές σπουδές η σημαίνουσα θέση του αναγνώστη στη μελέτη του λογοτεχνικού φαινομένου υποδηλώνει μια κυρίαρχη τάση, η οποία μπορεί να αποκρυσταλλωθεί στο ερώτημα: πώς διαβάζεται σήμερα ένα λογοτεχνικό κείμενο και γιατί; Προσπαθώντας να το αντιστρέψουμε, να μελετήσουμε δηλαδή το πώς γράφεται ένα λογοτεχνικό κείμενο και γιατί, η "Ποιητική" του Τσβένταν Τοντόροφ προσφέρει ένα γόνιμο και δημιουργικό πεδίο πραγμάτωσης, ιδίως της αφηγηματικής πράξης. Η διδακτική αξιοποίηση της συγκεκριμένης πρότασης στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής αποτυπώνεται στη συγκεκριμένη εργασία με ένα συγκεκριμένο παράδειγμα εφαρμογής της.

Λέξεις-Κλειδιά: αναγνωστικές θεωρίες, αφηγηματική πράξη, δημιουργική γραφή.

From reading theories to narrative practice: a didactic application of Tsvetan Todorov's "Poetic" in the context of creative writing

Abstract

The flourishing of the last decades in literary studies the significant place of the reader in the study of the literary phenomenon indicates a dominant tendency, which can be crystallized in the question: how is a literary text read today and why? Trying to reverse it, that is, to study how a literary text is written and why, Tsvedan Todoro's "Poetic" offers a fertile and creative field of realization, especially of the narrative act. The didactic use of the specific sentence in the context of creative writing is reflected in the specific work with a specific example of its application.

Key-words: reading theories, narrative act, creative writing.

Εισαγωγή

Για τον όρο «δημιουργική γραφή» δεν έχει δοθεί ένας συγκεκριμένος και τετελεσμένος ορισμός. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα οι Ρώσοι φορμαλιστές προσπάθησαν να διακρίνουν τα ιδιαίτερα εκείνα στοιχεία που καθιστούν ένα έργο λογοτεχνικό, διαφοροποιώντας το από άλλα κείμενα, προσπάθησαν δηλαδή να οριοθετήσουν αυτό που ονομάστηκε «λογοτεχνικότητα»· πολλά από τα πορίσματά τους κληροδοτήθηκαν στον γαλλικό δομισμό, ενώ και η αμερικανική Νέα Κριτική –από την οποία επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό το κριτικό έργο της Γενιάς του 1930 και κυρίως του Γιώργου Σεφέρη– συστηματοποίησε τους όρους της λογοτεχνικότητας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να

αναπτυχθούν στις Η.Π.Α. πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών με αντικείμενο τη δημιουργική γραφή. Από το άλλο μέρος, η άνθιση που γνώρισε τις τελευταίες δεκαετίες στις ευρωπαϊκές λογοτεχνικές σπουδές η σημαίνουσα θέση του αναγνώστη στη μελέτη του λογοτεχνικού φαινομένου υποδηλώνει μια κυρίαρχη τάση, η οποία μπορεί να αποκρυσταλλωθεί στο ερώτημα: «πώς διαβάζεται σήμερα ένα λογοτεχνικό κείμενο και γιατί;» (Compagnon 2003: 47-51). Προτού προσπαθήσουμε να το αντιστρέψουμε –να μελετήσουμε δηλαδή το πώς γράφεται σήμερα ένα λογοτεχνικό κείμενο και γιατί;– θεωρώ σκόπιμο να ανοίξουμε μια σύντομη παρένθεση, περιγράφοντας τη θέση που έχει σήμερα ο αναγνώστης στη μελέτη του λογοτεχνικού φαινομένου. Κάτι τέτοιο θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πως τις περισσότερες φορές, αν όχι όλες, ο συγγραφέας ενός έργου δεν λειτουργεί παρά ως ένας εκ νέου αναγνώστης πραγμάτων που έχουν ήδη ειπωθεί, όπως υποστηρίζουν, με αφετηρία την έννοια της διακειμενικότητας, οι σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες· με άλλα λόγια, θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε πως τελικά κάθε κείμενο αποτελεί μια εκ νέου ανασημασιοδοτική γλωσσική εκφορά, ο βαθμός επιτυχίας της οποίας εξαρτάται τόσο από το «τι», όσο και από το «πώς» εκφέρεται, δηλαδή τόσο από το περιεχόμενο, όσο και από την τεχνική. Με τον τρόπο αυτό, εν τέλει, θα αντιληφθούμε καλύτερα σε ποιον βαθμό οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν ή δεν μπορούν να συμβάλλουν στην πράξη της δημιουργικής γραφής.

Οι αναγνωστικές θεωρίες: Όρια και περιορισμοί

Πρώτος σταθμός σε αυτή την περιδιάβαση δεν μπορεί παρά να είναι ο γερμανός θεωρητικός W. Iser (Iser 1991: 3-24). Επαναλαμβάνοντας το σχήμα του Ingarden (Iser 1976: 23-46) και παρομοιάζοντας τον αναγνώστη με ταξιδιώτη, ο Iser σχηματοποιεί την πράξη της ανάγνωσης ως μία παλινδρομικά δυναμική διαδικασία, που προχωρά προς τα εμπρός, ώστε ο αναγνώστης να αντλήσει νέες πληροφορίες, και ταυτόχρονα προς τα πίσω, ώστε να τις αναθεωρήσει δίνοντάς τους μια νέα ερμηνεία. Η παλινδρομική αυτή διαδικασία θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια, στην περίπτωση του συγγραφέα. Το «ρεπερτόριο», το ιστορικό και πολιτισμικό δηλαδή περιβάλλον του αναγνώστη, πρέπει να επικαλύπτεται έστω και ελάχιστα με το ρεπερτόριο που προβάλλεται από το κείμενο, ώστε να πραγματωθεί η ανάγνωση. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση της ανάγνωσης σηματοδοτεί την ολοένα μεγαλύτερη ελευθερία που δίνεται στον αναγνώστη· με τον Iser η ελευθερία αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη, αφού όσο πιο σύγχρονα είναι τα έργα, τόσο πιο απροσδιόριστα είναι, οπότε ο αναγνώστης οφείλει να συνεισφέρει περισσότερες επινοήσεις, ώστε να καλύψει τα χάσματα και να συμπληρώσει τα κενά.

Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser είναι ελκυστική, γιατί συμφιλιώνει τη

φαινομενολογία με το φορμαλισμό και τη δομή του κειμένου με την ερμηνεία του αναγνώστη – τους περιορισμούς δηλαδή με την ελευθερία (Compagnon 2003: 229-232). Ο υπονοούμενος αναγνώστης που προκύπτει μοιάζει τελικά με έναν καλλιεργημένο κριτικό, εξοικειωμένο με τους κλασικούς και περίεργο με τους σύγχρονους –

ουσιαστικά θυμίζει έναν ακόμη ιδανικό αναγνώστη. Ωστόσο, για τη θεωρητική αυτή προσέγγιση του Iser διατυπώθηκαν πολλές επιφυλάξεις, κυρίως από τον Stanley Fish (Compagnon 2003: 236-239), που επιμένει στην απεριόριστη πολλαπλότητα του νοήματος, τον Umberto Eco (Eco 1993: 112-119), ο οποίος αναγνωρίζει σε κάθε έργο ένα απεριόριστο φάσμα πιθανών αναγνώσεων, και τον Michel Charles (Compagnon 2003: 241-243), για τον οποίο τα δυνητικά έργα που υπαινίσσεται η ανάγνωση έχουν την ίδια βαρύτητα με το προκείμενο έργο.

Η θεωρία της πρόσληψης, όμως, έχει και μια δεύτερη όψη, αυτήν της αισθητικής της πρόσληψης. Ο θεμελιωτής της H. R. Jauss (Jauss 1995) στόχευε να ανανεώσει την παραδοσιακή λογοτεχνική ιστορία, που έδινε υπερβολικά μεγάλη σημασία στους συγγραφείς, στρέφοντας την προσοχή του στη συλλογική διάσταση της ανάγνωσης. Ο ορίζοντας προσδοκιών ουσιαστικά αντιπροσωπεύει ό,τι και το ρεπερτόριο του Iser, δηλαδή τις νόρμες που ορίζουν μια ιστορική γενιά μέσα από τη λειτουργία τους στο αναγνωστικό σύστημα. Ωστόσο, επιφυλάξεις διατυπώθηκαν και για αυτήν την οπτική της πρόσληψης, ανάλογες με τις προηγούμενες (Compagnon 2003: 252-254). Ενώ αρχικά η διχοτόμηση αναγνώστη – κειμένου πριμοδότησε την ανεξαρτησία του πρώτου, τελικά και οι δύο πόλοι συγχωνεύτηκαν στη συνολικότερη έννοια της «ερμηνευτικής κοινότητας». Με τρόπο ανάλογο με τον Iser και τον Jauss, ο Fish (Compagnon 2003: 246-250) αποκήρυξε την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας, για να φτάσει αργότερα σε μια απόλυτη υποκειμενικότητα και τυχαιότητα, ορίζοντας εκ νέου τη λογοτεχνία όχι πλέον ως αντικείμενο, έστω και δυνητικό, αλλά ως «αυτό που συμβαίνει όταν διαβάζουμε». Γρήγορα, όμως, υπαναχώρησε απέναντι στον παλιό προθετισμό, αντιμετωπίζοντας τον αναγνώστη ως αποτέλεσμα της πρόθεσης του συγγραφέα. Έτσι, η αυθεντία του αναγνώστη γίνεται τεχνητή, κάτι που θυμίζει τις επιφυλάξεις κατά του Iser. Από την άλλη, η περιγραφή της ανάγνωσης ως αποτέλεσμα του συναισθηματικού κόσμου του αναγνώστη τον περικλείει και οδηγεί στην αντικατάσταση της πρόθεσης του συγγραφέα από αυτήν του αναγνώστη. Η αναζήτηση ενός τρίτου δρόμου, αποτελώντας σόφισμα, οδήγησε τον Fish να υποτάξει τελικά την αυθεντία του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη σε αυτήν των «ερμηνευτικών κοινοτήτων», φυλακίζοντας με τον τρόπο αυτό τόσο το κείμενο, όσο και τον αναγνώστη, στην ερμηνευτική κοινότητα όπου ανήκουν. Έτσι, φανερώνεται πως ο φορμαλισμός και η πρόσληψη δεν έκαναν τίποτε άλλο παρά να διατηρήσουν την ίδια με τον θετικισμό και τον προθετισμό αντίληψη για τη λογοτεχνία, αλλά με άλλους όρους. «Πρόθεση», «μορφή» και «πρόσληψη» είναι τελικά τρεις όροι για το ίδιο αντικείμενο, και «ρεπερτόριο», «ορίζοντας προσδοκιών» και «ερμηνευτική κοινότητα» ταυτίζονται εννοιολογικά ως σύνολα από εσωλογοτεχνικές και εξωλογοτεχνικές νόρμες. Με τις ερμηνευτικές κοινότητες κείμενο και αναγνώστης βυθίζονται μέσα σε γλωσσικά συστήματα που δεν αντανακλούν την πραγματικότητα, ευθύνονται, ωστόσο, γι’ αυτήν.

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι χαρακτηριστική η ιστορική πορεία του ενδιαφέροντος για τον αναγνώστη από τους θεωρητικούς. Παραμελημένος από τον ιστορικισμό και την εργοβιογραφική μέθοδο του 19ου αιώνα, κι έπειτα από τις κειμενικές προσεγγίσεις του φορμαλισμού, της Νέας Κριτικής και του δομισμού στο πρώτο μισό του 20ου , τέθηκε

με τη «Σχολή της Κωνστάντιας» και το έργο των Iser και Jauss στο επίκεντρο της προσοχής, για να φτάσει σήμερα να αμφισβητηθεί ως δυναμικό επίκεντρο της κειμενικής προσέγγισης μετά τις σχετικοποιήσεις του Eco και του Charles και τις απόλυτες θέσεις του Fish. Ενώ η αυθεντία του συγγραφέα ή του κειμένου οδηγούν στη συγκρότηση ενός αντικειμενικού λόγου, η αυθεντία του αναγνώστη οδηγεί στη διαμόρφωση ενός υποκειμενικού λόγου. Η αδυναμία της θεωρίας έγκειται στο να διατηρήσει την ισορροπία ανάμεσα στα στοιχεία της λογοτεχνίας, αλλά και στο να εντοπίσει τη μέση κατάσταση ανάμεσα στην έλλογη και στη συγκινησιακή προσέγγιση της λογοτεχνίας, κατάσταση την οποία μάλλον τελικά αποστρέφονται οι πραγματικοί θεωρητικοί της λογοτεχνίας (Compagnon, 2003: 256).

Η «Ποιητική» του Τσβέταν Τοντόροφ

Στο σημείο αυτό, στην αναζήτηση δηλαδή της «χρυσής ισορροπίας» μεταξύ έλλογης και συγκινησιακής λογοτεχνικής λειτουργίας, μια καλή διέξοδο αποτελεί το έργο «Ποιητική» του Τσβέταν Τοντόροφ (Τοντόροφ 1989). Το έργο αυτό, γνήσιο γέννημα του γαλλικού δομισμού, πρωτοεκδόθηκε το 1967· ωστόσο, πολύ πιο χρήσιμη για τις ανάγκες της δημιουργικής γραφής είναι η δεύτερη μορφή του κειμένου, που δημοσιεύτηκε έξι χρόνια αργότερα, το 1973. Αυτή η δεύτερη έκδοση παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από την πρώτη και αποκαλύπτει τη μετάβαση της γαλλικής σχολής από τον δομισμό στη σημειωτική, στη διερεύνηση δηλαδή του σημείου ως ελάχιστης λεκτικής μονάδας, και δη του λογοτεχνικού σημείου (Culler 1992), που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά του γλωσσικού σημείου, το οποίο μελετάται από διάφορους κλάδους της γλωσσολογίας. Οι αλλαγές, φυσικά, που υπάρχουν σηματοδοτούν και τις επιρροές από την ανάπτυξη της αφηγηματολογίας από τον G. Genette (Genette 1972), η οποία προηγήθηκε.

Τι είναι, όμως, η «Ποιητική»; Σύμφωνα με τον Τοντόροφ, «η Ποιητική έρχεται να καταστρέψει την ισορροπία που εγκαθιδρύθηκε ανάμεσα στην ερμηνεία και στην επιστήμη στον τομέα των λογοτεχνικών σπουδών. Σε αντίθεση προς την ερμηνεία συγκεκριμένων έργων, δεν επιζητά να κατονομάσει το νόημα αλλά αποβλέπει στο να καταστήσει γνωστούς τους γενικούς νόμους που διέπουν τη γέννηση κάθε έργου. Αλλά, σε αντίθεση προς τις επιστήμες, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία κ.τ.λ., ψάχνει αυτούς τους νόμους στο εσωτερικό της ίδιας της λογοτεχνίας» (Τοντόροφ 1989: 33). Από τον ορισμό αυτό γίνεται αντιληπτή η σημασία των πορισμάτων της Ποιητικής για την αφηγηματική πράξη και τη δημιουργική γραφή.

Στη συνέχεια, ο Τοντόροφ αναπτύσσει την πορεία της Ποιητικής στο κεφάλαιο «Η ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου» (Τοντόροφ 1989: 43-105). Για λόγους διδακτικής μεθοδολογίας, θα παρουσιάσω τα στάδια αυτής της ανάλυσης με τη μορφή ερωτήσεων, και μάλιστα, ας μου επιτραπεί, στο α΄ πρόσωπο, ώστε να αφορούν πράγματι κάθε δυνητικό συγγραφέα – λογοτέχνη: κατά τη γνώμη μου, τέτοιου είδους ερωτήσεις οφείλει να κάνει στον εαυτό του όχι μόνο κάθε αναγνώστης, στην προσπάθεια του να «ξεκλειδώσει» το κείμενο, αλλά και κάθε δυνητικός συγγραφέας – λογοτέχνης, ώστε να είναι

σε θέση να οργανώσει το υλικό του. Το υλικό αυτό, προϊόν φαντασίας ή εμπειρίας, θα αποτελέσει τον πυρήνα της ιστορίας –αυτό που οι Ρώσοι φορμαλιστές ονομάζουν «προλογοτεχνικό μάγμα» ή ο G. Genette «αφήγημα»– η οποία στη συνέχεια, με μια συνεχώς παλινδρομική διαδικασία (όπως περιγράψαμε προηγουμένως) μπορεί να οργανωθεί βάσει των απαντήσεων που θα δοθούν ή που θα δίνονται σε κάθε στάδιο επεξεργασίας.

Α΄. Όσον αφορά τη σημασιολογική πλευρά:

1. Η λογοτεχνία δεν είναι ένα συμβολικό σύστημα «πρωτοβάθμιο» (όπως λ.χ. η ζωγραφική), αλλά «δευτεροβάθμιο», αφού χρησιμοποιεί ως πρώτη ύλη ένα προϋπάρχον σύστημα, αυτό της γλώσσας. Ποια θα είναι η διαφορά του συστήματος του δικού μου κειμένου με αυτό της γλώσσας; Ελάχιστη (όπως στα λυρικά ποιήματα ή στις μικροαφηγήσεις) ή μέγιστη (όπως στο μυθοπλαστικό διήγημα ή και μυθιστόρημα); (Τοντόροφ 1989: 41-44).

2. Ποια θα είναι η σχέση του δικού μου κειμένου με τα εξωλογοτεχνικά φαινόμενα, με τους όρους, δηλαδή, της πραγματικότητας; Σχέση αλήθειας (όπως στο νατουραλιστικό διήγημα), ψεύδους ή ψευδαίσθησης (όπως στη λογοτεχνία του φανταστικού) ή σχέση αληθοφάνειας (όπως στο ρεαλιστικό ή ηθογραφικό διήγημα); (Τοντόροφ 1989: 50-51).

Β΄. Όσον αφορά τα επίπεδα λόγου:

1. Το επίπεδο λόγου που θα κυριαρχεί στο κείμενό μου θα είναι το συγκεκριμένο ή το αφηρημένο; Διαφορετικά: το ύφος θα στηρίζεται στην ύπαρξη ενός ή περισσοτέρων υποκειμένων, που θα εκφράζουν κάτι μοναδικό, συνεχές και υλικό, ή θα προσδιορίζεται κατά βάση από «γενικές σκέψεις» που εκφράζουν μιαν «αλήθεια» έξω από χρονική ή χωρική αναφορά;

2. Στο κείμενο μου θα κυριαρχούν τα ρητορικά σχήματα ή όχι; Θα υπάρχουν επαναλήψεις, αντιθέσεις, κλιμακώσεις κ.ο.κ.; Αν όχι, το κείμενό μου κινδυνεύει να λάβει το ύφος ενός χρηστικού, λειτουργικού κειμένου. Αν ναι, σε ποιο βαθμό θα υπάρχουν και με ποια οργάνωση; (Τοντόροφ 1989: 54-55).

3. Το κείμενό μου θα είναι πολυφωνικό ή μονοφωνικό; Θα θυμίζει, δηλαδή, προγενέστερους «τρόπους ομιλίας» ή όχι; Η κλασική ιστορία της λογοτεχνίας έχει αντιμετωπίσει την πολυφωνικότητα με καχυποψία· η μόνη έγκυρη μορφή ήταν εκείνη που γελοιοποιεί και υποβιβάζει τις ιδιότητες του προηγούμενου λόγου: η παρωδία. Αν απουσιάζει η κριτική απόχρωση από αυτόν τον δεύτερο λόγο, ο ιστορικός της λογοτεχνίας μιλάει για «λογοκλοπή». Ωστόσο, το σύγχρονο, μεταμοντέρνο διήγημα και μυθιστόρημα καταφεύγει συχνά στην πολυφωνικότητα, είτε για να «καρναβαλοποιήσει» προγενέστερους εξουσιαστικούς λόγους, είτε για να τους ανασημασιοδοτήσει (Bakhtine, 1995 και Bakhtine, 2000). Τι από αυτά και σε ποιον βαθμό θα περιέχει το κείμενό μου;

4. Σε ποιο βαθμό η γλώσσα του κειμένου μου θα χαρακτηρίζεται από «υποκειμενικότητα» και σε ποιο από «αντικειμενικότητα»; Στο επίπεδο της υποκειμενικότητας, θα λειτουργεί κατά βάση ο συγκινησιακός τρόπος εκφοράς ή ο τροποποιητικός με τη χρήση τροποποιητικών ρημάτων και επιρρημάτων (μπορώ, πρέπει, ίσως κ.τ.λ.); (Τοντόροφ, 1989: 60-62)

Γ΄. Όσον αφορά τη λεκτική πλευρά του τρόπου και του χρόνου:

1. Ο λόγος που θα κυριαρχεί στο κείμενό μου θα είναι ο ευθύς (μονόλογος, διάλογος, εσωτερικός μονόλογος), ο πλάγιος, ο αφηγημένος ή ο ελεύθερος πλάγιος λόγος;

2. Ποια θα είναι η σχέση ανάμεσα στα γεγονότα της ιστορίας και στα γεγονότα της πλοκής; Αλλιώς: ως προς την τάξη της αφήγησης, αυτή θα είναι γραμμική, αναδρομική ή προδρομική; Κι αν αποφασίσω να είναι μικτή, με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό θα αναμείξω τους τρεις αυτούς τρόπους αφήγησης;

3. Τι είδους διάρκεια θα επιλέξω για τα γεγονότα της αφήγησης; Παύσεις (με περιγραφές ή γενικές σκέψεις), παραλείψεις, σκηνές ή περιλήψεις;

4. Ως προς τη συχνότητα αναφοράς των γεγονότων της ιστορίας στην αφήγηση, θα επιλέξω την ενική, την επαναληπτική ή τη συμπεριληπτική αφήγηση; Που σημαίνει, ο χρόνος που θα κυριαρχεί στο κείμενό μου θα είναι στιγμιαίος, εξακολουθητικός ή τετελεσμένος; (Τοντόροφ 1989: 65-71).

Δ΄. Όσον αφορά τη λεκτική πλευρά των οπτικών και των φωνών.

1. Τα γεγονότα, τα πρόσωπα, τα πράματα κ.ο.κ. του κειμένου θα αποδίδονται μέσα από την οπτική μιας υποκειμενικής ή μιας αντικειμενικής ματιάς; Ο αναγνώστης του κειμένου θα «βλέπει» αυτά που διαβάζει μέσα από τα μάτια του αφηγητή-ήρωα/αυτόπτη μάρτυρα, του αφηγητή-ήρωα/πρωταγωνιστή ή του αφηγητή-παντογνώστη;

2. Κατ’ επέκταση, η οπτική που θα επιλέξω θα διακρίνεται για το εύρος της ή για το βάθος της; Γιατί στην πρώτη περίπτωση θα πριμοδοτηθεί μια αντικειμενική θέαση εξωτερικών πραγμάτων, ενώ στη δεύτερη μια υποκειμενική θέαση σκέψεων, συναισθημάτων κ.τ.λ.

3. Σε ποιο βαθμό η οπτική θα φέρει αξιολογικές κρίσεις γι’ αυτά που μεταφέρει; Θα εκτιμά τα γεγονότα ρητά ή με τρόπο λανθάνοντα, αφήνοντας στον αναγνώστη το περιθώριο να καλύψει αυτό το «κενό»;

4. Η φωνή που θα εκφέρει το λόγο της αφήγησης θα είναι ισότιμη με τις άλλες φωνές του κειμένου ή όχι; Θα είναι εξουσιαστική και ελεγκτική ή πιο περιορισμένη; Ο αποδέκτης της αφήγησης, το πλασματικό αντίστοιχο του αφηγητή, θα είναι παρών στην αφήγηση του κειμένου μου ή όχι; (Τοντόροφ 1989: 79-81).

Ε΄. Όσον αφορά τη συντακτική πλευρά σχετικά με τις δομές του κειμένου:

1. Το κείμενο μου θα υπακούει στη βασική αρχή της αιτιότητας με το να εγγράφεται σε κάποια χρονολογική σειρά ή δεν θα υπακούει σε καμιά τέτοια αρχή, οπότε θα προσδιορίζεται από τη λεγόμενη χωρική τάξη; (Τοντόροφ 1989: 82).

2. Αν επιλέξω το κείμενό μου να προσδιορίζεται από την αρχή της αιτιότητας, τότε θα ακολουθήσω τη μυθολογική ή την ιδεολογική αφήγηση; Στην πρώτη περίπτωση, θα δώσω βαρύτητα στην ψυχολογική ή στην αντιληπτική αιτιότητα; Στη δεύτερη περίπτωση, ποιον γενικό νόμο θα πριμοδοτήσω (την πολιτική, τη θρησκεία, το μεταφυσικό κ.τ.λ.); (Τοντόροφ 1989: 85-86).

3. Αν επιλέξω το κείμενο μου να προσδιορίζεται από τη χωρική τάξη, τότε θα ακολουθήσω τη μικρή, ελλειπτική παράγραφο και τον μικροπερίοδο, λιτό λόγο, ή τη μεγάλη, συνεχή, αδιάλειπτη παράγραφο και τον μακροπερίοδο λόγο; (Τοντόροφ 1989: 89-91).

ΣΤ΄. Όσον αφορά τη συντακτική πλευρά σχετικά με την αφηγηματική σύνταξη:

1. Το κείμενο μου θα δομηθεί ή όχι ακολουθώντας συγκεκριμένες αφηγηματικές μονάδες – μοτίβα (π.χ. εγκατάλειψη, μοναξιά, έρωτας, φυγή κ.τ.λ.);

2. Το κείμενο μου θα δομηθεί ή όχι ενταγμένο σε συγκεκριμένες ακολουθίες (π.χ. σταθερή κατάσταση – ανατροπή, αίνιγμα, στατική περιγραφή – ανισορροπία κ.τ.λ.);

3. Στο κείμενό μου θα υπάρχουν εγκιβωτισμοί, αφηγήσεις-αλυσίδα ή εναλλαγές; Σε ποιο βαθμό και με ποιες λειτουργίες (αντιθετικά, κλιμακωτά, συμβολικά, παράλληλα κ.ο.κ.) (Τοντόροφ 1989: 92-100);

4. Στο κείμενό μου θα υπάρχουν ή όχι δομικά σχήματα που λειτουργούν μετακειμενικά (π.χ. κύκλος, αποσιώπηση, λύσις, ανοικτό τέλος κ.ο.κ.) (Culler 1992: 110-113);

Παρατηρούμε πως σύμφωνα με την «Ποιητική» του Τοντόροφ, η εργασία που καλείται να κάνει ένας δυνητικός συγγραφέας μπορεί να οργανωθεί σε έξι άξονες, ο καθένας από τους οποίους υποδιαιρείται σε μια σειρά από δύο, τρία ή τέσσερα ερωτήματα, κάποια από τα οποία περιέχουν και υποερωτήματα. Δεν πρέπει να ξεχνούμε, όμως, πως η σειρά παρουσίασης τους δεν είναι δεσμευτική: η παλινδρομική διαδικασία που επισημάναμε παραπάνω – την πρώτη φορά για τον

αναγνώστη, τη δεύτερη για το συγγραφέα – είναι μια προϋπόθεση αναπόδραστη για τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής. Γι' αυτό, άλλωστε, είναι μια διαδικασία επίπονη και χρονοβόρα, αφού δεν προσδιορίζεται ούτε μόνο από μια ιμπρεσιονιστική αντίληψη περί ταλέντου και έμπνευσης, ούτε μόνο από μια μηχανιστική, πρακτική μέθοδο –κάτι τέτοιο, άλλωστε, θα υποβίβαζε την Ποιητική σε ένα χρηστικό λειτουργικό σύστημα, σε ένα «εγχειρίδιο γραφής». Πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη, που πολλές φορές

αναιρεί τους αρχικούς στόχους ή τους τροποποιεί – κάποτε μάλιστα φτάνει και στην αυτοαναίρεση ή στην αποδόμηση του όποιου αρχικού σχεδιασμού.

Μία απόπειρα εφαρμογής

Θα ήταν χρήσιμο να αποπειραθούμε μία εφαρμογή της «Ποιητικής» που περιγράψαμε παραπάνω, σαν ερέθισμα για το πώς μπορούμε να την αξιοποιήσουμε είτε στο δικό μας «συγγραφικό εργαστήρι», είτε στο πλαίσιο της γλωσσικής και λογοτεχνικής διδασκαλίας. Εν τέλει, αντιμετωπίζοντας μια πρακτική αποτύπωση αυτού του θεωρητικού εργαλείου θα είμαστε σε θέση να αποδεχτούμε ό,τι θετικό ή να απορρίψουμε ό,τι δεν μας ικανοποιεί με περισσότερη ασφάλεια. Πάλι για λόγους διδακτικής μεθοδολογίας, η εφαρμογή αυτή θα παρουσιαστεί με τη μορφή διαγράμματος στο α΄ πρόσωπο:

Αφήγημα: Ένας μοναχικός άνθρωπος που παρατηρεί και μια κουρτίνα που τον ακολουθεί σηματοδοτώντας κάτι.

Α. Σημασιολογική πλευρά:

1. Η σχέση του συστήματος του κειμένου μου με αυτό της γλώσσας θα είναι η ελάχιστη, όχι μόνο γιατί θα είναι μικροαφήγηση, αλλά και γιατί επιδιώκω την αμεσότητα ή τον εξομολογητικό τόνο (όπως, λ.χ., στο ημερολόγιο).

2. Η σχέση του κειμένου μου με την πραγματικότητα θα είναι σχέση αληθοφάνειας (κάτι που θα μπορούσε να συμβεί, κι ας μην έχει συμβεί).

Β. Επίπεδα λόγου:

1. Το επίπεδο λόγου θα είναι το συγκεκριμένο, άρα θα έχω μια σειρά από συνεχή, υλικά και απτά υποκείμενα.

2. Το κείμενο θα περιέχει τα ρητορικά σχήματα της αντίθεσης και της επανάληψης – παράφρασης. Συγκεκριμένα, η αντίθεση φθορά-σταθερότητα θα υπάρχει στις ζυγές παραγράφους, ενώ κάθε παράγραφος θα ξεκινά με την επανάληψη-παράφραση του τέλους της προηγούμενης παραγράφου.

3. Το κείμενό μου θα είναι βασικά μονοφωνικό, εκτός από μία παράγραφο όπου μέσω της συνειρμικής διαδικασίας θα γίνει πολυφωνικό, με στόχο την ανασημασιοδότηση ενός προγενέστερου «λόγου».

4. Η γλώσσα μου θα χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, που θα εξυπηρετηθεί κατά βάση από την τροποποιητική εκφορά του λόγου.

Γ. Λεκτική πλευρά του τρόπου και του χρόνου:

1. Στο κείμενό μου θα κυριαρχεί ο ευθύς λόγος, και μάλιστα ο εσωτερικός μονόλογος. Θα υπάρχει, όμως, ένα τουλάχιστον σημείο ελεύθερου πλάγιου λόγου.

2. Η αφήγησή μου θα είναι μικτή: στην πρώτη παράγραφο γραμμική, στις επόμενες αναδρομική, στην τελευταία γραμμική.

3. Στο κείμενό μου θα κυριαρχούν οι παύσεις (με περιγραφές) και οι περιλήψεις.

4. Η αφήγησή μου θα είναι επαναληπτική και συμπεριληπτική, οπότε θα κυριαρχούν ο παρατατικός, ο ενεστώτας και ο τετελεσμένος μέλλοντας.

Δ. Λεκτική πλευρά των οπτικών και των φωνών:

1. Ο αναγνώστης θα «βλέπει» μέσα από τα μάτια του αφηγητή-ήρωα/πρωταγωνιστή.

2. Η οπτική του κειμένου μου θα αφορά βασικά στο βάθος, ενώ σε μία παράγραφο θα αφορά το εύρος.

3. Ο αφηγητής θα φέρει αξιολογικές κρίσεις κυρίως μέσω της αποσιώπησης, ώστε να αφήνει στον αποδέκτη της αφήγησης να συνάγει τις θέσεις του γι’ αυτά που εκθέτει.

4. Η φωνή του αφηγητή θα είναι ισότιμη με αυτήν του αποδέκτη της αφήγησης, ο οποίος θα είναι παρών στην αφήγηση.

Ε. Συντακτική πλευρά όσον αφορά τις δομές του κειμένου:

1. Το κείμενό μου θα υπακούει στην αρχή της αιτιότητας και θα έχει χρονολογική σειρά.

2. Στο κείμενό μου θα κυριαρχεί η μυθολογική αφήγηση, δίνοντας βαρύτητα στην ψυχολογική αιτιότητα.

3. Το κείμενό μου δεν θα προσδιορίζεται χωρικά, που σημαίνει πως η παραγραφοποίηση δεν θα αποτελεί δείκτη του κειμένου.

ΣΤ. Συντακτική πλευρά όσον αφορά την αφηγηματική σύνταξη:

1. Το κείμενό μου θα δομηθεί ακολουθώντας ένα μοτίβο: φθορά-σταθερότητα.

2. Το κείμενό μου δεν θα δομηθεί ενταγμένο σε κάποια ακολουθία· θα κυριαρχεί η

σταθερή κατάσταση.

3. Στο κείμενό μου θα υπάρχουν αφηγήσεις-αλυσίδα, που θα λειτουργούν συμβολικά.

4. Στο κείμενό μου θα υπάρχει το μετακειμενικό σχήμα του κύκλου.

Εφόσον, λοιπόν, σχηματοποίησα με τον τρόπο αυτό την πορεία που θα ακολουθήσω, και αφού έλεγξα ξανά και ξανά μήπως απαιτείται κάποια αλλαγή, προχωρώ στην ανάπτυξη του αφηγήματος σε αφήγηση:

Κοιτούσα για αρκετή ώρα έξω από το παράθυρο. Ο καινούργιος δρόμος, η νέα πόλη που ζω εδώ και λίγους μήνες, δεν διαφέρει πολύ από τους άλλους δρόμους που έζησα. Ίσως αυτός να είναι λίγο πιο μοναχικός. Μεγάλος, φαρδύς, άνετος, «περιφερειακό» μου τον ανέφερε ο ιδιοκτήτης του σπιτιού που νοίκιασα, ωστόσο ίδιος στα μάτια μου με τους προηγούμενους… Τράβηξα απότομα την κουρτίνα κι έκλεισα το παράθυρο.

Την κουρτίνα… Παρατηρούσα συχνά τα πράγματα που είχα τριγύρω μου –πώς αλλιώς να περάσει κανείς ώρες κι ώρες μοναξιάς. Μα σε αυτήν, η αλήθεια, δεν είχα δώσει ποτέ ιδιαίτερη προσοχή. Ήταν μια παλιά, καλοδιατηρημένη κουρτίνα, κάπως παλιακή, άσπρη ή μάλλον ζαχαρί, με σχεδιασμένες πάνω της διάφορες εικόνες, δαντελωτή ολόκληρη εννοείται. Μια παλιά κουρτίνα, που πρέπει η μάνα μου να την είχε αγοράσει για το σπιτάκι στο κτήμα μας, δεν ξέρω πόσα χρόνια πριν. Και που μου την είχε δώσει, κάποια στιγμή, να βολευτώ τώρα που αλλάζω σπίτια κάθε χρόνο, και μετά βλέπουμε, πότε και πού θα ησυχάσεις… Έτσι και φέτος, η ζαχαρί κουρτίνα από κοντά, για το νέο, το φετινό μου σπίτι.

Σε κάθε σπίτι η δύστυχη αναλάμβανε τον ίδιο άχαρο ρόλο· να με διαχωρίζει από τον έξω κόσμο, σχεδόν να με κρύβει. Και στο ένα, βλέπεις, έπρεπε να γίνει πιο κοντή, στο άλλο πιο μακριά, κάθε ταβάνι διαφορετικό, κάθε παράθυρο δεν είναι ίδιο. Αυτή, καρτερικά υπέμενε, κι ακόμα υπομένει, όποιο βασανιστήριο από κλωστές και βελόνες επιβάλλεται κάθε φορά. Ποτέ, όμως, δεν κινδύνεψε από ψαλίδια· λίγο το μάζεμα από ’δω, λίγο το άπλωμα από ’κει, με στωικότητα προσαρμόζεται κάθε χρόνο σε ένα νέο παράθυρο κι επιτελεί, έτσι, ακέραιη και ισχυρή, τον σκοπό της ύπαρξής της· να με κλείνει έξω από τον κόσμο, μακριά από τον κόσμο, παραπέτασμα ισχυρό, σύνορο θα ’λεγες της ζωής μου…

Αυτού του είδους τα παραπετάσματα φοβόμουν πάντα… Πίσω από την κουρτίνα, το φτηνό δωμάτιο, ένα τραπέζι, δυο καρέκλες, ένα σπασμένο πορτατίφ, βιβλία και τετράδια και ένας καθρέφτης, που αποφεύγω πλέον να κοιτάζω. Η φθορά. Το βασίλειο των απλών πραγμάτων, που η μίσθια εργασία επιτρέπει, βολεμένος, να ζω. Και το όριο μου, αυτό που μου επιτρέπει να αποκλείομαι από τις επιθυμίες και τα όνειρά μου, ακέραιο, ισχυρό, κρέμεται κάθε χρόνο στο παράθυρο κάθε νέου σπιτικού μου.

Την τράβηξα απότομα και κοίταξα τον δρόμο. Ναι, σίγουρα, δεν διέφερε πολύ από τους άλλους δρόμους που έζησα…

Το τελευταίο στάδιο για την ολοκλήρωση της μικροαφήγησής μου είναι να δώσω έναν τίτλο. Στο πλαίσιο, όμως, της περιδιάβασης που κάναμε αρχικά στις αναγνωστικές θεωρίες, νομίζω πως το καλύτερο είναι να το τιτλοφορήσει ο καθένας όπως θέλει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bakhtine, M. (1995). *Epos kai mythistorima*, prologos-mtfr. G. Kiourtsakis, Athina: Polis.

Bakhtine, M. (2000). *Zitimata tis poiitikis tou Ntostogiefsky*, epim. V. Chatzivasileiou, mtfr. A. Ioannidou, Athina: Polis.

Compagnon, A. (2003). *O daimon tis theorias, logotechnia kai koini logiki*, mtfr. Ap. Lampropoulos, epim. Anna Tzouma, Athina: Metaichmio.

Eco, U. (1993). *Ta oria tis ermineias*, mtfr. M. Kondylis. Athina: Gnosi.

Frye, N. (1996). *I anatomia tis kritikis*, eisagogi: Z.I.Siaflekis, prologos-mtfr-epim.: M. Georgouleas, Athina: Gutenberg.

Iser, W. (1991). «Pros mia logotechniki anthropologia», mtfr. S. Rozanis, Logou charin 2, 3-24.

Jauss, H.R. (1995). *I theoria tis proslipsis*, mtfr. M. Pechlivanos, Athina: Estia.

Tontorof, T. (1989). *Poiitiki*, mtfr. Angela Kastrinaki, Athina: Gnosi.

Ξενόγλωσση

Culler, J. (1992). Structuralist Poetics. London: Routledge.

Genette, G. (1972). “Discours du récit essaie de method”, Figures III, Paris: Seuil

Iser, W. (1976). L’ acte de lecture. Théorie de l’ effet esthétique. Hayen: Mardaga.

Σκιαγραφώντας το νεοελληνικό θέατρο του 20ού αιώνα μέσα από το θεατρικό έργο του Γρ. Ξενόπουλου

Λεκάτη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Ο Γρηγόρης Ξενόπουλος πρωτοεμφανίζεται στο θέατρο παρουσιάζοντας τα έργα « Ο Ψυχοπατέρας» και «Ο Τρίτος», το 1895, απ' το θίασο Λεκατσά. Αποτελεί τον πρώτο επαγγελματία συγγραφέα που σύναψε τη μεγαλύτερη σε διάρκεια συνεργασία με την Κοτοπούλη και την Κυβέλη, τις σημαντικότερες πρωταγωνίστριες εκείνη την περίοδο. Αναμφισβήτητα, πρωτοστατεί στην καθιέρωση του αστικού δράματος στην ελληνική σκηνή. Φτάνει την ηθογραφία σε τέτοιο επίπεδο που γίνεται «ψυχογράφημα», αποτυπώνοντας την κοινωνία που βίωνε όσο πιο καλύτερα μπορούσε. Από πολλούς κατατάσσεται ως ένας εκπρόσωπος του Ευρωπαϊκού νατουραλισμού. Σε αυτό το άρθρο, θα αποπειραθούμε να παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα για το νεοελληνικό θέατρο έργα του.

Λέξεις-Κλειδιά: νεοελληνικό θέατρο**,** ηθογραφία, αστικό δράμα

Outlining the modern Greek 20th-century theater through the theater plays of Gr. Xenopoulos

Lekati Eleni, M.Sc.

Summary

Grigoris Xenopoulos first appears in theater presenting the plays "The foster father" and "The third one", in 1895, in Lekatsas' troupe. He was the first professional writer to conclude the largest-lasting cooperation with Kotopouli and Kyveli the most important leading ladies of the time. Without any doubt, he had a leading role in establishing bourgeois drama on the Greek stage. He led the play of manners to the level of "psychographic play", representing the society he was experiencing as best he could. Many classify him as a representative of European naturalism. In this article we will attempt to present his most important plays for modern Greek theater.

Key-Words: modern Greek theater, play of manners, bourgeois drama

Εισαγωγή

«Δεν έκαμα δάσκαλος σε σχολείο, διδάσκω όμως και διδάσκομαι, σαράντα τώρα χρόνια, σ΄ ένα σχολείο άλλου είδους, μεγαλύτερο από κάθε άλλο: είμαι αρχισυντάκτης στη 'Διάπλασι των Παίδων'» (Ξενόπουλος 1939, σσ 14)

Ο Ξενόπουλος διαπλάσθηκε μέσα σ' ένα πολιτισμικό και ιδεολογικό περιβάλλον που συνδύαζε τον φαναριώτικο πολιτισμό από τη μητέρα του, τον μωραΐτικο ελληνισμό

από τον πατέρα του, τη δυτική και ζακυθινή παράδοση και την αθηναϊκή παιδεία. «Είμαι και Ζακυθινός, και Μωραΐτης, κι' Ανατολίτης, κι' Αθηναίος. Είμαι Πανέλληνας», γράφει στη «Σύντομη Αυτοβιογραφία» του (Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, 2003, σσ 12-13).

Ξεχωρίζει ως ένας από τους πολυγραφότερους λογοτέχνες της εποχής του γράφοντας άρθρα, χρονογραφήματα, κριτικές, διηγήματα, κριτικές, μυθιστορήματα και θεατρικά έργα. Διακρίνεται για την αφηγηματική του ευχέρεια, την παρατηρητικότητά του και την άψογη συγγραφική του τεχνική. Στα έργα του παρουσιάζει με τρόπο ρεαλιστικό την κοινωνία και τις συγκρούσεις ανάμεσα στις τάξεις (Ξενόπουλος Γρηγόριος). Σ΄ αυτόν οφείλουμε το μεγάλο άλμα που πραγματώθηκε στο χώρο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας από το πλαίσιο του ηθογραφικού διηγήματος στο πολυσύνθετο αστικό μυθιστόρημα.

Επηρεασμένος από τα Ευρωπαϊκά κινήματα της εποχής του μεταφυτεύει στον ελληνικό χώρο το νατουραλισμό και το ρεαλισμό. Έτσι από τις αρχές του 20ού αιώνα χαράζει τομές τόσο στο μυθιστόρημα όσο και στο θέατρο. Ο Balzac, ο Flaubert, ο Daudet, ο Zola, ο Dickens, επιδρούν στο έργο του. Σ' αυτούς θα προστεθεί και ο Ibsen που τον επηρεάζει στη δραματουργία του. (Λινός Πολίτης, 1998, σσ 214-215).

Το θεατρικό του έργο

Αποτελεί ομόφωνη διαπίστωση και κοινή συνείδηση η καθοριστική συμβολή του Γρ. Ξενόπουλου στη δημιουργία της φυσιογνωμίας του ελληνικού θεάτρου τον 20αι. Τα έργα του σχεδιασμένα με ιδιαίτερη σκηνική τέχνη, ζωντανό διάλογο αναφέρονταν σε θέματα παρμένα από τη ζωή δημιουργώντας πάντα μια ποιητική ατμόσφαιρα. Γεφυρώνει το θέατρο ιδεών με την ηθογραφία του Μεσοπολέμου, καθιερώνει το αστικό δράμα στην ελληνική σκηνή, μεταφέρει τον δραματουργικό καμβά του «καλοφτιαγμένου έργου» της γαλλικής σχολής και τροφοδοτεί για δεκαετίες τις ελληνικές εμπορικές σκηνές (Γουλή Ελένη, 2007, σσ 160-1).

Έγραφε προλόγους για τον Ίψεν και επηρεάστηκε ιδιαίτερα από αυτόν. Έγραψε περίπου 46 έργα! Τα περισσότερα έργα του είναι τρίπρακτα. Στην πρώτη πράξη τίθεται συνήθως το θέμα και χαρακτηρίζονται τα πρόσωπα, στη δεύτερη εντείνεται η πλοκή και κορυφώνεται το δράμα και στην Τρίτη επέρχεται η λύση. Γράφει δράματα και κωμωδίες με θέμα τον έρωτα και η δράση τους αφορά την κοινωνία της Ζακύνθου ή της Αθήνας. Στο επίκεντρο της δράσης βρίσκεται το άτομο και ο κοινωνικός του «μύθος». Η σύγκρουση πραγματοποιείται συχνά ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας σε σχέση με τους θεσμούς της εποχής. Ο χώρος είναι το αστικό σαλόνι, η βεράντα, τα εξοχικά σπίτια και κάποιοι συγγενικοί χώροι. Η δράση στις κωμωδίες έχει αίσιο τέλος ενώ στα δράματα σχεδόν πάντα τραγικό (Τηλέμαχος Μουδατσάκης, 1991, σ 40-41)

Ο ίδιος αναφέρει ως πρώτο θεατρικό του έργο τον Ψυχοπατέρα, που ανέβασε ο θίασος του Νικολάου Λεκατσά το 1895. Το έργο είχε ανάμεικτα κωμικά και δραματικά

στοιχεία. Ο κεντρικός ήρωας ενσαρκώνει ρεαλιστικά βασικές πλευρές της αστικής ηθικής και η συμπεριφορά του καθορίζεται από το οικονομικό συμφέρον. Το Δεκέμβρη του 1895 ανέβηκε *Ο τρίτος,* ψυχολογικό δράμα, που ανίχνευε τα προβλήματα του ερωτικού τριγώνου και της ανθρώπινης συμβίωσης (Δημήτρης Σπάθης, 1991, σσ 5). Την πρώτη περίοδο της θεατρικής του παραγωγής ολοκληρώνουν η *Κωμωδία θανάτου* και *Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας* (1903). Το θέμα του διαπραγματεύεται τη σύγκρουση της Κοντέσσας με τη μετριοπάθεια του περιβάλλοντός της (το γιο της και τη γυναίκα του), αλλά και με την ιδέα της εμπορίας του μυστικού της, που φέρνει στο προσκήνιο τον Πάπουζα και την κοινωνία της κατανάλωσης. Η Βαλέραινα εγκλωβίζεται στη μοναξιά της, τηρεί αποστάσεις από τον αστικό υλισμό και αυτοκτονεί σώζοντας τα ιδανικά της. Η ομολογία του μυστικού της θεραπευτικής σκόνης καθιστούν τη Βαλέραινα μάρτυρα ενός παρελθόντος του πνεύματος που παραδίδεται στα αρπάγια ενός ματαριαλιστικού «αύριο» (Τηλέμαχος Μουδατσάκης, 1991, σ. 40-41). Αρχικά ανέβηκε στη Νέα Σκηνή (1904) με πρωταγωνίστρια την Ε. Παρασκευοπούλου, αλλά δε γνώρισε ιδιαίτερη απήχηση. Το 1918, ξαναπαίζεται από το θίασο της Κοτοπούλη σημειώνοντας μεγάλη επιτυχία με πρωταγωνιστές την ξεπεσμένη αριστοκρατία των Επτανήσων! (Πούχνερ Βάλτερ, 2006, σ. 616-617)

Ο Ξενόπουλος επηρεασμένος από τις αρνητικές κριτικές αποφασίζει να έρθει πιο κοντά στο κοινό. Συχνά μεταφέρει μυθιστορήματα ή διηγήματά του στη σκηνή με ρόλους «φτιαγμένους» για πρωταγωνιστές της εποχής! Το 1908 θα γνωρίσει μεγάλη θεατρική επιτυχία με τη *Φωτεινή Σάντρη (*δραματοποίηση του διηγήματός του *Ο κόκκινος βράχος)* με την Κυβέλη. Η υπόθεση του έργου χαρακτηρίζεται από αστικό «ρομαντισμό» καθώς τα πρόσωπα εμφανίζονται παθητικά, υποφέρουν , χωρίς να αναπτύσσουν καμία πρωτοβουλία. Η επιτυχία συνεχίζεται με τη *Στέλλα Βιολάντη* (1909) που την ερμήνευσε η Κοτοπούλη. Η Στέλλα είναι μια νέα ερωτευμένη, που έρχεται αντιμέτωπη με τον αυταρχικό πατέρα της, για να υπερασπιστεί τον έρωτά της. Η υπόθεση προχωρεί με γρήγορο ρυθμό από την ευχάριστη ατμόσφαιρα ενός ζακυνθινού σπιτιού στη συγκλονιστική κορύφωση του εκούσιου θανάτου της νύμφης. Το 1910 ανεβαίνει η κωμωδία *Ο Πειρασμός στο θέατρο «Βαριετέ» με πρωταγωνίστρια την Κυβέλη. Το έργο, χωρίς να παρουσιάζει* πολλή πρωτοτυπία, διακρίνεται για την ευφυία του, τη ζωντάνια του και την τεχνική του και βρίσκει ιδιαίτερη απήχηση στο κοινό της εποχής. Ένα θεατρικό που αγαπήθηκε πολύ από το κοινό είναι «Το Φιόρο του Λεβάντε». Μια ζακυνθινή κωμωδία του 1914 που ανεβαίνει με τον θίασο του Νικολάου Πλέσσα για πρώτη φορά. Ο καλοκάγαθος Νιόνιος εγκαταλείπει την Αθήνα και την οικογένεια Βάλδη που έχει αγαπήσει και επανενσωματώνεται στην επαρχία της Ζακύνθου, αντιπαραβάλλοντας το αστικό περιβάλλον με τα «φιόρα» και τα μπουγαρίνια» της επαρχίας.

Με *τον Άλκη το νέο* (1915) και με την *Τιμή του αδερφού* (1916) αρχίζει η Τρίτη περίοδος θεατρικής εργασίας, η οποία είναι «σα μια επιστροφή προς τα πρώτα, σα μια συμπλήρωση ενός μεγάλου κύκλου δοκιμαστικού» (Γρηγόρης Ξενόπουλος, 1991, σ. 13). Το 1919 ανεβαίνουν οι *Φοιτηταί* του, που αναδεικνύουν τις ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις του γλωσσικού ζητήματος.

Ο Ξενόπουλος εγκαινιάζει το Μάρτιο του 1932 το Εθνικό Θέατρο με την κωμωδία του *Ο θείος Όνειρος, που παίχτηκε σε* ενιαία παράσταση με τον *Αγαμέμνονα* του Αισχύλου (Θεμ. Αθανασιάδης-Νόβας, 1956, σσ 92). Πρόκειται για το τελευταίο μονόπρακτο που γράφει με το οποίο μας μεταφέρει στην εποχή του Περικλή και διακωμωδεί τους αποτυχημένους, αλλά και έμμεσα καταγγέλει τη «διαπλοκή» σε θέματα καλλιτεχνικής προβολής. Κατά τη θητεία του στο εθνικό παρουσίασε τον *Ποπολάρο* (1933), διασκευή από το διήγημά του «Ο αντάρτης».

Τέσσερα χρόνια πριν φύγει από τη ζωή, ο Γρηγόριος Ξενόπουλος θα γράψει τη *Ζωή μου σαν παραμύθι*, εκφράζοντας την πληρότητα που ένιωθε έχοντας προλάβει να πραγματοποιήσει το όνειρό του (Χριστίνα Ζαχαριά, 2020).

Αποτίμηση της συμβολής του στο Νεοελληνικό θέατρο

Αναμφισβήτητα ο Ξενόπουλος θεωρείται καθιερωτής του αστικού δράματος στην Ελλάδα και δημιουργός του νεοελληνικού θεάτρου. Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος ζούσε από κοντά τους ηθοποιούς και τους αγάπησε. Παρακολουθούσε όλες τις πρόβες των θιάσων που ανέβαζαν τα έργα του και δεν επέτρεπε να αλλάζουν τις λέξεις στα κείμενά του. Μετέφρασε και διασκεύασε αρκετά ξένα έργα και το επίπεδο της γραφής του ήταν σε όλες τις περιπτώσεις υψηλό (Χριστίνα Ζαχαριά, 2020)

Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος ήταν ο πρώτος που παρουσίασε στους Έλληνες την ποίηση του Καβάφη και του Ίψεν. Μετέφραζε θεατρικά έργα, ενώ παράλληλα προλόγιζε τα έργα του Ίψεν. Τα έργα του ήταν περισσότερο ψυχαγωγικά και βιωματικά. Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος είναι ο πατέρας του αστικού νατουραλισμού. Ο αστικός ρεαλισμός χρησίμεψε ώστε να καλυφτεί το κενό – της απουσίας ενός μέσου στρώματος αναγνωστών, που θα λειτουργούσε ως ενδιάμεσος χώρος, για μια πολύπλευρη ανάπτυξη λογοτεχνικής γραφής.

Σκοπός του αποτελεί η έκφραση, η αποτύπωση και η αισθητοποίηση μιας φιλοσοφικής, ακριβέστερα ηθικής, ιδέας. Πλάθει πρόσωπα για να την ενσαρκώσουν ζωντανά, αληθινά και όχι ιδεατά. «Δεξιοτέχνης του θεατρικού λόγου και στοχαστικός αναλυτής της ανθρώπινης ψυχής, διαθέτει το χάρισμα της συγγραφικής ευχέρειας που του επιτρέπει να περνάει με άνεση από το ψυχόδραμα στην ηθογραφία και από τη φάρσα στο κωμικόν παίγνιον και την κωμωδία με την ίδια επιτυχία, είτε γράφοντας αυτοβούλως, είτε κατά παραγγελία ανταποκρινόμενος στις περιστάσεις με ικανοποιητικά αποτελέσματα και σε σύντομο χρονικό διάστημα.» (Σταματοπούλου Χρυσόθεμις, 2007). Από αυτό απορρέει και η ευρύτατη αποδοχή του συγγραφέα από το κοινό, η ταχύτατη αναγνώριση της αξίας του και η καθιέρωσή του!

Όπως και ο ίδιος παραδέχεται : «Γράφω χωρίς κανένα προϋπολογισμό, εκείνο που μ ’ αρέσει κι εκείνο που μου ‘ρχεται. Έχω μια έμπνευση για τραγωδία; Θα γράψω μια τραγωδία σαν το «Ψυχοσάββατο», που άρεσε και τον Χατζόπουλον και τον Ποριώτη. Έχω μία έμπνευση για φάρσα σαν το «Δεν είμαι εγώ», που άρεσε και τον Φώτον

Πολίτη και του Λάμπρου Αστέρη.... Το μόνο που κάνω ξεπίτηδες, είναι ότι, και το ένα και το άλλο, τα γράφω με όλη μου την καρδιά, με όλη μου την ψυχή, με την ίδια γνώση, ειλικρίνεια και ευσυνειδησία» (Γρ. Ξενόπουλος, 1976-1977, σσ. 474)

Βιβλιογραφία

Agathos, Th. (2014). Otan o Grigorios Xenopoulos ypografei to kinimatografiko senario tis "Stellas Violanti" (1931).

Athanasiadis-Novas Them., 1956, Athinaiki dramatourgia: Kritiki tou theatrou. Athina,

Grammatas Thodoros, 2007, «Peri “patrotitas” sto theatro. Me aformi to ergo tou Grigoriou Xenopoulou». Nulla dies sine linea. Prosengiseis sto ergo tou Grigoriou Xenopoulou, epimeleia-eisagogi-vivliografia Giorgos P. Pefanis, Idryma Kosta kai Elenis Ourani, Athina.

Gouli Eleni, 2007, Lexiko tis Neoellinikis Logotechnias. Prosopa. Erga. Revmata. Oroi, Ekdoseis Pataki, Athina.

Glykofrydi-Athanasopoulou Theodora, «I nea gynaika stin astiki koinonia: Cheirafetisi kai erotiki symperifora», sto Pefanis, Nulla dies sine linea.

Xenopoulos Grigoris (1984), «I zoi mou san mythistorima», Aftoviografia, Ekdoseis Adelfoi Vlassi, Athina,

Katsiki-Gkivalou Anta, (2003) «Grigorios Xenopoulos: Sygchrones anagnoseis». Grigorios Xenopoulos. Peninta chronia apo to thanato enos athanatou (1951-2001). Praktika Synedriou 28 kai 29 Noemvriou 2001, Elliniko Logotechniko kai Istoriko Archeio, Athina

Politis Linos, (1998) Istoria tis neoellinikis logotechnias, Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezis, Athina (9i ekd.)

Moudatsakis Tilemachos (1991) To theatro tou Grigoriou Xenopoulou, per. Diavazo , t. 265

Xenopoulos Gr., (1939), «I diaskedastiki techni» sto Erevna, Alexandreia, Ianouarios, 14-16

Xenopoulos Gr., (1951), «Syntomi aftoviografia» sto Elliniki Dimiourgia. Eis mnimin Gr.Xenopoulou, tefch.72, Athina, Papadima, 173-175

Xenopoulos Gr., 1976-1977, «Kritiko perivoli», Kritika Fyl- la, tom. E', arithm. 4 (34), Cheimonas, s. 474

Pouchner Valter , 2006 , «To mystiko tis Kontessas Valerainas», Anthologia Neoellinikis Dramatourgias, tom.V-vivlio 2, Apo tin Epanastasi tou 1821 os tin Mikrasiatiki Katastrofi, ekd. M.I.E.T., Athina

Spathis Dimitris, 1991, O Xenopoulos kai to theatro tis epochis tou, per. Theatrika tetradia, ar. tefch. 21, Infoprint, Martios

Διαδικτυακή βιβλιογραφία

Grammatas Thodoros, PERI «PATROTITAS» STO THEATRO ME AFORMI TO ERGO TOU GRIGORIOU XENOPOULOU, https://gtheodore.wordpress.com, (t.p. 28/11/21)

Zacharia Christina, Grigorios Xenopoulos: «O anthropos pou ekane ti morfosi na moiazei me paidiko paichnidi», 13/05/20, (t.p. 28/11/21)

Konstantinidi Natassa, Grigorios Xenopoulos: Anaskopisi sti zoi kai sto ergo tou, 6/04/20, https://artic.gr/grigorios-xenopoylos-zoi-ergo-afieroma-a/, (t.p. 25/11/21)

Xenopoulos Grigorios, Politistikos thisavros tis Ellinikis glossas, 22/05/20, http://www.potheg.gr/TT.aspx?lan=1&Type=WRITER&writerId=7710886&TextType=BIO, (t.p. 20/11/21)

Xenopoulos Grigorios : «Mia zoi san paramythi», Theatrika programmata, 22/05/20, http://www.theatrikaprogrammata.gr (t.p. 26/11/21)

Xenopoulos Grigorios: (Konstantinoupoli 1867 - Athina 1951), 22/05/20, http://theatrokaiparadosi.thea.auth.gr (t.p. 26/11/21)

Prosopa kai themata tis Neoellinikis Logotechnias, 22/05/20, http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=64, (t.p. 26/11/21)

Stamatopoulou Chrysothemis, 2007, Nulla dies sine linea : prosengiseis sto ergo tou Grigoriou Xenopoulou / epimeleia, eisagogi, vivliografia Giorgos P. Pefanis, Athina : Idryma Kosta kai Elenis Ourani

Η εκπαιδευτική καινοτομία πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο

Δήμου Βαρβάρα, Καθηγήτρια γαλλικών, Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας& Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Είναι εμφανές πως το σχολικό εγχειρίδιο διαδραματίζει ένα σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στα σχολεία καθώς συμβάλλει στη διάδοση της γνώσης και του πολιτισμού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν το κατάλληλο σχολικό εγχειρίδιο με βάση τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών τους. Ωστόσο, η σημερινή σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από μια ανομειογένεια των μαθητών στηριζόμενη είτε στο γνωστικό τους επίπεδο, είτε στην κοινωνικο-πολιτισμική τους καταγωγή, είτε στις μαθησιακές τους δυσκολίες. Αυτό ενισχύει την άποψη πως ο κατάλληλος τρόπος προσέγγισης και επίλυσης των δυσκολιών αυτών είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική καθώς το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας ετερογενούς τάξης. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας, μέσα από νέες παιδαγωγικές καινοτομίες και νέες τεχνολογίες με κύριο όπλο την δημιουργικότητά του καλείται να αναπτύξει νέα κίνητρα με στόχο τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό εγχειρίδιο, διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δημιουργικότητα, παιδαγωγική καινοτομία

Abstract

It is evident that the school textbook plays an important pedagogical role in learning the Foreign language at schools as it contributes to the diffusion of knowledge and culture. Teachers are invited to choose the appropriate school textbook according to the needs and the level of their students. However, the current classrooms are characterised by a heterogeneity of students based either on their level of knowledge, either on their cultural origin, either on their learning disabilities. This supports the view that the appropriate way of approaching and resolving these difficulties is the differentiated instruction as the school textbook is unable to respond to the needs of a heterogeneous class. Consequently, the teacher of a Foreign Language, through new pedagogic innovations and new technologies with main weapon his creativity is invited to develop new incentives with the aim of stimulating the students' participation and interest for the lesson.

Key-words: school textbook, heterogeneity, creativity, pedagogic innovation

Το σχολικό εγχειρίδιο διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία καθώς συμβάλλει στη διάδοση της γνώσης και του πολιτισμού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν το κατάλληλο σχολικό εγχειρίδιο με βάση τις

ανάγκες, το επίπεδο των μαθητών τους και σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος έχοντας ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.Το σχολικό εγχειρίδιο δίνει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, δημιουργεί κίνητρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η σημερινή σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από μια ανομοιογένεια και πολυπολιτισμικότητα οι οποίες αφορούν είτε το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, είτε την κοινωνικο-πολιτισμική τους καταγωγή, είτε τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο αναδύονται σημαντικά προβλήματα που δυσχεραίνουν τη διδακτική διαδικασία και επιτάσσουν έντονα την ανάγκη εξεύρεσης νέων μεθόδων και πρακτικών καθώς το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες μια ετερογενούς τάξης. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός, μέσα από νέες παιδαγωγικές καινοτομίες και νέες τεχνολογίες με κύριο όπλο τη δημιουργικότητά του καλείται να αναπτύξει νέα κίνητρα με στόχο τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών του. Αναθεωρείται ο ρόλος του και από μεταδότης της γνώσης γίνεται μεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και τη γνώση.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια μέθοδο που ακολουθεί την κατεύθυνση αυτή. Αποτελεί έναν συνολικό τρόπο σκέψης για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση με γνώμονα ότι ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή οντότητα και πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα (Tomlinson, 2001). Επιτρέπει σε κάθε μαθητή να κατακτήσει με αυτονομία και αυτενέργεια στο μέγιστο βαθμό γνώσεις και δεξιότητες, συντελεί στην πνευματική και ψυχική του ανάπτυξη και ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας του μαθητή μέσα στην τάξη (Tomlinson, 2001). Βασική όμως πρόκληση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός, είναι η ανάγκη να προσαρμόσει το ρυθμό της εργασίας του στον ατομικό τρόπο εκμάθησης των μαθητών του δίχως να παραμελεί το συλλογικό στοιχείο. Καθοδηγούμενοι από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, της διαδικασίας ακόμα και τον χώρο της τάξης σύμφωνα πάντα με τα ενδιαφέροντα και τις νοητικές ικανότητες των μαθητών. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001) κάποια παραδείγματα διαφοροποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα εξής:

- τη χρήση της ορθογραφίας ή του λεξικού προσαρμοσμένα στη νοητική ικανότητα του μαθητή
- την παρουσίαση οπτικοακουστικών μέσων
- την ανάγνωση υλικού
- τις κλιμακωτές δραστηριότητες για τη δημιουργία κινήτρων των μαθητών
- τη συνεργασία δυνατών και αδύναμων μαθητών

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα μελετών και ερευνών (Tomlinson 1999, Godd & Brophy, 2003) που υποστήριξαν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και μάθησης. Χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές διαφοροποίησης που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, οι παραπάνω μελέτες έδειξαν ικανοποιητικά αποτελέσματα ως προς την πρόοδο των μαθητών και τη βελτίωση των βαθμών τους. Εξίσου σημαντικά

είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας που διενήργησε ο McAdamis (2001), σύμφωνα με την οποία σπουδαστές από το Πανεπιστήμιο του Μισούρι με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, παρουσίασαν εξαιρετική πρόοδο και βελτίωση στην επίδοσή τους με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι ένα εγχειρίδιο που μπορεί να παρέχει συνοπτικές οδηγίες για την ορθή εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις αρχές και το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δηλαδή θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει πως πρόκειται για μια μαθητοκεντρική διδασκαλία και αποτελεί έναν συνδυασμό ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Στις μέρες μας, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού πολλαπλές δεξιότητες προκειμένου να καθοδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη των γνώσεων. Η τάξη της ξένης γλώσσας αποτελεί ένα χώρο όπου η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να προβάλλει πρωτοποριακές ιδέες πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο. Η κατανόηση της σημασίας της δημιουργικότητας οδήγησε πολλές μελέτες και έρευνες (Vernon, 1989, Woodman & Schoenfeldt, 1989) να απαντήσουν το ερώτημα σχετικά με αν μπορεί να διδαχθεί και κατά πόσο μπορεί να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρόλο που υπήρχαν έρευνες που υποστήριζαν ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με γενετικούς παράγοντες, σήμερα είναι γνωστό μέσα από τη βιβλιογραφία ότι η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον και μάλιστα μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί (Feldman, 2009) καθώς η δημιουργικότητα μπορεί να είναι μια δια βίου διαδικασία η οποία θέτει φιλοσοφικές βάσεις για τη δημιουργική μάθηση και τη δημιουργική διδασκαλία (Maslow, 1962). Πολλοί μελετητές και ερευνητές έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι δε διστάζουν να έρθουν αντιμέτωποι με την ανάληψη κινδύνων, να εκτεθούν στο άγνωστο και την αβεβαιότητα που εσωκλείει η δημιουργική προσπάθεια (Craft, 2001). Σύμφωνα με τον Craft (2008), ο δημιουργικός εκπαιδευτικός τείνει να προωθεί τη συμμετοχή των παιδιών μέσα στην τάξη και να αντιμετωπίζει τους μαθητές με σοβαρότητα δείχνοντας κατανόηση στις αντιλήψεις και στις ιδέες τους. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται μια σχέση κατανόησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή με αποτέλεσμα μέσω της συζήτησης να αποκαλυφθούν τα ενδιαφέροντα του μαθητή, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό (Rinkenich, 2011).

Σύμφωνα με τις έρευνες των (Jeffrey & Craft, 2006) ο δημιουργικός εκπαιδευτικός διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Να χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία.
- Να συνδυάζει τις γνώσεις με τα ενδιαφέροντα του μαθητικού κοινού.
- Να αποδέχεται τις κοινωνικές αξίες, να συντονίζεται με την κουλτούρα των μαθητών του.
- Να έχει τον έλεγχο της τάξης χωρίς να είναι δογματικός.
- Να επιδεικνύει τη σημασία της ισότητας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας.
- Να έχει μαθητοκεντρική προσέγγιση.
- Να πραγματοποιούν δραστηριότητες που επιτρέπουν τη δημιουργική μάθηση.

- Να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Τα παραπάνω δημιουργικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής διδασκαλίας η οποία περιλαμβάνει τη διαμόρφωση της διδασκαλίας έχοντας στο επίκεντρό της το μαθητή. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως δεν αρκούν μόνο τα δημιουργικά χαρακτηριστικά για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά κατέχει εξίσου σημαντική θέση η προσωπικότητα, η διάθεση και η στάση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ώστε να προσεγγίσει τη μάθηση με εναλλακτικές πρακτικές και μεθόδους πέρα από τα στεγανά του σχολικού εγχειριδίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education.* Qualifications and Curriculum Authority, 51(2), 1-37.

Craft, A., & Jeffrey, B. (2008). *Creativity and performativity in teaching and learning*:. Research Journal, 34(5), 577-584.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms (9th ed.).* Boston: Allyn & Bacon.

Johnsen, S. (2003). *Adapting instruction with heterogenous groups*. Gifted Child Today.

McAdamis, S., (2001). *Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs.* Journal of Staff Development, 22 (2), 1-5.

Maslow, A.H. (1962). *Towards a psychology of being*. Princeton: D.Van Nostrand Company.

Rinkevich, J. L. (2011). *Creative teaching: Why it matters and where to begin.* The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 84(5), 219-223.

Tomlinson, C.A, (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.EDO-PS-00-7

Tomlinson, C. (1999). *Mapping a Route Toward Differentiated Instruction.* Personalized Learning, Volume 57, Number 1.

Vernon, P.E. (1989). *The nature-nurture problem in creativity.* Plenum Press: New York.

Woodman, R. W., & Schoenfeldt, L. F. (1989). *Individual differences in creativity.* In Handbook of creativity (pp. 77-91). Springer, Boston, MA.

Μια φιλοπεριβαλλοντική πρόταση για τη Λήμνο

Φωτοπούλου Χαριτίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά στην καταγραφή και ανάλυση της ερευνητικής εργασίας που κατέθεσε ομάδα μαθητών και εκπαιδευτικών του Γυμνασίου Λιβαδοχωρίου Λήμνου στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό « Τα νησιά μας φάροι βιώσιμης ανάπτυξης» 2020-21 που οργανώθηκε από το Δίκτυο Αειφόρων Νήσων ΔΑΦΝΗ. Η πρόταση με τίτλο «Ηλεκτροκίνητα μέσα μεταφοράς στο Κέρος της Λήμνου» συμμετείχε επίσης στον 1ο Μαθητικό Διαγωνισμό Έρευνας του Πανεπιστημίου Αιγαίου 2020-21 και απέσπασε το πρώτο βραβείο. Επιχειρεί να αναδείξει τα κοινωνικά οφέλη μίας φιλοπεριβαλλοντικής πρότασης για την τοπική κοινωνία αλλά και τα εκπαιδευτικά οφέλη που προκύπτουν από την ενεργή εμπλοκή των μαθητών. Το επιστημονικό άρθρο αναλύεται σε δύο επιμέρους ενότητες οι οποίες συνθέτουν την ερευνητική πρόταση και την προέκτασή της μέσα και έξω από το σχολείο. Βασικός στόχος είναι να αναδειχθεί η καινοτομία της πρωτοβουλίας για την τοπική κοινωνία, ως εναλλακτική πρόταση βιώσιμης ανάπτυξης του νησιού αλλά και η σημασία που μπορεί να έχει η εξωστρέφεια της εκπαιδευτικής μονάδας για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: ομαδοσυνεργατική μάθηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση

An environmentally friendly proposal for Lemnos

Fotopoulou Charitini, Teacher P.E.02, M.Sc.

Abstracts

This article concerns the recording and analysis of the research work submitted by a group of students and teachers of Livadochori High School in Lemnos in the Panhellenic Student Competition "Our islands beacons of sustainable development" 2020-21 organized by the Network of Sustainable Islands "DAFNI". The proposal entitled "Electric vehicles in Keros of Lemnos" also participated in the 1st Student Research Competition of the University of the Aegean 2020-21 and won the first prize. It seeks to highlight the social benefits of an environmental proposal for the local community as well as the educational benefits that result from the active involvement of students. The scientific article is analyzed in two sub-sections which compose the research proposal and its extension inside and outside the school. The main goal is to highlight the innovation of the initiative for the local community, as an alternative proposal for sustainable development of the island but also the importance that the extroversion of the educational unit can have for students and teachers.

Keywords: collaborative learning, environmental education, socialization

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η ολοένα αυξανόμενη ανάγκη ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας σε περιβαλλοντικά ζητήματα υπηρετεί τον σχεδιασμό σχολικών δράσεων οι οποίες θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση ζητημάτων τα οποία αφορούν τόσο στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος όσο και στις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης μέσα σε αυτό. Η πρόταση των μαθητών του Γυμνασίου Λιβαδοχωρίου Λήμνου, «Ηλεκτροκίνητα μέσα μεταφοράς στο Κέρος της Λήμνου», αποτελεί μία πρωτοβουλία με φιλοπεριβαλλοντικό χαρακτήρα η οποία έμμεσα θίγει ζητήματα τα οποία αφορούν τόσο στην ίδια τη σχολική μονάδα όσο και στην τοπική κοινωνία γενικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη πρωτοβουλία των μαθητών και των εκπαιδευτικών προβάλει θέματα όπως η εξωστρέφεια του σχολείου, τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, η σημασία της ευαισθητοποίησης των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και τέλος το ευρύτερο κοινωνικό όφελος που μπορεί να προσφέρει μια δράση περιβαλλοντικού χαρακτήρα στην τοπική κοινωνία.

Η Λήμνος ανήκει στο σύνολο των νησιών του Δικτύου ΔΑΦΝΗ το οποίο επιδιώκει συνεργασίες και στηρίζει τη συμμετοχή σε επίπεδο σχεδιασμού αλλά και υλοποίησης έργων που αφορούν στη βιώσιμη ανάπτυξη, κυρίως των μικρών νησιών. Ξεκινώντας από την πρωτοβουλία «Έξυπνα Νησιά» αξίζει να αναφερθεί πως πρόκειται για ένα εγχείρημα το οποίο ξεκίνησε από τις ευρωπαϊκές νησιωτικές αρχές και γενικά αποσκοπεί στην ανάδειξη των σημαντικών δυνατοτήτων ενός νησιού στα βασικά πεδία τεχνολογικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής καινοτομίας ("Πρωτοβουλία «Έξυπνα Νησιά» - Σχετικά", 2021).

Η πρόταση των μαθητών αφορά στον τομέα των πράσινων μεταφορών στο νησί της Λήμνου και πιο συγκεκριμένα στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης διαδρομής με ηλεκτροκίνηση στην περιοχή του κόλπου του Κέρους, ο οποίος βρίσκεται στο ανατολικό τμήμα του νησιού. Σχεδιάστηκε προκειμένου να ενθαρρυνθεί η μεταφορά των επισκεπτών αλλά και των αθλητών θαλάσσιων σπορ κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών μηνών με ηλεκτροκίνητα μεταφορικά μέσα και να αποφεύγεται η χρήση και η στάθμευση συμβατικών οχημάτων στη συγκεκριμένη περιοχή. Κατά τη χειμερινή περίοδο προτείνεται τα συγκεκριμένα λεωφορεία να εξυπηρετούν διαδρομές οι οποίες δεν συνδέονται με τη γραμμή ΚΤΕΛ, για την μεταφορά κατοίκων του νησιού. Ο βασικότερος σκοπός της συγκεκριμένης πρότασης είναι η προστασία της μεγαλύτερης φυσικής αλυκής στα Βαλκάνια, η οποία ανήκει στις προστατευόμενες περιοχές του νησιού και με την πάροδο του χρόνου τίθεται σε μεγαλύτερο κίνδυνο λόγω της αυξημένης τουριστικής κίνησης και της ελεύθερης κατασκήνωσης κατά τη διάρκεια της καλοκαιρινής περιόδου. Η αλυκή καταλαμβάνει μεγάλο τμήμα της ευρύτερης ζώνης NATURA μέσα στην οποία η ολοένα αυξανόμενη κίνηση μηχανοκίνητων οχημάτων απειλεί οικοτόπους σημαντικής βιοποικιλότητας αλλά και το σπάνιο μεσογειακό είδος των αμμοθινών Trachomitum venetum, του οποίου η παρουσία στη Λήμνο αποτελεί τη μοναδική αναφορά στον ελλαδικό χώρο.

Η φιλοπεριβαλλοντική πρόταση φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα τα οποία αξίζει να αναλυθούν. Αρχικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος σκέψης και αποτύπωσης της πρωτοβουλίας από τους μαθητές αλλά και ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκαν και συνεργάστηκαν. Γίνεται κατανοητή η αλληλεπίδρασή τους με τους υπεύθυνους καθηγητές αλλά και με εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας υγιούς προσωπικότητας με έντονα χαρακτηριστικά ενεργούς πολιτειότητας, η οποία μπορεί να επεξεργάζεται κριτικά διαφορετικές απόψεις και γνώσεις και να κατευθύνεται συλλογικά προς ένα κοινό στόχο. Ως εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργατική μάθηση βασίζεται στον κονστρουκτιβισμό σύμφωνα με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται και μεταμορφώνεται από τους ίδιους τους μαθητές (Χαραλάμπους, 2000). Θεωρείται μορφή οργάνωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει τη δυνατότητα της επίτευξης κοινών στόχων από μικρές ανομοιογενείς ομάδες μαθητών με τη συνύπαρξη πέντε βασικών στοιχείων, της θετικής αλληλεξάρτησης, της ατομικής ευθύνης, της προωθητικής αλληλεπίδρασης, της αξιολόγησης της ομάδας και τέλος της ύπαρξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Johnson & Johnson, 2003).

Άλλο ένα βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος, το οποίο θα προσπαθήσει να αναδείξει το συγκεκριμένο ερευνητικό άρθρο, είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και η ενεργοποίησή τους. Οι μαθητές, μέσω της καταγραφής των δεδομένων της πρότασης, ήρθαν σε επαφή με περιβαλλοντικά ζητήματα τα οποία αφορούν τον τόπο τους και επέλεξαν να παραθέσουν βιώσιμους τρόπους προστασίας μιας περιοχής ιδιαίτερου φυσικού κάλλους με σπάνια βιοποικιλότητα. Τέλος, η έλλειψη ηλεκτροκίνησης στο νησί καταδεικνύει τη χρησιμότητα της πρότασής τους η οποία οδηγεί σε καινοτόμες επιλογές και προσφέρει στην τοπική κοινωνία εναλλακτικές επιλογές βελτίωσης των συνθηκών σε μια περιοχή NATURA.

Εξωστρέφεια και Ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση

Μορφές εξωστρέφειας μιας εκπαιδευτικής ομάδας εντοπίζονται όταν η μονάδα συνεργάζεται με τον Δήμο, όταν προσκαλούνται ειδικοί για να ενημερώσουν τους μαθητές για διάφορα θέματα, όταν υπάρχει συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλους φορείς, όταν υπάρχει αξιοποίηση των προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και στην περίπτωση που η εκπαιδευτική μονάδα συνεργάζεται με άλλες μονάδες ή με τα Πανεπιστήμια (Λιακοπούλου, 2019). Η οργάνωση πολιτιστικών δράσεων, η παρουσίαση μαθητικών έργων, η έκδοση περιοδικών και εφημερίδων είναι δράσεις οι οποίες κατευθύνουν την εκπαιδευτική μονάδα προς τη σύνδεσή της με την κοινωνία που την περιβάλλει (Παπασάββας, 2005). Η συγκεκριμένη πρόταση πραγματεύεται εμμέσως ζητήματα τα οποία αφορούν στην ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Η εξωστρέφεια που έχει επιδείξει τα τελευταία χρόνια η σχολική κοινότητα του Γυμνασίου Λιβαδοχωρίου με την υλοποίηση σχολικών δράσεων με ισχυρό κοινωνικό αποτύπωμα, ενισχύεται με την εν λόγω συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές της ομάδας επέλεξαν να προτείνουν λύσεις με φιλοπεριβαλλοντικό περιεχόμενο υπηρετώντας ένα μοντέλο ανάπτυξης με χαρακτηριστικά ρεαλισμού και βιωσιμότητας. Η πρότασή τους

κρίθηκε από τον Δήμαρχο Λήμνου ως καινοτόμα, γεγονός το οποίο καταδεικνύει πως η ενασχόληση της σχολικής μονάδας με τοπικά ζητήματα είναι ικανή να συμβάλει στην καλύτερη διαχείρισή τους και να βοηθήσει στην εξεύρεση συγκεκριμένων λύσεων. Επιπλέον, η εκπαίδευση γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα και βιωματική, κινητοποιεί το ενδιαφέρον, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να παρατηρούν, να συμμετέχουν και εν τέλει να διευρύνουν τους ορίζοντές τους.

Η μικροομάδα των οκτώ μαθητών της Γ τάξης Γυμνασίου με την αρωγή των εκπαιδευτικών τους επέλεξε τον σχεδιασμό μιας καλά οργανωμένης πρότασης που αφορά σε ένα τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας λειτούργησε ως εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο απελευθέρωσε δυνατότητες και επιλογές και οικοδόμησε κλίμα αλληλοβοήθειας το οποίο οδήγησε στην κατάκτηση της νέας γνώσης μέσα από τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2000). Η θεματική βοήθησε ώστε να δοθεί έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης που βασίζεται στην αλληλεπίδραση και τον δυναμικό ρόλο της ομάδας και καταρρίπτει τον παθητικό ρόλο του μαθητή (Γκίκας, 2017). Παράλληλα, η διδασκαλία καθοδηγείται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η προσωπική αυτονομία (Παναγάκος, 2001).

Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης των μαθητών, σε αντιδιαστολή με την απομόνωση που μπορεί να προκαλεί στα παιδιά ο σύγχρονος τρόπος ζωής (Ματσαγγούρας, 2000). Μπορεί επομένως να θεωρηθεί και ως μια μορφή κοινωνικής διδασκαλίας. Η βασική τεχνική της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι ο χωρισμός των μαθητών σε μικρές ομάδες και η ύπαρξη συνεργασίας με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού διδακτικού στόχου. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητό από τους μαθητές πως η ατομική προσπάθεια του καθενός συμβαδίζει με το συλλογικό συμφέρον για ένα ορθό αποτέλεσμα (Αναγνωστοπούλου, 2001). Τέσσερα είναι τα βασικά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της. Τα κοινωνικά οφέλη, τα ψυχολογικά, τα ακαδημαϊκά αλλά και η δυνατότητα εναλλακτικής αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών (Laal & Ghodsi, 2011). Τα κοινωνικά οφέλη αφορούν στην ανάπτυξη ενός κοινωνικού συστήματος υποστήριξης για τους μαθητές, στην κατανόηση της διαφορετικότητας μεταξύ τους, στη θετική οπτική που προσβλέπει στη συνεργασία και τέλος στη δυνατότητα ανάπτυξης μιας κοινότητας μάθησης. Τα ψυχολογικά οφέλη αφορούν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην μείωση του άγχους λόγω της συνεργασίας και στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Τα ακαδημαϊκά οφέλη αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στη βελτίωση της εικόνας μιας σχολικής τάξης στο σύνολο της. Τέλος, η διδασκαλία αυτή θεωρείται αρωγός για την παρακίνηση των μαθητών προς ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών με βάση την προτίμηση τους. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνδέεται στενά με την συνεργατική μάθηση και προϋποθέτει την ύπαρξη ατομικής και συλλογικής αυτονομίας, η οποία είναι δυνατόν να εκδηλωθεί από την ελεύθερη επιλογή και την επεξεργασία θεματολογίας από κοινού των ατόμων που συνεργάζονται μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης της αυτονομίας της κάθε μονάδας ξεχωριστά αλλά και της

συλλογικής δράσης (Χρυσαφίδης, 2000). Διαθέτει τέσσερις τύπους στρατηγικών μάθησης. Ο πρώτος είναι η τεχνική Jigsaw, ο δεύτερος είναι η ανάθεση εργασιών σε μια ομάδα μαθητών προκειμένου να μελετήσουν ένα θέμα και να εντοπίσουν λύσεις, ο τρίτος αφορά στα πειράματα και ο τέταρτος συνδέεται με την επανεξέταση ενός έργου από μια ομάδα. Η τεχνική Jigsaw θεωρείται από τις πιο γνωστές τεχνικές ως προς την προώθηση της συζήτησης και της συνεργασίας μέσα στην κοινότητα (Blocher, 2005). Για το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκαν οι δύο πρώτες τεχνικές μάθησης λόγω της προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των μαθητικών ταυτοτήτων που συμμετείχαν. Από τις τεχνικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επιλέχτηκε η χρήση της τεχνικής Συλλογικής Προετοιμασίας και Ατομικής Εκτέλεσης. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική γίνεται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών, αναζητούν πληροφορίες, τις συνθέτουν και προσπαθούν να επιλύσουν ένα πρόβλημα (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι μαθητές του Γυμνασίου Λιβαδοχωρίου υπέβαλαν την πρότασή τους η οποία στηριζόταν στην ανάγκη επίλυσης ενός περιβαλλοντικού αλλά και κοινωνικού ζητήματος το οποίο αφορούσε τις μετακινήσεις σε μια περιοχή αρκετά ευαίσθητη, η οποία χρήζει προστασίας. Έχει ήδη αναφερθεί ότι για τις ανάγκες του προγράμματος οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και η εργασία τους είναι προκαθορισμένη. Λόγω του πολύ αυστηρού χρονοδιαγράμματος του προγράμματος η παρέμβαση των καθηγητών ήταν συχνή και στοχευμένη προκειμένου να υπάρξουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Καζέλα, 2009). Ξεφεύγοντας από την ατομοκεντρική παραδοσιακή παιδαγωγική, οι μαθητές έμαθαν να διαχειρίζονται προβλήματα, αντάλλαξαν απόψεις και βελτίωσαν τις δεξιότητες τους. Γενικότερα, με τη συνεργασία μέσα στην ομάδα οι μαθητές αποκτούν κοινωνικό προσανατολισμό ο οποίος καταργεί τον ατομοκεντρισμό και διαμορφώνει χαρακτήρες οι οποίοι συμπεριφέρονται ως μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και όχι ως μεμονωμένες οντότητες γεγονός που τους προετοιμάζει για την μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Κακανά, 2008).

Ο περιβαλλοντικός χαρακτήρας της πρότασης και η σημασία του στην εκπαίδευση

Οι στόχοι του προγράμματος περιλαμβάνονται στην ατζέντα της βιώσιμης ανάπτυξης για το 2030. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θεώρησαν πως η πρόταση τους σχετίζεται με την μηδενική φτώχεια, την ισότητα των φύλων, τη φθηνή και καθαρή ενέργεια, την αξιοπρεπή εργασία και την οικονομική ανάπτυξη, τις υποδομές, τις λιγότερες ανισότητες, τις βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, την υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή και την δράση για το κλίμα. Οι λόγοι για τους οποίους συνέδεσαν την πρόταση τους με τους συγκεκριμένους στόχους ήταν προκειμένου να αναφερθούν στην ύπαρξη νέων θέσεων εργασίας για πολίτες και των δύο φύλων, στη σημασία της αειφόρου ανάπτυξης, στη βελτίωση των μεταφορών με τη σωστή χρήση φυσικών πόρων αλλά και στην αντικατάσταση των εκπομπών ρύπων με τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο παρουσιάζει η σύνδεση της συγκεκριμένης πρότασης με τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με την Ατζέντα των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης. Σύμφωνα με την UNESCO η εκπαίδευση των μαθητών θεωρείται βασικής σημασίας

για την επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης. Κατά τη δεκαετία 2014-2024, η οποία ανακηρύχθηκε δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, η UNESCO θεώρησε την εκπαίδευση ως κινητήρια δύναμη για την επίτευξη περιβαλλοντικών και ηθικών αντιλήψεων, στάσεων, δεξιοτήτων αλλά και συμπεριφορών ως προς την αειφόρο ανάπτυξη αλλά και την αποτελεσματικότητα της δημόσιας συμμετοχής για την λήψη αποφάσεων (UNESCO, 2002). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη εντάσσεται στο πλαίσιο της δράσης «Εκπαίδευση 2030» και στον στόχο 4.7. Μέχρι το 2030 όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν γνώση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται με σκοπό τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την προαγωγή της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, την ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη, την αναγνώριση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και τη συμβολή του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη ("ΣΤΟΧΟΣ 4 - ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ", 2021).

Αξίζει να αναφερθεί πως η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα θεωρείται πρωταρχικής σημασίας στο σχολείο διότι οι γνώσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον βοηθούν τους μαθητές να επιλέγουν τρόπους για την καλύτερη διαχείρισή του. Πιο συγκεκριμένα, η θετική συμπεριφορά απέναντι στο φυσικό περιβάλλον είναι προϊόν υψηλότερου επιπέδου γνώσεων ως προς αυτό (Zimmerman, 1995). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ξεκίνησε στη δεκαετία του 1960, όταν τα ζητήματα σχετικά με την καταστροφή του περιβάλλοντος άρχισαν να ταλανίζουν ολοένα και περισσότερο τα έθνη παγκοσμίως (Κούσουλας, 2008). Δομείται σε τρεις πυλώνες, στην απόκτηση γνώσεων, στη βιωματική εκπαίδευση των μαθητών εντός του περιβάλλοντος και τέλος στη διατήρηση της ποιότητας του περιβάλλοντος από τους ίδιους (Φλογαΐτη, 2011). Η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα προωθεί την καλλιέργεια μελλοντικά περισσότερο υπεύθυνων πολιτών. Η ομάδα η οποία διατύπωσε τη συγκεκριμένη πρόταση βασίστηκε στην έλλειψη συγκοινωνιών στο νησί της Λήμνου, προκειμένου να προτείνει μια λύση ευεργετική για τους μόνιμους κατοίκους, τους επισκέπτες την προστασία του περιβάλλοντος.

Η πρόταση που αναλύουμε, εκτός από σημαντικές πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, χρήζει επεξεργασίας ως προς τον κοινωνικό της αντίκτυπο αλλά και την καινοτομία της. Η ομάδα των μαθητών σε συνεργασία με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς τους πρότειναν, όπως προαναφέρθηκε, μία συγκεκριμένη διαδρομή, με ηλεκτροκίνητα μέσα για την οποία μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποιο δρομολόγιο, προκειμένου να μην επιβαρύνεται η περιοχή ενδιαφέροντος η οποία θεωρείται βιότοπος μεγάλης περιβαλλοντικής αξίας για το νησί και βρίσκεται σε μικρή ακτίνα από σημαντικούς αρχαιολογικούς και γεωφυσικούς προορισμούς. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει δύο ηλεκτρικά λεωφορεία 5 θέσεων και 1 θέση ΑμεΑ, με gps, πρόσληψη δύο οδηγών (άνδρας, γυναίκα), 6 ηλεκτρικά ποδήλατα με gps,4 ηλεκτρικά ποδήλατα τύπου Cargo Front Box με ισχύ 250 W με gps και δύο σταθμούς αφετηρίας/τερματισμού (Κοινότητα Κοντοπουλίου, Κοινότητα Μούδρου) με μεταξύ τους απόσταση 6 χιλιόμετρα. Οι σταθμοί θα αποτελούνται από μεθόδους φόρτισης ηλεκτρικών οχημάτων με εναλλακτικές πηγές ενέργειας φωτοβολταϊκά πάνελ και μικρές ανεμογεννήτριες, από ξύλινο

στέγαστρο το οποίο θα διαθέτει παγκάκι, από πάνελ με χάρτη του νησιού και της συγκεκριμένης διαδρομής με ένδειξη στάσεων. Επιπρόσθετα στον σχεδιασμό περιλαμβάνεται η επίστρωση με πόρο 3,5 χιλιομέτρων, έντεκα πινακίδες στις στάσεις και προτείνονται δύο συγκεκριμένες διαδρομές, η κόκκινη διαδρομή μήκους 9 χλμ με 7 στάσεις και η πράσινη διαδρομή μήκους 18,2 χλμ με 11 στάσεις. Τα τελευταία χρόνια ο τουρισμός που προσελκύει το νησί ολοένα και αυξάνεται με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη διαδρομή να γίνεται με συμβατικά οχήματα γεγονός το οποίο επιβαρύνει τον φυσικό πλούτο της περιοχής και οδηγεί στην περιβαλλοντική του παραμόρφωση και υποβάθμιση.

Σε γενικές γραμμές η ηλεκτροκίνηση αποτελεί μία σύγχρονη επιλογή η οποία κερδίζει έδαφος ολοένα και περισσότερο στην Ελλάδα. Τον Ιούλιο του 2020 υπερψηφίστηκε από την Βουλή το Εθνικό Σχέδιο για την προώθηση της Ηλεκτροκίνησης φέρνοντας την Ελλάδα ένα βήμα πιο κοντά στην προστασία του περιβάλλοντος (Βουλή των Ελλήνων, 2021). Η ηλεκτροκίνηση ανήκει ως δράση στον ευρύτερο τομέα της αειφόρου ανάπτυξης η οποία θεωρείται το επίκεντρο της Ατζέντας του 2030. Η έννοια της αειφορίας επεκτάθηκε από την ανάγκη για βιώσιμη ανάπτυξη της οποίας φερέφωνο υπήρξε η επιτροπή Brundtland η οποία τοποθέτησε το πλαίσιο και τις συνθήκες της βιώσιμης ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο (Φλογαΐτη, 2006). Σε κρατικό επίπεδο έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες προκειμένου να υπάρξουν υποδομές βιώσιμης ανάπτυξης, ωστόσο η Ελλάδα υστερεί σε θέματα προγραμματισμού δράσεων σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες τις Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αξιόλογη θεωρείται ωστόσο η αρωγή των τοπικών κοινωνιών. Η κινητοποίηση των πολιτών και της ατομικής τους ευθύνης είναι εκείνες που ωθούν στην αφύπνιση των διοικητικών μονάδων αλλά και στον περιορισμό της περιβαλλοντικής βλάβης κι έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν πίεση και να αναζητήσουν τρόπους θέσπισης και εφαρμογής συγκεκριμένης νομοθεσίας σχετιζόμενης με το περιβάλλον.

Θα μπορούσε επομένως να θεωρηθεί πως η πρόταση των μαθητών του Γυμνασίου Λιβαδοχωρίου είναι καινοτόμα για την τοπική κοινωνία, δεδομένου ότι δίνει ένα ολοκληρωμένο πλάνο διαχείρισης μιας κατάστασης η οποία είναι ικανή να προκαλέσει οικολογικές βλάβες, με άμεσο αντίκτυπο στους κατοίκους και την τοπική οικονομία που βασίζεται κυρίως στον τουρισμό. Τα καινοτόμα σημεία της πρότασης εντοπίζονται στα εξής. Αρχικά η ύπαρξη ηλεκτροκίνητων μέσων μαζικής μεταφοράς αλλά και ποδηλάτων και cargo bike. Δεύτερον, η φόρτιση θα είναι εφικτή μόνο μέσω εναλλακτικών πηγών ενέργειας. Μεγάλο μέρος των επισκεπτών και τουριστών θα εξυπηρετείται με καθαρή ενέργεια. Η δημιουργία εφαρμογής-app για κινητές συσκευές προς ενημέρωση των επισκεπτών σχετικά με τα δρομολόγια και τις στάσεις αλλά και τη διαθεσιμότητα των ηλεκτροκίνητων δικύκλων και ποδηλάτων καθώς και η δημιουργία εφαρμογής για την έκδοση ηλεκτρονικών εισιτηρίων. Επιπροσθέτως, τα συγκεκριμένα μέσα μεταφοράς θα εξυπηρετούν κατά τους χειμερινούς μήνες ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες και άτομα ΑμεΑ που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές του νησιού μειώνοντας σε έναν βαθμό μία υφιστάμενη κοινωνική δυσλειτουργία.

Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις στοχεύουν στην προστασία της βιοποικιλότητας, στην μείωση της ηχορύπανσης, στην μείωση της κατανάλωσης συμβατικού καυσίμου, στην μακροπρόθεσμη ευημερία των κατοίκων των τοπικών περιοχών αλλά και στην άνθιση της οικονομίας μέσω της διατήρησης ενός βιότοπου ο οποίος θεωρείται πόλος έλξης.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν αφορούν δεδομένα και συζητήσεις που προέκυψαν από τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς, τους τοπικούς φορείς, την Τεχνική Υπηρεσία του Δήμου. Τέτοιου είδους δράσεις παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία για δημιουργική απασχόληση, για επαφή με την τοπική κοινωνία και τα προβλήματα της αλλά και τη δυνατότητα να συνεργάζονται προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα που αφορούν ένα σημαντικό τοπικό θέμα. Η αυτόνομη κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι σημαντικό συστατικό του χαρακτήρα τους, το οποίο πρέπει να εφοδιάζεται συνεχώς με ποιοτικό τρόπο από την οικογένεια αλλά και το σχολείο (Ματσαγγούρας, 2000). Αξίζει ακόμη να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη πρόταση θίγει σοβαρά ζητήματα περιβαλλοντικής προστασίας τα οποία συμβαδίζουν πλήρως με τις ανάγκες του νησιού της Λήμνου.

Οι μαθητές βασιζόμενοι στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας αλλά και στους Στόχους Βιωσιμότητας στοιχειοθέτησαν μία ρεαλιστική πρόταση για τις μετακινήσεις εντός του νησιού. Έθεσαν ως καίριο ζήτημα την προστασία της περιοχής του Κέρους που βρίσκεται στην ανατολική Λήμνο ανάμεσα στις τρεις λίμνες Χορταρόλιμνη – Ασπρόλιμνη – Αλυκή, η οποία έχει θεωρηθεί προστατευόμενη περιοχή (Natura 2000). Το Ευρωπαϊκό οικολογικό δίκτυο Natura 2000 αποτελεί ένα δίκτυο ζωνών προστασίας της φύσης το οποίο έχει στόχο τη διασφάλιση και μακροπρόθεσμη διατήρηση απειλούμενων ειδών και περιοχών. Η υλοποίηση αυτής της πρότασης τοποθετεί την περιοχή σε μερική προστασία από την παραμόρφωση από τις ανθρώπινες διαδικασίες, όπως είναι οι μετακινήσεις με μηχανοκίνητα μεταφορικά μέσα, η ατμοσφαιρική ρύπανση, ο μεγάλος αριθμός επισκεπτών και η όχληση που προκαλείται κατά τους καλοκαιρινούς μήνες. Σε μία προσπάθεια προέκτασης της πρότασής τους, η υλοποίησή της θα μπορούσε να διευκολύνει την μετακίνηση κατά τους χειμερινούς μήνες των κατοίκων του νησιού. Η πρωτοβουλία των μαθητών κρίθηκε υλοποιήσιμη από τον Δήμο ο οποίος συμφώνησε να αναλάβει τη βελτίωση του οδοστρώματος, την κατασκευή των υπόλοιπων απαραίτητων υποδομών προκειμένου να λειτουργήσει το έργο και την πρόσληψη των δύο οδηγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostopoulou, M.S. (2001). *I omadiki didaskalia stin ekpaidefsi: Mia theoritiki kai empeiriki prosengisi*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

Blocher, J.M. (2005). Increasing learner interaction: using Jigsaw online. *Educational Media International*, 42(3), 269–278.

Charalampous, N. (2000). Ti einai synergatiki mathisi. Ta systatika stoicheia tis synergatikis mathisis. Tropoi Allilexartisis. *Paidagogiki Epitheorisi*, 235-252.

Chrysafidis, K., (2000). *Viomatiki-epikoinoniaki didaskalia*. Athina: Gutenberg

Flogaiti, E. (2006). *Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia*. Athina: Ellinika Grammata.

Flogaiti, E. (2011). *Perivallontiki Ekpaidefsi*. Athina: Epistimonikes Ekdoseis Pedio.

Gkikas, A. (2017). Omadosynergatiki Didaskalia sta nea Analytika Programmata Thriskeftikon tou Gymnasiou me ti chrisi Didaktikon Senarion. Empeiriki Prosengisi. Sto *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon*, 1, (332-337). Thessaloniki: Theologiki Scholi APTh.

Hellenicparliament.gr. (2021). Proothisi tis ilektrokinisis kai alles diataxeis. Anaktithike apo https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/p-hlektrokinisi-pap-apospasma.pdf

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. Anaktithike apo https://www.brown.edu/academics/education-alliance/teaching-diverse-learners/sites/brown.edu.academics.education-alliance.teaching-diverse-learners/files/uploads/Cooperative%20Learning.pdf

Kakana, D. M. (2008). *I Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi: Theoritikes Prosengiseis kai Ekpaideftikes Prooptikes*. Thessaloniki: Kyriakidi.

Kazela, K. (2009). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi*. Athina: Odysseas.

Kousoulas, G. (2008), Prosengisi stin Perivallontiki Ekpaidefsi, Athina, Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon, Institouto Astikis kai Agrotikis Koinoniologias, Omada Perivallontos. Anaktithike apo https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/KousoulasEnvEduApr.pdf

Laal M, & Ghodsi S.M. (2012). Benefits of collaborative learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486 – 490.

Liakopoulou, M. (2019). Praktikes organosis kai dioikisis gia ena kalytero scholeio, Paidagogiki Epitheorisi, 65. Anaktithike apo https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9608

Matsangouras, I. (2000). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi: Gia to kathimerino mathima, to oloimero scholeio kai ta Perivallontika, ta Politistika kai ta Evropaikis Synergasias Programmata*. Athina: Grigori.

Panagakos, I. (2001). Omadosynergatiki Didaskalia kai Koinonikosynaisthimatiki Anaptyxi ton Mathiton kata tin Epilysi Mathimatikon Provlimaton. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, 6.

Papasavvas, A. (2005). I epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon Arches, oroi kai proypotheseis, 1-9. Anaktithike apo https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf

Protovoulia «Exypna Nisia» - Schetika. Smartislandsinitiative.eu. (2021). Anaktithike apo http://www.smartislandsinitiative.eu/gr/about.php

STOCHOS 4 - POIOTIKI EKPAIDEFSI. Perifereiako Kentro Pliroforisis tou OIE - Greece. (2021). Anaktithike apo https://unric.org/el/

UNESCO (2002). *Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: UNESCO Education Sector.

Zimmerman, M. (1995). *Science, nonscience and nonsense: Approaching environmental literacy*. Baltimore MD: John Hopkins University Press.

Ο Ψηφιακός Φάκελος του μαθητή (e-Portfolio), ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο εναλλακτικής και αυθεντικής αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση

Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Δρ. Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει εάν και με ποιους τρόπους η αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή (e-portfolio) στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, δύναται να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και να αποτελέσει δυναμικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε μία μεθοδολογία υλοποίησης e-portfolio η οποία εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς σε δημόσιο νηπιαγωγείο στην Αττική, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους και τη συνεργασία του εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Στατιστικής και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση του ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την οργάνωση της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας ήταν η Μελέτη Περίπτωσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι, η υλοποίηση μίας άρτια δομημένης μεθοδολογίας για την κατασκευή και χρήση ενός e-portfolio στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή, Προσχολική Εκπαίδευση, Αυθεντική Αξιολόγηση

The Student's Digital Portfolio (e-Portfolio), as an innovative educational tool for alternative and authentic assessment in preschool education

Panagiota Panagiotopoulou, Kindergarten Teacher, Dr. Education Sciences

Abstract

The present study seeks to investigate whether and in what ways the use of the Digital Student Portfolio (e-portfolio) in the educational process of kindergarten, can promote the learning process and be a powerful tool for authentic assessment and development of skills of kindergarten students. In this context, an e-portfolio implementation methodology was developed which was applied during an entire school year in a public kindergarten in Attica, with the participation of teachers, students and their parents and the cooperation of the laboratory of Applied Statistics and ICT in Education. TEAPI of the University of Athens. The research method chosen for the organization of this research process was the Case Study. The analysis of the research results showed that the implementation of a well-structured methodology for the construction and use of an e-portfolio in the context of authentic assessment, can effectively support the development of self-assessment skills and self-regulated learning in kindergarten.

Keywords: Digital Student Folder, Preschool Education, Authentic Assessment

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ψηφιακών εργαλείων που παρέχει το σύγχρονο διαδίκτυο, οδηγούν στην ταχεία μετάβαση από τα παραδοσιακά portfolios στην εκπαίδευση στα ηλεκτρονικά portfolios (Williams, Wetzel, & Wilhelm, 2004, Avraamidou & Zembal- Saul, 2006). Για πρώτη φορά, στη σχετικά μικρή ιστορία των τεχνολογιών μάθησης, βλέπουμε την ανάπτυξη μιας νέας γενιάς εργαλείων, που προορίζονται για τη διαχείριση, την αξιολόγηση και την επιβράβευση των επιτευγμάτων του ατόμου, από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δια βίου μάθηση.

Η συλλογή των έργων ενός μαθητή με ψηφιακό τρόπο, που επιλέγει ο ίδιος με βάση συγκεκριμένο στόχο και τα οποία περιγράφουν μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία, ονομάζεται e-portfolio (Krämer & Seeber, 2009). Το e-portfolio είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που υποστηρίζει τις ακόλουθες λειτουργίες: έκθεση για την τεκμηρίωση της προόδου και αξιολόγησης των γνώσεων του κατόχου τους, κριτική επισκόπηση και αναστοχασμό των γνώσεων και κοινωνική αλληλεπίδραση γονέων, δασκάλων και μαθητών (Karsenti & Collin, 2010). Σε μια τέτοια προοπτική αποδίδεται έμφαση όχι τόσο στα ορατά αποτελέσματα όσο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ενδυναμώνουν τους μαθητές και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Το e-portfolio θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό γιατί χρησιμοποιείται για την ορθή και καλύτερη δυνατή αξιολόγηση των μαθητών, αφού εκεί μέσα εμπεριέχεται όλη η προσπάθεια που έχουν καταβάλλει καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς (Alexiou & Paraskeva, 2010). Η συσχέτιση του e-portfolio με το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί βασικό στοιχείο που καθορίζει τη χρήση και το σκοπό του.

Βασικός σκοπός της χρήσης του e-portfolio είναι να εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση των μαθητών καθώς εμπεριέχει την έννοια της εξατομίκευσης της μάθησης, την ανατροφοδότηση, αλλά κυρίως την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών (Alexiou & Paraskeva, 2010). Η διαδικασία ανάπτυξης ενός e-portfolio ενθαρρύνει τον μαθητή να αναστοχαστεί και να ασκήσει κριτική στο τι έκανε, τι δημιούργησε, τι έμαθε και τι εμπειρίες απέκτησε. Ενθαρρύνεται να καταγράψει αυτές τις κριτικές στον ψηφιακό του φάκελο και να τις μοιραστεί με άλλους. Το ευρωπαϊκό πιλοτικό project MOSEP, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Leonardo Da Vinci Programme of European Commission (MOSEP, 2007) αναφέρει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στον τρόπο χρήσης των e-portfolio: ως εργαλεία για αξιολόγηση, ως εργαλεία για σχεδίαση προσωπικής ανάπτυξης (personal development planning - PDP), και ως εργαλεία για ενεργή μάθηση (active learning).

Το Portfolio στην αξιολόγηση του μαθητή του Νηπιαγωγείου

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «portfolio» αναφέρεται ως «φάκελος εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008) ή «φάκελος υλικού» (Γεωργούσης, 1998). Περιλαμβάνεται μεταξύ των αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης και ουσιαστικά συνιστά μέθοδο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή και άλλων μεθόδων και τεχνικών (McAffe & Leong, 2002), όπως μορφές παρατήρησης, συνέντευξη, ερωτηματολόγια και συνεπώς αποτελεί έναν ευέλικτο τρόπο αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Όπως κάθε μορφή αυθεντικής αξιολόγησης δεν εστιάζει στη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών αλλά στο ίδιο το παιδί και στο τι μπορεί αυτό να κάνει.

Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι απλά μια τυπική διαδικασία της διδασκαλίας άλλα κύριο συστατικό των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ,2014) αναφέρεται ότι: «ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Το portfolio στο νηπιαγωγείο λειτουργεί κυρίως ως τρόπος αξιολόγησης του μαθητή και μεταξύ άλλων, οδηγεί στην καλύτερη δυνατή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων διότι με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η συνεργασία και καλλιεργείται η επικοινωνία μεταξύ τους.

Το e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι, η αναγκαιότητα για «τεχνολογικό αλφαβητισμό» αφορά και στις μικρές ηλικίες, με τις οποίες ασχολείται η προσχολική εκπαίδευση. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών καθώς και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και αντίστοιχων δραστηριοτήτων έχει εξαπλωθεί σε πολλά συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης (Plowman & Stephen, 2003). Οι ΤΠΕ, μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στην υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου σε όλους τους τομείς και τα γνωστικά αντικείμενα (Plowman & Stephen, 2003; Brooker & Siraj-Blatchford, 2003).

Οι στόχοι για αυθεντική αξιολόγηση που τίθενται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε συνδυασμό με την ολιστική προσέγγιση της μάθησης, αλλά και τη διάχυση του αντικειμένου της Πληροφορικής σε όλα τα επιμέρους τμήματα του αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση, μπορούν να βρουν εφαρμογή στο συνδυασμό της τεχνολογίας και της μεθόδου Portfolio με τη δημιουργία του e-portfolio. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, «τα παιδιά χρησιμοποιούν λογισμικό και υπηρεσίες του διαδικτύου, εντάσσοντας οργανικά τις ΤΠΕ στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2011).

Βασικός σκοπός της αξιοποίησης του e-portfolio στο νηπιαγωγείο είναι το τρίπτυχο «συγκεντρώνω-επιλέγω-αναστοχάζομαι» (collect-select-reflect) (Barrett, 2004). Σύμφωνα με τον Barrett (2004), το e-portfolio είναι ένα κριτικό εργαλείο που επιδεικνύει την ανάπτυξη του μαθητή στη διάρκεια του χρόνου το οποίο έχει διπλή αξία καθώς προσφέρει στους παιδαγωγούς και στα παιδιά την ευκαιρία διαδοχικών αλληλεπιδράσεων. Κατά τους Abrami και Barrett (2008), τα e-portfolios είναι δυναμικά εργαλεία που παρέχουν τη βασική ιστορία του τι έχει διδαχθεί ο μαθητής στο Νηπιαγωγείο. Με άλλα λόγια αφηγούνται την ιστορία του «ταξιδιού της μάθησης», παρέχοντας αποδεικτικά στοιχεία. Η διαδικασία του αναστοχασμού είναι το στοιχείο εκείνο που αναδεικνύει το e- portfolio σε ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα, τη δια βίου μάθηση και την μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Τα τελευταία χρόνια έχει εκπονηθεί ένα πλήθος διπλωματικών εργασιών και μελετών για το ζήτημα των e-portfolios. Η αξιοποίησή τους στη διδακτική πρακτική, προσφέρει στον μαθητή ένα μαθητο-κεντρικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής έχει τον έλεγχο του ρυθμού μάθησης και τις απαραίτητες ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές του. Ευνοείται η ενεργός συμμετοχή, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, να ενημερώνονται για τη μάθησή τους διαρκώς, να θέτουν στόχους, να τους κατακτούν, να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν οι ίδιοι την εργασία τους, να μαθαίνουν πως να χρησιμοποιούν τη γνώση που αποκτήθηκε σε θέματα της καθημερινότητας τους (Αλεξίου 2011, Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. 2013, Στυλιανού, Μ., 2013). Κυρίως όμως, μέσα από τις παραπάνω ερευνητικές εργασίες αναδεικνύεται το e-portfolio ως μια από τις βασικότερες μεθόδους υλοποίησης αυθεντικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση με e-portfolio προωθεί την ουσιαστική μάθηση και βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν τη νέα γνώση μέσω της αναστοχαστικής μάθησης και της κατανόησης των μαθημάτων (Powell, 2013). Τα οφέλη του αναστοχασμού, της κριτικής σκέψης και της αυτό αξιολόγησης που είναι σύμφυτα με τη δημιουργία των e-portfolios εμπειρικής μάθησης, υπερτερούν των προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι (Herman & Kirkup, 2008).

Σύμφωνα επίσης με τους Σοφό, Α., & Λιάπη, Β. (2007), το e-portfolio καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, χρήσης ποικίλων στρατηγικών, μεταγνωστικότητας και άνεσης λειτουργίας σε διαφορετικά γνωστικά πλαίσια. Σε έρευνα της Βαρσαμίδου (2012), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν συμφωνούν, ότι οι καταχωρήσεις του μαθητή στο e-portfolio, μπορούν να προσαρμοστούν στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ η πλειοψηφία αυτών είναι θετικοί στη χρήση και στο σχεδιασμό ενός e-porfolio.

Η προβληματική της μελέτης

Οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύουν πως, ενώ το ερώτημα για το αν θα πρέπει ή όχι να εισαχθεί η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πάρει θετική απάντηση, ένα νέο, εξίσου σημαντικό ερώτημα, έχει προκύψει, γύρω από το οποίο στρέφεται πλέον η προσοχή των ερευνητών. Το ερώτημα αυτό αφορά στο πως οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να αναδομήσουν με την χρήση των ΤΠΕ τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Jimoyiannis & Komis, 2006; Angeli & Valanides, 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, καταδεικνύουν την απουσία ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης στη διερεύνηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα, παρατηρούμε, πως ενώ ο παραδοσιακός ατομικός φάκελος του μαθητή έχει ερευνηθεί ως μέσο αξιολόγησης επαρκώς τις τελευταίες δυο δεκαετίες, παραμένουν ανεπαρκή τα ερευνητικά δεδομένα ως προς τη χρήση και αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου στην εκπαίδευση και ιδιαιτέρως στην προσχολική εκπαίδευση.

Η προβληματική της παρούσης εργασίας, διαμορφώθηκε στη βάση των προαναφερθέντων ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία η φιλοσοφία που στηρίζει την δημιουργία ενός e-portfolio συμπλέει με τις γενικές θέσεις της Προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς το portfolio και το e-portfolio στηρίζονται κυρίως στην εποικοδομητική προσέγγιση και είναι γνωστό πώς αυτή σχετίζεται και επηρεάζει και τον σχεδιασμό των προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τους Stefani, Mason & Pegler (2007), «η παιδαγωγική προσέγγιση του e-portfolio βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού (με διαστάσεις κοινωνικο-γνωστικές), στην μαθητοκεντρική μάθηση και στις αυθεντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες».

Μεθοδολογικό πλαίσιο

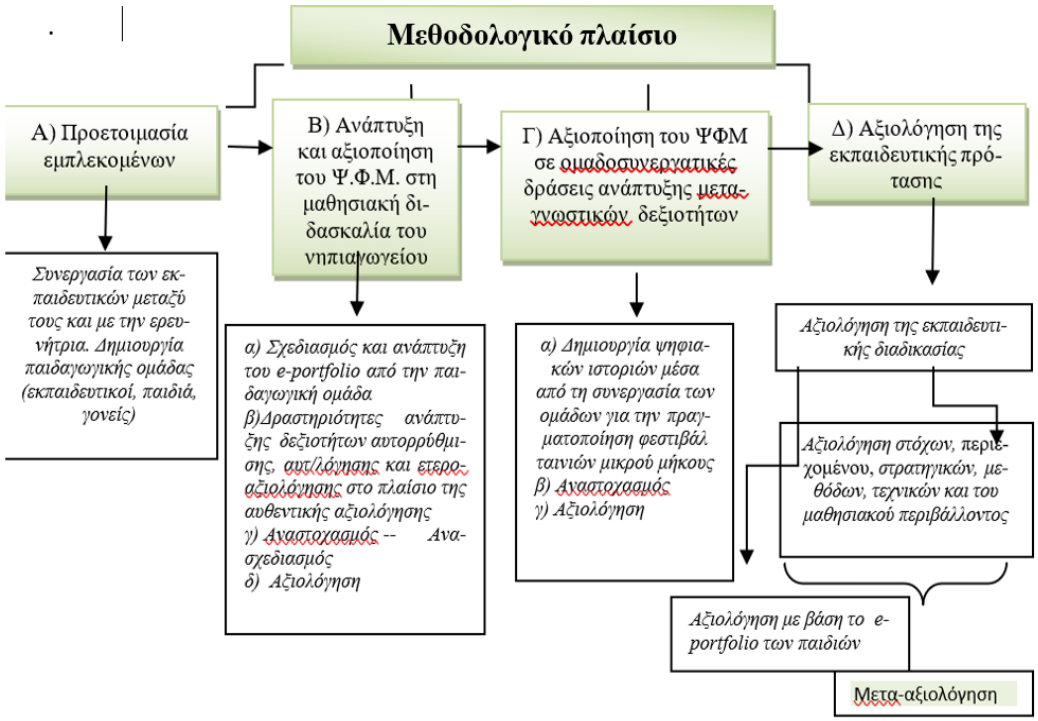
Το ερευνητικό μοντέλο το οποίο επιλέχθηκε για την υλοποίηση της Μελέτης μας, είναι **το Lesson Study (LS)**. Το LS είναι ένα ευέλικτο μοντέλο που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική έρευνα, το οποίο διατηρώντας την κυρίαρχη φιλοσοφία του, μπορεί να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα στην εκάστοτε εκπαιδευτική συνθήκη (Lee, 2008). Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στην περιγραφή που ακολουθεί, η ανάπτυξη της ερευνητικής εργασίας δομήθηκε με βάση το μοντέλο LS, σε τέσσερα διακριτά στάδια (σχήμα 1):

Α. Προετοιμασία των εμπλεκομένων (παιδιά-γονείς-ερευνητική ομάδα).

Β. Σχεδιασμός και ανάπτυξη του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή (e-portfolio assessment) στη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Γ. Εφαρμογή και αξιοποίηση του ψηφιακού φακέλου, σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις, σε δράσεις αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Δ. Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης.



Σχήμα 1: «Το προτεινόμενο Μεθοδολογικό Πλαίσιο»
Προσαρμογή του μοντέλου LS, (Lewis et al, 2006)

Σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας υλοποιούνται βασικές λειτουργίες: ο Σχεδιασμός, η Δράση, η Παρατήρηση και ο Αναστοχασμός. Με βάση τα δεδομένα της Παρατήρησης και του Αναστοχασμού πραγματοποιείται ο Ανασχεδιασμός των δραστηριοτήτων και ταυτόχρονα ο Σχεδιασμός του επόμενου σταδίου της έρευνας το οποίο αποτελεί προέκταση του προηγούμενου, καθώς οι στόχοι διευρύνονται κάθε φορά, ενώ κάποιες δραστηριότητες, συνεχίζουν να εξελίσσονται από το ένα στάδιο στο άλλο.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά το e-portfolio, ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών του νηπιαγωγείου.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα για την επίτευξη του βασικού σκοπού διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Κατά την εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή, ποιες ικανότητες πρέπει να κατέχουν οι νηπιαγωγοί και οι μαθητές σε σχέση με τον υπολογιστή και τα υπολογιστικά περιβάλλοντα;
- Ποιες αλληλεπιδράσεις αναπτύσσονται μεταξύ τους;
- Ποιος ο βαθμός διάδρασης και ποιοτικής συμμετοχής τους;
- Ποια η συμβολή του Ψ.Φ.Μ. ως μέσον αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης του μαθητή, που στηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία και την ολόπλευρη ανάπτυξή του;
- Αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ;
- Αναγνωρίζεται η δυνατότητα αξιολόγησης της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση), αλλά και απ' άλλους (συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) (ετεροαξιολόγηση);

Διαδικασία

Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό μάθησης, διαφορετικές εμπειρίες και έχει προσλάβει σε διαφορετικά πεδία και με διαφορετικό τρόπο τις άτυπες μορφές γνώσης (Σφυρόερα, 2003) προχωρήσαμε στη διαδικασία του σχεδιασμού. Το e-portfolio σχεδιάστηκε στο υπολογιστικό περιβάλλον του google drive, μία δωρεάν υπηρεσία αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων που παρέχεται από την Google, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τον σκοπό και τους στόχους εφαρμογής, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών και την μεθοδολογία ανάπτυξης των Φακέλων Εργασιών. Σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε υπό το πρίσμα της Εποικοδομητικής Μάθησης και της Μαθητοκεντρικής προσέγγισης και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, διάρκειας ενός σχολικού έτους (2016-2017).

Η παιδαγωγική ομάδα (η οποία στην παρούσα έρευνα αποτελείται από την ερευνήτρια, τον υπεύθυνο καθηγητή του ΤΕΑΠΗ, τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και τους μαθητές) τόσο κατά τον σχεδιασμό των δράσεων όσο και κατά την υλοποίηση της διαδικασίας, έλαβε υπόψη της το εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιήθηκε η μελέτη καθώς και τις ποικίλες παραμέτρους που επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική πράξη ως μια δυναμική διάδραση που αναπτύσσεται σε συγκεκριμένο χώρο, τόπο και χρόνο (Ανδρούσου, Κορτέση & Τσάφος, 2016). Το νηπιαγωγείο ήταν ολοήμερο και φοιτούσαν 23 μαθητές συνολικά (20 νήπια 12 αγόρια και 8 κορίτσια και 3 προνήπια όλα αγόρια).

Για τις ανάγκες της έρευνας, συλλέχτηκαν δεδομένα, μέσα από συστηματική παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων με τη χρήση ημερολογίου, ημιδομημένες και δομημένες συνεντεύξεις, χρήση πρωτοκόλλων παρακολούθησης και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubric) (Pickford & Brown, 2006) από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση), αλλά και απ' άλλους (συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) (ετεροαξιολόγηση) και ακολούθησε επεξεργασία και ανάλυση περιεχομένου (Gay et al., 2009).

Υλοποίηση του προγράμματος

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στη διάρκεια του σχολικού έτους σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας ενδεικτικά, οι ακόλουθες δραστηριότητες:

Α΄ Στάδιο:

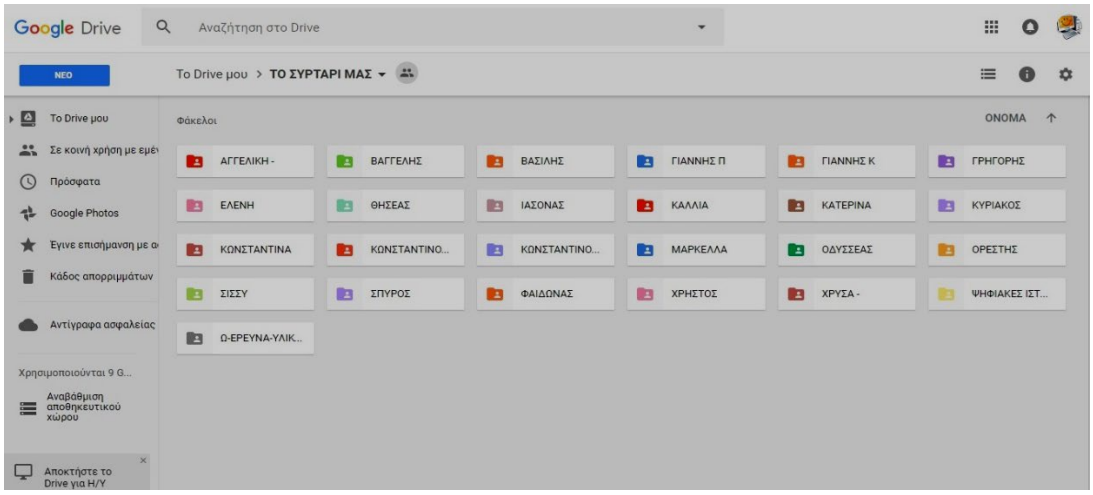
1. Δραστηριότητες γνωριμίας και ενημέρωσης των γονέων των μαθητών

2. Δραστηριότητες προσαρμογής - ανάπτυξης συνεργασίας και εξοικείωσης των παιδιών με τον υπολογιστή και τις λειτουργίες του.

Β΄ Στάδιο:

1.Δραστηριότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης του e-portfolio από την παιδαγωγική ομάδα:

- **Δημιουργία του Ψηφιακού Φακέλου:** Οι μαθητές, ο καθένας χωριστά με την υποστήριξη της νηπιαγωγού δημιουργούν τον προσωπικό τους φάκελο στο ψηφιακό περιβάλλον του google drive (εικόνα, 1). Σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς στη συνέχεια διαμορφώνουν τους κανόνες λειτουργίας και καταχώρησης του ψηφιακού τους φακέλου.
- **Γνωριμία με τα λογισμικά:** Γνωρίζουν και εξοικειώνονται με το ψηφιακό περιβάλλον δημιουργίας παρουσιάσεων Microsoft Photo Story 3, το οποίο θα αξιοποιηθεί στην καταγραφή των αναστοχασμών τους καθώς και με τα λογισμικά δημιουργικής έκφρασης, Revelation Natural Art και Tux Paint. Άλλο υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και με το οποίο εξοικειώθηκαν οι μαθητές ήταν εκτός από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, το μικρόφωνο, ο σαρωτής, ο εκτυπωτής και ο ψηφιακός προβολέας.



Εικόνα, 1

2. Δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο της αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης:

- **Ελεύθερο σχέδιο:** Τα παιδιά επιλέγουν από τα έργα τους αυτό που τους αρέσει περισσότερο και ενημερώνουν το ψηφιακό τους φάκελο μια φορά την εβδομάδα.
- **Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης:** Κάθε μήνα αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει το Photo Story 3 αξιολογούν τις εργασίες τους και τεκμηριώνουν τις επιλογές τους.
- **Το ανθρωπάκι του μήνα με το όνομά τους:** Κάθε μήνα ζωγραφίζουν τον εαυτό τους και ενημερώνουν τον ψηφιακό τους φάκελο μόνοι τους ή με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Κάθε μήνα κάνουν μια κριτική αποτίμηση αξιολογώντας την αναπτυξιακή πορεία του σχεδίου τους συγκρίνοντάς το με το σχέδιο του προηγούμενου μήνα και θέτοντας στόχους για το σχέδιο του επόμενου μήνα. Θα αξιοποιήσουν και πάλι τις δυνατότητες που παρέχει το Photo Story 3 για την αυτοαξιολόγησή τους.
- **Η οικογένειά μου:** ζωγραφίζουν την οικογένειά τους τρεις φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, τον Νοέμβρη τον Ιανουάριο και τον Μάρτιο και αποθηκεύουν το έργο τους στον ψηφιακό τους φάκελο.
- **Γράφουν ένα μήνυμα για τον καλύτερό τους φίλο**: ενημερώνουν το φάκελό τους.
- **Δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης:** Κάθε δίμηνο δίνεται η δυνατότητα σε όποιον συμμαθητή τους θέλουν να αξιολογεί τις εργασίες τους, να επιλέγει και να τεκμηριώνει ποια θεωρεί καλύτερη. Η διαδικασία ηχογραφείται και αποθηκεύεται κάθε φορά.
- **Το κάστρο της καλής συμπεριφοράς:** Δραστηριότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους που συνδέονται με τους κανόνες και το διδακτικό συμβόλαιο της τάξης που διαμόρφωσε από κοινού η παιδαγωγική ομάδα με τους μαθητές.
- **Απογευματινά εργαστήρια με τους γονείς:**

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος η παιδαγωγική ομάδα, υλοποιεί απογευματινά εργαστήρια με τους γονείς των μαθητών. Στόχος του εργαστηρίων είναι η ενημέρωση και η ενθάρρυνσή τους για εμπλοκή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, συνεχίζεται και εξελίσσεται σ΄ όλη τη διάρκεια του έτους αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γ΄ Στάδιο:

Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους

- **Σχεδιασμός και ανάπτυξη ψηφιακών ιστοριών:** Πεδίο δράσης σ΄αυτό το στάδιο αποτελεί η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από διαφορετικές ομάδες παιδιών, με τελικό σκοπό τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους και την ψηφοφορία για την επιλογή της καλύτερης ταινίας. Σ΄ αυτή τη φάση τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας επιλέγουν τη διδακτική προσέγγιση και τα λογισμικά εργαλεία που θα αξιοποιήσουν και συνδιαμορφώνουν την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric).
- **Βράβευση καλύτερης ταινίας:** Ακολουθεί η αξιολόγηση των έργων τους και η ψηφοφορία για την επιλογή της καλύτερης ψηφιακής ιστορίας με βάση τα κριτήρια που έχουν τεθεί. Ολοκληρώνεται με την τη διάχυση και την παρουσίαση των έργων:

Δ΄ Στάδιο

Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης

Η αξιολόγηση που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ήταν διαμορφωτική, είχε περιγραφικά, ερμηνευτικά χαρακτηριστικά και βασίζονταν κυρίως σε στοιχεία που συλλέγονταν τόσο στους ψηφιακούς φακέλους όσο και από την συστηματική παρατήρηση στη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Οι Ψηφιακοί Φάκελοι παρείχαν πολύτιμο υλικό για την παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών, καθώς σε αυτόν συγκεντρώνονταν στοιχεία που έδειχναν τι έμαθαν και πως σκέφτονται, πως αναλύουν, συνθέτουν, παράγουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι μαθητές. Ακολουθώντας την προσέγγιση *της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης* αυτά τα στοιχεία αποτελούσαν τα τεκμήρια στη βάση των οποίων γινόταν η αξιολόγηση της διαδικασίας που είχε υλοποιηθεί και ο σχεδιασμός της επόμενης (Vallberg & Roth, 2012). Με την καταγραφή και ανάλυση των στοιχείων που συλλέγονταν από τις παραπάνω διαδικασίες, γινόταν η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης και μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες διακρίνονταν τα θετικά και τα αδύναμα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιλάμβανε την αξιολόγηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, την αξιολόγηση της ομάδας, την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που θέταμε, την αξιολόγηση της μεθοδολογίας και την αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Συμπεράσματα

Αναλύοντας τα δεδομένα από όλες τις παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας, προέκυψε ότι το εγχείρημα της αξιοποίησης του Ψηφιακού Φακέλου στο νηπιαγωγείο, είχε πολύ θετική ανταπόκριση από τους μαθητές που το αποδέχθηκαν με ενθουσιασμό. Πρόσφερε στους μαθητές ένα μαθητο-κεντρικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είχαν τον έλεγχο του ρυθμού μάθησης και τις απαραίτητες ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές τους. Αποτελούσε ταυτόχρονα ένα ποιοτικό και ποσοτικό αρχείο της προόδου τους αφού μας πρόσφερε μια ολοκληρωμένη εικόνα που είχε μεγάλη χρονική διάρκεια, με σημείο εκκίνησης του «τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά» κι όχι τις αδυναμίες ή τις δυσκολίες τους. Δημιουργούσε στα παιδιά ένα αίσθημα υπερηφάνειας και ταυτόχρονα τους παρείχε θετικά μηνύματα για την αξιολόγηση.

Η λειτουργία του Ψηφιακού Φακέλου μεταξύ άλλων, έδωσε τη δυνατότητα υιοθέτησης από τα παιδιά μιας υπεύθυνης οπτικής απέναντι στα επιτεύγματά τους αλλά και στα επιτεύγματα των άλλων. Παράλληλα λειτούργησε ενισχυτικά στην εμπλοκή τους σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης που οργανώθηκαν στην τάξη και προσέφεραν στην παιδαγωγική ομάδα ένα βασικό τρόπο ανάπτυξης μεταγνωστικών ικανοτήτων. Οι συνεχώς διευρυμένες και πιο σύνθετες διαδικασίες κρατούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές σέβονταν όλο και περισσότερο τον χρόνο που χρειάζονταν οι νηπιαγωγοί αλλά και οι συμμαθητές τους για τις καταγραφές. Αυτές οι ίδιες οι καταγραφές φαίνεται ότι προσέδιδαν κύρος στη διαδικασία, νόημα και αξία σε ό,τι είχαν δημιουργήσει. Επιπρόσθετα, το διαδραστικό περιβάλλον του Ψηφιακού Φακέλου, λειτουργούσε υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά στις δράσεις που σχετίζονταν με τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. Διευκόλυνε τα παιδιά να αποκτούν μια ικανοποιητική συνειδητοποίηση των ορίων και των περιορισμών που θέτουν οι δομές, οι λειτουργίες και η κουλτούρα συνεργασίας του σχολείου στο πλαίσιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Παράλληλα διαπιστώσαμε ότι ταιριάζει σε όλα τα πολιτιστικά περιβάλλοντα, καθώς είναι ένας τρόπος αξιολόγησης κατανοητός και από τους γονείς διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας. Κυρίως όμως η χρήση του υποστήριξε τους στόχους του Προγράμματος συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες και δυσκολίες των παιδιών κινητοποιώντας τα να αναπτυχθούν μέσα από ένα μαθησιακό πλαίσιο που τους παρείχε ευχάριστες εμπειρίες. Στο πλαίσιο αυτό αναδείχτηκε και η προστιθέμενη αξία που παρείχε στην εκπαιδευτική πρακτική του νηπιαγωγείου, με τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η δυνατότητά του Ψηφιακού Φακέλου, να είναι πιο αποτελεσματικός σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή κατάσταση με τη διάδραση, την παραγωγή πολυαισθητηριακού υλικού, την κινητοποίηση και τα κίνητρα για ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε σχέση με άλλα παραδοσιακά μέσα και υλικά, αναδείκνυε την αξία του.

Σε σχέση με το παραδοσιακό Φάκελο του μαθητή ο Ψηφιακός Φάκελος παρέχει περισσότερα οφέλη αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο πολλαπλών χρήσεων που

προωθεί την εκπαιδευτική διαδικασία και καλύπτει συνολικά τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης. Εκτός από το ελάχιστο φυσικό χώρο που καταλαμβάνει αφού οι πληροφορίες αποθηκεύονται εύκολα είτε στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή, είτε σ΄ένα διαδικτυακό περιβάλλον όπως στην περίπτωσή μας το google drive, επιτρέπει την ευέλικτη εισαγωγή δεδομένων (εικόνες, ομαδικές εργασίες, κατασκευές και διάφορα άλλα δείγματα εργασιών των μαθητών τα οποία μπορεί να φωτογραφηθούν ή να υποστούν σάρωση και να αποθηκευτούν στο ψηφιακό περιβάλλον). Μπορεί εύκολα να αναθεωρείται και να ανανεώνεται, χάρη στην ηλεκτρονική του μορφή και να διατηρείται αναλλοίωτος στο πέρασμα του χρόνου. Τα δεδομένα που υπάρχουν στον Ψηφιακό Φάκελο μπορούν με ευκολία να οργανωθούν, να ταξινομηθούν, να ανακτηθούν και να παρουσιαστούν στους ενδιαφερόμενους. Το περιεχόμενό του μπορεί να διαμοιραστεί με ευκολία και να δοθεί η δυνατότητα για άμεση ανατροφοδότηση από όλους τους εμπλεκομένους. Μπορεί τελικά να είναι εύκολα προσβάσιμο από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους συμμαθητές και τους γονείς και να ορίζονται διαφορετικά κάθε φορά και κατά περίπτωση δικαιώματα πρόσβασης.

Υπό το πρίσμα λοιπόν όλων των προαναφερθέντων, είναι προφανές, ότι ο εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης μέσω e-portfolio δύναται να αποτελεί ένα φυσικό κομμάτι της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην τάξη του νηπιαγωγείου, καθιστώντας την αξιολόγηση πιο έγκυρη και ελκυστική για τους μαθητές, αφού αξιολογούνται άμεσα, μέσα από αυθεντικές δημιουργίες και δείγματα δουλειάς που καταδεικνύουν τον τρόπο που δουλεύουν και την εξέλιξη τους.

Παραμένει ωστόσο ανοικτό το ερώτημα κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου είναι τελικά σε θέση να υποστηρίξουν μια τέτοια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική στην αξιολόγηση των νηπίων. Παρόλη τη θετική αποτίμηση, οι περιορισμοί και οι δυσκολίες εξακολουθούν να παραμένουν στην ελληνικό νηπιαγωγείο. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί που σκοπεύουν να εισάγουν το e-portfolio στη μαθησιακή διαδικασία ως μια εναλλακτική μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τις ακόλουθες δυσκολίες που καταγράφτηκαν στη δική μας έρευνα:

- Δυσκολία και διαφορετικός βαθμός προσαρμογής και εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση του Η/Υ και των υπολογιστικών περιβαλλόντων. Διαφορετικός ρυθμός προσαρμογής των προνηπίων σε σχέση με τα νήπια όταν τα τμήματα των μαθητών είναι μεικτά.
- Περιορισμένη πρόσβαση καθημερινά, όλων των μαθητών, στη γωνιά του υπολογιστή, εφόσον η εργασία πραγματοποιείται από ολιγομελείς ομάδες των δυο ή το πολύ τριών μαθητών.
- Δυσκολία στη δημιουργία Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων για κάθε είδους εργασία (παρουσίαση, αναστοχασμοί, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης κ.ά.).

- Απαιτείται σημαντικός χρόνος και σε πολλές περιπτώσεις πέραν του διδακτικού ωραρίου για την ολοκλήρωση των διαφόρων δραστηριοτήτων, ιδιαιτέρως στο αρχικό στάδιο εφαρμογής.

Είναι προφανές, πως προκειμένου να αξιοποιηθεί το e-portfolio στην προσχολική εκπαίδευση υπάρχουν ακόμα πολλά που πρέπει να γίνουν. Η χρήση και η αξιοποίησή του στην τάξη του νηπιαγωγείου απαιτεί επιπλέον δράσεις, όπως την ανάπτυξη κατάλληλου ψηφιακού περιβάλλοντος, τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και τη διαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη των νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexiou, A. & Paraskeva, F. (2010). *Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool, Elsevier, Social and Behavioral Sciences* 2(2) pp. 3048-3054.

Alexiou, A. (2011). E-portofolio: aftorrythmizomeni mathisi, Diplomatiki Ergasia sto plaisio tou Metaptychiakou Diplomatos Spoudon stin Didaktiki tis Technologias kai ta Psifiaka Systimata, Panepistimio Peiraios, Tmima Didaktikis tis Technologias kai Psifiakon Systimaton.

Abrami, P. C. & Barrett, H. (2005). *Directions for research and development on electronic portfolios*. Canadian Journal of Learning and Technology, 31 (3), 1-15.

Avraamidou, L. & Zembal-Saul, C. (2006). *Exploring the Influence of Web-Based Portfolio Development on Learning to Teach Elementary Science.* AACE Journal, 14 (2), 178-205.

Androusou,A., Kortesi-Dafermou, Ch., Tsafos, V., (2016). I Paratirisi os Ergaleio ton Ekpaideftikon.Sto: «Oi ypopsifioi ekpaideftikoi paratiroun, paremvainoun kai anastochazontai» Ekdoseis Gutenberg.Athina

D.E.P.P.S., www.pi-schools.gr/programs/depps/Gay, L. R., Mills, E. G. & Airasian, P. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications,* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Gathercoal, P., Love, D., Bryde,B., McKean, G.(2002). *On implementing web-based electronic portfolios.*- Educause Quarterly, 2002 – ERIC

Herman, C., & Kirkup, G. (2008). *Learners in transition: the use of ePortfolios for women returners to science, engineering and technology. Innovations in Educations and Teaching International, 45*(1), pp.67-76.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). *Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education.* THEMES in Education, 7(2), 181-204.

Karsenti,T., Collin,S.,(2010). Les multiples usages du eportfolio pour l'apprentissage du français. Actes de colloque du congrès SEDIFRALE, Rosario, Argentine

Kramer, J. & Seeber, G. (2009). *E-portfolios as tools to assess generic competences in distance learning study courses.* eLearning Papers, 1, (16), 1887-1542.

Lee, J.F.K.(2008). *A Hong Kong Case of Lesson Study —Benefits and Concerns,* Teaching and Teacher Education, Vol. 24, Issue 5, pp: 1115–1124.

MOSEP (2007), https://www.google.gr/search?q=MOSEP,

Ntoliopoulou, E. & Gourgotou, E. (2008). I axiologisi stin ekpaidefsi. Athina: Typothito.

Pickford, R and Brown, S (2006). *Assessing Skills and Practice* . London: Routledge

Plowman L. & C Stephen (2003), *A "bening" addition? Research on ICT and pre-schol children,* Institute of Education, University of Stirling

Powell, T. (2013). *The importance of assessments: How portfolios can impact students' self-efficacy and comprehension in an online graphic design course.* Ph.D., Capella University, 2013. Online submission to ERIC. από: http://eric.ed.gov/?id=ED543853

Sfyroera, M. (2016). Axiopoiisi tou plaisiou tis taxis gia ton schediasmo. Sto «Oi ypopsifioi ekpaideftikoi paratiroun, paremvainoun kai anastochazontai» Ekdoseis Gutenberg.Athina.

Stefani, L., Mason, R., & Pegler, C. (2007). The Educational Potential of e-Portfolios Supporting Personal Development and Reflective Learning. London: Routledge.

Vallberg-Roth, A.-C. (2012a). *Parenthood in intensified documentation and assessment practice – with the focus on the home-school relation in Sweden*.International Journal about Parents in Education,6(1), 41–54.

Varsamidou, Athina (2012). Axiologisi vasei fakelou: o rolos tis stin prosopiki anaptyxi tou mathiti kai tin epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou. Didaktoriki Diatrivi.

Zawacki-Richter, O. , Baecker, E. M. , Hanft, A.(2011) *Validation of competencies in e-portfolios: A qualitative analysis* http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/893

Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα: Σύγχρονες προσεγγίσεις και θεμελιώδεις αρχές

Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

Περίληψη

Οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια, αποτελούν την αιτία που τα άλλοτε κλειστά πολιτιστικά σώματα δίνουν θέση σε όλο πιο ανοιχτές και ρευστές μορφές κοινωνικής οργάνωσης και συσσωμάτωσης (Tsoukalas, 2010). Σύμφωνα με το παραδοσιακό δυτικό μοντέλο, ο πολίτης ήταν κάτοχος δικαιωμάτων λόγω του γεγονότος ότι ανήκε σε μία πολιτική κοινότητα, πράγμα που σήμαινε ότι ο πολίτης είχε, μεταξύ άλλων, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, χωρίς να συνεπάγεται όμως ότι η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται και σε κάποια άλλη γλώσσα πέραν της εθνικής κυρίαρχης, καθώς στόχος ήταν η δημιουργία ενός κοινού αισθήματος της ιδιότητας του πολίτη (Kymlicka, 2005). Η παγκοσμιοποίηση οδήγησε στην παραδοχή ότι ένα ομοιογενές πολιτισμικά κράτος είναι μη ρεαλιστικό και υποχρέωσε την πλειονότητα των κρατών να γίνουν πιο ανεκτικά στην ετερότητα (Parthenis & Fragkoulis, 2016). Σύμφωνα με τη θεωρία της πολιτισμικής σχετικότητας, η προσπάθεια ιεράρχησης των διαφορετικών πολιτισμών είναι μεθοδολογικά επιλήψιμη, καθώς τα πιθανά κριτήρια της ιεράρχησης θα αντλούνταν από κάποιον άλλο πολιτισμό, ενώ, από την άλλη, εξεύρεση πολιτισμικά ουδέτερων κριτηρίων καθίσταται αδύνατη (Gkotovos, 2002). Ο σεβασμός στη διαφορά είναι το πιο γνωστό σύνθημα που έχει σφραγίσει μέχρι σήμερα το προφίλ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gkotovos, 2002).

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, ετερότητα, μοντέλα ετερότητας, αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Interculturalism and Otherness: Contemporary approaches and fundamental principles

Christina Kofidou, Philologist-Adult Educator, PhD Candidate of the Department of Special Education, University of Thessaly, christy_kof@hotmail.com

Abstract

The rapid social changes that have taken place in recent years, are the reason that the once closed cultural bodies give their way to more and more open and unsure forms of social organization and integration (Tsoukalas, 2010). According to the traditional western model, the citizen had rights due to the fact that he belonged to a political community, which meant that the citizen had, among other things, the right to education, but this did not mean that education could be provided to a language other than the national one, as the aim was to create a common sense of citizenship (Kymlicka, 2005). Globalization has led to the recognition that a culturally homogeneous state is

unrealistic and has forced most states to become more tolerant of diversity (Parthenis & Frangoulis, 2016). According to the theory of cultural relativity, the attempt to prioritize different cultures is methodologically reprehensible, as the possible criteria of hierarchy would be derived from another culture, while, on the other hand, finding culturally neutral criteria becomes impossible (2002). Respect for difference is the most well-known slogan that has sealed the profile of intercultural education to date (Gkotovos, 2002).

Key-Words: Interculturalism, otherness, models of otherness, principles of intercultural education.

Μοντέλα/Προσεγγίσεις της ετερότητας

Τα προηγούμενα χρόνια, η ανάγκη αντιμετώπισης της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, οδήγησε στη διαμόρφωση διαφόρων μοντέλων/προσεγγίσεων (Parthenis & Fragkoulis, 2016). Τα μοντέλα που προτείνονται σήμερα είναι πέντε, εκ των οποίων το μοντέλο της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης που ανήκουν στα μονοπολιτισμικά και το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό που αποτελούν τα λεγόμενα πλουραλιστικά μοντέλα (Kesidou, 2008).



Εικόνα 1

Το μοντέλο της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης: Στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το πρώτο μοντέλο που εμφανίστηκε ήταν το μοντέλο της αφομοίωσης και μετεξέλιξή του αποτελεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο κινείται εν πολλοίς στην ίδια κατεύθυνση (Kesidou, 2008). Τα μοντέλα αυτά κυριάρχησαν μέχρι τη δεκαετία του 1960, στα οποία οι «άλλοι» «θεωρούνταν φορείς ελαττωματικής ταυτότητας και έπρεπε να διορθωθούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας», ενώ παραπέρα, στόχος ήταν η πλήρης ένταξή τους και η αποδοχή τους από τα άτομα της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (Parthenis & Fragkoulis, 2016).

Στο αφομοιωτικό μοντέλο το εθνικό κράτος δεν περιλαμβάνει εθνικές μειονότητες, με αποτέλεσμα οι εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες που εγκαθίστανται σε μία νέα περιοχή να αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα που οφείλουν να αφομοιώσουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα αυτής, προκειμένου να αποτελέσουν μέλη της (Zografou, 2003). Η

επικρατούσα εθνική και πολιτισμική ομάδα διακατέχεται από εθνοκεντρική συμπεριφορά, ενώ τα νεοφερμένα υποψήφια μέλη χάνουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία και δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην πρόοδο και ανάπτυξη της κοινωνίας (Palaiologou & Evangelou, 2003).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, το νέο στοιχείο γίνεται αποδεκτό από τη χώρα υποδοχής, ενώ ταυτόχρονα δέχεται επίδραση από αυτήν, αλλά και την αναδιαμορφώνει (Georgogiannis, 1997). Προκειμένου οι νέες ομάδες να ενταχθούν στο έθνος, θα πρέπει να ενσωματωθούν στις συνήθειές του (Nikolaou, 2000), με τέτοιο τρόπο ώστε ο κυρίαρχος πολιτισμός της χώρας υποδοχής να απορροφήσει τους ξένους πολιτισμούς (Gkovaris, 2011). Η ενσωμάτωση ελοχεύει τον κίνδυνο απώλειας της αντίστοιχης πολιτισμικής κουλτούρας των εθνικών και πολιτισμικών μειονοτήτων. Το μοντέλο αυτό κατακρίθηκε, επειδή, στην πραγματικότητα, δεν υπήρχαν ίσες ευκαιρίες κατάκτησης του κυρίαρχου πολιτισμού για γηγενείς και αλλοδαπούς (Palaiologou & Evangelou, 2003).

Πολυπολιτισμικό μοντέλο: Το πρώτο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τα πλουραλιστικά ήταν το πολυπολιτισμικό, δόγμα του οποίου ήταν ότι η κοινωνική συνοχή θα μπορούσε να επέλθει μόνο μέσω της ισότιμης ανάπτυξης όλων των πολιτισμών που ενυπάρχουν σε μια κοινωνία (Kesidou, 2008). Στον αντίποδα επομένως των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, τα οποία είχαν εθνοκεντρικό προσανατολισμό και συνέβαλαν στη διαιώνιση του εθνικού διαχωρισμού, παρά έδιναν λύση στα προβλήματα των εθνοπολιτισμικών ομάδων, προτάθηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο στόχευε στον πολιτισμικό πλουραλισμό, με ταυτόχρονη αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των πολιτισμών που ενυπάρχουν στις μεταναστευτικές ομάδες (Nikolaou, 2000).

Το μοντέλο αυτό επιχείρησε να αναζητήσει τα στοιχεία εκείνα του πολιτισμού που αυτοκαθορίζουν τη φυλετική ομάδα (Palaiologou & Evangelou, 2003), προσπαθώντας να επιτύχει την επικράτηση συναισθημάτων σεβασμού και αποδοχής αυτών των στοιχείων από τη χώρα υποδοχής, σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της ετερότητας (Banks, 1994). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο βέβαια δεν παρενέβαινε με ουσιαστικό τρόπο στο πρόβλημα του εθνοκεντρισμού, αφού δεν διεκδικούσε ουσιαστικές αλλαγές στις εξουσιαστικές και κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής (Palaiologou & Evangelou, 2003).

Αντιρατσιστικό μοντέλο: Το αντιρατσιστικό μοντέλο που ακολούθησε το πολυπολιτισμικό θέτει στο επίκεντρο την άρση του ρατσισμού στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Tsiakalos, 2000).



Brandt (1986)

Εικόνα 2

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, σύμφωνα με τον Brandt (1986), οι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι οι εξής:

Α. Ισότητα στην εκπαίδευση για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και μετασχηματισμός δομών και συστημάτων προς αυτή την κατεύθυνση.

Β. Ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης και συμμετοχής στην κοινωνία για όλους.

Γ. Χειραφέτηση των καταπιεζομένων και απαλοιφή των ρατσιστικών προτύπων των καταπιεστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο κατακρίθηκε, επειδή οι προσπάθειες που γίνονταν ήταν ελλιπείς, καθώς είχαν παραλείψει να λάβουν μέριμνα, πέραν της εξάλειψης των προκαταλήψεων, για την καλυτέρευση των συνθηκών διαβίωσης των κατοίκων και την εξάλειψη των ρατσιστικών συμπεριφορών (Palaiologou & Evangelou, 2003).

Διαπολιτισμικό μοντέλο: Το νέο μοντέλο που προωθήθηκε βασίζεται στην παραδοχή ότι «η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα» (Dietrich, 2006). Στα πλαίσια της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, το ζητούμενο είναι η απομάκρυνση από την ιδέα της πλήρους ενσωμάτωσης των διαφορετικών πολιτισμών και όχι η κατάργηση de facto ή de jure του δικαιώματος αυτοπροσδιορισμού, αποφεύγοντας σε κάθε περίπτωση την ιεράρχηση των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους (Parthenis & Fragkoulis, 2016).

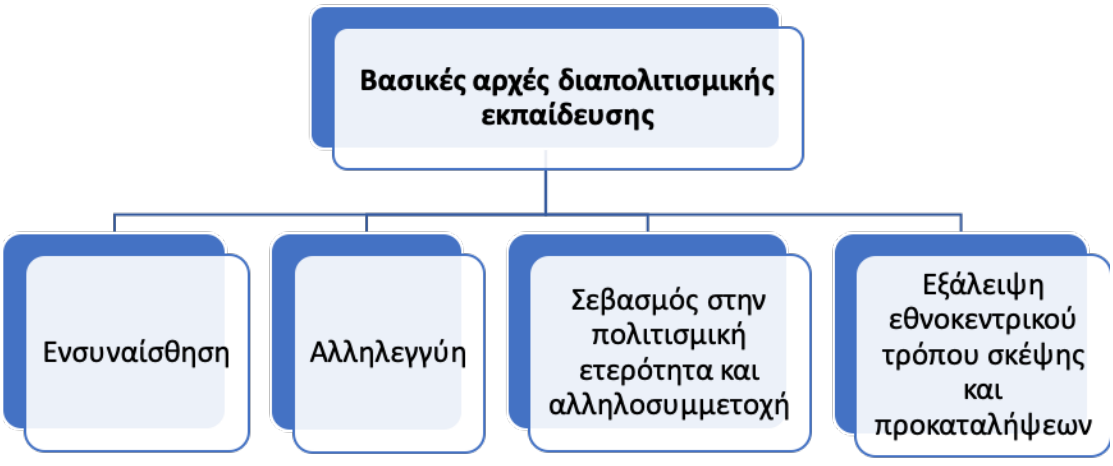
Διατήρηση αντίθετων στερεοτύπων απέτυχαν να εξασφαλίσουν τη ζητούμενη κοινωνική συνοχή, αλλά και τη συλλογική κοινωνική πρόοδο (Parthenis & Fragkoulis, 2016). Σε αυτή την κατεύθυνση, τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να

προσφέρουν λύσεις, πρέπει να αποξενωθούν από πρακτικές αποκλεισμού και καταπίεσης και να ενισχύσουν πραγματικές ευκαιρίες ζωής για όλους (Parthenis & Fragkoulis, 2016).

Το ζητούμενο στο διαπολιτισμικό μοντέλο είναι η ισότητα ευκαιριών προς όλους, ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικής καταγωγής, θρησκεύματος ή κοινωνικοοικονομικής τάξης (Georgogiannis, 1997). Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, η απαλλαγή από εθνικιστικές συμπεριφορές, στερεότυπα και προκαταλήψεις, ο σεβασμός και το άνοιγμά μας προς έτερους πολιτισμούς, με παράλληλη συμμετοχή αυτών στο δικό μας, η από κοινού στάση ενάντια στην ανισότητα και την αδικία, καθώς και η ενσυναίσθηση και η κατανόηση της διαφορετικότητας είναι βήματα που βοηθούν στην πραγμάτωση του ζητούμενου (Georgogiannis, 1997). Το διαπολιτισμικό μοντέλο προσανατολίζεται στον εμπλουτισμό των κοινωνιών με στοιχεία, όπως η ισονομία, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή και αποτελεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, όπου στόχος του σχολείου είναι η αναγνώριση και ενσωμάτωση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών-τριών στην εκπαίδευσή τους (Georgogiannis, 1997).

Η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου προέκυψε με την επιθυμία και διεκδίκηση από πλευράς των μεταναστών του δικαιώματός τους να μην ζουν στο περιθώριο, αλλά να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στην κοινωνική ζωή της χώρας υποδοχής (Nikolaou, 2000). Οι έννοιες του κατώτερου ή ανώτερου πολιτισμού απουσιάζουν από το διαπολιτισμικό μοντέλο, αφού, σύμφωνα με αυτό, προωθείται η ελεύθερη έκφραση, ο αυτοκαθορισμός κάθε ομάδας και η θετική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμικών πληθυσμών, με στόχο τη συνύπαρξη μεταξύ τους σε ένα αρμονικό και δημιουργικό πλαίσιο (Kontogianni, 2008).

Βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



Πέρα από τις προαναφερθείσες αρχές, τα βασικά αξιώματα που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι

- η ισότητα των πολιτισμών,
- η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και
- η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Damanakis, 2000).

Ενσυναίσθηση: Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την ικανότητα να δει κανείς από την οπτική γωνία του άλλου και να αναγνωρίσει αυτή την οπτική γωνία ως δική του αλήθεια, χωρίς να πέσει στην παγίδα της κριτικής ή της απαξίωσής της, ενώ όσοι αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα στους άλλους ανθρώπους και να επικοινωνούν μαζί τους (Stalikas & Chamodraka, 2004). Όσοι δρουν με ενσυναίσθηση αντιλαμβάνονται πως η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συνάνθρωπός τους θα μπορούσε να είναι δική τους πραγματικότητα και χρησιμοποιούν δικές τους προηγούμενες εμπειρίες και συναισθήματα, προκειμένου να συνδεθούν με αυτό που απασχολεί τον απέναντί τους, όχι απαραίτητα για να προσφέρουν λύση, αλλά για να το κατανοήσουν και να το αποδεχτούν (Stalikas & Chamodraka, 2004).

Αλληλεγγύη: Η πρόθεση «δια» στην αρχή του όρου «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει πλήρως τη σημασία του, καθώς στοχεύει στην αμοιβαιότητα, την αλληλεπίδραση και την πραγματική αλληλεγγύη (Kanakidou & Papagianni, 1997). Η συλλογική προσπάθεια να εκφράζεται ο σεβασμός απέναντι στους συνανθρώπους, τόσο σε νομικό όσο και σε ηθικό επίπεδο, οφείλει να αποτελεί καθημερινό βίωμα, καθώς, από την ευγενική συμπεριφορά προς τον οποιονδήποτε μέχρι την απλή τήρηση της προτεραιότητας του άλλου και από την υπεράσπιση του βαλλόμενου αδύναμου μέχρι την από κοινού οργάνωση συζητήσεων και δράσεων ευαισθητοποίησης σε ανάλογα ζητήματα, απλώνεται ένα ευρύτατο πεδίο δημιουργίας και αλληλοϋποστήριξης, για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας όχι απλά ανεκτικής, αλλά -κυρίως- δεκτικής στο διαφορετικό (Sir, 2002).

Σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και αλληλοσυμμετοχή: Ο σεβασμός σε κάθε πρόσωπο, στην κοσμοθεωρία, τις αξίες, τα αγαθά και την κληρονομιά που κουβαλά σημαίνει πως πρώτα έχουμε μάθει να σεβόμαστε τον εαυτό μας και, διαμέσου του αυτοσεβασμού, προκύπτει ο «σεβασμός των διαφορών» και της κοινωνικοπολιτιστικής ταυτότητας του καθενός (Savva, 2005). Οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές εμπλουτίζουν αντί να αποδιοργανώνουν (Kanakidou & Papagianni, 1997), ενώ ο καθένας μπορεί να δεχτεί και να μάθει μέσα από την εμπειρία του άλλου, αφού η ουσιαστική μάθηση προϋποθέτει εμπειρία (Sir, 2002).

Όσο πιο διαφορετικά στοιχεία ο «ξένος» κουβαλά, η αλληλεπίδραση καθίσταται περισσότερο ενδιαφέρουσα και σημαντικός παράγοντας ατομικής και συλλογικής εξέλιξης (Savva, 2005). Μέσω της αλληλοκατανόησης και αλληλογονιμοποίησης των πολιτισμών, η ενυπάρχουσα ετερότητα ενσωματώνεται ως ζωτικός όρος της δυναμικής μιας κοινής κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ενώ η ανάδειξη και αξιοποίηση των ζευγών φωνή-διαφωνία, ταυτότητα-ετερότητα, διαφορά-διάλογος είναι απαραίτητες για την ολόπλευρη διαχείριση της ετερότητας (Paschalidis, 2002). Άλλωστε, αποδοχή της ετερότητας δεν σημαίνει εξίσωση, αλλά ισότητα (Chontolidou, 2002).

Εξάλειψη εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και προκαταλήψεων: Σύμφωνα με τον W.G. Sumner (1906), «κάθε ομάδα με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά σε σχέση με ένα ευρύτερο σύνολο ή άλλες ομάδες αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως κέντρο του κόσμου και αξιολογεί ως μη σπουδαίες ή ως κατώτερες τις άλλες ομάδες», γιγαντώνοντας τη «λογική» του εθνοκεντρισμού, με μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από διακρίσεις, προκαταλήψεις και ρατσισμό. Ο άσκοπος διαχωρισμός ανάμεσα στο «εμείς» και «εσείς» ορίζει δύο, εκ των προτέρων, «αντίπαλες» ομάδες, οι οποίες αντιπαρατάσσονται λόγω της διαφορετικότητάς τους (Sir, 2002). Όμως, φορείς του «εμείς» και του «εσείς» είναι πολλά και διαφορετικά άτομα, που το καθένα αποτελεί ένα «εσύ» (Sir, 2002).

Το κάθε διαφορετικό άτομο αποτελεί μια ξεχωριστή αυθύπαρκτη προσωπικότητα, που για να την ανακαλύψεις χρειάζεται να σκύψεις επάνω της, ή καλύτερα να σταθείς δίπλα της, δίνοντάς της το χώρο και το χρόνο να σού αποκαλύψει όλες εκείνες τις κρυμμένες από την προκατάληψή σου πτυχές της, οι οποίες τείνουν να ταυτίζονται με πολλές από τις δικές σου (Savva, 2005).

Πέραν, όμως, της ετερότητας σε επίπεδο εθνικοπολιτισμικό, η θρησκευτική ετερότητα, επίσης, παρουσιάζει ανάγκη διαπολιτισμικής διαχείρισης, στο βαθμό που μία κοινωνία ενδιαφέρεται να εξασφαλίζει στα μέλη της μια τέτοια Αγωγή, η οποία θα οδηγεί στο να διακατέχονται από αισθήματα εμπιστοσύνης μεταξύ τους, ανεξάρτητα από τις όποιες ηθικές και θρησκευτικές τους διαφορές και αποκλίσεις (Milot, 2007). Οι νέοι - και όχι μόνο- χρειάζεται να αποκτήσουν την ικανότητα να μπορούν να κατανοούν φαινόμενα που έχουν να κάνουν με την παρουσία ή την έλλειψη θρησκευτικής πίστης, καθώς και να εκφράζουν με ελευθερία και ενσυναίσθηση τις απόψεις τους σχετικά με τις διάφορες κοσμοθεωρίες που κυριαρχούν στις κοινωνίες (Milot, 2007).

Η ανάπτυξη της ατομικής αυτονομίας, της κριτικής αντίληψης, της ανεκτικότητας, του ανοιχτού πνεύματος απέναντι στην ετερότητα συμβάλλουν στην απρόσκοπτη έκφραση και βίωση του αισθήματος του «ανήκειν» όλων εκείνων των μειονοτήτων που ζουν στον πλουραλιστικό πλανήτη μας, ενώ, μέσω όλων των παραπάνω, επιτυγχάνεται, επίσης, η παράλληλη προετοιμασία των ανθρώπων να γίνουν ενεργοί, συμμετοχικοί πολίτες και πλήρη μέλη της δημοκρατίας (Milot, 2007).

Συμπερασματικά, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει επικρατήσει σε σχέση με τα μοντέλα που προηγήθηκαν, γιατί καταφέρνει να «διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών» (Papas, 1998).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι σήμερα η προσπάθεια για ανάπτυξη «διαπολιτισμικής ετοιμότητας», και «διαπολιτισμικής ικανότητας/δεξιότητας», που σημαίνει ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων για την καλύτερη διαχείριση της ετερότητας (Kesidou, 2008).

Βιβλιογραφία

Banks, A. (1994). Multiethnic education: Theory and practice. New York: Ailyn and Bacon.

Brandt, G. (1986). *The realization of anti-racist teaching.* London: The Palmer Press.

Georgogiannis, P. (1997). *Themata diapolitismikis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.

Gkovaris, Ch. (2011). *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaidefsi*. Athina: Diadrasi.

Gkotovos, A. (2002). *Ekpaidefsi kai eterotita*. Athina: Metaichmio.

Damanakis, M. (Epim.). (2000). *I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada. Diapolitismiki prosengisi*. Athina: Gutenberg.

Dietrich, I. (2006), Paideia kai polypolitismikotita – I metavoli ton aitimaton pros ta scholeia. Sto: D. Ch. Chatzidimou, & Ch. Vitsilaki (Epim.), *To scholeio stin koinonia tis pliroforias kai tis polypolitismikotitas: Praktika IA Diethnous Synedriou tis Paidagogikis Etaireia Ellados, Rodos, 21, 22 kai 23 Oktovriou 2005* (45–60). Thessaloniki: Kyriakidis.

Zografou, A. (2003). *Diapolitismiki agogi stin Evropi kai tin Ellada*. Athina: Typothito-Giorgos Dardanos.

Kanakidou, E., & Papagianni, V. (1997). *Diapolitismiki agogi*. Athina: Ellinika Grammata.

Kesidou, A. (2008). Diapolitismiki ekpaidefsi: Mia eisagogi. Sto D. K. Mavroskoufis (Epim.), *Odigos epimorfosis: Diapolitismiki ekpaidefsi kai agogi* (pp. 21–36). Thessaloniki: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.

Kontogianni, A. (2008). *Mavri agelada-aspri agelada: Dramatiki techni stin ekpaidefsi kai diapolitismikotita*. Athina: Topos.

Kymlicka, W. (2005). *I politiki filosofia tis epochis mas*. Athina: Polis.

Milot, M. (2007). I thriskeftiki diastasi sti diapolitismiki ekpaidefsi. Sto A. Vallianatos (Epim.), *Thriskeftiki eterotita kai diapolitismiki ekpaidefsi: Ena voithima gia ta scholeia* (pp. 19-31). Symvoulio tis Evropis.

Nikolaou, G. (2000). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio*. Athina: Ellinika Grammata.

Palaiologou, N. & Evangelou, O. (2003). *Diapolitismiki paidagogiki, ekpaideftikes, didaktikes kai psychologikes prosengiseis.* Athina: Atrapos.

Papas, A. (1998). *Diapolitismiki paidagogiki kai didaktiki*. Athina: Atrapos-Perivolaki.

Parthenis, Ch., & Fragkoulis, G. (2016). *I diapolitismiki ekpaidefsi apenanti se nees prokliseiss. Roma. Mia theoritiki kai empeiriki prosengisi.* Athina: Metaichmio.

Paschalidis, G. (2002). Genikes arches tou programmatos. Sto V. Apostolidou, V. Kaplani, & E. Chontolidou (Epim.), *Diavazontas logotechnia sto scholeio…mia nea protasi didaskalias* (pp. 21–35). Athina: Typothito-Giorgos Dardanos.

Savva, E. (2005). I proklisi tis diapolitismikis agogis sta scholeia. *Ta ekpaideftika,* 75-76, 35–46.

Sir, D. (2002). Oi pio diaforetikoi filoi – Ena programma gia ti diapolitismiki ekpaidefsi. *Anoichto Scholeio*, 84, 9–10.

Stalikas, A., & Chamodraka, M. (2004). *I ensynaisthisi*. Athina: Ellinika Grammata.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals.* Boston, U.S.A.: The Athenaeum Press.

Tsiakalos, G. (2000). *Odigos antiratsistikis ekpaidefsis*. Athina: Ellinika Grammata.

Tsoukalas, K. (2010). *I epinoisi tis eterotitas*. Athina: Kastanioti.

Chontolidou, E. (2002). Paidagogikes arches tou programmatos. Sto V. Apostolidou, V. Kaplani, & E. Chontolidou (Epim.), *Diavazontas logotechnia sto scholeio…mia nea protasi didaskalias* (37–61). Athina: Typothito, Giorgos Dardanos.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής.

Δημήτριος Κ. Σπανόπουλος, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Για την προσέγγιση του θέματος αυτού, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, σε άρθρα τα οποία έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά τα τελευταία 10 χρόνια (από το 2011μέχρι το 2021).

Λέξεις-Κλειδιά: Παρεμβατικά προγράμματα, Φυσική Αγωγή, Αποδοχή της διαφορετικότητας, πολυπολιτισμικότητα.

Στη σημερινή εποχή, η ελληνική κοινωνία βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα μεγάλο στοίχημα: να μετασχηματίσει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία σε διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία, τις θεμελιώδεις αξίες της οποίας όλοι οι πολίτες θα μπορούν να συμμερίζονται και να ταυτίζονται μαζί τους.

Το σημερινό σχολείο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας μέσα από τη δυναμική διαδικασία της συμπερίληψης κατορθώνει και εξελίσσεται και προσαρμόζεται στις ποικίλες ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, διατηρώντας την προσωπικότητα και ταυτότητά τους και καλλιεργώντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η αποδοχή της διαφορετικότητας σε πολιτισμικό πλαίσιο, εντάσσεται στις κοινωνικές δεξιότητες και επιτυγχάνεται με την απόκτηση στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στην αναγνώριση της προσωπικότητας του άλλου, στο σεβασμό της ισότητας των λαών και είναι συνώνυμη με το υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, αυτοσεβασμού και αυτογνωσίας.

Η συμβολή ενός διαπολιτισμικού προγράμματος στη Φυσική Αγωγή, συμβάλλει στην καλλιέργεια και κατανόηση του σεβασμού για τους άλλους. Είναι δυνατό να εφαρμοστεί, να υποστηρίξει τη μάθηση, να σέβεται και να ενισχύει τη διαφορετικότητα. Κατά συνέπεια, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας για την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των ατόμων και τη συνεργασία με όλους/όλες.

Για τον όρο ήπιες δεξιότητες, ο ορισμός αρχικά περιέγραφε την επιδεξιότητα ή τις αρθρωμένες κινήσεις του ατόμου για μία χειρωνακτική εργασία, καθώς και την ικανότητα χρήσης του συνόλου των γνώσεών του με αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, κάτι που οδηγούσε στην επάρκεια της εκτέλεσης και την τεχνογνωσία,

χαρακτηρίζοντας το άτομο ως τέλειο γνώστη του αντικειμένου, δεξιοτέχνη και τεχνοκράτη (Touloumakos, 2020).

Με την πάροδο των χρόνων εμφανίστηκαν οι όροι «δεξιότητες» δηλώνοντας ότι, όποιος τις κατέχει έχει πλεονεκτήματα και όποιος όχι, μειονεκτεί. Γίνεται λόγος για σκληρές και ήπιες δεξιότητες. Οι σκληρές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις αποκτηθείσες γνωστικές, τεχνικές, και εξειδικευμένες γνώσεις, μπορούν να διδαχθούν και να προσδιοριστούν ποσοτικά. Ως ήπιες, περιγράφονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι ιδιότητες και οι συναισθηματικές πτυχές του ατόμου που έρχονται και συμπληρώνουν τις σκληρές δεξιότητες, δίνοντάς τους μία εν δυνάμει «πλαστικότητα» ανάπτυξης και επικαιροποίησης όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται (Cimatti, 2016).

Η Cinque (2016), από το 1993 έως το 2015 παραθέτει τον κατάλογο των προσεγγίσεων στον όρο «δεξιότητα»: δεξιότητες ζωής, εγκάρσιες δεξιότητες, γενικές αρμοδιότητες για μια επιτυχημένη ζωή και μια καλώς λειτουργική κοινωνία, βασικές αρμοδιότητες για δια βίου μάθηση, γενικές αρμοδιότητες, δεξιότητες 21ου αιώνα, δεξιότητες μελλοντικής εργασίας 2020.

Η Touloumakos (2020), από το 2011 έως το 2020, παραθέτει τη λίστα των ταξινομήσεων των ήπιων δεξιοτήτων και αναφέρεται στην προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα/καινοτομία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, αυτογνωσία, διαφορετικότητα, επίλυση συγκρούσεων, ικανότητα προγραμματισμού, στις ηγετικές ικανότητες, δεξιότητες διαχείρισης, παραγωγικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις κ.ά.

Αξίζει να σημειωθεί η προσπάθεια των Parlamis & Monnot (2019) να επαναδιατυπώσουν τον όρο ήπιες δεξιότητες για τον εργασιακό χώρο κάνοντας χρήση το ακρωνύμιο CORE (Competence in Organizational and Relational Effectiveness), καθώς θεωρούν τον όρο «ήπιες» υποτιμητικό, δηλώνοντας κάτι το αρνητικό και ανεπιθύμητο και συνώνυμο των εννοιών «βαρετό», «εξασθενημένο», «αδύναμο», παρόλο που έχει χρησιμοποιηθεί για να ερευνήσει ανθρώπους, αλληλεπιδράσεις ή συμπεριφορές, σε αντίθεση με τον όρο «σκληρές» που δηλώνει αυστηρότητα. Ο όρος CORE αντικατοπτρίζει τη σημασία των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την καριέρα και οργανωτική επιτυχία στο χώρο της εργασίας, όταν οι σκληρές δεξιότητες «βρίσκουν» στο άτομο εργασία και οι ήπιες τού τη «διατηρούν».

Το σχολείο, ως χώρος μετάδοσης γνώσεων και αξιών, αποτελεί το χώρο ανάπτυξης και εξάσκησης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα του νου, της ζωής, τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης και διακρίνονται σε προσωπικές, κοινωνικές και μεθοδολογικές (Cinque, 2016).

Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο αποτελεί ένα πρώτο βήμα για τη δημιουργία της ατομικής τους πυραμίδας αναγκών, για την ολοένα μεταβαλλόμενη και αντιστοίχως προσαρμοζόμενη κοινωνική τους ένταξη και

συναισθηματική ωριμότητα, που θα τους οδηγήσει, στην ενήλικη ζωή τους, στην αυτοπραγμάτωση και προσωπική τους ευτυχία.

Συναισθηματικές δεξιότητες είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για να αντιληφθεί, αναγνωρίσει και κατανοήσει το άτομο τον εαυτό του και να αναπτύξει τις σχέσεις του με τους άλλους. Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στη μάθησή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχώς διαδραματίζοντας το ρόλο του «μέντορα».

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ποιοτική εκπαίδευση και περιορίζει την ποσοτικοποίηση της γνώσης δίνοντας λιγότερη αξία και έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες, ενώ επενδύει στην καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, ελαχιστοποιώντας τον ανταγωνισμό των μαθητών, το φαινόμενο των συγκρούσεων, αναπτύσσοντας το σεβασμό και την αποδοχή της προσωπικότητας των άλλων, τη συνεργασία και επικοινωνία, τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση και αλληλοβοήθεια.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Jones & Bouffard (2012), η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη στο σχολείο μαζί με το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών καθώς, καλλιεργώντας τις δεξιότητες της συμμόρφωσης, της ομαδοσυνεργατικότητας, της επικοινωνίας, των θετικών και εποικοδομητικών σχέσεων, αυξάνεται η ακαδημαϊκή τους απόδοση σε υψηλά επίπεδα. Σε αντίθεση, τα παιδιά που στερούνται της κοινωνικο-συναισθηματικής καλλιέργειας αντιλαμβάνονται το αρνητικό σχολικό περιβάλλον, εκφράζουν απροθυμία μάθησης, δεν είναι σε θέση να οργανώσουν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, σημειώνουν σχολικές αποτυχίες και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, δε συνάπτουν παραγωγικές διαπροσωπικές σχέσεις, αδυνατούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων και να αλληλοεπιδράσουν συναισθηματικά με τους γύρω τους, με αποτέλεσμα να απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και να περιθωριοποιούνται. Οι Ciotto & Gagnon (2018), κάνουν αναφορά σε πέντε βασικές ικανότητες της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, οι οποίες είναι απαραίτητες για τους μαθητές να είναι επιτυχείς στο σχολείο, στο κολέγιο και στην καριέρα τους και είναι η αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, διαχείριση σχέσεων και κοινωνική συνείδηση. Οι Chamorro-Premuzic, Arteche, Bremner, Greven, & Furnham (2010) και Dharmarajan, Pachigalla, & Lanka (2012), επίσης, σημειώνουν την αξία των ήπιων δεξιοτήτων και μετά το πέρας των ακαδημαϊκών σπουδών, σε όλους τους τομείς της βιομηχανίας της εργασίας και καλούν διδάσκοντες, σχολεία και πανεπιστήμια να αλλάξουν τη μεθοδολογία τους στη μετάδοση της εκπαίδευσης και γονείς και μαθητές να επιδείξουν λίγη προσοχή και προσπάθεια παραπάνω καθώς είναι γνωστό ότι η πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία.

Τα προγράμματα της εκπαίδευσης ενισχύουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες και τις κλίσεις των μαθητών και τα πιο

αποτελεσματικά προγράμματα, σύμφωνα με τους Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011), είναι εκείνα που ενσωματώνουν τέσσερις πρακτικές από μέρους των εκπαιδευτικών σχηματίζοντας το ακρωνύμιο SAFE: α) αλληλουχία δραστηριοτήτων (“Sequenced”), β) ενεργές μορφές μάθησης (“Active”), γ) εστίαση στην ανάπτυξη μίας ή παραπάνω κοινωνικής δεξιότητας (“Focused ”) και δ) σαφήνεια στην ανάπτυξη συγκεκριμένης δεξιότητας (“Explicit”).

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (θα γίνει εκτενής αναφορά παρακάτω), οι Opstoel, Chapelle, Prins, De Meester, Haerens, Van Tartwijk, & De Martela (2020), αναφέρουν τα παρακάτω οφέλη προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης: ηθική εργασία (πειθαρχία, πρωτοβουλία), έλεγχος και διαχείριση, καθορισμός στόχου, λήψη απόφασης, επίλυση προβλήματος, ευθύνη, ηγεσία, συνεργασία, επικοινωνία, προκοινωνική συμπεριφορά εμπερικλείοντας ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη και σεβασμό, γνωρίζοντας ανθρώπους και κάνοντας φίλους.

Κατά τους Cañabate, Colomeri, & Olivera (2018), οι εμπειρίες αναπαράγουν συναισθήματα και ενδιαφέρον και η φύση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει τα μέγιστα. Τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν με εναλλακτικούς τρόπους, καθώς η μάθηση και η μεταφορά γνώσης διευκολύνεται διαδραστικά παρά με προστακτική μορφή. Η Φυσική Αγωγή διευκολύνει την εννοιολογική κατανόηση των δεξιοτήτων και την πρακτική τους κατάκτηση, κάτι που οδηγεί τα παιδιά σε μια ισορροπία κατανόησης της διαφορετικότητας.

Η κοινωνική και πολιτιστική ποικιλομορφία έχει γίνει όλο και περισσότερο δομικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας (Crisp & Turner, 2011). Από κοινωνικο-ψυχολογική άποψη, η διαφορετικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή που βασίζεται στην αντίληψη των διαφορών μεταξύ του οικείου και του αλλιώτικου. Οι διαφορές μπορούν να εντοπιστούν σε χαρακτηριστικά ή/και συμπεριφορά. Μόνο εάν αυτές οι διαφορές φαίνονται υποκειμενικά σημαντικές σε ένα άτομο, αναγνωρίζονται ως παράξενες (Schäffter, 1991). Υποκειμενική σημασία σημαίνει ότι οι αντιληπτές διαφορές έρχονται σε αντίθεση με τα συμφέροντα, τις ανάγκες και τα ιδανικά του ατόμου (Grimminger & Möhwald, 2015).

Οι στάσεις είναι προσωπικές απόψεις απέναντι στις μειονότητες σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Ο Berry (1997) μιλάει για τέσσερις διαστάσεις: ένταξη (διατήρηση πολιτισμικής ατομικότητας), αφομοίωση (ο «άλλος» απαιτείται να προσαρμοστεί την πλειονότητα), διαχωρισμός (αυτοεπιβαλλόμενος αποκλεισμός) και περιθωριοποίηση. Κάποιες εμπειρικές μελέτες υποδηλώνουν ότι η ένταξη, η αφομοίωση και ο διαχωρισμός ως στάσεις επηρεάζουν σημαντικά τη διδακτική συμπεριφορά (Bender-Szymanski, 2000, vanDicketal, 1997, Grimminger, 2011, 2012).

Ενώ οι αφομοιωτικές, διαχωριστικές και εθνοκεντρικές συμπεριφορές/στάσεις οδηγούν σε διακρίσεις, μια στάση ενσωμάτωσης επιτρέπει ισότιμη διαδικασία αλληλεπίδρασης· οι διαφορές γίνονται αντιληπτές και αποδεκτές χωρίς να τις

ερμηνεύουν ως απειλή στην ταυτότητα κάποιου, αλλά ως ευκαιρία για αλλαγή και εμπειρία.

Ειδικότερα, η Φυσική Αγωγή φαίνεται να είναι ένα σχολικό μάθημα προορισμένο για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας που επισημαίνει ότι οι προκαταλήψεις, καθώς και η απόρριψη των εξωτερικών ομάδων, δεν θα αλλάξουν απλώς από τις διαδικασίες γνωστικής μάθησης, αλλά απαιτεί επίσης συναισθηματική συμμετοχή. Ωστόσο, υπάρχει έλλειψη μελετών σε σχέδια παρέμβασης σε πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου για να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα ενός τυποποιημένου, θεωρητικά βασισμένου προγράμματος στη Φυσική Αγωγή (Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017).

Ο Gerlachetal (2011), ανέπτυξε μια διδακτική ενότητα για τη διαπολιτισμική μάθηση χρησιμοποιώντας το «UltimateFrisbee» σε 12 μαθήματα σε διάστημα ενός έτους. Ως υποκείμενες θεωρητικές έννοιες η κριτική παιδαγωγική και η αθλητική εκπαίδευση συνδυάστηκαν. Τα μαθήματα διεξήχθησαν από εκπαιδευμένους δασκάλους. Οι διδακτικές ενότητες βασίστηκαν στην αυτο-αναπτυγμένη έννοια RAFT (Respect, Acceptance, Fairness, Teamwork). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν χαμηλό επίπεδο ανάκλασης RAFT. Ωστόσο, η παρέμβαση φαίνεται να εξαρτάται από την εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς της έννοιας RAFT.

Οι Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis & Kioumourtzoglou (2014), εξέτασαν την επίδραση ενός ειδικού διαπολιτισμικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών δημοτικού σε σύγκριση με τους μαθητές που παρακολουθούν τυπικά μαθήματα Φυσικής Αγωγής. Αναπτύχθηκαν μαθήματα με έμφαση στη δημιουργία ετερογενών ομάδων, δίνοντας έμφαση σε συνεργασία και όχι ανταγωνισμό, εξερεύνηση και εξάσκηση παιχνιδιών διαφορετικής προέλευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης ανέπτυξαν μεγαλύτερη υποστήριξη και συνεργασία, καλύτερη επικοινωνία και καλύτερες σχέσεις, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους από ότι η ομάδα ελέγχου. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα παρέμβασής τους μπορεί να είχε σημαντικό αντίκτυπο στις διαδικασίες εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Gieß-Stüber, 2008)

Κατά συνέπεια, ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα παρέμβασης στοχεύει στην προώθηση ανοιχτής σκέψης απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς και στον εμπλουτισμό για ισότιμη συνύπαρξη. Η διδασκαλία θα πρέπει να οδηγήσει στην ενίσχυση της ταυτότητας και στην αποδοχή των δυνατών και αδύνατων σημείων κάθε μαθητή. Τα ομαδικά παιχνίδια έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενισχύσουν την ταυτότητα του μαθητή και να δημιουργήσουν ομαδική συνοχή χρησιμοποιώντας την συνεργασία. Επίσης, παιχνίδια τροποποιημένα μπορούν να συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν και να αλλάξουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία (Jacobs, Knoppers & Webb, 2013).

Εντούτοις, σύμφωνα με την άποψη του King (2005), η ανάληψη πρωτοβουλιών από τα κράτη για να εμφυσήσουν κυρίως στο λευκό πληθυσμό μια αντιρατσιστική αντίληψη, αντιμετωπίζει τρία μεγάλα εμπόδια: α) η θεωρητικοποίηση του αντικειμένου και η ακαδημαϊκή αντιμετώπιση του φαινομένου του ρατσισμού μπορεί να έχει θεωρητικές βάσεις, αλλά δεν μπορεί να έχει πρακτικές εφαρμογές, β) ο φιλελευθερισμός, η δικαιοσύνη για όλους και η εξάλειψη των αποικιοκρατικών ιδεών και πρακτικών, μπορεί να δώσουν την ευκαιρία για αθλητισμό σε όλους, αλλά είναι δύσκολο να προκαλέσουν αλλαγές σε συλλογικό επίπεδο που να οδηγήσουν στην ουτοπική ισονομία και σ' ένα καλύτερο κόσμο (Mitrovich, 2003), γ) μια αντιρατσιστική πολιτική μπορεί να γίνει το μέσο για την κάλυψη των αρνητικών στοιχείων μιας υπάρχουσας κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κοινωνικών ανισοτήτων. Στην Ελλάδα μια τέτοια προσπάθεια έχει αναληφθεί μέσω του προγράμματος «Καλλιπάτειρα», όπου επιδιώκεται η καλλιέργεια ιδανικών, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας των φύλων, αντιμετώπισης ρατσισμού, ξενοφοβίας και κοινωνικών ανισοτήτων στη σχολική κοινότητα. Αυτό πραγματοποιείται με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των παιδιών σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής μέσα στο σχολείο.

Το πρόγραμμα δεν προσπαθεί να λύσει κοινωνικά προβλήματα, αλλά προσπαθεί, μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού, να βιώσουν τα παιδιά τα παραπάνω αναφερόμενα ιδανικά και αφού τα κατανοήσουν και τα ενσωματώσουν στη συμπεριφορά τους, να τα μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007). Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί τη Φυσική Αγωγή για την αντιμετώπιση των φαινομένων του ρατσισμού και της ξενοφοβίας μέσα στα σχολεία, διότι δεν απαιτείται η χρήση του λόγου και η κατανόηση γλωσσικών εννοιών, παρά μόνο της κίνησης και του παιχνιδιού πράγμα που δεν είναι δύσκολο να γίνει από παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων ή εθνικών καταβολών. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί, χρησιμοποιώντας παιχνίδια γνωριμίας και συνεργασίας, με συνεργατική μάθηση ή με αμοιβαία διδασκαλία, να βοηθήσει την ένταξη αλλοδαπών παιδιών στην τάξη, να καλλιεργήσει ένα φιλικό κλίμα, χωρίς να γίνεται προσπάθεια να αφομοιωθούν και χωρίς να απαιτείται να αποβάλλουν τη διαφορετικότητά τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007). Στα περιεχόμενα των ασκήσεων περιλαμβάνονται αθλητικές δραστηριότητες, αθλοπαιδιές, παραδοσιακοί χοροί, αυτοπαρουσιάσεις, παιχνίδια συνεργασίας, ανταλλαγή φωτογραφιών, αφηγήσεις, ανάρτηση φωτογραφιών ολυμπιονικών από τους τόπους καταγωγής των παιδιών. Ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της συγκεκριμένης διαδικασίας που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο κατά την εφαρμογή του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» για την αντιμετώπιση των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας. Θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί λέξεις ή εκφράσεις στην ιδιαίτερη γλώσσα των παιδιών, να τα κατανέμει σε ομάδες ανάλογα με την εθνικότητα τους ή να τα αναμιγνύει σε ομάδες, ενσωματώνοντας στη διδασκαλία του στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής πρέπει να χρησιμοποιεί ασκήσεις με πολλά επίπεδα επιτυχίας, που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των κινητικών ικανοτήτων του κάθε μαθητή, ώστε να βιώνουν όλα τα παιδιά το αίσθημα της επιτυχίας και παράλληλα να

προκαλείται η ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Από το 2006 μέχρι το 2008 εφαρμόσθηκε στα σχολεία της χώρας μας το παρεμβατικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας «Καλλιπάτειρα», το οποίο στόχευε στη διεύρυνση του εκπαιδευτικού ρόλου της Φυσικής Αγωγής σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας, αντιμετώπισης της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η Αθανασιάδου (2011) μελέτησε την επίδραση του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» στις στάσεις των μαθητών στο σχολείο απέναντι στο ρατσισμό και την ξενοφοβία. Σκοπός της έρευνας, ήταν η μελέτη της επίδρασης ενός αθλητικού προγράμματος, το οποίο είχε στόχο να διερευνήσει τη διαφορά στις απόψεις μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικότητας όσον αφορά το κλίμα ρατσισμού και ξενοφοβίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 386 μαθητές δημοτικού Ελληνικής και μη Ελληνικής εθνικότητας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης «Αντίληψη Εθνικής Ταυτότητας» και «Κλίμα στο Σχολείο». Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, οι στάσεις των μαθητών βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε να αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους Έλληνες μαθητές. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσίασαν βελτίωση στη διάσταση της ενοποίησης της κλίμακας εθνικής ταυτότητας. Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας για μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής προσεγγίστηκε στην Ελλάδα από τον Κέλλη (2011). Σκοπός του παρεμβατικού προγράμματος ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής, προσανατολισμένο στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση και μάθηση συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών από μαθητές διαφορετικής εθνικότητας των δημοτικών σχολείων της χώρας μας. Οι συμμετέχοντες ήταν 79 μαθητές, με καταγωγή από 9 διαφορετικές χώρες. Στην πειραματική ομάδα που εφάρμοσε παρεμβατικό πρόγραμμα, συμμετείχαν 39 μαθητές και στην ομάδα ελέγχου που ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, συμμετείχαν 40 μαθητές. Ως εργαλεία μέτρησης δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή 2 ερωτηματολόγια: Για να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί η επίδραση το προγράμματος δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης συμπεριφοράς μαθητών, ενώ για να καταγραφούν και αξιολογηθούν συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών από παρατηρητές-εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο παρατήρησης συμπεριφοράς μαθητών. Για την αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης & Αυτοεκτίμησης Μαθητών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου», (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Το βασικό συμπέρασμα αυτής της έρευνας είναι η θετική επίδραση της παρέμβασης στη συμπεριφορά των παιδιών.

Η Μορέλα (2011), μελέτησε την επίδραση της αθλητικής συμμετοχής στην κοινωνικοποίηση ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και τη σχέση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας με την συνοχή της ομάδας. 300 αθλητές (217 ελληνικής καταγωγής και 83 ξένοι ή μετανάστες) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Εθνική - Πολιτιστική Ταυτότητα (Kouli & Papaioannou, 2009) το οποίο εξετάζει δύο διαστάσεις εθνικής και δύο διαστάσεις πολιτιστικής ταυτότητας, και το Ερωτηματολόγιο Περιβάλλοντος Ομάδας για Νεαρούς Αθλητές (Eys, Loughhead, Bray, & Carron, 2009), το οποίο εξετάζει δύο διαστάσεις της συνοχής. Το βασικό συμπέρασμα αυτής της έρευνας είναι η θετική επίδραση του αθλητισμού στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των νεαρών μεταναστών αθλητών.

Στην ερευνητική ανασκόπηση των Χατζηγεωργιάδη, Μορέλα, Elbe, Κούλη και Sanchez (2013), σχετικά με τον ολοκληρωμένο ρόλο του αθλητισμού στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, επισημαίνεται ότι πρέπει να δρομολογηθεί, να ενθαρρυνθεί και να χρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση συστηματική έρευνα για την πλήρη κατανόηση και αξιοποίηση του αθλητισμού στο θέμα της μετανάστευσης, το οποίο συγκαταλέγεται μεταξύ των υψηλών προτεραιοτήτων τόσο στην πολιτική όσο και στην οικονομική ατζέντα των περισσοτέρων Ευρωπαϊκών κρατών. Πρέπει επίσης να επιδιωχθεί από τα κράτη υποδοχής η συστηματικότερη μελέτη των εθνικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών των μεταναστών και των προσφύγων σε σχέση με τις δομές του αθλητισμού της χώρας υποδοχής.

Το 2017 υλοποιήθηκε στη Γερμανία από τους Grimminger και Mohwald ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής με διάρκεια έξι εβδομάδες, με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής όσον αφορά την ανάπτυξη υποκείμενων γνωστικών εννοιών διαπολιτισμικής ικανότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 132 μαθητές (69 ομάδα παρέμβασης και 63 ομάδα ελέγχου). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το «ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικής Φυσικής Αγωγής» το οποίο σχεδιάστηκε από τους ερευνητές και εξετάζει τις στάσεις εγκλεισμού καθώς και τη στάση απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία(Grimminger & Mohwald, 2015). Τα αποτελέσματα οδήγησαν τους ερευνητές σε διφορούμενες ερμηνείες του αντίκτυπου του παρεμβατικού προγράμματος, επισήμαναν ότι δεν εντοπίζεται σημαντική μείωση των στάσεων αφομοίωσης έξι εβδομάδες μετά τη μελέτη παρέμβασης, έθεσαν το ερώτημα κατά πόσον ένα τυποποιημένο πρόγραμμα είναι επαρκές για διαφορετικά άτομα με διαφορετικές εκδηλώσεις εκπολιτιστικών στάσεων και στάσεων απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία και πρότειναν να είναι πιο σύντομη χρονικά η συχνότητα εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Το 2019 σχεδιάστηκε στην Ισπανία από τους Torralba, Reina, Vicedo και Gonzalez ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, με τη χρήση παραολυμπιακών αθλημάτων, το οποίο είχε σκοπό την αποδοχή και ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μαθητών σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας στο σχολείο. Συμμετείχαν 88 μαθητές δύο

ισπανικών δημοτικών σχολείων (51 ομάδα παρέμβασης και 59 ομάδα ελέγχου), ενώ υπήρχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις δύο ομάδες. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν 2 ερωτηματολόγια: το ερωτηματολόγιο στάσεων στη Φυσική Αγωγή με βάση τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς και την ισπανική έκδοση του ερωτηματολογίου απέναντι στην ολοκληρωμένη Φυσική Αγωγή (Cordente-Mesas, Gonzalez-Villora, Block, & Contreras-Jordan, 2016). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις σε ορισμένες μεταβλητές πέντε εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος.

Το 2020 στη Γερμανία, οι Grimminger & Mohwald μελέτησαν την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής στις στάσεις εγκλιματισμού, πολιτιστικής ετερογένειας, το κλίμα της τάξης και την κοινωνική συνοχή των μαθητών. Το πρόγραμμα βασίζεται και ακολουθεί τις θεωρητικές παραδοχές και τους παιδαγωγικούς στόχους του παρεμβατικού προγράμματος «Διαπολιτισμικής Φυσικής Αγωγής» (Intercultural Movement Education) των Giess-Stueber & Grimminger που εκπονήθηκε το 2008 και θεωρεί τη Φυσική Αγωγή το πεδίο όπου η διαπολιτισμική ικανότητα και η κοινωνική συνοχή μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω κινητικών, κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών μάθησης. Πήραν μέρος 132 μαθητές, (69 ομάδα παρέμβασης και 63 ομάδα ελέγχου). Ο αντίκτυπος της παρέμβασης στην κοινωνική συνοχή εξετάστηκε με τη χρήση κοινωνιογράμματος ενώ το κλίμα της τάξης μετρήθηκε με ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό. Τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση της αντιπαλότητας και θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική συνοχή και στο κλίμα της τάξης μετά τη χρήση του παρεμβατικού προγράμματος.

Η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στο σύγχρονο σχολείο επιβάλλεται για τη σωματική, ψυχική και πνευματική πληρότητα των παιδιών και την ευζωία τους. Η ανάπτυξη της δεξιότητας της αποδοχής της διαφορετικότητας γεννά συναισθήματα σεβασμού και ευγένειας προς τον «μοναδικό διαφορετικό» και προάγει την έκφρασή τους καθώς και τη φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής για το σκοπό αυτό και οι ορχηστρωμένες ενέργειες των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής επωάζουν μαθητές με ανοιχτή σκέψη και ηθικές αξίες.

Τα παρεμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής, φάνηκαν να επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη σεβασμού στην πολιτισμική διαφορετικότητα των παιδιών στο σχολείο, θα μπορούσαν όμως να γίνουν και οι παρακάτω προτάσεις: 1. Να πραγματοποιηθεί έρευνα και σε άλλα σχολεία της Ελλάδας και να παρατηρηθούν περισσότερες συμπεριφορές μαθητών. 2. Να γίνει ανάλογη έρευνα στα διαπολιτισμικά δημοτικά και γυμνάσια της χώρας συλλέγοντας στοιχεία από εξωσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών (οικογένεια, παρέες, ΜΚΟ). 3. Να πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα σε χώρους όπου μπορεί εύκολα να δημιουργηθεί διαπολιτισμικό περιβάλλον (κατασκηνώσεις).

Τα ευρήματα των παραπάνω μελετών, σε συνδυασμό με τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μεταναστών στην Ελλάδα, αναδεικνύουν την ανάγκη συμπερίληψης στοιχείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής. Αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των επιζήμιων απόψεων και συμπεριφορών κάποιων μαθητών, οι οποίες συχνά προκαλούν συναισθήματα που επηρεάζουν αρνητικά τη στάση τους απέναντι στους «άλλους» σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον (Winkler 2007). Τα σχολεία χρειάζονται περαιτέρω πολιτικές και συμπεριφορές για την προώθηση της αποδοχής της «διαφορετικότητας» και του σεβασμού των «άλλων»(Αθανασούλη-Ρέππα κ.ά., 2005) και η πολιτεία μπορεί και πρέπει να συμβάλλει σε αυτήν την κατεύθυνση με την ενίσχυση του παρεμβατικού ρόλου της φυσικής αγωγής στην αποδοχή της διαφορετικότητας στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Ε. (2014). Η επίδραση του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» στις στάσεις των μαθητών και στο κλίμα στο σχολείο σε σχέση με το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία. Μεταπτυχιακή διατριβή ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Athanasouli-Reppa, A., Lazaridou, A., & Lyman, L. (2005). Emotional intelligence and intercultural pedagogy: an exemplar for the approach of the multicultural class. In P. Georgogiannis (Ed.), Intercultural education. Paper presented at the 8th International Conference, Patra, Greece. KE.D.EK. [In Greek].

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, *23*(3), 229-250.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5–68.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 697–712.

Cañabate, D., Colomeri, J., & Olivera, J. (2018). Movement: A Language for Growing. Apunts. Educació Física i Esports, *134*(4), 146-155.

Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A.J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance, *Educational Psychology, 30*(2), 221-241.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research. 10*(1), 97–130.

Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education, 3*(2), 389-427.

Ciotto, C., & Gagnon, A. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance, 89*(4), 27-33.

Cordente-Mesas, D., Gonzalez-Villora, S., Block, M. E., & Contreras-Jordan, O. R. (2016). "Structure, Validity and Reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education- Spanish Version (CAIPE-SP)." *European Journal of Adapted Physical Activity, 9*(2), 3-12.

Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2011). Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity. *Psychological bulletin*, *137*(2), 242.

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students’ social skills learning, J*ournal of human sport & exercise, 9*(1), 91-102.

Dharmarajan, P.V., Pachigalla, R., & Lanka, K. (2012). The Significance of Inculcating Soft Skills in Students in the Process of Teaching Hard Skills. *International Journal of Applied Research & Studies, 1*(2), 1-11.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1): 405–432.

Eys, M., Lougheed, T., Bray, S., & Carron, A. (2009). "Development of a Cohesion. Questionnaire for Youth: The Youth Sport Environment Questionnaire". *Kinesiology and Physical Education Faculty Publications, 31*(3), 390-408.

Gerlach, E., D. Barker, M. Gerber, M. Knöpfli, C. Müller, & U. Pühse (2011). FörderunginterkulturellenLernens im Sportunterricht: Ergebnisse der Programmdurchführung der SSINC-Interventionsstudie. *Sportunterricht, 60*(8), 254–58.

Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive interculturality and interaction with strangeness in sport and through sport. *Sport–Integration–Europe. Widening Horizons in Intercultural Education. Baltmannsweiler: Schneider*, 228-242.

Giess-Stueber, P., & Grimminger, E. (2008) Reflexive interculturality as a development objective for schools/school sport. In *Sport - Integration - Europe: Widening Horizons in Intercultural Education,* edited by Petra GieE-Stuber, and Diethelm Blecking, 303-309. Baltmannsweiler: Schneider.

Grimminger, E. (2011). Intercultural Competence Among Sports and PE Teachers. Theoretical Foundations and Empirical Verification. *European Journal of Teacher Education, 34*(3), 317–331.

Grimminger, E. (2012). An empirical study about the importance of teachers educational beliefs and acculturation attitudes for the implementation of intercultural education in physical education. *Journal of Physical Education & Health-Social Perspective*, *1*(1), 5-14.

Grimminger, E., & Mohwald, A. (2015). "Interkulturelle (Bewegungs-)Erziehung - Vom sportpadagogischen Konzept zum uberfachlichen Fragebogen." *Zeitschrift fur sportpadagogische Forschung, 3*(1), 27-44.

Grimminger-Seidensticker, E. & Mohwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students, *Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(5), 445-458.

Grimminger-Seidensticker, E., & Mohwald, A. (2020). Enhancing social cohesion in Physical Education classes within an intercultural learning program: results of a quasi--experimental intervention study, *Physical Education and Sport Pedagogy*, *25*(3), 316-329.

Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A.M., Kouli, O. & Sanchez, X. (2013). The Integrative Role of Sport in Multicultural Societies. *European Psychologist*, *18*(3), 191-202.

Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *18*(1), 1-14.

Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools. From Programs to Strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 1-22.

Katz, N., Lazer, D., Holly, A., & Contractor, N. (2004). Network Theory and Small Groups. *Small Group Research, 35*(3), 307-332.

Κέλλης, Η.(2011). Η προσέγγιση της πολιτιστικής ετερότητας για μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Kouli, O., & Papaioannou, A. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 45-51.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Mitrovich, G. (2003). Racism – More than a game. The moral equation. *Vital Speeches of the Day, 69*(10), 313-316.

Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F.J., De Meester, A., Haerens, L., Van Tartwijk, J., & De Martela, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review, 26*(4), 797–813.

Parlamis, J., & Monnot, M.J. (2019). Getting to the CORE: Putting an End to the Term "Soft Skills". *Journal of Management Inquiry, 28*(2), 225–227.

Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens: Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In Das Fremde: *Erfahrungsmöglichkeiten zwischen und Bedrohung, edited by Ortfried Schäffter,* 11–44. Opladen: Leske + Budrich.

Touloumakos, A.K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Front. Psychol. 11:2207.*

Van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). *Einstellungen rAkkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben*. *Gruppendynamik.*

Winkler, B. (2007). A Multicultural Society – A Challenge for us all. Proceedings, Brandon Lecture, Salzburg – Seminar, Austria.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). *Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα: Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι*. Γραφείο Ολυμπιακής παιδείας, Υπ.Ε.Π.Θ., Βιβλίο εκπαιδευτικού. Retrieved January 03, 2008, from http://ypepth.gr/docs/olimpiak_ paideia_vivlio_ekpaid_ 070129.pdf.

The acceptance of diversity in multicultural Primary schools through interventional Physical Education programs.

Dimitrios K. Spanopoulos, International Hellenic University, Thessaloniki, Greece

Abstract

The purpose of this article is to research on the development of acceptance of diversity in primary school students through interventional physical education programs. To approach this issue, the method of systematic literature review will be used in articles that have been published in scientific journals over the last 10 years (from 2011 to 2021).

Key–Words: Intervention programs, Physical education, Acceptance of diversity, multiculturalism.

In today's era, Greek society is faced with a big challenge: to transform the modern multicultural society into an intercultural democratic society, the fundamental values of which all citizens will be able to share and identify with them.

Today's school of multicultural society through the dynamic process of inclusion manages and evolves and adapts to the diverse needs of intercultural education, enabling all children to have equal opportunities to learn, preserving their personality and identity and cultivating mutual respect and acceptance of diversity. The acceptance of diversity in a cultural context is integrated into social skills and is achieved by acquiring attitudes and perceptions towards the recognition of the personality of the other, respect for the equality of peoples and is synonymous with a high level of self-confidence, self-esteem, self-respect and self-knowledge.

The contribution of an intercultural program to Physical Education contributes to the cultivation and understanding of respect for others. It is possible to implement, support learning, respect and enhance diversity. Consequently, it was deemed necessary to conduct this research for the understanding and respect of the diversity of individuals and the cooperation with all the people.

For the term mild skills, the definition originally described the dexterity or articulated movements of the individual for a manual task, as well as the ability to use all his knowledge effectively and efficiently, which led to the adequacy of execution and know-how, describing the individual as a perfect connoisseur of the subject, virtuoso and technocrat (Touloumakos, 2020).

Over the years, the terms "skills" have emerged, stating that whoever possesses them has advantages and whoever does not, is disadvantaged. There is talk of tough and soft skills. Hard skills include acquired cognitive, technical, and specialized knowledge, can be taught and quantified. As mild, the personal characteristics, qualities and emotional

aspects of the person that come and complement the hard skills are described, giving them a potential "plasticity" of growth and updating when circumstances change (Cimatti, 2016).

Cinque (2016), from 1993 to 2015 sets out the list of approaches to the term 'skill': life skills, transversal skills, general responsibilities for a successful life and a well-functioning society, key competences for lifelong learning, general responsibilities, 21st century skills, 2020 future work skills.

Touloumakos (2020), from 2011 to 2020, lists the classifications of soft skills and refers to adaptability, creativity/innovation, decision making, problem solving, self-awareness, diversity, conflict resolution, planning ability, leadership skills, management skills, productive interpersonal interactions, etc.

It is worth noting the effort of Parlamis & Monnot (2019) to restate the term mild skills for the workplace by using the acronym CORE (Competence in Organizational and Relational Effectiveness), as they consider the term "mild" derogatory, denoting something negative and undesirable and synonymous with the concepts of "boring", "weakened", "weak", even though it has been used to investigate people, interactions or behaviors, as opposed to the term "harsh" which denotes rigor. The term CORE reflects the importance of skills necessary for career and organizational success in the workplace, when hard skills "find" work in the individual and his mild ones "maintain" it.

The school, as a place of transmission of knowledge and values, is the place of development and practice of the skills of the 21st century of mind, life, technology, engineering and science and are distinguished in personal, social and methodological (Cinque, 2016).

The socio-emotional development of children at school is a first step in the creation of their individual pyramid of needs, for their ever-changing and correspondingly adapted social integration and emotional maturity, which will lead them, in their adult life, in their self-realization and personal happiness.

Emotional skills are the skills required for the person to perceive, recognize and understand himself and to develop his relationships with others. The school environment can contribute decisively to their learning, as teachers are constantly trained playing the role of "mentor".

The modern educational system provides quality education and limits the quantification of knowledge by giving less value and emphasis to cognitive skills, while investing in the cultivation of children's emotional world and their interpersonal relationships, minimizing student competition, the phenomenon of conflicts, developing respect and

acceptance of the personality of others, cooperation and communication, prosocial behavior, interaction and mutual aid.

In addition, according to Jones & Bouffard (2012), socio-emotional development in school, along with the supportive school environment, is related to children's academic performance, as, by cultivating the skills of compliance, teamwork, communication, positive and constructive relationships, their academic performance increases to high levels. In contrast, children who lack socio-emotional culture perceive the negative school environment, express a reluctance to learn, are unable to organize and complete their tasks, note school failures and poor academic performance, have deficits in their social skills, do not enter into productive interpersonal relationships, are unable to recognize their own and others' feelings and interact with each other emotionally with those around them, as a result of which they are rejected by their peers and marginalized. Ciotto & Gagnon (2018), make reference to five key competences of social and emotional learning, which are essential for students to be successful in school, college and their careers and are self-awareness, self-management, responsible decision-making, relationship management and social consciousness. Chamorro-Premuzic, Arteche, Bremner, Greven, & Furnham (2010) and Dharmarajan, Pachigalla, & Lanka (2012), also note the value of soft skills after the end of academic studies, in all sectors of the work industry and call on teachers, schools and universities to change their methodology in the transmission of education and parents and students to show a little more attention and effort as it is known that prevention is better than therapy.

Education programs enhance teachers efforts to cultivate these skills and students inclinations, and the most effective programs, according to Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011), are those that incorporate four practices on the part of teachers by forming the acronym SAFE: a) sequence of activities ("Sequenced"), b) active forms of learning ("Active") c) focus on the development of one or more social skill ("Focused") and d) clarity on the development of a specific skill ("Explicit").

In the course of Physical Education (an extensive reference will be made below), Opstoel, Chapelle, Prins, De Meester, Haerens, Van Tartwijk, & De Martela (2020), mention the following benefits of personal and social development: moral work (discipline, initiative), control and management, goal setting, decision making, problem solving, responsibility, leadership, cooperation, communication, presocial behavior involving empathy, trust and respect, knowing people and making Friends.

According to Cañabate, Colomeri, & Olivera (2018), experiences reproduce emotions and interest, and the nature of the Physical Education course contributes greatly. Children can practice in alternative ways, as learning and knowledge transfer are facilitated interactively rather than in an inclusive form. Physical Education facilitates a conceptual understanding of skills and their practical achievement, which leads children to a balance of understanding of diversity.

Social and cultural diversity has increasingly become a structural feature of modern society (Crisp &Turner, 2011). From a sociopsychological point of view, diversity is a social construct based on the perception of the differences between the familiar and the different. Differences can be identified in characteristics and/or behavior. Only if these differences seem subjectively significant to an individual, are they recognized as strange (Schäffter, 1991). Subjective meaning means that perceived differences conflict with the interests, needs and ideals of the individual (Grimminger & Möhwald, 2015).

Attitudes are personal views towards minorities in a pluralistic society. Berry (1997) talks about four dimensions: integration (preservation of cultural individuality), assimilation (the "other" is required to adapt the majority), segregation (self-imposed exclusion) and marginalization. Some empirical studies suggest that inclusion, assimilation, and segregation as attitudes significantly affect didactic behavior (Bender-Szymanski, 2000, Van Dicketal, 1997, Grimminger, 2011, 2012).

While assimilative, divisive and ethnocentric behaviors/attitudes lead to discrimination, an attitude of integration allows for an equal process of interaction; differences are perceived and accepted without interpreting them as a threat to one's identity, but as an opportunity for change and experience.

In particular, Physical Education seems to be a school subject intended to promote intercultural competence that points out that prejudices, as well as the rejection of external groups, will not only be changed by cognitive learning processes, but also requires emotional participation. However, there is a lack of studies in intervention plans in experimental and control groups to demonstrate the effectiveness of a standardised, theoretically based Physical Education programme (Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017).

Gerlachetal (2011) developed a module on intercultural learning using "Ultimate Frisbee" in 12 courses over a year. As underlying theoretical concepts, critical pedagogy and sports education were combined. The courses were conducted by trained teachers. The modules were based on the self-developed concept of RAFT (Respect, Acceptance, Fairness, Teamwork). The results of the survey showed that the students had a low level of RAFT reflection. However, the intervention seems to depend on teachers' implementation of the RAFT concept.

Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis & Kioumourtzoglou (2014) examined the impact of a special intercultural Physical Education program on the social skills of primary school students compared to students attending typical Physical Education courses. Courses were developed with emphasis on the creation of heterogeneous teams, emphasizing on cooperation rather than competition, exploration and practice of games of different origins. The results showed that the students in the intervention group developed greater support and cooperation, better communication and better relationships, regardless of their origins than the control group. The authors concluded

that their intervention programme may have had a significant impact on the processes of learning social skills (Gieß-Stüber, 2008).

Consequently, an intercultural intervention program aims to promote open thinking towards different cultures and to enrich for equal coexistence. Teaching should lead to the strengthening of identity and the acceptance of the strengths and weaknesses of each student. Team games are more likely to strengthen the identity of the student and create team cohesion using collaboration. Also, modified toys can help to raise awareness and change their attitudes and attitudes towards cultural diversity (Jacobs, Knoppers & Webb, 2013).

However, according to King's view (2005), the undertaking of initiatives by states to instil mainly in the white population an anti-racist conception, faces three major obstacles: a) the theorization of the subject and the academic treatment of the phenomenon of racism may have theoretical bases, but cannot have practical applications, b) liberalism, justice for all and the elimination of colonial ideas and practices may give the opportunity for sport to all, but it is difficult to cause changes at the collective level that lead to utopian egalitarianism and a better world (Mitrovich, 2003), c) an anti-racist policy can become the means to cover up the negative elements of an existing social stratification and social inequalities. In Greece, such an effort has been undertaken through the "Kallipateira" program, which seeks to cultivate ideals, human rights, gender equality, tackling racism, xenophobia and social inequalities in the school community. This is done with the active participation of teachers and children in Physical Education programs within the school.

The program does not try to solve social problems, but tries, through movement and play, for children to experience the abovementioned ideals and after understanding and incorporating them into their behavior, to transfer them to their daily life (Ministry of Education of Greece, 2007). The programme uses Physical Education to tackle the phenomena of racism and xenophobia in schools, because it does not require the use of speech and the understanding of linguistic concepts, but only of movement and play, which is not difficult for children of different nationalities or national backgrounds to do. The teacher tries, using games of acquaintance and cooperation, with collaborative learning or mutual teaching, to help the integration of foreign children in the classroom, to cultivate a friendly atmosphere, without trying to assimilate them and without having to eliminate their diversity (Ministry of Education of Greece, 2007). The contents of the exercises include sports activities, sports, traditional dances, self-presentations, cooperation games, exchange of photos, narrations, posting photos of Olympic champions from the children's places of origin. The Physical Education teacher is an important factor for the success of the specific process that takes place within the school during the implementation of the "Kallipateira" program for the confrontation of the phenomena of racism and xenophobia. He should learn to use words or expressions in the particular language of children, to divide them into groups according to their

nationality or to mix them into groups, incorporating elements of intercultural education into his teaching.

The Physical Education teacher should use exercises with many levels of success, which correspond to the level of motor abilities of each student, so that all children experience the feeling of success and at the same time cause their awareness on issues of racism and xenophobia (Ministry of Education of Greece, 2007).

From 2006 to 2008, the intervention program of the Ministry of Education of Greece "Kallipateira" was implemented in the schools of our country, which aimed at expanding the educational role of Physical Education on issues of acceptance of diversity, confrontation of xenophobia and racism in education and society.

Athanasiadou (2011) studied the impact of the "Kallipateira" program on students' attitudes at school against racism and xenophobia. The purpose of the research was to study the impact of a sports programme, which aimed to investigate the difference in opinions between students of different nationalities regarding the climate of racism and xenophobia in primary education. 386 primary school students of Greek and non-Greek nationality participated in the program. For the conduct of the research, the evaluation questionnaires "Perception of National Identity" and "Climate at School" were used. The results showed that the students' attitudes improved significantly after the implementation of the program. Foreign students seemed to be treated on an equal footing with Greek students. In addition, foreign students showed an improvement in the dimension of the integration of the national identity scale. No statistically significant differences were observed in the control group.

The acceptance of diversity for primary school students through the subject of Physical Education was approached in Greece by Kellis (2011). The purpose of the intervention program was to evaluate the impact of a Physical Education program, oriented to the principles of the intercultural model of education, on the formation and learning of specific individual and social behaviors by students of different nationalities of the primary schools of our country. The participants were 79 students, with origins from 9 different countries. In the experimental team that implemented an intervention program, 39 students participated and in the control group that followed the curriculum, 40 students participated. As measurement tools, 2 questionnaires were created by the researcher: In order to test and evaluate the impact of the program, a student behavior self-assessment questionnaire was created, while in order to record and evaluate specific behaviors of children by observers-teachers, a student behavior observation questionnaire was created. In order to evaluate the impact of the program on the self-perception and self-esteem of the participants, the Student Self-Perception & Self-Esteem Questionnaire "How I Perceive Myself" was used (Makris - Botsari, 2001). The main conclusion of this research is the positive effect of the intervention on children's behavior.

Morela (2011) studied the effect of athletic participation on the socialization of people of different cultural backgrounds and the relationship of national and cultural identity with the cohesion of the team. 300 athletes (217 of Greek origin and 83 foreigners or immigrants) completed the questionnaire National - Cultural Identity (Kouli & Papaioannou, 2009) which examines two dimensions of national and two dimensions of cultural identity, and the Environmental Group Questionnaire for Young Athletes (Eys, Loughhead, Bray, & Carron, 2009), which examines two dimensions of cohesion. The main conclusion of this research is the positive effect of sport on alleviating social inequalities and enhancing the social inclusion of young migrant athletes.

The research review by Hadjigeorgiadis, Morela, Elbe, Koulis and Sanchez (2013), on the integrated role of sport in multicultural societies, points out that systematic research on the full understanding and exploitation of sport on the issue of migration, which is among the highest priorities in both the political and economic agenda of most people, should be launched, encouraged and funded by the European Union. The host states should also seek to study more systematically the national and cultural characteristics of migrants and refugees in relation to the sport structures of the host country.

In 2017, Grimminger and Mohwald implemented in Germany a six-week Physical Education intervention programme to examine the impact of an interventional physical education programme on the development of underlying cognitive concepts of intercultural competence. The survey involved 132 students (69 intervention team and 63 control group). Participants completed the "intercultural Physical Education questionnaire" designed by the researchers and examines incarceration attitudes as well as attitudes towards cultural diversity (Grimminger & Mohwald, 2015). The results led the researchers to ambiguous interpretations of the impact of the intervention programme, pointed out that there is no significant reduction in assimilation attitudes six weeks after the intervention study, raised the question of whether a standardized program is sufficient for different individuals with different manifestations of cultural attitudes and attitudes towards cultural diversity, and suggested that the frequency of application of the interventionist should be shorter in time.

In 2019, Torralba, Reina, Vicedo and Gonzalez designed a Physical Education intervention program in Spain, using Paralympic sports, which aimed to accept and integrate students with special educational needs and raise awareness among other students on issues of acceptance of disability and diversity at school. 88 students from two Spanish primary schools (51 intervention group and 59 control group) participated, while there were students with special educational needs in both groups. Participants completed 2 questionnaires: the Physical Education attitude questionnaire based on the theory of planned behaviour and the Spanish version of the questionnaire towards integrated Physical Education (Cordente-Mesas, Gonzalez-Villora, Block, & Contreras-Jordan, 2016). The results highlight statistically significant improvements in some variables five weeks after the completion of the intervention program.

In 2020 in Germany, Grimminger & Mohwald studied the impact of an interventionist Physical Education program on attitudes of acclimatization, cultural heterogeneity, classroom climate and social cohesion of students. The program is based on and follows the theoretical assumptions and pedagogical objectives of the intervention program "Intercultural Movement Education" of Giess-Stueber & Grimminger, which was elaborated in 2008 and considers Physical Education to be the field where intercultural competence and social cohesion can be addressed through motor, social, cognitive and emotional learning processes. 132 students took part, (69 intervention group and 63 control group). The impact of the intervention on social cohesion was examined using a sociogram, while the classroom climate was measured by a questionnaire created for this purpose. The results showed a reduction in rivalry and positive effects on social cohesion and the climate of order after the use of the interventionist program.

The development of soft skills in modern school is imperative for the physical, mental and spiritual fullness of children and their well-being. The development of the skill of accepting diversity generates feelings of respect and kindness towards the "unique different" and promotes their expression as well as their prosocial behavior. The physical education course can act as a facilitator for this purpose and the orchestrated actions of physical education teachers incubate students with open thinking and moral values.

The interventionist Physical Education programs seemed to have a positive effect on the development of respect for the cultural diversity of children at school, but the following suggestions could also be made: 1. To conduct research in other schools in Greece and to observe more behaviors of students. 2. To conduct similar research in the intercultural elementary and secondary schools of the country by collecting data from extracurricular factors that affect the behavior of students (family, groups, NGOs). 3. To carry out similar research in places where an intercultural environment can easily be created (camps).

The findings of the above studies, in combination with the ever-increasing number of immigrants in Greece, highlight the need to include elements of intercultural education in the curriculum of physical education. This could help eliminate the stereotypes and harmful views and behaviors of some students, which often provoke emotions that negatively affect their attitude towards "others" in a multicultural social environment (Winkler 2007). Schools need further policies and attitudes to promote the acceptance of "diversity" and respect for "others" (Athanasouli-Reppa et al., 2005) and the state can and should contribute in this direction by strengthening interventional role of physical education in the acceptance of diversity in the multicultural educational environment of Greece.

REFERENCES

Αθανασιάδου, Ε. (2014). Η επίδραση του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» στις στάσεις των μαθητών και στο κλίμα στο σχολείο σε σχέση με το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία. Μεταπτυχιακή διατριβή ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Athanasouli-Reppa, A., Lazaridou, A., & Lyman, L. (2005). Emotional intelligence and intercultural pedagogy: an exemplar for the approach of the multicultural class. In P. Georgogiannis (Ed.), Intercultural education. Paper presented at the 8th International Conference, Patra, Greece. KE.D.EK. [In Greek].

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, *23*(3), 229-250.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5–68.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 697–712.

Cañabate, D., Colomeri, J., & Olivera, J. (2018). Movement: A Language for Growing. Apunts. Educació Física i Esports, *134*(4), 146-155.

Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A.J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance, *Educational Psychology, 30*(2), 221-241.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research. 10*(1), 97–130.

Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education, 3*(2), 389-427.

Ciotto, C., & Gagnon, A. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance, 89*(4), 27-33.

Cordente-Mesas, D., Gonzalez-Villora, S., Block, M. E., & Contreras-Jordan, O. R. (2016). "Structure, Validity and Reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education- Spanish Version (CAIPE-SP)." *European Journal of Adapted Physical Activity, 9*(2), 3-12.

Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2011). Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity. *Psychological bulletin*, *137*(2), 242.

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students' social skills learning, J*ournal of human sport & exercise, 9*(1), 91-102.

Dharmarajan, P.V., Pachigalla, R., & Lanka, K. (2012). The Significance of Inculcating Soft Skills in Students in the Process of Teaching Hard Skills. *International Journal of Applied Research & Studies, 1*(2), 1-11.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1): 405–432.

Eys, M., Lougheed, T., Bray, S., & Carron, A. (2009). "Development of a Cohesion. Questionnaire for Youth: The Youth Sport Environment Questionnaire". *Kinesiology and Physical Education Faculty Publications, 31*(3), 390-408.

Gerlach, E., D. Barker, M. Gerber, M. Knöpfli, C. Müller, & U. Pühse (2011). FörderunginterkulturellenLernens im Sportunterricht: Ergebnisse der Programmdurchführung der SSINC-Interventionsstudie. *Sportunterricht, 60*(8), 254–58.

Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive interculturality and interaction with strangeness in sport and through sport. *Sport–Integration–Europe. Widening Horizons in Intercultural Education. Baltmannsweiler: Schneider*, 228-242.

Giess-Stueber, P., & Grimminger, E. (2008) Reflexive interculturality as a development objective for schools/school sport. In *Sport - Integration - Europe: Widening Horizons in Intercultural Education,* edited by Petra GieE-Stuber, and Diethelm Blecking, 303-309. Baltmannsweiler: Schneider.

Grimminger, E. (2011). Intercultural Competence Among Sports and PE Teachers. Theoretical Foundations and Empirical Verification. *European Journal of Teacher Education, 34*(3), 317–331.

Grimminger, E. (2012). An empirical study about the importance of teachers educational beliefs and acculturation attitudes for the implementation of intercultural education in physical education. *Journal of Physical Education & Health-Social Perspective*, *1*(1), 5-14.

Grimminger, E., & Mohwald, A. (2015). "Interkulturelle (Bewegungs-)Erziehung - Vom sportpadagogischen Konzept zum uberfachlichen Fragebogen." *Zeitschrift fur sportpadagogische Forschung, 3*(1), 27-44.

Grimminger-Seidensticker, E. & Mohwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students, *Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(5), 445-458.

Grimminger-Seidensticker, E., & Mohwald, A. (2020). Enhancing social cohesion in Physical Education classes within an intercultural learning program: results of a quasi--experimental intervention study, *Physical Education and Sport Pedagogy*, *25*(3), 316-329.

Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A.M., Kouli, O. & Sanchez, X. (2013). The Integrative Role of Sport in Multicultural Societies. *European Psychologist*, *18*(3), 191-202.

Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *18*(1), 1-14.

Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools. From Programs to Strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 1-22.

Katz, N., Lazer, D., Holly, A., & Contractor, N. (2004). Network Theory and Small Groups. *Small Group Research, 35*(3), 307-332.

Κέλλης, Η.(2011). Η προσέγγιση της πολιτιστικής ετερότητας για μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Kouli, O., & Papaioannou, A. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 45-51.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Mitrovich, G. (2003). Racism – More than a game. The moral equation. *Vital Speeches of the Day, 69*(10), 313-316.

Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F.J., De Meester, A., Haerens, L., Van Tartwijk, J., & De Martela, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review, 26*(4), 797–813.

Parlamis, J., & Monnot, M.J. (2019). Getting to the CORE: Putting an End to the Term "Soft Skills". *Journal of Management Inquiry, 28*(2), 225–227.

Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens: Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In Das Fremde: *Erfahrungsmöglichkeiten zwischen und Bedrohung, edited by Ortfried Schäffter,* 11–44. Opladen: Leske + Budrich.

Touloumakos, A.K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Front. Psychol. 11:2207.*

Van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). *Einstellungen rAkkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben*. *Gruppendynamik*.

Winkler, B. (2007). A Multicultural Society – A Challenge for us all. Proceedings, Brandon Lecture, Salzburg – Seminar, Austria.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). *Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα: Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι*. Γραφείο Ολυμπιακής παιδείας, Υπ.Ε.Π.Θ., Βιβλίο εκπαιδευτικού. Retrieved January 03, 2008, from http://ypepth.gr/docs/olimpiak_ paideia_vivlio_ekpaid_ 070129.pdf.

Η συνεισφορά του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ομαλή ένταξη αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Θεοδοσίου Δημήτριος , Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα ποσοτική έρευνα μικρής κλίμακας αφορά στη διερεύνηση της συνεισφοράς του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ομαλή και ταχεία ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της είναι να εξετάσει εάν πράγματι το συγκεκριμένο μάθημα βοηθάει στην καλύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα, στην αύξηση του επιπέδου αυτοπεποίθησής τους και στη μείωση τυχόν αρνητικών συναισθημάτων τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι αλλοδαποί μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, που απάντησαν σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου. Αναδείχθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές πιστεύουν ότι ωφελούνται από το μάθημα της Φυσικής αγωγής, καθώς αυτό τους βοηθάει να κοινωνικοποιηθούν ομαλότερα και γρηγορότερα στην καινούρια σχολική κοινότητα, αυξάνει τον βαθμό αυτοπεποίθησής τους και μειώνει τα συναισθήματα μειονεξίας που αισθάνονται, κυρίως, μέσα από τα ομαδικά αθλήματα και παιχνίδια, αλλά και μέσα από τη διδασκαλία χορών, τραγουδιών και παιχνιδιών που προέρχονται από τις χώρες καταγωγής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, αλλοδαποί μαθητές, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

The contribution of the Physical Education course to the smooth integration of foreign students in primary education

Theodosiou Dimitrios, Physical Education Teacher

Abstract

The present small-scale quantitative research concerns the investigation of the contribution of the Physical Education course to the smooth and rapid integration of foreign students in the modern Greek school environment. Its purpose is to examine whether this course really helps to better integrate foreign students into the school community, to increase their level of self-confidence and to reduce any negative emotions. The sample of the research consisted of twenty foreign students of 5th and 6th grade, who answered a short questionnaire of closed-ended questions. It has been shown that foreign students believe that they benefit from the Physical Education course, as it helps them to socialize more smoothly and faster in the new school community, increases their self-confidence and reduces the feelings of inferiority they feel, mainly through group and group. games, but also through the teaching of dances, songs and games from their countries of origin.

Key-Words: Physical Education, foreign students, primary education.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εγκατάσταση στη χώρα μας μεγάλου αριθμού ανθρώπων από άλλες χώρες έχει διαμορφώσει νέα κοινωνικά δεδομένα και συνακόλουθα νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο έχει αλλάξει και η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πλέον χαρακτηριστικό της σύγχρονης τάξης. Η ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα, συγκρούσεις και υποβόσκουσες ξενοφοβικές τάσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) εξαιτίας της έλλειψης αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας και λόγω της μονοπολιτισμικής κατεύθυνσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές συχνά υποφέρουν από αίσθημα μειονεξίας, με αποτέλεσμα την απομόνωση και «γκετοποίησή» τους (Geraris, 2011).

Στον αντίποδα αυτής της κατάστασης «σε έναν κόσμο, όπου τα σύνορα ανάμεσα στους λαούς εξαλείφονται και οι πολιτισμοί αγκαλιάζουν ο ένας τον άλλο και αλληλεπιδρούν, είναι σημαντικό να είμαστε κατάλληλα προετοιμασμένοι να συμβιώσουμε αρμονικά και ευτυχισμένα» (Tsiakalos, 2000). Το σχολείο ως πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών οφείλει να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα εξάλειψης του προκατειλημμένου περιβάλλοντος, απελευθερώνοντας τα μορφωτικά σύνορα των μαθητών, καλλιεργώντας δημοκρατικές, πλουραλιστικές στάσεις ζωής και αποδοχής του διαφορετικού, αναγνωρίζοντας την ισότητα των ευκαιριών, την ελευθερία και την ισοπολιτεία (Kouli & Papaioannou, 2006).

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής εκτός από τους τρεις βασικούς του στόχους (γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό), πρέπει να επιδιώκει την καλλιέργεια αξιών και συμπεριφορών που απαρτίζουν τη δημοκρατική πολιτότητα, προωθούν τον σεβασμό της διαφορετικότητας και αυξάνουν το επίπεδο ομαδικής συνεργασίας, ανεξαρτήτως εθνικότητας, καταγωγής, θρησκείας, χρώματος δέρματος (Anagnostou, 2013). Η Φυσική Αγωγή, σύμφωνα με τους Sparks και Verner (1993), δανειζόμενη πρακτικές ολυμπιακής αθλητικής παιδείας, μπορεί να καλλιεργήσει μια θετική στάση απέναντι στην ανοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και να διευκολύνει την αποδοχή των πολιτιστικών διαφορών. Επιπρόσθετα, η Φυσική Αγωγή αποτελεί ένα μάθημα στο οποίο υπάρχει έντονο το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει την ενσωμάτωση όλων των μαθητών και αυτό μπορεί να συμβεί μέσω του αθλητισμού, διότι τόσο ο αθλητισμός όσο και η Φυσική Αγωγή θεωρούνται χώροι ίσης ευκαιρίας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Bayliss, 1989).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τους Trimikliniotis και Papadimitriou (2010), παρόλο που οι παλιννοστούντες, αλλοδαποί και μειονοτικοί μαθητές αποτελούν μέρος της κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής ζωής ενός κράτους, συχνά υφίστανται διακρίσεις είτε σε απλά είτε σε συνθετότερα ζητήματα της καθημερινής τους ζωής. Τα παιδιά που προέρχονται από τέτοιες ομάδες υποφέρουν συχνά από αίσθημα αυτολύπησης και ασημαντότητας, που

τα οδηγεί σε απομόνωση και συμβάλλει στην ενίσχυση της ξενοφοβίας εκ μέρους των γηγενών μαθητών.

Από την άλλη, η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Patsiaouras (2008), οφείλει να καλλιεργεί αξίες και συμπεριφορές που αναγνωρίζουν τα ιδεώδη της ελευθερίας, της αντικειμενικότητας, της ανεξάρτητης σκέψης, της ισότητας, των ίσων ευκαιριών, αλλά και να μυεί αποτελεσματικά τους αλλοδαπούς μαθητές στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση, κατά τον Parekh (1986), έχει δυστυχώς, καταστροφικές συνέπειες για τα παιδιά αλλοδαπής καταγωγής, γιατί περιορίζει την ανάπτυξη της φαντασίας τους, της περιέργειάς τους, της κριτικής τους σκέψης, αρνείται στα παιδιά αυτά πρόσβαση σε πολλά αισθήματα και συναισθήματα, τους προκαλεί σύγχυση και αλλοτρίωση. Αντίθετα, ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προαγωγή των δημοκρατικών ιδεών, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας μέσα στο σχολείο (Banks, 2002).

Όπως αναφέρει ο Moodley (1995), υπήρξαν ήδη από τα μέσα του 20ου αιώνα κοινωνίες, που, πιστεύοντας στη δυναμική της πλουραλιστικής τους σύνθεσης, άρχισαν να χρησιμοποιούν τη Φυσική Αγωγή ως μέσο για την καλλιέργεια κοινωνικής συνοχής, αλληλεγγύης, σεβασμού και αντιρατσιστικών συμπεριφορών.

Όπως έχει υποστηρίξει ο Patsiaouras (2008), στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής η διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα των μαθητών δεν αποτελεί πρόβλημα. Τουναντίον, η διαφορετικότητα αξιοποιείται, για να μεταδοθούν αξίες, όπως η ισότητα, η ισονομία και οι ίσες ευκαιρίες.

Η Φυσική Αγωγή, λόγω της επιρροής της στην κοινωνικοποίηση και τον κοινωνικό προσανατολισμό των μαθητών, βοηθά στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και την προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης (Chepyator-Thomson, 1994).

Επίσης, σύμφωνα με τους Siskos και Papaioannou (2008), η Φυσική Αγωγή προάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και οδηγεί στην επίτευξη καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Ως μέσο δε ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς, συνεργασίας και ομαδικότητας, των αξιών και της ηθικής, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών και δρα προληπτικά στην εγκληματικότητα.

Οι Sparks και Verner (1993) υποστήριξαν ότι οι στρατηγικές και το εκπαιδευτικό υλικό στο καθημερινό μάθημα της Φυσικής Αγωγής πρέπει να συμβάλλουν στην απαλοιφή των προκαταλήψεων πάνω σε θέματα ρατσισμού και ξενοφοβίας, αλλά και στην κατανόηση της διαπολιτισμικότητας.

Σύμφωνα με τον Konstantinakos (2000), το μάθημα της Φυσικής Αγωγής βοηθά περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα στην κοινωνική ένταξη των μειονοτικών

μαθητών μέσα από το παιχνίδι και την άσκηση, μιας και η γλώσσα δεν επηρεάζει την επίδοση των συγκεκριμένων παιδιών, σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα.

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Clements και Kinzle (2002) το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που μπορεί να προσεγγίσει αλλοδαπούς μαθητές και αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από τα αθλήματα καλλιεργείται η ομαδικότητα, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η αμοιβαία υποστήριξη ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο και το κοινωνικό επίπεδο.

Ερευνητικός σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να συμβάλει στην ομαλότερη κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, στη μείωση συναισθημάτων απομόνωσής τους, στην αύξηση του επιπέδου αυτοπεποίθησής τους και στην ανάπτυξη υψηλότερου βαθμού συνεργασίας μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Διακατέχονται οι αλλοδαποί μαθητές από αισθήματα κοινωνικής απομόνωσης και μειονεξίας ως προς την επίδοσή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να διευκολύνει την ομαλότερη κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει μέσα από τα ομαδικά αθλήματα και τις δραστηριότητες στην αύξηση του βαθμού αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος Φυσικής Αγωγής θα ωφελούσε τους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να αισθανθούν περισσότερο ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας και να αυξήσουν το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Η παρουσίαση και η διδασκαλία χορών, παιχνιδιών, τραγουδιών που προέρχονται από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, λειτουργούν θετικά ως προς την αύξηση του αισθήματος ενσωμάτωσής τους στην μαθητική κοινότητα και ως προς τη μείωση αισθημάτων μοναξιάς και μειονεξίας που αισθάνονται;

Μέθοδος

Δείγμα

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούσαν το 2015 στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού τριών διαφορετικών Δημοτικών Σχολείων του Νομού

Κυκλάδων, οι οποίοι επελέγησαν με βολική δειγματοληψία (δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα), αφού ζητήθηκε μέσω σχετικής ενημερωτικής επιστολής η άδεια από τους γονείς τους να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα, εφόσον το επιθυμούσαν τα ίδια τα τελευταία. Οι εν λόγω μαθητές είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους τουλάχιστον μία διετία πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας του δείγματος έγινε συνειδητά, καθώς θεωρήθηκε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας, συγκριτικά με τα παιδιά που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού, έχουν κατακτήσει πλήρως την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου και κατά συνέπεια, θα μπορούσαν να απαντήσουν πιο αξιόπιστα τις ερωτήσεις του εργαλείου που τους χορηγήθηκε. Η παράμετρος της διετούς τουλάχιστον εγκατάστασης στην Ελλάδα του δείγματος των υποκειμένων ετέθη με το σκεπτικό ότι τα δύο έτη παραμονής των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα είναι επαρκής χρόνος για την απόκτηση θετικών ή αρνητικών εμπειριών μέσα στη σχολική κοινότητα.

Εργαλείο

Το εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο είκοσι μία ερωτήσεων που κατασκευάστηκε από τον γράφοντα ερευνητή, κατόπιν μελέτης σχετικής με το μελετώμενο θέμα βιβλιογραφίας, χωρίς ωστόσο να γίνει αυτούσια ή με παραλλαγές χρήση- αντιγραφή ερωτήσεων από έρευνες άλλων ερευνητών που μελετήθηκαν. Για τις απαντήσεις των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα, τύπου Likert ως εξής: 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ και 5= πάρα πολύ.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε τέσσερις ερωτήσεις που εξετάζουν τις μεταβλητές «αίσθημα απομόνωσης και μειονεξίας» ως προς τις «δυνατότητες σχολικής επίδοσης» (ερωτήσεις 1 έως και 4 του εργαλείου), τέσσερις ερωτήσεις για τη μεταβλητή «ομαλή ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση» (ερωτήσεις 6,7,8 και 16 του εργαλείου), τέσσερις ερωτήσεις για τη μεταβλητή «αύξηση αυτοπεποίθησης» (ερωτήσεις 5, 9, 10 και 15 του εργαλείου), τέσσερις ερωτήσεις για τη σχέση «αύξηση των ωρών μαθήματος Φυσικής αγωγής και ενεργοποίηση αλλοδαπών μαθητών στη μαθητική κοινότητα» (ερωτήσεις 11 έως και 14 του εργαλείου) και τέλος, πέντε ερωτήσεις για τη σχέση «διδασκαλίας χορών, τραγουδιών και παιχνιδιών από χώρες καταγωγής αλλοδαπών μαθητών» με την «καλύτερη ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον και μείωση των αρνητικών συναισθημάτων απομόνωσης και ελλειμματικότητας» (ερωτήσεις 17 έως και 21 του εργαλείου).

Αποτελέσματα

Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τα χορηγηθέντα ερωτηματολόγια έγινε με χρήση περιγραφικής στατιστικής. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί και αφορά στο ερευνητικό ερώτημα 1 (μέσοι όροι ερωτήσεων 1 έως και 4) φαίνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν αρκετά υψηλή τάση να αισθάνονται απομονωμένοι και μειονεκτικοί ως προς τη σχολική επίδοση εξαιτίας της αλλοδαπής καταγωγής τους (M: 3, 2 και S.D.: 0,77).

	n	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	M	S.D.
Αισθήματα απομόνωσης	20	1,00	5,00	3,20	,76777
Έγκυρα n	20				

Πίνακας 1

Στον πίνακα 2 που αφορά στο ερευνητικό ερώτημα 2 (μέσοι όροι ερωτήσεων 6, 7, 8 και 16) φαίνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούν σε μέτριο βαθμό ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να διευκολύνει την ομαλότερη κοινωνική τους ένταξη στη σχολική κοινότητα (M: 0,24 και S.D.: 0,39).

	n	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	M	S.D.
Ομαλότερη ένταξη με τη βοήθεια της Φ. Α.	20	1,25	2,75	2,2375	,39299
Έγκυρα n	20				

Πίνακας 2

Ο πίνακας 3 που ακολουθεί αφορά στο ερευνητικό ερώτημα 3 (μέσοι όροι ερωτήσεων 5, 9, 10 και 15). Με βάση τον μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών, φαίνεται ότι οι τελευταίοι αξιολογούν πολύ θετικά τη συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (μέσω ομαδικών αθλημάτων και δραστηριοτήτων) στην αύξηση της πίστης στον εαυτό τους (M: 4, 20 και S.D. : 0,46)

	n	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	M	S.D.
Αύξηση βαθμού αυτοπεποίθησης μέσω Φ.Α.	20	3,50	5,00	4,20	,46311
Έγκυρα n	20				

Πίνακας 3

Στον πίνακα 4 που αφορά στο ερευνητικό ερώτημα 4 (μέσοι όροι ερωτήσεων 11 έως και 14), με βάση τον μέσο όρο των απαντήσεων προκύπτει ότι υπάρχει σε αρκετά έ-ντονο βαθμό η άποψη ότι η αύξηση των ωρών του μαθήματος Φυσικής Αγωγής θα

ωφελούσε τους αλλοδαπούς μαθητές ως προς την ενεργοποίησή τους στη μαθητική κοινότητα και θα αύξανε την αυτοπεποίθησή τους (Μ: 3, 16 και S.D.: 0,77)

	n	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	M	S.D.
Αύξηση ωρών Φ.Α. : ενεργοποίηση & αυτοπεποίθηση	20	1,80	4,60	3,16	,76667
Έγκυρα n	20				

Πίνακας 4

Τέλος, από τον πίνακα 5 που παρατίθεται παρακάτω και αφορά στο ερευνητικό ερώτημα 5 (μέσοι όροι ερωτήσεων 17 έως και 21) συνάγεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές νιώθουν περισσότερο ενσωματωμένοι στη μαθητική κοινότητα και λιγότερη «μοναξιά» με την παρουσίαση και διδασκαλία παιχνιδιών, χορών, τραγουδιών από τις χώρες καταγωγής τους (Μ: 4, 32 και S.D.: 0,49).

	n	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	M	S.D.
Χοροί, τραγούδια, παιχνίδια χωρών αλλοδαπών μαθητών	20	3,25	5,00	4,325	,49404
Έγκυρα n	20				

Πίνακας 5

Συζήτηση- περιορισμοί- προτάσεις για το μέλλον

Οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν ένα μεγάλο πλέον τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, μιας και στη χώρα μας η εισροή μεταναστών από άλλες χώρες έχει διαμορφώσει νέα κοινωνικά, οικονομικά, αλλά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες στη σχολική τους καθημερινότητα και χρειάζονται τη στήριξη των εκπαιδευτικών, της μαθητικής κοινότητας, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στην ευρύτερη έννοιά του, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά, αρχικά, στο σχολείο και εν συνεχεία, ως ενήλικες. στο κοινωνικό σύστημα της χώρας μας. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, δίνεται μια σημαντική ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές, κυρίως, μέσα από ομαδικά αθλήματα και δραστηριότητες να επικοινωνήσουν καλύτερα και να συνεργαστούν ομαδικά με τους γηγενείς μαθητές, να ενσωματωθούν αρμονικά στη μαθητική κοινότητα, να

μειώσουν τα επίπεδα απομόνωσης που αισθάνονται εξαιτίας της καταγωγής τους και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους τόσο ως προς τις δυνατότητες απόδοσής τους στο σχολείο όσο και ως προς το αίσθημα ισότητας και ισονομίας απέναντι στους γηγενείς μαθητές.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη αναδείχθηκε ότι υπάρχει μια θετική στάση των αλλοδαπών μαθητών ως προς την ωφέλεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ως προς τις παραμέτρους που ερευνήθηκαν για την καλύτερη κοινωνικοποίησή τους στη σχολική κοινότητα, τη βελτίωση του επιπέδου αυτοπεποίθησής τους και τη μείωση αρνητικών συναισθημάτων (μειονεξία, απομόνωση εξαιτίας της καταγωγής τους). Μάλιστα, οι υψηλότεροι μέσοι όροι των αποτελεσμάτων αφορούσαν στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την αύξηση του επιπέδου αυτοπεποίθησής τους μέσω ομαδικών αθλημάτων και παιχνιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Μ: 4,2) και στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή στην παρουσίαση και διδασκαλία χορών, παιχνιδιών από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών (Μ: 4,32).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στους αλλοδαπούς μαθητές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων ούτε στους αλλοδαπούς μαθητές όλων των σχολείων της Ελλάδας λόγω του μικρού αριθμού δείγματος που προέκυψε από βολική δειγματοληψία και του εργαλείου που αξιοποιήθηκε και της πιθανής παρερμηνείας των ερωτήσεών του από το δείγμα. Γι’ αυτό προτείνεται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να εξεταστούν μελλοντικά σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Κυκλάδων ή της Ελλάδας, που θα προκύψει από τυχαία δειγματοληψία (δειγματοληψία με πιθανότητα), καθώς επίσης διεξαγωγή σχετικής ποιοτικής ή μεικτής ποσοτικής έρευνας (αξιοποίηση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων), με απώτερο στόχο τα αποτελέσματά της να «μεταφραστούν» σε στάσεις και πρακτικές που θα μετατρέψουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε χώρο ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, χώρο προαγωγής του σεβασμού στη διαφορετικότητα, χώρο αλληλεγγύης, ελευθερίας έκφρασης και δημοκρατικών ιδεών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostou, G. (2013, Aprilios). *I Fysiki Agogi os meso gia tin epitefxi kai proagogi tis diapolitismikis katanoisis.* Anakoinosi sto synedrio tis Scholis Epistimon tis Agogis tou Frederick University, Lefkosia.

Aslanidou, M., & Derri, V. (2013). Staseis, gnoseis kai praktikes ekpaideftikon taxis kai Fysikis Agogis os pros tin eterotita kai tin politismiki paidagogiki kai didaktiki. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi kai ton Athlitismo, 11*(1), 8-19.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education.* New York: Pearson Education.

Bayliss, T. (1989). PE and racism: making changes. *Multicultural Teaching*, *7*(2), 19-22.

Chepyator-Thomson, J. R. (1994). Multicultural education: culturally responsive teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *65*(9), 31-32.

Clements, R. L., & Kinzle, K. S. (2002). *A multicultural approach to Physical Education.* Windsor: Human Kinetics.

Geraris, I. (2011). Entaxi kai apodochi ton allodapon mathiton meso tis diapolitismikis agogis. *Ta ekpaideftika,* 99-100, 24-32.

Konstantinakos, P.(2000). *Fysiki Agogi. Scholeio choris synora. Vivlio tis kathigitrias kai tou kathigiti.* Athina: Kentro Meleton kai Tekmiriosis, OLME.

Kouli, O., & Papaioannou, A. (2006). Diapolitismiki prosengisi sti Fysiki Agogi. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton athlitismo, 4*(2), 168-181.

Moodley, K. A. (1995). *Multicultural education in Canada: historical development and current status*.

Parekh, B. (1986). The meaning of multicultural education. In: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural education, the interminable debate* (pp 44-65). UK: Taylor & Francis Group, Ltd.

Patsiaouras, A. (2008). Ratsismos kai xenofovia stin koinonia, tin ekpaidefsi kai ton athlitismo. *Inquiries in Sport & Physical Education, 6*(3), 290-302.

Siskos, V., & Papaioannou, A. (2008, Maios). *Koinoniki-synaisthimatiki noimosyni kai antilamvanomeno klima frontidas tis taxis sto mathima tis Fysikis Agogis*. Anakoinosi sto 16o diethnes synedrio Fysikis Agogis kai Athlitismou, Komotini.

Sparks, W. G., & Verner, M. E. (1993). *Intervention strategies in multicultural education: a comparison of pre-service models.*

Trimikliniotis, N., & Papadimitriou, K. (2010). *Ratsistiki via kai egklimata ratsistikou misous stin Kypro.*

Tsiakalos, G. (2000). *Odigos antiratsistikis ekpaidefsis.* Athina: Ellinika Grammata.

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στο νηπιαγωγείο

Παναγιώτα Παναγιωτοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Δρ. Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Ο Διαδραστικός Πίνακας (Δ.Π) είναι ένα δυναμικό εργαλείο, που προσφέρει ένα πλούσιο πολυμεσικό περιβάλλον με μεγάλο πεδίο δράσης που αν αξιοποιηθεί σωστά, προωθεί τη διάδραση μεταξύ των μαθητών, του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού και εμπλουτίζει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Καθοριστικό ρόλο στην απόπειρα ενσωμάτωσης και αποτελεσματικής αξιοποίησης του στη σχολική τάξη, παίζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως και το πώς εξελίσσονται αυτές μέσα στο χρόνο. Δεδομένου ότι η ένταξή του στο ελληνικό νηπιαγωγείο αποτελεί μια σημαντική καινοτομία, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της προσχολικής Εκπαίδευσης. Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των νηπιαγωγών στην εισαγωγή του Δ.Π. στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου. Τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η στάση τους απέναντι στη χρήση του Δ.Π. είναι ιδιαιτέρως θετική, ενώ παράλληλα επισημάνθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Διαδραστικός Πίνακας, Προσχολική Εκπαίδευση, Απόψεις

"Investigation of the views of the teachers of the Preschool Education for the utilization of the Interactive Whiteboard in the kindergarten"

Panagiota Panagiotopoulou, Kindergarten Teacher, Dr. Education Sciences

Abstract

The Interactive Whiteboard is a dynamic tool, which offers a rich multimedia environment with a wide field of action that, if used properly, promotes interaction between students, teaching materials and the teacher and enriches the teaching and learning process with modern technological means. Decisive role in the attempt to integrate and effectively utilize the PO. in the classroom, teachers' views play a role, as do how they evolve over time. Given that its inclusion in the Greek kindergarten is an important innovation, the recording of the views of preschool teachers acquires special importance. The present research attempts to investigate the attitudes and views of kindergarten teachers in the introduction of the Interactive Whiteboard in the learning process of kindergarten. The findings of the research showed that the attitude of the Kindergarten Teachers towards the use of D.P. is particularly positive, while at the same time the need for training and support of teachers in its integration into the educational process was pointed out.

Key-Words: Interactive Whiteboard, Preschool Education, Views

Εισαγωγή

Ο Διαδραστικός πίνακας (Δ.Π.), (Interactive Whiteboard-IWB), είναι μια καινοτόμος εκπαιδευτική τεχνολογία η οποία συνδυάζει την απλότητα και τη λειτουργικότητα ενός συμβατικού πίνακα με τις δυνατότητες ενός υπολογιστή. Παρέχει ένα περιβάλλον πλούσιο σε οπτικά ερεθίσματα και αυτό κάνει ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία, η οποία γίνεται πιο παραστατική, παρέχει κίνητρα και διευρύνει τις δυνατότητες της κλασικής παρουσίασ*ης* (Δημητρακάκης & Σοφός, 2010). Η ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία θέτει το υπάρχον σύστημα (σχολείο, διδασκαλία, εκπαιδευτικούς, μαθητές) μπροστά από νέες προκλήσεις και όρια τα οποία θα πρέπει να υπερνικηθούν προκειμένου να είναι δυνατή η ομαλή του ένταξη, η αποτελεσματική παιδαγωγική του αξιοποίηση και η εξισορρόπηση του συστήματος (Kron/Σοφός, 2007).

Ο Δ.Π. συνιστά έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο αλληλεπίδρασης με ψηφιακό υλικό, πολυμέσα και δικτυακούς τόπους σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης με πολλά άτομα. Είναι προφανές ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δραστηριότητες που αφορούν όλη την τάξη ενώ μπορεί επίσης να αποτελέσει σημείο εργασίας ανάμεσα σε ομάδες μαθητών όπου ο εκπαιδευτικός έχει κυρίως διευκολυντικό ή υποστηρικτικό ρόλο. Μπορεί να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης μιας μαθησιακής διαδικασίας γύρω από τον οποίο μπορεί να οργανωθεί η δουλειά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι Διαδραστικοί Πίνακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Κουτσογιάννης κ.α., 2010).

Παράλληλα η αξιοποίηση του υλικού του Διαδραστικού Πίνακα μπορεί, να επιτύχει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και να υποστηρίξει την επικοινωνία και συνεργασία τόσο των ομάδων, όσο και των σχολείων μεταξύ τους, μέσω της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2010). Το εκπαιδευτικό υλικό μέσω των διαδραστικών συστημάτων μπορεί, να ζωντανέψει στα χέρια των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, να αξιοποιηθεί με ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, να ειδωθεί μέσα από την παιδαγωγική του διάσταση. Η υποστήριξη της πολυτροπικότητας της πληροφορίας και ο δυναμικός τρόπος επεξεργασίας της, μέσω των εργαλείων του πίνακα, προσδίδουν στα διαδραστικά συστήματα την προστιθέμενη αξία τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην αξιοποίηση του Δ.Π. ως μέσο διδασκαλίας και εργαλείο μάθησης είναι καθοριστικός. Αποκτά τώρα ένα νέο ρόλο, ο οποίος είναι κατεξοχήν υποστηρικτικός και διευκολυντικός.

Ο Διαδραστικός πίνακας στην προσχολική εκπαίδευση

Παρότι ο αριθμός των δημόσιων νηπιαγωγείων στην Ελλάδα τα οποία έχουν Διαδραστικό Πίνακα εξακολουθεί και σήμερα να είναι ιδιαιτέρως μικρός, υπάρχουν αρκετοί λόγοι να υποστηρίξει κανείς το επιχείρημα, ότι το έδαφος στην προσχολική εκπαίδευση είναι πιο πρόσφορο για την χρήση του Δ.Π. από άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η διδακτική αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία

καθώς προάγει τον πολυαισθητηριακό χειρισμό δεδομένων, κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή και καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία ευχάριστη, ενώ ταυτόχρονα προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων (Κόμης, 2010).

Οι τάξεις που διαθέτουν ένα μόνο ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπως η τάξη του νηπιαγωγείου (γωνιά του υπολογιστή), μπορούν να επωφεληθούν ιδιαίτερα μεγιστοποιώντας τη χρήση του ενός μόνο μηχανήματος χρησιμοποιώντας παράλληλα το Διαδραστικό Πίνακα. Η μεγάλη διαδραστική οθόνη που διαθέτει ο πίνακας, την οποία μπορούν να δουν και να εργαστούν όλα τα νήπια, αυξάνει τον ενθουσιασμό τους και ενθαρρύνει το υψηλό επίπεδο διάδρασης μεταξύ τους. Ο Διαδραστικός Πίνακας συνεπώς αποτελεί ένα πολυμεσικό εργαλείο που δημιουργεί μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη μαθησιακή ατμόσφαιρα (Παναγιωτοπούλου, 2013) και είναι προφανές ότι προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή, συνεργασία, και υποστήριξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Levy, 2002).

Μια σειρά από δεδομένα που προκύπτουν από διάφορες μελέτες και έρευνες πιστοποιούν τα θετικά αποτελέσματα που δύναται να έχει η αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο. Όπως φαίνεται από έρευνες οι μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο σε μαθησιακά περιβάλλοντα πλούσια σε οπτικά ερεθίσματα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η θετική επίδραση τόσο σε επίπεδο προσοχής όσο και συμπεριφοράς των μαθητών (Beeland 2002). Επιπλέον τα οπτικά στοιχεία και το στοιχείο της «διασκέδασης», όπως καταγράφηκε σε μελέτες φάνηκε να εντυπωσιάζουν περισσότερο τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές και λιγότερο τους μεγαλύτερους (Xu & Moloney 2011).

Ο Διαδραστικός Πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δραστηριότητες που αφορούν όλη την τάξη (γωνιά συζήτησης), ενώ μπορεί επίσης, να αποτελέσει σημείο εργασίας ανάμεσα σε ομάδες μαθητών όπου η νηπιαγωγός έχει κυρίως διευκολυντικό ή υποστηρικτικό ρόλο. Δεδομένου ότι είναι ιδανικός για τη συγκέντρωση και οργάνωση της συζήτησης μέσα στην τάξη, η νηπιαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά από τεχνικές, οι οποίες δύνανται να προωθήσουν την αλληλεπίδραση παρέχοντας ευκαιρίες για την ανάδυση ερωτήσεων και την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας και έκφρασης των νηπίων (Παναγιωτοπούλου, 2011).

Για να κατανοηθεί ωστόσο το ζήτημα της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης του Δ.Π., στο νηπιαγωγείο, χρειάζεται να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως ουσιώδεις συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στους παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση του Δ.Π.

Επισκόπηση ερευνών

Από τα στοιχεία που συνέλεξε και ανέδειξε η βιβλιογραφική έρευνα επισημαίνονται δύο σημαντικές, αλλά διαφορετικές δέσμες αποτελεσμάτων: η μία είναι αυτή που αναδεικνύει σημαντικά οφέλη από τη χρήση του Διαδραστικού Πίνακα στην τάξη και η άλλη αυτή η οποία αναδεικνύει σημεία για περαιτέρω έρευνα και ανάλυση.

Επισημαίνεται ότι δεν αρκούν οι δυνατότητες του Δ.Π., χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να ασκηθούν για να εξοικειωθούν με το νέο μέσο, να διερευνήσουν το εύρος των δυνατοτήτων του και να συνεργαστούν με συναδέλφους τους, διαμοιραζόμενοι πόρους και πηγές υλικού. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η μεταφορά μαθησιακών δραστηριοτήτων από άλλου τύπου περιβάλλοντα στον Δ.Π. χωρίς την αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του και την ανάδειξη προστιθέμενης παιδαγωγικής αξίας από τη χρήση του (Αναστασιάδης & άλλοι, 2010).

Σύμφωνα με τους Somyürek, S.,et al. (2009) ο Δ.Π υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις ενθαρρύνει τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό να συνεργάζονται γύρω από τη μεγάλη οθόνη, δίνοντας τη δυνατότητα τον εκπαιδευτικό μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες να παρέχει «σκαλωσιές μάθησης» στους μαθητές του. Παράλληλα σε επαγγελματικό επίπεδο τον εμπνέει να χρησιμοποιήσει περισσότερο τις ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία ευνοώντας συγχρόνως την επαγγελματική του ανάπτυξη (Smith, et al.2009). Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν σθεναρά το Δ.Π. κατάφεραν επίσης να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών τους (Torff & Tirotta 2010), ενώ ταυτόχρονα έδιναν εναύσματα για συζήτηση συμβάλλοντας στην προφορική ανάπτυξη των μαθητών (Beauchamp & Kennewell, 2012).

Η διεθνής εμπειρία, όπως φαίνεται από μελέτες μεγάλης κλίμακας, αναδεικνύει τα παρακάτω ζητήματα για την επιτυχή ένταξη του Δ.Π. στη διδακτική πράξη (Αναστασιάδης & άλλοι, 2010):

- επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαρκή και μακρά εμπειρία χρήσης,
- διαρκή παιδαγωγική και τεχνολογική υποστήριξη,
- μαθησιακές δραστηριότητες που αξιοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Δ.Π.

Προβληματική

Η παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση και τα πορίσματα που προκύπτουν αναδεικνύουν το ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει το θέμα της αξιοποίησης του Διαδραστικού Πίνακα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Δεδομένου ότι, η χρήση του στην Προσχολική Εκπαίδευση αποτελεί μια πολύ σημαντική καινοτομία, θεωρήσαμε σημαντική μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις τους στην εισαγωγή του Διαδραστικού Πίνακα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Είναι γνωστό άλλωστε, ότι η επιτυχία μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποδοχή που θα τύχει αυτή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Κυρίδης, Δρόσος & Τσιτουρίδου, 2003).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διαπιστωθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών στις διάφορες πτυχές εισαγωγής του Διαδραστικού Πίνακα στην Προσχολική Εκπαίδευση, να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεων αυτών

και να προσδιοριστούν οι ανάγκες των νηπιαγωγών έναντι της εισαγωγής του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο. Η διατύπωση της σκοποθεσίας και ο σχεδιασμός της έρευνας στηρίζονται στη θεωρητική επισκόπηση και βιβλιογραφική αναδίφηση που πραγματοποιήσαμε.

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας πέρα από το ενδιαφέρον για τη σκιαγράφηση της παρούσας κατάστασης στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης όπου τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με ποικίλες πτυχές της εισαγωγής του Διαδραστικού Πίνακα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Έτσι με βάση τα ερευνητικά δεδομένα οδηγηθήκαμε στη διατύπωση των παρακάτω ερωτημάτων σχετικά με: *α) τις απόψεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στις ΤΠΕ τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. β) τη χρησιμότητα ένταξης του Διαδραστικού Πίνακα στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. γ) την επίδρασή του στη διδακτική μεθοδολογία και τη συμβολή του στη μάθηση των παιδιών. δ) τις δυνατότητες χρήσης του Δ.Π. και τη συμβολή του στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου στ)τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την παιδαγωγική του αξιοποίηση. ζ) τις απαιτήσεις που εγείρονται για την νηπιαγωγό από τη χρήση του στη διδασκαλία. η) τη σημαντικότητα της δράσης τόσο του προσωπικού όσο και του τεχνολογικού παράγοντα για την επιτυχή εισαγωγή του στην Προσχολική Εκπαίδευση.*

Σχεδιασμός Ερωτηματολογίου

Ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσης έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται ευρύτατα στην εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό τον εντοπισμό γνώσεων, απόψεων και στάσεων των ερωτώμενων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Περιελάμβανε τέσσερα μέρη με ερωτήσεις δομημένες σε τέσσερις άξονες, οι οποίες αφορούσαν στα εξής: Α) Μορφωτικό Επίπεδο- Εμπειρία της/ου Νηπιαγωγού. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με τα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (π.χ. σπουδές, έτη διδακτικής υπηρεσίας, γνώσεις Η.Υ.). Β) Οι στάσεις των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο Γ) Οι στάσεις των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο. Δ) Διερεύνηση των παραγόντων που επιτρέπουν την αξιοποίηση του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο.

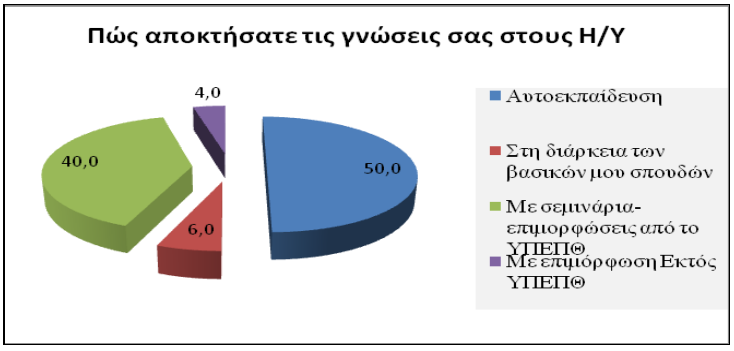
Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου υπήρχαν διαφορετικού τύπου απαντήσεις όπως κατηγορικές που προσέφεραν στους ερωτώμενους δυο μόνο δυνατότητες επιλογής (ναι ή όχι), καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις, που επέτρεπαν στους ερωτώμενους να επιλέξουν μεταξύ τριών ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων και κλιμακούμενες απαντήσεις (έγινε χρήση της κλίμακας Likert με πέντε διαβαθμίσεις) στις οποίες ο ερωτώμενος έπρεπε να υποδείξει το βαθμό συμφωνίας του με μια δήλωση, με την οποία είχε έρθει νωρίτερα αντιμέτωπος (Cohen, et al., 2000). Τα δεδομένα της έρευνας που συλλέξαμε από τα ερωτηματολόγια, τα αναλύσαμε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, σε συνδυασμό με την αρχική ομαδοποίηση των ερωτήσεων και τα δεδομένα

από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση. Στην παρούσα έρευνα αναφερόμαστε σε μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, οι οποίες εμφανίζονται περιληπτικά στους πίνακες των αποτελεσμάτων.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 50 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Αττικής. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος είχαν σχεδιάσει και υλοποιήσει δραστηριότητες με Δ.Π. σε νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου και αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στις σπουδές των νηπιαγωγών έχουν ως εξής: Αναφορικά με την ηλικία και την εκπαιδευτική εμπειρία του δείγματος η πλειονότητα ανήκε στην ηλικιακή ομάδα από 30-40 έτη και 5- 15 έτη αντιστοίχως. Όσον αφορά το επίπεδο γνώσης στη χρήση του υπολογιστή όπως οι ίδιες αξιολογούν τον εαυτό τους, το 56,0% του δείγματος δηλώνουν έμπειροι χρήστες και το 44,0% δηλώνουν απλό χειρισμό. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (50%) απέκτησε γνώσεις στον υπολογιστή με αυτοεκπαίδευση, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 40,0% με σεμινάρια και επιμορφώσεις από το ΥΠΕΠΘ. Εκείνο που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ελάχιστο μόνο ποσοστό, της τάξης του 4,0% απέκτησε γνώσεις Η.Υ. στη διάρκεια των βασικών τους σπουδών (διάγραμμα 1).



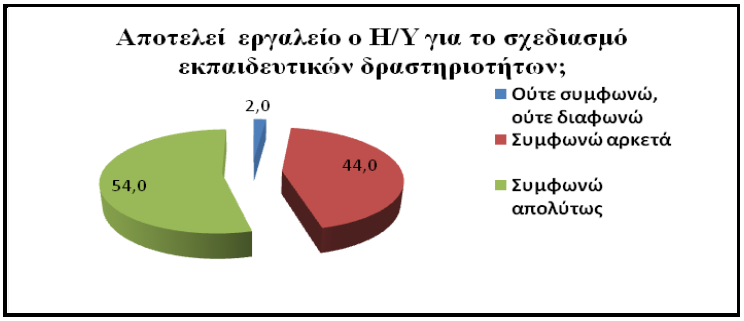
Διάγραμμα 1

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Β. Διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο.

Αναλύοντας τις απαντήσεις του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου και μέσα από ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας, προκύπτουν τα παρακάτω: Σε γενικές γραμμές οι νηπιαγωγοί *διάκεινται θετικά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου*, δεδομένου ότι σχεδόν το σύνολο του δείγματος θεωρεί τον υπολογιστή εργαλείο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα δηλώνουν ότι

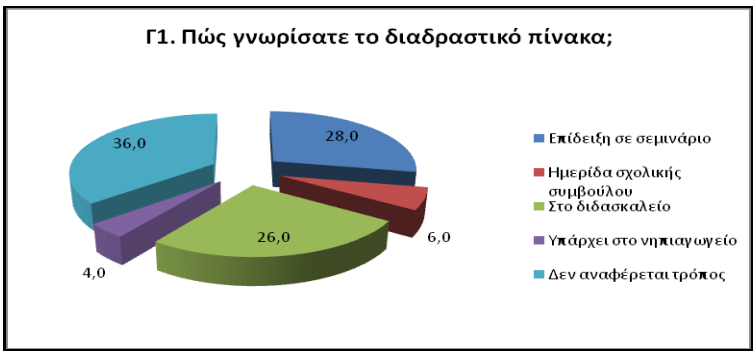
κάνουν εκπαιδευτική χρήση του υπολογιστή ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών 72,0%. Επιπλέον, όπως δείχνουν τα ευρήματα, στην πλειονότητά τους οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με τις ποικίλες δυνατότητες χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σημαντικές όμως διαφοροποιήσεις όσον αφορά κάθε δυνατότητα χρήσης και αξιοποίησής τους στο νηπιαγωγείο. Διαπιστώνουμε επίσης, ότι ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος 87,4% κάνει χρήση του διαδικτύου. Στην ερώτησή μας **αν θεωρούν ότι αποτελεί εργαλείο ο Η/Υ** για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συμφωνούν το 99% του δείγματος (διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2

Γ. Διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο.

Στο ερώτημά μας αν γνωρίζουν το Δ.Π., απάντησε θετικά το σύνολο του δείγματος. Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίον γνωρίζουν τον Διαδραστικό Πίνακα (Πίνακας 4), 18 άτομα δεν αναφέρουν κάποιο συγκεκριμένο τρόπο, ενώ για το υπόλοιπο δείγμα παρατηρούμε ότι: 13 νηπιαγωγοί (26,0%) δηλώνουν ότι έμαθαν για το Δ.Π. στο Διδασκαλείο, 14 νηπιαγωγοί (28,0%) μέσω επίδειξης σε επιμορφωτικό σεμινάριο, 3 νηπιαγωγοί σε ημερίδα σχολικής συμβούλου (6,0%) και 2 (4,0%) δηλώνουν ότι υπάρχει Διαδραστικός Πίνακας στο νηπιαγωγείο τους (Διάγραμμα 3).

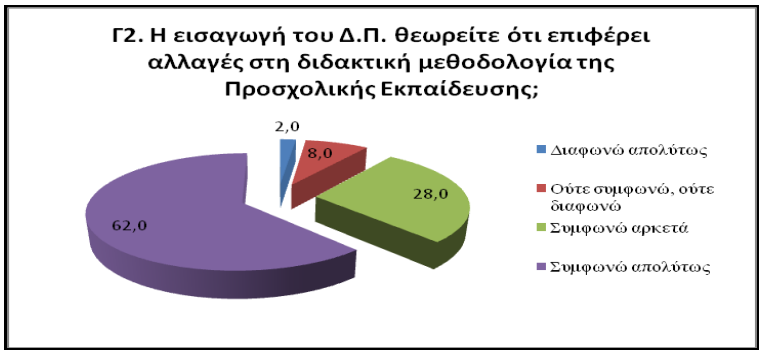


Διάγραμμα 3

Είναι χαρακτηριστικό ότι στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η χρήση του Δ.Π. ενδείκνυται για όλες τις δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, όταν τους ζητείται να επιλέξουν σε ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλει η χρήση του Δ.Π., η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε στα Μαθηματικά, στη

Γλώσσα, στις Φυσικές Επιστήμες και λιγότερο στις Κοινωνικές Επιστήμες. Το γεγονός ότι στα 3 πρώτα γνωστικά αντικείμενα που εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό υπάρχουν εκπαιδευτικά λογισμικά με δομημένες δραστηριότητες ενώ κάτι τέτοιο δε φαίνεται να ισχύει στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επίσης και το ότι περισσότεροι νηπιαγωγοί είναι επικεντρωμένοι κυρίως στα μαθηματικά και στη γλώσσα είναι αυτά που πιθανόν δικαιολογούν αυτή την απάντηση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις τους σχετικά με την εισαγωγή του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο και τις επιπτώσεις του στη διδασκαλία και τη μάθηση. Όπως βλέπουμε από το διάγραμμα 4, ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών το 90,0% του δείγματος θεωρούν ότι ο Δ.Π. θα επιφέρει αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία και μόνο το 2% δεν συμφωνεί καθόλου.

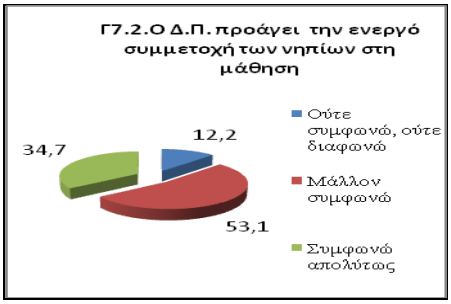


Διάγραμμα 4

Στο ερώτημά μας αν θεωρούν χρήσιμη την ενσωμάτωση του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο σχεδόν στο σύνολό τους οι νηπιαγωγοί απαντούν θετικά. Υπάρχει μία (1) μόνο αρνητική απάντηση για την οποία όμως η νηπιαγωγός στην αιτιολόγηση, δε δείχνει να αρνείται την εισαγωγή Δ.Π., αλλά την "κυριαρχία" του στη διδασκαλία.

Οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους όπως δείχνουν τα ευρήματα της έρευνας συνηγορούν υπέρ των θετικών θέσεων για τη χρήση του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (92,0%) θεωρούν ότι η χρήση του Δ.Π. διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (διάγραμμα 5) και παράλληλα το 87,8% πιστεύουν ότι διευκολύνει και προάγει την ενεργό συμμετοχή των νηπίων στη μάθηση (διάγραμμα 6). Αξιοσημείωτο είναι ότι το σύνολο του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του Δ.Π. καλλιεργεί την ικανότητα συνεργασίας, διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών. Στα ερωτήματά μας επίσης αν πιστεύουν ότι συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση και στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων συμφωνούν το 61,3% και 66,7% αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, στην ερώτηση αν βοηθά στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, συμφωνεί το 98,0% του δείγματος.





Διάγραμμα 5 Διάγραμμα 6

Στη συνέχεια στον πίνακα 1, αποτυπώνονται συνοπτικά οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στα ερωτήματα που αναλύσαμε παραπάνω.

Ερωτήσεις	**Μέση τιμή α-παντήσεων που δόθηκαν**	**Τυπική Α-πόκλιση**
1) Διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας	4,34	,688
2) Προάγει την ενεργό συμμετοχή των νηπίων στη μάθηση	4,22	,654
3) Καλλιεργεί την ικανότητα διερεύνησης και α-ναζήτησης πληροφοριών	4,58	,499
4)Ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των νηπίων	3,78	,771
5) Συνεισφέρει στην γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων	3,69	,949
6) Συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση των νηπίων	3,69	1,158
7) Βοηθά στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης	4,47	,544

Πίνακας 1

(1: διαφωνώ απολύτως, 2: διαφωνώ αρκετά 3: ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: συμφωνώ αρκετά, 5: συμφωνώ απολύτως)

Η μέση τιμή των απαντήσεων σε κάθε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις, είναι γύρω στο 4 (όπου 4: Συμφωνώ αρκετά). Η γενική εικόνα που αποκομίζουμε, είναι ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική άποψη και συμφωνούν στα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση του Δ.Π. στο Νηπιαγωγείο. Σχετικά με τις τυπικές αποκλίσεις μολονότι υπάρχει μια διαφοροποίηση στους μέσους όρους, στατιστικά σημαντική παρατηρούμε ότι είναι η μεταβλητή σχετικά με την 3 ερώτηση.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ενότητα των ερωτήσεων που αφορούν τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την παιδαγωγική αξιοποίηση του Δ.Π. στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μαρτυρούν ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους, έχουν θετική στάση και θεωρούν ότι η αξιοποίηση

του Δ.Π., μπορεί να συνεισφέρει και να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων, διατηρούν όμως και επιφυλάξεις σε ορισμένα ζητήματα. Για παράδειγμα στα ερωτήματά αν επιτείνει τις ανισότητες με τα νήπια που δεν χρησιμοποιούν Η/Υ και αν σχολειοποιεί το νηπιαγωγείο διαπιστώνουμε μια διασπορά στις απαντήσεις τους.

Ακολούθως στο ερώτημα, πως μπορεί ο Δ.Π. σαν μέσο, να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η εικόνα που αποκομίζουμε είναι ότι οι νηπιαγωγοί αποδέχονται ότι ο Δ.Π. ως μέσον μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους στο νηπιαγωγείο. Στην προετοιμασία και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, στη δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και τέλος να χρησιμοποιηθεί επικουρικά για αποθήκευση δεδομένων των νηπίων και της προόδου τους. Στο ερώτημά μας τέλος από τι εξαρτάται και σε ποιο βαθμό η πετυχημένη εισαγωγή των Δ.Π. στο Νηπιαγωγείο, το σύνολο των νηπιαγωγών (100,0%) θεωρούν κύριο παράγοντα την κατάρτιση και επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ καθώς και την επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού (οικονομικοί πόροι).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η έρευνά μας σε γενικές γραμμές έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας, διάκεινται θετικά απέναντι στις εφαρμογές των ΤΠΕ και τείνουν να έχουν θετικές απόψεις και στην ένταξη του Δ.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Ωστόσο σε πολλά σημεία δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει σαφή άποψη και διατηρούν αρκετές επιφυλάξεις. Ενδεχομένως η έλλειψη εμπειριών χρήσης του Δ.Π. στη διδακτική πράξη καθώς και η έλλειψη επαρκούς γνώσης χρήσης των εργαλείων του Δ.Π. δεν τροφοδοτεί τις νηπιαγωγούς με συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της θέσης του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο. Με αποτέλεσμα, να μην έχουν ακόμα διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη άποψη και στάση, αλλά μία μη επεξεργασμένη γενική θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή του Δ.Π. στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται για ορισμένες πτυχές της εισαγωγής του Δ.Π. στο νηπιαγωγείο αποτελούν ένδειξη κατά τη γνώμη μας ότι οι νηπιαγωγοί που είναι κατά βάση θετικοί στην εισαγωγή του Διαδραστικού Πίνακα στην προσχολική εκπαίδευση, παραμένουν όμως, ιδιαίτερα κριτικές στις επιμέρους πτυχές της. Η στάση αυτή κρίνουμε ότι είναι απαραίτητη και ιδιαίτερα λειτουργική, διότι αφενός υποβοηθά την εφαρμογή μιας κατ΄ αρχήν θετικής καινοτομίας στο νηπιαγωγείο και αφετέρου επιτρέπει να κρίνουμε, να εντοπίσουμε, να αποφύγουμε και να διορθώσουμε τις αδύναμες ή αρνητικές πτυχές της καινοτομίας αυτής.

Τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δε φαίνεται να επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των ερευνούμενων απόψεών τους με μια εξαίρεση: διαπιστώσαμε ότι όσες νηπιαγωγοί διαθέτουν γνώσεις και γνωρίζουν καλά να χειρίζονται τον υπολογιστή εκφράζουν πιο θετικές απόψεις για τις διάφορες πτυχές της εισαγωγής του Δ.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.

Είναι προφανές ότι η θετικότερη στάση των νηπιαγωγών έναντι του Δ.Π. πρέπει να διαμορφωθεί μέσα από την καταλληλότερη σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους, τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων, την κατάλληλη ενημέρωση και υποστήριξη των Νηπιαγωγών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διαρκής παιδαγωγική και τεχνολογική υποστήριξη είναι ορισμένα ζητήματα τα οποία αναδεικνύονται και από τη διεθνή εμπειρία, για την επιτυχή ένταξη του Δ.Π. στη διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastasiadis & alloi, (2010). O Diadrastikos Pinakas sti Scholiki Taxi Paidagogikes prosengiseis- didaktikes efarmoges, Epimorfosi ton Ekpaideftikon gia tin Axiopoiisi kai Efarmogi ton TPE sti Didaktiki Praxi tou E.P. «Ekpaidefsi kai dia viou mathisi».

Beauchamp, G. & Kennewell, St. (2012)."Transition in pedagogical orchestration using the interactive whiteboard", Education and Information Technologies,18(2), pp. 179-191.

Bikos, G.K. (2012).Zitimata Paidagogikis pou thetoun oi Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion. Thessaloniki: Zygos.

Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, 5th Ed, Routledge Falmer London and New York.

Dimitrakakis, K., Sofos, A., (2010). O Diadrastikos Pinakas sti Didaskalia – Erevnitiki Prosengisi os pros ti tis Empeiries ton Ekpaideftikon. Sto: Koltsakis V., Salonikidis, G., Dodontsis, M (epim.), Psifiakes kai Diadiktyakes efarmoges stin Ekpaidefsi, 2o Panellinio Ekpaideftiko Synedrio Imatheias me Diethni Symmetochi, (sel.645-667), Veroia, Naousa

Fesakis G, Dimitrakopoulou A. (2009) Montela schediasmou mathisiakon drastiriotiton pou axiopoioun TPE. Mia kritiki episkopisi. Somyürek, S., Atasoy, B. & Ö zdemir, S. (2009). "Board's IQ: What makes a board smart?", Computers and Education, 53, pp. 368-374.

Karipidis, N. (2013). Empodia kai provlimata stin prospatheia chrisis TPE gia ti didaskalia allon gnostikon antikeimenon. Praktika Ergasion 7ou Panelliniou Synedriou Kathigiton Pliroforikis «I pliroforiki stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi: prokliseis kai prooptikes», Thessaloniki.

Komis V., Misirli A. & Skountzis G. (Septemvrios 2010). «Diadrastika Systimata didaskalias & i axiopoiisi tous stin proscholiki kai tin protovathmia ekpaidefsi» «Epimorfosi ton Ekpaideftikon gia tin Axiopoiisi kai Efarmogi ton TPE sti Didaktiki Praxi» tou E.P. «Ekpaidefsi kai dia viou mathisi»

Koutsogiannis, D.,(Septemvrios, 2010). Diadrastika Systimata Didaskalias & i axiopoiisi tous sta filologika mathimata. «Epimorfosi ton Ekpaideftikon gia tin Axiopoiisi kai Efarmogi ton TPE sti Didaktiki Praxi» tou E.P. «Ekpaidefsi kai dia viou mathisi»

Kron, F., Sofos A. (2007). Didaktiki ton Meson. Nea Mesa sto plaisio Didaktikon kai Mathisiakon Diadikasion. Athina Gutenberg.

Kyridis, A., Drosos, V., Tsakiridou, E. (2003). Poios Fovatai tis Nees Technologies; Oi Apopseis kai oi Antilipseis ton Ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis gia tin Eisagogi tis Pliroforikis Epikoinoniakis Technologias sto Elliniko Dimotiko Scholeio. Athina: Typothito – G. Dardanos.

Lionarakis A., Fragkaki M. (2009). Polymorfiko Montelo mias Kritikis Ilektronikis Koinotitas Mathisis: Morfes kai Domika stoicheia mias Poiotikis Noimatodotimenis Mathisis apo Apostasi. Themata Epistimon kai Technologias stin Ekpaidefsi. Tomos 2, Tefchos 1, Selides 29-52, Ekdoseis Kleidarithmos.

Mikropoulos, T.A. (2010). O ypologistis os gnostiko ergaleio. Athina: Ellinika Grammata.

Ntrenogianni, E. (2010). To «neo scholeio» kai o rolos ton TPE os foreon ekpaideftikis metarrythmisis. Praktika Ergasion 7ou Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi «Oi TPE stin Ekpaidefsi»,Korinthos.

Panagiotopoulou G. (2011), O Diadrastikos Pinakas stin ekpaidefsi: Paidagogikes Prosengiseis kai Didaktikes Efarmoges, Sygchrono Nipiagogeio, tefch. 80, Martios -Aprilios 2011

Panagiotopoulou G. (2013), Antallagi kai Dimiourgia «schimato-teraton» meso diadiktyou, me ti chrisi Diadrastikou Pinaka, Praktika Diethnous Mathimatikis evdomadas tis Mathimatikis Etaireias, Thessaloniki, 2013

Papanastasiou, K. & Papanastasiou, E. (2005). Methodologia Ekpaideftikis Erevnas. Lefkosia: Idion Porpodas Konstantinos (2003), I Mathisi kai oi Dyskolies tis (Gnostiki Prosengisi) Patra.

Torff, B. & Tirotta, R. (2010). "Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self -reported motivation in mathematics", *Computers and Education,* 54, pp. 379-383.

Tzimogiannis, A.,& Komis, V. (2004). Staseis kai antilipseis ekpaideftikon tis defterovathmias ekpaidefsis schetika me tin efarmogi ton TPE sti didaskalia tous. Praktika Ergasion 4ou Synedriou ETPE «Oi TPE stin Ekpaidefsi», Athina.

Xu, H.L. & Moloney, R. (2011). *"It makes the whole experience Better: Student Feedback on the Use of the Interactive Whiteboard in Learning Chinese at Tertiary Level*". Asian Social Science, 7(11), pp. 20-34.

Έρευνα των αντιλήψεων των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σακελλαρίου Δημήτριος, Μ.Α.-M.Sc.

Περίληψη

Στο άρθρο μας παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα έρευνας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που διεξαγάγαμε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Λάρισας και μέσω της οποίας θελήσαμε να διακριβώσουμε τις στάσεις, τις αντιλήψεις και εν γένει τις απόψεις των μαθητών/ριών (στο άρθρο η χρήση του αρσενικού γένους «μαθητής» καλύπτει για λόγους οικονομίας του χώρου και τα δυο γένη, μαθητές και μαθήτριες) για τη νέα μορφή εκπαίδευσης που ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2020 ως αναγκαστικό, πλην όμως στην αρχή προαιρετικό, μέτρο λόγω των συνθηκών, αλλά στη συνέχεια, και καθώς οι υγειονομικές συνθήκες επιδεινώθηκαν, παγιώθηκε κατά το μεγαλύτερο μέρος του προηγούμενου σχολικού έτους. Στην αρχή θα παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο που ορίζει τη διεξαγωγή της ΕΞΑΕ καθώς και τις μορφές που αυτή μπορεί να λάβει και στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στην έρευνα και τα αποτελέσματά της, σχολιάζοντας κατά περίπτωση τα πιο αξιόλογα ευρήματα.

Λέξεις-κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αντιλήψεις, έρευνα

Research on students' perceptions of distance education

Sakellariou Dimitrios, M.A.-M.Sc.

Abstract

In our article we present the results of a research about Distance Education, that we conducted in secondary schools of the Region of Larissa and through which we wanted to verify the attitudes, perceptions and in general the views of students for this new form of education which started in March 2020 as a compulsory, but initially optional, measure due to the circumstances, but then, and as health conditions deteriorated, it was consolidated for most of the previous school year. At the beginning we present the theoretical framework that defines the conduct of Distance Education as well as the forms it can take and then we will focus on the research and its results, commenting on a case-by-case basis on the most remarkable findings.

Key-Words: Distance Education, conceptions, research

Εισαγωγή

Η πανδημία που προκλήθηκε από νέο κορωνοϊό SARS-CoV-2 και πλήττει όλες τις κοινωνίες παγκοσμίως, πέραν των εμφανών και συνεχώς επιδεινούμενων επιπτώσεων που είχε σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, είχε σημαντικότατη επίδραση και στον χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ των μέτρων που υιοθέτησαν οι κυβερνήσεις σε όλον τον κόσμο για να προστατέψουν τους πολίτες τους από την ασθένεια COVID-19 που

προκαλεί ο νέος κορωνοϊός ήταν και η παροχή εκπαίδευσης με μεθόδους που διαφοροποιούνταν από την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία στον χώρο του σχολείου και που έλαβαν τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εφεξής ΕΞΑΕ) με τη χρήση της τεχνολογίας και την αξιοποίηση του διαδικτύου. Επειδή, όμως, ουδείς γνωρίζει ποιες θα είναι οι συνθήκες σχετικά με την πανδημία κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, αλλά και επειδή η αξιοποίηση της τεχνολογίας ως σημαντικού επικουρικού εργαλείου για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας άνοιξε νέους ορίζοντες για διεύρυνση της χρήσης της ακόμη και όταν η υγειονομική κρίση ξεπεραστεί, φρονούμε ότι είναι σημαντικό να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των άμεσα εμπλεκομένων, δηλ. των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ώστε, στο μέτρο του δυνατού, η πολιτεία και οι καθ' ύλην αρμόδιοι να βελτιώσουν τις πτυχές εκείνες που χρήζουν παρέμβασης και βελτίωσης.

Α. Θεωρητική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η τεράστια και συνεχής τεχνική αναβάθμιση του διαδικτύου και της πληθώρας των εφαρμογών του, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής, έχει επηρεάσει, όπως ήταν φυσιολογικό, και τη λειτουργία και τις δυνατότητες της παροχής εκπαίδευσης. Νέοι όροι, όπως εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) και ηλεκτρονική μάθηση (digital learning) έχουν εισαχθεί στον χώρο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, με τη χρήση τους να διευρύνεται όλο και περισσότερο, όταν συνθήκες όπως η σοβούσα πανδημία το επιβάλλουν. Αν και, όπως επισημαίνει ο Τσολακίδης, τα επιτεύγματα της τεχνολογίας άργησαν να εφαρμοστούν στον χώρο της εκπαίδευσης (Tsolakidis, 2005), από τη στιγμή που άρχισαν να υιοθετούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα αναβαθμίζονται, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι υπηρεσίες που αυτά προσφέρουν (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015). Η έννοια της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» είναι αρκετά ρευστή, εξ ου και υπήρξαν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον προσδιορισμό της μεταξύ των θεωρητικών και των ερευνητών που ασχολήθηκαν μ' αυτή (Lionarakis, 2001).

Μεταξύ των μελετητών, ξεχωρίζει η προσέγγιση του Keegan ο οποίος αφού παρουσίασε ορισμούς για την ΕΞΑΕ, που γίνονται αποδεκτοί από την επιστημονική κοινότητα, εν συνεχεία έδωσε έμφαση σε πέντε βασικά γνωρίσματά της:

α) στην απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου

β) στην επιρροή που ασκεί ο οργανισμός που παρέχει την ΕΞΑΕ στην επεξεργασία του διδακτικού υλικού και την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στους διδασκομένους

γ) στη χρήση έντυπου και ψηφιακού ή ψηφιοποιημένου, καθώς και ηλεκτρονικών συσκευών ως θεμελιωδών εργαλείων του μαθήματος

δ) στη διασφάλιση αμφίπλευρης επικοινωνίας, με στόχο οι εκπαιδευόμενοι να επωφελούνται από την αλληλεπίδραση και τον διάλογο με τον εκπαιδευτή

ε) στην έλλειψη ομάδας των εκπαιδευόμενων (Keegan, 2001).

Αυτό που πρέπει οπωσδήποτε να επισημανθεί είναι ότι στην ΕΞΑΕ η τεχνολογία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kentnor, 2015).

Β. Έρευνα των αντιλήψεων των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

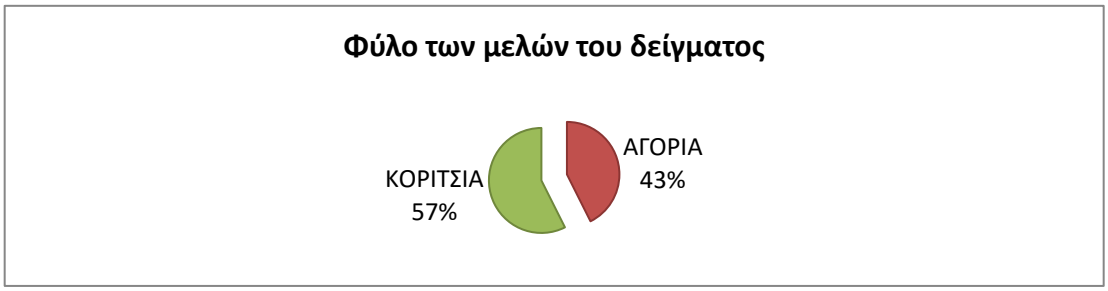
Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες επισημάνσεις προχωρήσαμε στην έρευνά μας η οποία επικεντρώθηκε σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Λάρισας. Επιζητώντας μια όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική καταγραφή των απόψεων απευθυνθήκαμε σε μαθητές και μαθήτριες σχολείων τόσο αστικών κέντρων όσο και της υπαίθρου.

Β1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα μας αποτελείται από 324 μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν σε κατηγορίες βάσει των ακόλουθων μεταβλητών:

α) Φύλο

Η πρώτη μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε ήταν το φύλο. Στο δείγμα μας είχαμε 138 αγόρια και 186 κορίτσια

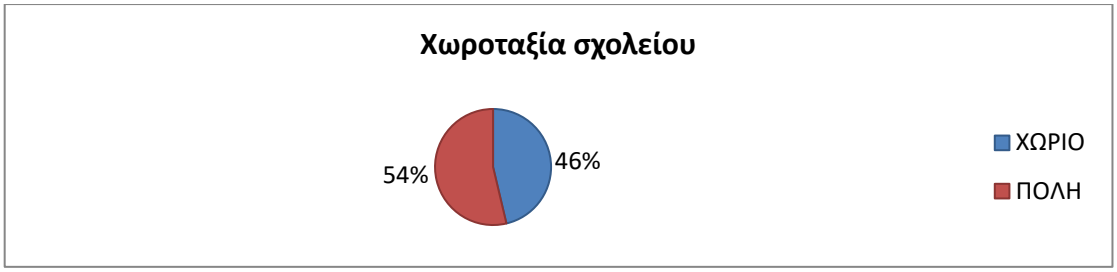


Γράφημα 1: Τα μέλη του δείγματος βάσει του φύλου

β) Χωροθέτηση σχολείου

Δεύτερη μεταβλητή ήταν ο τόπος όπου βρίσκεται το σχολείο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές. Βάσει αυτού χωρίσαμε τα μέλη του δείγματος σε δύο κατηγορίες: μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική/ημιαστική περιοχή και σε σχολεία που βρίσκονται σε χωριά ή κοινότητες μικρότερες των 5.000 κατοίκων. Το κριτήριο χρησιμοποιήθηκε, καθώς θεωρήσαμε ότι πρόκειται για μια μεταβλητή που δυνητικά επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για την τηλεκπαίδευση αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα, καθώς δεν είναι όμοιες οι προσλαμβάνουσες αλλά κα γενικότερα οι μαθησιακές δυνατότητες και εμπειρίες όσων κατοικούν σε πόλη και σε χωριό.

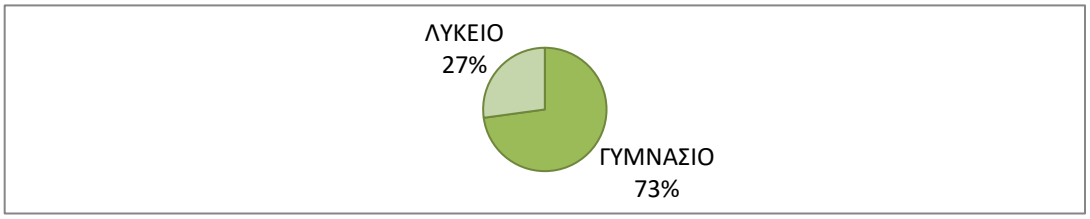
Είχαμε λοιπόν στο δείγμα μας: μαθητές σε σχολεία αστικού/ημιαστικού κέντρου: 174 - μαθητές σε σχολεία χωριού: 150



Γράφημα 2: Τα μέλη του δείγματος βάσει της χωροταξίας του σχολείου

γ) Βαθμίδα εκπαίδευσης: Γυμνάσιο: 236 - Λύκειο: 88

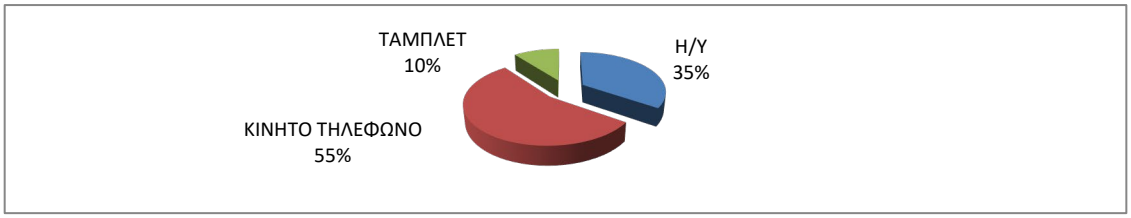
Η τρίτη μεταβλητή που αξιοποιήθηκε ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης. Υπάρχει υποαντιπροσώπευση των μαθητών της λυκειακής βαθμίδας, αλλά, ούτως ή άλλως, στις περισσότερες ερωτήσεις διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή αυτή δεν είχε ιδιαίτερα διαφοροποιητικό ρόλο στις αντιλήψεις των μαθητών. Σε επόμενη διεύρυνση της έρευνάς μας θα επιδιωχθεί εξισορρόπηση των ποσοστών των ερωτωμένων, καθώς και επέκταση στις απόψεις των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.



Γράφημα 3: Τα μέλη του δείγματος βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης

δ) Εργαλείο με το οποίο είχαν οι μαθητές πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση.

Η τελευταία μεταβλητή την οποία λάβαμε υπόψη κατά τη διενέργεια της έρευνας ήταν το μέσον/εργαλείο που χρησιμοποίησαν οι μαθητές για να συνδεθούν στη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας Webex, που αξιοποιήθηκε από το ΥΠΑΙΘ για τη ΕξΑΕ. Η μεταβλητή αυτή κρίθηκε ως σημαντική, γιατί το εργαλείο με το οποίο οι μαθητές συμμετείχαν στην τηλεκπαίδευση είναι βασικό, καθώς, όπως είναι εύλογο, επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Θα δούμε κατά περίπτωση αν και κατά πόσο τελικά η χρήση του υπήρξε καθοριστική. Εδώ είχαμε:



Γράφημα 4: Τα μέλη του δείγματος βάσει του εργαλείου σύνδεσης στην ΕΞΑΕ

Β2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας περιλάμβανε 11 ερωτήσεις:

1. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από την εμπειρία παρακολούθησης των μαθημάτων εξ αποστάσεως;

2. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τον τρόπο διδασκαλίας μέσω τηλεκπαίδευσης;

3. Πόσο εύχρηστη και βολική για την εξ αποστάσεως διδασκαλία θεωρείς την πλατφόρμα webex που χρησιμοποιήθηκε;

4. Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης παρουσιάστηκαν τεχνικά προβλήματα;

5. Κατά πόσο τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν επιλύθηκαν άμεσα και αποτελεσματικά;

6. Ανεξαρτήτως των συνθηκών που επέβαλαν την τηλεκπαίδευση, θα προτιμούσα η εκπαίδευση να παρέχεται: δια ζώσης, με ΕΞΑΕ, με συνδυασμό των δύο

8. Στην τηλεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο και τεχνολογικά εργαλεία

9. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα e-class;

10. Οι καθηγητές/ριες φάνηκαν να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας

11. Σε σχέση με όσα θα μάθαινα με τη συμβατική εκπαίδευση στην τάξη, πιστεύω ότι με την τηλεκπαίδευση έμαθα: λιγότερα, περισσότερα, τα ίδια με τη διά ζώσης

12. Πιστεύω ότι αν η τηλεκπαίδευση παρέχεται με άρτιες συνθήκες (π.χ. κατάλληλο ηλεκτρονικό εξοπλισμό, επαρκή σύνδεση στο διαδίκτυο και επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό) είναι πιο αποτελεσματική από τη διά ζώσης διδασκαλία σε ό,τι αφορά την κατάκτηση της γνώσης.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις και τις χωρίσαμε σε 4 ομάδες βάσει του περιεχομένου τους. Στο παρόν άρθρο θα αναλύσουμε τις 2 από τις 4 ομάδες.

α) Ερωτήσεις που καταγράφουν γενική στάση και ικανοποίηση των ερωτωμένων έναντι της υλοποιηθείσας ΕΞΑΕ

Οι δυο ερωτήσεις (1 και 2) της πρώτης ομάδας κατέγραψαν τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την ΕΞΑΕ.

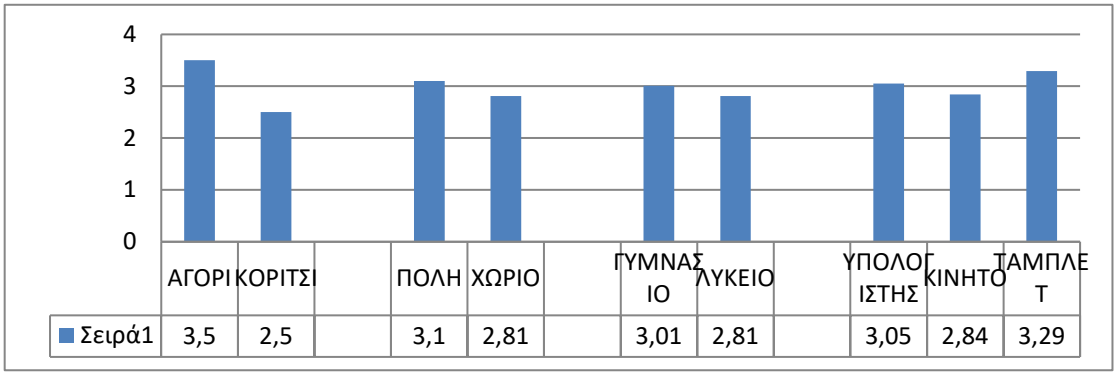
Η 1η ερώτηση της έρευνάς μας ήταν αρκετά γενική και εισαγωγική και αφορούσε το κατά πόσον οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από την εμπειρία παρακολούθησης των μαθημάτων εξ αποστάσεως.

Η μέση τιμή των απαντήσεων βρέθηκε στο 2,96, ένδειξη του ότι οι μαθητές φάνηκαν σχετικά ικανοποιημένοι από μια πρωτόγνωρη γι' αυτούς μαθησιακή εμπειρία, η οποία μάλιστα δεν προετοιμάστηκε επαρκώς, τουλάχιστον στα πρώτα της στάδια, από την Πολιτεία. Το στοιχείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί σε περίπτωση ευρύτερων εκπαιδευτικών σχεδιασμών, οι οποίοι θα εντάξουν την ΕΞΑΕ σε μόνιμη βάση σε επικουρικό ρόλο στον τρόπο παροχής εκπαίδευσης.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι τα αγόρια δηλώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (ΜΟ 3,5) ικανοποιημένοι από την εμπειρία της ΕΞΑΕ από τις συμμαθήτριές τους (ΜΟ 2,5). Αν και οι υπόλοιποι δημογραφικοί παράγοντες που εξετάστηκαν δεν φαίνεται να παίζουν ιδιαίτερα διαφοροποιητικό ρόλο ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών, χρήζει ωστόσο επισήμανσης ότι οι μαθητές της πόλης ήταν πιο ικανοποιημένοι (ΜΟ 3,13) από τη μαθησιακή εμπειρία της ΕΞΑΕ από τους μαθητές που ζουν σε χωριό (2,83).

Πιθανόν αυτό να σχετίζεται με τον ευρύτερο κοινωνικοποιητικό ρόλο που παίζει το σχολείο για τα παιδιά που κατοικούν σε μικρές οικιστικές μονάδες και για τα οποία το σχολείο είναι συχνά ο βασικός χώρος κοινωνικοποίησης. Ανάλογα μικρή διαφορά υπήρξε και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης με τους μικρότερους μαθητές του γυμνασίου να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι (ΜΟ 3) από τους μαθητές του Λυκείου (ΜΟ 2,8), οι οποίοι προφανώς κρίνουν τη διά ζώσης διδασκαλία πιο χρήσιμη για την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών τους, που είναι σαφώς πιο αυξημένες από εκείνες των γυμνασιοπαίδων.

Τέλος πιο ικανοποιημένοι από την μαθησιακή εμπειρία που παρέχει η ΕΞΑΕ δηλώνουν όσοι χρησιμοποίησαν για να συνδεθούν ΗΥ (ΜΟ 3,05) ή τάμπλετ (ΜΟ 3,3) από όσους χρησιμοποίησαν κινητό τηλέφωνο (ΜΟ 2,8), γεγονός μάλλον αναμενόμενο, καθώς το κινητό παρέχει σαφώς πιο περιορισμένες δυνατότητες ευχερούς χρήσης για εκπαιδευτική αξιοποίηση σε σχέση με τα άλλα δύο μέσα. Το μέσο λοιπόν σύνδεσης φαίνεται να επηρεάζει σαφώς τη στάση που υιοθετεί ο χρήστης έναντι της ΕΞΑΕ και το γεγονός αυτό πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν σε ενδεχόμενους σχετικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς της Πολιτείας.

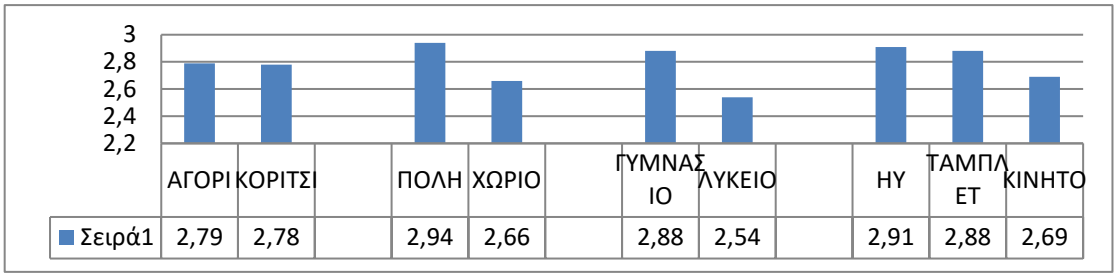


Γράφημα 5: 1η ερώτηση - ικανοποίηση από την εμπειρία με την ΕΞΑΕ

Ανάλογα ευρήματα είχαμε και στη 2η ερώτηση που ήταν ελαφρώς διαφορετική και αφορούσε τον βαθμό ικανοποίησης από τον τρόπο διδασκαλίας. Εδώ ο βαθμός ικανοποίησης από τον τρόπο διδασκαλίας ήταν πιο μειωμένος (ΜΟ 2,79), ένδειξη του ότι ναι μεν η μαθησιακή εμπειρία είναι σχετικά ικανοποιητική ως προς τη γενικότερο μέθοδο που υιοθετήθηκε (δηλ. την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου), ωστόσο ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε χρήζει επανεξέταση για να καταστεί πιο αποτελεσματικός και να ικανοποιεί τις μαθησιακές προσδοκίες των μαθητών. Η επιφύλαξη αυτή, όπως θα δούμε, διαπερνά όλη την έρευνα.

Οι διαφορές που είχαμε στην καταγραφή των απαντήσεων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία είναι στα περισσότερα σημεία ανάλογος με τα ευρήματα της προηγούμενης ερώτησης. Συγκεκριμένα, ενώ το φύλο δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα, καθώς αγόρια και κορίτσια καταγράφουν σχεδόν πανομοιότυπες τιμές στις απαντήσεις τους, οι μαθητές της πόλης είναι πιο ικανοποιημένοι (2,94) από τους μαθητές που κατοικούν σε χωριό (2,66). Ανάλογα και οι γυμνασιόπαιδες (2,88) είναι πιο ικανοποιημένοι από τους λυκειόπαιδες (2,54), όπως και οι χρήστες υπολογιστή (2,91) και τάμπλετ (2,88) σε σχέση με τους χρήστες κινητών για την ΕΞΑΕ.

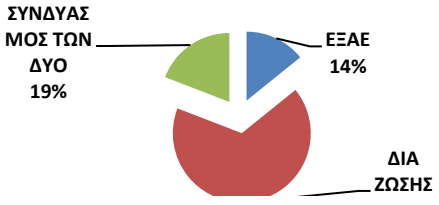
Τα ευρήματα αυτά καθιστούν επιτακτικό να ληφθούν υπ' όψιν στους ενδεχόμενους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς για ΕΞΑΕ οι αυξημένες απαιτήσεις των μαθητών Λυκείου από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία στην ΕΞΑΕ, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες και στην πνευματική τους ωριμότητα.



Γράφημα 6: 2η ερώτηση - ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας στην ΕΞΑΕ

Η τελευταία ομάδα των ερωτήσεων (6, 11 και 12) αφορούσε τις γενικότερες προσδοκίες από την ΕΞΑΕ που ανέπτυξαν οι μαθητές βάσει της εμπειρίας που απέκτησαν μετά από περισσότερους από έξι μήνες διδασκαλίας μέσω αυτής.

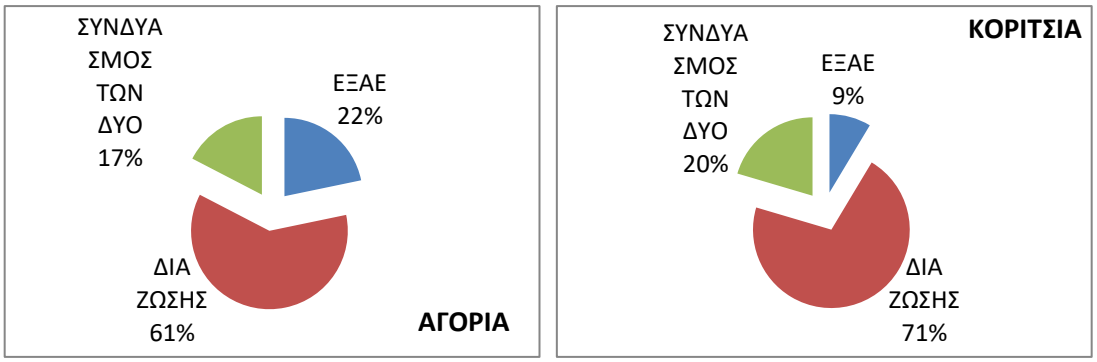
Η 6η ερώτηση αφορούσε το αν τελικά οι μαθητές, ανεξαρτήτως συνθηκών προτιμούν την ΕΞΑΕ έναντι της συμβατικής διά ζώσης διδασκαλίας. Οι απαντήσεις κατέδειξαν ξεκάθαρη υπεροχή της διά ζώσης διδασκαλίας, η οποία συγκέντρωσε την προτίμηση των δύο τρίτων των μαθητών. Συνδυασμό



Γράφημα 7: 6η ερώτηση - προτίμηση σε μορφή διδασκαλίας

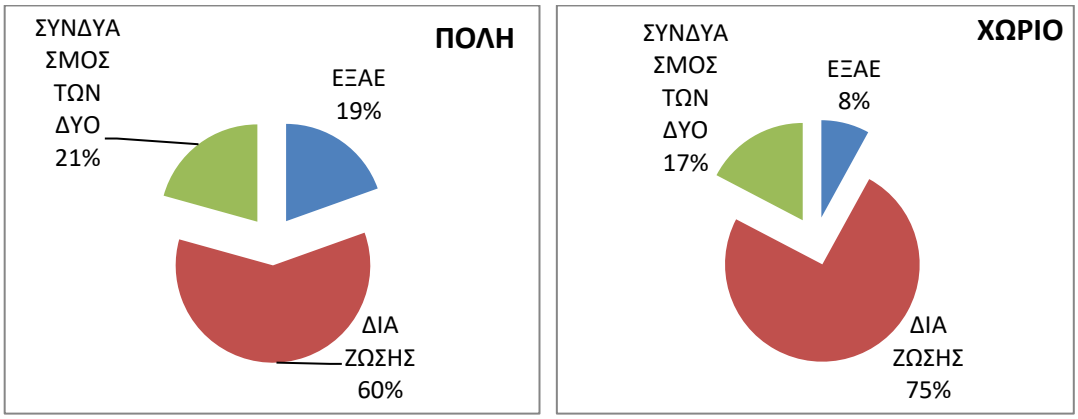
των δύο μορφών επέλεξε ο ένας στους πέντε, ενώ μόνο ένας στους 7 πρόκρινε την Ε-ΞΑΕ ως αποκλειστική μέθοδο διδασκαλίας.

Ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες, διαπιστώνουμε ότι τα κορίτσια τοποθετούνται υπέρ της διά ζώσης σε αρκετά υψηλότερα ποσοστό (71%) υπέρ της διά ζώσης διδασκαλίας, από ό,τι τα αγόρια (61%). Ας μην ξεχνάμε ότι το σχολείο, πέραν της γνώσης που παρέχει, είναι και σημαντικότατος χώρος κοινωνικοποίησης για τους εφήβους και για τα κορίτσια το στοιχείο αυτό φαίνεται να εκτιμάται περισσότερο. Ως εκ τούτου προκρίνουν τη διά ζώσης διδασκαλίας με υψηλότερο ποσοστό. Πάντως ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, ένας/μία στους/στις πέντε επιθυμεί συνδυασμό των δύο μεθόδων, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους ιθύνοντες για τον επικουρικό ρόλο που η ΕΞΑΕ μπορεί να παίξει στην απόκτηση του μορφωτικού αγαθού από τους νέους.



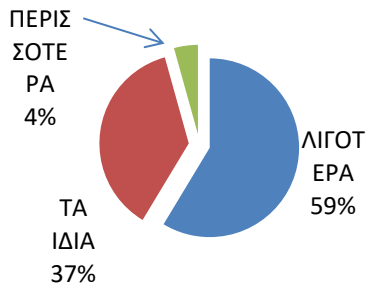
Γραφήματα 8 και 9: προτίμηση σε μορφή διδασκαλίας βάσει φύλου

Ως προς τον τόπο κατοικίας, είναι σαφές, βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν, ότι τα παιδιά που κατοικούν σε χωριό τάσσονται αναφανδόν σε υψηλότερο ποσοστό (75%) υπέρ της διά ζώσης διδασκαλίας από ό,τι τα παιδιά που διαβιούν σε πόλη (60%). Στο χωριό οι ευκαιρίες συγχρωτισμού και κοινωνικοποίησης για τους νέους ανθρώπους είναι σαφώς πιο περιορισμένες σε σχέση με τη ζωή στην πόλη. Το σχολείο παίζει αυτόν τον ρόλο, εξ ου και η υψηλότερη προτίμηση που καταγράφεται στα σχολεία που βρίσκονται σε χωριό.



Γραφήματα 10 και 11: προτίμηση σε μορφή διδασκαλίας βάσει τόπου κατοικίας

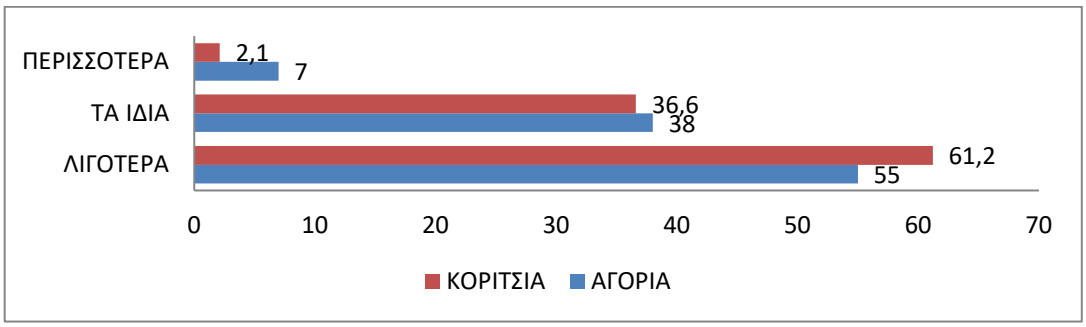
Η προτελευταία ερώτηση (11η) θέλησε να διερευνήσει τη εκτίμηση των μαθητών ως προς το αν όσα έμαθαν στην τηλεκπαίδευση είναι όσα θα μάθαινα με τη συμβατική εκπαίδευση στην τάξη.



Γράφημα 12: 11η ερώτηση - αποτίμηση μάθησης μέσω ΕΞΑΕ

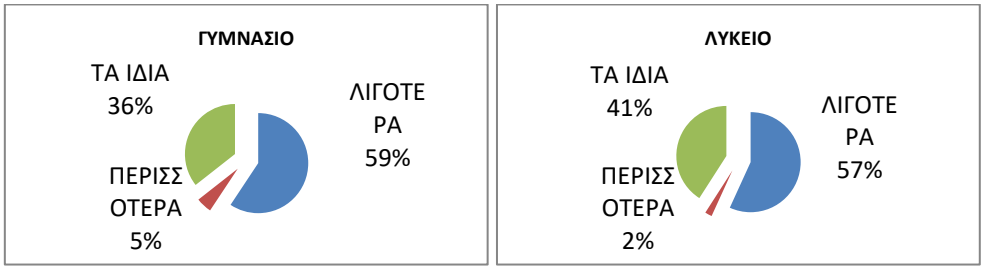
Οι ερωτώμενοι δηλώνουν μάλλον απογοητευμένοι από τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της ΕΞΑΕ, καθώς πιστεύουν ότι με την τηλεκπαίδευση έμαθαν λιγότερα από όσα θα μάθαιναν με τη διά ζώσης διδασκαλία σε ποσοστό 59%, ενώ μόλις το 4% εκτιμά ότι έμαθε περισσότερα. Όσο κι αν είναι δύσκολο να ποσοτικοποιήσει κανείς τη γνώση και το τι τελικά μαθαίνει, σίγουρα διαπιστώνουμε μια απογοήτευση των μαθητών για τα μαθησιακά τους κέρδη από την ΕΞΑΕ.

Βάσει των δημογραφικών στοιχείων, ενδιαφέρον ότι τα κορίτσια δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένα από τα αγόρια ως προς το πόσα τελικά έμαθαν κατά την ΕΞΑΕ, εύρημα που συνάδει με τη γενικότερη επιφυλακτικότερη στάση τους έναντι της ΕΞΑΕ που διαπιστώθηκε και σε άλλα ερωτήματα.



Γράφημα 13: 11η ερώτηση - σύγκριση απαντήσεων αγοριών-κοριτσιών

Οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου δεν καταγράφουν διαφορά στις απαντήσεις τους, που κινούνται κοντά στον γενικό μέσο όρο και για τις δύο βαθμίδες.

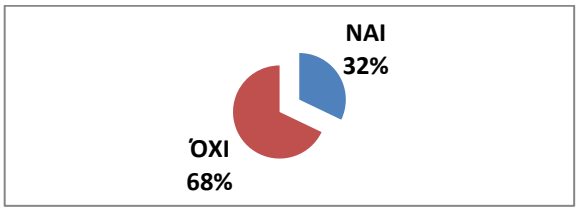


Γραφήματα 14 και 15: 11η ερώτηση - σύγκριση απαντήσεων μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου

Ενδιαφέρον για το πόσο αποκρυσταλλωμένη είναι η πεποίθηση των μαθητών σχετικά με τις γνώσεις που αποκόμισαν από την ΕΞΑΕ είναι ότι το εργαλείο πρόσβασης δεν

αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα στην άποψη που έχουν διαμορφώσει, καθώς τα ποσοστά των απαντήσεων των χρηστών ΗΥ και κινητών δεν διαφοροποιούνται.

Η τελευταία ερώτηση (12η) είχε καθαρά διλημματικό χαρακτήρα, καθώς κάλεσε τους μαθητές να τοποθετηθούν υπέρ ή κατά της προτεραιότητας της ΕΞΑΕ έναντι της διά ζώσης διδασκαλίας, θέτοντας μάλιστα και την προϋπόθεση ότι αυτή θα διεξαχθεί υπό ιδανικές από τεχνικής απόψεως συνθήκες. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν ξεκάθαρες, καθώς οι 7 στους 10 τάχτηκαν κατά της άποψης αυτής.



Γράφημα 16: Η ΕΞΑΕ είναι πιο αποτελεσματική από τη διά ζώσης διδασκαλία

Συμπεράσματα

Η έρευνα κατέδειξε ότι η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που επιβλήθηκε εκ των πραγμάτων λόγω της πανδημίας, δεν αντιμετωπίζεται από τους μαθητές ως ισοδύναμη της διά ζώσης διδασκαλίας. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις βάσει των δημογραφικών στοιχείων, διαπιστώνουμε ότι τα κορίτσια, οι μαθητές Λυκείου και όσοι κατοικούν σε χωριό είναι σαφώς πιο αρνητικοί έναντι της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τις αντίστοιχες υποομάδες κάθε δημογραφικής ομάδας. Το σημαντικό, ωστόσο ποσοστό, θετικών γνωμών που καταγράφεται στις περισσότερες περιπτώσεις, μας δείχνει ότι η πρωτοπόρος αυτή μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά προς τη διά ζώσης διδασκαλία, εφόσον, όμως εκπληρωθούν προϋποθέσεις, όπως η σαφής επικουρική στοχοθεσία της και ο κατάλληλος τεχνικός εξοπλισμός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Keegan, D. (2001). *Oi Vasikes Arhes tis anoiktis kai ex apostaseos ekpaideysis*. Athina: Metaihmio.

Kentnor, H. (2015). *Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States*. Curriculum and Teaching Dialogue, 17, University of Denver.

Lionarakis, A. (2001). *Gia poia ex Apostaseos Ekpaideysi milame?* 1ο Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaydeysi.

Rallias, D., Anastasiadis, P. (2015). *Dimiourgia Ekpaideytikoy Ylikoy me tin Methodo tis ex Apostaseos Ekpaideysis*.Praktika 8oy Synedriou gia tin Anoikti kai ex apostaseos Ekpaideysi.

Tsolakidis, K. (2005). *Apo ton Mavropinaka stis Evrizonikes Doriforikes Epikoinonies. Prokliseis kai Epikoinonies gia toys Ekpaideytikoys sta Apomakrysmena Sxoleia*. Praktika Synedrioy, Argyroupoli, sel. 57-66.

Η παρουσία του παιδιού στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας μέσα από επαναλαμβανόμενα έργα τέχνης

Μακρή, Ελένη Ε., Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Σε κάθε εποχή το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υπηρετήσει συγκεκριμένες αντιλήψεις αποσκοπώντας στην οικείωση του μαθητή με συγκεκριμένες αξίες (Ματσαγγούρας, 2003) και η εκπαίδευση, ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός, καλείται να μεταδώσει στις επερχόμενες γενιές πεποιθήσεις, στάσεις, αρχές , αξίες, προτιμήσεις και ιδέες που απαρτίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί. Η προσέγγιση για τη δημιουργία ενός εύχρηστου πλαισίου του παρελθόντος, θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει αφηγηματικά πλαίσια, τα οποία θα είναι λογικά ταξινομημένα, συνεκτικά και πολυδιάστατα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει πώς στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας των τελευταίων πενήντα χρόνων η παρουσία του παιδιού γίνεται μέσα από συγκεκριμένα έργα τέχνης (εικονιστικές πηγές) σε μια προσπάθεια των συγγραφέων να μην ταράξουν ή να κολακέψουν τις στερεότυπες αντιλήψεις (Aldebert,2002.)

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδί, σχολικό εγχειρίδιο, εικονιστικές πηγές, ιστορία.

The presence of the child in the history textbooks through repetitive works of art

Makri, Eleni E., Lecturer at the University of Patras

Abstracts

In each era the educational system is called to serve specific perceptions and aims at acquainting the student with specific values (Matsagouras, 2003) and education, as a pre-eminent social institution, is called to transmit to future generations beliefs, attitudes, principles, values, preferences and ideas which constitute the dominant ideology of the society in which it operates. The approach to creating an easy-to-use context of the past will help the child to develop narrative contexts, which will be logically arranged, coherent and multidimensional. The purpose of this paper is to show how in the history textbooks of the last fifty years the presence of the child is done through specific works of art (pictorial sources) in an attempt by the authors not to disturb or flatter stereotypes (Aldebert, 2002).

Key-Words: Child, textbook, illustrative sources, story.

Εισαγωγή

Ο χώρος της εκπαίδευσης σε μια διάρκεια πενήντα χρόνων υπέστη αρκετές μεταρρυθμίσεις. Πέρα από τις όποιες προθέσεις των πρωταγωνιστών, εκ του αποτελέσματος κρινόμενες φαίνεται ότι δεν είχαν το επιθυμητό. Πώς άλλωστε να επιτύχει μια εκπαιδευτική αλλαγή βασισμένη στο πνεύμα του 21ου αιώνα αλλά εντασσόμενη σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετεί

εκπαιδευτικές ανάγκες περασμένων εποχών. Οι ιστορικοί χρησιμοποιούν τα κατάλοιπα που έχουν στη διάθεσή τους για την κατασκευή διαφόρων ιστοριών και έτσι το παρελθόν μεταμορφώνεται σε ιστοριογραφία. Όπως υποστηρίζει η Νάκου «η *«μεταμοντέρνα»* ιστορική σκέψη δεν είναι στραμμένη πια προς το παρελθόν και πραγματώνεται με «*λογοτεχνική*», κειμενική υφή, με επίκεντρο το παρόν». (Νάκου,2000).

Η επαφή του παιδιού με ιστορικές πηγές (ίχνη) θα του δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσει ως ένα βαθμό τις ιδιαιτερότητες και την πειθαρχία της ιστορίας ως επιστήμης, αλλά μέσω και των εικονιστικών πηγών θα αποσαφηνίσει έννοιες, θα συμπληρώσει και θα επεκτείνει εμπειρίες, θα κάνει μεταφορά της μάθησης και υπέρβαση της γνώσης σε τόπο και χρόνο. (Χριστιάς, 1990).

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τον Δασκαλάκη (2009) στην αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας στις δυτικές κοινωνίες εμπεριέχεται και η ανάλυση της σχέσης παιδιού - ενηλίκου. Στη συλλογική συνείδηση η σχέση αυτή εξασφαλίζει προστασία, παροχές και κάλυψη των αναγκών του παιδιού, όμως πρόκειται "*για ένα πλέγμα εξουσίας και εξάρτησης που υπαγορεύει κανόνες, τρόπους συμπεριφοράς και κοινωνικοποιεί ή από-κοινωνικοποιεί το ανθρώπινο υποκείμενο*". (Δασκαλάκης, 2009). Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας την προσεγγίζει μέσα από δύο βασικές θεωρίες: α)της δομικής θεωρίας και β)της θεωρίας της ενσυνείδητης δράσης. Σύμφωνα με την πρώτη, η παιδική ηλικία μελετάται σε συνδυασμό με κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και ιδεολογικούς παράγοντες βάσει των οποίων προσδιορίζεται το πλαίσιο στο οποίο γίνεται αντιληπτή η εμπειρία τού να είναι κανείς παιδί. Τέτοιοι παράγοντες μπορούν να είναι η υποχρεωτική φοίτηση, ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας, η στέρηση της ιδιότητας του πολίτη, η περιορισμένη συμμετοχή στη δημόσια οικονομική και πολιτική ζωή κ.ά. Η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί το παιδί ως δρων υποκείμενο που συνεισφέρει με ποικίλες βιωματικές εμπειρίες και ζωές στην συγκρότηση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης μελετήθηκαν η εργασία, οι κουλτούρες και οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών (Πεχτελίδης, 2014) Ένα από τα κυριότερα ζητήματα στην έννοια της παιδικής ηλικίας είναι η εξάρτηση των παιδιών από τους ενήλικες, είτε αυτοί είναι οι γονείς τους είτε 'άλλοι' και οι οποίοι θεωρούνται υπεύθυνοι για τη δημιουργία του περιβάλλοντος για το παιδί (Rudduck & Flutter,1999).

Το σχολείο, ως ένας κοινωνικός οργανισμός, προκειμένου να επιτελέσει τους στόχους του χρειάζεται διάφορα μέσα. Στα σπουδαιότερα διδακτικά μέσα εντάσσεται το σχολικό εγχειρίδιο ή αλλιώς διδακτικό εγχειρίδιο. Εδώ και πολλά χρόνια είναι το εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο αποτελεί το βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και διεθνώς. Η χρήση του καθιερώθηκε με τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τον 18ο αιώνα και μετά (Ξωχέλλης, 2002). Οι λειτουργίες που επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο είναι πολύ σημαντικές, καθώς στηρίζουν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και αποτελούν φορέα σκοπών και περιεχομένου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Επιπροσθέτως το σχολικό εγχειρίδιο ως εκπαιδευτικό μέσο είναι εξαιρετικά προσιτό (Σαΐτης, 2007) και οικονομικό για κάθε ενδιαφερόμενο (Μαυροσκούφης,2003; Μπονίδης, 2004) και επιπλέον μπορεί

μέσω αυτού να ασκηθεί κοινωνικός έλεγχος σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Επειδή στο περιεχόμενό του, κείμενο και εικόνες, αποτυπώνονται οι κυρίαρχες τάσεις και αξίες της κοινωνίας στην οποία παράγεται και χρησιμοποιείται, υποστηρίζεται ότι αποτελεί και πολιτισμική πράξη ή αλλιώς τον «*καθρέπτη της κοινωνίας*» (Αβδελά, 1998). Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να αφομοιώνει παθητικά πληροφορίες και προαποφασισμένες ερμηνείες του παρελθόντος με «*αυθεντικό*» και «*δογματικό*» τρόπο. Ο συγγραφέας ή οι συγγραφείς του αντλώντας από προϋπάρχουσες ιστορικές συνθέσεις τη μελέτη και ερμηνεία ιστορικών γεγονότων, τις παραθέτουν με τη μορφή κειμένου. Η ιστορική αφήγηση που δημιουργείται είναι συμβατή με την επίσημη ιδεολογία και τον παραδοσιακό ιστοριογραφικό κανόνα, σύμφωνη με τους επιμέρους σκοπούς των ενοτήτων, όπως παρουσιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα και στις οδηγίες για τους διδάσκοντες. (Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο- Σχολικό έτος 2004 -2005,ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2004, σσ.223-278 και Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Λύκειο - Σχολικό έτος 2004 -2005, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2004, σσ.263-338).

Η ποιότητα της παρουσίας της παιδικής ηλικίας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της ιστορικής θεωρίας που ακολουθεί η συγγραφή κάθε εγχειριδίου. Στον παραδοσιακό τύπο κυρίως είναι εστιασμένη στη σχέση του παιδιού με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, χωρίς όμως και στους άλλους τύπους να περιορίζεται δραματικά. Οι συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων δεν επικεντρώνονται στην παρουσία του παιδιού. Η παρουσία του γίνεται γνωστή κυρίως μέσα από έργα τέχνης. Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες η σχολική ιστορία εμφανίζει ένα νέο χαρακτήρα με τον εμπλουτισμό της με ετερόκλητες, αλληλοσυμπληρούμενες πηγές, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση της ιστορικής γνώσης, μέσα από έναν γλωσσικό και εικονιστικό τρόπο προσέγγισης.

Παρουσίαση εικονιστικών πηγών

Από τις πιο χαρακτηριστικές πηγές είναι ο πίνακας του Νικολάου Γκύζη " Το κρυφό σχολειό". (Εικ. 1)



Εικ. 1

Αναφέρεται πρώτη φορά στο σχολικό εγχειρίδιο του Λαζάρου (1965) για τη ΣΤ΄τάξη των Γυμνασίων, σε ασπρόμαυρη εικόνα χωρίς συνοδευτική λεζάντα και επαναλαμβάνεται στο εγχειρίδιο των Γοργολίστα και Γεωργίου (1967) με την λεζάντα «*Το κρυφό Σχολειό του Νικολάου Γύζη»*, χωρίς να αναφέρεται η προέλευση του ζωγραφικού πίνακα, ο οποίος φιλοτεχνήθηκε το

1886, δηλαδή μεταγενέστερα από την περίοδο που αναφέρεται το θέμα, γεγονός που δείχνει ότι είναι μια αναπαράσταση του σχολείου, με τον ιερωμένο να διδάσκει και τα παιδιά καθισμένα στο πάτωμα μπροστά και δίπλα του , να είναι στραμμένα προς αυτόν προκειμένου να παρακολουθήσουν με όλη τους την προσοχή τη διδασκαλία του. Η εικονιστική πηγή συνοδεύει το κείμενο: «*Κρυφά τη νύχτα υπό το φως του φεγγαριού τα νεαρά ελληνόπουλα πήγαιναν δειλά-δειλά ν΄ακούσουν…*».

Η ίδια εικονιστική πηγή παρατίθεται στα παρακάτω εγχειρίδια:

- των Διαμαντόπουλο & Κυριαζόπουλου (1982) για την Στ΄ Δημοτικού με τη λεζάντα «*Το κρυφό σχολείο*», χωρίς άλλη επεξήγηση,
- των Σκουλάτου, Δημακόπουλου & Κόνδη (1985) για την Γ΄Λυκείου με την επεξηγηματική λεζάντα «*Νικολάου Γύζη: ''Το κρυφό σχολειό''.Αθήνα, ιδιωτική συλλογή. Τεχνοτροπία που θυμίζει Ρέμπραντ. Προσπάθεια αποφυγής της φωτογραφικής απεικόνισης*».
- των Κολιόπουλου, Μιχαηλίδη, Καλλιανιώτη & Μηνάογλου (2012) για τη Στ΄Δημοτικού με τη λεζάντα «*Το ''κρυφό Σχολειό'' πίνακας του Νικολάου Γύζη, 1886*», χωρίς αναφορά που βρίσκεται το έργο.

Αν και παρουσιάζεται η εικονιστική πηγή διαχρονικά στα σχολικά εγχειρίδια, το θέμα της αφήγησης του κρυφού σχολειού, ένα γεγονός που έχει εντυπωθεί τόσο έντονα στο συλλογικό υποσυνείδητο, εγκαταλείπεται, μετά το 1974, φαίνεται ότι οι αντιτιθέμενες απόψεις που ακούγονται τα τελευταία χρόνια οδηγούν τους συγγραφείς διδακτικών εγχειριδίων να λαμβάνουν αποστάσεις (Μακρή,2017).

Στο εγχειρίδιο του Βουγιούκα (1975) παρατίθεται ο πίνακας του Ραφαήλ «*Η Παναγία από καθέδρας*». (Εικ. 2). Μέσα από την καθαρότητα της φόρμας και τη γήινη ομορφιά της Παναγίας είναι έκδηλη στο πρόσωπό Της η τρυφερότητα για το παιδί Της αλλά και η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια που αυτό νιώθει όταν ακουμπάει πάνω Της. Η εικόνα της μητέρας που σφίγγει στην αγκαλιά το παιδί της σε όλες της κοινωνίες, ανθρώπινες ή θεϊκές, εκφράζει με τον πιο συγκλονιστικό τρόπο τα συναισθήματα μητρικής στοργής. Η ίδια εικονιστική πηγή παρατίθεται στο εγχειρίδιο των Θεοδωρίδη & Λαζάρου (1972), ασπρόμαυρη με τη λεζάντα « *Μία Μαντόνα (Ραφαήλ*)».



Η βίαιη στρατολόγηση νεαρών αγοριών, που προέρχονταν από τους χριστιανικούς πληθυσμούς θα οδηγήσει σε μια πράξη προστασίας, στο έθιμο των παιδικών αρραβώνων προκειμένου τα ανήλικα αγόρια να προστατευθούν από την οθωμανική αγριότητα του παιδομαζώματος. Την ιστορική αυτή σκηνή θα αποτυπώσει γλαφυρά στο έργο του, ο Νικόλαος Γύζης. Εικ. 3) Στο εσωτερικό ενός σπιτιού στο κέντρο στέκονται τα δύο παιδιά που τα αρραβωνιάζει ένας ιερέας. Το αγοράκι περιεργάζεται την βέρα, ενώ το κοριτσάκι έχει το βλέμμα του στραμμένο στο δάπεδο και το χέρι του δείχνει να το καθοδηγεί μια γυναίκα που βρίσκεται πίσω του. Η αμηχανία των μνηστευμένων είναι που προκαλεί τη θυμηδία των υπόλοιπων παρευρισκομένων, που στέκονται αμφιθεατρικά έχοντας στραμμένη την προσοχή τους στα παιδιά. Στη γωνία δεξιά είναι ζωγραφισμένα διάφορα οικιακά σκεύη και χρωματιστά υφάσματα.



Εικ. 3

Η ίδια εικονιστική πηγή παρατίθεται στα παρακάτω εγχειρίδια:

• Της Κουλικούρδη (1982) για την Γ΄ Γυμνασίου με την λεζάντα «*Ν. Γύζη (1842-1901) Τα αρραβωνιάσματα των παιδιών. (Εθνική Πινακοθήκη, φωτογραφία Μ. Σκιαδαρέσση*)» και το ακόλουθο κείμενο: «*Ο Γύζης σπούδασε στην Αθήνα και στο Μόναχο με υποτροφία του ιδρύματος της Παναγίας της Τήνου. Εγκαταστάθηκε στο Μόναχο, όπου επηρεάστηκε από την νεοκλασσική τεχνοτροπία, ιδίως στην πρώτη περίοδο της καλλιτεχνικής του δράσης. Δεν έπαψε όμως να είναι Έλληνας ζωγράφος και ν' ανασταίνη με το έργο του τον ελληνικόν αγώνα και τα ελληνικά έθιμα. Στη μεγάλη σύνθεση εδώ εικονίζεται η συνήθεια να αρραβωνιάζουν τα παιδιά, τον καιρό της Τουρκοκρατίας, από πολύ μικρά για να τα σώσουν από το παιδομάζωμα*».

• Των Λούβη & Ξιφαρά (2007) για τη Γ΄ Γυμνασίου με την λεζάντα «*Νικόλαος Γύζης, τα αρραβωνιάσματα, 1875*».

• Των Κολιόπουλου, Σβολόπουλο, Χατζηβασιλείου, Νημά & Σχολινάκη-Χελιώτη (2011) για την Γ΄Λυκείου με τη λεζάντα «*Νικόλαος Γύζης (1842-1901) ''Τα αρραβωνιάσματα'', 1,03Χ1,55μ. Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, Αθήνα. Το παλιό έθιμο της Τουρκοκρατίας να αρραβωνιάζουν τα παιδιά σε μικρή ηλικία γίνεται η αφορμή για να στηθεί, με μεγάλη συνθετική ικανότητα και εκφραστικό πλούτο, μια σκηνή που δεν περιορίζεται μόνο σε ηθογραφική αποτύπωση του περιστατικού. Τα πρόσωπα, οι εκφράσεις, οι χειρονομίες, η ατμόσφαιρα της σκηνής αποκτούν διαχρονικά δύναμη παραμένοντας και σήμερα ζωντανά και οικεία*».

Μια ακόμα εμβληματική εικονιστική πηγή είναι ο πίνακας «*Τα ΄΄κάλαντα΄΄ του Λύτρα*» (Εικ. 4), όπου αναφέρεται στον γνωστό πίνακα που ζωγράφισε το 1872 ο Νικηφόρος Λύτρας, αποτυπώνοντας μια ομάδα πέντε παιδιών διαφόρων εθνικοτήτων με παραδοσιακές φορεσιές να

λένε τα χριστουγεννιάτικα κάλαντα. Μια μητέρα τα παρακολουθεί κρατώντας ένα μωρό στην αγκαλιά της. Δεξιά υπάρχει ένα άγαλμα, απέναντί του μια σκούπα, στο βάθος ένα ξεραμένο δέντρο δεμένο σε έναν πάσσαλο και πίσω από έναν τοίχο κρυμμένο ένα παιδί, παρατηρεί. Το χαμόγελο του μικρού τυμπανιστή στο κέντρο ξεχωρίζει.



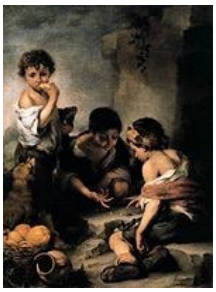
Η ίδια εικονιστική πηγή παρατίθεται στα εγχειρίδια:

• Των Σκουλάτου, Δημακόπουλου & Κόνδη (1985) για τη Β΄Λυκείου με τη λεζάντα «*Νικηφόρου Λύτρα: ΄΄Τα κάλανδα.΄΄ Αθήνα, Συλλογή Κουτλίδη. Θέμα νεοελληνικό αλλά τεχνοτροπία καθαρά νεοκλασσική. Αγάπη στη γραφικότητα και προσοχή σχεδόν στη σχολαστική λεπτομέρεια*».

• Των Λούβη & Ξιφαρά (2007) για την Γ΄ Γυμνασίου με την λεζάντα «*Νικηφόρος Λύτρας, ΄΄Τα κάλαντα΄΄*»

• Των Κολιόπουλου, Μιχαηλίδη, Καλλιανιώτη & Μηνάογλου (2012) για την Στ΄Δημοτικού με τη λεζάντα «*΄΄Τα κάλαντα΄΄, πίνακας του Νικηφόρου Λύτρα*».

Στο σχολικό εγχειρίδιο των Ματαράση & Παπασταματίου (1966) για τη Γ΄ Γυμνασίου γίνεται αναφορά σε δύο ζωγραφικούς πίνακες χωρίς να παρατίθενται με το κείμενο: «*Οι πίνακες του Μουρίλιο οι ΄΄παίδες τρώγοντες σταφύλια΄΄ και οι ΄΄παίδες παίζοντας κύβους΄΄ έγιναν πασίγνωστοι δια την χάριν και την ειλικρίνειαν που τους διακρίνει*». Η εικονιστική πηγή (Εικ. 5) με τη λεζάντα «*Παίδες παίζοντες κύβους, Μουσείο Μονάχου*» παρατίθεται στο εγχειρίδιο των Λαζάρου –Διάφα (1966) για την Ε΄τάξη των Εξαταξίων Γυμνασίων καθώς και σε αυτό των και Θεοδωρίδη & Λαζάρου (1972) για τη Στ΄ Γυμνασίου.



Εικ. 5

Στον πίνακα απεικονίζοντας δύο παιδιά σκυμμένα να παίζουν με τους κύβους και ένα τρίτο όρθιο να τα παρατηρεί τρώγοντας ένα κομμάτι ψωμί. Δίπλα του ο σκύλος παρακολουθεί το

παιδί ενώ ακουμπισμένα βρίσκονται ένα σπασμένο αγγείο και ένα γεμάτο καλάθι. Και στα δύο εγχειρίδια η εικόνα είναι ασπρόμαυρη. Με τον συγκεκριμένο ζωγραφικό πίνακα του Μουρίλιο, ο οποίος χρονολογείται το 1675, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι τα παιχνίδια ήταν για όλους ίδια και δεν υπήρχαν ξεχωριστά για τα παιδιά, ούτε θεωρούνταν ανήθικο να παίζουν χαρτιά και τυχερά παιχνίδια (Αυδίκος, 1996).

Από τις συγκλονιστικότερες στιγμές της ελληνικής επανάστασης υπήρξε η σφαγή της Χίου το 1822 με χιλιάδες Ελλήνων να χάνουν τη ζωή τους από τους Οθωμανούς. Το γεγονός άσκησε μεγάλη επίδραση στην κοινή γνώμη της Ευρώπης και στην ανάπτυξη του φιλελληνικού κινήματος, διότι ανάμεσα στα θύματα υπήρξαν παιδιά.



Εικ. 6

Η εικονιστική πηγή με τον ζωγραφικό πίνακα του Ευγένιου Ντελακρουά (Εικ. 6), με τη λεπτομέρεια όπου το παιδί ψάχνει να θηλάσει το στήθος της νεκρής μητέρας του, παρατίθεται στα εξής σχολικά εγχειρίδια:

- των Γοργολίστα & Γεωργίου (1967) για την Στ΄Δημοτικού με το συνοδευτικό κείμενο « *Οι σφαγές των αθώων γυναικοπαίδων απέδειξαν στους Ευρωπαίους, ότι οι Τούρκοι ήσαν βάρβαροι κι απολίτιστοι*»,
- του Καφεντζή (1974) για την Στ΄Δημοτικού ως ασπρόμαυρο σκίτσο με τη λεζάντα «*Η καταστροφή της Χίου*»,
- των Διαμαντόπουλου & Κυριαζόπουλου (1982) για τη Στ΄Δημοτικού με την ίδια λεζάντα, σε επίσης ασπρόμαυρη εικόνα,
- των Ρεπούση, Ανδρεάδου, Πουταχίδη & Τσιβά (2006) για την Στ΄Δημοτικού με τη λεζάντα «*Οι σφαγές στο νησί της Χίου (1822). Πίνακας του Γάλλου φιλέλληνα Ε. Ντελακρουά (1824)*».

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει η παρουσία του παιδιού μέσα από ζωγραφικούς πίνακες είναι περιορισμένη. Τα ίδια έργα επαναλαμβάνονται με διαφορετική λεζάντα, περιγραφή και χωρίς να έχουν πολλές φορές σχέση με τη αφήγηση. Το παιδί δεν μπορεί να ταυτιστεί με εικόνες που δεν έχουν σχέση με τη δική του ζωή, αλλά επαφίεται στον εκπαιδευτικό τουλάχιστον να μυηθεί στην τέχνη και να αντιληφθεί ότι πρόκειται για έργα τέχνης. Γενικότερα απαιτείται προσπάθεια ώ-

στε τα εγχειρίδια να είναι ελκυστικά προς το παιδί (με τη χρήση εικόνων, χρωμάτων) επιδιώκοντας να το βοηθήσει να κατηγοριοποιήσει την ύλη και τη γνώση, που καλείται να κατακτήσει, με την παράλληλη αποφυγή πηγών, που έχουν διακοσμητικό και μόνο χαρακτήρα ή η εκτύπωσή τους είναι πρόχειρη, με απουσία των απαραίτητων πληροφοριών ή οι σχετικές με τα έργα πληροφορίες να είναι τόσο ελλιπείς με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη και η διδακτική αξιοποίησή τους. Δεν μπορεί να παρακάμψει κανείς το γεγονός ότι το σημερινό παιδί ζει μια διαδικασία μετάβασης από τον πολιτισμό της μετάδοσης της γνώσης στον πολιτισμό της άκριτης πρόσβασης της πληροφορίας, όπου όσα μεταδίδονται δεν συναρτώνται πλέον με ένα σύστημα αξιών ούτε με πρόσωπα, αλλά αποκλειστικά και μόνο με την καταρρακτώδη και διαρκή ροή πληροφοριών, όπου όλα συγχέονται χωρίς καμιά ιεράρχηση (Ferro, 2001). Το παιδί-μαθητής τείνει να αδιαφορεί για έναν κόσμο που δεν το συμπεριλαμβάνει, που τον θεωρεί ξένο, απρόσιτο και μακρινό. Τίθεται εμφατικά η διάσταση της ενίσχυσης της παρουσίας του παιδιού και της παιδικής ηλικίας, σε οποιαδήποτε έκφανση και οποιαδήποτε εποχή, η ανάδειξη της ιστορίας των παιδιών και η συμμετοχή τους στα ιστορικά γεγονότα, ως λόγος κινητοποίησης του ενδιαφέροντός τους για το ιστορικό παρελθόν.

Προτάσεις

Η ύλη του σχολικού εγχειριδίου που περιλαμβάνει την ιστορική αφήγηση – κείμενο και το συνοδευτικό υποστηρικτικό υλικό θα πρέπει να είναι συνοπτική, περιεκτική και σαφής, με ακριβή διατύπωση της ορολογίας και χρήση λεξιλογίου που να συμβαδίζει με το γλωσσικό επίπεδο και τις αντιληπτικές ικανότητες της ηλικίας των μαθητών, δομημένη με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Ο περιορισμός της τεράστιας ποσότητας διδακτέας ύλης, η οποία δεν μπορεί να καλυφθεί σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, μόνο θετικά θα λειτουργήσει για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο δε συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό (παραθέματα, δηλαδή αποσπάσματα από πρωτογενείς ή δευτερογενείς ιστορικές πηγές, χάρτες, διαγράμματα, εικονογράφηση) τίθεται εμφατικά η διάσταση της ενίσχυσης της παρουσίας του παιδιού και της παιδικής ηλικίας, σε οποιαδήποτε έκφανση και οποιαδήποτε εποχή, η ανάδειξη της ιστορίας των παιδιών και η συμμετοχή τους στα ιστορικά γεγονότα, ως λόγος κινητοποίησης του ενδιαφέροντός τους για το ιστορικό παρελθόν.

Σχολικά εγχειρίδια

Βουγιούκας, Α. (1975). Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Ιστορία, Ε΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Γοργολίστας, Γ. & Γεωργίου, Γ.Α. (1967). Ιστορία της Νέας Ελλάδος, ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Καμπανάς

Διαμαντόπουλος, Ν. & Κυριαζόπουλος, Α. (1982). Ελληνική ιστορία των νεοτέρων χρόνων, ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ 20.

Θεοδωρίδης Χ., Λαζάρου Α. (1972). Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων. ΣΤ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καφεντζής, Γ. (1974). Ιστορία των νεωτέρων χρόνων, τάξη ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α. & Μηνάογλου, Χ. (2012). Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού, Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κολιόπουλος, Ι. & Σβολόπουλος, Κ. & Χατζηβασιλείου, Ευ. & Νημάς, Θ. & ΣχολινάκηΧελιώτη, Χ.(2011). Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα), Γ΄ Γενικού Λυκείου & Δ΄ Εσπερινού Λυκείου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β

Κουλικούρδη, Γ.Π. (1982). Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15ο αι. μ.Χ. ως σήμερα, Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Λαζάρου Α. (1965). Ιστορία των Νεωτάτων χρόνων. Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας. Δια την ΣΤ΄ Τάξιν των Γυμνασίων. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Λαζάρου Α., Διάφας Α. (1966). Ιστορία των Νέων Χρόνων από της ανακαλύψεως της Αμερικής μέχρι της Ελληνικής Επαναστάσεως. Δια την Ε΄ Τάξιν των Εξαταξίων Γυμνασίων. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Λούβη, Ευ. & Ξιφαράς, Δ. (2007). Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ματαράσης Α., Παπασταματίου Σ. (1966). Ιστορία των Νεώτερων και των Νεώτατων Χρόνων, Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσιβάς, Α. (2006). Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού, Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν. & Κόνδης, Σ. (1985). Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, τευχ. Α΄, Β΄ Λυκείου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και σχολείο. Αθήνα: Νήσος

Aldebert, J. (2002). «Η συγγραφή ενός εγχειριδίου ιστορίας». Στο J. Peyrot (Επιμ.). Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη.Μτφ. Α. Καζάκος. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αυδίκος, Ε. (1996). Το παιδί στην παραδοσιακή και σύγχρονη κοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δασκαλάκης, Δ. (2009). Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία. Αθήνα: Παπαζήσης

Ferro, M. (2001). Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, Μτφ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμι

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μακρή, Ε. (2017). Η παιδική ηλικία στα εγχειρίδια ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1964-2014). Αθήνα: ΔΔ ΕΚΠΑ

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. τ. Β΄. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, ε΄εκδ. Αθήνα: Gutenberg

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2003). Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο

Νάκου, Ε. (2000). Τα παιδιά και η ιστορία. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξωχέλλης, Π.Δ. (2002). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Πεχτελίδης, Γ. (2014). «Η παιδική ηλικία και λόγοι του κινδύνου σε κρίσιμους καιρούς», σσ.68-76. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία, Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ

Rudduck, J. & Flutter, J. (1999) “Pupil Participation and Pupil Perspective: Carving a New Order of Experience”. Paper presented at the BERA Conference. England: University of Sussex

Σαΐτης, Χ.Α. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία…στην πράξη, γ΄εκδ. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Χριστιάς, Ι. (1990).Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στο δημοτικό σχολείο, Τα εκπαιδευτικά, τ. 17

Δυναμική και Διεργασία Ομάδων. Εφαρμογή Θεωρίας Bion

Μαυρογένη Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α.

Περίληψη

Ο άνθρωπος, ως κατεξοχήν κοινωνικό ον, ανήκει σε διάφορες ομάδες, οι οποίες σχετίζονται με την προσωπική και δημόσια ζωή του και η προσχώρησή του σ' αυτές ικανοποιεί πολυποίκιλους στόχους. Ανάμεσα στα μέλη των ομάδων αναπτύσσεται αλληλεπίδραση, γίνεται ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών και πεποιθήσεων, που διαμορφώνουν τη δυναμική και υλοποιούνται κοινές δράσεις για την επίτευξη των στόχων της ομάδας που σχετίζονται με τη διεργασία της. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζονται οι παράγοντες που επιδρούν στη δυναμική και στη διεργασία των ομάδων και επηρεάζουν τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα καθώς και την παραγωγικότητά της. Στη συνέχεια αναλύονται οι τρεις υποθέσεις του Bion, οι οποίες ακολουθούνται από τα άτομα των ομάδων, προκειμένου να αμβλυνθούν τα στρεσογόνα συναισθήματα που αναπτύσσονται κατά τη προσπάθεια υλοποίησης των επιδιώξεών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διεργασία και δυναμική ομάδας, υποθέσεις θεωρίας Bion

The Dynamics and Process of Teams. Application of Bion's Theory

Mavrogeni Evangelia, Primary school teacher, M.A.,

Abstracts

As a predominantly social being, man can belong to various social groups relevant to his personal and public life, and his social affiliation serves a variety of goals. Interaction and exchange of thoughts, ideas, and beliefs are developed among the members of the groups, shaping the dynamics and implementing joint actions in order to achieve the group's goals related to its processes. This assignment presents the factors affecting the processes and dynamics of the groups, as well as their function, efficiency, and productivity. The three Bion's hypotheses are next analysed, followed by the individuals of the groups, in order to alleviate the stressful emotions that arise in the pursuit of their goals.

Key-Words: Process and group dynamics, Bion's theory hypotheses

Εισαγωγή

Κάθε ομάδα, δημόσια ή ιδιωτική, δημιουργείται για την επίτευξη ποικίλων προκαθορισμένων στόχων (Τσιμπουκλή, 2012). Η ομάδα έχει σχέση με τη συσπείρωση ατόμων, που συνειδητοποιούν το ένα την υπόσταση του άλλου, αλληλοεπιδρούν, αλληλεξαρτώνται, αποδέχονται τον ρόλο τους, με ότι αυτό συνεπάγεται σχετικά με τα

δικαιώματα και καθήκοντά τους και όλα μαζί στοχεύουν στην υλοποίηση των κοινών επιδιώξεών τους (Τσιμπουκλή, 2012). Η ομάδα είναι μια οντότητα, όπου παρατηρείται αλληλεπίδραση όχι μόνο ανάμεσα στα μέλη της αλλά και με άλλες ομάδες του περιβάλλοντος και μπορούν να αντληθούν πληροφορίες για τις αλληλεξαρτώμενες σχέσεις και τη συναισθηματική υπόσταση των μελών αναλύοντας τη δυναμική της (Foulkes, 1973).

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται οι έννοιες της δυναμικής και της διεργασίας της ομάδας και αναλύονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Ακολουθεί μία μελέτη περίπτωσης αποτυχημένης προσπάθειας εκπλήρωσης ομαδικών στόχων εξαιτίας της δυναμικής της συγκεκριμένης ομάδας.

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται οι τρεις υποθέσεις του Bion και παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής τους.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Δυναμική και διεργασία ομάδων

Εννοιολογικός ορισμός της δυναμικής και διεργασίας ομάδων

Η δυναμική κάθε ομάδας σχετίζεται με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα της ομάδας καθώς και στο κάθε μέλος ξεχωριστά με το σύνολο της ομάδας (Ringer, 2002). Επιπλέον, η δυναμική περιγράφει τα ψυχικά και κοινωνιολογικά τεκταινόμενα που παρατηρούνται στην ομάδα, τους κανόνες που τα διέπουν και την επίδρασή τους στην εξέλιξη της ομάδας (Ματσαγγούρας 2004). Η συχνή επικοινωνία που συνεπάγεται την αλληλεπίδραση των ατόμων της ομάδας είναι μία διαδικασία που εξελίσσεται και αναπτύσσει μια δυναμική, που διέπεται από κανόνες, υποχρεώσεις, εξωτερικές επιρροές και επιδράσεις, που την ξεχωρίζουν και τη διαχωρίζουν από μία συμπτωματική συνάθροιση προσώπων (Τσιμπουκλή, 2012).

Με τον όρο διεργασία της ομάδας εννοούμε όλες εκείνες τις δράσεις, τις συμπεριφορές και πρακτικές που προωθούν την εξέλιξη της ομάδας και την ικανοποίηση των στόχων της. Σε όλες τις μορφές των ομάδων έχουν παρατηρηθεί οι διεργασίες της αλληλεπίδρασης, των συνεπειών της συμπεριφοράς, της επικοινωνίας, των σχέσεων και ρόλων, της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, της διατύπωσης των σκοπών της ομάδας, της συνοχής, των πηγών ενέργειας και της αλλαγής (Douglas, 1997). Επιπλέον, η διεργασία έχει σχέση με την οργάνωση που διέπει τη λειτουργία της (Gladding, 1999) και τους διαφορετικούς τύπους που υπάρχουν σε αυτήν και επηρεάζουν τη δράση της (Donigian & Malnati, 1997). Οι Jacobs, Masson, και Harvill (1998) δίνουν μεγάλη έμφαση στις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν τα μέλη της.

Παράγοντες επηρεασμού της δυναμικής και διεργασίας ομάδων

Οι εκπαιδευτικές ομάδες επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες που διαμορφώνουν τη δυναμική και τη διεργασία τους. Αρχικά επιδρά το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η κουλτούρα του οργανισμού που λαμβάνει χώρα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς η οργάνωση που διασφαλίζει τη σωστή και έγκαιρη ενημέρωση, η ευελιξία, η εκπαιδευτική φιλοσοφία σε θέματα ίσων ευκαιριών και οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές του οργανισμού επιδρούν σημαντικά στις αναπτυσσόμενες διεργασίες των ομάδων (Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Ακόμη, η χωροθέτηση βοηθάει ή δυσχεραίνει τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων και συμμετοχικής μάθησης (Κόκκος, 2008) και η διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης επηρεάζει την ολοκλήρωση ή όχι των διεργασιών και των σταδίων που διέρχεται η ομάδα (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Η ανάπτυξη θετικού κλίματος από τον εκπαιδευτή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ο γόνιμος διάλογος, η παροχή ασφάλειας, ο σεβασμός, η στήριξη και η παρώθηση για επικοινωνία συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δυναμικής της (Τσιμπουκλή, 2012). Η ομοιομορφία ή ανομοιομορφία στη σύνθεση της ομάδας, ανάλογα με την περίπτωση, δρα ενισχυτικά ή ανασταλτικά στη συνεργασία και τη δημιουργία θετικών σχέσεων (Τσιμπουκλή, 2012). Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η ανομοιόμορφη σύνθεση των εκπαιδευτικών ομάδων να λειτουργήσει προωθητικά στην δημιουργική αξιοποίηση ετερόκλητων αντιλήψεων, εμπειριών και κοσμοθεωριών (Jaques, 2000).

Η βιωματική μάθηση αυξάνει την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διεργασία της (Tennant, 1997). Άλλοι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην ανάπτυξη της διεργασίας είναι η συνέπεια ή ασυνέπεια των συμμετεχόντων στην προσέλευση και στην αποχώρησή τους και η συμμετοχή τους ή όχι μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος (Τσιμπουκλή, 2012), καθώς οι ξαφνικές και συχνές μεταβολές στη σύνθεσή της επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή λειτουργία της (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Άλλοι αξιοσημείωτοι παράγοντες είναι τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των ενηλίκων όπως η ηλικία, οι εμπειρίες, η επαγγελματική ενασχόληση, οι πεποιθήσεις τους, τα προσωπικά τους κίνητρα, το γνωστικό τους υπόβαθρο και οι ικανότητές τους (Τσιμπουκλή, 2012). Οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες και η θετική στάση τους στη εκπαιδευτική διαδικασία θα βοηθήσουν επιπλέον τη συμμετοχή των ατόμων της ομάδας στις διεργασίες της (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας, που συνδέεται με τη δυναμική της ομάδας, είναι το πλήθος των μελών της, διότι καθορίζει την αλληλεπίδραση, το ποσοστό συμμετοχής, τη συνοχή και αποτελεσματικότητάς της. Από την πλευρά τους οι Carron και Eys (2012) επισημαίνουν πως οι θεμελιώδεις αρχές όπου βασίζεται η λειτουργία της ομάδας, αλλά και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα μέλη δημιουργούν τα οριοθετημένο πλαίσιο αποδεκτών ενεργειών, συμπεριφορών και θεμιτής απόδοσης.

Ο σημαντικότερος όμως παράγοντας επηρεασμού είναι ο εκπαιδευτής, που με τις αντιλήψεις, τα πιστεύω και τις ικανότητές του λειτουργεί παρωθητικά, ώστε η ομάδα να εξελίσσεται, να συνεργάζεται αρμονικά και να αυξάνονται οι συνδετικοί δεσμοί της (Rogers, 1999).

Τέλος, η συνοχή της ομάδας ως ένας δεσμός που ενώνει τα μέλη της και της προσδίδει μία ταυτότητα (Cartwright & Zander, 1968), συντελεί αποφασιστικά στη λειτουργία της και στην επίτευξη των κοινών στόχων (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Μελέτη περίπτωσης: Αποτυχία επίτευξης ομαδικών στόχων εξαιτίας της δυναμικής της ομάδας

Κατά τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διάρκειας 160 ωρών από ένα Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) που αφορούσε την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η ομάδα δεν εκπλήρωσε τις επιδιώξεις της, διότι και οι δύο εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν αποκλειστικά την τεχνική της εισήγησης ακολουθώντας παθητικές, μετωπικές μεθόδους διδασκαλίας αποκλείοντας τις συμμετοχικές, που ενισχύουν τη συνεκτικότητα της ομάδας και αναπτύσσουν τη δυναμική της (Τσιμπουκλή, 2012). Η διάρκεια του προγράμματος επαρκούσε για να χρησιμοποιηθούν σύγχρονες βιωματικές διδακτικές τεχνικές, όπως εργασία σε ομάδες, συνέντευξη, συζήτηση, προσομοίωση, πειραματισμός. Δεν χρησιμοποιήθηκαν όμως από τους διδάσκοντες εξαιτίας της απαρχαιωμένης θέσης τους ότι η γνώση εκπορεύεται από τον διδάσκοντα και δεν μπορεί να παραχθεί από τη γόνιμη συνεργασία της ομάδας, αφήνοντας έτσι ανεκμετάλλευτες τις εμπειρίες, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005). Έτσι λοιπόν σε συνδυασμό με τη μετωπική διάταξη των θέσεων (Κόκκος, 2008), η αρνητική διάθεση των εκπαιδευτών για εμπλοκή της ομάδας (Κόκκος, 2005) με την αποκλειστική χρήση της εισήγησης, που δεν προσφέρεται για ενεργητική συμμετοχή, ανταλλαγή απόψεων και διασύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Brookfield, 1986) και ως ένα βαθμό η αποδοχή από το σύνολο των εκπαιδευομένων αυτών των τεχνικών λόγω των πρότερων παροδοχών τους και εμπειριών τους στον χώρο της εκπαίδευσης (Πολέμη-Τοδούλου, 2005) δεν οδήγησαν στην ανάπτυξη της απαραίτητης δυναμικής και διεργασίας.

Θεωρία του Bion

Οι τρεις βασικές υποθέσεις στη θεωρία του Bion

Η δυναμική της ομάδας μπορεί να μελετηθεί σε συσχέτιση με τις τρεις υποθέσεις του Bion (2004) που εξελίσσονται στο επίπεδο του μη συνειδητού και σχετίζονται με α) την έντονη εξάρτηση από τον εκπαιδευτή, β) τη σύγκρουση ή τη φυγή και γ) την εύρεση λύσης από τη συνεργασία δύο εκπαιδευόμενων «ζευγάρωμα».

Ο Bion (2004) στην πρώτη υπόθεσή του αναφέρει ότι η ασυνείδητη δημιουργία εξάρτησης με τον εκπαιδευτή αναπτύσσει την αίσθηση της ασφάλειας στα μέλη της ομάδας, τα οποία θεωρώντας ότι ο εκπαιδευτής υπερέχει, τον εξιδανικεύουν και τον

αφήνουν να αναλάβει όλες τις πρωτοβουλίες, ενώ τα ίδια υιοθετούν παθητική στάση. Ο ηγέτης στη φάση αυτή παρέχει συνεχώς καθοδήγηση μειώνοντας το άγχος των μελών (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016). Ο εκπαιδευτής όμως που είναι φιλόδοξος πιθανόν να αναπτύξει εξάρτηση με την ομάδα και σύντομα τα μέλη της να νιώσουν ματαίωση και να τον απαξιώσουν αν οι εξελίξεις δεν ικανοποιούν τις επιθυμίες τους (Sutherland, 1992).

Στη δεύτερη υπόθεσή του ο Bion (2004) υποστηρίζει ότι ο διδάσκων προσπαθεί να ενεργοποιήσει την ομάδα, για να επέλθει σύγκρουση ή να μη διαταράξει τον τρόπο λειτουργίας της και αυτή να ακολουθήσει την ίδια πορεία, ώστε να μη συγκρουστεί με τους συμμετέχοντες (Bion, 2004). Όπως αναφέρει ο Ναυρίδης (1977) η ομάδα ενδεχομένως σε αυτή τη φάση να αναπτύξει συναισθήματα δυσαρέσκειας και επιθετικότητας απέναντι στον εκπαιδευτή που εκδηλώνονται με αρνητική κριτική και έντονες διαφωνίες (σύγκρουση) και ιστορίες που αποπροσανατολίζουν την ομάδα από τον στόχο (φυγή). Συνήθως μετά την έντονη διαφωνία ακολουθεί μεταμέλεια, που εκδηλώνεται με την έκφραση ανάλογων συναισθημάτων (Ναυρίδης, 1977). Σύμφωνα με τους Παυλόπουλο και Τσιμπουκλή (2016), όταν υπάρχει εξωτερικός κίνδυνος η δεύτερη υπόθεση ενδεχομένως να γίνει μέσο διατήρησης της ομάδας και τα μέλη προσδοκούν ο εκπαιδευτής να ανιχνεύσει τις εξωτερικές απειλές και να τους ενθαρρύνει, ώστε να τις αντιμετωπίσουν. Όταν σταματήσει ο κίνδυνος τα μέλη παύουν να ακολουθούν τον εκπαιδευτή τους (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016).

Όπως αναφέρει η Τσιμπουκλή (2016:16) στην τελευταία υπόθεση παρατηρείται «η αναπαραγωγή» της ομάδας. Δύο μέλη της εκτελούν τις απαραίτητες εργασίες, καθώς τα άλλα μέλη παρατηρούν και προσδοκούν την ολοκλήρωση του έργου (Τσιμπουκλή, 2016), δίνοντάς τους τη δυνατότητα να μην αντιμετωπίσουν τις δύο προηγούμενες υποθέσεις (Sutherland, 1992). Στη φάση αυτή αγνοείται ο εκπαιδευτής και προσπαθεί η ομάδα να προσπεράσει τις απειλές και το άγχος με θετικές σχέσεις αλληλεπίδρασης (Ναυρίδης, 1977). Η ομάδα παραμένει κλειστή και τα δύο πρόσωπα αναδύονται ως μεσσίες, που θα δώσουν τη λύση (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016).

Αξιοποίηση των τριών υποθέσεων του Bion

Οι τρεις υποθέσεις του Bion θεωρούνται μηχανισμοί άμυνας, προκειμένου να ξεπεράσουν τα άτομα της ομάδας τα στρεσογόνα συναισθήματα που βιώνουν. Αυτού του είδους οι διεργασίες εξελίσσονται σε μη συνειδητό επίπεδο, εκεί που αναπτύσσονται τα συναισθήματα των μελών και επηρεάζουν τη λειτουργία της ομάδας, εμφορώντας την με άγχος για την επίτευξη των στόχων (Bion, 2004). Προκειμένου να περιοριστεί η αρνητική επίδραση των συναισθηματικών παραγόντων επιβάλλεται η δημιουργία συνεργατικών μηχανισμών σχετικών με το κλίμα της ομάδας (Ναυρίδης, 1977).

Εφαρμογή θεωρίας Bion

Σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικών σε αλλοδαπούς διάρκειας 200 ωρών που διοργανώθηκε από ΚΕΚ, ένας εκπαιδευτής επιχείρησε να εφαρμόσει ενεργητικές διδακτικές τεχνικές (εργασία σε ομάδες, συζήτηση, προσομοιώσεις, καταιγισμός ιδεών) που κινητοποιούν τους εκπαιδευόμενους σε αναστοχαστικές πρακτικές και οδηγούν στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Η πλειοψηφία των αλλοδαπών εξαιτίας των πρότερων εμπειριών μάθησης (Πολέμη-Τοδούλου, 2005) τις θεώρησαν αταίριαστες ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία που γνωρίζουν με αποτέλεσμα να εναντιωθούν και να συγκρουστούν με τον υπεύθυνο εκπαιδευτή (σύγκρουση). Κάποιοι στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη σύγκρουση εκδήλωσαν παθητική στάση ή ζήτησαν να εφαρμοστεί ο μονόλογος από την πλευρά του εκπαιδευτή πιστεύοντας ότι ταιριάζει καλύτερα στη διαδικασία (φυγή). Ο εκπαιδευτής σ' αυτή τη φάση επιδίωξε να καθοδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην κατάκτηση της νέας γνώσης μέσω συμμετοχικών και συνεργατικών διεργασιών που είναι σημαντική πτυχή της μάθησης και βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Illeris, 2015). Οι εκπαιδευόμενοι μέσω των προσπαθειών του εκπαιδευτή ήρθαν αντιμέτωποι με τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους για την ορθή διαδικασία της μάθησης (Mezirow, 2007). Η όλη διαδικασία προκάλεσε συναισθήματα θυμού προς τον διδάσκοντα ή αποφυγή της ενασχόλησής τους με τις μαθησιακές διαδικασίες και επέλεξαν να ακολουθήσουν μία παθητική στάση ή να οδηγήσουν την ομάδα προς άλλη κατεύθυνση (Τσιμπουκλή, 2012).

Συμπεράσματα

Η δυναμική κάθε ομάδας έχει σχέση με την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τους ρόλους που αναπτύσσονται μεταξύ των προσώπων που συμμετέχουν σ' αυτήν, τους κανόνες που τη διέπουν καθώς και τις επιρροές του περιβάλλοντος όπου αναπτύσσεται. Μέσω της διεργασίας της ομάδας δραστηριότητες που πραγματοποιούνται την οδηγούν στον μετασχηματισμό της και στην επίτευξη των στόχων της. Οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τη δυναμική και διεργασία της ομάδας είναι το διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο του οργανισμού, η λειτουργικότητα της αίθουσας διδασκαλίας, η διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, το εκπαιδευτικό κλίμα, η σύνθεση, η ομοιογένεια και το πλήθος της ομάδας, η προώθηση της βιωματικής μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους και κυρίως ο εκπαιδευτής με τις πεποιθήσεις και τις ικανότητές του. Οι τρεις υποθέσεις του Bion, που είναι η εξάρτηση από τον ηγέτη, η σύγκρουση-φυγή των μελών και το ζευγάρωμα δύο μελών για την εύρεση λύσης, αποτελούν μηχανισμούς αντιμετώπιση του άγχους των προσώπων της ομάδας στη διαδικασία υλοποίησης των στόχων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bion, W. R. (2004). *Experiences in groups: And other papers*. Hove: Brunner-Routledge.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Base Publishers.

Carron, A.,V., & Eys, M. A. (2012). *Group dynamics in sport*. Morgantown: WV Fitness Information Technology.

Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group Dynamics: research and theory* (3nd ed.). New York: Harper & Row.

Donigian, J., & Malnati, R. (1997). *Systemic group therapy: A triadic model.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Douglas, T. (1997). *I epiviosi stis omades. Vasikes arches tis symmetochis se omades* (mtf. G. Arampatzis). Athina: Ellinika Grammata.

Foulkes, S. H. (1973). The group as matrix of the individual's mental life. In L. R. Wolberg, & E. K. Shwartz (Ed.), *Group Therapy: An Overview.* New York: Intercontinental Medical Books.

Gladding, S. (1999). *Group work: A counseling specialty* (3nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Illeris, K. (2015). *O Tropos pou mathainoume: Oi pollaples diastaseis tis mathisis stin typiki kai atypi ekpaidefsi* (mtf. E. Kostara). (A. Kokkos, epist. epim.). Athina: Metaichmio.

Jacobs, E. E., Masson, R. L., & Harvill, R. L. (1998). *Group counseling: Strategies & skills*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Jaques, D. (2004). Mathisi se omades (mtf. N. Fillips). Athina: Metaichmio.

Kokkos, A. (2005). *Methodologia ekpaidefsis enilikon: Ekpaideftikes methodoi* (Tomos B). Patra: EAP.

Kokkos, A. (2008). *Eisagogi stin ekpaidefsi enilikon: Theoritikes prosengiseis* (Tomos A). Patra: EAP.

Matsangouras, I. (2004). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi*. Athina: Grigori.

Mezirow, J., (2007). Mathainontas na skeftomaste opos enas enilikos. Kentrikes ennoies tis theorias tou metaschimatismou. Sto J. Mezirow & synergates, *I metaschimatizousa mathisi* (sel. 43-71). (A. Kokkos, epist. epim.). Athina: Metaichmio.

Navridis, K. (1977). Koinoniko yposyneidito kai koinoniki allagi. *Epitheorisi Koinonikon Erevnon, 30*(30-31). Anaktithike apo https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/6849/6569.

Polemi-Todoulou, M. (2005). *Methodologia ekpaidefsis enilikon. I axiopoiisi tis omadas stin ekpaidefsi enilikon* (Tomos G). Patra: EAP.

Poulopoulos, Ch., & Tsimpoukli, A. (2016). *Dynamiki ton Omadon kai allagi stous organismous*. Athina: Topos.

Ringer, M. (2002). *Group action: The dynamics of groups in therapeutic, educational and corporate settings.* London: Jessica Kingsley.

Rogers, A. (1999). *I ekpaidefsi enilikon* (mtf. M. Papadopoulou & M. Tomprou). (A. Kokkos, epist. epim.). Athina: Metaichmio.

Sutherland, J. D. (1992). Bion revisited: Group dynamics and group psychotherapy. In M. Pines (Ed.), *Bion and Group Psychotherapy* (pp. 192-219). London: Routledge.

Tennant, M. (1997). *Psychology & adult learning*. London: Routledge.

Tsimpoukli, A. (2012). *Dynamiki omadas kai epikoinonias stin ekpaidefsi enilikon*. Athina: INE-GSSE.

Έμφυλα στερεότυπα και ενήλικες εκπαιδευόμενοι: Στοχεύοντας στη δημιουργία εναυσμάτων κριτικού στοχασμού μέσα από την τέχνη

Τζιάβα Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θεωρείται βασική στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και η παρούσα διδακτική πρόταση έχει ως στόχο να επισημάνει τις φανερές ή υφέρπουσες επιδράσεις των έμφυλων στερεοτύπων στην καθημερινή ζωή, να καθοδηγήσει τους ενήλικους εκπαιδευομένους στη συνειδητοποίησή τους και στον προβληματισμό με αφορμές από τη μουσική, τη φωτογραφία και τον κινηματογράφο, να πυροδοτήσει τον κριτικό στοχασμό, τον στοχαστικό διάλογο και την πιθανώς την αρχή του μετασχηματισμού ενδεχόμενων τέτοιων παγιωμένων απόψεων στο πλαίσιο του κοινωνικού γραμματισμού μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Λέξεις-Κλειδιά : *Κοινωνικός γραμματισμός , εκπαίδευση ενηλίκων , Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη, δημιουργική γραφή*

Gender stereotypes and adult learners: Aiming at creating stimulus for critical thinking through art

Tziava Evgenia, Philologist

Abstract

The theory of Transformative Learning is considered fundamental in the field of adult education and this didactic proposal aims to highlight the obvious or latent effects of gender stereotypes in everyday life, to guide adult learners in becoming aware of them through music , photography and cinema, to trigger critical thinking and discourse and the beginning possibly of the transformation of such entrenched views in the context of social literacy through collaborative activities at a Second Chance School.

Key-Words: Social literacy, adult education, Second Chance Schools, transformative learning through art, creative writing

Εισαγωγή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ στο εξής) αποτέλεσαν κατά την ίδρυσή τους έναν καινοτόμο θεσμό της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα στο πεδίο της τυπικής γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, παρέχουν δε τίτλο ισότιμο του απολυτηρίου γυμνασίου. Το ανοικτό και ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: σ.14) με χρήση ενεργητικών τεχνικών ενθαρρύνει τους ενήλικες να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους μέσα σε μαθητοκεντρικά

διαμορφωμένο κλίμα, διαλογικό, συμμετοχικό και αλληλεπιδραστικό (Mezirow στο Λιντζέρης, 2014: σ.25), όπως καλείται να το διαμορφώσει κάθε αποτελεσματικός εκπαιδευτής ενηλίκων ως συντονιστής και εμψυχωτής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2005 : σ. 120).

Στόχος των οκτώ γραμματισμών στα ΣΔΕ, αλλά και των λοιπών προβλέψεων του προγράμματος (σύμβουλοι, σχέδια δράσης, εργαστήρια, δραστηριότητες ανοίγματος στην τοπική κοινωνία), όπως τονίζει συγκεφαλαιωτικά η Χοντολίδου, είναι ουσιαστικά ο κριτικός γραμματισμός, ώστε ως κριτικά σκεπτόμενα εγγράμματα άτομα να καταστούν ικανοί οι απόφοιτοι να συμμετέχουν αλλά και να παρεμβαίνουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας όπου δραστηριοποιούνται (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: σσ. 9, 33) οδηγούμενοι προς τη χειραφέτηση, όπως επισημαίνει και ο Mezirow (2007: σ. 68) αναφερόμενος σε αυτοδύναμους ενήλικες που προβαίνουν σε πιο «συνειδητές» επιλογές.

Ενηλικιότητα και μετασχηματίζουσα θεωρία

Η ενηλικιότητα προσδιορίζεται από χαρακτηριστικά που έχουν επηρεάσει τις διάφορες θεωρίες μάθησης ενηλίκων, τα οποία ο Rogers τα ομαδοποιεί σε τρία : την ωριμότητα, την ορθοκρισία και την υπευθυνότητα (Rogers, 1999: σσ. 61-63). Ήδη οι ενήλικοι έχουν διαμορφώσει παγιωμένες αντιλήψεις για την κοινωνία, τη ζωή, αλλά και για την εκπαιδευτική διαδικασία, οπότε η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει αφενός να τους βοηθήσει «να μάθουν πώς να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά» (Rogers, 1999: σ.110) και αφετέρου να απομάθουν· διαδικασία δύσκολη, ιδίως όταν πρόκειται για πεποιθήσεις που θεωρούν δεδομένες και έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές (Rogers, 1999: σ. 279). Από τις διάφορες θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. ενδεικτικά Τσιμπουκλή-Φίλλιπς, 2008 : σσ. 34-44 για το κίνημα της Νέας Αγωγής και τον J. Dewey , τον C. Rogers , τον M. Knowles , τον P. Freire) το παρόν σενάριο εστιάζει στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης με βασικό εκφραστή τον J. Mezirow, ο οποίος ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως οργανωμένη προσπάθεια για κριτικό στοχασμό, επαναξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό τελικά από τους εκπαιδευόμενους πεποιθήσεων, αξιών, συναισθημάτων και τρόπων σκέψης, με άλλα λόγια δεδομένων «πλαισίων αναφοράς» τους (Mezirow, 2007: σσ. 64, 67· Κόκκος, 2011 : σσ. 87-88). Η διαδικασία του μετασχηματισμού διέρχεται από δέκα φάσεις, εκκινώντας από ένα «*αποπροσανατολιστικό δίλημμα*», δηλαδή την επαφή με μια κατάσταση για την οποία μια παγιωμένη πεποίθηση ή πρακτική αποδεικνύεται δυσλειτουργική ή αναποτελεσματική, ενεργοποιώντας τον κριτικό στοχασμό και τον αυτοστοχασμό (Mezirow, 2007 : σσ. 60-61). Ως βασικό στοιχείο τονίζεται από τον Mezirow ο στοχαστικός διάλογος ως μέσο κατανόησης και εξέτασης εναλλακτικών πεποιθήσεων μέσα από την ομαδική συνομιλία, με στόχο τη βελτιωμένη κρίση αξιοποιώντας τις διαφορετικές οπτικές, τον κοινό τόπο στη διαφωνία, την αναζήτηση τελικά της σύνθεσης (Mezirow, 2007: 50-51, 61-62 · Λιντζέρης στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010: σ. 98). Ο Λιντζέρης (στο Κόκκος 2019: 202-213) αναφερόμενος στην ολιστική θεωρία

μάθησης του Illeris και στη συνάφειά της με τη μετασχηματίζουσα μάθηση επισημαίνει ότι τελικά στη σύγχρονη σύνθετη πραγματικότητα οι μετασχηματιστικές διεργασίες αναδεικνύουν την τελευταία σε βασικό τύπο μάθησης, ιδανικό για ενηλίκους, «χρυσή εποχή για την ενηλικιότητα», όσο και αν ο μετασχηματισμός στην καθημερινή διδακτική εμπειρία είναι μια διαδικασία πολυπαραγοντική και δύσκολο να ανιχνευθεί ερευνητικά, όπως κριτική στην εν λόγω θεωρίας έχει επισημάνει (βλ. Taylor, κεφ. 11 στο Mezirow 2007) και η αλλαγή στάσεων είναι δύσκολη (Rogers 1999: σ. 290).

Στερεότυπα

Η έννοια του *στερεοτύπου* σύμφωνα με την ενδελεχή ανάλυση του Λαμπρίδη (2004: σσ. 50-51) είναι διττή, στο επίπεδο οργάνωσης της σκέψης και στο επίπεδο της συμπεριφοράς ως κοινωνική έκφανση, αναπτύσσει δε διαλεκτική σχέση με την προκατάληψη και αφορά τη συμπεριφορά μελών κοινωνικών ομάδων που με τρόπο επιφανειακό αποδίδουν χαρακτηρισμούς και δημιουργούν αντίστοιχες προσδοκίες συμπεριφοράς από άλλες ομάδες ή άτομα. Όπως επισημαίνει ο Λαμπρίδης (2004 : σσ. 63-64), αναφερόμενος στους Lippmann (1922) και Brown (1995), πρόκειται για *συλλογικές γενικεύσεις και υπεραπλουστευτικές εικόνες* και στάσεις βαθιά ριζωμένες στο πολιτισμικό παρελθόν και παρόν, προκειμένου να καταστεί διαχειρίσιμο το πολύπλοκο περιβάλλον, συνδέεται δε με την προκατάληψη, η οποία στη σύγχρονη εποχή βρίσκεται σε σχετική υποχώρηση στη φανερή εκδοχή της, παραμένει όμως η διακριτική ή υφέρπουσα (*latent*). Το πεδίο των έμφυλων στερεοτύπων γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας στην παρούσα διδακτική πρόταση, αφού το φύλο και ως κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή είναι μέρος της ταυτότητας, όπως έχουν επισημάνει μελετητές, συνδέεται δε με την εκπαίδευση ενηλίκων και την ενδυνάμωση και ζητήματα ισχύος (Kamińska & Vieira (ed.), 2015: pp.1-2), δεδομένου ότι η εκπαίδευση ενηλίκων εμπεριέχει έντονα και τη διάσταση της κοινωνικοποίησης. Εξάλλου, τα στερεότυπα φύλου δεν έχουν μεταβληθεί και πολύ τις τελευταίες δεκαετίες και, παρότι αποτελεί σημαντική διάσταση και στην εκπαίδευση ενηλίκων που την επηρεάζει σε πολλά επίπεδα, έχει λίγο απασχολήσει την έρευνα (Ostrouch-Kamińska & Vieira (ed.), 2015: p. 19), όχι μόνο σε επίπεδο διδακτικών στόχων, όπως εδώ, αλλά και σε γενικότερο επίπεδο οργάνωσης της εκπαίδευσης (Ostrouch-Kamińska & Vieira, 2016).

Διδακτική πρόταση – φάσεις υλοποίησης

Ο κοινωνικός γραμματισμός (τρίωρος) στα ΣΔΕ αποτελεί ένα ευρύτατο επιστημονικά γνωστικό πεδίο με στόχο τη δημιουργία ενεργών και συμμετοχικών πολιτών στην καθημερινότητα της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας (Jarvis, 2002), άρα η επισήμανση και η άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων καθίσταται σημαντική προτεραιότητα μέσα από τον κριτικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων, που ικανοποιείται μέσα από σύνθετα γεγονότα γραμματισμού, όπως εύστοχα αναφέρει η Χοντολίδου (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010: σ. 34), ενθαρρύνεται δε παρά τους διακριτούς γραμματισμούς, η διαθεματική διερεύνηση των θεμάτων και η

ομασυνεργατική διδασκαλία και μέσα από σχέδια εργασίας/δράσης (Χατζησαββίδης, 2009) - αποτελεσματικές πρακτικές που διαμορφώνουν ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης για ενήλικες, ώστε να μάθουν καλύτερα (βλ. Rogers, 1999 : σ. 202-203· Courau, 2000: σ. 29). Στον σχεδιασμό του παρόντος διδακτικού σεναρίου επιλέχθηκε μια προσέγγιση με αξιοποίηση της τέχνης και της δημιουργικής γραφής (δεδομένου ότι η εκπαιδεύτρια έχει διδάξει ως τρίτη ανάθεση και πολιτισμική-αισθητική αγωγή), συνδυάζοντας στοιχεία από την προσέγγιση του Perkins (1994), της Μέγα (ΑΑΑΑ, 2015) και τις ρουτίνες κριτικής σκέψης του Project Zero (PZ) Visible Thinking/Artful Thinking. Οι διδακτικοί στόχοι (γνώσεις λιγότερο, περισσότερο δεξιότητες και στάσεις) της ενότητας αυτής είναι :

1. Να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι τον ρόλο των στερεοτύπων, να ανιχνεύσουν την ύπαρξή τους σε εκφάνσεις της καθημερινότητας τόσο στον εαυτό τους όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τη συσχέτιση των όρων «στερεότυπο» και «προκατάληψη»
2. Να αντιληφθούν τη διάσταση που έχουν, πώς επηρεάζουν τις αντιλήψεις μας, πώς συνδέονται με κοινωνικά πρότυπα και τη διαμόρφωση άποψης , την ανατροφή , το σχολείο, τα ΜΜΕ, τις διαφημίσεις, τον κοινωνικό μας κύκλο.
3. Να είναι σε θέση να συνδιαλέγονται, να ανταλλάσσουν απόψεις προφορικά και γραπτά με ειρμό και επιχειρήματα σε ήπιους τόνους, να υποστηρίζουν με αυτοπεποίθηση και οργανωμένο λόγο τη γνώμη τους, να συμμετέχουν στον διάλογο, να εξομαλύνουν τις προκύπτουσες αντιθέσεις, να αντιμετωπίζουν τις αντιπαραθέσεις με συνομιλητές, να αντικρούουν επιχειρήματα, να αξιοποιούν τις αντιθέσεις και να προβαίνουν στη σύνθεση
4. Να είναι σε θέση να προσεγγίζουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες ενός θέματος, να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση, να κατανοούν τη θέση των άλλων
5. Να στοχάζονται κριτικά απέναντι σε παγιωμένες αντιλήψεις
6. Να επεξεργαστούν τις διαφορετικές απόψεις και να επαναπροσδιορίσουν ή και μετασχηματίσουν -ως τυχόν εσφαλμένες -παγιωμένες προσωπικές τους αντιλήψεις
7. Τέλος, κατά την ανάπτυξη της ενότητας καλλιεργούνται και δεξιότητες αναφορικά με τον ελληνικό γλωσσικό γραμματισμό και τον πληροφορικό γραμματισμό.

Διάρκεια : δεκαεπτά (17) διδακτικές ώρες. *Πληθυσμός-στόχος* : τμήμα με είκοσι ενήλικες εκπαιδευόμενους (με σποραδικές απουσίες) β΄ κύκλου ΣΔΕ, ώστε να έχουν προσαρμοστεί στις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων και στην εργασία σε ομάδες. Αποτελεί συνέχεια της διδακτικής ενότητας του κοινωνικού γραμματισμού για τους *«Κοινωνικούς Ρόλους».*

Δραστηριότητες αφόρμησης (2 ώρες) : Αναζήτηση στο εργαστήριο πληροφορικής της λέξης *«στερεότυπα»* στο ηλεκτρονικό λεξικό (δεξιότητα γλωσσικού γραμματισμού, πρώτη ανάθεση της εκπαιδεύτριας) και αναφορά σε παραδείγματα. Στη συνέχεια δίνονται στο εργαλείο "Mentimeter" ερωτήσεις με ζεύγη προσώπων *(1. άνδρας νηπιαγωγός – γυναίκα νηπιαγωγός, 2. άνδρας δάσκαλος- γυναίκα δασκάλα, 3. άνδρας*

μαθηματικός λυκείου-γυναίκα μαθηματικός λυκείου, 4. γυναίκα διευθύντρια λυκείου-άνδρας διευθυντής λυκείου, 5. άντρας γυναικολόγος- γυναίκα ανδρολόγος, 6. άνδρας μηχανικός αυτοκινήτου-γυναίκα μηχανικός αυτοκινήτου) και ζητείται σε πραγματικό χρόνο η επιλογή *«Σε ποια από τις δύο περιπτώσεις δείχνετε περισσότερη εμπιστοσύνη / ποια σάς φαίνεται πιο οικεία»*. Τίθενται προς ομαδική συζήτηση τα αποτελέσματα με διατύπωση από την εκπαιδεύτρια κατάλληλων ερωτημάτων με στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και την εμβάθυνση (Μέγα στο Βεργίδης και Κόκκος, 2010:164· Courau 2000: 69-70, 127, 130). Ακολούθως αναρτώνται στην αίθουσα δύο λευκά χαρτιά , ένα με τίτλο ΑΝΤΡΕΣ και ένα ΓΥΝΑΙΚΕΣ χωρισμένα σε δύο στήλες και με έγχρωμους μαρκαδόρους οι εκπαιδευόμενοι σημειώνουν χαρακτηριστικά των φύλων (επίθετα και ουσιαστικά που θεωρούν ότι τα προσδιορίζουν). Σχολιάζονται οι απαντήσεις και προκαλείται ζωηρός διάλογος.

Στη συνέχεια σε ομάδες των πέντε οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε πέντε (5) δραστηριότητες με φύλλα εργασίας, που περιλαμβάνουν τραγούδια, μια φωτογραφία και αποσπάσματα από μια κινηματογραφική ταινία. Η επιλογή των εν λόγω έργων με άξονα την τέχνη sensu lato έγινε συνειδητά με το εξής σκεπτικό : (1) η τέχνη είναι μια εναλλακτική μορφή γλώσσας (Mezirow 2007:σ. 46) και η ποικίλη αισθητική εμπειρία τροφή για σκέψη (Dewey στο Κόκκος, 2009 : σ. 78) (2) στα ΣΔΕ σημασία έχει και ο οπτικός γραμματισμός, που διατρέχει κάθε γραμματισμό τελικά, άρα αξιοποιούνται και οι οπτικές τέχνες (visual arts), όπως κινηματογράφος, φωτογραφία κλπ. (Μεταξιώτης στο Βεκρής & Χοντολίδου, 2010 : σσ. 184, 189) (3) ο Johnson (2004) υποστηρίζει ότι η μουσική ακρόαση ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και λειτουργεί ως εργαλείο κριτικής σκέψης με τα κατάλληλα ερωτήματα, αν και αναφέρεται σε ορχηστρική μουσική, ενώ εδώ επελέγησαν και αξιοποιήθηκαν τραγούδια (4) στην προκειμένη περίπτωση συνειδητά επιλέχθηκαν όχι «μεγάλα» έργα τέχνης, όπως τα επιλέγει ο Κόκκος (2011: σ. 92), αλλά πιο ευχάριστα, οικεία, διασκεδαστικά, πιο λαϊκά θα λέγαμε, όχι αξιολογικά ή ποιοτικά αλλά σε επίπεδο κατανόησης, ως εργαλεία πυροδότησης του κριτικού στοχασμού, θεωρώντας ότι και αυτά ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό βλέποντάς τα από άλλη οπτική, αφού η αισθητική εμπειρία μπορεί να προκληθεί από παντού (βλ. Eisner, 2002: p. 231) και σύμφωνα με ορισμένους θεωρητικούς τέτοια έργα προωθούν αποτελεσματικά τελικά τον κριτικό στοχασμό (Κόκκος, 2017 : σ. 119). Στόχος εδώ δεν είναι η αισθητική επαφή με την τέχνη (στο πλαίσιο του αντίστοιχου γραμματισμού φυσικά και δίνονται τέτοια ερεθίσματα) αλλά ακολουθείται ο Shor (Κόκκος, 2011: σ. 89), ο οποίος προτείνει όλα ανεξαιρέτως τα έργα τέχνης (εδώ εντάσσεται και η φωτογραφία που αποτελεί θέμα αμφιλεγόμενο ακόμα) και τελικά αξιοποιείται η άποψη πως ένα οποιοδήποτε έργο τέχνης μπορεί να είναι το ίδιο ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα μέσα από τη διαλογική συζήτηση με τους συμμετέχοντες σε μια ομάδα, όταν μεταξύ άλλων : είναι «*μερικά κατανοητό, δημιουργεί την περιέργεια για περαιτέρω επεξεργασία, επηρεάζει συναισθηματικά δημιουργώντας έκπληξη, αμηχανία ή ακόμα και αρνητικά συναισθήματα*» (Howie & Bagnall, 2013 σε Μέγα, 2018). Επίσης, έχει επισημανθεί η αποτελεσματική χρήση σύγχρονης /οικείας / δημοφιλούς μουσικής στα μαθήματα ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών, καθώς ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και βοηθά στην εμπλοκή

και κινητοποίησή τους, όπως διαπίστωσαν στη μελέτη τους οι Mangram & Weber (2012 : pp. 4, 17), η δε Burstein (2014, pp. 133-134) τονίζει ότι στις κοινωνικές επιστήμες επισημαίνονται μέσα από την τέχνη ποικίλες οπτικές, ενώ και οι White & McCormack (2006) θεωρούν τα δημοφιλή έργα προτιμητέα. Αναλυτικά οι δραστηριότητες *(ώρες : 14)* είναι οι εξής :

1ο φύλλο εργασίας: Τραγούδι «Μια μέρα μιας Μαίρης» (στίχοι -μουσική: Λουκιανός Κηλαηδόνης, 1982)

Δίνονται οι στίχοι του τραγουδιού με κενά στις καταλήξεις ρημάτων, ώστε να εμπεδωθούν ασκήσεις στα ρήματα που έχουν προηγηθεί νωρίτερα μέσα στη χρονιά στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού. Ακρόαση του τραγουδιού, διόρθωση της άσκησης. Ακολουθώντας το μοντέλο της Μέγα (AAAA ή NART, 2015) με ερωτήσεις που βρίσκονται στη β΄ σελίδα του φύλλου εργασίας αναπτύσσεται διάλογος, στις ομάδες πρώτα και τελικά στην ολομέλεια. Οι ερωτήσεις, σύμφωνα με την παρουσίαση της Μέγα (2018), είναι οι εξής:

1ο στάδιο (Αναγνώριση - Notice) :

1α. Τι σας είναι οικείο στους στίχους; / Τι σας φαίνεται περίεργο; 1β. Η μουσική έχει κάποια χαρακτηριστικά που αισθάνεστε ότι συνδέονται με το περιεχόμενο των στίχων; 2. Είναι η εικόνα που παρουσιάζεται στο τραγούδι συμβατή με την καθημερινότητά σας ; Ισχύουν στη πράξη τέτοια προγράμματα και συναισθήματα;

2ο στάδιο (Αποδοχή - Acceptance) : Ποια συναισθήματα σάς προκάλεσε η ακρόαση του τραγουδιού; (μουσική και στίχοι)

3ο στάδιο (Αναθεώρηση – Review : προσωπική συναισθηματική εμπλοκή και διεύρυνση ορίζοντα)

1. Σε ποια σημεία συμφωνείτε και σε ποια διαφωνείτε με τον στιχουργό; 2. Σε ποια σημεία συγκλίνετε με απόψεις των συνεκπαιδευομένων σας και σε ποια σημεία διαφοροποιείται η δική σας οπτική ;

4ο στάδιο (Αλήθεια –Truth:μεταγνωστική διαδικασία) : Πόσο επηρέασαν οι προσωπικές εμπειρίες τη διαμόρφωση της αρχικής σας άποψης ; Ποια από τις απόψεις που εκφράστηκαν στην ομάδα βοηθούν να διευρύνετε την οπτική σας ή/και να τροποποιήσετε την αρχική σας άποψη;

Η διδάσκουσα συντονίζει διακριτικά τη διαλογική συζήτηση στην ολομέλεια. Στη συνέχεια προτείνεται ως ατομική άσκηση δημιουργικής γραφής η σύνταξη μια επιστολής προς την Παναγιωταρά ή τον σύζυγο/σύντροφο (προτείνεται δε, αν επιθυμούν κάποιοι, οι γυναίκες εκπαιδευόμενες να γράψουν ως άντρες σύζυγοι και οι άντρες να αναλάβουν τον ρόλο της συζύγου και να απευθυνθούν στον σύζυγό τους, δηλαδή με διαφορετική αφηγηματική οπτική για ανάπτυξη ενσυναίσθησης).

Διορθώνονται, διαβάζονται οι εργασίες και επισημαίνονται τα (ενδιαφέροντα κάθε φορά) συμπεράσματα που προκύπτουν.

2ο φύλλο εργασίας: Τραγούδι «Ο Κουταλιανός» (στίχοι: Λευτέρης Παπαδόπουλος, μουσική: Μάνος Λοΐζος, 1972)

Ακρόαση της «άλλης όψης» του πρώτου τραγουδιού και εντοπισμός στερεοτύπων σε πρώτη και δεύτερη ανάγνωση ακολουθώντας μια προσαρμοσμένη εφαρμογή του «Μοντέλου Παρατήρησης Έργων Τέχνης» του Perkins (1994: pp. 34-65· Μέγα, 2011: 48-58) :

1. Ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις που σας προκαλεί η ακρόαση του τραγουδιού ;
2. Τι εικόνες μάς δίνουν οι στίχοι; Ποια είναι η εικόνα/περιγραφή του Κουταλιανού ;
3. Υπάρχει κάτι που σας προκαλεί έκπληξη ; Ο ρυθμός έχει σχέση με τους στίχους;
4. Ποιο στερεότυπο υποκρύπτουν οι στίχοι ; Ποιες οι γλωσσικές επιλογές των στίχων και πώς αυτές δηλώνουν στάσεις; (υφολογικές παρατηρήσεις)
5. Ποια η σχέση του άσματος με την πραγματικότητα των σχέσεων των δύο φύλων;
6. Ποια είναι η τελική αίσθηση που σας αφήνει το τραγούδι;

Σε ομάδες και στην ολομέλεια οι εκπαιδευόμενοι καταθέτουν συνήθως πολλές απόψεις και διαφορετικές οπτικές, προβληματίζονται πολλαπλά και επανέρχονται με δεύτερη και τρίτη τοποθέτηση κατά την διεξαγωγή της διαλογικής συζήτησης.

3ο φύλλο εργασίας: Τραγούδι *«Ο τζουτζούκος»* (Ζοζεφίνα- Ν. Φακίδης- Δ. Πεταχταρίδης, 1966).

Ακρόαση του σατιρικού τραγουδιού και διαμοιρασμός φύλλου εργασίας στις ομάδες με τους στίχους και τις εξής δραστηριότητες :

1. Ποια είναι τα στερεότυπα που εντοπίζετε στους στίχους;
2. Σε ποια σημεία υπάρχει σάτιρα, πώς την αποκωδικοποιείτε;

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για τις σχέσεις και τη σάτιρα, την ποιότητα των σχέσεων που διαγράφεται κάτω από την επιφάνεια των στίχων, τις γλωσσικές επιλογές και το ύφος, τις κοινωνικές αντιλήψεις άλλων εποχών και κατά πόσον έχουν επιβιώσει αντίστοιχες. Η εκπαιδεύτρια παρεμβαίνει σπάνια καθοδηγητικά. Ακολουθεί συνολική ανασκόπηση της διεργασίας με αναφορά σε όλα τα τραγούδια, ενώ προστίθεται και το τραγούδι επίσης σε ντουέτο *«Ροζ» (*στίχοι -μουσική: Γιάννης Μηλιώκας, 1988*)* για περαιτέρω προβληματισμό και συμπεράσματα αναφορικά και με τα τέσσερα τραγούδια. Μερικές ομάδες – πιο παιγνιώδεις- έχουν προτείνει τη δραματοποίηση των τραγουδιών σε μικρά σπονδυλωτά μονόπρακτα εμπνευσμένα από αυτά και εμπλουτισμένα με δικές τους προσθήκες.

4ο φύλλο εργασίας : Φωτογραφία από το διαδίκτυο (άντρας σε γάιδαρο και γυναίκα πεζή σε χωράφι, *http://manivoice.gr/sites/default/files/Screen%20shot %202014-10-*

20%20at%2012.06.48%20PM.png). Αξιοποιώντας ως ιστορικό - κοινωνικό τεκμήριο τη φωτογραφία με μια εικόνα που είναι οικεία και ανακαλεί σε εκπαιδευόμενους κάποιας ηλικίας σε επαρχιακές περιοχές της χώρας μνήμες, αναπτύσσεται πρωταρχικά συζήτηση κατά πόσον αυτό είναι «τέχνη» ή τεκμήριο/ντοκουμέντο και στη συνέχεια αξιοποιούνται για προβληματισμό σε ομαδική εργασία οι ρουτίνες σκέψεις του PZ's Visible Thinking *See - Think – Wonder* (*βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι*) και *Think - Feel – Care (σκέφτομαι- νιώθω-νοιάζομαι)*, οι οποίες ενθαρρύνουν τη στοχαστική διάθεση για παρατήρηση και περιγραφή, ζητώντας από κάθε ομάδα να καταγράψει την άποψη κάθε μέλους. Ακολουθεί ζωηρή συζήτηση σε επίπεδο ομάδων και ακόλουθα της ολομέλειας. Τέλος, αξιοποιώντας τη ρουτίνα δημιουργικής γραφής ουσιαστικά *Middle – Start – End (μέση-αρχή-τέλος)* ζητείται ατομικά η παραγωγή γραπτού λόγου, μιας ιστορίας δηλαδή που περιλαμβάνει τη σχετική σκηνή (άσκηση δημιουργικής γραφής γλωσσικού γραμματισμού). Διορθώνονται και διαβάζονται στην ολομέλεια, προτείνεται δε η δημιουργία ψηφιακού βιβλίου «flipping book» στο πλαίσιο του πληροφορικού γραμματισμού (ή και με συνδιδασκαλία) .

5η δραστηριότητα : Σκηνές επιλεγμένες από την κινηματογραφική ταινία του Γ. Τζαβέλλα (1965) *«Η δε γυνή να φοβήται τον άνδρα» (της γνωριμίας με τους φίλους, τα επεισόδια με τη σπιτονοικοκυρά, της πρότασης και του γάμου, του διαζυγίου, οι εικόνες των δύο χωρισμένων)*. Προβάλλονται οι σκηνές στην ολομέλεια και ενθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι ελεύθερα να θίξουν από κάθε απόσπασμα τα θέματα που νομίζουν επί τη βάσει της ρουτίνας σκέψης «*Τι σε κάνει να το υποστηρίζεις αυτό* ; ». Η εκπαιδεύτρια παρεμβαίνει μόνο με ερωτήσεις ως εργαλείο εκμαίευσης (Courau 2000: σ.130), ώστε να κατευθυνθεί η συζήτηση και σε συγκρίσεις με τη σύγχρονη εποχή (στη νομοθεσία, τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές, τι έχει επιβιώσει φανερά ή έμμεσα), ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να εισφέρουν υλικό και καταθέτοντας η ίδια υλικό στο φάκελο της ενότητας (φυσικό στην τάξη ή/και αναρτημένο στο ιστολόγιο του μαθήματος).

Αξιολόγηση

Με το τέλος των δραστηριοτήτων η διδάσκουσα και η ολομέλεια στο πλαίσιο του αναστοχασμού επανέρχονται στην αφόρμηση και ανακεφαλαιώνουν απόψεις και συμπεράσματα, ενώ δίνονται εργαλεία αυτοαξιολόγησης (περιγραφικής ή/και διαβαθμισμένης κλίμακας) που οργανώνονται με βάση τα εξής ζητούμενα στο πλαίσιο απολογιστικής αξιολόγησης *(1 ώρα)* όπως : 1. Πόσο συμμετείχα στην ομάδα; 2. Ακούστηκαν οι απόψεις μου; 3. Προβληματίστηκα για το θέμα; 4. Βρήκα ενδιαφέρον στις δραστηριότητες; Πώς είδα συνολικά την ενότητα; 5. Εκφράστηκα ειλικρινά; Μου έκανε κάποια άποψη εντύπωση; 6. Δυσκολεύτηκα σε κάτι; 7. Άλλαξα κάποιες απόψεις μου, πείστηκα για κάτι ; (αξιοποιώντας τη ρουτίνα σκέψης : «*I used to think now I think*»).

Συμπερασματικά

Ο μετασχηματισμός παγιωμένων αντιλήψεων είναι ομολογουμένως δύσκολο να επιτευχθεί, κάποια δε θέματα στα ΣΔΕ αγγίζουν ευαίσθητα προσωπικά βιώματα –όχι πάντα ευχάριστα- των εκπαιδευόμενων, γεγονός που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς από τους εκπαιδευτές. Η επιλογή πιο λαϊκών καλλιτεχνικών δημιουργημάτων πέτυχε τον στόχο να τονίσει την αξία της εμβάθυνσης, αφού και αυτά μπορούν να αποτελέσουν αφόρμηση για ουσιαστικές συζητήσεις και όχι μόνο διασκέδαση. Τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν συχνά σε βάθος και υποσυνείδητα την καθημερινή συμπεριφορά, οπότε ο στόχος της παρούσας πρότασης δεν είναι μαξιμαλιστικός· φιλοδοξεί να ενσπείρει έναν προβληματισμό, αφού ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής κατά τον Jarvis (2010 : p. 144) οδηγεί τους εκπαιδευόμενους *«από ερώτηση σε ερώτηση παρά από απάντηση σε απάντηση»*, να πυροδοτήσει τον κριτικό στοχασμό με την ανταλλαγή απόψεων σε κλίμα εποικοδομητικό και πιθανά να προκαλέσει τη μερική έστω αποδόμηση κάποιων αντιλήψεων μέσα από την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, να αποτελέσει δηλαδή τουλάχιστον την πρώτη φάση του μετασχηματισμού, αφορμή να αναδυθεί ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα και να οδηγήσει στην κριτική αυτοστοχαστική μάθηση (Λιντζέρης, 2007 : σσ. 114, 117· Mezirow 1998 : σ. 193), και μάλιστα με αφόρμηση από την τέχνη με *φυσικό τρόπο*, ενισχύοντας τη στοχαστικότητα γενικά στη ζωή και εκτός τάξης (Perkins, 1994: pp. 4, 89).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Burstein, J. (2014). Integrating Arts: Cultural Anthropology and Expressive Culture in the Social studies Curriculum. *Social studies Research and Practice*, 9(2), pp. 132-144.

Chatzisavvidis, S. (2009). I paidagogiki tou grammatismou stin praxi: I periptosi ton Scholeion Defteris Efkairias stin Ellada. Sto : Koutsogiannis, D. & Arapopoulou, M. (epim.). *Grammatismos, nees technologies kai ekpaidefsi: opseis tou topikou kai tou pagkosmiou*, ss. 159-178. Thessaloniki: Zitis.

Courau, S. (2000). *Ta vasika «ergaleia» tou ekpaidefti enilikon*. Athina: Metaichmio.

Eisner, Elliot (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* Yale University Press.

Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. (4th ed.). Routledge.

Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare, Vol. 32, No. 1,* pp. 5-19.

Johnson, D.C. (2006). Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. *International Journal of the Humanities*, 2(2), pp.1161-1169.

Kokkos, A. & Synergates. (2011). *Ekpaidefsi mesa apo tis technes.* Athina: Metaichmio.

Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi Enilikon, Anichnevontas to pedio*. Athina: Metaichmio.

Lampridis, M. (2004). *Opseis tis koinonikis anaparastasis gia tous tsinganous*. Panepistimio Ioanninon.

Lintzeris, P. (2019). O Knud Illeris kai to metaschimatistiko eidos anthropinis mathisis. Sto Kokkos A. & synergates (epim.). *Dievrynontas ti Theoria Metaschimatismou: I symvoli deka simantikon stochaston*, kefalaio 9, ss.199-225. Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon.

Lintzeris, P. (2014). O rolos kai i leitourgia tou kritikou stochasmou sti metaschimatizousa mathisi. *Ekpaidefsi enilikon*, tomos 33, ss. 21-26.

Lintzeris, P. (2010). Theoria tis Metaschimatizousas Mathisis : Dynatotita gia mia kritiki kai cheirafetiki strofi stin praktiki tis Ekpaidefsis Enilikon. Sto Vergidis, D. & A. Kokkos, A. (epim.). *Ekpaidefsi Enilikon : diethneis prosengiseis kai ellinikes diadromes* , ss. 94 – 123. Athina : Metaichmio.

Lintzeris, P. (2007). *I simasia tou kritikou stochasmou kai tou orthologikou dialogou sti theoria tou Jack Mezirow gia ti metaschimatizousa mathisi.* Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon.

Mangram, J., & Weber, R. (2012). Incorporating Music into the Social studies Classroom: A Qualitative Study of Secondary Social studies Teachers. *The Journal of Social studies Research*, 36(1), pp. 3-21.

Mega, G. (2011). I techni sto scholiko systima os stochastiki diergasia. Sto Kokkos A. & synergates (epim.). *I ekpaidefsi mesa apo tis technes*, ss. 21-67. Athina : Metaichmio.

Mega, G. (2018). Teaching adults through the Arts using Mezirow's Transformative Learning Theory. At: *ICERI 2018* Proceedings, Seville, Spain, , pp. 1922-1927. DOI: 10.21125/iceri.2018.1420

Mezirow, J. & Synergates. (2007). *I Metaschimatizousa Mathisi*. Athina: Metaichmio.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, pp. 185-198.

Ostrouch-Kamińska J. , Vieira C. (2016). Gender Sensitive Adult Education: Critical Perspective. *Revista portuguesa de pedagogia* , 50(1), pp. 37-55.

Ostrouch-Kamińska J. , Vieira C. (ed.). (2015). *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults . Research on the Education and Learning of Adults*. Volume: 3. Brill.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Rogers, A. (1999). *I ekpaidefsi enilikon*. Athina: Metaichmio.

Tsimpoukli, A. & Fillips. N., (2008). *Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon, Programma Dia Viou Ekpaidefsis Diarkeias 100 oron*. Athina: IDEKE.

Vekris, L. & Chontolidou, E. (epim.). (2010). *Prodiagrafes spoudon gia ta Scholeia Defteris Efkairias*. (2 ekd). Athina: NGEE-IDEKE.

White, C., & McCormack, S. (2006). The Message in the Music: Popular Culture and Teaching in Social Studies. *The Social Studies*, 97(3), pp. 122–127.

Διαδικτυογραφία

http://pz.harvard.edu/thinking-routines . Accessed : 18/09/2021

http://pzartfulthinking.org/?page_id=2 . Accessed : 18/09/2021

http://manivoice.gr/sites/default/files/Screen%20shot%202014-10-20%20at%2012.06.48%20PM.png . Retrieved : 15/05/2017

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη διδασκαλία ενηλίκων

Κωνσταντινάκης Δαυίδ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Ed.

Περίληψη

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολυσύνθετος και κομβικός. Το πρόσωπο του εκπαιδευτή μπορεί να αμφισβητηθεί και παράλληλα να χαλάσει το καλό κλίμα μέσα στην αίθουσα. Πέρα από το καθαρά γνωστικό υπόβαθρο που θα πρέπει να έχει ο καθένας, θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες δεξιότητες για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους φαινόμενα. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η περιγραφή ενός ομαδικού φαινομένου και ο ενδεικτικός τρόπος χειρισμού του από τον εκπαιδευτή. Παράλληλα παρουσιάζονται τα πέντε στάδια/φάσεις ανάπτυξης της δυναμικής της ομάδας, αλλά και ο ενδεικτικός τρόπος αντιμετώπισης ενός φαινομένου σύγκρουσης εντός της αίθουσας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ομάδες, Συγκρούσεις, Αντιμετώπιση συγκρούσεων

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο λειτουργίας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων ο ρόλος της ομάδας είναι εξαιρετικά σημαντικός. Τα μέλη των ομάδων θα πρέπει να έρθουν σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους προκειμένου να αναπτύξουν μία δυναμική και να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένους στόχους που έχουν τεθεί. Τι είναι όμως ομάδα και ποια είναι το χαρακτηριστικό που την κάνει ισχυρή; Συγκεκριμένα «Ομάδα ορίζεται μία συνάθροιση ατόμων στην οποία το καθένα έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, ενώ παράλληλα βιώνει κάποια μορφή εξάρτησης από τους άλλους για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ισχυρή ομάδα είναι αυτή στην οποία «τα μέλη έχουν στενή σχέση μεταξύ τους, επενδύουν σημαντική ενέργεια και ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτήν με διάφορους τρόπους » (ΥΠΕΠΘ, 2008, σ. 81).

Η ομάδα αποτελεί ξεχωριστή οντότητα, ένα σύστημα που λειτουργεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ο Douglas σημειώνει χαρακτηριστικά αυτές τις διεργασίες. Συγκεκριμένα οι διεργασίες αυτές είναι: η επικοινωνία των μελών, η αλληλεπίδραση, τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους στο μέλλον της ομάδας, οι ρόλοι, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η συνε-κτικότητα, η διαδικασία στοχοθέτησης, οι αλλαγές και οι πηγές από όπου αντλούν ενέργεια (Douglas, 1997). Στις σελίδες που ακολουθούν θα μελετηθεί ο ρόλος της ομάδας μέσα στο περιβάλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων και η σχέση του εκπαιδευτή με τις ομάδες με τις οποίες έρχεται σε επαφή.

Παράδειγμα ομαδικού φαινομένου και τρόπος χειρισμού του

Σε πρόγραμμα ΕΕ, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και με την ευθύνη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, συγκροτείται 24μελές τμήμα ενηλίκων με θέμα «Παροχή Πρώτων Βοηθειών», διάρκειας 50 ωρών. Ο εκπαιδευτής, μετά την ολοκλήρωση 15 διδακτικών

ωρών, θεωρητικής προσέγγισης του θέματος, σχεδιάζει να εφαρμόσει ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εμπλουτίσουν τη θεωρία μέσα από την εμπειρία.(Noye και Pivetau, 1999). Στόχος του η δημιουργία φιλικών σχέσεων και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης.

Η επιλογή των συμμετεχόντων στις 4μελείς ομάδες συνεργασίας δε γίνεται τυχαία από τον εκπαιδευτή, ο οποίος επιδιώκει το σχηματισμό ανάμικτων ομάδων, με κριτήρια το φύλο, την ηλικία, την οικονομική, οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση. Οι εκπαιδευόμενοι προβάλλουν «αντίσταση στην αλλαγή», καθώς πολλοί αντιδρούν στη συνεργασία με πρόσωπα λίγο-πολύ άγνωστα και αρνούνται να πραγματοποιήσουν πρακτικές ασκήσεις, γεγονός που απαιτεί σωματική και συναισθηματική προσέγγιση. Δηλώνουν σθεναρά ότι θα δημιουργήσουν οι ίδιοι τις ομάδες συνεργασίας.

Το τμήμα ενηλίκων δεν παρουσιάζει ομοιογένεια, καθώς στο πρόγραμμα υπάρχουν άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα και στόχους. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βλέπουν με σοβαρότητα το θέμα, αφού θα αποκομίσουν γνώσεις χρήσιμες για το εργασιακό τους περιβάλλον. Νοικοκυρές με απολυτήριο Λυκείου, επιφορτισμένες με οικογενειακές υποχρεώσεις, που βλέπουν το πρόγραμμα ως ευχάριστη ενασχόληση εκτός οικίας, ενισχύουσα την αυτοπεποίθηση και χειραφέτησή τους. Τέλος, νεαρά άτομα, απόφοιτοι ΤΕΙ, εργαζόμενοι ευκαιριακά σε ιδιωτικές επιχειρήσεις της πόλης, που προσβλέπουν χρησιμοθηρικά στην απόκτηση της βεβαίωσης παρακολούθησής του, προσδοκώντας σε μελλοντική απασχόληση σε υπηρεσίες του Δήμου ή του Κέντρου Υγείας της πόλης.

Η σύνθεση των παραπάνω υποομάδων οδηγεί στην καταξίωση ή απαξίωση του θεσμού, την εκτίμηση ή την αδιαφορία στο πρόσωπο του εκπαιδευτή και τις μεθόδους του. Τα μέλη των υποομάδων νιώθουν ανασφάλεια έξω απ’ αυτές, φόβο κι άγχος ότι ίσως θα μειονεκτούν έναντι άλλων εκπαιδευομένων στην ίδια ομάδα συνεργασίας, αν αυτή δεν προάγει τη συνεργασία, αλλά τον ανταγωνισμό.

Ο εκπαιδευτής με ψυχραιμία και αποφασιστικότητα δηλώνει πρόθυμος να συζητήσει με τους εκπαιδευόμενους το θέμα, αφού όμως ακούσουν προσεκτικά την προσωπική του τοποθέτηση. Τους λέει πως ο ρόλος του στη διαδικασία είναι συγκεκριμένος· είναι ο συντονιστής του προγράμματος, ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο θεσμό και αυτούς, που σέβεται τους κανόνες της διαδικασίας, διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις και εμπειρία, αμείβεται για το έργο του και απαιτεί σεβασμό και πειθαρχία από το ώριμο ακροατήριό του. Αναγνωρίζει, συνεχίζει, τις ιδιαιτερότητές των εκπαιδευομένων, την αγωνία κάποιων ότι ίσως δεν τα καταφέρουν το ίδιο καλά με τους υπολοίπους, ωστόσο εκφράζει την πεποίθησή του ότι θα υπάρξει θετικό αποτέλεσμα, καθώς νιώθει πως μπορεί να τους έχει εμπιστοσύνη. Εξάλλου, ο καθένας συμμετέχει στο βαθμό που δύναται και δεν είναι υποχρεωμένος να κάνει κάτι που τον φέρνει σε αμηχανία. Προτείνει σε όσους το επιθυμούν να έρχονται λίγο νωρίτερα ή να παραμένουν λίγο μετά το τέλος της συνάντησης, για περαιτέρω εξάσκηση (Rogers, 1999).

Ο εκπαιδευτής δεν κατονομάζει τις ήδη υπάρχουσες διαφορετικές υποομάδες με βάση τα χαρακτηριστικά τους, παραμένοντας διακριτικός (Rogers, 1999), αλλά τονίζει τα κοινά σημεία όλων (π.χ. είναι κάτοικοι της ίδιας πόλης ή επέλεξαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταξύ πολλών). Τονώνει έτσι την αυτοεκτίμησή τους και το αίσθημα της ομοψυχίας, αφού τους κάνει να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφορετικότητα δεν αναιρεί την αλληλεγγύη της ομάδας.

Ζητά λοιπόν ευγενικά τη συνεργασία όλων, δείχνοντας κατανόηση στη δυσφορία μερικών, ώστε να παραμείνει εγγυητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να εκπληρωθεί εν τέλει ο στόχος των εκπαιδευομένων. Άλλωστε, κάθε ομάδα θα επιλέξει, αν θέλει, κάποιον ηγέτη- συντονιστή της, αγαπητό και δημοφιλή στους πολλούς. Κλείνει λέγοντας πως είναι θεμιτό ο εκπαιδευτής να πειραματίζεται με διαφορετικές μορφές δημιουργίας υποομάδων. (Rogers, 1999).

Οι εκπαιδευόμενοι πείσθηκαν να δοκιμάσουν, ζήτησαν όμως να αναθεωρήσουν τη μέθοδο ομαδικής συνεργασίας, σε περίπτωση αποτυχίας-έλλειψης επικοινωνίας των μελών, και να συναποφασίσουν εκ νέου με τον εκπαιδευτή.

Οι φάσεις ανάπτυξης της ομάδας

Ανεξάρτητα από το δυναμική και το ρόλο που θα παίξουν οι ομάδες στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία μιας ομάδας περνάει μέσα από συγκεκριμένες φάσεις που έχουν διαμορφώσει μία συγκεκριμένη τυπολογία. Τα στάδια αυτά είναι πέντε και συγκεκριμένα :

1. **Το στάδιο της διαμόρφωσης:** Κατά το στάδιο αυτό η ομάδα έρχεται σε επαφή και γνωρίζονται τα μέλη μεταξύ τους. Η αγωνία και η παθητική τους στάση είναι έκδηλη και σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτής, αφού αυτός έχει αρχικά ρυθμιστικό ρόλο. Κατά τη διαμόρφωση της ομάδας τα μέλη προσπαθούν να μάθουν τις προσδοκίες των άλλων μελών και παράλληλα να θέσουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτή κάτω από μία αποδεκτή συμπεριφορά.
2. **Το στάδιο της σύγκρουσης:** Το άτομο μέσα στην ομάδα μπορεί να βιώνει έντονο άγχος είτε γιατί θα εκτεθεί σε άτομα που ίσως το απορρίψουν είτε γιατί δεν κατανόησε καλά τις οδηγίες του εκπαιδευτή. Το άγχος αυτό μετατρέπεται σε σύγκρουση είτε μεταξύ του ατόμου με τον εκπαιδευτή είτε ανάμεσα στις ομάδες που έχουν αναπτυχθεί μέσα στην αίθουσα. Είναι λοιπόν επόμενο – δίνοντας συνέχεια στο παράδειγμά μας – κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους να αντιδράσουν στον τρόπο αυτοπαρουσίασης και να τον αμφισβητήσουν. Το επιχείρημά τους είναι πως είναι εργαζόμενοι σε περιβάλλοντα υψηλών απαιτήσεων και ήρθαν εδώ για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους και όχι για να κάνουν κοινωνικές γνωριμίες με «παιγνιώδη τρόπο». Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτής υπερασπίζεται την απόφασή του για τη συγκεκριμένη μέθοδο υπογραμμίζοντας τα οφέλη. Μπορούν οι νεοδιαμορφωμένες ομάδες που σχηματίζονται να αντιδράσουν και σε μελλοντική

ανάθεση εργασιών που μπορεί να μην έχουν καταλάβει τις απαιτήσεις του εκπαιδευτή για αυτές ή μπορεί να μην έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να τις ολοκληρώσουν.

3. **Στάδιο της ρύθμισης:** Σε αυτό θα πρέπει να έχουν αποσαφηνιστεί οι κανόνες με βάση τους οποίους θα λειτουργεί η διαδικασία, η ανοιχτή έκφραση των ιδεών και η συμμετοχή. Οι ομάδες θα πρέπει να γνωρίζουν ποια είναι η δομή τους και πώς θα πρέπει να ανταποκριθούν μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες. Έτσι η ανάθεση μιας δεύτερης εργασίας έτυχε καλύτερης αποδοχής από την προηγούμενη, καθώς η κάθε ομάδα γνώριζε τον τρόπο με τον οποίο θα κινηθεί,.
4. **Στάδιο της δράσης:** Κατά το στάδιο της δράσης, η ομάδα πλέον μπορεί να ανταποκριθεί τόσο στα ατομικά όσο και στα ομαδικά προβλήματα που τίθενται. Για παράδειγμα, μία ομάδα μπορεί να επιλύσει ένα ομαδικό πρόβλημα που έχει θέσει ο εκπαιδευτής μέσα στην αίθουσα, αλλά παράλληλα μπορούν τα μέλη της ομάδας να θέσουν τις ερωτήσεις τους και μέσα από άλλους διαύλους πάνω σε προσωπικές τους απορίες για την ολοκλήρωση των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί. Ολοκλήρωση: Κατά το τελευταίο στάδιο οι ομάδες πλέον έχουν ολοκληρώσει το στόχο τους και είναι ώρα να αποσυνδεθούν. Τα μέλη τους θεωρούν ότι έχουν καλύψει τις ανάγκες τους μέσα από τη συμμετοχή σε αυτές και πλέον επιδιώκουν την αποσύνδεσή τους.

Αντιμετώπιση προβλημάτων στη μαθησιακή ομάδα ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε ένα πρόγραμμα ενηλίκων δεν είναι πάντα συμβουλευτικός και καθοδηγητικός, αλλά πολλές φορές είναι αναγκασμένος να παίξει λόγο διαμεσολαβητή ή διαχειριστή καταστάσεων που θα ανακύψουν εντός των ομάδων. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι ικανός να αναπτύξει εποικοδομητικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και αυτό θα προέλθει μέσα από την προσωπική ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Douglas, 1991). Η φύση και η δυναμική των ομάδων είναι τέτοια που απαιτεί από τον εκπαιδευτή την άμεση προσαρμογή τους και την ανάπτυξη αντανακλαστικών που θα διευκολύνει τη λειτουργία τους.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ομάδες θα πρέπει να γίνονται άμεσα αντιληπτά από τους εκπαιδευτές ακόμα και αν αυτά δεν δηλώνονται ρητά από τους συμμετέχοντες ή δεν γίνονται εμφανή μέσα από ξεσπάσματα. Κατά τον Jacques (2004), ο κάθε εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει οπτική επαφή με τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, προκειμένου να μπορεί να διαγνώσει προβλήματα, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αναζητά μηνύματα που να αποδεικνύουν την κατάσταση των συμμετεχόντων. Η συζήτηση αποτελεί ουσιαστικό όργανο επίλυσης των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν, αρκεί ο εκπαιδευτής να την κατευθύνει προς τη σωστή κατεύθυνση απομονώνοντας άτομα που μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα ή να καταχραστούν τον χρόνο.

Σύμφωνα με τον Corey (1990) ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αναγνωρίζει το ρόλο του μέσα στην ομάδα και να κινείται σύμφωνα με αυτή. Για να αντιμετωπίσει βέλτιστα μία τέτοια κατάσταση ο παραπάνω εκπαιδευτής θα πρέπει σε πρώτο επίπεδο να δείξει

κατανόηση για την αντίληψη των ατόμων που εξέφρασαν αντίθετη άποψη. Με αυτό τον τρόπο θα αποδείξει ότι είναι συναισθηματικά αλληλέγγυος με αυτούς. Ένας εκπαιδευτής θα πρέπει να αποδέχεται την κριτική, αλλά παράλληλα θα πρέπει να δείχνει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για τις κινήσεις που έχει επιλέξει να ακολουθήσει. Παράλληλα θα πρέπει να σημειώσει ότι η ομαδική διεργασία είναι βασικό στοιχείο της μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και ατομιστικές προσεγγίσεις δεν είναι αποδεκτές.

Μέσα από τη συζήτηση ο εκπαιδευτής θα μπορέσει να υπογραμμίσει στους διαφωνούντες την πηγή του άγχους τους (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Η αποφυγή της συζήτησης σηματοδοτεί την αδυναμία από πλευρά του εκπαιδευτή να διαχειριστεί την κατάσταση και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αποδόμηση της εικόνας του στα μάτια της ομάδας.

Σύνοψη

Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της οντότητας των εκπαιδευτών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο μεγάλος βαθμός ετερογένειας.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές σε προγράμματα εκπαίδευσης μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά πεδία, αλλά και να έχουν διαφορετικό επίπεδο σπουδών (Κελπανίδης, & Βρυνιώτη, 2004). Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να έχουν ένα βασικό χαρακτηριστικό, την ικανότητα ανάπτυξης ικανών διαπροσωπικών σχέσεων και παράλληλα να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις τις διδασκαλίας σε ομάδες. Σημαντικό προσόν κρίνεται πάντα η ανεκτικότητα, η υπεύθυνη στάση απέναντι στο κοινό του αλλά και ο υψηλός βαθμός διαλλακτικότητας (Bennett, 2000).

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν περιπτώσεις όπου η λειτουργία της ομάδας διαταράχτηκε εξαιτίας κάποιου είδους σύγκρουσης ή αμφισβήτησης. Παράλληλα διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο δημιουργούνται οι ομάδες μέσα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Αναφορές

Bennett, R. (2000). Το αποτελεσματικό φύλλο ελέγχου αξιολόγησης εργαζόμενου από τον εκπαιδευτή. Στο: Prior, J. (επιμ.) Εκπαίδευση και Ανάπτυξη (μτφρ. Νίκος Σαρρής). Αθήνα: Έλλην, σ. 203-211

Correy, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counselling.*Καλιφόρνια: Brookes/Cole.

Douglas, T. (1991). *A Handbook of Common Group Work Problems.*Λονδίνο: Routledge.

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλίκων εκπαιδευομένων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noye, D. &Piveteau, J. (1999), Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή, (μτφρ Ε. Ζέη), Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A., (1999) «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο

Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). Διαβίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσιμπουκλή, Ά., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: 2η διδακτική ενότητα.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠΕΠΘ. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η συμβολή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Παναγιώτα Κ. Δημητρίου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Ph.D

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύονται και συνδέονται οι έννοιες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αναφέρονται οι σύγχρονες τάσεις και πρακτικές επιμόρφωσης, η αποτελεσματικότητα των οποίων συνδέεται με προγράμματα διά βίου μάθησης, συνεχιζόμενα, επίκαιρα και σε άμεση σχέση με τις καθημερινές σχολικές ανάγκες με στόχο την προώθηση καινοτομιών μέσω της συμμετοχής των ίδιων των εκπαιδευτικών στον καθορισμό της παιδαγωγικής πράξης. Βασικές μέθοδοι επιμόρφωσης και με ιδιαίτερη αξία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών, η ενδοϋπηρεσιακή των ήδη υπηρετούντων, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και η επιμόρφωση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων ως στελεχών εκπαίδευσης, γιατί είναι κομβικής σημασίας για την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, σύγχρονες μέθοδοι, αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου.

Modern methods of teacher training and their contribution to their professional development

Panagiota K. Dimitriou, Secondary Teacher, Ph.D

Abstract

In the present work, the concepts of teacher training and their professional development are analyzed and linked, the current trends and training practices are mentioned, the effectiveness of which is connected with lifelong learning programs, continuous, up-to-date and in direct relation to the daily school needs aiming at promoting innovations through the participation of the teachers themselves in the definition of the pedagogical practice. Basic training methods of special value for the professional development of teachers are the introductory training of teachers entering the profession, the in-service training of existing employees, the in-school training, the training at new technologies and the training of school principals as training staff, because it is crucial for the provision of quality educational work.

Key-Words: Teacher training, professional development, modern methods, educational project effectiveness.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα και η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, εντός και εκτός σχολείου, ένας από τους οποίους είναι ο εκπαιδευτικός. Κάτω από αυτό το πρίσμα καθίσταται απαραίτητος θεσμός η επιμόρφωσή του, τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει ποιοτική και πολύπλευρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειρίζονται τις πολλές γνώσεις και τις ποικίλες πληροφορίες της εποχής και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους.

Επειδή καθημερινά γίνονται πολλές συζητήσεις και αναλύσεις για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, βασικός σκοπός της εργασίας αυτής είναι η αναφορά στις σύγχρονες μεθόδους επιμόρφωσης μέσω των οποίων παρέχονται τα κατάλληλα εφόδια στους εκπαιδευτικούς, ώστε οι ίδιοι να βελτιώνονται συνεχώς και να προετοιμάζουν επαρκώς τους αυριανούς ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες.

Τα κεφάλαια που ακολουθούν αναφέρονται: στον τρόπο που συνδέονται η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη, στις σύγχρονες τάσεις και πρακτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στις μεθόδους επιμόρφωσης και στην αποτελεσματικότητά τους και στα συμπεράσματα.

Σύνδεση των εννοιών: Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση ως έννοια έχει προσδιοριστεί από πολλούς μελετητές και κοινή συνισταμένη όλων είναι ότι αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό θεσμό για την προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999˙ Δουλκερίδου, 2015). Η καθιέρωση συνεχών και ποικίλων μορφών επιμορφωτικής διαδικασίας συνιστά ποιοτική επιμόρφωση, που μπορεί να συμβάλλει στη συνεχή ανανέωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, μπορεί να προσεγγίζει δημιουργικά και δυναμικά τα σύγχρονα και έγκυρα επιστημονικά δεδομένα και τις διδακτικές μεθόδους, μπορεί να σέβεται την αρχή της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και της ίδιας της επιμορφωτικής διαδικασίας (Δούκας κ.ά, 2009˙ Μποντίλας, 2021).

Σκοπός της επιμόρφωσης είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της διά βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου έργου τους. Στη σημερινή κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, με την επιμόρφωση αναδεικνύεται η ανάγκη να καταστεί ο εκπαιδευτικός ικανός να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις

απαραίτητες πρωτοβουλίες και την ευθύνη που συνεπάγονται οι πρωτοβουλίες αυτές μέσα στο γενικό πλαίσιο αρχών της πολιτείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι στόχος κάθε ολοκληρωμένης πολιτικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων και η αλλαγή της εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σημασία και το ρόλο της επιμόρφωσης μέσα από ειδικές ενέργειες, δράσεις και θεσμικά μέτρα. Η πρόσληψη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της σημασίας της συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους όχι μόνο για την καθημερινή διδακτική πρακτική αλλά και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ταυτότητα είναι αναγκαία και ιδιαίτερα πολύτιμη για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (Γκότοβος, 1982˙ Δούκας κ.ά., 2008). Η διά βίου επιμόρφωση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δοκιμάσει την καινούργια γνώση στην πράξη, να λάβει ανατροφοδότηση και να βιώσει τη διαδικασία ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής του ζωής, όχι ως κάτι ξεχωριστό ή επιπρόσθετο. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία οποιωνδήποτε αλλαγών, καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων για τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων σπουδών, τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, την τοπική κοινωνία και την παγκόσμια κοινότητα, τα σχολικά δίκτυα και τις υποδομές κ.ά. Τα νέα προγράμματα σπουδών ζητούν από τον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, να αναλάβει την ευθύνη της επιλογής και της εφαρμογής των αντίστοιχων πρακτικών, να επιδείξει αυτενέργεια και πρωτοβουλία, ουσιαστικά να συνδιαμορφώσει με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία τα νέα προγράμματα σπουδών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, είναι στενά συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα με τη συμβολή του στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Επομένως, η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει την επιμόρφωση ως βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και, κατά συνέπεια, εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση βέβαια αποτελεί συνεχή διαδικασία και συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν ποιοτικά τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, να αναπτύσσουν ικανότητα αναστοχασμού της εκπαιδευτικής τους δράσης και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Μπολόνια, της Λισαβόνας (1999, 2000) και των Συνόδων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ακολούθησαν, ένας από τους βασικούς

στόχους του σχεδίου για την εκπαίδευση, ώστε η Ευρωπαϊκή Ένωση να καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη γνώση», είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών τους μέσω της διά βίου μάθησης, δεδομένου ότι οι ανάγκες διαφοροποιούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό στα διάφορα στάδια της επαγγελματικής του ζωής. Ο προσδιορισμός του προφίλ του κοινωνικά καταξιωμένου ευρωπαίου εκπαιδευτικού σχετίζεται με τις βασικές του σπουδές, με την εισαγωγική επιμόρφωση και την ενδοϋπηρεσιακή, στις οποίες εντάσσεται συχνά ο φάκελος του εκπαιδευτικού (portfolio) και το ευρωδιαβατήριο (europass), με προγράμματα μάθησης μέσω των οποίων καταδεικνύεται η αναγκαιότητα για μετάβαση από την τυπική ή/και αποσπασματική επιμόρφωση σε διαδικασίες διά βίου ανάπτυξης με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 3-5).

Στη χώρα μας το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης γνώρισε διάφορες διακυμάνσεις και σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα, μακροχρόνια και συγκεντρωτικά πρότυπα σε πιο ευέλικτες μορφές. Έγινε μετάβαση από τη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και τη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), τον θεσμό των ευέλικτων πιλοτικών προγραμμάτων, το Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Τεχνολογικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.), την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), η οποία υπήρξε πρώην Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), τα στελέχη της εκπαίδευσης. Κύριο έργο όλων των φορέων ήταν και είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της επιμορφωτικής πολιτικής με προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009˙ Δουλκερίδου, 2015).

Βασικοί παράγοντες για την επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών με ορατά αποτελέσματα στην τάξη είναι η επιλογή του θέματος ή των θεμάτων και η μέθοδος που ακολουθείται κατά την επιμόρφωση. Η επιλογή των θεμάτων πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ σχετικά με τη μέθοδο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει όλα τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης ενηλίκων, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία (Θεοδωρόπουλος, 2017). Στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που προτείνονται και υποστηρίζονται διεθνώς είναι εκείνες που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, τη διερευνητική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Αντίστοιχες προτάσεις επιμόρφωσης με βάση τα παραπάνω κριτήρια με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελούν: τα προγράμματα αυτοεπιμόρφωσης, η εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με προγράμματα, όπως το σεμινάριο, το συνέδριο, την ημερίδα, το μεταπτυχιακό σε χώρους πανεπιστημίων, επίσης η ενδοσχολική επιμόρφωση με φορέα επιμόρφωσης την ίδια τη σχολική μονάδα που απευθύνεται στο διδακτικό της προσωπικό, η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες (Μποντίλας, 2021), καθώς και η επιμόρφωση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Δουλκερίδου, 2015). Κάποιες τεχνικές των μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελούν η εμπλουτισμένη εισήγηση, η επίδειξη, η παρακολούθηση διδασκαλιών, οι μικροδιδασκαλίες, οι προσομοιωτικές διδασκαλίες, τα εργαστήρια, η ομαδοσυνεργατική πρακτική, τα σχέδια εργασίας, η μελέτη περίπτωσης, οι βιωματικές ασκήσεις, το παιχνίδι ρόλων, ο καταιγισμός ιδεών, η εξ αποστάσεως δυνατότητα επιμόρφωσης (Θεοδωρόπουλος, 2017).

Οι μέθοδοι επιμόρφωσης και η αποτελεσματικότητά τους

Η επιμόρφωση έχει, όπως αναφέρθηκε, ως στόχο το ατομικό και συλλογικό όφελος, πιο συγκεκριμένα των επιμορφούμενων, του σχολείου, του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω αυτής επιτυγχάνεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιοτικής βελτίωσης του έργου τους (Day, 2003), ενισχύεται η σχέση των εκπαιδευτικών με τη γνώση, η οποία συνδέεται με τα κοινωνικά περιβάλλοντα και αποκτά ανθρώπινες/παιδαγωγικές διαστάσεις (Δούκας κ.ά., 2008) αποτελώντας βασικό εργαλείο για την εισαγωγή αλλαγών, καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων, που υπαγορεύονται από αλλαγές στο κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Κάτω από το πρίσμα αυτό όλες οι μέθοδοι επιμόρφωσης είναι σημαντικές για την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ανάλογα με τις ανάγκες των επιμορφούμενων μπορούν να είναι αποτελεσματικές. Οι σύγχρονες θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τονίζουν ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που συνεχίζονται σε όλη την επαγγελματική τους πορεία, που γίνονται σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (Δούκας κ.ά., 2008).

Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προσωπική επιμόρφωση αποτελεί πρώτο βασικό πεδίο για βελτίωση των εκπαιδευτικών με προγράμματα αυτοεπιμόρφωσης στον ελεύθερο χρόνο τους σε θέματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά για την αυτοβελτίωσή τους και για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου (Μποντίλας, 2021). Μάλιστα η αυτοεπιμόρφωση στο επίπεδο των επιδράσεων και των εμπειριών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Με τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και με κινήσεις πρωτοβουλίας συνεχίζεται η πορεία μάθησης των εκπαιδευτικών από προσωπική διάθεση και ατομική ευαισθητοποίηση.

Πρέπει όμως να συνοδεύεται και από άλλες πρακτικές, γιατί από μόνη της δεν μπορεί να καλύψει όλες τις επιμορφωτικές ανάγκες. Πιθανόν να μη χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα, γι' αυτό είναι απαραίτητο ένα ευέλικτο σύστημα επιμόρφωσης (Μπαλίτα, 2013).

Η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελεί σημαντική επιμορφωτική πρακτική, γιατί προσφέρονται τα απαραίτητα εφόδια στο επιστημονικό αντικείμενο, τη διδακτική μεθοδολογία, τις νέες τεχνολογίες και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος διευκολύνοντας την ομαλή ένταξη των νεοδιόριστων και αναπληρωτών στη δημόσια εκπαίδευση. Η σύγχρονη αντίληψη για την εισαγωγική επιμόρφωση, που προωθεί την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, είναι αυτή που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, καλλιεργεί την αυτομόρφωση και λειτουργεί ως μέθοδος ανανέωσης, κριτικής θεώρησης και ενεργητικής παρέμβασης. Η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί αποτελεί μέρος των διαδικασιών υποδοχής και ένταξής τους στον εργασιακό χώρο, ενώ ακολουθεί την άσκηση του έργου τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009˙ Δουλκερίδου, 2015˙ Μποντίλας, 2021).

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των υπηρετούντων και των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική μορφή με ιδιαίτερη αξία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, γιατί επιτυγχάνεται διεύρυνση των επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ανανέωση των ακαδημαϊκών-θεωρητικών γνώσεων και ανάπτυξη των δεξιοτήτων, με προγράμματα υποχρεωτικά ή προαιρετικά, μακράς ή βραχείας διάρκειας, όπως σεμινάρια για ειδικά θέματα (π.χ. διαχείριση σχολικής τάξης, κ.λπ.), προγράμματα για στελέχη, συνέδρια, ημερίδες, μεταπτυχιακά σε χώρους πανεπιστημίων, κ.λπ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009˙ Μποντίλας, 2021).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση επίσης έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται με τη σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης και προωθεί την αυτονομία της σχολικής μονάδας, η οποία διευρύνει το ρόλο της και από απλός εκτελεστής των επιταγών της κεντρικής εξουσίας γίνεται διαμορφωτής της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποκτά δύναμη, λαμβάνει αποφάσεις σε συνάρτηση με εντοπισμένες ανάγκες της, προγραμματίζει και οργανώνει τις επιμορφωτικές διαδικασίες με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες (Ξωχέλλης, 2003). Η διεξαγωγή της επιμόρφωσης μέσα στον φυσικό χώρο του σχολείου εξασφαλίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια υλοποίησής της και κυρίως στη διαδικασία διερεύνησης αναγκών και ενδιαφερόντων μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, που με τη σειρά της διευκολύνει τη μεταφορά και την εφαρμογή νέων και σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική πράξη (Αντωνίου, 2011˙ Μαυρογιώργος, 1983). Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να στηρίζει το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών με προγράμματα που βασίζονται στις ανάγκες τους, όπως αυτά διαμορφώνονται στο πλαίσιο εργασίας τους. Τα προγράμματα αυτά

εντάσσονται στον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό προωθώντας και δημιουργώντας το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών, τους κοινούς στόχους και το θετικό κλίμα συμμετοχής, ενώ παρέχουν τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν την επιμόρφωσή τους στο πλαίσιο της συνεχούς διαδικασίας μάθησης (Αντωνίου, 2011).

Επιπλέον με την αξιοποίηση των μεθόδων σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη χρήση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) παρέχεται η δυνατότητα δομημένων προγραμμάτων από απόσταση με υποστήριξη επιμορφωτή, δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, εικονικής τάξης ή εργασίας των επιμορφούμενων ασύγχρονα, με τους δικούς τους ρυθμούς και σε χρόνο που οι ίδιοι επιλέγουν. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς προγράμματα επιμόρφωσης με μεγάλο βαθμό προσαρμοστικότητας και ευελιξίας ως προς τον τρόπο, τον τόπο, τον χρόνο, τον ρυθμό και το περιεχόμενο της επιμορφωτικής διαδικασίας. Με τη χρήση τους αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά και τα εμπόδια που συναντά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θέματα αναπλήρωσης, μετακινήσεων, ρυθμού κατάρτισης, αλληλεπίδρασης επιμορφούμενων-επιμορφωτών κλπ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009˙ Μποντίλας, 2021).

Τέλος, η επιμόρφωση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα για την ποιοτική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου, αφού οι διευθυντές αποκτούν επιστημονικές γνώσεις στο σύγχρονο μάνατζμεντ, καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων της σχολικής μονάδας, μετασχηματίζουν τυχόν δυσλειτουργικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Ο διευθυντής επιμορφώνεται σχετικά με το πώς να ασκήσει αποτελεσματικά και αποδοτικά τις λειτουργίες της διοίκησης, πώς να προγραμματίσει το εκπαιδευτικό έργο, να οργανώσει τις εργασίες, να κατανείμει τις αρμοδιότητες και να εκχωρήσει αρμοδιότητες, να εμπνεύσει και να υποκινήσει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, να καλλιεργήσει δεξιότητες επικοινωνίας, εμψύχωσης της ομάδας και διαχείρισης των συγκρούσεων, να εφαρμόσει τεχνικές και μέσα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δουλκερίδου, 2015).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η πολύπλευρη και πολύμορφη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως αυτοεπιμόρφωση, εισαγωγική των νέων στο επάγγελμα, ενδοσχολική επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και επιμόρφωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, είναι απαραίτητη και επιβάλλεται, γιατί αποβλέπει στον εμπλουτισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, στην προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αναστοχαστική διαδικασία, στη συνεχή αναπροσαρμογή, βελτίωση και αλλαγή των θεωριών και της δράσης, στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με προγράμματα επίκαιρα, που συνεχίζονται διά βίου και ανταποκρίνονται στις

εκάστοτε επιμορφωτικές ανάγκες, προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να προωθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες στα σχολεία και να δημιουργούν κουλτούρα αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, όπως μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπική κοινωνία, κ.ά., που συνάδει με τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την υλοποίηση του κοινωνικού οράματος υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στους αυριανούς πολίτες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Antoniou, A. (2011). *I endoscholiki epimorfosi ton ekpaideftikon kai o thesmos tou scholikou symvoulou*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Athanasoula-Reppa, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos, G., Nitsopoulos, V. & Chalkiotis, D. (1999). *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon - Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki*. Tomos A΄, V΄. Patra: E.A.P.

Balita, Th. (2013). *Apopseis epimorfoton kai epimorfoumenon ekpaideftikon Anglikis kai Gallikis Glossas kai Filologias gia to Meizon Programma Epimorfosis: Mia kritiki apotimisi*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Bontilas L., (2021). *Epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikou. Epimorfotiko programma*: "Dioikisi kai Igesia stin Ekpaidefsi (Management in Education) - Kyklos E (Septemvrios 2021) (814725)", ΕΕΡΕΚ.

Chatzipanagiotou, P. (2001). *I epimorfosi ton ekpaideftikon: zitimata organosis, schediasmou kai axiologisis*. Athina: Typothito.

Day, C. (2003). *I exelixi ton ekpaideftikon*. Mtfr. Vakali, A. Athina: Typothito.

Doukas Ch., Vavouraki A., Thomopoulou M., Kalantzis M., Koutra Ch. & Smyrniotopoulou A. (2008). Epimorfosi ton ekpaideftikon. *I poiotita stin ekpaidefsi*, 7. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/11/2021.

Doulkeridou P. (2015). I epimorfosi ton ekpaideftikon kai diefthynton ton scholikon monadon protovathmias ekpaidefsis. Episkopisi tou nomothetikou plaisiou. *Paidagogiki Epitheorisi*, 59. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Gkotovos, Th. (1982). I anagkaiotita tis epimorfosis kai o rolos tis stin apotelesmatikotita ton allagon tis ekpaidefsis. *Sygchroni Ekpaidefsi*, 9, 28-33.

Karagiannis, G., Stagia, P. & Tsirikou, M. (2005). I symvoli tis epimorfosis stin aposafinisi kai ton epanaprosdiorismo tou rolou tou ekpaideftikou. *Sygchroni Ekpaidefsi*, 141, 38-54.

Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008). *Epimorfosi kai Axiologisi sto choro tis Ekpaidefsis*. Athina: P.I.

Mavrogiorgos, G. (1983). Morfes Epimorfosis: Ennoiologikes Diefkriniseis to Politiko – Koinoniko tous Plaisio – Proypotheseis. *Sygchroni Ekpaidefsi*, 10, 37-52.

Paidagogiko Institouto. Diatmimatiki Epitropi gia ti Morfotiki Aftoteleia tou Lykeiou kai ton Dialogo gia tin Paideia (2009). *Protasi gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Theodoropoulos P. (2017). *Epimorfotikes anagkes kai sygchrones methodoi epimorfosis ton ekpaideftikon*. Prosvasi on line. Anaktithike:18/11/2021.

Xochellis, P. (2003). I endoscholiki epimorfosi ton ekpaideftikon: Ellinikes empeiries. Sto: Fokiali, P., Triarchi-Hermann, V. & Kaila, M. *Thematikes Epimorfosis kai Metekpaidefsis Ekpaideftikon*, 39-46. Athina: Atrapos.

Ypourgeio Paideias, Dia Viou Mathisis kai Thriskevmaton - Eidiki Ypiresia Diacheirisis (2011). *Schedio Drasis. Gia tin ekponisi Programmaton Spoudon & tin epimorfosi Ekpaideftikon sto Neo Scholeio*. Prosvasi on line. Anaktithike: 18/12/2021.

Σύγχρονο σχολείο- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Σίσκου Θωμαή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αν κατάφεραν να εργασθούν αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας την με τους μαθητές/τριές τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να παρουσιασθούν οι απόψεις τους σχετικά με την επάρκεια των γνώσεών τους στις νέες τεχνολογίες αλλά και αν αντιμετώπισαν προβλήματα όσον αφορά την πρόσβασή τους σε αυτές κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας ανώνυμο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο καταγράφονται αυτές οι απόψεις τους αλλά και οι αντιλήψεις τους με σκοπό να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα αν η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι και ικανοί να την χρησιμοποιήσουν. Αν μπορεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να δράσει επικουρικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: σύγχρονο σχολείο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ΤΠΕ, εκπαιδευτικοί

Modern school - Distance education. Opinions and perceptions of teachers

Siskou Thomai,
Physical Education Teacher, MA Educational Leadership and Administration

Abstracts

This paper aims to explore teachers' views on distance education. If they were able to work effectively using it with their students during the pandemic. In addition, an attempt was made to present their views on the adequacy of their knowledge of new technologies and whether they encountered problems in accessing them during distance education. Using an anonymous online questionnaire, these views and their perceptions are recorded in order to draw important conclusions whether technology can help the educational process and how willing and able teachers are to use it. If distance education can act as an adjunct to lifelong learning for the benefit of students.

Key-Words: modern school, distance education, ICT, teachers

Εισαγωγή

Όπως όλοι οι θεσμοί, έτσι και ο εκπαιδευτικός θεσμός μεταβάλλεται συχνά και προσαρμόζεται στα δεδομένα της κάθε εποχής και κοινωνίας (Μωυσή, 2020). Η

εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο βρίσκεται αντιμέτωπη με διάφορες προκλήσεις κι αυτό αποτελεί συνέπεια της πρόσφατης πανδημίας του κορωνοϊού (Μαραγκάκη, 2021).

Εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 που βιώνουμε τα τελευταία δύο τουλάχιστον χρόνια αλλά και λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης έχουν επέλθει αρκετές αλλαγές στο κοινωνικοοικονομικό και στο πολιτισμικό επίπεδο. Όλα αυτά επιβάλλουν αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των στόχων, των μεθόδων και των μέσων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε η εκπαίδευση να μπορέσει να προσαρμοστεί στην καινούργια πραγματικότητα, αλλά και να καταφέρει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας. Ως απόρροια των προαναφερθέντων, η εισαγωγή και η υιοθέτηση διαφόρων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην τυπική εκπαίδευση θεωρείται ως επίλυση και ταυτόχρονα ως επιτακτική προτεραιότητα διεθνώς (Καρδίμη, 2021).

Όπως είναι γνωστό ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας πρότεινε και όλα τα σχολεία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έκλεισαν σε αρκετές χώρες, για αόριστο χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια του πρώτου κύματος της πανδημίας covid-19.

Σύμφωνα με την UNESCO (2017) η εκπαίδευση θεωρείται πολύ σημαντική σε περιόδους κρίσης και με βάση αυτό στην Ατζέντα 2030, τίθεται ως στόχος η «ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων που είναι πιο ανθεκτικά και ανταποκρινόμενα στην αντιμετώπιση συγκρούσεων, κοινωνικών αναταραχών και φυσικών κινδύνων, τα οποία θα διασφαλίσουν ότι η εκπαίδευση θα διατηρηθεί κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά από αυτές τις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης». Σε μια προσπάθεια περιορισμού του αντίκτυπου της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκολύνει τη συνέχεια της εκπαίδευσης για όλους (Μαραγκάκη, 2021) .

Εκπαίδευση και σχολείο- Σύγχρονο σχολείο

Ο όρος εκπαίδευση αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων που δεν συνεπάγονται αναγκαστικά την καλλιέργεια της νόησης ή την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας, όμως επιδιώκουν να βοηθήσουν το άτομο να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε διάφορες ανάγκες (Μπουζάκης 2002). Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελείται από ένα σύνολο παιδαγωγικών μεθόδων και αντικειμένων και ο κύριος στόχος της είναι η μετάδοση γνώσεων μαζί με τη νοητική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι όταν αυτά εξέλθουν από το εκπαιδευτικό σύστημα να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογηθούν και να μπορέσουν να λειτουργήσουν ανάλογα με το περιβάλλον του συστήματος. Επιπλέον η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται διαχρονικά, να ακολουθεί δηλαδή μία συγκεκριμένη πορεία και να έχει ένα καθορισμένο περιεχόμενο, είναι στο σύνολό της «προγραμματισμένη» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το σχολείο θεωρείται η συγκεκριμένη εστία προγραμματισμένης και μεθοδευμένης αγωγής και εκπαίδευσης και επιτελεί τρεις βασικές λειτουργίες: τη διδασκαλία, την

κοινωνικοποίηση και την επιλογή (Μάτζιαρης, 2005). Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο είναι «ένας παιδαγωγικός οργανισμός η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα» (Κωνσταντίνου, 1994). Άρα το σχολείο, το σύγχρονο σχολείο, υποχρεούται να πραγματοποιεί τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο μιας τυπικής οργάνωσης (Μάτζιαρης, 2005).

Μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της διδακτικής πράξης δίνει σιγά σιγά τη θέση του σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες στηρίζονται στην ενεργητική μάθηση και στις προοπτικές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Lave & Wenger 1991, Kim 2001). Αυτές οι νέες προσεγγίσεις στοχεύουν σε μια διαθεματική πορεία προς τη γνώση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην επίλυση προβλημάτων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Επιπλέον ο ρόλος του εκπαιδευτικού σταδιακά εξελίσσεται, αλλάζει και αρχίζει να λαμβάνει νέα υπόσταση, κυρίως διαμεσολαβητική, συντονιστική που ο στόχος του είναι να κατευθύνει τους μαθητές για να μπορέσουν να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από την πράξη και τα βιώματά τους (βιωματική οικοδόμηση της γνώσης). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν πως η εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα σηματοδοτεί μια νέα εποχή στον τρόπο που αποκτάται και διαδίδεται η νέα γνώση. Επανασχεδιάζοντας τους στόχους της εκπαίδευσης, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και παρέχοντας νέα εργαλεία, μέσα, μεθόδους και δυνατότητες στους μαθητές διαμορφώνεται μια διαφορετική κουλτούρα μάθησης η οποία εναρμονίζεται με τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνισταμένες. Η εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαφόρων άλλων τεχνολογικών μέσων, η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, η επεξεργασία και η σύνθεση δεδομένων με τη βοήθεια ηλεκτρονικών προγραμμάτων, τα ηλεκτρονικά λογισμικά μάθησης καθώς και ο διαδραστικός πίνακας, αποτελούν τα πρώτα συστατικά στοιχεία της καινούργιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναδεικνύοντας παράλληλα το χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου (Μυσερλή, 2015).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει διάφορους όρους όπως «ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning), «ψηφιακή μάθηση», «σε σύνδεση (online) εκπαίδευση» «άτυπη-τυπική εκπαίδευση» κ.α. Η ποικιλία αυτών των όρων οφείλεται περισσότερο στην ένταξη των τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, βάσει των οποίων γίνονται και οι κατηγοριοποιήσεις. Η «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning) μπορεί να συμβαίνει στον ίδιο χώρο, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι βρίσκονται μπροστά σε έναν υπολογιστή ενώ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υφίσταται και η ασύγχρονη επικοινωνία, δηλαδή δεν είναι πάντοτε σε σύνδεση (online). Σε κάποιες περιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι η ανάρτηση υλικού, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν και στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν σε κάποιο σχετικό κουίζ ή ερωτήσεις. Σε άλλες περιπτώσεις η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να συμπεριλαμβάνει εμπλουτισμένο υλικό, κοινωνικό δίκτυο συνεργατικής μάθησης, δια ζώσης συναντήσεις, αξιολογήσεις και εξετάσεις (Μιχαηλίδου,2018).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια μέθοδο της ανοικτής εκπαίδευσης κατά την οποία η μάθηση και η διδασκαλία πραγματοποιούνται από μια φυσική απόσταση ενώ ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος λειτουργούν σε διαφορετικό χρόνο και τόπο (Perraton, 2000 & Λιοναράκης, 2006). Υπάρχουν (τουλάχιστον) δύο είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: α) η Σύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση και β) η Ασύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει η άμεση και ταυτόχρονη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευόμενο. Έτσι ο εκπαιδευτικός σε πραγματικό χρόνο επικοινωνεί με τον εκπαιδευόμενο. Αντίθετα, στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί προϋπόθεση η ταυτόχρονη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευόμενο. Στην προκειμένη περίπτωση σημαντικό ρόλο κατέχει η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού το οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατάλληλη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού είναι αναγκαία και σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή πορεία και ολοκλήρωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Μανούσου 2020, Τζιμογιάννης 2017).

Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είναι μια πρωτόγνωρη για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς εμπειρία η οποία προκειμένου να εφαρμοστεί σωστά και αποτελεσματικά προϋποθέτει εφαρμογή (με τις απαραίτητες προσαρμογές) της σχετικής μεθοδολογίας. Σε σχετική βιβλιογραφία υπάρχει αξιόλογο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο μπορεί να φανεί χρήσιμο για μια πρώτη εξοικείωση και εφαρμογή. Έχουν σχεδιαστεί σχετικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs) από α) το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και β) το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π. και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου (ΙΕΠ, 2020).

Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Για τη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε ανώνυμο ποσοτικό ερωτηματολόγιο μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Forms για την έρευνα και συλλογή δεδομένων. Στόχος ήταν να διερευνηθεί αν και πόσο οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να εργασθούν αποτελεσματικά αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του covid 19. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τρία και ήταν τα παρακάτω:

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια που διαθέτουν ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι απόψεις τους ως προς τα οφέλη της τεχνολογίας και ως προς την πρόσβασή τους στις νέες τεχνολογίες στο χώρο του σχολείου;

Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εν μέσω πανδημίας, προς όφελος των μαθητών τους;

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 40 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2021 αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν χρησιμοποιήσει αρκετό διάστημα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση- σύγχρονη και ασύγχρονη- και είχαν δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη άποψη για αυτή.

Ερωτηματολόγιο

Το διαδικτυακό ανώνυμο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της Google forms και ο σύνδεσμός του στάλθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς για να απαντήσουν Αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις της παρακάτω μορφής: επιλογή ναι/όχι – επιλογή πεντάβαθμης κλίμακας Likert- επιλογή περισσοτέρων της μίας απάντησης (Cohen & Manion, 2000), Αποτελούνταν από τρία μέρη: το πρώτο μέρος αφορούσε δημογραφικά στοιχεία (ερωτήσεις 1-2), το δεύτερο μέρος αφορούσε εργασιακή κατάσταση και σπουδές (ερωτήσεις 3-6). Το τρίτο μέρος αφορούσε το υπό διερεύνηση θέμα, δηλαδή τις στάσεις, τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αν κατάφεραν να παρέχουν γνώση στους μαθητές τους, αν δυσκολεύτηκαν ή όχι για να κάνουν καθημερινά το μάθημά τους χρησιμοποιώντας ΤΠΕ και κατά πόσο οι μαθητές τους ανταποκρίθηκαν σε αυτή την προσπάθειά τους.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου γινόταν αναφορά στους στόχους του, υπήρχαν οδηγίες συμπλήρωσής του και διαβεβαιώσεις σχετικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Απάντησαν 40 εκπαιδευτικοί, 16 άνδρες και 24 γυναίκες, υπηρετούσαν όλοι στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ ανήκαν και στις τρεις ηλικιακές ομάδες, δηλαδή μέχρι 30 ετών, 31-45 ετών και 46 ετών και άνω. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τη χρήση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, μέσω της Google forms, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel (Cohen & Manion, 2000). Τα δεδομένα παρουσιάστηκαν υπό τη μορφή διαγραμμάτων πίτας, γραφημάτων στηλών και σωρευμένων οριζόντιων πυραμίδων.

Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα της έρευνας

Μελετώντας με προσοχή τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

Δημογραφικά στοιχεία: συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 16 άνδρες (ποσοστό 40%) και 24 (ποσοστό 60%) γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 46 ετών και άνω δηλαδή 19 (48%) εκπαιδευτικοί, μέχρι 30 ετών 7 (17%) εκπαιδευτικοί, 31 έως 45 ετών 14 (35%) εκπαιδευτικοί.

Εργασιακή κατάσταση και σπουδές: Από τους παραπάνω οι 6 ήταν αναπληρωτές ενώ οι 34 ήταν μόνιμοι. Οι 24 (60%) υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση «0-20 έτη» ενώ οι 16 (40%) «21 έτη και άνω». Οι περισσότεροι, σε ποσοστό 85% (34) υπηρετούν σε πολυθέσιο (4/θ και άνω) σχολείο ενώ μόλις το 15% (6) υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο (1/θέσιο-3/θ). Σχετικά με τις σπουδές τους οι 4 (4%) έχουν κάνει Διδασκαλείο, οι 5 (5%) έχουν Δεύτερο πτυχίο, οι 13 (13%) διαθέτουν μεταπτυχιακό, 2 (2%) έχουν Διδακτορικό, ετήσια επιμόρφωση τουλάχιστον 400 ωρών έχουν 20 (20%) εκπαιδευτικοί, ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2 τουλάχιστον έχουν 27 (27%) και πιστοποίηση ΤΠΕ 1 ή/και ΤΠΕ2 διαθέτουν 28(28%) άτομα.

Τρίτο μέρος του υπό διερεύνηση θέματος (απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών): σχετικά με την ερώτηση «Οι γνώσεις σας στις ΤΠΕ ήταν επαρκείς για να εργασθείτε καλύτερα με τους μαθητές σας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;» 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 72%) απάντησαν ναι ενώ 11 (ποσοστό 28%) απάντησαν όχι. Στο ερώτημα «Επιμορφωθήκατε στις ΤΠΕ (ή επιμορφώσεις με τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ) ώστε να ανταποκριθείτε καλύτερα στο μάθημά σας;» το 82% απάντησαν θετικά δηλαδή 33 από τους 40 ενώ οι 7 (18%) απάντησαν αρνητικά.

Στην ερώτηση «Δυσκολευτήκατε στο καθημερινό σας μάθημα σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ (χρήση Webex κ.τ.λ.);» οι 8 (20%) απάντησαν ναι, οι 12 (30%) όχι ενώ οι 20 (ποσοστό 50%) απάντησαν μερικές φορές. Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση και η εξ αποστάσεως διδασκαλία βοήθησε τους μαθητές/τριες περισσότερο από τη δια ζώσης διδασκαλία;» οι 20 (50%) απάντησαν όχι, οι υπόλοιποι 20 (50%) μερικές φορές και κανείς δεν απάντησε θετικά.

Στο ερώτημα «Είχατε προβλήματα κατά την πρόσβασή σας στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης (webex);» οι 13 (32%) εκπαιδευτικοί είπαν πως είχαν, οι 3 (8%) δεν είχαν ενώ οι 24 (60%) είπαν πως είχαν μερικές φορές. Σχετικά με «Θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση και η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι αναγκαία ή έστω μπορεί να δράσει επικουρικά με τη δια ζώσης διδασκαλία σε ένα σύγχρονο σχολείο;» οι 8 (20%) απάντησαν ναι, οι 21 (53%) μερικές φορές, οι 10 (25%) ίσως και μόνο 1 (2%) απάντησε όχι. Στην ερώτηση «Η επικοινωνία σας με τους μαθητές και η συνεργασία μεταξύ τους θεωρείται ότι ήταν αποδοτική και αποτελεσματική;» οι 7(17%) επέλεξαν ναι, οι 2 (5%) όχι, οι 22 (55%) μερικές φορές και οι 9 (23%) ίσως. Στο ερώτημα «Χρησιμοποιήσατε εργαλεία

των ΤΠΕ που γνωρίζατε ή μάθατε προς όφελος των μαθητών σας;» οι 31(77%) απάντησαν ναι, οι 9 (33%) μερικές φορές και κανείς δεν απάντησε αρνητικά.

Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση και η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι ένας νέος τρόπος παροχής και γνώσης στο σύγχρονο σχολείο και πρέπει να καθιερωθεί;» οι 19 (47%) επέλεξαν ναι και οι 21 (53%) επέλεξαν όχι. Ακολούθως στο αν «Θεωρείτε ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης μειώθηκε;» οι 15 (37%) είπαν ναι, οι 6 (15%) όχι και 19 (48%) ίσως. Στη συνέχεια οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα «Ο τεχνικός εξοπλισμός που είχατε σας βοήθησε στο μάθημα της τηλεκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ή χρειάστηκε να απευθυνθείτε κάπου για να το επιλύσετε;» οι 11 (27%) απάντησαν «Ναι είχα επαρκή εξοπλισμό», οι 18 (45%) είπαν πως «Είχα εξοπλισμό αλλά αναγκάστηκα να αγοράσω εξαρτήματα ή να εγκαταστήσω κάποιο λογισμικό», οι 8 (20%) «Δεν είχα εξοπλισμό και δανείστηκα Η/Υ (από το σχολείο ή κάποιον άλλο)» και 3 (8%) άτομα «Πήγαινα στο σχολείο και έκανα μάθημα». Στην ερώτηση «Πιστεύετε πως το Υπουργείο Παιδείας ήταν έτοιμο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;» η πλειοψηφία δηλαδή 38 (ποσοστό 95%) άτομα απάντησαν όχι και μόλις 2 (5%) είπαν ναι. Στην επόμενη ερώτηση «Θεωρείτε πως ήσασταν έτοιμος/η για την τηλεκπαίδευση και την εξ αποστάσεως διδασκαλία;» 3 (7%) επέλεξαν ναι, 6 (15%) επέλεξαν όχι, 22 (55%) επέλεξαν αρκετά και 9 (23%) επέλεξαν ίσως.

Τέλος στο τελευταίο ερώτημα «Οι εμπειρίες σας από την τηλεκπαίδευση και την εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν θετικές ή αρνητικές;» 5 (12%) εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικές, 20 (50%) απάντησαν περισσότερο θετικές, 7 (18%) είπαν περισσότερο αρνητικές και 8 (20%) εκπαιδευτικοί επέλεξαν δεν ξέρω.

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να εργασθούν με αποτελεσματικό τρόπο την περίοδο της πανδημίας – covid 19- με τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Forms για την έρευνα και συλλογή δεδομένων. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, η πλειοψηφία ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 46 ετών και άνω, μόνιμοι, με χρόνια υπηρεσίας ως τα 20 έτη, με μεταπτυχιακό και διάφορες επιμορφώσεις, ενώ εργάζονταν σε πολυθέσιο σχολείο (4/θέσιο και άνω). Ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι έχει επαρκείς γνώσεις στις ΤΠΕ και μπορεί να εργασθεί πολύ καλά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα έχει επιμορφωθεί σχετικά με τη χρήση εργαλείων των ΤΠΕ για να μπορέσει να ανταπεξέλθει καλύτερα στις απαιτήσεις της. Παρόλα αυτά όμως οι μισοί συμμετέχοντες αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης αλλά και γενικότερα με την χρήση διαδικτυακών εργαλείων. Διαπιστώθηκε ότι οι μισοί συμμετέχοντες θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση και η εξ αποστάσεως διδασκαλία σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση δεν βοήθησε καθόλου τους μαθητές/τριες ενώ οι υπόλοιποι μισοί πως μερικές φορές μπορεί να τους βοηθήσει. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό

παρά ότι μερικές φορές αντιμετώπισαν προβλήματα για την πρόσβασή τους στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να δράσει επικουρικά με την δια ζώσης εκπαίδευση.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η πλειοψηφία χρησιμοποίησε τα εργαλεία των ΤΠΕ που γνώριζε προς όφελος των μαθητών (Κεραμιδά, 2010). Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι γνώμες διίστανται και οι μισοί πιστεύουν πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι ένας τρόπος παροχής γνώσεων σε ένα σύγχρονο σχολείο και πρέπει να καθιερωθεί ενώ οι υπόλοιποι μισοί είναι αρνητικοί σε αυτή τη θέση. Σε αυτό συνηγορεί ίσως η άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η τηλεκπαίδευση μείωσε την κοινωνικοποίηση των μαθητών(Κυριαζίδου, 2021). Επιπλέον η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (σχεδόν όλοι) θεωρεί ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν ήταν έτοιμο για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αυτό ίσως ενισχύεται από την άποψη ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν επαρκή εξοπλισμό για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εκπαίδευσης (Ventayen, 2018). Παρόλα αυτά επικρατεί η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά έτοιμοι για την εξ αποστάσεως διδασκαλία και οι εμπειρίες τους τείνουν να είναι περισσότερο θετικές από την συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεράσματα

Για τη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ποσοτικό διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Ο σκοπός της ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αν κατάφεραν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν επιτυχώς εργαλεία των ΤΠΕ προς όφελος των μαθητών/τριών τους. Διαπιστώνεται ότι παρά τις αντίξοες συνθήκες που καλούνται οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές να εργασθούν τελικά προσπαθούν οι μαθητές τους να αποκομίσουν το μεγαλύτερο όφελος και χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για το καλύτερο αποτέλεσμα. Με συνεχή και αέναη προσπάθεια και με αυξημένο το αίσθημα ευθύνης επιμορφώνονται και θέλουν να γίνουν και αυτοί πιο δημιουργικοί και αποδοτικοί. Ιδιαίτερα σε πρωτόγνωρες συνθήκες όπως αυτές που βιώνουμε τους τελευταίους μήνες με την πανδημία διαπιστώνεται η σημαντικότητα της τεχνολογίας, των εργαλείων των ΤΠΕ και πόσο αναγκαίο είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι γνώστες αυτών για να καταφέρουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους τους και να εργασθούν αποτελεσματικά αντιμετωπίζοντας την οποιαδήποτε δυσκολία που θα παρουσιαστεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andreou, A., Papakonstantinou, G., (1994). Exousia kai organosi- dioikisi tou ekpaideftikou systimatos. Athina, Ekdoseis Nea Synora.

Bouzakis, S., (2002). Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-1998). Athina, Ekdoseis Guttenberg.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.),Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton, (2020).Odigos gia ton Ekpaideftiko schediasmo mathimaton ex apostaseos. Athina.

Kardimi, M.,(2021). Staseis kai apopseis ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis tis Kyprou se schesi me tin efarmogi tis Ex apostaseos ekpaidefsis stin typiki ekpaidefsi kai me ton rolo tou Diefthynti tis scholikis monadas se afto. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia, Panepistimio Aigaiou, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Rodos.

Keegan, D. (1996). The foundations of distance education (3rd ed.). London, England: Croom Helm.

Keramida, K., (2010). I ensomatosi ton technologion pliroforias kai epikoinonion (TPE) sti didaskalia ton mathimatikon sti defterovathmia ekpaidefsi: oikosystimiki prosengisi. Didaktoriki Diatrivi, Panepistimio Makedonias, Tmima Efarmosmenis Pliroforiki, Thessaloniki.

Kim, B. (2001). Social Constructivism, emerging perspectives on learning, teaching, and technology, University of Georgia.

Konstantinou, I., (1994).To Scholeio os Grafeiokratikos Organismos kai o Rolos tou Ekpaideftikou s' afton. Athina, Ekdoseis Smyrniotaki

Kyriazidou, K.,(2021). Oi synepeies tis Pandimias stis scholikes epidoseis ton mathiton. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia, Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Alexandroupoli.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: legitimate peripheral participation, Cambridge, Cambridge University Press.

Lionarakis, A.(2006). I theoria tis ex apostaseos ekpaidefsis kai i polyplokotita tis polymorfikis tis diastasis. Sto A. Lionarakis (Epim.) Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi –Stoicheia Theorias kai Praxis. Athina: Propompos Lionarakis, A. (1998). Idrymata anoiktis kai ex apostaseos ekpaidefsis. Sto D. Vergidis, Lionarakis, A. Lykourgiotis, V. Makrakis & Ch. Matralis, Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Thesmoi kai leitourgies (1), 143-155. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Maragkaki, M., (2021). Dierevnisi ton antilipseon ton ekpaideftikon tis Defterovathmias Ekpaidefsis tou nomou Korinthias anaforika me ta ofeli, ta empodia kai tin apotelesmatikotita tis apomakrysmenis didaskalias, kata tin ektakti efarmogi tis

sta scholeia tin periodo tis pandimias tou koronoiou. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia, Panepistimio Peloponnisou, Tmima Koinonikis kai Ekpaideftikis Politikis, Korinthos.

Matziaris, P., (2005). O rolos tou Diefthynti sto sygchrono scholeio. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia, Panepistimio Makedonias, Tmima Oikonomikon kai Koinonikon Epistimon, Thessaloniki.

Michailidou,M.,(2018). Ex apostaseos ekpaidefsi i desmefsi ton ekpaidevomenon. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia, Panepistimio Makedonias, Tmima Ekpaideftikis kai Koinonikis Politikis, Thessaloniki.

Moysi, N. (2020). Ex apostaseos ekpaidefsi. Mia nea pragmatikotita stin ekpaideftiki diadikasia. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia, Panepistimio Peiraios, Tmima Oikonomikis Epistimis, Peiraias.

Myserli, R. (2015). I axiopoiisi ton TPE sto dimotiko scholeio: Apo tis theories mathisis stis sygchrones ekpaideftikes efarmoges. Sto Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, Praktika 8ou Synedriou gia tin Anoikti kai Ex apostaseos Ekpaidefsi «Kainotomia kai Erevna», 8,207-215, Athina

Perraton, H., (2000). 'Rethinking the research agenda'. International review of Research in Open and Distance Education, 1(1) ανακτήθηκε στις 17/6/2021από http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5/25.

Reid, K., Bullock, R. & Howarth, S., (1988), An Introduction to Primary School Organisation, London, Holder and Stoughton.

Tzimogiannis A., (2017). Ilektroniki Mathisi. Athina: Ekdoseis Kritiki.

Unesco (2017). Εκπαίδευση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Retrieved from https://en.unesco.org/themes/education-emergencies.

Ventayen, R. J. (2018). Teachers' Readiness in Online Teaching Environment: A Case of Department of Education Teachers. Journal of Education, Management and Social Sciences, 2(1). Retrieved from www.psurj.org/jemss

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση

Τσολακίδης Γ. Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Ed, Διδάκτορας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια διερεύνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Μέσα από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, στην οποία συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί αποτυπώνονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι επιμόρφωση. Οι υπό διερεύνηση έννοιες στοιχειοθετούν την επιτακτικότητα τους και τις προτάσσουν ως αναγκαίες κι απαραίτητες για το-η σύγχρονο επαγγελματία εκπαιδευτικό. Η έρευνα υιοθετεί την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιώντας ως εργαλείο τη συνέντευξη

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες-ικανότητες των εκπαιδευτικών σε τομείς που υστερούν, έχουν έλλειψη ή χρειάζονται επικαιροποίηση αποτελούν θεμελιώδεις πυλώνες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (2008), η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά διαρκή, αναπτυξιακή διαδικασία που σκοπό έχει την ουσιαστική συνειδητοποίηση του-της εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμά του-της. Επιπρόσθετα, συμμετέχοντας σε προγράμματα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη γνώση τους (McNicholl and Noone 2007 · Miller and Glover 2007), ενώ παράλληλα παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις, στις πεποιθήσεις τους (Pedder 2006 · Wilde 2005). Άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση τοποθετείται σε ένα πλαίσιο συνεχιζόμενης μάθησης που τους ακολουθεί από την είσοδο στο επάγγελμα ως την αφυπηρέτησή τους (Ξωχέλλης, 2005).

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Μέθοδος-Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση μέσω της τεχνικής της ημιδομημένης συνέντευξης Για τη διεξαγωγή της κατασκευάσθηκε οδηγός συνέντευξης με επτά άξονες ο οποίος αναφερόταν στην επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση. Ο πρώτος άξονας, αποσκοπούσε στον προσδιορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως την οριοθετούν οι ίδιοι. Ο δεύτερος

άξονας είχε απολογιστικό κυρίως χαρακτήρα στα πιθανά οφέλη από τις μέχρι τώρα επιμορφώσεις ή προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που είχαν παρακολουθήσει Ο τρίτος άξονας, εστιαζόταν στους (πιθανούς) λόγους συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης Ο τέταρτος άξονας επικεντρωνόταν, στο τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ποιοτικό/σημαντικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης. Ο πέμπτος άξονας έθετε θέματα προτιμήσεων, για τον ποιο θεωρούν ως καταλληλότερο φορέα σχεδιασμού, υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης & επαγγελματικής ανάπτυξης και την ύπαρξης λόγου-άποψης του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης. Ο έκτος άξονας, αναφερόταν στις επιλογές των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης, στην παρούσα φάση της ζωής τους, όσον αφορά: τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τη δεσμευτικότητα και την εκπαιδευτική-διδακτική μέθοδο. Τέλος, ο έβδομος άξονας, εξέφραζε τις επιθυμίες των ερωτώμενων για κάποιο-α αντικείμενο-α που θα ήθελαν να επιμορφωθούν ή να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων 6 στους 10, ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Η πλειονότητα τους ήταν γυναίκες (6/10). Οι μισοί (5 στους 10) ανέφεραν ότι είχαν από 16 έως 20 χρόνια προϋπηρεσία. Δυο από τους δέκα εκπαιδευτικούς κατέχουν κάποιο Μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ όλοι-ες τους συμμετείχαν-παρακολούθησαν κάποια-ες επιμόρφωση-εις. Τέλος, οι επτά στους δέκα υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια, μια σε Γυμνάσιο και δυο σε Επαγγελματικά Λύκεια, με τα σχολεία των περισσοτέρων (7/10) να βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές.

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, θα γίνει βάσει των προαναφερθέντων αξόνων.

Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς

Τα θέματα που αναδείχθηκαν σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη ήταν: εξέλιξη, δια βίου μάθηση και συνεχή επιμόρφωση*(5/10).*

«Επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει ότι εξελίσσεσαι. Δηλαδή, χρησιμοποιείς την εμπειρία, που έχεις αποκτήσει, ώστε να διορθώσεις τα λάθη και να βελτιώσεις τις πρακτικές σου.» (2Δ)

«Κατά τη γνώμη μου, επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σημαίνει δια βίου εκπαίδευση σε ότι αφορά κυρίως το αντικείμενο του» (7Δ)

«Η επαγγελματική ανάπτυξη, υλοποιείται κυρίως με τη συνεχή επιμόρφωση και με την προσωπική αξιολόγηση. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί κατά κάποιο τρόπο,

τον εαυτό του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Να βλέπει τα αποτελέσματα, και να ανατροφοδοτείται. Να προσπαθεί να διορθώνει λάθη.»(6Δ)

«Πιστεύω, ότι η ο σωστός εκπαιδευτικός είναι και σωστός επαγγελματίας, απέναντι στους μαθητές και στη μόρφωση την οποία τους παρέχει» (5Δ)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την *εμπειρία,* που έχουν αποκτήσει μέσα από την ενεργή τους ενασχόληση με τη διδασκαλία (2/10).

«Πιστεύω, ότι ένας εκπαιδευτικός ως πρώτο μέλημα του, θα ήταν να γίνεται όσο το δυνατόν καλύτερος, μέσα από τη διαδικασία των χρόνων στην εκπαίδευση και της τριβής του με τους μαθητές του.» (1Δ)

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την επαγγελματική ιεραρχία κι ανάληψη θέσεων ευθύνης και την εκπαιδευτική διοίκηση

«Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από την ανάληψη ευθυνών σε ένα σχολείο.» (10Δ)

Τέλος, αναφέρθηκαν κι οι απόψεις ότι*: «είναι περιορισμένη η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» (8Δ), και ότι «επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σημαίνει να βρίσκεται σε ένα περιβάλλον υγιές, στο οποίο να υπάρχει ενδιαφέρον και στήριξη από την πολιτεία» (4Δ).*

Δεύτερος άξονας: Οφέλη από επιμορφώσεις και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7/10)), η επιμόρφωση επέφερε σε αυτούς κάποιο όφελος και συνέβαλε ως θετική εμπειρία Χαρακτηριστικά δηλώνουν :

«....κάθε επιμόρφωση, έχει κάτι να σου αφήσει. Πιστεύω στις επιμορφώσεις, και τις πιο εξειδικευμένες αλλά και γενικότερα, στις παιδαγωγικές.» (1Δ)

Αντίστοιχα, υπάρχει και ένα μέρος των συμμετεχόντων που χαρακτηρίζει την εμπειρία του ως αρνητική (3/10)

«Η επιμόρφωση μέχρι τώρα, δε μου έχει επιφέρει κανένα όφελος, δεδομένου ότι δεν ανταποκρίνεται η θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, πολλοί επιμορφωτές-παρά την επίπονη προσπάθεια-απείχαν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.» (6Δ)

«Τα πρώτα χρόνια οι επιμορφώσεις, έπαιζαν κάποιο ρόλο. Τώρα τις περισσότερες φορές οι επιμορφώσεις γίνονται σε αντικείμενα τα οποία δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο. Δηλαδή, γίνονται για να κάνουν τις ανακοινώσεις οι επιμορφωτές και όχι για τους επιμορφούμενους» (10Δ)

Τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι από την-τις επιμόρφωση-εις βοηθήθηκαν ουσιαστικά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας

« Υπήρχαν σεμινάρια τα οποία με έχουν βοηθήσει πάρα πολύ, στο να μπορώ να σταθώ μέσα στην τάξη, σε σχέση με το γνωστικό κομμάτι του μαθήματος.» (9Δ)

Ανάλογες θετικές απόψεις διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, και για πιο εξειδικευμένες επιμορφώσεις ή προγράμματα (διαχείριση σχολικής τάξης, μαθησιακές δυσκολίες, καινοτόμα προγράμματα π.χ. Αγωγή Υγείας κλπ). Ουσιαστικά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός*: « Οπωσδήποτε υπήρχε κάποιο όφελος από την-τις επιμόρφωση-εις. Αλλά αυτό είναι κάτι που δε φαίνεται πάντα.» (4Δ)*

Τρίτος άξονας: Λόγοι παρακολούθησης-συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

Η προσωπική βελτίωση είναι θέμα που κυριάρχησε ως λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης(5/10).

« για να προάγω τον ίδιο μου τον εαυτό και να γίνω καλύτερη στη δουλειά μου.» (3Δ)

« Αν πραγματικά πίστευα, ότι θα με βοηθούσε να γίνω καλύτερη ως εκπαιδευτικός. Είτε εξατομικευμένα, είτε μου έδινε καλύτερες παιδαγωγικές βάσεις για την εξέλιξη μου.»

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως λόγο συμμετοχής τους, την κάλυψη κενών σε θέματα ιδιαίτερα διδακτικής και γνωστικού αντικειμένου (3/10):

« Στον τομέα που σχετίζεται με τη διδασκαλία του μαθήματος. » (4Δ)

« Βασικά στα κενά που νοιώθω ότι έχω. Αν σε κάποιο θέμα υστερώ θα προσπαθούσα να βρω κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση για να βελτιωθώ.» (6Δ)

Τέλος, η χρησιμότητα, η κατάρτιση και το υποστηρικτικό υλικό κρίνονται ως σημαντικοί λόγοι από τους εκπαιδευτικούς συμμετοχής ή παρακολούθησης ανάλογων προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

« Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, μόνο σε ότι αφορά την επαγγελματική μου κατάρτιση και το υποστηρικτικό υλικό.» (7Δ)

«Αν έκρινα ότι το σεμινάριο-πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης άπτεται θεμάτων τα οποία θα είναι χρήσιμα σε μένα. Είτε ως εκπαιδευτικό που να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, είτε πάνω στο γνωστικό μου αντικείμενο.» (8Δ)

Τέταρτος άξονας: Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (7/10), προτάσσουν ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά,

το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και τη σύνδεση θεωρίας με την πράξη. Ενδεικτικά, αναφέρουν:

« Καταρχάς, για μένα, είναι το περιεχόμενο της, αλλά και η σχέση θεωρίας με πράξη. Να μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα μέσα στην τάξη.» (1Δ)

« Το πιο σημαντικό για μένα είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να έχει άμεση σχέση με την εκπαιδευτικής πράξη. Γιατί, δυστυχώς, τα περισσότερα είναι καθαρά θεωρητικά και δεν έχουν καμία σχέση με την πράξη» (2Δ)

Παράλληλα, υπολογίζουν θετικά την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, την ελκυστικότητα διδασκαλίας, την επάρκεια του χρόνου της επιμόρφωσης ή του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης (3/10)

« Βασικό κριτήριο για μένα, είναι η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών..Επίσης, η επάρκεια του χρόνου. Γιατί, συνήθως τα σεμινάρια που κάνουμε, έχουν πολύ περιορισμένο χρόνο.....» (3Δ)

« Αυτό το οποίο θα θεωρούσα σημαντικό θα ήταν η ελκυστικότητα της διδασκαλίας. Επίσης, θα προτιμούσα αν υπήρχε κάποια ευελιξία στο πρόγραμμα.» (5Δ)

« Σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η μεταδοτικότητα του επιμορφωτή, η επιστημονική επάρκεια που έχει....» (8Δ)

Ακόμα κάποιοι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως σημαντικά χαρακτηριστικά την ευελιξία και τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος

« Σαφώς,... η ευελιξία του προγράμματος είναι.... σημαντική». (2Δ) καθώς κι « ...ο τόπος διεξαγωγής να πληροί τις προϋποθέσεις...» (3Δ)

Πέμπτος άξονας: Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης-προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (7/10), θεωρούν ότι ο καταλληλότερος φορέας οργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης τους, είναι το Υπουργείο Παιδείας. Αξιοσημείωτο είναι στις δηλώσεις που παρατίθενται στη συνέχεια, στην τελευταία, υπάρχει μια νύξη-αμφισβήτηση, σχετικά με θέματα οργάνωσης από το συγκεκριμένο φορέα.

« Ο καταλληλότερος φορέας σχεδιασμού είναι το Υπουργείο Παιδείας, με την υποστήριξη και τη διαλεκτική σχέση, με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους, που ζουν καθημερινά τα προβλήματα και ξέρουν ακριβώς να τα περιγράψουν.» (7Δ)

« Νομίζω ότι ο καλύτερος φορέας θα ήταν το Υπουργείο Παιδείας. Πιο έγκριτος. Φυσικά, αν υπήρχε οργάνωση πάνω σε αυτό » (1Δ)

Σα δεύτερη προτίμηση, επιλέχθηκαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ως αποδέκτες και διαμεσολαβητές των επιθυμιών των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης κι επιμόρφωσης (3/10) καθώς κι η παρακολούθηση επιμορφώσεων ή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνεται από τα Πανεπιστήμια.

« Οπωσδήποτε θα ήταν ο Σύμβουλος, σε συνεννόηση με το Σύλλογο Διδασκόντων»(4Δ)

Σε ότι αφορά το ζήτημα, αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζει την άποψη και το λόγο του, σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχεδόν όλοι είχαν θετική απάντηση καθώς, *«ο εκπαιδευτικός σαφώς και πρέπει να έχει λόγο, γιατί είναι θέματα τα οποία άπτονται του ενδιαφέροντος του»(8Δ*),

Έκτος άξονας: Διάρκεια, περιοδικότητα, τρόπος διεξαγωγής και την υποχρέωση συμμετοχής προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (5/10), σχετικά με τη διάρκεια και την περιοδικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ήθελαν να συμμετέχουν, δηλώνουν κατά κύριο λόγο ότι πρέπει να είναι μικρή, περιοδικά μια-δυο φορές το χρόνο.

« Θα προτιμούσα ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ευέλικτο, μικρής διάρκειας που θα μου δώσει ιδέες και πρακτικές που να χρησιμοποιώ μέσα στην τάξη.» (5Δ)

«.. ..θεωρώ ότι κάθε χρόνο θα έπρεπε να έχουμε ενημέρωση, όσον αφορά το αντικείμενο μας και των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στην τάξη.» (3Δ)

« Θα επέλεγα μια επιμόρφωση-ένα σεμινάριο με σύντομη διάρκεια... » (7Δ)

Πάντως, για κάποιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, η σύντομη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων θα ήταν ιδανική:

« Στην παρούσα φάση θα έλεγα μικρή (διάρκεια), γιατί τελειώνει η καριέρα μου...»(9Δ)

« Η διάρκεια θα ήθελα να είναι μικρή. Δηλαδή, ένα Σαββατοκύριακο θα ήταν καλά. Περιοδικά, 1-2φορές το χρόνο θα ήταν αρκετές.» (10Δ)

Επίσης, εκφράστηκαν κι οι απόψεις όσον αφορά τη διάρκεια, ότι *«..ανάλογα σε πόσο χρονικό διάστημα θα μπορούσε το πρόγραμμα αυτό να ολοκληρωθεί και να είναι πλήρες, επαρκές. Να αφήνει ικανοποίηση, ότι πραγματικά επιμορφώθηκα .» (1 Δ)*

«...η διάρκεια του προγράμματος εξαρτάται από το αντικείμενο.» (3Δ)

Έξι στους δέκα προτιμούν ως τρόπο διεξαγωγής την συμμετοχή τους δια ζώσης *(« Δια ζώσης θα ήταν το ιδανικότερο. » (4Δ))*

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι καταλληλότερη γι' αυτήν*: « ..όσα έχω παρακολουθήσει είναι μέσω πλατφόρμας γιατί δεν απαιτούσαν φυσική παρουσία εκεί...» (1Δ)*

Επιπρόσθετα, το μικτό-συνδυαστικό μοντέλο (εξ αποστάσεως-δια ζώσης) επέλεξαν τρεις εκπαιδευτικοί.

Τέλος, επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι πρέπει να είναι *«υποχρεωτική τη συμμετοχή για όλους» (5Δ)* ενώ δυο εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι δεν πρέπει να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τεκμηριώνοντας την άποψης τους*:*

« Καθόλου υποχρεωτικό. Έτσι ξεχωρίζουν κιόλας, αυτοί που θέλουν να παρακολουθήσουν, το οποίο είναι πολύ σημαντικό» (8Δ)

Έβδομος άξονας: Αντικείμενα για μελλοντική επιμόρφωση

Η παροχή επιπρόσθετης επιμόρφωσης πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο, και στις παιδαγωγικές ικανότητες στο-α πεδίο(α) διδασκαλίας, ήταν η κύρια επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών της έρευνας (6/10).

«..σε αντικείμενα που έχουν σχέση με την παιδαγωγική διαδικασία και τη διδασκαλία. Δηλαδή το πώς μπορώ να προσελκύω τους μαθητές μου περισσότερο.» (5Δ)

Το ενδιαφέρον για την επιμόρφωση τους, στην αντιμετώπιση και διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δήλωσαν 3 εκπαιδευτικοί

Επίσης, η επιμόρφωση για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-παιδιών και τη διαχείριση της τάξης

« ..στη διαχείριση της τάξης, σε σχέση με τη ψυχολογία των παιδιών, η οποία και αυτή αλλάζει συνέχεια τα τελευταία χρόνια...» (6Δ)

Τέλος, διατυπώθηκε κι η άποψη εκπαιδευτικού, στο να επιμορφωθεί σε ότι αφορά την τρέχουσα κοινωνική και δη σχολική πραγματικότητα

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κι εκφράζουν την έντονη διάθεσή τους για εμπλοκή σε διαδικασίες που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι επιμόρφωση Μάλιστα οι ποικίλες ευκαιρίες εκμαίευσης νέας γνώσης ή μάθησης, που προσφέρονται στον-ην εκπαιδευτικό, περικλείονται στα βασικά στοιχεία-γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη περαιτέρω εκπαιδευτικών πρακτικών και την εμβάθυνση του γνωστικού τους αντικείμενου γεγονός που συνάσει και με τις απόψεις των Desimone et al.(2002). Μέσα από τις θέσεις τους οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους και τα οφέλη της. Παραταύτα,

αναδεικνύουν στο τι μπορεί να προκάλεσε αποτυχία στην επιμόρφωση που έχουν λάβει ως τώρα, εστιάζοντας κυρίως στο χάσμα μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικής πρακτικής, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με ικανό αριθμό ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας (Χατζηδήμου, 2003 · Ματσαγγούρας, 2005 · Παπαναούμ, 2005). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς ιδιαίτερα αυτοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας προτιμούν μικρή-σύντομης διάρκειας δια ζώσης περιοδική επιμόρφωση. Δίνουν έμφαση στο ότι ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης δεν πρέπει να γίνεται ερήμην τους, το οποίο είχε εκφραστεί ως καθολικό αίτημα των υποκειμένων της έρευνας, που διεξήγαγαν οι Φώκιαλη και Ράπτης (2008). Τέλος, θεωρούν το Υπουργείο Παιδείας κατάλληλο φορέα οργάνωσης κι υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης, σε θέματα που άπτονται του γνωστικού τους αντικειμένου καθώς και γενικότερων παιδαγωγικών, τα οποία θα συνδράμουν θετικά με ιδέες και πρακτικές εφαρμόσιμες στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112

Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (2008). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Μτφ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

McNicholl, J., and M. Noone. (2007). Teaching and learning at A level within a modular context: A collaborative project with biology teachers. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, September 5-8, at the Institute of Education, University of London, UK.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο

Miller, D., and D. Glover. (2007). Into the unknown: The professional development induction experience of secondary mathematics teachers using interactive whiteboard technology. Learning, Media and Technology 32, (3): 319-331.

Ξωχέλλης, Π., (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Pedder, D. (2006). Organisational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education* 21, (2): 171-200

Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Χατζηδήμου, Δ. (2008). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Wilde, J. (2005). '*Doing the undoable'*. Professional development in schools in Special Measures. Nottingham: National College of School Leadership.

Εργασιακή ικανοποίηση σε Εκπαιδευτικές Δομές

Σταυροπούλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ,
Σταυρόπουλος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Α.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε ένα βασικό συστατικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, την εργασιακή ικανοποίηση. Το χαρακτηριστικό αυτό συμβάλλει στην αύξηση της αποδοτικότητας ενός οργανισμού. Η συγκεκριμένη μελέτη εξετάζει τις ανάγκες των εργαζομένων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό υπό το πρίσμα της πυραμίδας των αναγκών του Maslow. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό τόσο πιο ωφέλιμοι είναι για αυτόν. Η εν λόγω μελέτη προτείνει δράσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της ικανοποίησης των ατόμων με απώτερο στόχο η βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών δομών.

Εισαγωγή

1. Σημασία της εργασιακής ικανοποίησης στην εκπαιδευτική αγορά και ειδικά χαρακτηριστικά

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια, καθώς αναφέρεται σε πολλές πτυχές της εργασίας, γεγονός που την καθιστά ένα ενδιαφέρον αντικείμενο για τη διεξαγωγή ερευνών (Σαλονικίδης, Δράκου & Κουκουρής· Τσούνη & Σαράφη, 2016). Η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένο ένα άτομο από τις συνθήκες εργασίας του και την εργασία γενικότερα (Τσούνη & Σαράφη, 2016). Ο Locke, (1976) αναφέρει πως εργασιακή ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από το μέγεθος της εκτίμησης του ατόμου για την εργασία του. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη συμπεριφορά, τη στάση και τα αισθήματα κάποιου σε σχέση με την εργασία του και οδηγείται σε αυτή αν έχει εκτιμήσει θετικά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Robbins, Judge, Millett, & Jones, 2010). Οι Shiu & Yu, (2010) προσθέτουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η διαφορά των προσδοκιών των εργαζομένων σε σχέση με τις προσδοκίες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια της εργασίας. Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι δυνατό να γίνει κατανοητή γιατί σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, όπως προαναφέρθηκε, δηλαδή σχετίζεται με τις ατομικές εμπειρίες του εργαζομένου, τα γνωρίσματα της εργασίας (Σαλονικίδης κ.ά.). Η εργασιακή ικανοποίηση, συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική αγορά σχετίζεται με την ικανοποίηση των εργαζομένων σε χώρους εκπαίδεσης, όπως είναι ένα σχολείο, ένα φροντιστήριο, ένα πανεπιστήμιο.

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Σαλονικίδης, κ.ά). Ο Mullins (2007) προτείνει διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση στην εργασία. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να αφορούν στην προσωπικότητα των ατόμων, όπως το πόσο εξωστρεφής είναι κάποιος ή ανοιχτός σε νέες προκλήσεις, σε

κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους εργαζόμενους, σε πολιτιστικούς παράγοντες, όπως οι συνήθειες, σε περιβαλλοντικούς και οργανωτικούς παράγοντες, όπως το κλίμα του οργανισμού, η εκπαίδευση, η ηγεσία, οι ευκαιρίες εξέλιξης, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Ο Mumford, (1991) αναφέρει πως οι τομείς από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πέντε και εμπεριέχουν τη γνώση, την ψυχολογία, τη σχέση αποδοτικότητας-αμοιβής, το ηθικό μέρος και τη δομή των εργασιών. Άλλα χαρακτηριστικά που δείχνουν την εργασιακή ικανοποίηση είναι η ικανοποίηση από τον μισθό, το ωράριο, την ασφάλεια, τους συναδέλφους και την επίβλεψη (Δράκου, Καμπίτσης, Χαραχούσου & Γλυνιά, 2004). Κάποια δημογραφικά στοιχεία έχει φανεί πως διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση, όπως είναι το φύλο και η ηλικία. Ιδιαίτερα σχετικά με την ηλικία έχει εντοπιστεί πως υπάρχει μία γραμμική πορεία μεταξύ ηλικίας και εργασιακής ικανοποίησης, δηλαδή όσο μεγαλύτερος ηλικιακά είναι κάποιος τόσο πιο ικανοποιημένος/η νιώθει από την εργασία.

Η ικανοποίηση στην εργασία έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση που έχει κάποιος στη ζωή του, επομένως πρόκειται για έναν παράγοντα που είναι επιθυμητό να βελτιωθεί (Balzer, Smith, & Kravitz, 1990). Η ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του επηρεάζει και την ποιότητα του έργου που προσφέρει για την υπηρεσία αυτή (Chang & Chelladurai, 1997). Η εργασιακή ικανοποίηση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προκύπτουν διάφορες συναισθηματικές αντιδράσεις που επηρεάζουν την απόδοσή τους (Bakotic, 2016). Η εργασιακή ικανοποίηση επομένως επηρεάζει το σύνολο ενός οργανισμού, καθώς επιδρά στα επιμέρους στοιχεία, όπως η απόδοση των εργαζομένων ή η παρακίνησή του (Σαλονικίδης κ.ά.). Αξίζει να αναφερθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση των εργαζόμενων σχετικά με το επάγγελμά τους (Arnett, Laverie, and Mclane, 2002). Οι εργαζόμενοι που εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με την εργασία τους είναι σε καλύτερη κατάσταση ψυχικά και σωματικά (Miao, Humphrey, & Qian, 2016· Tojjari, Esmaeili, & Bavandpour, 2013). Σύμφωνα με τους Bandura & Wessels, (1994) οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας ασκούν κι εκείνες με τη σειρά τους επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία.

2. Θεωρία για την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης

Η έρευνα στον χώρο της εργασιακής ικανοποίησης έχει πολύ σημαντικό ρόλο στις διεθνείς και ελληνικές έρευνες σχετικά με τον χώρο της Οργανωσιακής και Βιομηχανικής Ψυχολογία. Υπάρχουν πολλές θεωρίες σε σχέση με το εν λόγω αντικείμενο. Μία θεωρία από αυτές που υπάρχει στη βιβλιογραφία σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση είναι η θεωρία των «Δύο Παραγόντων» του Herzberg. Η συγκεκριμένη θεωρία εξετάζει ξεχωριστά την ικανοποίηση από την εργασία και τη μη ικανοποίηση, όπου η πρώτη αναφέρεται στο περιεχόμενο της εργασίας και η δεύτερη στο πλαίσιο της εργασίας (Stello, 2011). Άλλη θεωρία για την εργασιακή ικανοποίηση είναι η θεωρία των «Χαρακτηριστικών της Εργασίας» των Turner & Lawrence (Chang & Lee, 2006). Η θεωρία αυτή αναφέρεται στην ανάγκη να καλλιεργηθούν χαρακτηριστικά τα οποία θα

συμβάλλουν στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης. Άλλη θεωρία που υπάρχει στον χώρο είναι εκείνη των «Πτυχών της Επαγγελματικής Ικανοποίησης» των Smith, Kendall & Hulin (Smith, 1969). Η θεωρία αυτή βλέπει την εργασιακή ικανοποίηση ως μία σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει πολλά επιμέρους χαρακτηριστικά.

Πολλοί είναι εκείνοι, όμως, που υποστηρίζουν τη θεωρία του Maslow σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Cakmak, Oztekin, Karadag, & Karadag, 2015). Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow (1954) οι ανάγκες του ατόμου βρίσκονται σε μία ιεραρχία από τις πιο σημαντικές στις λιγότερο σημαντικές. Στη βάση υπάρχουν οι φυσιολογικές ανάγκες, όπως είναι η πείνα, ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας, όπως η ελευθερία, έπειτα οι ανάγκες αγάπης, όπως η οικογένεια, ακολουθούν οι ανάγκες που σχετίζονται με τον εαυτό και τέλος η αυτοπραγμάτωση. Ο Maslow (1954) επομένως δήλωσε ότι οι ανάγκες του ατόμου που ικανοποιούνται αποτελούν την κινητήριο ώθηση για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων. Προκειμένου λοιπόν να φτάσει το άτομο στο υψηλότερο επίπεδο πρέπει να καλύπτει τα χαμηλότερα, τα οποία σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση ξεκινάν από φυσιολογικές ανάγκες που αντιστοιχούν σε οικονομικά ζητήματα. Για να έχει τη δυνατότητα να εργαστεί με ζήλο κάποιος είναι απαραίτητο να αμείβεται. Έπειτα, ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας που σχετίζονται με σταθερότητα στην εργασία και ευεξία, χωρίς φόβο. Για να καλυφθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες είναι απαραίτητο να έχουν καλυφθεί οι φυσιολογικές ανάγκες. Ακολούθως, βρίσκονται οι κοινωνικές ανάγκες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση, η οποία επιτυγχάνεται με τη διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων. Στη συνέχεια, το επόμενο επίπεδο αναγκών περιλαμβάνει την αυτο-εκτίμηση, η οποία επιτυγχάνεται όταν ο εργαζόμενος γίνεται αποδεκτός από τους υπόλοιπους και όταν εισπράττει την αποδοχή από τα υπόλοιπα μέλη. Τέλος, ακολουθεί η επαγγελματική καταξίωση που είναι ουσιαστικά η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων στο έπακρο (Kaur, 2013).

Σύμφωνα με τον Maslow ένα άτομο το οποίο εργάζεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν καλύπτονται οι ανάγκες του, τότε είναι αδύνατο να εργάζεται με λειτουργικό τρόπο (Kaur, 2013). Η συγκεκριμένη θεωρία φαίνεται αποτελεσματική, καθώς περιγράφει τη συμπεριφορά των ατόμων σε μία εργασία (Kaur, 2013). Η θεωρία αυτή, η θεωρία του Maslow, είναι αρκετά ενδιαφέρουσα καθώς προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση από μία ρεαλιστική οπτική που εμπεριέχει την ικανοποίηση σε διαφορετικούς τομείς σε σχέση με την εργασία. Η θεωρία αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και στην αθλητική αγορά, αφού υπάρχει η δυνατότητα να εξεταστούν οι επιμέρους τομείς στους οποίους αισθάνεται ικανοποιημένο ένα άτομο που εργάζεται σε μία ακαδημία, σε ένα αθλητικό σωματείο.

3. Δράσεις του προγράμματος για την ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων σε μία εκπαιδευτική δομή

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός εκτός από την προσοχή που πρέπει να δείχνει στους μαθητές/φοιτητές του, καθοριστικό ρόλο έχει και ο ρόλος των εργαζόμενων, και συγκεκριμένα των διδασκόντων. Προκειμένου να βελτιωθεί η εργασιακή ικανοποίηση

μίας εκπαιδευτικής δομής, βασιζόμενοι στο μοντέλο της θεωρίας του Maslow, πρέπει αρχικά να είναι συνεπείς στα οικονομικά ζητήματα για να καλυφθεί η πρώτη κατηγορία αναγκών των εργαζομένων, που είναι οι φυσιολογικές ανάγκες. Στη συνέχεια είναι απαραίτητο να ικανοποιηθούν οι ανάγκες ασφάλειας, που σχετίζονται με τη σταθερή εργασία και ένα κλίμα ευγενούς άμιλλας ανάμεσα σε διδάσκοντες. Έπειτα, είναι απαραίτητο να ικανοποιηθούν οι κοινωνικές ανάγκες. Για να επιτευχθεί το παραπάνω είναι απαραίτητο να γίνονται συναντήσεις μεταξύ των διδασκόντων με τον προϊστάμενό τους, όπως επίσης και μεταξύ διδασκόντων διαφορετικών δομών προκειμένου να επιμορφωθούν. Αυτό θα έχει διττή σημασία, αφενός θα διευρυνθούν οι πνευματικοί ορίζοντες των προπονητών και αφετέρου θα αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητο να ενισχυθούν οι πεποιθήσεις αυτο-εκτίμησης, κάτι που θα συντελεστεί αν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των εργαζομένων, αποδοχή και ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, όπως είναι αποφάσεις σχετικά με τα μαθήματα. Το τελευταίο στάδιο είναι να επιτευχθεί η αυτοπραγμάτωση των διδασκόντων, που θα γίνει αν πληρείται η προϋπόθεση να έχουν ικανοποιηθεί όλες οι προηγούμενες ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό θα είναι ακόμα πιο αποτελεσματικοί, καθώς θα αξιοποιούν όλες τους τις ικανότητες αφού θα είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Οι παραπάνω δράσεις είναι απαραίτητο να συντελούνται και θα ήταν καλό στο τέλος κάθε ακαδημαϊκής σεζόν να δίνεται ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα μετρά την εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων προκειμένου η εκπαιδευτική δομή να έχει μία πλήρη εικόνα σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω θα βοηθήσει τον οργανισμό να αναλάβει περαιτέρω δράση σε περίπτωση χαμηλής ικανοποίησης των εργαζομένων και θα επιχειρήσει τη βελτίωσή του. Αν συντελεστούν τα παραπάνω τότε οι ίδιοι οι διδάσκοντες θα είναι περισσότερο αποτελεσματικοί, όπως και η εκπαιδευτική δομή με τη σειρά της, καθώς όπως έχει προαναφερθεί, οι εργαζόμενοι θα εργάζονται με ζήλο αφού θα ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.

Βιβλιογραφία

Arnett, D. B., Laverie, D. A., & McLane, C. (2002). Using job satisfaction and pride as internal-marketing tools. *Cornell hotel and restaurant administration quarterly*, *43*(2), 87-96.

Bakotić, D. (2016). Relationship between job satisfaction and organisational performance. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, *29*(1), 118-130.

Balzer, W. K., Smith, P. C., & Kravitz, D. A. (1990). *User's manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales*. Department of Psychology, Bowling Green State University.

Bandura, A., & Wessels, S. (1994). Self-efficacy.

Cakmak, E., Öztekin, Ö., & Karadağ, E. (2015). The effect of leadership on job satisfaction. In *Leadership and organizational outcomes* (pp. 29-56). Springer, Cham.

Chang, K., & Chelladurai, P. (1997). Determinants of quality in fitness/health services: A systems approach. In *5th Annual Congress of the European Association for Sport Management. Glasgow, Scotland*.

Chang, S. C., & Lee, M. S. (2006). Relationships among personality traits, job characteristics, job satisfaction and organizational commitment–an empirical study in Taiwan. *The Business Review*, *6*(1), 201-207.

Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: Applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, *3*(10), 1061-1064.

Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of personality*.

Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2016). Leader emotional intelligence and subordinate job satisfaction: A meta-analysis of main, mediator, and moderator effects. *Personality and Individual Differences*, *102*, 13-24.

Mumford, E. (1991). Job satisfaction: A method of analysis. *Personnel Review*, *20*(3).

Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*.

Robbins, S. P., Judge, T. A., Millett, B., & Jones, M. (2010). Organizational behavior: the essentials. *NSW, Australia: Pearson Australia*.

Shiu, Y. M., & Yu, T. W. (2010). Internal marketing, organisational culture, job satisfaction, and organisational performance in non-life insurance. *The Service Industries Journal*, *30*(6), 793-809.

Smith, P. C. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes.

Stello, C. M. (2011). Herzberg's two-factor theory of job satisfaction: An integrative literature review. In *Unpublished paper presented at The 2011 Student Research Conference: Exploring Opportunities in Research, Policy, and Practice, University of Minnesota Department of Organizational Leadership, Policy and Development, Minneapolis, MN*.

Σαλονικίδης, Κ., Δράκου, Α., & Κουκουρής, Κ. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, Ε. Ε. Δ. Α., & Αθλητισμού, Δ. *Η Επίδραση του Φύλου, της Ηλικίας και της Προϋπηρεσίας στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Προπονητών/ριών Αντισφαίρισης*, 4(1), 18-35.

Tojjari, F., Esmaeili, M. R., & Bavandpour, R. (2013). The effect of self-efficacy on job satisfaction of sport referees. *European Journal of Experimental Biology*, *3*(2), 219-225.

Τσούνης, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, *8*(2), 36-47.

Η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση

Χριστοφορίδης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, M.Sc

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σχολείων γύρω από την έννοια της αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των απαντήσεων των διευθυντών, θα γίνει προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της αποτελεσματικότητας και των παραγόντων που την επηρεάζουν κατά την άποψη των διευθυντών. Ένας άλλος στόχος είναι ο καθορισμός των κριτηρίων εκτίμησης της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Διερευνάται επίσης η συμβολή του διευθυντή και οι ενέργειες που μπορεί να αναλάβει, για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου του. Τέλος, θα αναζητηθούν, αν και πώς μπορεί να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση, διευθυντής σχολείου

The effectiveness in education

Christoforidis Dimitrios, Secondary Teacher, M.Sc

Abstract

The purpose of this research paper is to investigate and record the views of school principals around the concept of effectiveness. More specifically, through the answers of the directors, an attempt will be made to clarify the concept of effectiveness and the factors that influence it in the view of the directors. Another goal is to determine the criteria for evaluating the effectiveness of a school. The principal's contribution and the actions he can take to improve the efficiency of his school are also explored. Finally, it will be examined, if and how, the effectiveness of an educational organization can be measured.

Key-Words: effectiveness, evaluation, school director

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει πλέον ευρέως αποδεκτό ότι το ίδιο το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του. Ωστόσο η έννοια της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας αυτή καθαυτή είναι μια έννοια πολύσημη ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγιστεί. Για την πληρέστερη κάλυψη του θέματος, έγινε απόπειρα να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς ορίζεται το αποτελεσματικό σχολείο και ποιοι παράγοντες επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του;
2. Ποια είναι τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τον καθορισμό της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου και πώς η διαφοροποίηση τους επηρεάζει την λειτουργία του;

3. Μπορεί να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και με ποιους τρόπους είναι καλύτερο να συμβεί αυτό;
4. Πώς μπορεί να συντελέσει ένας διευθυντής στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου;

Σχολική αποτελεσματικότητα

Το ελληνικό σύστημα δημόσιας διοίκησης, ακολουθώντας τα συγκεντρωτικά μοντέλα που επικρατούσαν για πολλά χρόνια στην Κεντρική Ευρώπη (κυρίως Γερμανία, Γαλλία), χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ισχυρού κράτους. Παρόμοια και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει έντονα συγκεντρωτική οργάνωση όπου σχεδόν τα πάντα ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο και τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων είναι στενά. Η έμφαση δίνεται στην πιστή εφαρμογή της νομοθεσίας (διοίκηση με βάση κανόνες) και όχι στη διοίκηση με βάση στόχους (Λαΐνας, 2000). Η υστέρηση της προσαρμογής των αρχών της διοικητικής επιστήμης στο χώρο της εκπαίδευσης σχετίζεται και με τη δυσκολία σαφούς και κοινά συμφωνημένου ορισμού της σύνθετης και πολύπλοκης έννοιας της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. (Κατσαρός, 2008). «*Το να ορίσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου σχολείου συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων, δεδομένου ότι απηχούν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές*» (Παπαναούμ, 1995 και Παμουκτσόγλου, 2001). Είναι φανερό δηλαδή ότι ο τρόπος προσέγγισης της έννοιας ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε ερευνητή μπορεί να παρουσιάζει σοβαρές διαφορές και η βιβλιογραφική έρευνα εντοπίζει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, όσο πιο γενικός είναι ο σκοπός αυτός , τόσο δυσκολότερα εκτιμάται η αποτελεσματικότητα (Κατσαρός, 2008). Ένας άλλος ικανοποιητικός ορισμός αναφέρει: *«Ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα»* (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Λαΐνα (2004), η αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο η σχολική μονάδα συμβάλλει έτσι ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν τους στόχους που έχουν τεθεί από την πολιτεία. «*Με άλλα λόγια το κριτήριο είναι η προστιθέμενη αξία την οποία συνεισφέρει μια σχολική μονάδα προς την κατεύθυνση της προσέγγισης στόχων και όχι η επίτευξη των στόχων σε απόλυτους όρους*». Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικές αφετηρίες που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις προσωπικές ικανότητες αλλά και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Μέχρι τα μέσα περίπου του προηγούμενου αιώνα κυριαρχούσε η απαισιόδοξη άποψη ότι το σχολείο ουσιαστικά δεν μπορεί να συμβάλει με τις δράσεις του στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και ότι αυτή καθορίζεται τελικά κυρίως από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών τους. Η συγκεκριμένη θέση που διατυπώθηκε από την επιτροπή Coleman που συγκροτήθηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960, «γέννησε» πλήθος ερευνών που διαμόρφωσαν ένα ολόκληρο κίνημα που διατύπωσε την άποψη ότι το σχολείο μπορεί μέσα από τις μεταρρυθμιστικές του προσπάθειες να βελτιωθεί και κυρίως να διδάξει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της κοινωνικοοικονομικής τους προέλευσης. Επιπρόσθετα, αναγνωρίστηκε ο

θεμελιώδης ρόλος που μπορεί να παίξει ο διευθυντής στην διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολείων (Λαΐνας, 2004). Οι έρευνες γύρω από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι τις τελευταίες δεκαετίες πολλές. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά που επαναλαμβάνονται στις περισσότερες από αυτές είναι : η ακαδημαϊκή έμφαση και οι υψηλές βαθμολογίες των μαθητών, οι καλές σχέσεις σχολείου και κοινότητας αλλά και διοίκησης-εκπαιδευτικών (θετικό κλίμα), η υποστηρικτική ηγεσία διευθυντών, το σαφώς διατυπωμένο όραμα και οι στόχοι, οι αποκεντρωμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οι συνεργασίες, οι υψηλές προσδοκίες και οι ποιοτικοί εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν σε βάθος την κουλτούρα του σχολείου αλλά και της τοπικής κοινωνίας. Αυτά είναι μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται γιατί σύμφωνα με τον Καψάλη (2005), η αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα και με το ρόλο του κάθε εμπλεκόμενου μέλους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνία) (όπ. αναφ. στο Αλατζόγλου, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με την Παπαναούμ (1995), από τη στιγμή που ο ορισμός για το σχολείο αναπόφευκτα αλλάζει με την πάροδο του χρόνου, ίσως η καλύτερη προσέγγιση είναι ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν βελτιώνεται ως σύνολο.

Η συνεισφορά του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας

Η συνεισφορά του διευθυντή στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου μπορεί να αποδοθεί με έναν μεγάλο αριθμό πρακτικών που διαφοροποιούνται ανάλογα με την έρευνα, το είδος του σχολείου αλλά και το μελετώμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο κάποιες πρακτικές που θεωρούνται κοινώς αποδεκτές (Λαΐνας, 2004) είναι η διαμόρφωση κοινού οράματος, η έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και τέλος η επιμονή για διαρκή βελτίωση. Είναι φανερό ότι το έργο του διευθυντή είναι δύσκολο δεδομένου ότι ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος. Ο Senge (1993) (όπ. αναφ. στο Αλατζόγλου, 2012) λέει χαρακτηριστικά ότι ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να παίζει ταυτόχρονα το ρόλο του σχεδιαστή αρχιτέκτονα, του δασκάλου αλλά και του υπηρέτη. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που καθιστά την προσέγγιση της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας δύσκολη είναι η αδυναμία εύρεσης κοινώς αποδεκτών κριτηρίων που την αξιολογούν, ειδικά από τη στιγμή που δεν είναι συχνά μετρήσιμα. Ωστόσο σύμφωνα με τον Αλατζόγλου (2012) οι πιο πολλές έρευνες συγκλίνουν σε κάποιες βασικές προσεγγίσεις: έμφαση στα αποτελέσματα και την επίτευξη των στόχων, εστίαση στη μέτρηση της προόδου των μαθητών και τέλος διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα με έμφαση στις δράσεις υποομάδων μαθητών, τμημάτων ενδοσχολικά αλλά και συγκριτικά με άλλα σχολεία (Kyriakides, 2002 και Πασιαρδής, 2004). Η έννοια της βελτίωσης των επιδόσεων δείχνει να είναι το σημείο κλειδί (Μαρούγκα, 2017).

Ερευνητική Προσέγγιση

Στρατηγική

Η διεξαχθείσα έρευνα ήταν ποιοτική, η οποία δίνει έμφαση στη συνεργασία και στη συν-κατασκευή του νοήματος ανάμεσα στον ερευνητή και το αντικείμενο της μελέτης

αλλά και τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι θα μπορούσαν να θεωρηθούν και συν-ερευνητές (Κασιμάτη, 2008). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το συγχρονικό σχέδιο σύμφωνα με το οποίο γίνεται έρευνα επισκόπησης σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν 6 διευθυντές δημοσίων σχολείων. Ακολουθήθηκε ένας συνδυασμός σκόπιμης και βολικής δειγματοληψίας (δειγματοληψίας ευκολίας). Ειδικότερα, επιλέχθηκαν διευθυντές οι οποίοι ήταν διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Ωστόσο επιλέχθηκαν διευθυντές μόνο λυκείων για να υπάρχει κοινή ηλικιακή ομάδα μαθητών. Από εκεί και πέρα έγινε προσπάθεια να υπάρξει διασπορά ως προς το φύλο των διευθυντών, τα χρόνια υπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως διευθυντές, σκοποί οι οποίοι σε γενικές γραμμές εκπληρώθηκαν. Η διασπορά στο φύλο, στα έτη διδακτικής και διευθυντικής υπηρεσίας συνετέλεσε στην ικανοποιητική αντιπροσωπευτικότητα και μη μεροληπτικότητα του δείγματος.

Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Η έρευνα με ερωτηματολόγιο αποτελεί μία από τις πιο κλασικές επιλογές εκπαιδευτικής έρευνας μιας και μέσω αυτών αποκτάται μεγάλη ποικιλία δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ημιδομημένων ερωτηματολογίων με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου βοηθούν τους ερωτώμενους να απαντήσουν χρησιμοποιώντας δικό τους λεξιλόγιο, να δώσουν απρόβλεπτες απαντήσεις και να ανοίξουν έτσι νέους δρόμους για έρευνα. Τα δεδομένα στην ποιοτική έρευνα είναι πιο πλούσια και η διαδικασία γίνεται πιο ζωντανή, συμμετοχική και ουσιαστική (Bryman, 2017).

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων. Η ανάλυση περιεχομένου συντελεί στην κατηγοριοποίηση των λεκτικών δεδομένων με σκοπό την ταξινόμησή τους. Συνοπτικά, το βασικό επίπεδο της ανάλυσης είναι ένας περιγραφικός απολογισμός των δεδομένων και στη συνέχεια ακολουθεί το ερμηνευτικό επίπεδο της ανάλυσης.

Παρουσίαση Ευρημάτων της Έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 6 διευθυντές δημοσίων σχολείων, εκ των οποίων οι 4 ήταν άνδρες και οι 2 ήταν γυναίκες. Συνολικά οι 4 ήταν διευθυντές γενικών λυκείων και οι 2 ήταν διευθυντές σε επαγγελματικά λύκεια. Οι 2 είχαν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας, οι 3 είχαν από 20 έως 30 χρόνια υπηρεσίας και ο ένας από 10 έως 20. Στη θέση του διευθυντή, δύο εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν για πάνω από 10 χρόνια, άλλοι δύο για χρονικό διάστημα 5-10 ετών και οι υπόλοιποι δύο για διάστημα μικρότερο των 5 χρόνων. Τέλος, οι 5 από τους 6 συμμετέχοντες κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ενώ ο ένας ήταν κάτοχος διδακτορικού. Οι ενδείξεις Δ1 έως Δ6 αντιστοιχούν σε κάθε έναν από τους έξι συμμετέχοντες της έρευνας.

Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά σε αυτή

Η έρευνα επιβεβαιώνει τα θεωρητικά δεδομένα, τη δυσκολία δηλαδή κοινά συμφωνηθέντος ορισμού που να αφορά την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Δυο διευθυντές μιλούν για ανοικτό στην κοινωνία σχολείο αλλά και άλλοι εμμέσως περιγράφουν το ίδιο όταν μιλούν για ένα σχολείο που βρίσκεται σε αγαστή συνεργασία με γονείς, δήμο και τοπική κοινωνία. Το καλό κλίμα και η καλή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών και κυρίως των άμεσα εμπλεκομένων (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) εστιάζεται από όλους τους διευθυντές. Αναφέρονται ενδεικτικά οι έννοιες του αλληλοσεβασμού, της συναδελφικότητας, της συνεργατικής κουλτούρας, της αρμονίας, του ήρεμου περιβάλλοντος και της αγάπης. Αναφέρεται επίσης ότι η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την ικανότητα επίτευξης των κοινών στόχων που έχουν τεθεί από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη . Άλλη εκδοχή είναι η επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας, των ύψιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και της ενθάρρυνσης της ατομικής και συλλογικής βελτίωσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Άλλα συστατικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι η τήρηση των κανόνων, η ύπαρξη πειθαρχίας και ο μορφωτικός –με την ευρύτερη σημασία της έννοιας- χαρακτήρας του σχολείου.

Οι παράγοντες, οι οποίοι αναφέρθηκαν ότι συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου ήταν επίσης πολλοί. Στην πρώτη κατηγορία αναφέρονται περισσότερο άυλοι αλλά και υλικοί παράγοντες: Όλοι οι διευθυντές αναφέρουν την τεράστια αξία της ύπαρξης καλού κλίματος, ομόνοιας, καλής επικοινωνίας και τελικά της συμφωνίας πάνω σε κοινούς στόχους και κοινές αξίες. Αναφέρονται παρόμοια η σημασία της ύπαρξης κοινής λογικής, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ειλικρίνειας. Οι πέντε από τους έξι ερωτώμενους τονίζουν τη μεγάλη σημασία που έχει η προσωπικότητα του ηγέτη, το κλίμα που προωθεί αλλά και το κατά πόσο φροντίζει για την αποτελεσματική διεκπεραίωση όλων των εργασιών. Όλοι οι διευθυντές τονίζουν τη σημασία ύπαρξης ποιοτικών και με όρεξη για δουλειά και συνεργασία διδασκόντων. Από τρεις διευθυντές επισημαίνεται η βοήθεια που παρέχει η ενεργός συμμετοχή των γονέων, και της δημοτικής αρχής και η καλή συνεργασία μαζί τους όπως επίσης και η καλή συνεργασία με τους ανώτερους φορείς της εκπαίδευσης. Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά είναι σύμφωνα με τρεις διευθυντές, η οικονομική ενίσχυση της σχολικής μονάδας από τον Δήμο αλλά και η ύπαρξη καλού κτηριακού και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Από την άλλη πλευρά, αναφέρεται από έναν διευθυντή ότι η δυσλειτουργία σε όλα τα παραπάνω βάζει αυτονοήτως εμπόδια στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Άλλα συγκεκριμένα εμπόδια που αναφέρονται είναι το ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας από το Υπουργείο μαζί με το άκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα που δεν αφήνουν περιθώρια ελιγμών αλλά και η έλλειψη κονδυλίων. Στο κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων, ανασταλτικά λειτουργούν εγωκεντρικές συμπεριφορές.

Κριτήρια προσδιορισμού της αποτελεσματικότητας και οι συνέπειες από τις σχετικές διαφοροποιήσεις

Τα κριτήρια τα οποία πρέπει να καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου παρουσιάζουν επίσης σημαντική διασπορά. Τέσσερις διευθυντές εστιάζουν στις σχολικές επιδόσεις και στα ποσοστά επιτυχόντων σε ανώτατες σχολές. Δυο διευθυντές μιλούν για τις αξίες των μαθητών, τη βελτίωση των συμπεριφορών τους, την πρόοδο τους και το κατά πόσο μπορούν να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις κλίσεις τους. Αναφέρεται επίσης η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα. Άλλα κριτήρια που πρέπει να τίθενται είναι η αξιολόγηση σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών και καθηγητών, η ελευθερία έκφρασης όλων των απόψεων, η ενίσχυση της δημόσιας εικόνας του σχολείου και ο υλικοτεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου. Ο Διευθυντής Δ6 πιστεύει ότι μόνο τα αντικειμενικά κριτήρια είναι αξιόπιστα: «*Μόνο τα αντικειμενικά κριτήρια είναι επαρκώς ασφαλή και αξιόπιστα. Και αυτά έχουν διοικητική υφή και είναι επιδεκτικά αντικειμενικής εποπτείας (πχ κατά πόσο η διοίκηση ανταποκρίνεται στα γραφειοκρατικά της καθήκοντα, τι αποκλίσεις υπάρχουν στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και του προγράμματος σπουδών, κλπ)*». Εντυπωσιακό είναι ότι όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι οι γενικοί στόχοι και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας πρέπει να τίθενται κεντρικά αλλά πρέπει ταυτόχρονα -συνδυαστικά- το σχολείο να έχει μια σχετική αυτονομία να διαφοροποιεί στόχους ή κριτήρια ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου αλλά και της κάθε περιοχής. Όλοι οι διευθυντές συμφωνούν ομόφωνα ότι η ύπαρξη πολλών εκπαιδευτικών με έντονα αντικρουόμενες αξίες δημιουργεί προβλήματα διχόνοιας και κακού κλίματος που θα εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου και συνεπώς -αν δεν αντιμετωπιστούν επιτυχώς- την αποτελεσματικότητα του. Ο διευθυντής Δ2 αναφέρει: «*Θα προκαλούσε δυσλειτουργία λόγω αδυναμίας συνεννόησης και συνεργασίας. Αυτό γίνεται αμέσως αντιληπτό από τους μαθητές με συνέπεια την ανασφάλεια, τη σύγχυση, την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς και τελικά την απώλεια της αξιοπιστίας τους*». Υπάρχει επίσης ομοφωνία στο ότι ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση του προβλήματος είναι καταλυτικός. Αναφέρεται ότι ο διευθυντής πρέπει να συμβάλει προωθώντας τον διάλογο, την καλή διάθεση και την υποχωρητικότητα. Ο διευθυντής Δ5 αναφέρει: «*Ο Διευθυντής ίσως μπορεί να αμβλύνει τα προβλήματα με την αγαπητική αλλά καταλυτική παρέμβασή του, δίνοντας έμφαση σε αυτά που ενώνουν τους εκπαιδευτικούς κι όχι αυτά που τους χωρίζουν*». Δυο διευθυντές τονίζουν τη σημασία της διοίκησης που οδηγεί σε κοινά συμφωνημένη στοχοθεσία.

Δυνατότητα μέτρησης της αποτελεσματικότητας και τρόποι προσδιορισμού της

Τέσσερις διευθυντές αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας μπορεί να μετρηθεί. Οι τρεις από αυτούς αναφέρουν ότι αυτό μπορεί να γίνει με βάση τον βαθμό υλοποίησης των στόχων που είχαν τεθεί. Ένας διευθυντής πιστεύει ότι αυτό πρέπει να γίνει με βάση τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών αλλά –δευτερευόντως- και με τη συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Δυο διευθυντές κρίνουν ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου δεν μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια. Ο διευθυντής Δ5 πιστεύει ότι αυτό μπορεί εν μέρει να γίνει με «*βάση την ποσότητα και*

την ποιότητα των δράσεων και την αποδοχή και εκτίμηση από την τοπική κοινότητα». Ο διευθυντής Δ6 πιστεύει «*Το σχολείο και οι διεργασίες «μόρφωσης» χαρακτηρίζονται από έντονη μεταβλητότητα που αντανακλά τη ρευστότητα στο περιρρέον περιβάλλον. Συνεπώς , η μέτρηση της αποτελεσματικότητας θα πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να γίνεται διαφορικά. Πολύ δύσκολα μπορεί κάποιος να μετρήσει την αποτελεσματικότητα και με τον κίνδυνο μεγάλων αποκλίσεων από την πραγματικότητα (την συγκεκριμένη πραγματικότητα που διαμορφώνεται τοπικά και που μπορεί να διαφέρει πολύ από σχολείο σε σχολείο)*». Η άποψη των πέντε διευθυντών όσον αφορά το ρόλο της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι θετική. Πιστεύουν ότι είναι χρήσιμη για την ανάδειξη πλεονεκτημάτων και αδυναμιών άρα συντελεί στην αυτεπίγνωση του σχολείου, γεγονός που οδηγεί στη δρομολόγηση ενεργειών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης. Ο διευθυντής Δ2 θεωρεί μάλιστα ότι η αξιολόγηση, γενικά, συντελεί και στην αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής Δ5 διαφωνεί λέγοντας: «*Όχι. Θεωρώ ότι αξιολόγηση εξωτερική και εσωτερική γίνεται καθημερινά κι ας μην δηλώνεται…*». Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση, τα δεδομένα που λήφθησαν είναι πιο συγκεχυμένα. Δυο διευθυντές την απορρίπτουν σε κάθε περίπτωση. Οι τρεις διευθυντές είναι επιφυλακτικοί θεωρώντας ότι πρέπει να υπάρχουν σαφείς προϋποθέσεις: Ο διευθυντής Δ6 λέει: «*Η εξωτερική αξιολόγηση είναι, προς το παρόν, επίφοβη για την ισορροπία του συστήματος καθώς τα κριτήρια (πέραν των αντικειμενικών μερικά εκ των οποίων έχουν αναφερθεί παραπάνω) είναι αμφιλεγόμενα και επισφαλή ως προς την ορθότητα των συμπερασμάτων στα οποία μπορούν να οδηγήσουν*» ενώ ο Δ2 αναφέρει: «*Όμως για να γίνει μια αποτελεσματική αξιολόγηση πρέπει πρώτα να έχουν εξασφαλιστεί όλες οι προϋποθέσεις που θα δίνουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκτελεί πλήρως τα καθήκοντά του και να εφαρμόζει στον μέγιστο βαθμό τα οράματά του*». Ο Δ3 αντίστοιχα πιστεύει: «*Η εξωτερική αξιολόγηση αν έχει στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας με ξεκάθαρα, συγκεκριμένα κριτήρια επίσης θα βοηθούσε θετικά*». Τέλος ένας διευθυντής είναι θετικά διακείμενος αναφέροντας τα ίδια πλεονεκτήματα τόσο όσον αφορά την εξωτερική όσο και την εσωτερική αξιολόγηση.

Ο ρόλος του διευθυντή στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, φαίνεται ο πολυδιάστατος ρόλος που έχει ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της. Προκύπτει λοιπόν ότι πρέπει να είναι δημοκρατικός και να ξέρει να συνεργάζεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Πρέπει να συναποφασίζει με τους διδάσκοντες, καθιστώντας τους συνυπεύθυνους στη λήψη αποφάσεων αλλά και να μπορεί να επιλύει προβλήματα και διενέξεις. Πρέπει να είναι καλά καταρτισμένος, επικοινωνιακός, να μπορεί να συνεργάζεται με τους πάντες αλλά και να διεκπεραιώνει εύρυθμα όλες τις διοικητικές εργασίες. Να έχει όραμα και μια καταλυτική προσωπικότητα που να εμπνέει και να δημιουργεί κλίμα θετικής προσφοράς. Να προγραμματίζει, να προωθεί και να υποστηρίζει δράσεις και καινοτόμες προσπάθειες που βελτιώνουν την ποιότητα των μαθητών και του σχολείου γενικότερα. Ωστόσο, όπως λέει ο διευθυντής Δ1: « *Πρέπει να προγραμματίζει τις δράσεις για την υλοποίηση των στόχων, να βάζει προτεραιότητες, να ελέγχει την υλοποίησή τους και να παρεμβαίνει υποστηρικτικά και*

διορθωτικά όποτε χρειάζεται ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να συνεχιστεί η προσπάθεια απρόσκοπτα. Πρέπει να φροντίζει για την ύπαρξη των μέσων, να τηρεί αυτά που προβλέπονται, να ενθαρρύνει, να υποστηρίζει, να επαινεί αλλά και να γκρινιάζει όταν απαιτείται». Ο διευθυντής σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων πρέπει να προσπαθεί πάντα για την ανανέωση, τη κινητικότητα και την καινοτομία. Σύμφωνα με τρεις διευθυντές, πρέπει να προωθούνται σχολικές δραστηριότητες όπως είναι ευρωπαϊκά αλλά και εθνικά προγράμματα ή συμμετοχές σε διαγωνισμούς. Δυο διευθυντές επισημαίνουν την ανάγκη δημιουργίας μικρών ομάδων εκπαιδευτικών με συγκεκριμένους τομείς ευθύνης που θα δίνουν λύσεις σε σχετικά θέματα. Ο διευθυντής επίσης πρέπει να δημιουργεί ευέλικτους διαύλους επικοινωνίας αλλά και να φροντίζει για οργανωμένη βιβλιοθήκη και καλά εξοπλισμένο γυμναστήριο. Να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και να υιοθετεί σύγχρονα συστήματα διαδικασιών που αποκλείουν το ανθρώπινο σφάλμα.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στη διερεύνηση της έννοιας της αποτελεσματικότητας στη σχολική εκπαίδευση και των παραγόντων που την επηρεάζουν μέσα από το πρίσμα έξι διευθυντών σχολικών μονάδων. Αν και το δείγμα της εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη ήταν σχετικά μικρό, διαπιστώθηκε ξεκάθαρα η δυσκολία εύρεσης κοινού ορισμού της έννοιας της αποτελεσματικότητας στη σχολική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό έρχεται σε πλήρη ταύτιση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, τα οποία δίνουν ένα μεγάλο αριθμό ορισμών της όπως επίσης και ένα μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών που την διακρίνουν αλλά και παραγόντων που την επηρεάζουν. Δεδομένου ότι το σχολείο είναι ένα εξαιρετικά πολυπαραμετρικό σύστημα, αξίζει να τονισθεί η έμφαση που προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις στο κτίσιμο ορθών συμπεριφορών, αξιών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες πρέπει να συμβαδίζουν με την επίτευξη υψηλών γνωστικών επιδόσεων. Η βελτίωση είναι μια σημαντική έννοια που ανακύπτει μέσα από την έρευνα μιας και οι μαθητές δεν έχουν πάντα τις ίδιες αφετηρίες. Η πίστη ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές φαίνεται ότι είναι καλά εγκαθιδρυμένη αλλά η επίτευξη υψηλής αποτελεσματικότητας φαίνεται ότι αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την οπτική γωνία του καθενός. Είναι πάντως κοινός τόπος ότι το καλό κλίμα και η διάθεση συνεργασίας βοηθούν καίρια στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Διαφαίνεται επίσης ο κομβικός ρόλος του διευθυντή, ο οποίος πρέπει να αναλαμβάνει πολλές πρωτοβουλίες προς όλες τις κατευθύνσεις αλλά και να λειτουργεί πυροσβεστικά σε διάφορες περιπτώσεις όπου η ύπαρξη αντικρουόμενων απόψεων τείνει να δημιουργήσει προβλήματα. Ο καθορισμός σαφών αλλά και κοινά καθορισμένων στόχων φαίνεται να είναι ένα από τα σημεία-κλειδιά που πρέπει να κατορθώσει ο διευθυντής, για να οδηγηθεί το σχολείο με ήρεμο και ασφαλή τρόπο στο δρόμο της βελτίωσης αλλά και της αποτελεσματικότητας. Μάλιστα ο καθορισμός στόχων κεντρικά από την πολιτεία δεν είναι πρόβλημα, αρκεί να συνδυάζεται με στοιχεία μερικής ελευθερίας για τη σχολική μονάδα έτσι ώστε να καθορίζει μέρος των στόχων, οι οποίοι θα είναι προσαρμοσμένοι στα τοπικά δεδομένα. Από την έρευνα φαίνεται ότι ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός αλλά κυρίως μέσω της προσφοράς

πολυεπίπεδης βοήθειας στο σχολείο και εν μέρει μέσω της κατάθεσης –με διακριτικό τρόπο- των απόψεων τους. Στον τομέα της μέτρησης της αποτελεσματικότητας αποδείχθηκε η δυσκολία που καταγράφεται και στη βιβλιογραφία. Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας πρέπει να στηρίζεται στο ποσοστό επίτευξης των στόχων, οι οποίοι όμως δεν είναι πάντα ξεκάθαροι, ούτε κοινά συμφωνημένοι. Τέλος, η έρευνα έδειξε μια θετική ανταπόκριση των ερωτηθέντων στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση όπου συναντώνται πολύ περισσότερες ενστάσεις. Ένα καλό βήμα προς την περαιτέρω εξέταση του θέματος θα ήταν η συστηματική διερεύνηση των απόψεων και άλλων εμπλεκόμενων μελών όπως των εκπαιδευτικών, των στελεχών της εκπαίδευσης, των γονιών αλλά και των ίδιων των μαθητών. Η αναλυτική βιβλιογραφική επισκόπηση των στρατηγικών που ακολουθούνται στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούσε να βοηθήσει. Ειδικά, οι τρόποι μέτρησης της που ακολουθούνται σε άλλες χώρες ίσως θα μπορούσαν να συνεισφέρουν μιας και η δυνατότητα να μετρηθεί ικανοποιητικά -έστω και σε ένα βαθμό- κάτι μη μετρήσιμο φαίνεται να είναι η μεγαλύτερη πρόκληση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alatzoglou, A. (2012). Prosdiorismos dexiotiton Diefthynti gia ena apotelesmatiko scholeio (Metaptychiaki ergasia eidikefsis). Panepistimio Thessalias/P.T.D.E., Volos.

Bryman, A. (2017). Methodoi Koinonikis Erevnas (mtf. P. Sakellariou). Athina: Gutenberg. (etos ekdosis prototypou 2016).

Kasimati, A. (2008). Eisagogi sti Didaktiki Methodologia – Methodologia Ekpaideftikis Erevnas. Athina: Anotati Scholi Paidagogikis kai Technologikis Ekpaidefsis (A.S.PAI.T.E.)

Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Paidagogiko Institouto.

Kyriakides, L. (2002) A research-based model for the development of policy on baseline assessment. British Educational Research Journal, Vol. 28 (6), pp. 805-826

Lainas, A. (2000). Dioikisi kai Programmatismos Scholikon Monadon: Epistimonikes Prosengiseis kai Elliniki Pragmatikotita. Sto Z. Papanaoum

(Epim.), O Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin Praxi (ss. 23-39). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio & Paidagogiko Institouto.

Lainas, Ath. (2004). To ergo tou Diefthynti scholikis monadas kai i symvoli tou stin apotelesmatikotita tou scholeiou, Epistimoniki Epetirida tou Paidagogikou

Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Ioanninon, t. 17 (2004), ss. 151 – 178

Marougka A. (2017). I noimatodotisi ton Diefthynton gia to apotelesmatiko scholeio (Metaptychiaki ergasia eidikefsis) Panepistimio Peloponnisou/T.K.E.P., Korinthos.

Pamouktsoglou, An. (2001). «Apotelesmatiko scholeio: charaktiristika kai antilipseis se mia prospatheia axiologisis tou», Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, t. 5 (2001), ss. 81-91

Papanaoum, Z. (1995). I Diefthynsi Scholeiou: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi. Thessaloniki. Kyriakidi

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio

Senge, P. (1990). The fifth discipline. New York: Doubleday

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Σίσκου Θωμαή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Περίληψη

Στην εποχή μας μεταβάλλονται συνέχεια οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες με αποτέλεσμα να έχει διαμορφωθεί ένα νέο τοπίο. Μεταφερόμαστε από τη «βασική κοινότητα» στην «παγκόσμια κοινωνία», στην «κοινωνία της γνώσης». Σε μια κοινωνία όπου κυριαρχεί η γνώση και όχι η εργασία και το κεφάλαιο, η οποία αποτελεί το βασικό μέσο ανάπτυξης του ατόμου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διερεύνηση του τομέα/των τομέων που χρήζουν βελτίωσης, αναζήτησης και αξιολόγησης εναλλακτικών λύσεων, προετοιμασίας βελτιωτικού σχεδίου δράσης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Στηρίζει και ενισχύει το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε μια μανθάνουσα κοινότητα και ένα αναπτυσσόμενο σχολείο. Με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης το αυτόνομο σχολείο ανανεώνεται και εξελίσσεται διαρκώς, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, το σχολείο λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός, μια μανθάνουσα κοινότητα που προσπαθεί να βρει και να υιοθετήσει αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους για να πραγματοποιήσει κοινούς στόχους.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, αυτόνομο σχολείο, ανανεούμενο σχολείο.

The role of school self-evaluation

Siskou Thomai
Physical Education Teacher, MA Educational Leadership and Administration

Abstract

In our time, the socio-economic conditions are constantly changing, as a result of which a new landscape has been formed. We are moving from the "basic community" to the "global society", to the "knowledge society". In a society dominated by knowledge and not work and capital, which is the basic means of development of the individual and society in general. Self-evaluation is a systematic investigation of the sector / sectors that need improvement, search and evaluation of alternatives, preparation of an improvement action plan and evaluation of results. Supports and enhances the transformation of the school unit into a thriving community and a developing school. With the implementation of self-assessment the autonomous school is constantly renewed and evolving, the teachers develop professionally, the school functions as a manthan organization, a manthan community that tries to find and adopt effective and efficient ways to achieve common goals.

Key-Words: self-assessment, autonomous school, renewed school.

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι μια σύνθετη κατάσταση, η οποία αποτελεί συνάρτηση της λειτουργικότητας των υποσυστημάτων της. Με βάση αυτή τη λειτουργικότητα αποφασίζονται προτεραιότητες και αναλαμβάνεται βελτιωτική προσπάθεια. Κάθε βελτιωτική προσπάθεια όμως συνεπάγεται αλλαγή του οργανισμικού πλαισίου και της κουλτούρας που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Επίσης για να υπάρξει βελτίωση απαιτείται η εμπλοκή των μελών του σχολείου, η συμμετοχή τους στις αποφάσεις που αφορούν στην εφαρμογή της και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Θεοφιλίδης, 2012).

Έτσι η σχολική μονάδα αναπτύσσει οράματα και σχέδια εφαρμογής τους στην πράξη. Αξιολογεί τα αποτελέσματα αυτών των εφαρμογών κρίνοντας ποια είναι η καταλληλότερη ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της βελτίωσης και της ανανέωσης της σχολικής δραστηριότητας. Μέσω της αυτοαξιολόγησης η σχολική μονάδα αποβαίνει μια μανθάνουσα κοινότητα και ένας ανανεούμενος οργανισμός (Θεοφιλίδης, 2014). Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να προσδιορίσει την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, τις λογικές του καθώς και το ρόλο της στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου.

Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση: εννοιολογικοί ορισμοί

Ως αξιολόγηση θεωρείται «ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος» (Δημητρόπουλος, 1991).Επίσης σύμφωνα με τον Καψάλη (2004) αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία κάποιος αποδίδει μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιεί.

Στην εκπαίδευση με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται «η συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων και προσπαθειών μας με χρήσιμες πληροφορίες» (Μακράκης, 1998).

Κατά τον Devos (1998) η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα.

Ο στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι να επισημάνει τομείς της σχολικής ζωής που χρήζουν βελτίωσης και να προτείνει σχέδιο βελτιωτικής δράσης. Βέβαια το ερώτημα που εγείρεται είναι εάν η αυτοαξιολόγηση είναι πλήρως εσωτερική υπόθεση της σχολικής μονάδας (εσωτερική αξιολόγηση) ή πρέπει να πραγματοποιείται από διάφορους φορείς εκτός σχολικής μονάδας (εξωτερική αξιολόγηση). Η βιβλιογραφία αναφέρει πως η μια πρακτική συμπληρώνει την άλλη, είναι αλληλένδετες διαδικασίες, θα πρέπει να έχουν συνδυαστικό χαρακτήρα και η σχέση τους να αναδεικνύεται (Θεοφιλίδης, 2014). Η

σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αυξάνει την εγκυρότητα των μετρήσεων της εσωτερικής και οδηγεί σε πιο θετικά αποτελέσματα (Nevo, 2001).

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) όσον αφορά στα μοντέλα αξιολόγησης υπάρχουν:

1. το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης
2. και το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο.

Σχετικά με τα είδη της αξιολόγησης:

- Η εξωτερική αξιολόγηση: πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και μπορεί να εφαρμοστεί με: την επιθεώρηση, την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τις εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.
- Η εσωτερική αξιολόγηση: πραγματοποιείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό και διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Εσωτερική αξιολόγηση

Στάδια της αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαδικασία που αναπτύσσεται στον χρόνο, περιλαμβάνει διάφορα στάδια και συνοδεύεται από μια σειρά ενεργειών. Κάθε μοντέλο αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας έχει την δυνατότητα να προτείνει μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών για την πραγματοποίησή της (OECD 2013). Τις περισσότερες φορές το σχολείο ακολουθεί δύο προσεγγίσεις: η πρώτη εναλλακτική είναι να επιχειρήσει αυτοαξιολόγηση σε όλους τους τομείς/δείκτες του εκπαιδευτικού έργου, ή να προσπαθήσει αυτοαξιολόγηση σε έναν ή δύο συγκεκριμένους τομείς/δείκτες (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Σε πιλοτικό πρόγραμμα της ΑΕΕ (ΚΕΕ 2010 & 2011) επιχειρείται ο συνδυασμός αυτών των δύο προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα, αρχικά επιχειρείται μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ως προς κάθε δείκτη ποιότητας (διαγνωστική φάση ή γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου. Κατόπιν στη δεύτερη φάση, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, γίνεται διερεύνηση συγκεκριμένων δεικτών (διερευνητική φάση ή συστηματική διερεύνηση) (Σοφού, 2014).

1ο στάδιο: Διάγνωση

Στο στάδιο της διάγνωσης υπάρχει η δυνατότητα να αποτιμηθεί με συνοπτικό τρόπο το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Ο στόχος είναι να αναδειχθούν τα σημεία υπεροχής

του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, να επισημανθούν οι αδυναμίες του και οι τομείς που χρήζουν συστηματικότερης διερεύνησης. Το διαγνωστικό στάδιο περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

Πρώτη φάση: Εισαγωγική συζήτηση, συγκρότηση ομάδας αυτοαξιολόγησης ή/και επιμέρους ομάδων, χρονοδιάγραμμα εργασιών

Με εισηγητή τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται μια εισαγωγική συζήτηση σχετικά την έννοια και τη σημασία της αυτοαξιολόγησης, ο Σύλλογος Διδασκόντων ορίζει τα μέλη της ομάδας που θα αναλάβει την εφαρμογή της διαδικασίας. Μέλη αυτής της ομάδας μπορεί να είναι ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Τα άτομα που συμμετέχουν θα πρέπει να συζητήσουν τον σκοπό και τις υποχρεώσεις αυτών που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν, τις προβλήματα που τυχόν συναντήσουν και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν (Maroto & Cabrales 2007). Η ομάδα της αυτοαξιολόγησης κατόπιν θα πρέπει να αποφασίσει για τον τρόπο εργασίας, τον χωρισμό της σε επιμέρους ομάδες, εάν φυσικά το επιτρέπει ο αριθμός των μελών, τη σύνθεση των ομάδων, τα μέλη που θα αναλάβουν τον ρόλο των συντονιστών και την τήρηση πρακτικών καθώς και το χρονοδιάγραμμα για την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής (ΚΕΕ 2010 & 2011).

Δεύτερη φάση: Στη δεύτερη φάση γίνεται μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από κάθε μέλος της ομάδας ή από κάθε επιμέρους ομάδα και ανάδειξη των δεικτών που χρήζουν συστηματικής διερεύνησης. Κάθε μέλος της ομάδας αυτοαξιολόγησης εκτιμά προσωπικά την κατάσταση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου ως προς όλους τους δείκτες ποιότητας και καταθέτει την άποψή του τεκμηριωμένη. Στην περίπτωση που υπάρχουν επιμέρους ομάδες, τα μέλη της κάθε ομάδας συνέρχονται σε συνεδρίες και παραθέτουν τις απόψεις τους για κάθε έναν από τους δείκτες του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να διαμορφώσουν την κοινώς αποδεκτή θέση της ομάδας για τη γενική εικόνα του σχολείου. Στο στάδιο αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους συμμετέχοντες στοιχεία που είναι άμεσα διαθέσιμα στη σχολική μονάδα (από το αρχειακό υλικό του σχολείου, από στατιστικά δεδομένα κ.λπ.), σχετικά με την κατάσταση και τη λειτουργία της. Η αξία της διαδικασίας έγκειται στην ποιότητα του διαλόγου, στην παρουσίαση και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων στοιχείων, καθώς και στη χρήση των τεκμηριωμένων επιχειρημάτων (ΚΕΕ 2010 & 2011).

Τρίτη φάση: Στην Τρίτη φάση πραγματοποιείται μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από την ολομέλεια και ανάδειξη των δεικτών που χρήζουν συστηματικής διερεύνησης. Τέλος γίνεται καταγραφή της κοινώς αποδεκτής θέσης της ολομέλειας σχετικά με τη γενική εικόνα του σχολείου για κάθε δείκτη του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση όλων των θέσεων και των απόψεων που διατυπώνονται, τα μέλη της ομάδας προσπαθούν να καταλήξουν σε μια ενιαία θέση που θα έχει την αποδοχή όλων των συμμετεχόντων. Αναδεικνύονται τα σημεία υπεροχής και οι αδυναμίες των τομέων λειτουργίας του σχολείου. Ταυτόχρονα, ορίζονται και οι τομείς ή οι δείκτες για τους οποίους απαιτείται συστηματικότερη

διερεύνηση στην επόμενη φάση. Στην περίπτωση που δεν επιτευχθεί συναίνεση για την κατάσταση του σχολείου ως προς κάποιον τομέα ή δείκτη, καταγράφονται τα δύο «πλειοψηφικά» αποτελέσματα στο πλαίσιο της ομάδας (ΚΕΕ 2010 & 2011).

Τέταρτη φάση: Σύνταξη έκθεσης

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της έκθεσης της διαγνωστικής φάσης, στην οποία περιγράφονται με σαφήνεια και ολοκληρωμένο τρόπο, οι διαδικασίες που ανέπτυξε η σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης αλλά και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν. Γίνεται καταγραφή των σημαντικότερων επιτευγμάτων, των αδυναμιών του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και οι τομείς οι οποίοι έχουν επιλεγεί για συστηματικότερη διερεύνηση και μελέτη. Η σύνταξη της έκθεσης αυτής είναι εξαιρετικά σημαντική για τους παρακάτω λόγους: α) Βοηθά στην καταγραφή των ενεργειών που έγιναν, β) Υπάρχει διαφάνεια όσον αφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε, γ) Προφυλάσσει τη γνώση που αποκτήθηκε από τη λήθη και τέλος δ) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κοινοποίηση της εμπειρίας σε άλλες σχολικές μονάδες και στο σύνολο της επαγγελματικής κοινότητας (Altrichter κ.ά. 2001).

2ο στάδιο: Διερεύνηση

Ο στόχος αυτού του σταδίου, του σταδίου της διερεύνησης είναι η συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί από το προηγούμενο στάδιο. Το συγκεκριμένο στάδιο μπορεί να περιλαμβάνει τη διερεύνηση ενός ή περισσότερων δεικτών ποιότητας. Μια μικρή ομάδα θα προσπαθήσει να διερευνήσει έναν δείκτη ποιότητας σε κάθε κύκλο αυτοαξιολόγησης. Από την άλλη μεριά, μια πολυπληθής ομάδα θα μπορούσε να διερευνήσει περισσότερους δείκτες με παράλληλη εργασία σε επιμέρους ομάδες. Ο στόχος είναι ν το σχολείο α αποκτήσει καλύτερη και αξιόπιστη γνώση της κατάστασης που βρίσκεται, ώστε να καταφέρει να επιλέξει τα καταλληλότερα σχέδια δράσης που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Το στάδιο της διερεύνησης αυτή περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

Πρώτη φάση: Προετοιμασία

Η ομάδα αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο ολομέλειας επιλέγει κατά προτεραιότητα τους δείκτες που κρίνει ότι χρήζουν συστηματικότερης διερεύνησης σύμφωνα με τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης και διαμορφώνει ένα σχέδιο αξιολόγησής τους. Ειδικότερα η ομάδα αυτοαξιολόγησης θέτει τους στόχους της διερεύνησης, ορίζει τα κριτήρια που πιστεύει ότι προσδιορίζουν την ποιότητα του δείκτη και επισημαίνει τις πτυχές του δείκτη που θα διερευνηθούν θέτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα.

Δεύτερη φάση*:* Συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων αποτελείται από τη συγκέντρωση όλων των δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη διερεύνηση του δείκτη. Αυτό που έχει σημασία δεν είναι η

ποσότητα των δεδομένων αλλά η ποιότητά τους και κυρίως το εάν τα δεδομένα παρέχουν την τεκμηρίωση που χρειάζεται για την αποτίμηση του δείκτη ή των δεικτών ποιότητας

Τρίτη φάση: Ερμηνεία δεδομένων και λήψη αποφάσεων

Η ερμηνεία των δεδομένων και η λήψη αποφάσεων αφορά στην αναζήτηση νοήματος στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Με αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα αποτελούν μια πηγή τεκμηρίωσης, ώστε να αξιολογηθεί η ποιότητα του δείκτη ή των δεικτών που διερευνήθηκαν. Μετά την διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων η ομάδα της αυτοαξιολόγησης έχει την δυνατότητα να προσδιορίσει ποιες πρακτικές του εκπαιδευτικού έργου λειτουργούν αποτελεσματικά και ποιες χρήζουν βελτίωσης. Έτσι η διαδικασία της αναζήτησης νοήματος στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν παρέχει τα τεκμήρια που απαιτούνται για τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων σχετικά με τις πρακτικές της σχολικής μονάδας (New Zealand Ministry of Education 2006).

Τέταρτη φάση: σύνταξη έκθεσης

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της έκθεσης της διερευνητικής φάσης, στην οποία περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η περιγραφή των διαδικασιών που ακολούθησε η ομάδα, η διατύπωση των συμπερασμάτων από την αξιολόγηση των δεικτών που επιλέχθηκαν και οι προτεραιότητες για δράσεις βελτίωσης (Σοφού, 2014).

Ανεξάρτητα από τον τρόπο της αυτοαξιολόγησης σχολείου υπάρχουν τρεις λογικές που την καθιστούν απαραίτητη, αναγκαία και σημαντική: η λογική της λογοδότησης, η λογική της βελτίωσης και η λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης (Θεοφιλίδης, 2013).

Λογική της αυτοαξιολόγησης σχολείου

Λογική της λογοδότησης

Σύμφωνα με τη λογική της λογοδότησης τα σχολεία είναι υπόλογα για τη δράση τους απέναντι στους γονείς και στο ευρύτερο κοινό, πρέπει να τεκμηριώνουν το έργο που επιτελούν και προσπαθούν να πείσουν ότι ανταποκρίνονται θετικά και αποτελεσματικά στην εμπιστοσύνη της οποίας τυγχάνουν (MacBeath, 1999). Αυτό αποτελεί έκφραση δημοκρατίας και δείγμα επαγγελματισμού.

Λογική της βελτίωσης

Η λογική της βελτίωσης έχει ως στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Για την επίτευξή της απαιτείται διάγνωση, αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διάγνωσης και επανάδραση. Η διάγνωση έχει συστημικό χαρακτήρα και διερευνά όλα τα πεδία δράσης καθώς και τους επιμέρους τομείς των πεδίων της σχολικής μονάδας για να επισημανθούν προτεραιότητες που χρήζουν βελτίωσης. Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή και

Κότσιρα – Ταμπακοπούλου (2005) «η αυτοαξιολόγηση επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης» (σ. 76).

Λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η διαδικασία της λογικής της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συμμετοχική όπου με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων και μέσα από το διάλογο, την αυτοκριτική στάση και το στοχασμό αξιοποιούν διάφορες πληροφορίες με σκοπό την επίλυση σχετικών προβλημάτων. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο, με την εμπλοκή τους δηλαδή σε αυτή τη σύνθετη πορεία συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού η σχολική μονάδα μετασχηματίζεται σε μανθάνουσα κοινότητα και αναπτυσσόμενο σχολείο (Θεοφιλίδης, 2014).

Αυτόνομο – Ανανεούμενο σχολείο

Η σχολική μονάδα είναι ετεροκινούμενη και όχι αυτοδύναμη. Με την αυτοαξιολόγηση σχολείου υπάρχει η δυνατότητα να ενισχυθεί η σχολική μονάδα και να μετατραπεί σε φορέα ανάπτυξής της. Έτσι μετατρέπεται σε οργανισμό, ο οποίος προγραμματίζει τη δική του ανάπτυξη και μετατρέπεται σε αυτόνομο σχολείο. Το αυτόνομο σχολείο είναι το σκεπτόμενο, το προβληματιζόμενο, το συνεχώς ανανεούμενο σχολείο (Holly & Southworth, 1989).Το συγκεκριμένο σχολείο λειτουργεί με το διδακτικό προσωπικό του, το οποίο είναι ο κυριότερος παράγοντας για την ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας στους διάφορους τομείς. Επιπλέον το αυτόνομο σχολείο πρέπει να συνδέεται με τα ιδιαίτερα προβλήματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Το αυτόνομο και ανανεούμενο σχολείο αποτελεί μανθάνοντα οργανισμό που προσπαθεί να βελτιωθεί, προσπαθεί να προωθήσει καινοτομίες, ικανό και πρόθυμο να ανταποκριθεί στις αλλαγές πλαισίου. Σύμφωνα με τον Bolam (1980), ενθαρρύνεται η εσωτερική ανάπτυξη και ενισχύεται η αναπτυξιακή προσπάθεια, καθώς η διάγνωση αναγκών και προβλημάτων είναι συνεχής. Η σχολική μονάδα στηριζόμενη στη συμμετοχικότητα του διδακτικού προσωπικού – ένα από τα βασικά γνωρίσματα της αυτοαξιολόγησης – αξιοποιεί τις δυνατότητές του προκειμένου να αντιμετωπιστούν εξωτερικές πιέσεις και προβλήματα. Με αυτή τη συμμετοχή δημιουργείται η αίσθηση της δέσμευσης στην ενίσχυση της προσπάθειας και μακροπρόθεσμα εμπιστεύεται τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή στα νέα δεδομένα.

Η αυτοαξιολόγηση μέσω του διαλόγου ενθαρρύνει την αναζήτηση, την αλληλεπίδραση, συμβάλλει στη δημοκρατική συζήτηση για την ποιότητα σε επίπεδο σχολείου και τάξης, δίνεται έναυσμα στο να τεθούν στόχοι, προτεραιότητες και κριτήρια ποιότητας. Ο κύριος σκοπός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας του έργου που «παράγει» η σχολική μονάδα. Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης από όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας το οποίο μακροπρόθεσμα

θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών (Σοφού, 2014).

Η διεθνής εμπειρία από την ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει υποδείξει τα σημαντικά πλεονεκτήματα αυτής της μορφής αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, ΚΕΕ 2010 & 2011). Συνοψίζοντας λοιπόν, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζει τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

- Ενδυναμώνεται η συλλογικότητα και δημιουργείται κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, παράγοντες οι οποίοι είναι πολύ σημαντικοί και απαραίτητοι για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου.
- Ενεργοποιούνται όλοι όσοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Τον πρώτο και κύριο ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, αφού αυτοί μπορούν να αναγνωρίσουν από μέσα τις δυνατότητες και τα προβλήματα του σχολείου τους.
- Σταδιακά ενισχύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών.
- Υπάρχει η δυνατότητα εντοπισμού των τυχόν «αδυναμιών» του εκπαιδευτικού έργου και δημιουργούνται συνθήκες για βελτίωση.
- Αναδεικνύονται και υπάρχει διάχυση των θετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις.
- Μπορεί να συμβάλλει στη συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής «από κάτω προς τα πάνω» (Σοφού, 2014).

Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης επαναλαμβάνονται συνέχεια αφού το σχολείο δεν είναι στατικό αλλά εξελίσσεται και διαρκώς αναπτύσσεται. Η δυναμική που αναπτύσσεται στους κόλπους αυτού του σχολείου μπορεί να εμπλουτίσει το «πνευματικό κεφάλαιό» του που μαθαίνει πώς να δημιουργεί, αξιολογεί και διαχέει νέα γνώση (Hargreaves, 2003). Με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και εργαλείων και την εφαρμογή διαφορετικών ερευνητικών πρακτικών δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν και να αμφισβητήσουν πεποιθήσεις, αξίες και γνώσεις – τις δικές τους και του σχολείου (MacBeath, Schratz, Meuret, Jacobsen, 2000).

Σύνοψη

Η αυτοαξιολόγηση σχολείου έχει τη δυνατότητα να τεκμηριώνει την πορεία του σχολείου, να παρέχει έγκαιρα ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας για τη σχολική επίδοση που θα χρησιμεύσει ως βάση για τη σχολική βελτίωση. Είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο βελτίωσης των σχολείων. Είναι βασισμένη στην αρχή ότι τα συλλογικά υποκείμενα και οι οργανισμοί μαθαίνουν – όπως και οι άνθρωποι. Η διερεύνηση των τάσεων που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης συνδέεται σημαντικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης όπως και τη βελτίωσή της λειτουργώντας σαν μηχανισμός ανατροφοδότησης και επανάδρασης.

Με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης το αυτόνομο σχολείο ανανεώνεται και εξελίσσεται διαρκώς, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, το σχολείο λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός, μανθάνουσα κοινότητα που προσπαθεί να βρει και να υιοθετήσει αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους για να πραγματοποιήσει κοινούς στόχους (Leithwood & Aitken, 1995, σ. 40).

Αναφορές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Oi Ekpaideftikoi erevnoun to ergo tous. Mia eisagogi stis methodous tis erevnas-drasis, mtfr. M. Deligianni. Athina: Metaichmio.

Bolam, R. (1980).In – service Education and Training in Hoyle. London: E. et al.

Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).

Dimitropoulos, E. (1991).Ekpaideftiki Axiologisi, t.1.Athina: Ekdoseis Grigori.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press.

Holly, P. & Southworth, G. (1989).The developing school. Sussex: Falmer.

Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008). Epimorfosi kai axiologisi sto choro tis ekpaidefsis. Sto Plaisio tou G΄ KPS/EPEAEK II/ENERGEIA 2.1.1/Katigoria Praxeon 2.1.1.st: «Epimorfosi Stelechon Dioikisis tis Ekpaidefsis». Athina: Paidagogiko Institouto.

ΚΕΕ (2010, 2011). Yliko gia to programma «Axiologisi tou ekpaideftikou ergou. Diadikasia aftoaxiologisis stin proscholiki kai stin protovathmia ekpaidefsi».

Kapsalis, G.(2004). Paidagogiki Psychologia. Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.

Koulaidis, V., Kotsira – Tampakopoulou, A. (2005). Diadikasia aftoaxiologisis scholikis monadas. Sto G. Bagakis (Epim.). Aftoaxiologisi scholikis monadas. Athina: Metaichmio.

Leithwood, K & Aitken, R. (1995). Making schools smarter. Thousand Oaks, CA: Corwin.

MacBeath, J. (1999).Schools Must Speak for Themselves: the case for school evaluation. London: Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2000).I aftoaxiologisi sto evropaiko scholeio : Pos allaxan ola. Sto M. Deligianni, (Metafr.). Athina: Metaichmio, ss.155,156.

Makrakis, V.(1998). Axiologisi Systimaton Anoiktis kai Ex Apostaseos Ekpaidefsis, Anoikti kai Ex΄ Apostaseos Ekpaidefsi: Thesmoi kai Leitourgies, Tomos A΄, Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra:245-301.

Maroto Fabián J.L. & Cabrales Granda A. (2007). Guía de autoevaluación y mejora. Available: https://bit.ly/32Jt0WP. Retrieved: 9/3/2021.

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? Studies in Educational, 27(2), 95-106.

New Zealand Ministry Of Education (2006). Self review guidelines for early childhood education. Available: https://bit.ly/3qxlmqV . Retrieved: 2/3/2021.

OECD (2013). Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD.

Paidagogiko Institouto Diatmimatiki Epitropi gia ti Morfotiki Aftoteleia tou Lykeiou kai ton dialogo gia tin paideia, (2009). Protasi gia ton schediasmo kai tin axiologisi tou ekpaideftikou ergou. Anaktithike 9/3/21 apo: https://bit.ly/3FI5GaH.

Sofou, E. (2014). I aftoaxiologisi tis scholikis monadas. Anaktithike 9/3/21apo: https://bit.ly/3z9Z3LR

Theofilidis, Ch. (2012). Scholiki igesia kai dioikisi: Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia. Athina: Ekdoseis Grigori.

Theofilidis, Ch. (2013). Aftoaxiologisi scholeiou. Athina: Ekdoseis Grigori.

Theofilidis, Ch. (2014). Aftoaxiologisi scholeiou. Ta scholeia gnorizoun ta scholeia tous. Athina: Ekdoseis Grigori

Zouganeli, A., Kafetzopoulos, K., Sofou, E., Tsafos, V.(2007). «Axiologisi tou ek-paideftikou ergou». Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, Paidagogiko Institouto, 13(2007), 135-151.

Οι επιπτώσεις στην εργασία από την εφαρμογή των μνημονίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κιούση Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις «Επιστήμες της Αγωγής»

Περίληψη

Η κλιμάκωση της οικονομικής κρίσης και της δημοσιονομικής ύφεσης της τελευταίας δεκαετίας, συντέλεσαν σε διαχρονικές ανακατατάξεις οδηγώντας στα άκρα τον ρόλο και την αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας. Ως πεδίο αντανάκλασης κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, ιδεολογικών και άλλων συσχετισμών εμφανίζεται από το 2009 με έντονη κινητικότητα, με αποτέλεσμα έντονες αλλαγές και μετασχηματισμούς. Κι αυτό γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα, βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με μια σειρά από παράγοντες και λειτουργίες στο πλαίσιο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας. Είναι εκείνο το οποίο δέχτηκε έντονες πιέσεις από τις πολιτικές οι οποίες βασίστηκαν στη στρατηγική ενός δημοσιονομικού μετασχηματισμού. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μια κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση των βασικών χαρακτηριστικών και διαστάσεων αυτής της κρίσιμης περιόδου, αντιλαμβανόμενοι και αποτιμώντας αναστοχαστικά την ουσία και τις συνέπειες των πολιτικών που ακολουθήθηκαν και εφαρμόστηκαν σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην περίοδο της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας.

Λέξεις-Κλειδιά: οικονομική κρίση, επιπτώσεις, εργασιακές σχέσεις, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

The consequences on work from implementation of the memoranda in Primary Education

Eleni Kiousi, Primary Teacher P.E.70 M. Ed.

Abstract

The culmination of the financial crisis and the Great Depression during last decade led to intertemporal upheavals putting the role and the mission of the educational system in our country over the edge. As a filed of reflection of social, cultural, political, ideological and other correlations has appeared since 2009 with intense mobility resulting in crucial changes and transformations. This happened because the educational system is in direct interdependence with an array of factors and functions in the framework of social and job mobility. The educational system was subject to severe pressure exercised by policies based on the strategy of a financial transformation. The aim of this article is a critical, interpreting approach of the basic features and dimensions of this critical period realizing and evaluating reflectively the essence and the consequences of the policies followed and employed through the whole spectrum of our educational system during the period of financial crisis in our country.

Keywords: financial crisis, consequences, labour relationships, Primary Education

Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση και τα μνημόνια οδήγησαν την ελληνική αγορά εργασίας σε μεγάλες αλλαγές, ενώ δεν απέχουν από εκείνες που έκαναν την εμφάνισή τους τη δεκαετία του ΄90 με στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και την ελάττωση του εργασιακού κόστους, εστιάζοντας στην ενθάρρυνση της ευελιξίας της εργασίας με την εισαγωγή ποικίλων μέτρων (Κουζής, 2010). Σημαντικό ρόλο για τις αλλαγές αυτές διαδραμάτισε η Ευρωπαϊκή πολιτική, επιδιώκοντας την ολοκληρωτική μεταβολή της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, θέτοντας την απασχόληση και την ανταγωνιστικότητα σε πρώτο πλάνο. Γεγονός που δεν άφησε ανεπηρέαστο το πεδίο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες ενισχύθηκαν οι πολιτικές της ευελιξίας της εργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν επηρεάστηκαν εξίσου και άλλοι σημαντικοί θεσμικοί χώροι από την οικονομική κρίση. Εντούτοις οι εντάσεις που προκλήθηκαν στον εκπαιδευτικό κόσμο ήταν έντονες και άφησαν το αποτύπωμά τους στην ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, την τελευταία δεκαετία από το 2010 έως τα τέλη του 2020, αν και η οικονομική απορρύθμιση είχε αρχίσει να διαφαίνεται από το 2008 και με αφορμή τα μνημόνια, οι αλλαγές στην αγορά εργασίας ήταν καθοριστικές. Επιπτώσεις που αφορούν μετασχηματισμούς: στο θεσμικό πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων και στις μειωμένες δαπάνες για την παιδεία γενικότερα, ενώ επέδρασαν ποικιλότροπα στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των σχολικών παραγόντων.

Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Οι πολιτικές που συντελέστηκαν στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ακολούθησαν μια σειρά προηγούμενων παθογενειών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες εδράζονται σε ιστορικές, κοινωνικές αλλά και πολιτισμικές συνθήκες που παγιώθηκαν με το πέρασμα του χρόνου. Αποτελούν αποκρυσταλλωμένες συμπεριφορές στο πεδίο της κοινωνικής συνείδησης, διαιωνίζοντας αδυναμίες του συστήματος, οι οποίες αναπαράγουν ακόμα και σήμερα στάσεις, αντιλήψεις ή και προκαταλήψεις (Φωτόπουλος, 2018).

Το γενικό πλαίσιο στο οποίο κυμαίνεται η εκπαιδευτική πολιτική τις τελευταίες δεκαετίες είναι: η διαχρονική έλλειψη ενός σταθερού στρατηγικού και οργανωτικού σχεδιασμού, η αδυναμία να αξιοποιηθεί επαρκώς και να αναδειχθεί ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού, η θεσμική ασυνέχεια και οι συνεχείς μεταβαλλόμενες απόπειρες, η συστηματική απουσία ενός σαφούς παιδαγωγικού πλαισίου το οποίο να αποτελεί σημείο αναφοράς, η ανοχή απέναντι στις τεράστιες ιδιωτικές δαπάνες που απαιτούνται για την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών, οι διαχρονικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, η διαχείριση των ευάλωτων κοινωνικών

ομάδων αλλά και η διευθέτηση με την πλήρη ενσωμάτωση των μαθητών/τριών προσφύγων. Στις αδυναμίες αυτές προστέθηκε και εκείνη της οικονομικής κρίσης αλλά και του δημοσιονομικού ελλείμματος, αδυναμίες που λειτούργησαν προσθετικά στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα του συστήματος, με συνέπεια να παρατηρούμε τη σαφή ένταση παθογενειών, οι οποίες διαιωνίζονται εδώ και δεκαετίες και με μεθοδικό τρόπο επιβαρύνουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, επειδή υπάρχουν ανοιχτά ζητήματα και προκλήσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρείται αναγκαίο να αναφερθούμε σε ουσιαστικές περιπτώσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τη σοβαρότητα του προβλήματος.

Θεσμικές παρεμβάσεις στα πλαίσια των μνημονίων

Στο εργασιακό καθεστώς του δημοσίου τομέα και ειδικότερα στους εργαζόμενους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το δημόσιο, για τον ελληνικό χώρο αποτελεί το ασφαλέστερο εργασιακό καθεστώς για τους εργαζομένους σε αυτό, κυρίως για την παροχή της ασφάλειας, της μονιμότητας και τις μισθολογικές απολαβές που προέρχεται από αυτήν. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι οικονομικές κρίσεις έχουν δημιουργήσει ένα κλίμα ανασφάλειας και απορρύθμισης. Η δημόσια απασχόληση όλο και συρρικνώνεται και οι εργασιακές μεταβολές έχουν ως στόχο τη μείωση του δημόσιου ελλείμματος, υποβαθμίζοντας τη συνολική εργασιακή κατάσταση (Κουζής, 2017).

Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφορούσαν: Τη μείωση των προσλήψεων και την αύξηση των αποχωρήσεων με ιδιαίτερη έμφαση στις συνταξιοδοτήσεις κυρίως από το 2010 και έπειτα, τις μετατάξεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια ή προς άλλους δημόσιους φορείς από εκείνους που εργάζονταν, την κατάργηση θέσεων εργασίας, την εισαγωγή των μέτρων της διαθεσιμότητας, καθώς και τη μείωση των θέσεων προσωρινής απασχόλησης –σχολικοί τροχονόμοι, σχολικοί φύλακες- που κάλυπταν σε μεγάλο βαθμό πάγιες ανάγκες.

Την καθολική απουσία μόνιμων διορισμών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Νόμο 3833/2010 (πρώτο μνημόνιο) άρθρο 11 παράγραφος 2, με τίτλο «Προστασία της εθνικής οικονομίας –Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης» το οποίο προέβλεπε ότι οι προσλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού θα γίνονταν σύμφωνα με το λόγο 1/1, δηλαδή μια πρόσληψη ανά μια αποχώρηση.

Την αναστολή διαγωνισμών από τον ΑΣΕΠ, η οποία επιβεβαιώνεται με τον Νόμο 3848/2010 με τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», σύμφωνα με τον οποίο η κάλυψη των κενών θέσεων και των λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα γίνονταν από όσους συγκέντρωναν βαθμολογία πάνω από τη βάση

στον εν λόγο διαγωνισμό. Αποτέλεσμα ήταν ο διαγωνισμός αυτός να γίνεται κάθε δυο έτη και να δημιουργείται πίνακας κατάταξης εκπαιδευτικών ανά κλάδο και ειδικότητα με σκοπό τον διορισμό τους από αυτόν. Λόγω όμως της οικονομικής κρίσης (2010-2017) δεν διεξήχθησαν εξετάσεις από τον ΑΣΕΠ με συνέπεια να μην μπορεί κανένας εκπαιδευτικός να θεμελιώσει δικαίωμα διορισμού. Ως λύση σε αυτό έρχεται μια ελαστική μορφή εργασίας, δηλαδή η πρόσληψη αναπληρωτών δασκάλων με τη χρηματοδότηση του προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020.

Την πρόσληψη ωρομισθίων και μειωμένου ωραρίου εργασίας εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως μια μορφή ελαστικής εργασίας την περίοδο των μνημονίων, κυρίως εκπαιδευτικών ειδικοτήτων: πληροφορικής, ξένων γλωσσών, μουσικής, εικαστικών, θεατρικής και φυσικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται από 1 έως 8 ώρες την εβδομάδα, ενώ αμείβονται για τις ώρες εργασίας που πραγματοποιούν κάθε μήνα. Γεγονός που δημιουργεί ανασφάλεια και αστάθεια, αφού ο αριθμός των ωρών αυτών δεν είναι σταθερός γιατί εξαρτάται από τις μέρες όπου εργάζεται ο ωρομίσθιος.

Τη μείωση πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού λόγω συγχώνευσης και κατάργησης σχολικών μονάδων από το 2011 (ΦΕΚ Β’ 440/2011), όπου έχουμε τον υποβιβασμό 199 δημοτικών σχολείων, τη συγχώνευση 1.095 και την κατάργηση 120 δημοτικών. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην απώλεια 1.240 οργανικών θέσεων δασκάλων.

Στο διάγραμμα 1, διαφαίνεται η μείωση των δημοσίων δημοτικών σχολείων από τη σχολική χρονιά που άρχισε η κρίση 2010 μέχρι και το 2018, η οποία αγγίζει τα 667 δημοτικά, με ποσοστό μείωσης 14% περίπου.

Σχολικό έτος	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Δημόσιες Σχολ.μονάδες	4.991	4.392	4.350	4.313	4.398	4.384	4.346	4.324
Διδακτικό προσωπικό	66.018	63.396	61.726	61.582	62.446	65.229	64.463	65.427
Μαθητές	590.203	590.378	588.832	586.111	606.571	607.811	609.414	601.601

Διάγραμμα 1: Μείωση δημοσίων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2010-2018) Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Είναι αισθητές, ακόμη και σήμερα οι περικοπές στην Ειδική Αγωγή, όσον αφορά τις προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τα τμήματα Ένταξης και εκπαιδευτικών Παράλληλης στήριξης σε μαθητές με κινητικά προβλήματα, με την Υπουργική Απόφαση 28915/Γ6/3-4-2007. Ωστόσο, εφαρμόζεται η πρόσληψη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ), Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), καθώς

και Ειδικού Νοσηλευτικού Προσωπικού για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/τριών που φοιτούν στα γενικά σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008).

Το εργασιακό-υποχρεωτικό ωράριο των εργαζομένων ως ΕΕΠ και ΕΒΠ είναι 25 ώρες εβδομαδιαίως και 30 ώρες αντίστοιχα, έναντι 24 ωρών εβδομαδιαίως ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής. Γεγονός που φανερώνει το κέρδος του κρατικού προϋπολογισμού σε εργατοώρες από τους εργαζομένους ΕΕΠ και ΕΒΠ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής.

Πραγματοποιείται διακοπή της λειτουργίας του Ενιαίου τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου από έναν υπεύθυνο εκπαιδευτικό πλήρους ωραρίου με τη σχετική χορήγηση επιδόματος και η ανάθεση της λειτουργίας του γίνεται σε έναν εκπαιδευτικό ανά ημέρα της εβδομάδας για συμπλήρωση του διδακτικού του ωραρίου, ενώ δεν προβλέπεται η σχετική χορήγηση του επιδόματος, σύμφωνα με το άρθρο 11 του Προεδρικού Διατάγματος 79/2017.

Περιορίζεται η λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο με 1-2 ώρες την ημέρα και μέχρι 6 ώρες την εβδομάδα, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος σε μαθητές/τριες που δεν είχαν κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικού υπολογισμού, υποβαθμίζοντας έτσι την παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης. Η περικοπή αυτή αποτελεί αρνητική εργασιακή συνέπεια, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να συμπληρώσει τις διδακτικές του ώρες σε κάποια άλλη τάξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος ή στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Παρατηρείται ελλιπής έως και μηδενική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη μορφή σεμιναρίων ή ημερίδων για επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα του κλάδου.

Εφαρμόζεται η ηλεκτρονική βάση δεδομένων –my school- σε όλα τα σχολεία της επικράτειας με τη μορφή του ελέγχου της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία καταγράφονται οι λειτουργικές και οργανικές θέσεις της σχολικής μονάδας, τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, οι ώρες διδασκαλίας του διδακτικού προσωπικού, υποβάλλεται το ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, καταγράφονται οι μέρες αργίας και οι απεργίες, ενώ η πρόσβαση από το Υπουργείο Παιδείας είναι άμεση ανά πάσα στιγμή.

Τέλος, αιωρείται η ανησυχία για την εισαγωγή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βάση του οποίου θα κρίνεται η παραγωγικότητά τους, ενώ ο κίνδυνος της διαθεσιμότητας, θέτει τους εκπαιδευτικούς σε καθεστώς μεγάλης εργασιακής επισφάλειας.

Στα εισοδήματα και στους μισθούς των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η κύρια παρέμβαση στα πλαίσια των μνημονίων για τις αποδοχές των εκπαιδευτικών, είναι η εφαρμογή του «ενιαίου μισθολογίου» με τον Νόμο 4024/2011, περί: «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015». Συγκεκριμένα:

Το πρώτο πακέτο οικονομικών μέτρων το οποίο ανακοινώθηκε τον Φεβρουάριο του 2010, περιελάμβανε το πάγωμα των μισθών, τις περικοπές των επιδομάτων κατά 10%, καθώς και τις περικοπές των υπερωριών και των οδοιπορικών.

Τον Δεκέμβριο του 2010 με τον Νόμο 3899/2010, ψηφίστηκε το πολυνομοσχέδιο «Επείγοντα μέτρα εφαρμογής του προγράμματος στήριξης της ελληνικής οικονομίας» το οποίο προέβλεπε ότι οι μισθολογικές μειώσεις του 2010 θα εφαρμόζονταν και το 2011 και ορίστηκαν οι ρυθμίσεις για τον περιορισμό των προσλήψεων στη δημόσια εκπαίδευση (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014). Με το πιο πρόσφατο πολυνομοσχέδιο – μνημόνιο 3, καταργήθηκαν, από 1/1/2013, τα επιδόματα εορτών και αδειών για τους εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο πακέτο μέτρων το οποίο ανακοινώθηκε, τον Μάρτιο του 2010, περιελάμβανε την κατάργηση των δώρων των Χριστουγέννων, του Πάσχα και του επιδόματος της αδείας και μείωση κατά 12% σε όλα τα επιδόματα των εκπαιδευτικών (σύμφωνα με τον Νόμο 3833/2010, περί «Προστασίας της εθνικής οικονομίας – Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης»). Συνέπεια του συγκεκριμένου νόμου ήταν η σημαντική μείωση των αποδοχών κατά 30% στους μισθούς. Οι περικοπές αυτές αφορούσαν: το επίδομα εξωδιδακτικής απασχόλησης (365 ευρώ), το επίδομα διδακτικής προετοιμασίας (105 ευρώ), το επίδομα γάμου (35 ευρώ), το επίδομα μεταπτυχιακών σπουδών (45 έως 75 ευρώ) και την αποζημίωση για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (195 ευρώ), περικοπές οι οποίες δημιούργησαν βιοποριστικές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4024/2011 (ΦΕΚ 226 Α΄) ήταν ολοκληρωτική η ανατροπή του μισθολογικού καθεστώτος των εκπαιδευτικών. Η βαθμολογική εξέλιξη και τα μισθολογικά κλιμάκια που σχετίζονταν με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επί της ουσίας καταργήθηκαν, αφού κάθε εξέλιξη συνδέθηκε με την αξιολόγηση και την εργασιακή «απόδοσή τους», αν και οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν υλοποιήθηκαν 4 χρόνια μετά τη δημοσίευση του Νόμου 4547/2018, άρθρο 47Α (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) περί «Αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να βελτιώσουν τις μισθολογικές τους απολαβές. Με τον ίδιο νόμο

καθορίζονται οι κατώτερες βασικές αποδοχές από τα 851 ευρώ στα 780 ευρώ – εισαγωγικός μηνιαίος βασικός μισθός βαθμού Στ΄.

Οι επιπτώσεις των περιοριστικών πολιτικών την εποχή των μνημονίων στους εκπαιδευτικούς

Είναι πλέον φανερό ότι η υποβάθμιση στον εκπαιδευτικό τομέα που συντελέστηκε μεθοδευμένα και συστηματικά τα τελευταία χρόνια δεν είχε συνέπειες μόνο στο προσωπικό που απασχολείται σε αυτόν αλλά και στην γενικότερη υποβάθμιση της οικονομίας και των εργασιακών σχέσεων: απορρύθμιση της αγοράς εργασίας, πρωτοφανής διόγκωση της ανεργίας, πάγωμα μισθών και την οριζόντια περικοπή αποδοχών, περικοπές στις συντάξεις, μείωση και κατάργηση επιδομάτων, αύξηση των συνταξιοδοτικών ορίων ηλικίας, διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών, μείωση των δημοσίων δαπανών στην εκπαίδευση, δημιουργία κλίματος ανασφάλειας και άγχους.

Τα μέτρα της εργασιακής απορρύθμισης που επιβλήθηκαν από διεθνείς και εθνικούς οικονομικούς και πολιτικούς κύκλους και εφαρμόστηκαν κατά την περίοδο των μνημονίων (2010-17) περιελάμβαναν όλο το φάσμα της μισθωτής εργασίας των εργαζομένων στην εκπαίδευση (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2013). Συγκεκριμένα συντελέστηκαν τα εξής:

Μείωση στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών κατά 30.000, που σημαίνει 30% λιγότεροι από τον Ιούνιο του 2010. Οι 15.000 από αυτούς μειώθηκαν μέσα στο καλοκαίρι του 2013. Από το σύνολο των 102.360 μονίμων και αναπληρωτών το 2010, η μείωση κυμάνθηκε στους 72.428, το 2013 (ΑΔΕΔΥ, 2014).

Απόλυση 10.000 αναπληρωτών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόσληψη των αναπληρωτών κατά το 2012-13 ήταν μόλις 320 από 3757 (91% μείωση) και το 2011-2012, 5527, η μείωση ανερχόταν στο 94% (ΑΔΕΔΥ, 2014).

Μείωση των συντάξεων και του εφάπαξ από το 2011 και έπειτα. Πολλοί εκπαιδευτικοί προχώρησαν στη συνταξιοδότηση κατά τα έτη 2010-2013. Τα έτη αυτά σημειώθηκαν οι περισσότερες συντάξεις. Οι περισσότεροι βγήκαν σε πρόωρη συνταξιοδότηση.

Υποχρεωτική μετάταξη 5.000 εκπαιδευτικών, κυρίως ειδικοτήτων από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια και σε διοικητικές θέσεις.

Οι μαζικές αποχωρήσεις ανά μήνα (2012-2014), κυρίως τους καλοκαιρινούς μήνες καθώς και στην αρχή και στο τέλος του έτους, οφείλονται σε συνταξιοδοτήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, κυρίως από τον Ιούλιο έως και τον Αύγουστο. Οι αποχωρήσεις στο τέλος του έτους οφείλονται στη συμπλήρωση των ορίων ηλικίας και της 35ετίας.

Κλείσιμο σχολείων και κατάργηση των εκπαιδευτικών υποστηρικτικών δομών (βιβλιοθήκες, ενισχυτική διδασκαλία, συμβουλευτικοί σταθμοί, δομές σχολικού

επαγγελματικού προσανατολισμού κ.ά.). Πάνω από 1200 σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έκλεισαν και μειώθηκαν οι οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών από το 2010 -2013. Από το 2014-2017 οι διδάσκοντες μειώθηκαν κατά 3.161 άτομα (-4,4%) και οι μαθητές κατά 2.644 άτομα (-0,4%) δηλαδή ο αριθμός των δασκάλων μειώθηκε έντεκα φορές περισσότερο απ΄ ότι των μαθητών/τριών. Μία επιπλέον σημαντική αρνητική επίπτωση στον εργασιακό τομέα, αφού έτσι ελαττώθηκαν οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών (ΑΔΕΔΥ, 2014).

Μείωση του μαθητικού πληθυσμού κατά -2,3% τη διάρκεια της περιόδου 2001-2014, που αντιστοιχεί σε 14.767 μαθητές/τριες (από 639.932 μαθητές/τριες το 2001 σε 625.165 μαθητές/τριες το 2014), ενώ η μέση ετήσια μεταβολή είναι -0,2%.

Αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα στους 30 στα δημοτικά σχολεία και μετακινήσεις σε άλλα σχολεία για να μη δημιουργούνται μικρότερα τμήματα.

Αυταρχικό πλέγμα νόμων (νέο πειθαρχικό, ηλεκτρονικό παρουσιολόγιο αλλά και αξιολόγηση) το οποίο μαζί με τις διαθεσιμότητες, απολύσεις, υποχρεωτικές μετακινήσεις δημιούργησαν ένα κλίμα ανασφάλειας, διαλύοντας συγχρόνως κάθε συλλογικότητα στο σχολείο.

Διαπιστώνεται η πλήρη ικανοποίηση του μνημονιακού στόχου για τη συρρίκνωση της εργασιακής απασχόλησης στον δημόσιο τομέα κατά 150.000 εργαζομένους έως το 2015 (ΑΔΕΔΥ,2014).

Συμπεράσματα

Με την είσοδο της χώρας στη μνημονιακή δυσλειτουργία και στη δημοσιονομική δυσπραγία, το εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική που τηρήθηκε στη χώρα ήταν σαφώς αρκετά επώδυνη για όλους.

Οι κυριότερες αλλαγές που σημειώθηκαν στον τομέα της εκπαίδευσης την περίοδο των μνημονίων παρουσιάζονται στα εξής σημεία:

α) στη μείωση των συνολικών δαπανών του Κρατικού Προϋπολογισμού για την εκπαίδευση από 3,9 στο 2,55 του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος – ΑΕΠ.

β) στη μείωση των αμοιβών του διδακτικού προσωπικού με ταυτόχρονη αύξηση του εβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας, αύξηση των καθημερινών καθηκόντων στο ωράριο εργασίας (επιτηρήσεις- διοικητικά καθήκοντα) και στην αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη (έως 30 μαθητές/τριες) (ΑΔΕΔΥ, 2013).

γ) στη μείωση των υπηρεσιακών μονάδων (κατάργηση γραφείων, εκπαιδευτικών τμημάτων, σχολικών μονάδων) σε όλες της βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης.

δ) στη μείωση του διδακτικού προσωπικού, στην κατάργηση των οργανικών θέσεων και στη συρρίκνωση των σχολικών μονάδων

ε) στην υποβάθμιση των ποιοτικών διαστάσεων της παιδείας μέσω του περιορισμού της ενισχυτικής διδασκαλίας, των τμημάτων ένταξης και των ολοήμερων τάξεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

A.D.E.D.Y. (2013). Epiptoseis ton perioristikon politikon stis dimosies ypiresies, dimosia agatha kai anthropino dynamiko tis dimosias dioikisis. Koinoniko Polykentro, sel.74-75.

A.D.E.D.Y. (2014). Oi epiptoseis ton perioristikon politikon tin epochi ton mnimonion se epimerous tomeis tou Dimosiou kai sto evrytero koinoniko synolo. Sel. 6-7, Athina.

Elliniki Statistiki Archi (2012). Deltio Typou. Statistikes Protovathmias Ekpaidefsis 2010-2011.

Elliniki Statistiki Archi (2012). Deltio Typou. Statistikes Protovathmias Ekpaidefsis 2011-2012.

Elliniki Statistiki Archi (2014). Deltio Typou. Statistikes Protovathmias Ekpaidefsis 2012-2013.

Elliniki Statistiki Archi (2015). Deltio Typou. Statistikes Protovathmias Ekpaidefsis 2013-2014.

Elliniki Statistiki Archi (2016). Deltio Typou. Erevnes Protovathmias Ekpaidefsis 2014-2015.

Elliniki Statistiki Archi (2018). Deltio Typou. Erevnes Protovathmias Ekpaidefsis 2015-2016.

Elliniki Statistiki Archi (2019). Deltio Typou. Erevnes Protovathmias Ekpaidefsis 2017-2018.

INE/GSEE(2013). Oi ergasiakes scheseis stin Evropi kai stin Ellada, Etisies Ektheseis, Athina.

KANEP-GSEE. (2014). Etisia ekthesi gia tin ekpaidefsi 2012-2013.

Kouzis, G. (2010). I poreia tis neofileleftheris aporrythmisis tis ergasias kai to allothi tis krisis. Sto Vatikiotis, L. k.a., O chartis tis krisis: To telos tis aftapatis, Athina: Topos.

Kouzis, G. (Epim.). (2017). Apascholisi, amoives, thesmikes paremvaseis sto dimosio tomea, sto plaisio perioristikon politikon. Athina: Koinoniko Polykentro.

Fotopoulos, N. (2018). Krisi kai ekpaideftiki politiki se synthikes epitropeias: Ermineftiki prosengisi vasikon opseon megethon mias dysthymis pragmatikotitas. Sto K. Dimoulas & G. Kouzis (Epim.), Krisi kai koinoniki politiki, adiexoda kai lyseis (sel. 215- 229) Athina: Topos.

Πρόταση Αξιολόγησης του Προγράμματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας» με Χρήση του CIPP Model

Νικόλαος Τάσος, Μαθηματικός M.Sc., Μ.Α., Σύμβουλος Μαθηματικών Ι.Ε.Π.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας πρότασης αξιολόγησης της εφαρμογής καθώς και των αποτελεσμάτων του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας. Αρχικά παρουσιάζονται γενικής φύσεως πληροφορίες για το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και στοιχεία που θα αποτελέσουν τη βάση για την αξιολόγησή του. Στη συνέχεια περιγράφονται τα δομικά στοιχεία του προγράμματος και γίνεται η αποδόμησή του στα συστατικά του μέρη. Στο τρίτο μέρος αναλύονται τα ερωτήματα αξιολόγησης που προτείνεται να διερευνηθούν καθώς επίσης και οι τεχνικές που θα ακολουθηθούν ώστε να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση του προγράμματος. Η προτεινόμενη πρόταση αξιολόγησης στηρίζεται στο μοντέλο αξιολόγησης CIPP που εισήγαγε ο Stufflebeam (2000). Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, τα κύρια συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα μελέτη καθώς και προτάσεις για περεταίρω έρευνα και ανάπτυξη μοντέλων αξιολόγησης στη βάση που ορίζει το CIPP model.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, αξιολόγηση, CIPP model

Abstract

The purpose of this paper is to present a proposal to evaluate the implementation as well as the results of the Environmental Education (EP) program in secondary education in Greece. Initially, general information about the Environmental Education program is presented, as well as data that will form the basis for its evaluation. Then the structural elements of the program are described and it is decomposed into its components. The third part analyzes the evaluation questions that are proposed to be explored as well as the techniques that will be followed in order to carry out the evaluation of the program. The proposed evaluation proposal is based on the CIPP evaluation model introduced by Stufflebeam (2000). The last part of the paper presents the limitations of the research, the main conclusions drawn from the present study as well as suggestions for further research and development of evaluation models on the basis defined by the CIPP model.

Εισαγωγή

Η εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως καινοτόμου δράσης συνέβαλε κατά γενική ομολογία στο άνοιγμα του σχολείου προς τη κοινωνία (Zygouri, 2005; Flogaiti, 1998). Αν και η Π.Ε. έχει συμπληρώσει κοντά είκοσι πέντε χρόνια ως θεσμός της τυπικής ελληνικής εκπαίδευσης, ούτε το

Υπουργείο Παιδείας ούτε κάποιος άλλος φορέας απαίτησαν οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης των εκπονούμενων προγραμμάτων (Kalaitzidis & Ouzounis, 2009). Το αποτέλεσμα είναι να τίθεται σε αμφισβήτηση η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αφού δεν δίνεται καμία δυνατότητα να εκτιμηθεί αν οι επιδιωκόμενοι στόχοι έχουν επιτευχθεί, ούτε δίνεται επίσης δυνατότητα ανατροφοδότησης και βελτίωσης του προγράμματος.

Αυτή η έλλειψη αξιολόγησης δικαιολογείται, αφενός λόγω της απουσίας εμπειρίας στον τομέα αυτόν από το μεγαλύτερο ποσοστό των εμπλεκομένων φορέων της εκπαίδευσης και αφετέρου της έλλειψης ενδεδειγμένων εργαλείων (Katsikis, 2000). Επιπλέον, υπογραμμίζεται από πολλούς (Kalaitzidis, 1999; Bagakis, 2001) η αδικαιολόγητη αδιαφορία από την πλευρά της Πολιτείας, η οποία ενώ επενδύει υψηλά ποσά στην Π.Ε., δεν δείχνει ενδιαφέρον να μάθει αν οι επενδύσεις αυτές αποδίδουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μια πρότασης αξιολόγησης της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων του προγράμματος Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο να εκτιμηθούν οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης καθώς επίσης και να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης που λαμβάνουν αποφάσεις και χαράσσουν πολιτικές.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας περιγράφεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης προγραμμάτων Π.Ε. και δίνονται γενικής φύσεως πληροφορίες για το πρόγραμμα καθώς και σημαντικά στοιχεία που θα αποτελέσουν τη βάση για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Στο επόμενο μέρος παρουσιάζονται τα συστατικά στοιχεία του προγράμματος και πραγματοποιείται η αποδόμησή του. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται το μοντέλο αξιολόγησης CIPP και γίνεται η περιγραφή των ερωτημάτων της αξιολόγησης που προτείνονται προς διερεύνηση, καθώς επίσης και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του προγράμματος. Στο τελευταίο μέρος περιγράφεται η μέθοδος δειγματοληψίας, οι περιορισμοί της αξιολόγησης καθώς και εισηγήσεις για περεταίρω έρευνα.

Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης Προγραμμάτων Π.Ε.

Οι λόγοι που στοιχειοθετούν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι οι εξής: (α) Έλλειψη εργασιών για την αξιολόγηση (Flogaiti, 1998). (β) Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. στηριζόμενοι περισσότερο στην εμπειρία τους και λιγότερο στη συστηματική αξιολόγηση (Bagakis, 2001). (γ) Δεν υπάρχουν εργασίες για την αξιολόγηση σε περιοδικά της Π.Ε. (Zygouri,, 2005). (δ) Οι ελάχιστες έρευνες που υπάρχουν ρίχνουν το βάρος τους σε ποσοτικά κυρίως συμπεράσματα όπως είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών, το πλήθος των ετήσιων προγραμμάτων κ.λπ. (Daskolia, 1999). (ε) Δεν είναι γνωστά απλά στοιχεία για τα προγράμματα που υλοποιούνται κάθε χρόνο στην Ελλάδα όπως για

παράδειγμα η θεματολογία τους, αφού δεν υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία στον τομέα αυτό (Zygouri, 2005).

Σκοπός και Στόχοι του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το πρόγραμμα της Π.Ε. έχει σκοπό να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων κα την πρόληψη νέων (Zygouri, 2005). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο νόμος Ν.1892/90 με τις αντίστοιχες Εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας στον οποίο ρητά αναγράφεται: «Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους».

Οι στόχοι των προγραμμάτων Π.Ε. τίθενται σε τέσσερα επίπεδα και αφορούν το γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, καθώς και τον τομέα δεξιοτήτων (Zygouri, 2005; Nikolopoulos, 2016; Knapp et all, 2017):

1. Απόκτηση βασικής οικολογικής γνώσης που θα δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να λαμβάνει οικολογικές αποφάσεις που θα συνδυάζονται με σεβασμό στα περιβαλλοντικά θέματα.
2. Διαμόρφωση στάσεων και κοινωνικών αξιών, ανάπτυξη της κατανόησης του πώς μπορούν ατομικές και συλλογικές δράσεις να επηρεάσουν τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα ζωής και την ποιότητα του περιβάλλοντος και τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών στα περιβαλλοντικά θέματα, τα οποία πρέπει να λυθούν με έρευνα, αξιολόγηση, ιεράρχηση αξιών και κοινωνική δράση.
3. Ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων και αξιολόγηση περιβαλλοντικών ζητημάτων και εναλλακτικών λύσεων.
4. Καλλιέργεια δεξιοτήτων που οδηγούν σε περιβαλλοντική δράση, ώστε να επιτευχθεί μια δυναμική ισορροπία μεταξύ της ποιότητας ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος.

Τρόπος Εφαρμογής Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Ι.Ε.Π. καθώς και τις παραμέτρους που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σε κάθε σχολική μονάδα προτείνονται από την εκπαιδευτική κοινότητα προγράμματα που αφορούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και επιμόρφωση των μαθητών. Συντονιστής αυτής της προσπάθειας είναι συνήθως ένας ή δύο εκπαιδευτικοί. Αφού εξεταστούν και ιεραρχηθούν οι προτάσεις αυτές επιλέγεται ένα θέμα με βάση κάποια κριτήρια που συνήθως είναι οι πόροι που είναι σε θέση να διαθέσει το σχολείο και η ελκυστικότητα του θέματος από τους μαθητές ώστε να υπάρξει ενεργή συμμετοχή από μέρους τους. Με βάση το επιλεγόμενο θέμα, τίθενται οι στόχοι και

καθορίζεται ένα σχέδιο δράσης ώστε αυτοί να επιτευχθούν. Στο σχέδιο δράσης χρειάζεται να εμπλακούν εκτός από τη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα και άλλοι φορείς όπως είναι οι γονείς και οι επίσημοι φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Δομικά Στοιχεία Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι τέσσερεις βασικοί παράγοντες των οποίων η συνεργασία κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος είναι: (α) το σχολικό περιβάλλον, (β) η εκπαιδευτική κοινότητα, (γ) η μαθητική κοινότητα και (δ) το ευρύτερο περιβάλλον (Markou & Christofidou, 2012). Ο ρόλος των συντονιστών είναι καταλυτικός προκειμένου να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ των τεσσάρων αυτών παραγόντων. Από τον κάθε παράγοντα θα προκύψουν άλλοι επιμέρους παράγοντες με τους οποίους θα καθοριστούν οι μεταβλητές της αξιολόγησης.

Στο σχολικό περιβάλλον εντάσσονται: το αναλυτικό πρόγραμμα, η υλικοτεχνική υποδομή, η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου, η υποστήριξη που παρέχεται από την ηγετική ομάδα του σχολείου, τα επιμορφωτικά σεμινάρια από περιβαλλοντικές οργανώσεις (Flogaiti, 1999). Στην εκπαιδευτική κοινότητα περιλαμβάνονται παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους όπως: εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, προετοιμασία υλικών, μέσων και δραστηριοτήτων που άπτονται του επιλεγέντος προγράμματος, κατανόηση της αναγκαιότητας της υλοποίησης του προγράμματος, κάμψη της αντίστασης και αποδοχή ενεργούς συμμετοχής, ένταξη του προγράμματος στα πλαίσια της ουσιαστικής διδασκαλίας (Hungerford et al., 1990). Στην μαθητική κοινότητα εντάσσονται οι παράγοντες: κοινωνικοοικονομικό status quo, ενεργή συμμετοχή στην επιλογή του θέματος, αποδοχή του σχεδίου δράσης και των δραστηριοτήτων που θα συνοδεύουν το πρόγραμμα, ικανοποίηση από την εφαρμογή του προγράμματος (Zygouri, 2005). Τέλος, στο ευρύτερο περιβάλλον περιλαμβάνονται κυρίως οι γονείς και η κοινότητα. Παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς και την κοινότητα είναι: το κοινωνικοοικονομικό και γνωστικό επίπεδο των γονέων, η επαρκής ενημέρωση για το πρόγραμμα, η ενεργή εμπλοκή στην οργάνωση και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων, η ικανοποίηση, η υλικοτεχνική υποστήριξη, η ενθάρρυνση για γενίκευση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των δράσεων από το σχολικό επίπεδο στο επίπεδο της τοπικής κοινότητας (Bennet, 2012).

Παρουσίαση Πρότασης Αξιολόγησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Επιλογή Μοντέλου Αξιολόγησης προγράμματος

Στις σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης προγραμμάτων Π.Ε. δίνεται έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση, επειδή με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση γίνεται διαρκής, καθημερινή πρακτική, αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά ως προς το πρόγραμμα (W.K. Kellogg Foundation, 2008). Στην παρούσα εργασία προτείνεται το CIPP ως βασικό μοντέλο αξιολόγησης του

προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το CIPP model αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Stufflebeam (2000) και είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στον χώρο της εκπαίδευσης (Stylianidis & Pasiardis, 2015). Προτείνεται, παράλληλα με τη χρήση του CIPP, και η χρήση κάποιων χαρακτηριστικών από το μοντέλο των συμμετοχικών προσεγγίσεων καθώς και η χρήση πολλαπλών δεδομένων τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών. Σύμφωνα με τον Dimitropoulo (2010), βασικά πλεονεκτήματα των συμμετοχικών προσεγγίσεων είναι: (α) η πιο ανθρωποκεντρική θεώρηση της έννοιας της αποστολής και της πρακτικής της αξιολόγησης, (β) η χρήση πολλαπλών δεδομένων που προέρχονται από πηγές, υποκειμενικές και αντικειμενικές (γ) η αντιμετώπιση του προγράμματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν όλους τους εμπλεκόμενους που έχουν ενδιαφέρον (stakeholders).

Ανάλυση του Μοντέλου CIPP

Σύμφωνα με το μοντέλο του Stufflebeam (2000), το οποίο ανήκει στις διοικητοκεντρικές προσεγγίσεις μοντέλων αξιολόγησης, γίνεται διάκριση ανάμεσα στις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και προτείνονται αντίστοιχοι τύποι αξιολόγησης, που αντιστοιχούν στην λειτουργία ενός συστήματος (Stylianidis & Pasiardis, 2015; Zygouri, 2005; Dimitropoulos, 2010): (α) αξιολόγηση πλαισίου που στοχεύει στην εκτίμηση των συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον του προγράμματος και στις προϋποθέσεις που μπορεί να επηρεάσουν την εξέλιξή του, εκτιμώντας τις ανάγκες αυτών στους οποίους απευθύνεται (β) αξιολόγηση εισροών, που σχετίζεται με την επιλογή εναλλακτικών στρατηγικών αναφορικά με την υλοποίηση ενός προγράμματος και την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών μιας ομάδας ή μιας περιοχής καθώς και θέματα προϋπολογισμού και χρονοδιαγραμμάτων, (γ) αξιολόγηση διαδικασίας, που σχετίζεται με την πρόβλεψη ή τη διαπίστωση για το αν το πρόγραμμα ακολουθεί τον αρχικό του σχεδιασμό και την καταγραφή και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την διαδικασία, (δ) αξιολόγηση αποτελέσματος, για τη διαπίστωση της επίτευξης των σκοπών που τέθηκαν, καθώς και για την εκτίμηση των μη προγραμματισμένων εκβάσεων, η οποία γίνεται μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του.

Πρόταση Αξιολόγησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί τέσσερα είναι τα δομικά στοιχεία ενός προγράμματος Π.Ε. τα οποία περιλαμβάνουν υποκατηγορίες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή του: το σχολικό περιβάλλον, η μαθητική κοινότητα, η εκπαιδευτική κοινότητα και το ευρύτερο περιβάλλον. Σύμφωνα με το CIPP model τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι (Stylianidis & Pasiardis, 2015; Dimitropoulos, 2010): (α) Πλαίσιο: Ο σκοπός και οι στόχοι που ετέθησαν βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τις ανάγκες του πληθυσμού που συμμετέχουν στο πρόγραμμα; (β) Εισροές: Οι στρατηγικές, οι διαδικασίες σχεδιασμού, ο προϋπολογισμός του προγράμματος, οι διαθέσιμοι πόροι και τα χρονοδιαγράμματα υποστηρίζουν τους στόχους και τους σκοπούς του προγράμματος; (γ) Διαδικασία: Εφαρμόζεται το

πρόγραμμα όπως έχει σχεδιαστεί; Ποια είναι τα εμπόδια που απειλούν την αποτελεσματική εφαρμογή του; Χρειάζεται να γίνουν αναπροσαρμογές από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος; (δ) Αποτελέσματα: Επετεύχθησαν οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος; Εκτιμήθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν χωρίς να έχουν προγραμματιστεί;

Στην επόμενη ενότητα εξειδικεύονται και αναλύονται τα παραπάνω γενικά ερωτήματα για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αξιολόγησης του προγράμματος Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένας συνοπτικός πίνακας των ερωτημάτων παρουσιάζεται στο παράρτημα Α. Ταυτόχρονα, πραγματοποιείται η αποδόμηση του προγράμματος Π.Ε. σύμφωνα με την τεχνική δομημένη ιεραρχική ανάλυση (Τ.Δ.Ι.Α) (Stylianidis & Pasiardis, 2015) η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράτημα Β. Ακολουθεί παράλληλη παρουσίαση των ερωτημάτων και των τεχνικών συλλογής δεδομένων σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια του μοντέλου του Stufflebeam (2000).

Ερευνητικά Ερωτήματα και Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων

Πλαίσιο

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 του παραρτήματος Α αρχικά διερευνώνται οι ανάγκες όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα σε μακροεπίπεδο, μεσαίο και μικροεπίπεδο. Επίσης, στο παράρτημα Β πραγματοποιείται η αποδόμηση του πλαισίου σύμφωνα με την Τ.Δ.Ι.Α. Στη συγκεκριμένη πρόταση αξιολόγησης τίθενται τα ερωτήματα: (α) Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε θέματα που αφορούν την συμπεριφορά και τις συνήθειες των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα; (β) Ποιες είναι οι ευκαιρίες και ποιες οι απειλές για την αίσια έκβαση του προγράμματος; (γ) Ποιοι είναι οι πιθανοί περιορισμοί του προγράμματος;

Για την απάντηση των πιο πάνω ερωτημάτων προτείνεται η χρήση πολλαπλών τεχνικών συλλογής δεδομένων όπως (Zygouri, 2005): (α) Έγγραφα από το Υπουργείο Παιδείας και από αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου καθώς και από τοπικούς συλλόγους προσκόπων. (β) Ερωτηματολόγια που αφορούν στις καθημερινές συνήθειες των μαθητών σε θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής τους συμπεριφοράς. (γ) Ημιδομημένες συνεντεύξεις σε συντονιστές και μαθητές ώστε να διασφαλιστεί η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. (δ) Ανάλυση SWOT.

Εισροές

Σε αυτό το στάδιο τίθενται τα εξής ερωτήματα (Flogaiti, 1993): (α) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα υποστηρίζει τους στόχους των προγραμμάτων Π.Ε.; (β) Ποιες είναι οι καλές πρακτικές εφαρμογής του προγράμματος από άλλες χώρες που πραγματοποίησαν αντίστοιχα προγράμματα; (γ) Οι συντονιστές/εκπαιδευτικοί δίνουν επαρκείς υποστηρικτικές οδηγίες προς τους μαθητές; (δ) Οι συντονιστές/εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται ικανοποιητικά; (ε) Τα σχέδια δράσης που καταρτίζονται συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις

του προγράμματος; (στ) Ανταποκρίνονται τα σχέδια δράσης στις ανάγκες των μαθητών; (ζ) Οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές λαμβάνουν υπόψη τους όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινότητα); (η) Οι εμπλεκόμενοι φορείς εξασφαλίζουν οικονομική υποστήριξη προς τους συντονιστές και τη σχολική μονάδα; (θ) Οι διαθέσιμοι πόροι αξιοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό;

Για την απάντηση των πιο πάνω ερωτημάτων προτείνεται η χρήση πολλαπλών τεχνικών συλλογής δεδομένων όπως (Dimitropoulos, 1999): (α) Διερεύνηση του Αναλυτικού Προγράμματος και των οδηγιών που δίνονται από τους υπεύθυνους των προγραμμάτων Π.Ε. που ανήκουν στα κατά τόπους γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (β) Έρευνες από την εφαρμογή του προγράμματος σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και σύγκριση των στρατηγικών και των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ελληνικά δεδομένα. (γ) Δομημένες και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα από το σύνολο των συντονιστών/εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ώστε να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν στην επιμόρφωσή τους, στον τρόπο κατάρτισης του σχεδίου δράσης, στην υποστήριξη από την ηγετική ομάδα του σχολείου και τους συναδέλφους τους καθώς και σε δυσκολίες/εμπόδια που συναντούν. (δ) Ερωτηματολόγια προς τους συντονιστές που να αφορούν τα παραπάνω ζητήματα. (ε) Δομημένες και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα από το σύνολο των διευθυντών των σχολικών μονάδων, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους τοπικούς φορείς ώστε να διαπιστωθεί η ενημέρωσή τους γύρω από τις βασικές αρχές τους προγράμματος, τον τρόπο οργάνωσης του σχεδίου δράσης και της συμμετοχής τους σε αυτό. (στ) Ερωτηματολόγια στάσεων με την κλίμακα Likert τα οποία διερευνούν την ύπαρξη ή μη επιθυμίας των εμπλεκόμενων φορέων για τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της εφαρμογής του προγράμματος και οι αιτίες άρνησης της συμμετοχής τους.

Διαδικασία

Η αποδόμηση παρουσιάζεται στο παράτημα Β και τα ερωτήματα που τίθενται σε αυτό το στάδιο είναι τα εξής (Kalaitzidis & Ouzounis, 2009): (α) Υπάρχει συμβατότητα μεταξύ του αρχικού σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος, τόσο σε τοπική όσο και σε πανελλαδική κλίμακα; (β) Οι εφαρμοζόμενες δραστηριότητες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους σκοπούς και τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος; (γ) Υπάρχει ενεργή εμπλοκή όλου του πληθυσμού στον οποίο στοχεύει; (δ) Ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής των εμπλεκομένων στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων είναι υψηλός; (ε) Σε ποιο βαθμό αντιστέκονται οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα; (στ) Ποιοι είναι οι περιορισμοί στην εφαρμογή του προγράμματος σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και κοινότητας; (ζ) Σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι; (η) Είναι ικανοποιημένοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία; (θ) Εκπληρώθηκε ο ρόλος που ανέλαβε ο κάθε εμπλεκόμενος; (ι) Υπάρχουν προτάσεις αλλαγής και βελτίωσης του προγράμματος από όσους μετέχουν σε αυτό;

Για την απάντηση των πιο πάνω ερωτημάτων προτείνεται η χρήση πολλαπλών τεχνικών συλλογής δεδομένων όπως (Kalaitzidis & Ouzounis, 2009): (α) Ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς που θα εξετάζουν την ικανοποίησή τους από τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, την συμμετοχή και την αντίστασή τους σε αυτό καθώς και τις προτάσεις που έχουν να κάνουν ώστε να βελτιωθεί η εφαρμογή του προγράμματος. (β) Πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα μαθητών, εκπαιδευτικών, συντονιστών και γονιών ώστε να συζητήσουν για τα εμπόδια που συναντούν κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος καθώς και την υποστήριξη που λαμβάνουν. (γ) Ομαδικές συνεντεύξεις σε δείγμα μαθητών ώστε να παρουσιάσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις απόψεις και τις στάσεις τους. (δ) Παρατήρηση και καταγραφή των στάσεων και της συμπεριφοράς τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η παρατήρηση είναι θεμιτό να πραγματοποιείται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος αλλά και στα διαλλείματα ώστε να καταγραφεί η συμπεριφορά τους και σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Αποτελέσματα

Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο διερευνάται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που ετέθησαν ανά σχολική μονάδα και πανελλαδικά και τα ερωτήματα που τίθενται είναι (Kalaitzidis & Ouzounis, 2009): (α) Επετεύχθησαν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος; Αναλυτικότερα: (i) Υπήρξε επαρκής κατανόηση των θεμάτων που άπτονται του περιβάλλοντος από μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα; (ii) Η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων για την εφαρμογή του προγράμματος ήταν επιτυχής; (iii) Αποκτήθηκαν δεξιότητες ζωής σε περιβαλλοντικά θέματα που θα οδηγούν τους εμπλεκομένους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) σε αρτιότερες μελλοντικές επιλογές; (β) Επετεύχθησαν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος; Αναλυτικότερα: (i) Έχει αλλάξει η στάση των μαθητών, των εκπαιδευτικών των γονιών και της κοινότητας ως προς την υιοθέτηση συνηθειών που συνδράμουν στην ευαισθητοποίηση ως προς το περιβάλλον; (ii) Η εφαρμογή του προγράμματος συνετέλεσε στην αλλαγή αυτή; (γ) Προέκυψαν αποτελέσματα χωρίς να έχουν προγραμματιστεί όπως ανάπτυξη κριτικής σκέψης, βελτίωση συναισθημάτων και εθελοντική συμμετοχή; (δ) Υπάρχει μονιμότητα αποτελεσμάτων;

Για την απάντηση των πιο πάνω ερωτημάτων προτείνεται η χρήση πολλαπλών τεχνικών συλλογής δεδομένων όπως (Flogaiti, 1999): (α) Ερωτηματολόγια μέτρησης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που απόκτησαν οι συμμετέχοντες ως προς τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (β) Ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις σε επιλεγμένο δείγμα των συμμετεχόντων ώστε να γίνει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. (γ) Παρατήρηση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων από τους μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αλλά και στην καθημερινότητά τους. Στον πίνακα 2 του παρατήματος παρουσιάζονται συνοπτικά οι τεχνικές συλλογής δεδομένων.

Επιλογή Δείγματος και Τεχνικής Δειγματοληψίας

Ο πληθυσμός στον οποίο θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση είναι οι μαθητές, οι συντονιστές, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι γονείς, οι φορείς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι τοπικές συντονιστικές αρχές που είναι εντεταγμένοι σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Προκειμένου να διεξαχθεί η αξιολόγηση θα παρθεί ένα δείγμα από τον πληθυσμό. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η διαδικασία επιλογής που ενδείκνυται για την περίπτωση αυτή είναι η στρωματοποιημένη κατά συστάδες δειγματοληψία. Αρχικά θα πρέπει να επιλεχθεί ένας αριθμός εκπαιδευτικών μονάδων που διανύουν το τρίτο έτος εφαρμογής του προγράμματος και στη συνέχεια να επιλεχθούν σχολεία που βρίσκονται στο πρώτο έτος εφαρμογής. Τα σχολεία θα πρέπει να βρίσκονται τόσο σε αστικές όσο και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Λόγω του υψηλού κόστους της διαδικασίας, ο Creswell (2011) προτείνει το δείγμα να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: (α) 20 μαθητές από κάθε επιλεγμένο σχολείο με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτεται όλο το εύρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (β) οι γονείς των μαθητών που έχουν επιλεχθεί, (γ) οι συντονιστές του προγράμματος κάθε εκπαιδευτικής μονάδας που έχει επιλεχθεί, (δ) δείγμα διευθυντών και εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά, (ε) εκπρόσωποι από το Υπουργείο Παιδείας και τα κατά τόπους γραφεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αρμοδιότητα σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, (στ) εκπρόσωποι φορέων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Περιορισμοί Αξιολόγησης

Τα προγράμματα Π.Ε. παρουσιάζουν σύνθετες και πολυδιάστατες δραστηριότητες και ως εκ τούτου είναι σχετικά δύσκολο να μετρηθούν τα αποτελέσματά τους. Η Zygouri (2005) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι λόγω της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων καλό είναι να αποφεύγονται οι πειραματικοί σχεδιασμοί και να αξιοποιούνται συνδυασμοί ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Επιπλέον τα προγράμματα Π.Ε. είναι μακροπρόθεσμα και επομένως η αξιολόγησή τους πρέπει να γίνει σε βάθος τριετίας (Dimitropoulos, 2010) γεγονός που καθιστά δύσκολη την παρακολούθησή τους καθώς πολλές από τις παρατηρήσεις και τα δεδομένα ανατρέπονται (Creswell, 2011). Επίσης τα ερωτηματολόγια χρειάζεται να δοθούν αρχικά σε πιλοτική μορφή σε κάποιους ειδικούς ώστε να εκτιμηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά τους. Η διαδικασία αυτή είναι βέβαια χρονοβόρα και πολλές φορές δαπανηρή (Creswell, 2011).

Συμπεράσματα – Εισηγήσεις

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι σκοποί και οι στόχοι των προγραμμάτων Π.Ε. καθώς και οι τρόποι εφαρμογής τους στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Επιπλέον, προτάθηκε η αξιολόγηση των προγραμμάτων με τη χρήση του μοντέλου CIPP, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των προγραμμάτων Π.Ε. καθώς και η χρήση κάποιων χαρακτηριστικών από το μοντέλο των συμμετοχικών προσεγγίσεων όπως επίσης και η χρήση πολλαπλών δεδομένων τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών. Η πρόταση αξιολόγησης στηρίχτηκε στο γεγονός ότι τα προγράμματα Π.Ε.

είναι πολυπαραγοντικά (Zygouri, 2005) και παρουσιάζουν σύνθετες και πολυδιάστατες δραστηριότητες και ως εκ τούτου είναι σχετικά δύσκολο να μετρηθούν τα αποτελέσματά τους αξιοποιώντας μόνο το CIPP model (Dimitropoulos, 2010).

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ότι πρέπει, εκτός από τις βασικές παραμέτρους του μοντέλου (Πλαίσιο, Εισροές, Διαδικασία, Αποτελέσματα) να αξιολογηθούν και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του καθώς επίσης και τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματά του. Επιπλέον, επειδή η εφαρμογή και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων Π.Ε. είναι μακροπρόθεσμα, η διαδικασία αξιολόγησης απαιτεί μεγάλο εύρος χρόνου για να ολοκληρωθεί.

Η εργασία αυτή με τη βιβλιογραφική της συνεισφορά και τους ερευνητικούς της στόχους, δίνει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη από άλλους ερευνητές στο πεδίο της αναζήτησης επαρκέστερων και πληρέστερων μοντέλων αξιολόγησης που αφορούν στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, μπορεί η παρούσα πρόταση αξιολόγησης να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία νέοι ερευνητές θα παρουσιάσουν επιπλέον ερωτήματα για την αποδόμηση των τεσσάρων χαρακτηριστικών του μοντέλου CIPP ώστε να περιγράψουν με εποικοδομητικότερο τρόπο τις ανάγκες της αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bagakis, G. (2001). Axiologisi ekpaideftikon programmaton kai scholeiou. Athina: Metaichmio.

Bennet, D. (2012). Evaluating EE in the context of a Junior High School state studies program. *The journal of environmental education*, *13*(4), 13-18.

Creswell, J. (2011). *I erevna stin ekpaidefsi. (mtfr. Kouvarakou, N.)* Athina: Ellin.

Daskolia, M. (1999). Mia prosengisi tis axiologisis stin P.E. sto plaisio tou ermineftikou epistimologikou paradeigmatos: Anazitisi theoritikis vasis kai parousiasi empeirikis dierevnisis, Praktika 1ou Panelliniou synedriou gia tin perivallontiki ekpaidefsi P.E.EK.P.E. (ss. 21-23). Athina: P.E.EK.P.E.

Dimitropoulos, E.G. (1999). Axiologisi programmaton ekpaidefsis kai katartisis. Athina: Grigoris.

Dimitropoulos, E.G. (2010). Ekpaideftiki axiologisi: I axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou. Athina: Grigoris.

Flogaiti, E. (1993). Perivallontiki Ekpaidefsi. Athina: Ellinikes Panepistimiakes Ekdoseis.

Flogaiti, E. (1998). Perivallontiki Ekpaidefsi. Athina: Ellinika Grammata.

Flogaiti, E. (1999). Prosengiseis stin axiologisi kai perivallontiki ekpaidefsi, Praktika 1ou Panelliniou Synedriou gia tin perivallontiki ekpaidefsi P.E.EK.P.E. Athina: P.E.EK.P.E.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The journal of environmental education*, *21*(3), 8-21.

Kalaitzidis, D. (1999). Protasi stratigikis gia tin anaptyxi tis P.E. stin Ellada, Praktika 1ou Panelliniou synedriou gia tin perivallontiki ekpaidefsi P.E.EK.P.E. (ss. 89-93). Athina: P.E.EK.P.E.

Kalaitzidis, D. & Ouzounis, K. (2009). Perivallontiki ekpaidefsi: Theoria kai Praxi. Xanthi: Spanidis.

Katsikis, A. (2000). Perivallontiki ekpaidefsi: Diapistoseis kai diamorfoumenoi prosanatolismoi, Praktika Synedriou «Perivallontiki ekpaidefsi sto plaisio tis ekpaidefsis tou 21ou aiona: Prooptikes kai dynatotites». Larisa.

Knapp, D., Volk, T. L., & Hungerford, H. R. (2017). The identification of empirically derived goals for program development in environmental interpretation. *The Journal of Environmental Education*, *28*(3), 24-34.

Markou, F. & Christofidou, E. (2012, Iounios). Protasi gia axiologisi tou ekpaideftikou programmatos «Evropaikou Diktyou Scholeion Proagogis Ygeias». Ergasia pou parousiastike sto synedrio tis Paidagogikis Etairias Kyprou, Lefkosia.

Nikolopoulos, F. (2016). Perivallontiki ekpaidefsi kai koinoniki syneidisi. Paidagogikos Logos, 1(96), 33-39.

Stylianidis, M. & Pasiardis, P. (2015). Enallaktikes prosengiseis – Montela stin axiologisi programmaton. Sto P. Pasiardis (Epim.), Axiologisi programmaton & prosopikou stin ekpaidefsi (ss.63-102). Athina: ION.

Stylianidis, M. & Pasiardis, P. (2015). Montelopoiisi programmaton – Techniki domimeni ierarchiki analysi. Sto P. Pasiardis (Epim.), Axiologisi programmaton & prosopikou stin ekpaidefsi (ss.103-125). Athina: ION.

Stufflebeam, D.L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation, 21*(3), 293-314.

Zygouri, E. (2005). Axiologisi Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis. Athina: Typothito

W.K. Kellogg Foundation (2008). *Evaluation Handbook.* USA

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 1: Ερωτήματα ανά στάδιο του μοντέλου CIPP

Πλαίσιο
Ποιο είναι το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται το πρόγραμμα; Ποιες είναι οι ανάγκες των συμμετεχόντων σε μακροεπίπεδο (πληθυσμός Ελλάδας), σε μεσαίο επίπεδο (τοπική κοινωνία) και σε μικροεπίπεδο (σχολείο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς); Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε θέματα που αφορούν την συμπεριφορά και τις συνήθειες των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα; Ποιες είναι οι ευκαιρίες και ποιες οι απειλές για την αίσια έκβαση του προγράμματος; Ποιοι είναι οι πιθανοί περιορισμοί του προγράμματος;
Εισροές
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα υποστηρίζει τους στόχους των προγραμμάτων Π.Ε.; Ποιες είναι οι καλές πρακτικές εφαρμογής του προγράμματος από άλλες χώρες που πραγματοποίησαν αντίστοιχα προγράμματα; Οι συντονιστές/εκπαιδευτικοί δίνουν επαρκείς υποστηρικτικές οδηγίες προς τους μαθητές; Οι συντονιστές/εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται ικανοποιητικά; Τα σχέδια δράσης που καταρτίζονται συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του προγράμματος; Ανταποκρίνονται τα σχέδια δράσης στις ανάγκες των μαθητών; Οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές λαμβάνουν υπόψη τους όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινότητα); Οι εμπλεκόμενοι φορείς εξασφαλίζουν οικονομική υποστήριξη προς τους συντονιστές και τη σχολική μονάδα; Οι διαθέσιμοι πόροι αξιοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό;
Διαδικασία
Υπάρχει συμβατότητα μεταξύ του αρχικού σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος, τόσο σε τοπική όσο και σε πανελλαδική κλίμακα; Οι εφαρμοζόμενες δραστηριότητες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους σκοπούς και τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος; Υπάρχει ενεργής εμπλοκή όλου του πληθυσμού στον οποίο στοχεύει; Ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής των εμπλεκομένων στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων είναι υψηλός; Σε ποιο βαθμό αντιστέκονται οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα; Ποιοι είναι οι περιορισμοί στην εφαρμογή του προγράμματος σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και κοινότητας; Σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι;

Είναι ικανοποιημένοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία; Εκπληρώθηκε ο ρόλος που ανέλαβε ο κάθε εμπλεκόμενος; Υπάρχουν προτάσεις αλλαγής και βελτίωσης του προγράμματος από όσους μετέχουν σε αυτό;
Αποτελέσματα
Επετεύχθησαν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος; Αναλυτικότερα: Υπήρξε επαρκής κατανόηση των θεμάτων που άπτονται του περιβάλλοντος από μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα; Η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων για την εφαρμογή του προγράμματος ήταν επιτυχής; Αποκτήθηκαν δεξιότητες ζωής σε περιβαλλοντικά θέματα που θα οδηγούν τους εμπλεκομένους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) σε αρτιότερες μελλοντικές περιβαλλοντικές επιλογές; Επετεύχθησαν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος; Αναλυτικότερα: Έχει αλλάξει η στάση των μαθητών, των εκπαιδευτικών των γονιών και της κοινότητας ως προς την υιοθέτηση συνηθειών που συνδράμουν στην βελτίωση του περιβαλλοντικού τρόπου ζωής; Η εφαρμογή του προγράμματος συνετέλεσε στην αλλαγή αυτή; Προέκυψαν αποτελέσματα χωρίς να έχουν προγραμματιστεί, όπως ανάπτυξη κριτικής σκέψης, βελτίωση συναισθημάτων και εθελοντική συμμετοχή; Υπάρχει μονιμότητα αποτελεσμάτων;

Πίνακας 2: Τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιολόγησης σύμφωνα με το CIPP model.

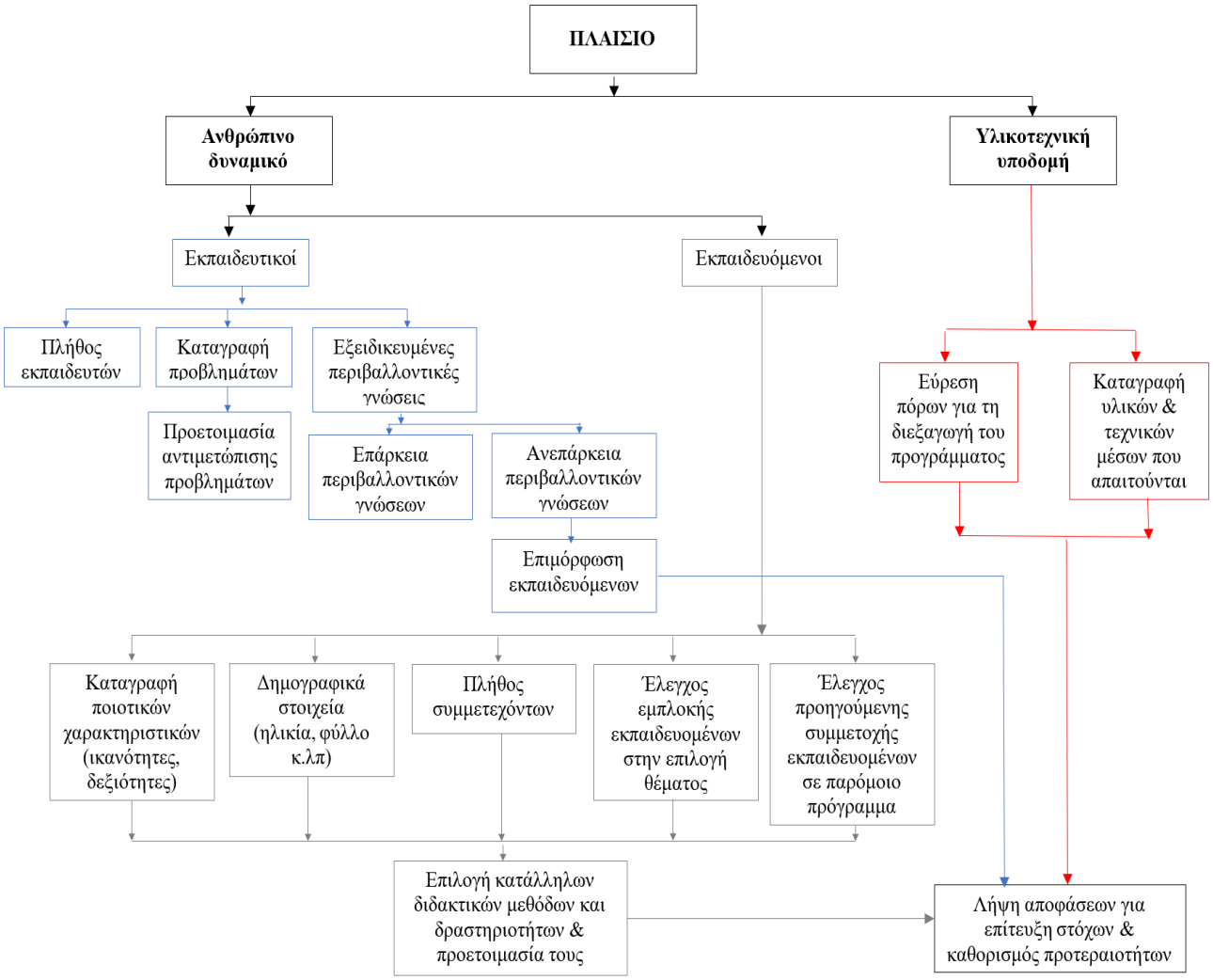
CIPP MODEL	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ
ΠΛΑΙΣΙΟ	Το περιβάλλον στο οποίο πραγ-ματοποιείται το πρόγραμμα. Οι ανάγκες των συμμετεχόντων σε μακροεπίπεδο, σε μεσαίο επίπεδο και σε μικροεπίπεδο. Οι ευκαιρίες και οι απειλές του προγράμματος. Οι περιορισμοί του προγράμματος.	Έγγραφα από το Υπουργείο Παιδείας, από υπηρεσίες του Δήμου και από τοπικούς περιβαλλοντικούς συλλόγους. Ερωτηματολόγια. Ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ανάλυση SWOT.

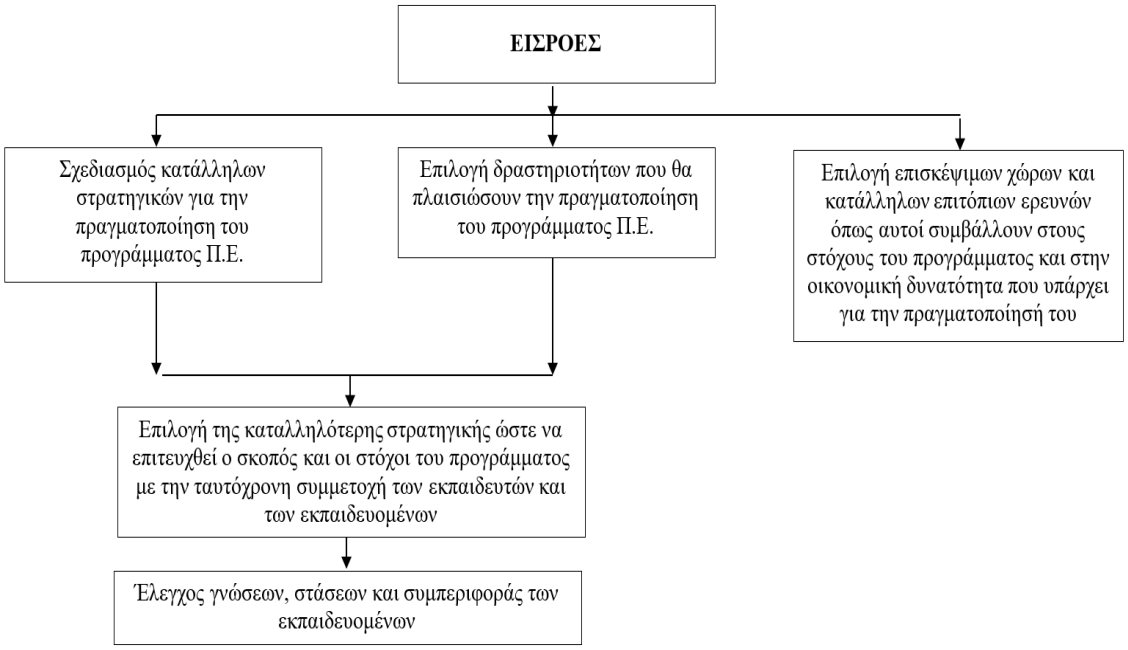
ΕΙΣΡΟΕΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα. Καλές πρακτικές εφαρμογής του προγράμματος σε άλλες χώρες. Υποστήριξη εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Επιμόρφωση συντονιστών. Σχέδια δράσης. Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα, εμπλε- κόμενοι φορείς. Οικονομική υποστήριξη των εμπλεκομένων προς τους συντο- νιστές και τη σχολική μονάδα. Οι διαθέσιμοι πόροι.	Διερεύνηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Έρευνες. Δομημένες και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα από το σύνολο των συντονιστών/εκπαιδευτικών. Ερωτηματολόγια προς τους συντονιστές. Δομημένες και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα από το σύνολο των διευθυντών των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των τοπικών φορέων. Ερωτηματολόγια στάσεων με την κλίμακα Likert.
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Συμβατότητα μεταξύ του αρχικού σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος. Ενεργής εμπλοκή όλου του πληθυσμού. Επιλογή δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με τον αρχικό σχεδιασμό. Βαθμός αντίστασης των εμπλε- κομένων. Αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων. Βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκομένων. Περιορισμοί στην εφαρμογή του προγράμματος. Εκπλήρωση των ρόλων που ανέλαβε ο κάθε εμπλεκόμενος. Ύπαρξη προτάσεων αλλαγής και βελτίωσης του προγράμματος από όσους μετέχουν σε αυτό.	Ερωτηματολόγια με ερωτή- σεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα μαθητών, εκπαιδευτικών, συντονιστών και γονιών. Ομαδικές συνεντεύξεις σε δείγμα μαθητών. Παρατήρηση και καταγραφή των στάσεων και της συμπεριφοράς

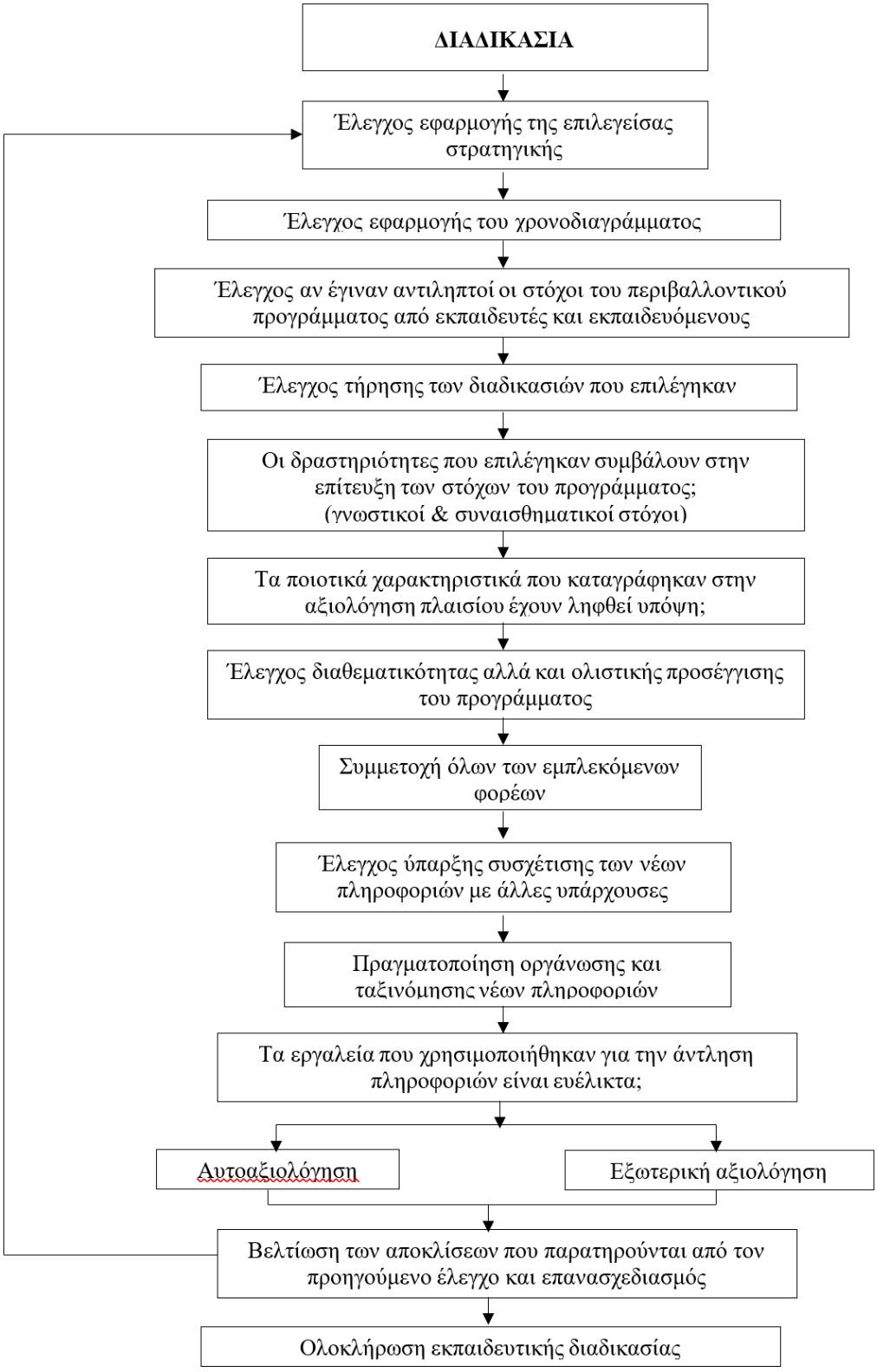
ΑΠΟΤΕΛΕ-ΣΜΑΤΑ	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος. Μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος. Μη προγραμματισμένα αποτελέσματα.	Ερωτηματολόγια μέτρησης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις. Παρατήρηση.

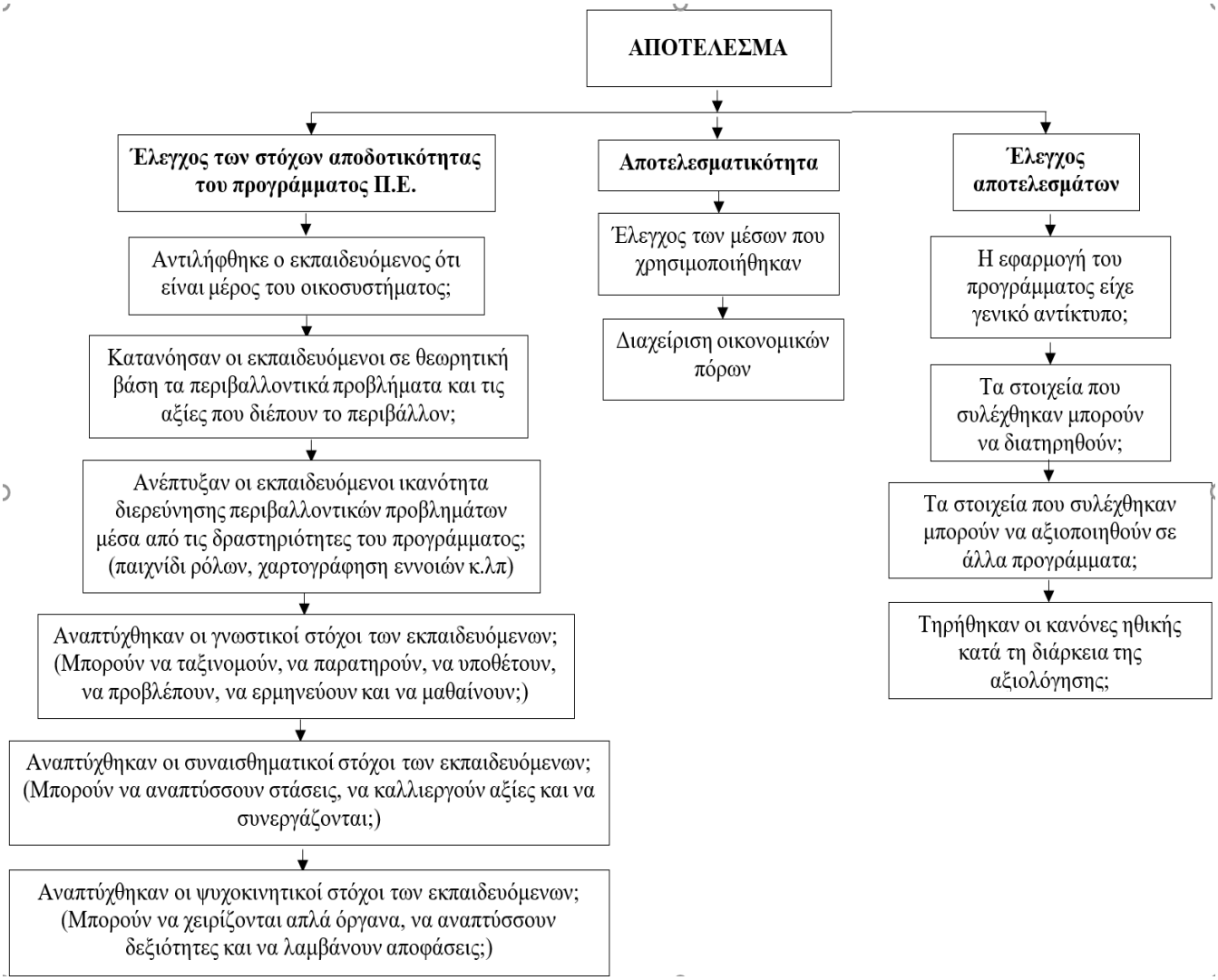
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Αποδόμηση του CIPP model με την τεχνική της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης




ΕΙΣΡΟΕΣ
Σχεδιασμός κατάλληλων στρατηγικών για την πραγματοποίηση του προγράμματος Π.Ε.
Επιλογή δραστηριοτήτων που θα πλαισιώσουν την πραγματοποίηση του προγράμματος Π.Ε.
Επιλογή επισκέψιμων χώρων και κατάλληλων επιτόπιων ερευνών όπως αυτοί συμβάλλουν στους στόχους του προγράμματος και στην οικονομική δυνατότητα που υπάρχει για την πραγματοποίησή του
Επιλογή της καταλληλότερης στρατηγικής ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος με την ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων
Έλεγχος γνώσεων, στάσεων και συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων


ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
Έλεγχος εφαρμογής της επιλεγείσας στρατηγικής
Έλεγχος εφαρμογής του χρονοδιαγράμματος
Έλεγχος αν έγιναν αντιληπτοί οι στόχοι του περιβαλλοντικού προγράμματος από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους
Έλεγχος τήρησης των διαδικασιών που επιλέγηκαν
Οι δραστηριότητες που επιλέγηκαν συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος; (γνωστικοί & συναισθηματικοί στόχοι)
Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν στην αξιολόγηση πλαισίου έχουν ληφθεί υπόψη;
Έλεγχος διαθεματικότητας αλλά και ολιστικής προσέγγισης του προγράμματος
Συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων
Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης των νέων πληροφοριών με άλλες υπάρχουσες
Πραγματοποίηση οργάνωσης και ταξινόμησης νέων πληροφοριών
Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση πληροφοριών είναι ευέλικτα;
Αυτοαξιολόγηση
Εξωτερική αξιολόγηση
Βελτίωση των αποκλίσεων που παρατηρούνται από τον προηγούμενο έλεγχο και επανασχεδιασμός
Ολοκλήρωση εκπαιδευτικής διαδικασίας


ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
Έλεγχος των στόχων αποδοτικότητας του προγράμματος Π.Ε.
Αντιλήφθηκε ο εκπαιδευόμενος ότι είναι μέρος του οικοσυστήματος;
Κατανόησαν οι εκπαιδευόμενοι σε θεωρητική βάση τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις αξίες που διέπουν το περιβάλλον;
Ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι ικανότητα διερεύνησης περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος; (παιχνίδι ρόλων, χαρτογράφηση εννοιών κ.λπ)
Αναπτύχθηκαν οι γνωστικοί στόχοι των εκπαιδευόμενων; (Μπορούν να ταξινομούν, να παρατηρούν, να υποθέτουν, να προβλέπουν, να ερμηνεύουν και να μαθαίνουν;)
Αναπτύχθηκαν οι συναισθηματικοί στόχοι των εκπαιδευόμενων; (Μπορούν να αναπτύσσουν στάσεις, να καλλιεργούν αξίες και να συνεργάζονται;)
Αναπτύχθηκαν οι ψυχοκινητικοί στόχοι των εκπαιδευόμενων; (Μπορούν να χειρίζονται απλά όργανα, να αναπτύσσουν δεξιότητες και να λαμβάνουν αποφάσεις;)
Αποτελεσματικότητα
Έλεγχος των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν
Διαχείριση οικονομικών πόρων
Έλεγχος αποτελεσμάτων
Η εφαρμογή του προγράμματος είχε γενικό αντίκτυπο;
Τα στοιχεία που συλέχθηκαν μπορούν να διατηρηθούν;
Τα στοιχεία που συλέχθηκαν μπορούν να αξιοποιηθούν σε άλλα προγράμματα;
Τηρήθηκαν οι κανόνες ηθικής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης;

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Παπαδοπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed, Σ.Ε.Ε.Π.Ε.06

Περίληψη

Οι Ρομά ανήκουν σε αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες που πολύ συχνά αποφεύγουν την ένταξή τους στις εκπαιδευτικές δομές είτε επειδή δεν τους παρέχεται ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είτε επειδή κρίνουν ότι η εκπαίδευση δεν συνάδει με τον δικό τους τρόπο ζωής. Στην παρούσα εργασία διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων με γονείς παιδιών Ρομά, από την οποία προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Φαίνεται πως, αντίθετα με πρακτικές που ακολουθούνταν από άλλες κοινότητες Ρομά, οι συγκεκριμένοι εκτιμούν ότι τα παιδιά τους επωφελούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα, αν και παραδέχονται ότι πολλές φορές δεν είναι φτιαγμένο σύμφωνα με τις δικές τους ιδιαιτερότητες και τον τρόπο ζωής τους. Η έρευνα σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή στη στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο και τη χρησιμότητα του.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, εκπαίδευση, αποκλεισμός

The education of Roma children

Eleni Papadopoulou, English Teacher, M. Ed

Abstract

Roma belong in these population groups which often avoid their inclusion in the educational structures either because they are not provided with an effective and appropriate educational program or because they consider that education is not consistent with their way of life and their cultural particularities. This qualitative research was conducted through interviews with parents of Roma children that generated useful conclusions regarding their inclusion in education. It seems that, contrary to the practices followed by other Roma communities, people of this community believe that their children benefit from the education system, although they admit that many times it is not made in accordance with their own characteristics and their lifestyle. The research marks a significant change in the Roma's attitudes towards school and its usefulness.

Key-Words: Roma, education, exclusion

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι δικαίωμα των παιδιών και υποχρέωση της πολιτείας. Στην περίπτωση, όμως, των παιδιών Ρομά αυτό δεν ισχύει. Από έρευνα σε επτά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλο ποσοστό Ρομά που δεν φοιτούν σε σχολεία ή έχουν ελλιπή φοίτηση. Όσον αφορά την Ελλάδα, μόλις το 4% έχει

φοιτήσει 10 χρόνια σε σχολείο, ενώ το ποσοστό των αναλφάβητων κυμαίνεται στο 35% (EU-MIDIS, 2009).

Η ευθύνη αποδίδεται συχνά στους Ρομά και στον τρόπο ζωής τους που εμποδίζει την ενσωμάτωση τους στο σχολείο, ενώ δεν λείπουν οι περιπτώσεις που δεν γνωρίζουν καν ότι η εκπαίδευση συγκαταλέγεται στα θεμελιώδη δικαιώματά τους (Georgiadis & Zisimos, 2012). Ο αποκλεισμός, όμως, των Ρομά από την εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα πολλών κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων.

Η πλειονότητα των ερευνών στην Ελλάδα αφορά οικισμούς Ρομά που ζουν σε μεγάλες πόλεις και διαμένουν σε σπίτια. Η παρούσα μελέτη αφορά έρευνα που διεξήχθη σε έναν μικρό πληθυσμό Ρομά, ο οποίος διαμένει σε έναν μικρό καταυλισμό έξω από την πόλη της Πτολεμαΐδας. Με τη μελέτη αυτή επιχειρείται η διερεύνηση του αν και σε αυτή την περίπτωση ισχύουν οι ίδιοι παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική διαρροή, σε σχέση τόσο με τις παλαιότερες έρευνες, όσο και με την συγκεκριμένη περιοχή και τον συγκεκριμένο πληθυσμό Ρομά.

Ρομά και Εκπαίδευση

Ρομά και αποκλεισμός από την εκπαίδευση

Οι Ρομά στην Ελλάδα παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού. Έρευνες κατέδειξαν ότι το 65% των Ρομά ήταν αναλφάβητοι, ενώ στους ημινομάδες έφτανε σε καθολικό αναλφαβητισμό. Όσον αφορά τα παιδιά, παρουσίαζαν μικρό ποσοστό εγγραφής στα σχολεία, ελλιπή παρακολούθηση των μαθημάτων, δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα και ελλείψεις στα σχολικά είδη (Μουχελή, 2005).

Η σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά οφείλεται σε πολλούς λόγους, οι οποίοι έχουν καταγραφεί σε έρευνες στην Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια. Αρχικά, προκύπτει το συμπέρασμα ότι πολύ συχνά οι ίδιοι οι Ρομά είναι αυτοί που δεν θεωρούν την εκπαίδευση βασικό κομμάτι της ζωής τους και δεν πιστεύουν ότι τα οφέλη που τα παιδιά θα αποκομίσουν από αυτή είναι πράγματι ουσιαστικά και ότι θα τους φέρουν σε καλύτερη θέση εντός της κοινωνίας (Παπαδημητρακόπουλος, 2013·Στρατιώτου, 2010· Λυδάκη, 1998). Παράλληλα, αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο απομάκρυνσης από την οικογένεια και τον κοινωνικό τους περίγυρο (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1998).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας αποκλεισμού των Ρομά είναι οι συνθήκες ζωής τους. Η φτώχεια σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί στη δημιουργία γκέτο. Οι άνθρωποι που ζουν στα γκέτο τείνουν να έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και να φτάνουν ακόμη και στο σημείο να αμφισβητούν την ταυτότητά τους (Καυτατζόγλου, 2006). Οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών αποτελούν, επίσης, πρόβλημα. (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2004).

Επιπλέον, οι προκαταλήψεις σε βάρος των Ρομά, έχουν δημιουργήσει φόβο και δυσπιστία για την αντιμετώπιση τους στο σχολείο από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές

(Παπαδημητρακόπουλος, 2013 ·Στρατιώτου, 2010). Εξαιτίας των προκαταλήψεων, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που παιδιά Ρομά έχουν οδηγηθεί σε ειδικά σχολεία χωρίς να υπάρχουν ουσιαστικές αιτίες γι' αυτή τους την παραπομπή (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011).

Το Υπουργείο Παιδείας αναγνωρίζοντας το πρόβλημα στη φοίτηση των Ρομά υιοθέτησε μια σειρά μέτρων όπως: διευκόλυνση της εγγραφής, κάρτα μετακινούμενου μαθητή, οικονομική ενίσχυση, προγράμματα κατάρτισης και ενισχυτικής διδασκαλίας, δίκτυο διαμεσολαβητών, σχολεία παρέμβασης και παρακολούθησης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και υπηρεσιακών παραγόντων, ευαισθητοποίηση κοινής γνώμης και διαμόρφωση και έκδοση υλικού (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2008)

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα εστίασε στις αντιλήψεις των Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών τους και διερεύνησε αν ισχύουν και γι' αυτούς οι ίδιοι παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική διαρροή, όπως έχει διαπιστωθεί σε παλαιότερες έρευνες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα μας είναι : 1) Συμβάλλουν οι συνθήκες ζωής, η εργασία και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα στη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο; 2) Ποιες είναι οι σχέσεις των Ρομά με το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους;3) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά στο σχολείο; 4) Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης; 5) Ποιες είναι οι προσδοκίες τους για το μέλλον;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 5 άνδρες και 5 γυναίκες Ρομά, ηλικίας από 14 ως 66 ετών, οι οποίοι κατοικούν στον καταυλισμό της Πτολεμαΐδας. Η επιλογή του δείγματος έγινε από την ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού και την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Παράλληλα, επιδιώχθηκε τα άτομα του δείγματος να έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας, ώστε να γνωρίζουν τις συνθήκες που επικρατούν στην εκπαίδευση σήμερα.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Αναζητήσαμε τις αιτίες της σχολικής διαρροής των Ρομά μέσα από τον δικό τους λόγο. Η επιλογή της ποιοτικής εθνογραφικής μελέτης κρίθηκε σκόπιμη, εφόσον θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των κοινών σχημάτων συμπεριφοράς και πεποιθήσεων (Creswell, 2011).

Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διερευνήθηκαν μέσα από συνεντεύξεις ημι-δομημένου τύπου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο ως το Μάιο του 2015 στον οικισμό των Ρομά.

Διαδικασία ανάλυσης

Η επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων ακολούθησε τις αρχές της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για το σκοπό της έρευνας μας, καθώς το ζητούμενο της ήταν η ερμηνεία του επικοινωνιακού λόγου των πληροφορητών. Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε η φράση.

Τα δεδομένα που αναδύθηκαν από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις οδήγησαν την ερευνήτρια στην επιλογή των θεμάτων. Τα θέματα αποτελούν κεντρικό στοιχείο στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, καθώς κωδικοποιούν και ομαδοποιούν τα δεδομένα σε μια κεντρική ιδέα (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα τα θέματα που προέκυψαν αναφορικά με τις απόψεις των Ρομά για την εκπαίδευση ήταν 6, τα οποία παρουσιάζονται ακολούθως:

1. Σχέσεις με το σχολείο: Σχέσεις με τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων. 2. Νηπιαγωγείο: Απόψεις των Ρομά για την φοίτηση στο νηπιαγωγείο.3. Εκπαίδευση: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στο σχολείο.4. Σχολική διαρροή: Αιτίες διακοπής φοίτησης. 5. Χρησιμότητα της εκπαίδευσης: Απόψεις των Ρομά για τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης.6. Προσδοκίες για το μέλλον: Επιθυμίες και φόβοι των Ρομά για το μέλλον.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σχέσεις με το σχολείο

Στην ερώτηση αν επισκέπτονται το σχολείο, όλοι οι πληροφορητές δήλωσαν ότι σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Κυρίως το επισκέπτονται όταν γίνονται οι εγγραφές, στους ελέγχους ή όταν παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα και τους ζητηθεί από το διευθυντή να πάνε. Θεωρούν ότι εφόσον δεν υπάρχει πρόβλημα δεν χρειάζεται να το επισκεφτούν.

Σ2: «Πήγα μια φορά για να τους γράψω. Δεν έκαναν παράπονο για να πάω».

Σ8: «Μας έπαιρνε ο διευθυντής τηλέφωνο να πάρουμε τρόφιμα. Δεν είχα πρόβλημα για αυτό δεν ρώτησα».

Όσον αφορά τους δασκάλους των παιδιών τους, όλοι οι πληροφορητές, αν και οι περισσότεροι δεν είχαν προσωπική επαφή μαζί τους, εκφράστηκαν θετικά για το έργο τους.

Σ8: «Η κυρία ήταν καλή. Βοηθούσε».

Σ10: «Όταν δεν καταλάβαινε κάτι η μικρή, η δασκάλα το έλεγε και το ξαναέλεγε».

Το ίδιο θετικά εκφράστηκαν οι πληροφορητές για τους διευθυντές των σχολείων που φοιτούν τα παιδιά τους. Στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι οι διευθυντές ήταν βοηθητικοί με τα χαρτιά και ότι είχαν καλή σχέση μαζί τους.

Σ4: «Είχαμε καλή σχέση με το Διευθυντή. Δεν έτυχε να υπάρξει πρόβλημα. Ήταν βοηθητικός με τα χαρτιά».

Σ10: «Δεν είχα κανένα πρόβλημα με το Διευθυντή. Ό,τι ζητάγαμε μας το δίνανε».

Απόψεις για το νηπιαγωγείο

Από τους Ρομά που συμμετείχαν στην έρευνα σχεδόν όλοι δεν είχαν εγγράψει τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο ή σταμάτησαν τη φοίτηση τους πολύ νωρίς. Οι περισσότεροι πληροφορητές θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι πολύ μικρά για να πάνε σχολείο και να αποχωριστούν την οικογένεια τους. Υπάρχει γενικότερα ανασφάλεια των γονέων για την είσοδο των παιδιών τους σε ένα νέο κόσμο, που τα παιδιά του δεν τον γνωρίζουν. Σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι τα νήπια γνωρίζουν πολύ λίγες ελληνικές λέξεις και θα ήταν πολύ δύσκολη η επικοινωνία με τη δασκάλα.

Σ4: «Είναι πολύ μικρά για να πάνε σχολείο. Μόνο για τη γλώσσα. Αν δεν μπορεί να μιλάει, δεν θα καταλάβει τίποτα. Υπάρχει μια ανασφάλεια. Φοβούνται οι γονείς και τα παιδάκια ότι δεν τα προσέχουν».

Σ2: «Δεν πήγαν νηπιαγωγείο. Φοβούνται να τα στείλουν. Είναι μικρά. Άλλος κλέβει».

Αντίθετα, ο μαθητής του Γυμνασίου πιστεύει ότι το νηπιαγωγείο είναι χρήσιμο.

Σ3: «Δεν με στείλανε νηπιαγωγείο. Ακούστηκε στις ειδήσεις ότι κλέβουνε παιδιά και τα πουλάνε. Αν πήγαινα νηπιαγωγείο θα έγραφα καλύτερα. Θα μου άρεζε η ζωγραφική. Θα ήμουνα καλύτερος στην πρώτη τάξη».

Εκπαίδευση: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά για την ομαλή φοίτηση στο σχολείο.

Οι Ρομά που συμμετείχαν στην έρευνα μένουν στον προσωρινό καταυλισμό έξω από την Πτολεμαΐδα. Η οργάνωση του καταυλισμού είναι υποτυπώδης χωρίς τις απαραίτητες συνθήκες υγιεινής. Όλοι οι πληροφορητές εστίασαν στις άσχημες συνθήκες ζωής που επηρεάζουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Κυρίως αναφέρθηκαν στην έλλειψη νερού, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στην καθαριότητα, στην έλλειψη ρεύματος που δεν επιτρέπει στα παιδιά να διαβάσουν κατά τις νυχτερινές ώρες, στο κρύο, στις συνθήκες κατοικίας και στον δρόμο που συνδέει τον καταυλισμό με τα σχολεία, ο οποίος είναι δύσκολος.

Σ9: «Υπάρχει μόνο μια βρύση και τρέχει σιγά σιγά. Για τη βρύση μαλώνουμε συνέχεια. Πώς θα πάνε τα παιδιά στο σχολείο λερωμένα; Τα φώτα το κόβουνε ο δήμος με τη ΔΕΗ και το απόγευμα εμείς το ξαναβάζουμε. Πώς θα διαβάσουν τα παιδιά;».

Σ4: «Δεν υπάρχει πόσιμο νερό εδώ και εμείς το πίνουμε. Δεν έχουμε ρεύμα σταθερό και τουαλέτες. Ο δρόμος για την πόλη είναι σε άσχημη κατάσταση. Όταν βρέχει, πλημμυρίζουμε και είμαστε μέσα στις λάσπες».

Σχολική διαρροή: Αιτίες διακοπής φοίτησης

Η πλειοψηφία των παιδιών του καταυλισμού φοιτά για κάποια χρόνια στο Δημοτικό Σχολείο. Συνήθως, η φοίτηση είναι ελλιπής και επαναλαμβάνουν τις τάξεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν αποφοιτούν από το Δημοτικό. Σπάνια κάποια παιδιά συνεχίζουν στο Γυμνάσιο και όσα συνεχίζουν είναι κυρίως αγόρια. Οι λόγοι που σταματούν το σχολείο τα παιδιά, όπως δήλωσαν οι πληροφορητές, είναι πολλοί και διαφορετικοί. Αφορούν κυρίως στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τα μαθήματα, κυρίως στο Γυμνάσιο, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη φοίτηση στο σχολείο και στα έθιμα που σχετίζονται με το γάμο σε μικρή ηλικία, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια.

Σ9: «Τα κοροϊδεύουν τα παιδιά, πάνε στον διευθυντή και σταματάνε».

Σ8: «Μου λέει τα παιδιά με κοροϊδεύουν. Δεν θέλουν να με παίζουν επειδή είμαι μαύρη. Το έλεγε στη δασκάλα και τους μάλωνε. Μόνο με την αδελφή της παίζει και τους δικούς μας».

Σ2: «Ο μεγάλος σταμάτησε το σχολείο γιατί έμεινε αλλά δεν ήθελε να πάει, βαριότανε. Είναι βαρετό γιατί όλο ζωγραφίζανε. Δεν προσπάθησε αρκετά, δυσκολευότανε. Δεν υπήρχαν δυσκολίες στη μικρή αλλά πήγαινε μόνο όταν πήγαινε η αδελφή της».

Σ5: «Έχουμε ένα έθιμο 11-12 χρονών τα παντρεύουμε τα κορίτσια. Αν έρθει προξενιό και μας αρέσει η οικογένεια δεν την κρατάω, τη δίνω. Δίνουμε μια κουβέντα. Μετά τα 14-15 είναι μεγάλη. Έτσι το έχουμε. Εγώ 10 χρονών παντρεύτηκα».

Στις περισσότερες περιπτώσεις η φοίτηση στο τμήμα Υποδοχής για κάποιες ώρες αποτελεί μονόδρομο και ίσως η μοναδική ευκαιρία να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν ελληνικά. Η φοίτηση σε αυτό κρίθηκε θετικά από όλους τους πληροφορητές. Δεν υπάρχει, όμως, τμήμα Υποδοχής σε όλα τα σχολεία που φοιτούν οι Ρομά στην πόλη.

Σ5: «Από κει έμαθε γράμματα το παιδί, στην τάξη υποδοχής, από τα ιδιαίτερα. Όταν άρχισαν να πάνε στην τάξη υποδοχής άρχισαν να γράφουν και να διαβάζουν».

Σ4: «Από τη στιγμή που δεν ξεκινάς κανονικά είναι καλό να πηγαίνεις στο τμήμα υποδοχής».

Χρησιμότητα της εκπαίδευσης: απόψεις των Ρομά για τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης

Όλοι οι Ρομά εκφράστηκαν θετικά για τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι το να γνωρίζουν γράμματα θα τους βοηθήσει στη δουλειά τους. Θα μπορούν να βρουν καλύτερη δουλειά εφόσον το επιθυμούν, θα έχουν μεγαλύτερη ευκολία στις συναλλαγές τους με το κράτος και τους πολίτες με τους οποίους συναλλάσσονται και θα μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στο σχολείο. Γενικότερα, πιστεύουν ότι θα τους αλλάξει τη ζωή. Υπήρξε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, καθώς οι περισσότεροι θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι πιο χρήσιμη για τα αγόρια. Κάποιοι από τους πληροφορητές εκφράστηκαν θετικά για τη συνέχιση των σπουδών σε ανώτερο επίπεδο.

Σ2: «Δεν έμαθα εγώ, να μη μάθουν αυτοί; Το σχολείο θα τους βοηθήσει στη δουλειά. Θα πάει γύρα με το αμάξι όταν μεγαλώσει, να βλέπει τις πινακίδες που θα πάει. Θα μπορεί να συμπληρώνει χαρτιά. Με το σχολείο θα ξυπνήσουν, για να αλλάξουν».

Σ4: «Με τα γράμματα ανοίγει το μυαλό, φέρονται καλύτερα, μιλάνε καλύτερα. Τα αγόρια περισσότερο γιατί τα αγόρια δουλεύουνε. Σε μας δεν δουλεύουνε τα κορίτσια. Αν το ήθελε όμως θα την άφηνα να δουλέψει. Τα γράμματα θα τους βοηθήσουν να έχουν καλύτερη δουλειά.»

Προσδοκίες για το μέλλον: επιθυμίες και φόβοι των Ρομά για το μέλλον

Η ζωή στον καταυλισμό είναι δύσκολη. Οι περισσότεροι πληροφορητές αναφέρουν ότι οι συνθήκες διαβίωσης είναι άθλιες αλλά δεν έχουν άλλη επιλογή. Αυτό που ζητούν από το Δήμο είναι να βελτιώσει τις υποδομές, όσον αφορά το νερό και το ρεύμα και να φέρει λυόμενα για να μείνουν. Τα λυόμενα είναι η καλύτερη λύση, όπως αναφέρουν οι Ρομά, μια λύση που, όμως, δεν προχώρησε.

Σ8: «Εμείς το ΤΕΒΕ δεν μπορούμε να το πληρώσουμε, να βγάλουμε άδεια και μας γράφουν. Θέλουμε να πάμε μέσα στην πόλη. Δεν μπορώ όμως με τα έξοδα που έχουμε, δεν έχω δουλειά. Το μέλλον θα είναι χειρότερο. Δεν θα έχουμε λεφτά. Ο κόσμος μας βλέπει χειρότερα, επειδή φοβούνται το κλέψιμο από την κρίση. Θέλω να έχω μια κατοικία να μένω. Να έχω μια σταθερή ζωή».

Σ5: «Θα ήθελα να έχουμε λυόμενο, με μπάνιο και τουαλέτα. Τώρα η σόμπα σβήνει, δεν έχουμε φωτιά, τρέμουνε τα παιδιά. Αν έχουν μόνιμη δουλειά τα παιδιά, να πάνε στην πόλη αλλά δεν βρίσκουν σταθερή δουλειά για να πληρώνουν ενοίκια. Αλλιώς, καλύτερα εδώ».

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση είναι, λοιπόν, ένας τομέας από τον οποίο οι Ρομά πολύ συχνά βρίσκονται αποκλεισμένοι είτε λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών ζωής τους είτε λόγω της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να τους παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση. Ωστόσο,

αυτή είναι μία κατάσταση που δεν είναι ορθό να συνεχιστεί. Μέσα από τις απόψεις των ίδιων των Ρομά, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι σταδιακά αρχίζουν και συνειδητοποιούν ότι υπάρχει ανάγκη να συμβαδίσουν με τον τρόπο ζωής και τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, έτσι ώστε να μην εξακολουθήσουν να ζουν αποκομμένοι από το κοινωνικό σύνολο.

Ωστόσο, αυτό δεν είναι στα χέρια μόνο των Ρομά. Θα πρέπει να γίνουν συνειδητές προσπάθειες από το κράτος, ώστε να αρθούν οι διακρίσεις σε βάρος τους, έχοντας ως κύριο μέλημα τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Η ανθρώπινη αξιοπρέπεια πρέπει να παραμείνει στο κέντρο κάθε πολιτικής και τεχνικής συζήτησης με την υιοθέτηση υπεύθυνων πολιτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Creswell, J. (2011). H erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, diexagogi kai axiologisi tis posotikis kai poiotikis erevnas, (mtfr) N. Kouvarakou. Athina: ion/ Ekdoseis Ellin

Ethniki Epitropi gia ta Dikaiomata tou Anthropou. (2008). Etisia Ekthesi Ethnikis Epitropis gia ta Dikaiomata tou Anthropou. Athina: Ethniko Typografeio

Georgiadis, F, Zisimos, A. (2012). Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities. *Issues in Educational Research 22* (1), 47 – 59

Lydaki, A.(1998). Oi tsinganoi stin poli: megalonontas stin Agia Varvara. Athina: Kastaniotis.

Moucheli, A. (2005). Tsinganoi kai koinonikos apokleismos. Sto: D. Karantinos, L. Maratou – Alipranti, E. Fronimou (Epim.), Diastaseis tou koinonikou apokleismou stin Ellada: kyria themata kai prosdiorismos proteraiotiton politikis. Tomos A', d' ekdosi,(ss 493-525). Athina: EKKE

Organismos Themeliodon Dikaiomaton tis Evropaikis Enosis (2009). Erevna tis Evropaikis Enosis schetika me tis meionotites kai tis diakriseis. Available at : http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/413-EU-MIDIS_ROMA_EL.pdf

Pantazis, V., Mavrouli, D. (2011). Ta paidia ton Roma sto Dimotiko Scholeio. Politismikos emploutismos i anastaltikos paragon; Oi antilipseis goneon mathiton dimotikon scholeion nomou Ileias. To Vima ton Koinonikon Epistimon, tomos IE, tefchos 60, 121 – 136.

Papadimitrakopoulos, V. (2013). I foitisi ton Roma. I dyskoli archi kai oi diamorfotheises synthikes. Sto : A. Lydaki (epim), Roma. Prosopa piso apo ta stereotypa (ss. 85-103). Athina: Alexandreia

Stratiotou, E. (2010). Antilipseis Tsinganon goneon tis Kefalonias gia tin ekpaidefsi ton paidion tous: Mia proti poiotiki prosengisi. Epistimoniko Vima, tch. 12, 137-161

Papakonstantinou, G., Vasileiadou, M & Pavli-Korre, M.(2004) Oikonomiki-koinoniki-politismiki katastasi ton tsinganon stin Ellada. Available at : http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/282 stis 30/12/21

Vasileiadou, M., & Pavli – Korre, M. (1998). I ekpaidefsi ton Tsinganon – «Opoios xerei polla, polla travaei» alla episis «Opoios travaei polla, polla xerei». Athina: YP.E.P.Th. – G.G.L.E.

Η υγιεινή των σχολείων στην αρθρογραφία των παιδαγωγικών περιοδικών (1898-1913)

Δημήτριος Β. Ντούτσης
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Sc., Ph.D. στις Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η δεινή κατάσταση της δημόσιας υγείας στην Ελλάδα και οι απογοητευτικές συνθήκες υγιεινής στα σχολεία κατά την περίοδο 1864-1914 ωθούν επιστήμονες από διάφορους κλάδους στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάδειξη των θεμάτων υγείας με τελικό σκοπό τη θεσμική οργάνωση των υγειονομικών υπηρεσιών. Στο μεταίχμιο του αιώνα το ενδιαφέρον αυτό πυκνώνει και ο περιοδικός τύπος της εποχής δημοσιεύει πολλά κείμενα που στοχεύουν στη διάδοση των αρχών της σχολικής υγιεινής. Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά την κριτική που ασκήθηκε από παιδαγωγικά περιοδικά της περιόδου 1898-1913 για ζητήματα που αφορούν στη σχολική υγιεινή και επικεντρώθηκε στις προτάσεις που διατυπώνονταν από γιατρούς και παιδαγωγούς για τη βελτίωση της υγιεινής των σχολείων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι διαπιστώσεις και οι προβληματισμοί των αρθρογράφων για την προστασία της υγείας των μαθητών έφεραν στην επικαιρότητα τα προβλήματα της σχολικής υγιεινής και συνέβαλαν στην υιοθέτηση νομοθετικών μέτρων από τις μετέπειτα φιλελεύθερες κυβερνήσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: υγιεινή, θρανία, καθαριότητα, γυμναστική, τιμωρίες

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των περιοδικών ως πηγών στην ιστορία της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την επιστημονική προσέγγιση του παρελθόντος. Στα παιδαγωγικά περιοδικά περιλαμβάνονται όσα «απευθύνονταν αποκλειστικά (ή κυρίως) σε εκπαιδευτικούς είτε είχαν αποκλειστικό (ή σχεδόν αποκλειστικό) αντικείμενο παιδαγωγικά ή εκπαιδευτικά θέματα» (Δημαράς, 2004: 13-14).

Ειδικότερα, για τη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκαν τα περιοδικά *Εθνική Αγωγή,* που εκδίδει ο Γεώργιος Δροσίνης (Αθήνα 1898-1904), *Δημοτική Εκπαίδευσις* του Σπ. Δουκάκη (Αθήνα 1901-1906), *Παιδαγωγικόν Δελτίον* (Αθήνα 1906 -1914, υπεύθυνοι: Δημήτριος Λάμψας και Παντελής Κοντογιάννης) και *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (υπεύθυνοι: Αλέξανδρος Δελμούζος, Μανόλης Τριανταφυλλίδης, Δημήτρης Γληνός) μόνο για τα έτη 1911-1913. Οι υπεύθυνοι των περιοδικών υπήρξαν στελέχη της εκπαίδευσης και είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο στις προσπάθειες για την ανατροπή της αρνητικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα παραπάνω περιοδικά, επίσης, υπήρξαν από τα μακροβιότερα και σφράγισαν με την παρουσία τους την παιδαγωγική θεωρία και πράξη τη χρονική περίοδο που καλύπτει η κυκλοφορία τους.

Τα άρθρα που αναφέρονται σε θέματα βελτίωσης της υγιεινής στο σχολείο και απεικονίζουν τις προσπάθειες για τις αλλαγές που έπρεπε να γίνουν στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα τη συγκεκριμένη περίοδο είναι πολλά. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας, για λόγους οικονομίας χώρου, στηρίζονται σε ενδεικτικό αριθμό κειμένων, στα οποία εφαρμόστηκε η ιστορική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου των προτάσεων που διατυπώνονταν από γιατρούς και παιδαγωγούς για τη βελτίωση της υγιεινής των σχολείων.

Το 1898 αποτελεί ορόσημο για την εξέλιξη της σχολικής υγιεινής στην Ελλάδα, καθώς δημοσιεύεται ένα από τα πρώτα βιβλία για τη μαθητική υγεία (Γεώργιος Καραπαναγιώτης, *Υγιεινή προληπτική της μαθητικής μυωπίας,* Τύποις Παρασκευά Λεώνη), ψηφίζεται το διάταγμα για την κατασκευή υγιεινών θρανίων και γίνονται οι πρώτες μετρήσεις αναστήματος μαθητών στον Πειραιά (Βλάμος, 1904). Το άλλο άκρο αντιστοιχεί στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913 και στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων, που συντάχτηκε από τον Δημήτριο Γληνό. Στα νομοσχέδια υπήρχαν σημαντικές ρυθμίσεις για τη σχολική υγιεινή, όπως η διδασκαλία της Υγιεινής, η κατασκευή και η συντήρηση σχολικών κτηρίων, καθώς και η προφύλαξη των μαθητών από τα μολυσματικά νοσήματα (Μπουζάκης, 1994, τόμος Α΄). Η ματαίωση, όμως, της μεταρρύθμισης είχε ως συνέπεια και την καθυστέρηση σημαντικών νομοθετικών μέτρων αναφορικά με την υγιεινή στα σχολεία.

Η δημόσια και η σχολική υγιεινή την περίοδο 1898-1913

Η κατάσταση της δημόσιας υγείας στην Ελλάδα την εποχή αυτή ήταν απογοητευτική. Ειδικότερα, την περίοδο 1864-1914 παρατηρείται στασιμότητα και κρατική αδιαφορία για τις υγειονομικές υπηρεσίες (Μακρίδης, 1933), γιατί δίνεται προτεραιότητα στις δαπάνες για την πολεμική προπαρασκευή του στρατού. Λοιμώδη νοσήματα, όπως η φυματίωση και η ελονοσία, αποδεκάτιζαν τον πληθυσμό, ιδιαίτερα τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Υψηλά ήταν, επίσης, και τα ποσοστά βρεφικής και παιδικής θνησιμότητας. Η άσκηση συστηματικής υγειονομικής πολιτικής ήταν αδύνατη, δεδομένου ότι δεν είχε συσταθεί ακόμη Υπουργείο Υγείας και οι αρμοδιότητες ήταν κατανεμημένες σε διάφορα Υπουργεία. Πιο συστηματικές προσπάθειες για την επιστημονική οργάνωση της δημόσιας υγείας γίνονται από το 1900 και μετά οπότε και ιδρύθηκε έδρα Υγιεινής στο Πανεπιστήμιο, πρώτος καθηγητής της οποίας διετέλεσε ο γιατρός και υγιεινολόγος Κωνσταντίνος Σάββας (Ντούτσης, 2008).

Αν και οι σχολιατρικές υπηρεσίες στη χώρα μας ήταν ακόμη ανύπαρκτες, η επιστήμη της Υγιεινής, μετά τις σημαντικές επιστημονικές ανακαλύψεις στη Μικροβιολογία (1880 και εξής), είχε αποκτήσει σημαντικό κύρος και είχε λόγο σε κοινωνικές παρεμβάσεις και αλλαγές στον τομέα της υγείας (Καρακατσάνη, 2008). Σύμφωνα με τον Κ. Σάββα, η ανάπτυξη της σχολικής υγιεινής, κλάδου της δημόσιας υγιεινής, είχε ως σκοπό «την πρόληψη και εξουδετέρωσιν των βλαβών εκείνων, αίτινες απειλούσι την υγείαν των μαθητών ένεκα της μακράς εν τω σχολείω διαμονής» (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 22, 1904). Στην Ελλάδα τα πρώτα νομοσχέδια για τις σχολιατρικές υπηρεσίες υποβλήθηκαν το 1908 και το 1911, αλλά η υγειονομική υπηρεσία των σχολείων άρχισε να λειτουργεί συστηματικά μετά το 1914 (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003).

Οι περισσότερες επικρίσεις για τις συνθήκες υγιεινής στα σχολεία επικεντρώνονταν στα σχολικά κτήρια, όπου οι μαθητές συνωστίζονταν σε αίθουσες υγρές, με ανεπαρκή αερισμό, χωρίς θέρμανση και πολλές φορές χωρίς στέγη και πάτωμα. Παρεμφερείς παρατηρήσεις αφορούν και στα θρανία, τα οποία, όπου υπήρχαν, ήταν ακατάλληλα για το ανάστημα των μαθητών. Οι ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης στα σχολεία αποτελούσαν έναν από τους λόγους της ελλιπούς φοιτήσεως των μαθητών.

Πέρα όμως από τα ακατάλληλα διδακτήρια, η διαφύλαξη της υγείας των μαθητών γινόταν ακόμη πιο δύσκολη από τον τρόπο καθαρισμού τους. Η έλλειψη πόρων δεν επέτρεπε τον διορισμό επιστατών για την κάλυψη των αναγκών καθαριότητας των σχολείων. Έτσι, ο δάσκαλος αναγκαζόταν να ορίζει δύο ή τρεις μαθητές μία φορά την εβδομάδα «οίτινες διά σάρματος ενεργούσι τόν καθαρισμόν, πνιγόμενοι οι δυστυχείς εν τω ωκεανώ της κόνεως· μετά την πονηράν ταύτην εργασίαν υδρεύονται ίσως μακρόθεν του σχολείου και πλύνουσι τα αποχωρητήρια καθιστάμενοι ούτω κάθιδροι και μεστοί βορβόρου. Ύστερον βεβαίως την επί των θρανίων και της έδρας επικαθήσασαν κόνιν απομάττουσιν ο τε διδάσκαλος και οι μαθηταί διά των ενδυμάτων αυτών» (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 20, 1903).

Αρνητικά σχόλια, επίσης, διατυπώνονταν για την απουσία του μαθήματος της Γυμναστικής ή για τον τρόπο διεξαγωγής της στη σχολική πρακτική. Ενώ, λοιπόν, ο σκοπός του μαθήματος ήταν η σωματική διάπλαση και η απόκτηση και διατήρηση της σωματικής υγείας, στην πράξη υποκαταστάθηκε από την επίδειξη κατά τη διάρκεια των ετησίων γυμναστικών εξετάσεων. Επιπλέον, σημαντικό πρόβλημα ήταν η έλλειψη κατάλληλων χώρων, αλλά και η ανυπαρξία των στοιχειωδών όρων υγιεινής, καθώς οι μαθητές γυμνάζονταν «εντός αιθουσών κονιοβριθών, εντός αυλών περιφράκτων, επί χώρου εν χειμώνι μεν ανηλίου, εν θέρει δε πυρπολουμένου υπό των καυστικών ηλιακών ακτίνων» (*Δημ. Εκπαίδευσις*, 8, 1904). Στα σχολεία των πόλεων, σε όσα από αυτά υπήρχαν γυμναστήρια, τα πράγματα ήταν καλύτερα και οι μαθητές μπορούσαν να στεγαστούν, όταν είχε κακοκαιρία. Στα χωριά, ωστόσο, ήταν δύσκολο να διδαχθεί το μάθημα, όταν «οι ημίσεις των μαθητών είναι γυμνόποδες, των δ' υπολοίπων τα υποδήματα ευρίσκονται εις τελείαν αποσύνθεσιν» (*Δημ. Εκπαίδευσις*, 11, 1902).

Η κατάσταση, όμως, γινόταν ακόμη χειρότερη για την υγεία των μαθητών, εξαιτίας των τιμωριών που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι. Παρά τις συστάσεις του υπουργείου, των παιδαγωγικών εγχειριδίων και άλλων δημοσιεύσεων, που ήταν κατά των σωματικών ποινών, οι τιμωρίες εξακολουθούσαν να εφαρμόζονται στη σχολική πράξη. Οι συχνότερες από αυτές ήταν η ορθοστασία εντός ή εκτός θρανίου, η νηστεία και ο δαρμός. Στόχος ήταν η ανάπτυξη των ηθικών αξιών του παιδιού, τις περισσότερες φορές, όμως, πέρα από κάθε στοιχειώδη αρχή της παιδαγωγικής και της υγιεινής.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα και αντίθετα με τη γενικότερη ανυπαρξία υγειονομικής πολιτικής στη χώρα μας, το ενδιαφέρον για την υγεία του παιδιού στο σχολείο εκδηλώνεται μεταξύ άλλων και στα παιδαγωγικά περιοδικά της εποχής. Από τις στήλες τους επιχειρείται η πληροφόρηση για όσα συνέβαιναν στο εξωτερικό, η μετάδοση

εκλαϊκευμένων ιατρικών γνώσεων και η ευαισθητοποίηση των δασκάλων και των γονιών σε θέματα σχολικής υγιεινής. Οι δάσκαλοι ενημερώνονταν για τις παιδαγωγικές προόδους που συντελούνταν σε χώρες της Εσπερίας, για τα διεθνή συνέδρια υγιεινής, για τη γυμναστική και για την αναγκαιότητα του σχολικού ιατρού, ο οποίος ίσχυε ως θεσμός σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Υπήρχαν, τέλος, πολλά άρθρα ιατρών με συμβουλές σχολικής υγιεινής, αλλά και για την προφύλαξη από λοιμώδη νοσήματα, όπως η φυματίωση. Το σχολείο την εποχή αυτή αποτελεί το μοναδικό φορέα μάθησης και μετάδοσης της γνώσης, αλλά για να ανταποκριθεί στο ρόλο του ήταν απαραίτητο να διασφαλίσει την υγεία των μαθητών.

Προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής υγιεινής

Ο αρνητικός σχολιασμός, λοιπόν, της ελληνικής πραγματικότητας στον χώρο της σχολικής υγιεινής τροφοδοτούσε τις στήλες των περιοδικών με διάφορες προτάσεις. Οι περισσότερες από αυτές επικεντρώνονταν κυρίως στην υγιεινή των διδακτηρίων και των θρανίων, στη διδασκαλία της Υγιεινής και της Γυμναστικής και σε ζητήματα καθαριότητας. Οι αρθρογράφοι των περιοδικών δεν ήταν μόνο ειδικοί, αλλά και δάσκαλοι, οι οποίοι μετέδιδαν τις εμπειρίες τους από την καθημερινή παιδαγωγική πράξη (Καλαφάτη, 1988).

Αναφορικά με την ανέγερση υγιεινών σχολικών κτηρίων, καταρχάς, από το 1898 προτείνεται η συμπλήρωση του νόμου ΒΤΜΘ΄, ώστε να καλυφθούν τα κενά. Μεταξύ των ρυθμίσεων επισημαίνεται και η ανάγκη για σύσταση στο Υπουργείο Παιδείας Αρχιτεκτονικής Υπηρεσίας, η οποία θα είναι υπεύθυνη για την επιθεώρηση των ανεγερθέντων σχολικών κτηρίων (*Εθνική Αγωγή,* 2, 1898). Ο Δροσίνης, μάλιστα, ο οποίος, συμπεριλαμβάνεται στους προδρόμους της σχολικής υγιεινής στην Ελλάδα, συνιστά στον Δήμαρχο Αθηναίων «να μη φεισθή ούτε φροντίδων, ούτε δαπάνης, ώστε να κτισθώσι σύμφωνα προς τους κανόνας της τόσον προαχθείσης σχολικής υγιεινής, να κτισθώσιν ευπρεπή, άνετα, φαιδρά, ευχάριστα την όψιν, πράγματι άξια της πνευματικής πρωτευούσης του Ελληνισμού» (*Εθνική Αγωγή,* 19, 1903). Η βελτίωση της υγιεινής των σχολικών κτηρίων, λοιπόν, απαιτούσε οικοδόμηση νέων σχολείων ακόμη και με σύναψη δανείου, αρκεί όμως να τηρούνται οι όροι της υγιεινής (*Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου,* τόμος Β΄, 1912).

Για το ίδιο θέμα, ο επιθεωρητής Θεμ. Μιχαλόπουλος, στα πλαίσια του 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, υποστήριξε ότι η υποχρεωτική φοίτηση έπρεπε να επιβάλλεται μόνο σε εκείνα τα σχολεία, που ήταν πιστοποιημένα για την καταλληλότητά τους από αρμόδιες αρχές. Αυτό σήμαινε την εφαρμογή των απαραίτητων όρων υγιεινής στα κτήρια, στα θρανία και γενικά σε όλη τη σχολική επίπλωση. Σε αντίθετη περίπτωση, πρότεινε το κλείσιμο όλων των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, με απόφαση ειδικών και ανεξάρτητων από το υπουργείο εκπαιδευτικών αρχών, μέχρι να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και συμπληρώσεις των ελλείψεων. Η πρότασή του αφορούσε στη συμπλήρωση της νομοθεσίας για την ίδρυση σχολείων με τη θέσπιση νέων κριτηρίων. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι έπρεπε να απαγορεύεται στους ιδιώτες, στους

δήμους, αλλά και στο Δημόσιο να αναλαμβάνουν την ίδρυση σχολείου, εφόσον δεν αποδεικνυόταν επίσημα και υπεύθυνα από ανεξάρτητο σώμα επιθεωρητών ότι πληρούσαν τις προδιαγραφές της υγιεινής (*Εθνική Αγωγή,* 1904).

Ένα άλλο βασικό θέμα που έδιναν προτεραιότητα οι αρθρογράφοι των παιδαγωγικών περιοδικών ήταν η ύπαρξη κατάλληλων θρανίων (*Παιδαγωγικόν Δελτίον,* 1906). Ενδεικτική είναι η περιγραφή του Δ. Γληνού για ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας για τους μαθητές της πρώτης τάξης: «… σ' ένα μικρό δωμάτιο σκονισμένο και βρώμικο είναι στοιβαγμένα ώς 90 παιδιά· τα θρανία μακριά, με το ίδιο ύψος και στο καθένα στριμώνονται 9-10 μικροσκοπικοί μαθηταί· από πολλούς φαίνονται μόνο τα κεφάλια…» (*Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου,* τόμος Γ΄, 1913). Σε συνδυασμό με την υγρασία, τον ανεπαρκή αερισμό και την έλλειψη καθαριότητας μόνο για σχολική υγιεινή δεν μπορούσε να γίνεται λόγος. Κάποιες φορές μάλιστα γίνονταν αυθαιρεσίες και από τους δημάρχους, οι οποίοι δεν ακολουθούσαν τις νόμιμες διαδικασίες αναφορικά με την αναγραφή πιστώσεων για θρανία στους προϋπολογισμούς ή το έκαναν για ίδιον όφελος (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 15, 1903).

Επιπρόσθετα, ένα από τα βασικά αιτήματα των παιδαγωγών και των ιατρών ήταν η συνεχής ιατρική εποπτεία των σχολείων και οι διευρυμένες αρμοδιότητες του σχολικού ιατρού, ο οποίος αναλαμβάνει την επιμελή παρακολούθηση της υγείας των μαθητών. Στα καθήκοντά του συμπεριλαμβάνεται η επίβλεψη της υγιεινής των διδακτηρίων από κάθε άποψη και οι σωματικές καταμετρήσεις, για να προσαρμόζει τα θρανία στους μαθητές (*Παιδαγωγικόν Δελτίον,* 1909).

Στην προβολή των θεμάτων σχολικής υγιεινής αξιοσημείωτες ήταν οι πρωτοβουλίες του περιοδικού *Δημ. Εκπαίδευσις.* Με την έναρξη του σχολικού έτους 1903-1904 πρότεινε την ίδρυση σχολικού μουσείου, δηλαδή τη συλλογή φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων, με σκοπό την καλύτερη διδασκαλία των μαθημάτων. Με βάση την προτεινόμενη ταξινόμηση, στις κατηγορίες του σχολικού μουσείου περιελαμβανόταν και η *Σχολική υγιεινή και φαρμακευτική.* Το περιεχόμενό της αφορούσε συλλογές φαρμάκων και μέσων πρώτων βοηθειών, οινόπνευμα και καπνό, πίνακες με διαιτητικούς κανόνες για τη διατήρηση της υγείας και την προφύλαξη από επιδημίες, πίνακες για τη φθίση και πίνακες για ασθένειες σχετικά με την κατάχρηση ουσιών, όπως το οινόπνευμα και ο καπνός (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 2, 1903). Το ίδιο περιοδικό συνέβαλε, ακόμη, στην ίδρυση το 1903 της εταιρείας *«Δημοτική Εκπαίδευσις»,* η οποία, μεταξύ των άλλων, ανέλαβε να «υποδεικνύη την τελειοτέραν διοργάνωσιν των σχολείων, τας μεθόδους προς διδασκαλίαν των μαθητών και τα προσφορώτερα σκεύη και όργανα υπό υγιεινήν και παιδαγωγικήν δύναμιν, δυναμένη και να αναλαμβάνη την προμήθειαν ή κατασκευήν αυτών» (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 4, 1903).

Την ίδια εποχή, επίσης, και πάλι ο Δροσίνης, πρότεινε τη σύσταση *Συμβουλίου Δημοσίας Εκπαιδεύσεως,* για τη μεθοδική αντιμετώπιση των ζητημάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Στη σύνθεση του συμβουλίου και, πιο συγκεκριμένα, στα έκτακτα μέλη έπρεπε να υπάρχει και ένας καθηγητής Υγιεινής από την Ιατρική Σχολή. Οι

αρμοδιότητες που θα αναλάμβανε ένα τέτοιο συμβούλιο, μεταξύ άλλων, ήταν: «β΄) Η ου μόνον από παιδαγωγικής, αλλά και από κοινωνικής και υγιεινής απόψεως εξέτασις των σχολικών προγραμμάτων και της εν γένει διαίτης των μαθητών. γ΄) Η κρίσις επί των διδακτικών βιβλίων και οργάνων» (*Εθνική Αγωγή,* 1904).

Σχετικά με το ζήτημα των ποινών, οι επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων ως ανώτεροι κρατικοί λειτουργοί συνιστούσαν στους δασκάλους την αποφυγή σκληρών τιμωριών και, συχνά, επεσήμαιναν τη βλαβερή επίδραση που είχαν οι σωματικές ποινές στην υγεία των παιδιών. Ωστόσο, στη συνείδηση των περισσοτέρων δασκάλων, όπως και των γονέων, οι σωματικές τιμωρίες ήταν αποδεκτές και συνδέονταν με την πειθαρχία, λειτουργούσαν δηλαδή ως μέσο συμμόρφωσης και ελέγχου της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα αρθρογράφου, ο οποίος υπερασπίζεται της αναγκαιότητας των σωματικών ποινών και υποστηρίζει ότι πρέπει να καταργηθεί η απαγόρευση τους και για τα δύο φύλα, όπως εξάλλου συνέβαινε και στις νομοθεσίες κάποιων ευρωπαϊκών χωρών. Παρά το γεγονός ότι επικρίνονται οι βαρβαρότητες, ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία, καθώς «όστις καλείται προς μόρφωσιν των νέων αυτός ούτος πρέπει να ηξεύρη τι οφείλει να πράττη και τι ουχί». Επιπλέον, «…αν θέλωσιν οι μέλλοντες σύζυγοι να ώσιν απηλλαγμένοι των ιδιοτροπιών των συζύγων των, πρέπει να επικρατεί και εις τα σχολεία των θηλέων η αναγκαία πειθαρχία και τάξις, όπερ επιτυγχάνεται, εάν δεν δεσμεύωνται αι χείρες των διδασκάλων» (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 8, 1901).

Σημαντικό ρόλο στην προστασία της υγείας των μαθητών είχε ο καθηγητής Υγιεινής Κωνσταντίνος Σάββας, ο οποίος σε διάλεξή του ενώπιον του Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου την 1η Απριλίου 1904 (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 22 & 23, 1904), τόνισε την επιτακτική ανάγκη βελτίωσης της σχολικής υγιεινής στην Ελλάδα και ζήτησε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των αρχών της. Πρότεινε την υπαίθρια διδασκαλία, την καθιέρωση των σχολικών λουτρών, τη βελτίωση της σχολικής γυμναστικής με ασκήσεις για όλο το μυϊκό σύστημα ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη θεσμοθέτηση των σχολικών ιατρών και, τέλος, τη διδασκαλία της υγιεινής στα σχολεία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόληψη από τις επιδημικές νόσους ήταν η τήρηση των βασικών όρων υγιεινής. Το σχολείο αποτελούσε το βασικό μέσο εξοικείωσης των μαθητών με την καθαριότητα, ειδικά στις αγροτικές περιοχές. Για να επιτύχει η διδασκαλία στον σκοπό της, να εμπνεύσει και να επιβάλλει στους μαθητές την αξία της ατομικής καθαριότητας, προτείνεται η ταύτισή της με την υπερηφάνεια του παιδιού. Η καθαριότητα, ως εκ τούτου, αποτελούσε στοιχείο ηθικότητας, δείγμα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης (*Εθνική Αγωγή,* 19, 1900). Αντίθετα, η ακαθαρσία καθιστά τον άνθρωπο άθλιο και αυθάδη, με πνευματική αμβλύτητα και αποδεικνύει την ακαθαρσία της ψυχής (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 27, 1905). Για τη στήριξη τέτοιων θέσεων, εκτός από τους αρχαίους προγόνους, γινόταν επίκληση στον χριστιανισμό και ειδικότερα στον Απόστολο Παύλο, με βάση τον οποίο, «το σώμα εστι ναός του εν ημίν αγίου πνεύματος, όθεν δέον να στίλβη εκ καθαριότητος» (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 12, 1903).

Η προστασία της υγείας των μαθητών έκανε πολλές φορές τους δασκάλους να αυτοσχεδιάζουν. Αξιοσημείωτη είναι η πρόταση για σύσταση ταμιευτηρίου σε κάθε δημοτικό σχολείο, με σκοπό, μεταξύ των άλλων, προμήθειας «κουρευτικού μηχανήματος, το οποίον ευκόλως οι μεγαλήτεροι μαθηταί δύνανται να χειρίζωνται και διά του οποίου λύεται το δύσκολον ιδία εν τοις χωρίοις ζήτημα της καθαριότητος της κεφαλής, η προμήθεια τέλος σάπωνος…, ο οποίος ουχί μόνον εις τας χείρας και το σώμα, αλλά και εις τα όμματα ενίων παίδων χωριτών φαίνεται ότι είνε άγνωστος» (*Εθνική Αγωγή,* 16, 1899). Όσο για τους μαθητές που είχαν ψείρες ή ψώρα, απομακρύνονταν από το σχολείο μέχρι τελείας θεραπείας (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 28, 1905). Το κούρεμα, λοιπόν, αποτελούσε μια έκφραση Αγωγής Υγείας, καθώς απέκρυπτε την περιορισμένη καθαριότητα ή τις ψείρες (Αθανασίου, 2004[3]).

Ο καλύτερος όμως τρόπος για τον εθισμό των μαθητών στην καθαριότητα θεωρούνταν η συνεχής επιθεώρηση τις πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους, ώστε τα παιδιά σταδιακά, να μην έχουν την ανάγκη καθοδήγησης. Προϋπόθεση βέβαια ο δάσκαλος να είναι υπόδειγμα καθαριότητας και να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές του. Γι' αυτό και οι συμβουλές προς τους νεοδιόριστους δασκάλους, μεταξύ των άλλων, αφορούσαν και τη φροντίδα για την καθαριότητα της αίθουσας, τους ασθενείς μαθητές, τη γυμναστική και την υγιεινή (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 8, 1905).

Ένα άλλο εξίσου δυσάρεστο επακόλουθο που έπρεπε να εξαλειφθεί αφορούσε στην εργασία του καθαρισμού των σχολείων από μαθητές, εξαιτίας της έλλειψης επιστατών. Τη λύση στο πρόβλημα δίνει ο Σ. Κοσμάτος, ο οποίος υποδεικνύει τρόπους, που είχε εφαρμόσει ο ίδιος. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει τη συγκέντρωση μιας δραχμής ή και περισσοτέρων, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, με την έναρξη του σχολικού έτους. Το συνολικό χρηματικό ποσό θα κατατεθεί στο Δημαρχείο, ώστε να βρεθεί καθαρίστρια, η οποία θα διενεργεί καλό καθαρισμό του σχολείου δύο φορές την εβδομάδα (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 20, 1903).

Επίσης, σημαντική αιτία για την έλλειψη φροντίδας σχετικά με την καθαριότητα αποτελούσαν οι προλήψεις που επικρατούσαν. Για παράδειγμα, πολλοί θεωρούσαν ότι με το πλύσιμο θα απωλεσθεί από το σώμα τους το μύρο και το έλαιο του βαπτίσματος και μόνο όσοι δεν είχαν βαπτισθεί πλένονται. Ομοίως, πολλοί ποιμένες θεωρούσαν κακοδαιμονία την αλλαγή των ενδυμάτων τους. Με την επικράτηση τέτοιων ιδεών ήταν λογικό, επομένως, σε χώρους που συναθροίζονταν πολλά άτομα, όπως στα σχολεία, να επικρατεί μεγάλη δυσωδία και ακαθαρσία. Για τη βελτίωση της κατάστασης αποτελούσε χρέος των δασκάλων αφενός η καταπολέμηση των προλήψεων μέσω της διδασκαλίας, αφετέρου ο εθισμός των μαθητών στην καθαριότητα (*Δημ. Εκπαίδευσις,* 27, 1905).

Πάντως και τα τέσσερα παιδαγωγικά περιοδικά που μελέτησα αναδεικνύουν την αναγκαιότητα μέριμνας για τη βελτίωση των συνθηκών υγιεινής στα σχολεία. Η προβολή των σχετικών ζητημάτων γίνεται κάποιες φορές έμμεσα, με αναφορές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλων χωρών (*Παιδαγωγικὸν Δελτίον,* τόμος Γ΄, 1908 και τόμος

ΣΤ΄, 1911) και τη σύγκριση με την αντίστοιχη ελληνική. Στο ίδιο πνεύμα εντάσσεται, τέλος, η ενημέρωση για τα διεθνή συνέδρια και τις μεταφράσεις ξενόγλωσσων εγχειριδίων Σχολικής Υγιεινής (*Παιδαγωγικὸν Δελτίον,* τόμος Β΄, 1907 και τόμος Δ΄, 1909).

Συμπεράσματα

Παρά, λοιπόν, τις θετικές νομοθετικές ρυθμίσεις της τελευταίας δεκαετίας του 19ου αιώνα αναφορικά με τη σχολική υγιεινή, όπως η κατασκευή υγιεινών θρανίων και σχολικών κτηρίων και η καθιέρωση της γυμναστικής, η κατάσταση δεν είχε μεταβληθεί σημαντικά δεκαπέντε περίπου χρόνια αργότερα. Η επταετής σχολική φοίτηση σε καμία περίπτωση δε συντελούσε στην επίρρωση της υγείας του μαθητή. Αντίθετα, η πολύωρη συσσώρευση πολλών μαθητών σε ανθυγιεινές αίθουσες, υγρές, ανήλιες, ρυπαρές, με κακό φωτισμό και αερισμό, με ανθυγιεινά θρανία, σε συνδυασμό με την υπερβολική γραφική εργασία και τα ραπίσματα του δασκάλου αποτελούσαν επιβλαβείς παράγοντες για την παιδική υγεία.

Μέσω της αρθρογραφίας και των μεταφράσεων στα παιδαγωγικά περιοδικά εκπαιδευτικοί της πράξης και διαπρεπείς γιατροί και παιδαγωγοί αναδείκνυαν την αναγκαιότητα της προστασίας της υγείας των μαθητών, επεσήμαιναν το ελλιπές θεσμικό πλαίσιο και την ανάγκη αναδιοργάνωσης του σχολείου.

Αναμφίβολα, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, όπως η φτώχεια, η αμάθεια και η ανέχεια του γενικότερου πληθυσμού, αιτιολογούν το χαμηλό επίπεδο υγείας και επηρεάζουν την παιδική θνησιμότητα. Τα παιδαγωγικά περιοδικά είχαν πολύ σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια διάδοσης της υγιεινής με σκοπό την καταπολέμηση των προλήψεων. Η αρνητική εικόνα προβλημάτιζε ιδιαίτερα ιατρούς και παιδαγωγούς, οι οποίοι θεωρούσαν ότι η διαφύλαξη της υγείας του μαθητικού πληθυσμού αποτελούσε εθνική υπόθεση.

Από τη μελέτη των περιοδικών εξάγουμε συμπεράσματα και για την έννοια της πρόληψης στις αρχές του 20ου αιώνα. Διαπιστώνουμε ότι η αποτροπή των παραγόντων κινδύνου για την υγεία του παιδιού, βασίζεται μόνο στην ενημέρωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση των οποίων σε τέτοια θέματα ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Απώτερος στόχος ήταν, μέσα από το σχολείο, το οποίο αποτελούσε αποφασιστικό παράγοντα μετάδοσης υγιεινών στάσεων, συνηθειών και συμπεριφορών, να περάσουν στη συνέχεια ανάλογες αξίες στην οικογένεια και στην κοινωνία. Το γεγονός, όμως ότι αυτές οι παρεμβάσεις, αναντίρρητα σημαντικές, γίνονταν αποσπασματικά και περιορίζονταν στο γνωστικό τομέα εξηγεί και τα μικρά αποτελέσματα.

Τελικά, η ανάπτυξη της σχολικής υγιεινής στην Ελλάδα συνδέεται με τις αντίστοιχες πρωτοβουλίες και εξελίξεις που συνέβαιναν την ίδια περίοδο στην Ευρώπη. Τα ζητήματα της σχολικής υγιεινής, τα οποία θίγονταν στα περιοδικά, ήταν αποτέλεσμα και της επίδρασης που είχαν την εποχή αυτή μελέτες και εργασίες αρχιτεκτόνων, παιδαγωγών, ιατρών και υγιεινολόγων. Μέσα από τα περιοδικά επισημαίνονται οι βασικές

ελλείψεις που υπάρχουν στα δημοτικά σχολεία και σε πολλές περιπτώσεις προτείνονται μέτρα ανάλογα με αυτά που είχαν ληφθεί σε άλλα κράτη, με σκοπό οι δάσκαλοι να τα έχουν ως υπόδειγμα στην καθημερινή τους πρακτική. Είναι ενδεικτικό ότι στα παιδαγωγικά περιοδικά γίνονται συχνές αναφορές σε ζητήματα σχολικής υγιεινής άλλων ευρωπαϊκών χωρών, γεγονός που δείχνει την απήχηση των ευρωπαϊκών επιρροών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Άλλη μία διαπίστωση είναι ότι η υγεία αντιμετωπίζεται ως ατομική ευθύνη. Προβάλλονταν μάλιστα ιδιαίτερα οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα υγείας των μαθητών. Όμως, η βάση του προβλήματος για την κατάσταση που βρισκόταν η σχολική υγιεινή την εποχή αυτή εντοπίζεται στις πολύ χαμηλές δαπάνες του κράτους για την υγεία. Η έλλειψη των κατάλληλων συνθηκών για την προστασία της υγείας των μαθητών είχε ως συνέπεια την ελλιπή φοίτηση.

Σαφέστατα η προβολή των ανωτέρω ζητημάτων από τον παιδαγωγικό τύπο έφερε στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος τις απογοητευτικές συνθήκες υγιεινής στο σχολείο. Οι διαπιστώσεις και οι προβληματισμοί των αρθρογράφων σχετικά με την προστασία της υγείας των παιδιών σχολικής ηλικίας συνέβαλε στη σταδιακή συνειδητοποίηση των προβλημάτων και οδήγησε στην υιοθέτηση βασικών νομοθετικών μέτρων από τις μετέπειτα φιλελεύθερες κυβερνήσεις την περίοδο 1908-1914. Δε σημαίνει, βέβαια, αυτό ότι όλες οι συμβουλές των ιατρών και των παιδαγωγών εφαρμόστηκαν με συνέπεια από την κρατική πολιτική. Αν και μέχρι το 1913 οι ενέργειες για τη θεσμική οργάνωση των υπηρεσιών υγείας υπήρξαν αποσπασματικές, πολλές από τις προτάσεις αποτέλεσαν προπομπό κρατικών πολιτικών που ακολούθησαν χρόνια αργότερα.

Καταληκτικά, η γνώση της ιστορικής εξέλιξης της έννοιας της σχολικής υγιεινής είναι χρήσιμη στο βαθμό που βοηθά στην κατανόηση σύγχρονων καταστάσεων, αλλά και στο σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών για το μέλλον. Παρά το διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο και τα διαφορετικά προβλήματα υγείας, το ζήτημα της υγιεινής των σχολείων και η αξία της πρόληψης παραμένουν σημαντικά και στην εποχή μας. Είναι φανερό, συνεπώς, ότι η προαγωγή της υγείας και η πρόληψη πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητα για το ελληνικό σχολείο, με στόχο να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενηλίκων με πλήρη σωματική, πνευματική, ψυχική και κοινωνική ευεξία. Προς αυτή την κατεύθυνση ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο επιστημονικό πεδίο της Αγωγής Υγείας και στην ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Κ., (2004[3]). *Αγωγή Υγείας,* Θεσσαλονίκη.

Βλάμος, Γ. 1904. *Η Υγιεινή του Σχολείου*, εν Αθήναις: Βιβλιοθήκη Μαρασλή.

Δημαράς, Α. (εποπτεία), (2004), *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1991. Βιβλιογραφία 1831-1974. Α΄ Φάση,* Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2003). «Ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος και η συμβολή του στην οργάνωση της Σχολικής Υγιεινής», *Τα νέα του Ε.Λ.Ι.Α.* 62, 10-17.

Καλαφάτη, Ε. (1988). *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό,* Αθήνα: ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). «Σωματική και διανοητική υγεία του παιδιού: επιστημονικές προσεγγίσεις, υγιεινιστικές κατευθύνσεις και πολιτικός λόγος γύρω από την 'κανονικότητα' στην Ελλάδα του μεσοπολέμου». Στο: Γιάννης Κυριόπουλος (εισαγωγή και επιμέλεια), *Δημόσια υγεία και κοινωνική πολιτική: ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η εποχή του, Πρακτικά Συνεδρίου,* Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Μακρίδης, Ν. (1933). *Αι Υπηρεσίαι Υγιεινής εν Ελλάδι. Από της ιδρύσεως του Ελληνικού Βασιλείου μέχρι των ημερών μας (1933),* εν Αθήναις: Τυπογραφικά Καταστήματα Αδελφών Γεράρδων.

Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα,* τόμος Α΄, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Νεστορίδου, Α. (2009). *Σχολική Υγιεινή,* Αθήνα: εκδόσεις Βήτα Medical Arts.

Ντούτσης, Δ. 2008. *Η Σχολική Υγιεινή στην Ελλάδα (1864-1913)* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Ιωάννινα.

Πηγές

Παιδαγωγικά Περιοδικά

*Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (*1911-1913)

Δημοτική Εκπαίδευσις (1901-1906)

Εθνική Αγωγή (1898-1904)

Παιδαγωγικόν Δελτίον (1906-1914)

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πολυπολιτισμικών τάξεων και η εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας

Μαυροπούλη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, M.Sc.

Περίληψη

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς των σύγχρονων τάξεων, οι οποίες αρκετά συχνά παρουσιάζουν πολιτισμική ανομοιογένεια και υψηλές απαιτήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι το κλειδί για να ανταπεξέλθουν στην απαιτητική εκπαιδευτική καθημερινότητα. Η Θετική Ψυχολογία αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία για την ενίσχυσή της με απώτερο σκοπό την απομάκρυνση από τη βίωση του παραπάνω συνδρόμου και την απόκτηση ή τη διατήρηση της ψυχικής υγείας. Η παρούσα έρευνα μελετά το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας 78 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Γίνεται χρήση της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI) και του ερωτηματολόγιου των Connor & Davidson για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε έξι εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις συγκεκριμένες τάξεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, Θετική Ψυχολογία, διαπολιτισμική εκπαίδευση

The phenomenon of burnout in multicultural primary school teachers and the application of Positive Psychology

Mavropouly Eirini, Music Teacher, M.Sc.

Abstract

Burnout is an important issue concerning teachers of modern classrooms that are often culturally heterogenous and with highly demanding. Building mental resilience is a key to coping with the challenging daily educational routine. Positive Psychology is one of the main strengthening tools that strives towards preventing the aforementioned syndrome and acquiring of maintaining good mental health. This study examines the levels of teacher's burnout and resilience of 78 primary education teachers working in multicultural classrooms. The Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Connor-Davidson Resilience Scale were used to measure mental resilience. In addition, qualitative semi-structured research interviews were conducted with 6 educators who teach in those specific classes.

KeyWords: Teacher's burnout, Positive Psychology, intercultural education

Εισαγωγή

Στους σύγχρονους καιρούς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα πλέον στρεσογόνα επαγγέλματα. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες ευθύνες και καταστάσεις και σε αυτό το πλαίσιο καλούνται να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων. Το σύγχρονο σχολικό κλίμα ευνοεί την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις σε ό,τι αφορά την ευημερία, τις επιτεύξεις των εκπαιδευτικών και την προσαρμογή των μαθητών και των μαθητριών (Saloviita & Pakarinen, 2020). Οι εκπαιδευτικοί, για να απομακρυνθούν από τη βίωση του παρόντος συνδρόμου, θα πρέπει να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους, ώστε να αποκτήσουν ψυχική ευεξία.

Ένας τρόπος ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι οι πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας. Με εκείνη έχει εμφανιστεί ένα προσοδοφόρο έδαφος προς αναζήτηση για τους ερευνητές που ενδιαφέρονται για όλες τις πλευρές της βέλτιστης λειτουργίας των ατόμων και διαθέτει μοναδικούς τρόπους με τους οποίους υπερβαίνει τις διχοτομίες που βρίσκονται στο πλαίσιο τα ψυχολογίας (Linley & Joseph, 2004).

Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικοί

Η «επαγγελματική εξουθένωση», ως όρος, χρησιμοποιείται για πολλά επαγγέλματα (Κουδιγκέλη, 2017). Όταν τα άτομα βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, τείνουν να αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους και διακατέχονται από συναισθήματα δυσαρέσκειας σε ό,τι σχετίζεται με τα επιτεύγματα που έχουν στον εργασιακό τους χώρο (Maslach & Jackson, 1981). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από υψηλές απαιτήσεις, αφού οι εκπαιδευτικοί αφενός προσπαθούν να παρέχουν γνώσεις και να εμπνεύσουν το μαθητικό κοινό τους και αφετέρου αντιμετωπίζουν διάφορες καθημερινές ευθύνες (ΚΜΟΡ 2019). Τα βασικά αίτια του άγχους σε αυτούς είναι οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, οι σχέσεις με τους γονείς, οι συνθήκες εργασίας, η συμπεριφορά των μαθητών, ο χαμηλός μισθός και η σύγκρουση ρόλων. Επιπροσθέτως, η μείωση αυτονομίας, της αποτελεσματικότητας, η αυστηρότητα σε ορισμένα πρότυπα, σε ορισμένους στόχους και ρόλους, οι λιγοστές προσδοκίες σχετικά με τη σχολική διοίκηση και την οργάνωση αποτελούν αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης (Caruso, Giammanco & Gitto, 2014).

Η πλειονότητα των ερευνητών υποστηρίζει πως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις σχολικές συνθήκες και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Blazer, 2010). Η Αμαραντίδου (2010), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση δεν έχουν ενδιαφέρον για την εργασία τους, εμφανίζουν έλλειψη ενθουσιασμού, βιώνουν το αίσθημα του ανικανοποίητου, εμφανίζουν αδυναμία συγκέντρωσης, χάνουν την αυτοπεποίθησή και το χιούμορ τους.

Θετική Ψυχολογία και η εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο

Η Θετική Ψυχολογία μελετά τα θετικά συναισθήματα και ασχολείται με τις θετικές πτυχές της ανθρώπινης ζωής (Kim, et al., 2012). Σύμφωνα με τον Γαλανάκη (2011), η Θετική Ψυχολογία εστιάζει τόσο στη βίωση της υποκειμενικής εμπειρίας όσο και στις προσωπικές ερμηνείες, οι οποίες δίνονται από τα άτομα σε συνάρτηση με τα συναισθήματα και τα βιώματά τους. Στρέφεται γύρω από την ψυχολογική ευημερία, την αισιοδοξία και τη ροπή προς την ευτυχία. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν περιθωριοποιεί τα αρνητικά συναισθήματα, απεναντίας θεωρεί πως τόσο αυτά, όσο και οι αρνητικές εμπειρίες αποτελούν τμήμα της καθημερινής ζωής (Hefferon & Boniwell, 2011). Η προώθηση των θετικών συναισθημάτων και των θετικών διαστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης βοηθάει στην ψυχολογική υγεία και ανθεκτικότητα (Κουδιγκέλη, 2017).

Η θεωρία της Θετικής Ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο αναπτύσσεται διαρκώς με την επιστημονική κοινότητα να επιχειρεί την προώθηση και την εφαρμογή της (Bentea, 2018). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει ως στόχο την υποστήριξη και την καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο αποτελείται από το μαθητικό κοινό και τους εκπαιδευτικούς (Ελληνική Εταιρία Θετικής Ψυχολογίας, 2016). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ο συγκεκριμένος τομέας της ψυχολογίας μπορεί να αλλάξει την οπτική τους έναντι των δύσκολων και απαιτητικών καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο θέτει ως κύρια προτεραιότητα την ανάπτυξη και τη βελτίωση της θετικής υγείας όλων των μελών μιας σχολικής μονάδας (Bentea, 2018). Αν υπάρχει ευημερία, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπο για τα παιδιά, θα προωθούν θετικά συναισθήματα και το μαθητικό κοινό θα τα αφομοιώνει. Ακόμη, σύμφωνα με τους Holtz & Martinez (2014), ο εκάστοτε δάσκαλος, ο οποίος διδάσκει σε πολυπολιτισμική τάξη, θα πρέπει να αντιληφθεί πως η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας προϋποθέτει την εξέταση των δικών του πεποιθήσεων για αυτήν και κατ' επέκταση τους τρόπους αλληλεπίδρασης των πολιτισμών των μαθητών με τη διδασκαλία (Holtz & Martinez 2014).

Η Θετική Ψυχολογία μέσω της διαπολιτισμικής οπτικής

Η Θετική Ψυχολογία είναι δυνατό να συνεισφέρει στη ψυχολογική υγεία των σύγχρονων εποχών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως κοινωνική μετάβαση εθνοτικού τύπου και σχετίζεται με τη πολυπολιτισμικότητα με δύο βασικούς τρόπους. Πρώτον, τα άτομα θα πρέπει τόσο να προσαρμοστούν, όσο και να ζήσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο και σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα από τα δικά τους. Με βάση το παραπάνω, τα άτομα πρέπει να θέσουν υπό αξιολόγηση τα θετικά στοιχεία. Ο δεύτερος τρόπος σχετίζεται με τον ορισμό του δυνατού στοιχείου, ο οποίος εξαρτάται από τη διάσταση πολιτισμικού χαρακτήρα και από τις κοινωνικοϊστορικές μεταβολές. Επιπλέον, η Θετική Ψυχολογία υποστηρίζει ότι ο κάθε πολιτισμός αποτελείται από δυνατά στοιχεία (Γιωτσίδη, 2011). Αξιοσημείωτο είναι πως ό,τι αναγνωρίζεται ως αρετή ή ως θετικό στοιχείο έχει προσδιοριστεί πολιτισμικά (Γιωτσίδη, 2011).

Υπάρχουν έξι αρετές, τις οποίες υπολογίζουν όλοι οι πολιτισμοί: το θάρρος, τη δικαιοσύνη, την ανθρωπότητα, την ιδιοσυγκρασία, τη σοφία και την υπέρβαση (Kubokawa & Ottaway, 2009). Συνεχίζοντας, από τη στιγμή που υπάρχουν διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και συνεπώς οτιδήποτε που ορίζεται με θετικούς όρους στον εκάστοτε πολιτισμό είναι δυνατό να ορίζεται διαφορετικά σε κάποιον άλλο (Γιωτσίδη, 2011). Το ζήτημα που προκύπτει με τη Θετική Ψυχολογία είναι πως θέτει τις βάσεις της στις δυτικές απόψεις και αντιλήψεις, γεγονός το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί, καθώς είναι δύσκολο για την έρευνα και για την πρακτική της να υπερβεί τους μη δυτικούς πολιτισμούς. Παρόλα αυτά, ορισμένες πλευρές της είναι δυνατό να προσαρμοστούν και να τους συμπεριλάβουν (Kubokawa & Ottaway, 2009).

Ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαιδευτικοί

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα σημαντικό, πολύπλευρο φαινόμενο και καθορίζεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου και του εξωτερικού περιβάλλοντός του (Gu & Day, 2007). Συνδέεται με τη δεξιότητα αντιμετώπισης μιας αλλαγής, μιας αποτυχίας, ή δυσκολίας με αποτελεσματικό τρόπο και με την ικανότητα υπερβάσης των αρνητικών αποτελεσμάτων μιας εμπειρίας (Sagone & Caroli, 2016).

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μελέτες, οι οποίες ασχολούνται με την ανθεκτικότητα των παιδιών και των εφήβων και λιγότερες, οι οποίες ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς (Daniilidou & Platsidou, 2018). Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός βρίσκεται σε θέση να διαχειριστεί όλες τις δυσκολίες και τα προβλήματα, αντιμετωπίζοντάς τα ως καταστάσεις-προκλήσεις και όχι ως απειλές. Είναι οργανωμένος, γνωρίζει να διαχειρίζεται τον χρόνο, οι μέθοδοι διδασκαλίας του είναι μεταδοτικές, διαθέτει αποτελεσματικές ικανότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύει στις υποστηρικτικές σχέσεις, είναι επίμονος, νοιάζεται για την ψυχική του ευημερία, αγαπά τη διδασκαλία, εστιάζει στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και οι στόχοι του είναι ρεαλιστικοί (Δανιηλίδου, 2018; Tait, 2008). Για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο μαθητικό κοινό προαπαιτείται η μέριμνα για τη διατήρησή της από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Κουδιγκέλη, 2017).

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της έρευνας

Υπό το πρίσμα των παραπάνω ζητημάτων κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθεί σχετική έρευνα, της οποίας ο στόχος είναι η μελέτη του ήδη υπάρχοντος επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκοντας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, τα βασικά αίτια που τους οδηγούν προς αυτήν και ο εντοπισμός πιθανής εφαρμογής των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας από την πλευρά των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωσή τους. Ένα από τα καίρια χαρακτηριστικά της έρευνας είναι πως για τη μείωση ή την εξάλειψη της επαγγελματικής εξουθένωσης, θα πρέπει τα άτομα, ανάλογα με την περίπτωση, να ενδυναμώνουν την ψυχική τους

ανθεκτικότητα ή να θέσουν γερές βάσεις, ώστε να την αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Υποθέσεις της έρευνας

Η γενική υπόθεση για τη παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν ως ένα βαθμό επαγγελματική εξουθένωση, χωρίς αυτό να επηρεάζεται από την παιδαγωγική τους ιδιότητα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας δε θα βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την υλοποίηση του στόχου της έρευνας διαμορφώθηκε η ανάλογη μεθοδολογία. Η μέθοδος προσέγγισης του θέματος έγινε με ποσοτικό αλλά και με ποιοτικό τρόπο, ώστε να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερη προσέγγιση του θέματος.

Δείγμα έρευνας

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 84 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν ή έχουν διδάξει σε δημοτικά σχολεία που περιλάμβαναν πολυπολιτισμικές τάξεις. Θα πρέπει να σημειωθεί πως οι 78 συμμετείχαν στα παραπάνω ερωτηματολόγια, ενώ οι έξι συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Θα πρέπει να επισημανθεί, ότι το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με μακροχρόνια ή σύντομη (τουλάχιστον έξι μηνών) επαγγελματική εμπειρία. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν για το περιεχόμενο της και για το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει. Ακόμη, ενημερώθηκαν πως τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες εμπιστευτικές.

Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach, Jackson & Schwab (1996) και το ερωτηματολόγιο των Connor & Davidson (2003), στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολειών, οι οποίες διαθέτουν πολυπολιτισμικές τάξεις. Για να εντοπιστούν τα συγκεκριμένα σχολεία πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορά την επαγγελματική εξουθένωση (έκδοση για εκπαιδευτικούς) και το δεύτερο την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, δηλαδή αποτελούνταν από ορισμένες προκαθορισμένες ερωτήσεις ανοικτού χαρακτήρα. Τα ερευνητικά δεδομένα των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Αναφορικά με τις ποιοτικές συνεντεύξεις, τα ερωτήματα αυτών διαμορφώθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στις εξής θεματικές ενότητες: αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης και πρακτικές Θετικής Ψυχολογίας. Έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καταγράφοντας εκτός της λεκτικής επικοινωνίας και τη μη λεκτική, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η απομάκρυνση των στοιχείων εκείνων που επαναλαμβάνονταν ή δεν ήταν σχετικά με το θέμα. Τέλος, μετά τη λήξη της κάθε συνέντευξης κρατήθηκαν σημειώσεις, οι οποίες αφορούσαν το γενικότερο κλίμα της συζήτησης και τη στάση

του συνεντευξιαζόμενου. Οι σημειώσεις αυτές συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων.

Αποτελέσματα έρευνας

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, όπου παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες βιώνουν μέτρια επαγγελματική εξουθένωση, καθώς ο μέσος όρος είναι 63,4 (Τ.Α.=13,2) σε κλίμακα με εύρος αποτελεσμάτων που κυμαίνεται από 0 μέχρι 132. Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι για να υπολογιστεί το επίπεδο της εξουθένωσης, έγινε στατιστική ανάλυση των τριών διαστάσεων της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη).

Πίνακας 1: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Επίπεδο εξουθένωσης	Τ.Α	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
63,4	13,2	21,0	90,0

Αναφορικά με τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, ο μέσος όρος είναι 97,2 (Τ.Α.= 13,2) σε κλίμακα με εύρος αποτελεσμάτων, το οποίο κυμαίνεται από 0 μέχρι 125. Συνεχίζοντας, η ελάχιστη τιμή είναι 72 και η μέγιστη 123. Οι διαστάσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι οι εξής: προσωπική επάρκεια, εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, θετική αποδοχή της αλλαγής, έλεγχος και επιρροές πνευματικού χαρακτήρα. Ο μέσος όρος της πρώτης διάστασης είναι 32,5 (με Τ.Α.= 4,8), της δεύτερης 25,9(Τ.Α.=3,8), της τρίτης 21,2 (Τ.Α.=2.6), της τέταρτης 11,4 (2,4) και της πέμπτης 6,1 (Τ.Α.=2,3).

Πίνακας 2: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α
Ψυχική ανθεκτικότητα	78	72,0	123,0	97,2	12,5
Σύνολο προσωπικής επάρκειας	78	22,0	40,0	32,5	4,83
Σύνολο εμπιστοσύνης στο προσωπικό ένστικτο	78	18,0	34,0	25,9	3,8

Σύνολο θετικής αποδοχής της αλλαγής	78	15,0	25,0	21,21	2,6
Σύνολο έλεγχου	78	5,0	15,0	11,4	2,4
Σύνολο από επιρροές πνευματικού χαρακτήρα	78	2,0	10,0	6,1	2,3

Η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και των επιμέρους διαστάσεων των δυο μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε υπολογίζοντας τον δείκτη συσχέτισης r του Pearson, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχουν συσχετίσεις της διάστασης των προσωπικών επιτευγμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σύνολο της ψυχικής ανθεκτικότητας (r= 0,303, p<0,01) και της διάστασης της «εμπιστοσύνης στο προσωπικό ένστικτο» (r=0,283 p<0,05), της «θετική αποδοχή της αλλαγής» (r=0,413, p<0,01) και του «έλεγχου» (r= 0,309 p<0,01). Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, με την «εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο», με «τη θετική αποδοχή της αλλαγής» και τον «έλεγχο».

Πίνακας 3: Συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση

	Επαγγελματική εξουθένωση	Σύνολο αποπροσωποποίηση	Σύνολο συναισθηματική εξάντληση	Σύνολο προσωπικών επιτευγμάτων
Ψυχική ανθεκτικότητα	-,073	-,071	-,272*	,303**
Σύνολο προσωπικής επάρκειας	,061	-,081	-,094	,197
Σύνολο εμπιστοσύνης στο προσωπικό ένστικτο	-,093	-,176	-,310**	,283*
Σύνολο θετικής αποδοχήςτης αλλαγής	-,200	-,072	-,358**	,413**
Σύνολο ελέγχου	-,133	,101	-,283*	,309**
Σύνολο από επιρροές πνευματικού χαρακτήρα	-,004	,050	-,062	-,025

Τα συνολικά αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, είναι το άγχος σχετικά με τα ζητήματα γλώσσας και επικοινωνίας, με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, με την αντιμετώπισή τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με την επιλογή του διδακτικού υλικού και με το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σε πολυπολιτισμικές τάξεις εξαιτίας της επικοινωνίας και του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Χαρακτηριστικά, μία από τις εκπαιδευτικούς δήλωσε πως: «το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και ενδεχομένως και θρησκευτικό δημιουργεί μια απόσταση ίσως από τα δικά μας, δηλαδή από τη δική μας κουλτούρα, άλλα ήθη, άλλα έθιμα, άλλος τρόπος έκφρασης». Ένα ακόμη αίτιο, που ανέφεραν ορισμένοι, είναι οι ευθύνες, οι οποίες είναι περισσότερες απέναντι στις ετερογενείς σχολικές. Επίσης, στα αίτια εντάσσονται η αναγνώριση των προσπαθειών, η οποία δεν υπάρχει σε κάποιους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη κατάρτισης.

Οι πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας που αναφέρθηκαν συνολικά από τους συμμετέχοντες ήταν ο θετικός τρόπος σκέψης, οι θετικές συναδελφικές σχέσεις, η ισοτιμία των αρνητικών και θετικών συναισθημάτων, η αναγνώριση τους, η στόχευση σε ένα δημιουργικό κλίμα τάξης, το ενδιαφέρον για τη ψυχική υγεία, η αυτοαποτελεσματικότητα και η αναγνώριση των δυνατών και των αδύνατων σημείων της προσωπικότητας. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι συνολικά μόνο τρία από τα έξι άτομα χρησιμοποιούν αρκετές από τις πρακτικές, ενώ τα υπόλοιπα άτομα χρησιμοποιούν λίγες από αυτές. Επίσης, τα άτομα, που τις εφαρμόζουν δείχνουν ενθουσιασμό και αγάπη για το επάγγελμά τους. Τέλος, παρατηρήθηκε πως αυτά τα άτομα δεν εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τα υπόλοιπα τρία.

Συμπεράσματα

Βάσει των παραπάνω, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση μετρίου βαθμού και μέτρια προς υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι παραπάνω υποθέσεις έχουν εγκυρότητα. Ωστόσο, η υπόθεση που αφορά την εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας φαίνεται και αυτή να ισχύει, καθώς τα άτομα που εφαρμόζουν αρκετές από αυτές δεν εμφανίζουν συμπτώματα εξουθένωσης. Τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν αρκετά και εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία τους. Σχετικά με τις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση, εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας, σε αντίθεση με εκείνους που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίοι τις εφαρμόζουν σε μικρό βαθμό. Σκόπιμο θα ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και η εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας και σε δασκάλους τάξεων υποδοχής ΖΕΠ. Εν κατακλείδι, είναι φανερή η ανάγκη των σχολείων για εκπαιδευτικούς με ψυχική ανθεκτικότητα, πόσο μάλλον, στις σύγχρονες σχολικές τάξεις, που εμφανίζουν ποικιλομορφία, ώστε να την ενισχύσουν στο μαθητικό κοινό

και μελλοντικά να υπάρχουν ψυχικά ανθεκτικοί πολίτες (Βελεσιώτη, Κοτρωτσίου & Γκούβα, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amarantidou, S. (2010). Epangelmatiki exouthenosi kai epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon: Mia diachroniki meleti. (Mi dimosievmeni didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon. Tmima Epistimis Fysikis Agogis kai Athlitismou, Dimokriteio Panepistimio Thrakis kai Panepistimio Thessalias.

Bentea, C.C. (2018). Positive psychology in school – a brief overview. Sto M. Bugiulescu (epim.), International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education, 10 Iouliou 2018: Praktika (s.1-333). Roumania: IFIASA

Blazer, C. (2010). Teacher Burnout. Information Capsule, 1003, 1-22.

Caruso, A.L., Giammancso, M.D., & Gitto, L. (2014). Burnout experience among teachers: a case study. Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP, 11 (3), 1-20.

Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: an integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. Hellenic Journal of Psychology, (15)1, 15-39.

Elliniki Etairia Thetikis Psychologias. (2016). I thetiki psychologia stin ekpaidefsi. Anaktithike apo: I thetiki psychologia stin ekpaidefsi (positiveemotions.gr)

Galanakis, M. (2011). Eisagogi sti Thetiki Psychologia. Sto A. Stalikas & P. Mytskidou, Eisagogi sti thetiki psychologia. Athina: Topos

Giotsidi, V. (2011). Eisagogi sti Thetiki Psychologia. Sto A. Stalikas & P. Mytskidou, Eisagogi sti thetiki psychologia. Athina: Topos

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23(8), 1302–1316.

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). Positive Psychology: Theory, Research And Applications, 1st Edition. Inomeno Vasileio: Open University Press

Holtz, C., & Martinez, M. (2014). Positive Psychological Practices in Multicultural School Settings. Sto F. Delle (epim), Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology, (sel.206-218). Verolino: Sprigner

KMOR (2019). Building Resilience in Basic Education, Reset Methodology. Anaktithike apo: Building-Resilience-in-Basic-Education-RESET-GR.pdf (kmop.gr)

Kim, J.H., Miller, D., Keck, P. (2012). Introduction to Positive Psychology: Overview and Controversies. Journal of Asia Pacific Counseling, 2(1), 45-60.

Koudigkeli, F. (2017). Psychiki Anthektikotita kai Epangelmatiki Exouthenosi se Ekpaideftikous Protovathmias Ekpaidefsis. (Mi dimosievmeni didaktoriki diatrivi). Panteion Panepistimio Koinonikon & Politikon Epistimon.

Kubokawa, Amanda and Ottaway, Amber (2009).Positive Psychology and Cultural Sensitivity: A Review of the Literature. Graduate Journal of Counseling Psychology, 1(2), 130-138.

Linley, P.A., & Joseph, S. (2004). The applied positive psychology perspective. Sto P.A. Linley & S. Joseph (epim), Positive Psychology in Practice (sel. 3-14). Kanadas: John Wiley & Sons.

Maslach, C., & Jackson, S.E (1981). The measurement of experienced burnout, Journal of Organizational Behavior, 2(20), 99-113.

Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. Teacher Education Quarterly, 35, 57-76.

Sagone, E., & Caroli, M.E. (2016). “Yes … i can”: psychological resilience and self efficacy in adolescents. International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicologia 1(1), 141-148.

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2020). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation – level variables. Teaching and Teacher Education, 97, 1-14.

Velesioti, M., Kotrotsiou, E., Gkouva, M., & Andreou, E. (2018). Dierevnisi tis psychikis anthektikotitas ton ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis. Diepistimoniki Frontida Ygeias, 10 (4).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα αναλυτικά προγράμματα και η σχέση του με τα σχολικά εγχειρίδια.

Μιχαηλίδης Νικόλαος, Μ.Α., M.Sc.

Περίληψη

Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων έχουν μεγάλη σημασία για το εκπαιδευτικό σύστημα και την μόρφωση που τελικά παρέχεται στους μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτά τα δύο σημαντικά στοιχεία, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, είναι περιορισμένος και τις περισσότερες φορές αρκείται στην τυπική διεκπεραίωση των αποφάσεων και των κατευθύνσεων που λαμβάνονται από άλλους χωρίς την προσωπική ενεργό συμμετοχή του. Στη σημερινή, όμως, εποχή κρίνεται πολύ σημαντική και απαραίτητη η ενεργοποίησή του πάνω σε αυτό το θέμα και η δημιουργική εμπλοκή του στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και στην ανανέωση των τρόπων με τους οποίους διδάσκει και καθοδηγεί τους νέους ανθρώπους στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια

The role of the teacher in the curricula and his relationship with the schools' books.

Michailidis Nikolaos, MA, MSc

Abstract

Curriculum design and textbook writing are of great importance for the education system and education that is ultimately provided to students. The role of the teacher in these two important elements, the curricula and the textbooks, is limited and most of the time it is enough to formally process the decisions and directions taken by others without his personal active participation. In today's world, however, it is considered very important and necessary to be active on this issue and his creative involvement in the design of curricula and in the renewal of the ways in which he teaches and guides young people in school.

Keywords: teacher, curricula, schools' books

Εισαγωγή

Στο σημερινό σχολείο τα Αναλυτικά Προγράμματα στο σύνολό τους, καθώς και τα διδακτικά εγχειρίδια μέσα από τα οποία αυτά υλοποιούνται, αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών τα οποία εκφράζουν τους σκοπούς της Αγωγής, όπως ορίζονται από την επίσημη πολιτεία και με βάση τα οποία αυτό επιδιώκει την επίτευξή τους. Οι ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία και στον ρόλο του σχολείου έχουν ως αποτέλεσμα να

διατυπώνονται διάφορες προτάσεις για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Η μετάβαση από την παραδοσιακή μορφή στη σύγχρονη μορφή (curriculum), με την ταυτόχρονη ανανέωση ή η εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων, προϋποθέτει την ουσιαστική συμμετοχή και συνδρομή των μάχιμων εκπαιδευτικών. Το ΑΠ είναι ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή πράξη, ένα εργαλείο που του χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε πρέπει να το κάνει. Το ΑΠ αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς (σύστημα αξιών, αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών).

Στην παρούσα εισήγηση πραγματοποιείται αρχικά μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με τη δομή, τη φύση των ΑΠ και ακολούθως επιχειρήθηκε μια αποτύπωση της σημερινής κατάστασης. Στη συνέχεια έγινε μια προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων για τα αναλυτικά προγράμματα και στη σύνταξή τους, ώστε να μην είναι απλός διεκπεραιωτής αλλά συν-διαμορφωτής και συν-δημιουργός τους. Τέλος παρουσιάστηκε η συμβολή της μορφής του σχολικού εγχειρίδιου στην δημιουργική λειτουργία του εκπαιδευτικού.

Σύντομη ιστορική αναδρομή.

Με τη θεσμοθέτηση της μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης επικράτησε το παραδοσιακό μοντέλο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος. Έτσι τα ΑΠ χρησιμοποιήθηκαν στην ιστορία των εθνών ως φορείς κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου και αποτέλεσαν φορείς κοινωνικοποίησης των μαζών στις αρχές, τα πρότυπα και τις αξίες μιας ομογενοποιημένης εθνικής κουλτούρας (Gellner, 1983). Σε αυτά τα πλαίσια το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα είχε καθαρά μεταγλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι μαζικές πληθυσμιακές μετακινήσεις στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης είχαν ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση πολυπολιτισμικού χαρακτήρα στη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων. Μέσα από αυτά επαναπροσδιορίστηκε η έννοια της γενικής παιδείας με κύριο άξονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Στην ελληνική εκπαίδευση, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από τη Μεταπολίτευση ως το 1997 παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Χαρακτηρίζονταν, αρχικά, από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ήταν συγκεντρωτικά και αποτελούσαν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός έκανε το μάθημα του με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και ελεγχόταν από αυτό. Στη συνέχεια εμφανίστηκε ένα περισσότερο τεχνοκρατικό μοντέλο, εκείνο των Curricula. Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηρίζονταν από ασαφή και αόριστη στοχοθεσία, απομνημόνευση γνώσεων, αυστηρό προσδιορισμό του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ανελαστικό προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό.

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα ΑΠΣ να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες[1]. Επίσης, από το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, παράλληλα με τη διασφάλιση μεγαλύτερης αυτονομίας στον εκπαιδευτικό. Η «αθωότητα» των προγραμμάτων αυτών αμφισβητείται από την εξυπηρέτηση συμφερόντων, που τα καθιστά πολλές φορές πολιτικά κείμενα.

Κριτική Παιδαγωγική, Θεωρία της Ηγεμονίας και της Αντίστασης.

Την πρώτη χρήση του όρου Κριτική Παιδαγωγική συναντούμε στο βιβλίο του Giroux "Theory and Resistance in Education" (1983)[2]. Είναι ο πρώτος που ισχυρίστηκε με σθένος ότι η κριτική παιδαγωγική αναδύθηκε από τη μακρά ιστορική κληρονομιά της ριζοσπαστικής κοινωνικής σκέψης και τα προοδευτικά εκπαιδευτικά κινήματα που φιλοδοξούσαν να συνδέσουν την πρακτική της εκπαίδευσης με τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνίας και να μετασχηματίσουν την κοινωνική δράση προς όφελος των καταπιεσμένων κοινοτήτων (Darder et al., 2003). Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής αναδεικνύονται δυο κυρίαρχες θεωρίες εκείνες της Ηγεμονίας και της Αντίστασης.

Η ηγεμονία, κατά τον Gramsci[3], είναι η διαδικασία διατήρησης της κυριαρχίας μέσω των συναινετικών κοινωνικών πρακτικών που αναπαράγονται σε κοινωνικά πλαίσια, όπως το σχολείο. Τέτοιες διαδικασίες αντιπροσωπεύουν τη δυνατότητα του συστήματος να αναπαράγει τον εαυτό του. Η επιδίωξη και αποδοχή της δημόσιας συναίνεσης ως τακτική των κυβερνώντων είναι ένας τρόπος να προωθούν ιδέες και να κατευθύνουν την κοινή γνώμη προς τους στόχους τους. Στη διαδικασία ηγεμόνευσης οι ομάδες εξουσίας αποσπούν τη συναίνεση των εξουσιαζομένων, οι οποίοι ακούσια συμμετέχουν στην υποταγή τους μέσω της αποδοχής αξιών και κοινωνικών πρακτικών που καθορίζονται από τις ομάδες εξουσίας. Οι κυρίαρχες ομάδες επιβάλλουν την κοσμοθεωρία τους μέσω συμβόλων, δομημένων γνώσεων, εξειδικευμένων γλωσσών και κοινωνικών πρακτικών πίσω από τις οποίες κρύβονται άνισοι συσχετισμοί προνομίων και εξουσίας.

Σύμφωνα με τη θεωρία της αντίστασης οι αντιφάσεις και συγκρούσεις που υπάρχουν, οδηγούν στην αντίσταση και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Η ανάπτυξη

[1] Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997

[2] Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμ-ματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.). Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 189-220 (*)

[3] Πούλος, Π.(2007). Δύο τροπές του αισθητικού: Κρότσε και Γκράμσι, *Ο Πολίτης*, 160, 37-42.

εναλλακτικών πρακτικών και μορφών αντίστασης μπορεί να προκαλέσει πολιτική και ιδεολογική ένταση, αλλά θα οδηγήσει στην επέκταση των δημοκρατικών διαδικασιών που αποτελεί το πεδίο αντιπαράθεσης του κεφαλαίου και της καπιταλιστικής κοινωνίας (Apple, 1995). Οι θεωρίες της αντίστασης βασίζονται στην κατανόηση του σύνθετου χαρακτήρα της κουλτούρας, για να προσδιορίσουν τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της κυρίαρχης κοινωνίας. Υιοθετώντας ένα μαρξιστικό πλαίσιο, η Επαναστατική Παιδαγωγική φιλοδοξεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ή και να υπερνικήσουν τις μορφές καταπίεσης που σχετίζονται με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (McLaren 2010).

Τι γίνεται σήμερα.

Στο σύγχρονο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα επιχειρείται η οριζόντια κατά κύριο λόγο διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από ενεργητικές και ολιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Βέικου κ.ά., 2007). Θεωρείται ένας πλήρης οδηγός διδασκαλίας με χαρακτηριστικά curriculum. Περιλαμβάνει, εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς, ένα πλήθος άλλων στοιχείων χρήσιμων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως είναι οι γενικοί και ειδικοί στόχοι κάθε μαθήματος, μεθοδολογικές υποδείξεις και δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει ευελιξία τόσο στην επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων της διδασκαλίας των συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών. Είναι δομημένο με βάση τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τον έλεγχο επίτευξης στόχων. Οι τέσσερις άξονες κάνουν σαφή τη διαφοροποιημένη δομή του «curriculum» σε σύγκριση με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα.

Η σύνταξη των σύγχρονων ΑΠ διατηρεί ακόμα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού μοντέλου, καθώς, ενώ συμμετέχουν όχι μόνο εκπρόσωποι των διαφόρων επιστημονικών κλάδων αλλά και κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι κλπ. καθώς και μάχιμοι εκπαιδευτικοί, η σύνταξη τους γίνεται κυρίως από κλειστές επιτροπές του υπουργείου παιδείας. Κατά συνέπεια και οι αποφάσεις που παίρνονται προκύπτουν είτε ως αποτέλεσμα αυθαίρετων επιλογών είτε ως προϊόν απλής συναίνεσης των μελών της ομάδας. Είναι ενδεικτικό, εξάλλου, το γεγονός ότι τα ΑΠ φτάνουν στα χέρια του εκπαιδευτικού συνήθως ανώνυμα, ενώ οι συντάκτες ενός curriculum αναφέρονται πάντα ονομαστικώς.

Τα σύγχρονα ΑΠ μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ανοικτά» curricula, καθώς διακρίνονται για την αποκεντρωτική διάσταση, αφού διατυπώνονται κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες οριοθετούν απλώς το πεδίο δράσης και προσδιορίζουν τα όρια που δεν επιτρέπεται να υπερβεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί ελεύθερα και να προσαρμόσει τις προσπάθειες με τη βοήθεια του πρόσθετου βοηθητικού υλικού, με σύντομες οδηγίες και σχέδια μαθήματος (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια άκριτη συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως καλλιέργεια

ικανοτήτων απόκτησης της γνώσης. Δίνεται περιθώριο για διαπραγμάτευση βιωματικών καταστάσεων, ειλικρινών προβληματισμών και ενδιαφερόντων, και όχι διαμόρφωση της δράσης στη βάση κάποιων επιβαλλόμενων σκοπιμοτήτων. Προάγεται η μαθητοκεντρική διάσταση της μόρφωσης, κάτι που είναι αναγκαίο στις μέρες μας, ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που είναι απαραίτητες για τη θετική αντιμετώπιση της γνώσης από τη πλευρά των μαθητών (Μπαγάκης, 2004).

Η ανοικτή μορφή των ΑΠ, όμως, αναιρείται εκ των πραγμάτων, εξαιτίας της χρήσης του ενός εγχειριδίου. Η μονοκρατορία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου είναι αδιαφιλονίκητη, γιατί τόσο το μπλοκ εξουσίας (Κυβέρνηση, Ηγεσία ΥΠΕΠΘ, μέρος μηχανισμών Π.Ι., «ομάδες» Πανεπιστημιακών) όσο και οι κυριαρχούμενοι (Ενώσεις Εκπαιδευτικών, Πανεπιστημιακή και Εκπαιδευτική Κοινότητα), παρά τις κατά καιρούς διαφοροποιήσεις, αποδέχονται στην πράξη, σχεδόν αδιαμαρτύρητα, το δικαίωμα της πολιτικής ηγεσίας να αποφασίζει μονομερώς, όχι μόνο για το ποια σχολική γνώση είναι νόμιμη, αλλά και για το πώς αυτή θα διδαχθεί, σε ποιο και τι χρόνο και, τέλος, τον τρόπο αξιολόγησης της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Η πραγματικότητα του ενός σχολικού εγχειριδίου έχει ως αποτέλεσμα να αποδίδονται χαρακτηριστικά «Βίβλου» σε κάθε ένα από αυτά, να επιβάλλονται ως νόμιμες και ανθεκτικές στο χρόνο απαρχαιωμένες μεθοδολογίες κατάκτησης της γνώσης και να «δολοφονείται» στη γέννησή της κάθε προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και του ερευνητικού πνεύματος διδασκόντων και διδασκομένων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται σταθερά οι εκπαιδευτικές ανισότητες, επειδή ακριβώς σε όλη την επικράτεια και σε κάθε τύπο σχολείου και τάξης κυριαρχούν ομοιόμορφες μέθοδοι διδασκαλίας, κοινή ύλη και ασκήσεις και έτσι αγνοούνται οι όποιες ιδιαιτερότητες.

Προτάσεις για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού ως συνδημιουργού.

Η προβληματική σημερινή κατάσταση της εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο δύναται να βελτιωθεί με την υιοθέτηση ορισμένων στοχευμένων αλλαγών και αποτελεσματικών δράσεων. Η αυξημένη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως ενεργών συνδημιουργών των ΑΠ μπορεί να έχει καταλυτική σημασία. Πιο συγκεκριμένα ο διαρκής διάλογος μεταξύ των μάχιμων εκπαιδευτικών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων με τους επιστημονικούς συντάκτες των ΑΠ μπορεί να εξασφαλίσει την πληρέστερη αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με τις όποιες αδυναμίες και παθογένειες. Οι μεν πρώτοι μπορούν να εκφέρουν τις εμπειρίες μέσα στις τάξεις και οι δεύτεροι να διαμορφώσουν τις όποιες οδηγίες, κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας των ΑΠ. Είναι απαραίτητος ο συγκερασμός των δυο αυτών «πόλων» για τη διαμόρφωση πληρέστερων ΑΠ, τα οποία θα μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Κατά την Κουτσελίνη (1997) η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο είναι αναγκαίο να αποτελέσει θέμα της βασικής εκπαίδευσης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των δασκάλων. Σύμφωνα με την ίδια, η περιοχή της ανάπτυξης προγραμμάτων δε θα πρέπει να θεωρηθεί ως περιοχή τεχνοκρατών με ειδικές τεχνικές γνώσεις, αλλά περιοχή λήψης

αποφάσεων σε θέματα που συνδέουν αποτελεσματικά το Α.Π. πλαίσιο με τη διδακτική πράξη.

Οι όποιες αλλαγές πραγματοποιηθούν στα ΑΠ με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, θα αποτύχουν εάν δεν εφαρμοστούν ορθά. Για το λόγο αυτό θεωρείται επιβεβλημένη η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι όποιοι θα κληθούν να διαχειριστούν τις όποιες τροποποιήσεις στην ύλη των μαθημάτων και στις διδακτικές μεθόδους. Σύμφωνα με τις Κουτσελίνη και Ιωαννίδου (2010), η απελευθέρωση του εκπαιδευτικού από την «εξάρτηση» της ύλης και του ασφυκτικά προδιαγεγραμμένου προγράμματος του επιτρέπει να σχεδιάσει το ΑΠ σε μικρο-επίπεδο στην τάξη του και στο σχολείο του. Η παιδαγωγική του αυτή αυτονομία, είναι απαραίτητο να περιβάλλεται και από αξιώσεις εγκυρότητας, ώστε να οδηγεί σε επιλογές και αποφάσεις ευρύτερα αποδεκτές. Για να γίνει, όμως αυτό χρειάζεται να εκσυγχρονιστούν τόσο τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης όσο και εκείνα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και στήριξης του εκπαιδευτικού, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησής του. Για να είναι η επιμόρφωση αυτή αποτελεσματική, είναι απαραίτητο να είναι συνεχιζόμενη-δια βίου, και όχι αποσπασματικά ή «μια κι έξω» (one-off)[4].

Η ανάπτυξη σχέσεων ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και αυτών με τους άμεσα προϊσταμένους τους, διευθυντές σχολείων και σχολικούς συμβούλους, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των ΑΠ. Οι εκπαιδευτικοί δεν γίνονται απλά κοινωνοί των όποιων μεταρρυθμίσεων, αλλά και βασικοί μέτοχοι σε αυτές διατυπώνοντας τις απόψεις τους και διαχέοντας τις πρακτικές και τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Μέσα από τις δημιουργικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μπορούν μέσω των προτάσεών τους, πρέπει να γίνουν συνδημιουργοί των σύγχρονων ΑΠ. Κατά την Κουτσελίνη (1997) ακόμα και οι μέθοδοι εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να προσαρμοστούν κατά τέτοιον τρόπο, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να αναπτύξει τις κατάλληλες στάσεις για συνεργασία και δημιουργική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του με σκοπό την αναζήτηση και τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στα σχολεία δεν είναι εξ αρχής ευνοϊκές για την άσκηση της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού σε κλίμα συνεργασίας.

Οι δάσκαλοι στις τάξεις απαιτείται να απολαμβάνουν ουσιαστική αυτονομία, ώστε να παίρνουν τις κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις. Η εφαρμογή ενός τυποποιημένου αναλυτικού προγράμματος σε διαφορετικά σχολεία και σε τάξεις μικτής ικανότητας περιορίζει την ευελιξία και τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε διαφορετικές ανάγκες. Η έλλειψη ευελιξίας και το βαρυφορτωμένο στοιχείο των αναλυτικών προγραμμάτων οδηγούν στην απο-επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν έχει τον χρόνο να ασκήσει την παιδαγωγική του αυτονομία, αλλά και στην αποπροσωποποίηση των μαθητών, καθώς αντιμετωπίζονται ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο (Κουτσελίνη-

[4] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «Πλαίσιο Αναφοράς».

Ιωαννίδου, 2010). Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παίρνει αποφάσεις και να γίνει ικανός να παίρνει τις ορθές αποφάσεις.

Το σχολικό εγχειρίδιο

Στον ελλαδικό χώρο η έννοια του αναλυτικού προγράμματος, που αποτελεί βασική συνιστώσα της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θεωρείται ταυτόσημη των σχολικών εγχειριδίων. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Καψάλη και Χαραλάμπους (2008), τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλώς μέσα διδασκαλίας, αλλά «υποστασιοποιούν» ή και υποκαθιστούν τα αναλυτικά προγράμματα. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, παράλληλα με τη σύνταξη και τη συνεχή αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, είναι υπεύθυνο για τη συγγραφή και την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Καθηγητές Πανεπιστημίου, Σχολικοί Σύμβουλοι, Καθηγητές και Δάσκαλοι συγκροτούμενοι σε ομάδες γράφουν βιβλία με βάση το Γενικό Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος. Στη συνέχεια το Υπουργείο Παιδείας εγκρίνει μόνο όσα είναι σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα αποστέλλει στις σχολικές μονάδες.

Με τα Νέα Προγράμματα επιχειρούνται στο εσωτερικό του συστήματος ορισμένες παρεμβάσεις, που όμως θα ακυρωθούν στην πράξη από τη λογική του ενός βιβλίου, δηλαδή της μιας άποψης που βρίσκεται σε τέλεια αντίθεση με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την ερευνητική πρωτοβουλία που αυτή συνεπάγεται και την προώθηση των διαμαθητικών σχέσεων στις διαδικασίες μάθησης. Έτσι προκύπτει η αναγκαιότητα του πολλαπλού συγγράμματος, δηλαδή της δυνατότητας των εκπαιδευτικών να επιλέγουν εκείνα, που θεωρούν αποτελεσματικότερα και συμβατά με τη βιωματική εμπειρία των μαθητών της κατά περίπτωση σχολικής μονάδας. Αίρεται το μοντέλο του ομοιόμορφου και απόλυτα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο στόχος πάντοτε πρέπει να είναι η γνώση να συνοδεύεται από τη χαρά της απόκτησής της. Έπειτα δεν πρέπει να ξεχνάμε τον εκπαιδευτικό με την ξεχωριστή για τον καθένα προσωπικότητα. Έχει κάθε δικαίωμα να διαλέγει το βιβλίο που του ταιριάζει. Η γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσα από διαφορετικούς δρόμους ή μεθόδους. Είναι αποτελεσματικότερο να επιτραπεί στον εκπαιδευτικό να διαλέξει τη μέθοδο που του ταιριάζει περισσότερο, να του δοθεί η δυνατότητα με τις παρατηρήσεις του να συμμετάσχει στη διαδικασία συγγραφής των βιβλίων ακόμα και αν δεν είναι ο ίδιος συγγραφέας των βιβλίων.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2001)[5], το πολλαπλό βιβλίο μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική καινοτομία για το ελληνικό σχολείο, δεν είναι όμως σίγουρο ότι θα εμπλουτίσει δραστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει άτυπα καθιερωθεί το πολλαπλό βιβλίο πολλά χρόνια τώρα στο ελληνικό σχολείο με τη μορφή των "παρασχολικών" βοηθημάτων που εκδίδονται από τους εκδοτικούς οίκους. Παρά το μεγάλο

[5] Μαυρογιώργος, Γ. (2001), «Ο Εκπαιδευτικός και το Βιβλίο: Αναζητώντας μια άλλη σχέση ...», στο Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών-Βιβλιοπωλών, Το Παρόν και το Μέλλον των Σχολικών Βιβλιοθηκών , Πρακτικά Ημερίδας, Αθήνα, 83-89.

αριθμό διαφορετικών βοηθημάτων, παρατηρούνταν το φαινόμενο όπου γραπτά μαθητών από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας να αντλούν με "νόμιμη αντιγραφή" αναλύσεις για την ανάπτυξη των σχετικών θεμάτων. Η συμβολή τους στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποδείχτηκε μικρή ενισχύοντας την άποψη ότι το ζήτημα του σχολικού βιβλίου είναι κυρίως θέμα αξιοποίησης και χρήσης του από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητο να αποτελεί η διαμόρφωση σκεπτόμενων ανθρώπων και η καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας ανεξάρτητα από τις όποιες αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια και τις ακολουθούμενες διδακτικές μεθόδους. Η ελευθερία και η απαλλαγή του από τις όποιες επιβεβλημένες δεσμεύσεις δεν πρέπει να αποτελούν αυτοσκοπό. Σύμφωνα με τον Χατζηνικολάου (2008), οι εκπαιδευτικοί ως πραγματικοί διανοούμενοι και γνήσιοι πνευματικοί άνθρωποι οφείλουν να στέκονται κριτικά απέναντι στην υποκρισία, στην αθλιότητα στην οποία ζουν πολλοί άνθρωποι και να υπερασπίζονται τη σχολική γνώση ως μια θεμελιώδη αρχή που αποσκοπεί στην προετοιμασία των μαθητών να αποκτήσουν την υπευθυνότητα που θα τους επιτρέψει να διευρύνουν τους ορίζοντες της δημοκρατίας, αλλά και τη κριτική ικανότητα τους ως πολίτες.

Συμπεράσματα

Η ενημέρωση μέχρι και σήμερα είναι σχεδόν ανύπαρκτη, όμοια και οι συζητήσεις για κριτική των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία υποτίθεται ότι εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις. Για την πραγματική αξιοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων επιβάλλεται η ουσιαστική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό τους και στη συνέχεια η ενημέρωση και η επιμόρφωσή του, ώστε να επιτευχθεί η θετική συμβολή του και να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στην εφαρμογή αυτών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, στην προώθηση και εμπέδωση των αντίστοιχων στόχων. Πάνω από όλα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος εκ των πραγμάτων είναι επιφορτισμένος με το επίπονο έργο της διαπαιδαγώγησης των νέων ανθρώπων της κοινωνίας και της καθοδήγησής τους, πρέπει να έχει πάντα στο μυαλό του ότι στοχεύει πρωταρχικά στη δημιουργία σκεπτόμενων ατόμων, με κριτική ικανότητα και στοχαστική διάθεση.

Βιβλιογραφία

Apple, W. M. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α.& Παπασταμούλη, Ε.(2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Darder, A., Baltodano, M. & Torres, D. R. (2003) *The Critical Pedagogy Reader* (New York & London: Routledge Falmer).

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21ο αιώνα. *Νέα Παιδεία*, *83*, 35-49

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το αναλυτικό πρόγραμμα: μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *14*, 95-112.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση (μτφρ. Β. Παππή). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gellner, E.(1983). Nations and Nationalism. Oxford: Blackwell Press.

Χατζηνικολάου, Α. (2008). Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *14*, 148-162.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παράγοντες δημιουργίας επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών»

Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975 χαρακτηρίζεται λειτούργημα λόγω δύο σημαντικών διαστάσεων που ενυπάρχουν σ' αυτό, της κοινωνικής ευθύνης και της κοινωνικής προσφοράς. Παράλληλα, το να είναι κανείς εκπαιδευτικός προϋποθέτει πλήθος δεξιοτήτων, τόσο ακαδημαϊκών, όσο και κοινωνικών και απαιτεί υψηλή προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα προκειμένου να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στον ρόλο του διαχειριζόμενος την επιστήμη επικαιροποιώντας διαρκώς τις γνώσεις του, την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον ανθρώπινο παράγοντα. Αβίαστα, επομένως, προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός, ασκώντας ένα επάγγελμα τόσο πολυσύνθετο και απαιτητικό, ανήκει στις κατηγορίες των επαγγελματιών που πλήττονται περισσότερο από εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η διερεύνηση των όρων «επαγγελματικό άγχος» και «επαγγελματική εξουθένωση» καθώς και η αναζήτηση και αποτύπωση των παραγόντων εκείνων που δημιουργούν ψυχοπιεστικές καταστάσεις στον Έλληνα εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, burnout

Εισαγωγή

Οι όροι «επαγγελματικό άγχος» και «επαγγελματική εξουθένωση» δεν είναι ταυτόσημοι, αλλά οι παράγοντες δημιουργίας διερευνώνται από κοινού, επειδή αυτοί που επιδρούν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης εμπεριέχονται στις πηγές άγχους στην εργασία και επειδή η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται είτε μια ιδιάζουσα μορφή επαγγελματικού άγχους είτε απότοκος αυτού.

Οι όροι επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση

Επαγγελματικό άγχος

Η λέξη άγχος συνδέεται ετυμολογικά με την αγχόνη και ερμηνεύεται ως συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από έντονη συνεχή δυσφορία οφειλόμενη σε φόβο ή ανησυχία. Ειδικότερα, για την έννοια του επαγγελματικού άγχους υπάρχει πληθώρα μελετών στο 2ο μισό του 20ου. Από την πληθώρα ορισμών του επαγγελματικού άγχους συχνότερα απαντάται η εκδοχή των Kyriakou & Sutcliffe (1977) που περιγράφει ένα σύνολο δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων, μεταξύ των οποίων ο θυμός, η στενοχώρια, η προσωπική ματαίωση και η κατάθλιψη, που βιώνει το άτομο εκλαμβάνοντας τις ποικίλες απαιτήσεις του εργασιακού του χώρου ως δυσαρέσκεια ή απειλή. Η συμπτωματολογία του επαγγελματικού άγχους παρουσιάζει μεγάλη ποικιλότητα,

καθώς διαφορετικοί άνθρωποι το βιώνουν με τρόπο διαφορετικό. Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) τα συμπτώματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές ομάδες και είναι είτε σωματικά (δυσλειτουργίες στο νευρικό, αναπνευστικό και πεπτικό σύστημα), είτε ψυχολογικά (ευερεθιστότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή και φοβίες εν γένει), είτε συμπεριφοράς (αποφυγή εργασίας, χρήση ουσιών, επιθετικότητα και προβλήματα που σχετίζονται με την πρόσληψη του φαγητού). Η εκδήλωση των συμπτωμάτων αυτών έχει ως αποτέλεσμα την απομύζηση της σωματικής, πνευματικής και συναισθηματικής ενέργειας του εκπαιδευτικού (Δανιηλίδου, 2013), γεγονός που συνεπάγεται τη μείωση της ποιότητας της διδασκαλίας με αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009).

Επαγγελματική εξουθένωση

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης συναντάται πολύ συχνά σε έρευνες ψυχολογικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου. Όπως προαναφέρθηκε, εκλαμβάνεται ως απόρροια του επαγγελματικού άγχους ή ως μια ιδιάζουσα μορφή του. Ο όρος περιγράφει την σε ψυχολογικό επίπεδο αρνητική εμπειρία του ατόμου για την οποία το εργασιακό άγχος θεωρείται γενεσιουργό αίτιο (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εμφανίζεται ως «burnout» (Maslach, 1982) και οριοθετείται και προσδιορίζεται από τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Η συναισθηματική εξάντληση συνδέεται με την συναισθηματική υπερένταση και κατάπτωση (Καρδινάκης & Λαμπράκης, 2016) η οποία καθιστά το άτομο απρόθυμο να προσφέρει σε εκείνους που περιμένουν τις υπηρεσίες του και να προσέλθει στην εργασία του (Κάντας, 1995). Η αποπροσωποποίηση σχετίζεται με την ανάπτυξη κυνικής διάθεσης απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών του εργαζομένου, που συχνά τους αντιμετωπίζει ως άψυχα αντικείμενα (Αμαραντίδου, 2011). Η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται στην τάση του ατόμου να αυτοαξιολογείται με τρόπο αρνητικό, κυρίως σε ό,τι αφορά στην εργασία του με εκείνους που αποδέχονται τις υπηρεσίες του. Μάλιστα, η αρνητική αυτοαξιολόγηση συνδέεται με συναισθήματα δυστυχίας και δυσαρέσκειας αναφορικά με τα αποτελέσματα που επιφέρει η εργασία. Αξιοπρόσεκτη είναι η επισήμανση των Καρδινάκη & Λαμπράκη (2012) ότι η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού είναι μία κατάσταση που εμφανίζεται σταδιακά, ξεκινώντας από τον ενθουσιασμό του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τις υψηλές προσδοκίες και τους στόχους, περνώντας στο στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας, συνεχίζοντας σε εκείνο της απογοήτευσης και καταλήγοντας στο τελευταίο στάδιο, αυτό της απάθειας.

Παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς

Ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Ξεκινώντας από το φύλο, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στις έρευνες. Σύμφωνα με την Antoniou at al. (2013) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν

συχνότερα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεαζόμενες, περισσότερο από τους άνδρες, από ζητήματα συνθηκών εργασίας και θέματα συμπεριφοράς μαθητών. Υψηλότερα επίπεδα άγχους στις γυναίκες εντοπίζει και η Γιαννακίδου (2014) συσχετίζοντάς το με τη σύγκρουση ρόλων στις γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό, αλλά και ο Σταμάτης (2012) προσθέτοντας ότι οι ίδιες είναι πιο ευάλωτες σε θέματα αποπροσωποποίησης, ενώ παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζουν και οι Παπαγιάννη & Ρέππα (2008). Αντίθετα, ο Πατσάλης (2010) δεν εντοπίζει σχέση ανάμεσα στον παράγοντα φύλο και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη. Ομοίως και οι Κάμτσιος & Λώλης (2016), αλλά και οι Κόκκινος & Δαβάζογλου (2006) δεν παρατηρούν διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο, καταλήγοντας στο συμπέρασμα, ότι σημασία έχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται το εκπαιδευτικό έργο και όχι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Δεν λείπουν και οι έρευνες που εντοπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και στα δύο φύλα, αλλά με διαφορετική αιτιολόγηση, καθώς οι γυναίκες πιέζονται ψυχολογικά από τις υψηλές προσδοκίες των γονέων και κηδεμόνων, ενώ οι άντρες εξαιτίας της ύλης, της έλλειψης επικοινωνίας με τους μαθητές, και της μειωμένης στήριξης από τους προϊσταμένους (Βασιλόπουλος, 2012).

Ο παράγοντας ηλικία του εκπαιδευτικού, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ανάλογος με τα χρόνια υπηρεσίας του, φαίνεται ότι σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική εξουθένωση, αφού όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας, τόσο λιγότερο ο εκπαιδευτικός εμφανίζει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης και μάλιστα παρουσιάζει και εμφανή στοιχεία προσωπικής επίτευξης. Επιπλέον, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 16 έτη υπηρεσίας έχουν προσαρμοστεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα έχοντας συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και εμφανίζουν υψηλή αποτελεσματικότητα (Βασιλόπουλος, 2012). Το ίδιο ισχύει και για την παγίωση της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία επέρχεται και με την πάροδο του χρόνου και συνδέεται με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Βερυκίου, 2016). Ειδικότερα, η Χαραλάμπους (2012) συνδυάζοντας τα πολλά έτη υπηρεσίας με την αύξηση υπηρέτησης στην ίδια σχολική μονάδα ερμηνεύει τη μείωση της εξουθένωσης ως αποτέλεσμα της εδραίωσης μακρόχρονων διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους που κάνουν το άτομο να βιώνει περισσότερα θετικά συναισθήματα. Οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) αποδίδουν την έλλειψη επαγγελματικής εξουθένωσης στην αύξηση των ετών προϋπηρεσίας με συνακόλουθα την αύξηση των αποδοχών και της εμπειρογνωμοσύνης στο διδακτικό αντικείμενο και στη διαχείριση των προβλημάτων, στη μείωση του ιδεαλισμού και στην ελάττωση της πιθανότητας για αλλαγή επαγγέλματος. Βέβαια, υπάρχει και η θέση ότι η ηλικία δεν σχετίζεται με τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης (Λεονταρή at al., 2000) καθώς ούτε και τα έτη υπηρεσίας (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008).

Η οικογενειακή κατάσταση προκύπτει ότι σχετίζεται με την εμφάνιση άγχους και εξουθένωσης καθώς φαίνεται ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι οφείλουν να ανταποκριθούν σε περισσότερες υποχρεώσεις, αισθάνονται ότι πιέζονται από τον χρόνο, και είναι περισσότερο επιρρεπείς (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Εκτός, όμως, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας του εκπαιδευτικού. Ο Βασιλόπουλος (2012) καταλήγει ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε εκείνους που εμφανίζουν κοινωνικό άγχος και εκείνους που εκδηλώνουν εργασιακό άγχος. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, στην κατάθλιψη, στην παθητικότητα και στην έλλειψη δικτύου κοινωνικών σχέσεων. Επιπροσθέτως, έρευνες επισημαίνουν αναγκαιότητα αξιολόγησης του βαθμού ανθεκτικότητας και προσαρμοστικότητας του ατόμου (Κάμτσιος & Λώλης, 2016), αλλά και της αυτοεκτίμησης και του αυτοελέγχου (Λεονταρή at al., 2000). Τέλος, ο Μιλής (2015) συνδέει τα υψηλά επίπεδα άγχους με την γενικότερη έλλειψη νοηματοδότησης στη ζωή του ατόμου.

Οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος

Βασικές συνιστώσες με σοβαρό αντίκτυπο στη δημιουργία επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι η ίδια η φύση της εργασίας και οι συνθήκες της, που διαρκώς μεταβάλλονται. Οι συνθήκες εργασίας, ως δεδομένο και ζητούμενο, είναι στρεσογόνος πηγή και παράλληλα τροχοπέδη για τον εκπαιδευτικό. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Αμαραντίδου, 2011) και η έλλειψη πόρων (Καρδινάκης & Λαμπάκης, 2016) αποτελεί μία πτυχή τους. Ωστόσο, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιέζονται περισσότερο από τον φόρτο εργασίας τους (Χαραλάμπους, 2014) συχνά λόγω διδασκαλίας πολλών γνωστικών αντικειμένων. Μάλιστα, εκτός από την εργασία που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διεκπεραιώσουν στο σχολείο, είναι αναγκασμένοι να μεταφέρουν αρκετές από τις υποχρεώσεις τους και στο σπίτι (Γιαννακίδου, 2014). Έτσι, ανακύπτει ακόμη μία ψυχοπιεστική κατάσταση, αυτή της πίεσης του χρόνου. Η πίεση αυτή συνδέεται άρρηκτα με σημαντικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου, που είναι, αρχικά, η αχανής ύλη που καλείται να καλύψει ο εκπαιδευτικός (Πατσάλης & Παπουτσάκης, 2010) και αυτό δημιουργεί την αίσθηση αδυναμίας διαχείρισης του χρόνου (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Εκ παραλλήλου, στη σχολική μονάδα αναφύονται διαρκώς ζητήματα τα οποία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι δεν διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο να τα διευθετήσει (Αμαραντίδου, 2011). Τέλος, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει το πρόβλημα καθυστέρησης στη στελέχωση της σχολικής μονάδας και στην αποστολή των σχολικών εγχειριδίων (Γιαννακίδου, 2014).

Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τμήμα είναι ακόμη μία διάσταση της οποίας ο ρόλος είναι καταλυτικός στην εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους και εξουθένωσης (Βασίλα, 2012). Ακόμη, οι Πατσάλης & Παπουτσάκης (2010) υπογραμμίζουν τις εγγενείς δυσκολίες που συνυφαίνονται την πολυπολιτισμικότητα, χαρακτηριστικό των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Μία ενδιαφέρουσα επισήμανση είναι αυτή του Σταμάτη (2010), ο οποίος εντοπίζει λιγότερα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης στην Α/θμια Εκπ/ση, όπου ο εκπαιδευτικός δεν εμπλέκεται σε καμία περίπτωση με την πληθώρα των μαθητών που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός της Β/θμιας. Επιπλέον, τόσο ο Κάμτσιος (2016), όσο και η Λεονταρή at al. (2000) τονίζουν αυτή τη διαφοροποίηση που σχετίζεται με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, με τη Β/θμια εκπαίδευση

προσανατολισμένη σ' ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα. Στη Β/θμια η αποπροσωποποίηση φαίνεται πως είναι μεγαλύτερη και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα δυσαρέσκειας εξαιτίας της απαξίωσής τους από τους μαθητές που έχουν στραφεί στα ιδιωτικά φροντιστήρια θεωρώντας τα μοναδική λύση για την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον επισημαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας είναι αρκετά γραφειοκρατικό (Αμαραντίδου, 2011) και συγκεντρωτικό αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών και συμμετοχικότητας στους εκπαιδευτικούς (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008). Παράλληλα, η δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει στον εκπαιδευτικό ελάχιστα περιθώρια επαγγελματικής ανέλιξης με επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση (Καρδινάκης & Λαμπράκης, 2016). Η έλλειψη δυνατότητας προαγωγής σε σχέση με τις πενιχρές αποδοχές του εκπαιδευτικού (Βασίλα, 2012) εντείνουν περισσότερο το άγχος του.

Εστιάζοντας στον οικονομικό παράγοντα, μέσα από το πρίσμα της οικονομικής κατάστασης της χώρας μας τα τελευταία χρόνια και διερευνώντας τη σχέση του με το άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, είναι αδύνατον να αμφισβητηθεί ότι οι μνημονιακές υποχρεώσεις της Ελλάδας με τις διαρκείς μειώσεις στις αποδοχές, έχουν σοβαρότατο αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς και περισσότερο στις γυναίκες (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Το καθεστώς διαθεσιμότητας, το οποίο ήταν πρωτόγνωρο για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς πολλαπλασίασε το αίσθημα ανασφάλειας (Γιαννακίδου, 2014). Την ανασφάλεια αυτή ενέτεινε και η επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αισθάνεται ανέτοιμος και ανεπαρκής και συνεπώς βρίσκεται σε κατάσταση εγρήγορσης προκειμένου να κατακτήσει όλο και περισσότερες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις ραγδαίες αλλαγές. Στην περίπτωση αυτή η αποπροσωποποίηση εμφανίζεται στον εκπαιδευτικό ως μηχανισμός άμυνας για όλη αυτή την πίεση που δέχεται (Κάμτσιος & Λώλης 2016) η οποία ενισχύεται και από τις διαρκείς αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία (Βερυκίου, 2016) και από το διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον με τις άνωθεν επιταγές για εφαρμογή και υλοποίηση όλο και περισσότερων νέων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Τα τελευταία χρόνια, ως γενεσιουργό αίτιο του άγχους, προστέθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας covid. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις και παράλληλα δεν βιώνουν θετικά συναισθήματα (Πεντεδέκα, 2021).

Ολοκληρώνοντας τη θεώρηση των γενεσιουργών αιτίων του άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, από τη σκοπιά της οργάνωσης και λειτουργίας, θα αποτελούσε παράλειψη να μη γίνει αναφορά σε δύο διαστάσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στη μη μονιμότητα για αρκετούς εκπαιδευτικούς και στον ευαίσθητο τομέα της ειδικής αγωγής. Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι σαφώς υψηλότερα στους αναπληρωτές και ωρομίσθιους, οι οποίοι βιώνουν μεγαλύτερη ανασφάλεια μη έχοντας σταθερό πλαίσιο εργασίας ούτε ως προς τη σχολική μονάδα, ούτε ως προς τα διδακτικά αντικείμενα. Πολλές φορές μάλιστα καλούνται να ξεκινήσουν το έργο

τους στα μισά του σχολικού έτους και συμπληρώνοντας το ωράριό τους σε περισσότερα από δύο σχολεία (Κυριακάκη & Λούπη, 2016). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αναπληρωτές στην πλειοψηφία τους, έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις και είναι φυσικό να εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση σε υψηλότερο βαθμό εν συγκρίσει με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής. (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Διαπροσωπικές σχέσεις

Ο ανθρώπινος παράγοντας ενυπάρχει σε όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου με τον εκπαιδευτικό να εργάζεται, να συναλλάσσεται και να αλληλεπιδρά με διάφορες ομάδες ανθρώπων, συχνά σε συγκρουσιακό πλαίσιο (Ρέμπελος at al., 2015) και ασάφεια ρόλων (Παππά, 2010) με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση του άγχους.

Αρχίζοντας από τους μαθητές με τους οποίους ο εκπαιδευτικός συνευρίσκεται τον περισσότερο χρόνο, η βιβλιογραφία εντοπίζει συχνά συγκρουσιακές σχέσεις οι οποίες σχετίζονται με την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών. Συχνά μάλιστα οι εκπαιδευτικοί φορτίζονται συναισθηματικά από την ποικιλότητα και την πληθώρα των μαθησιακών δυσκολιών τους (Χαραλάμπους, 2012). Ο Ρέμπελος at al. (2015) κάνουν λόγο για «χάσμα απόψεων» μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ η Αμαραντίδου (2011) επισημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού εντείνεται λόγω της έλλειψης κινήτρων από την πλευρά των μαθητών, ενώ το ίδιο συμβαίνει και εξαιτίας των δυσκολιών διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης (Βασίλα, 2012). Οι Zournatzi & Koustelios (2011) προσθέτουν την πίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την ασφάλεια των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας του ότι οι μαθητές είναι στη συντριπτική πλειοψηφία τους ανήλικοι, «λογοδοτούν» στους γονείς και κηδεμόνες τους, τόσο για το έργο τους, όσο και για τη συμπεριφορά τους έχοντας αποδεχθεί την ιδέα της χαμηλής κοινωνικής αναγνώρισης (Βερυκίου, 2016). Η εκπαίδευση βρίσκεται στο μικροσκόπιο για ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009) και ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πως οφείλει να ανταποκριθεί στις υψηλές προσδοκίες τους. Έτσι, αισθάνεται ότι οι γονείς δεν αναγνωρίζουν το έργο του και αυτό έχει επιπτώσεις στα αισθήματα αυτοπραγμάτωσης του ίδιου (Καρδινάκης & Λαμπάκης, 2016) με την αυτοεκτίμησή του να πλήττεται σοβαρά νιώθοντας έλλειμμα ικανοτήτων και αδυναμία ανταπόκρισης στον ρόλο του. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, οι γονείς από κριτές και επικριτές του εκπαιδευτικού βρίσκονται στο άλλο άκρο αδιαφορώντας πλήρως για το τι συμβαίνει στο σχολείο, πολλαπλασιάζοντας τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών (Παπαγιάννη, & Ρέππα, 2008).

Άλλη μία παράμετρος η οποία επηρεάζει δραστικά την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων. Η Αμαραντίδου (2011) επισημαίνει δυσκολία συνεννόησης ανάμεσα στους διδάσκοντες οι οποίοι είναι διαφορετικών ηλικιών, αντιλήψεων και ειδικοτήτων. Η Βασίλα (2012) αναφέρεται στην ανεπάρκεια διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που

συνυπάρχουν στις σχολικές μονάδες, ενώ οι Πατσάλης & Παπουτσάκης (2010) κάνουν λόγο για έλλειψη επικοινωνίας. Η Γιαννακίδου (2014) επισημαίνει ότι οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι συγκρουσιακές και έντονα ανταγωνιστικές.

Τέλος, αναφορικά με τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους προϊσταμένους του, επικρατεί η αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν τυγχάνει υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου (Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2010).

Συμπεράσματα – Επίλογος

Εξετάζοντας τις συνιστώσες εκείνες που αποτελούν την πηγή άγχους και εξουθένωσης για τον Έλληνα εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκε ότι αυτές σχετίζονται με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και με την εργασία του, η οποία είναι πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική. Από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει δυσχερείς καταστάσεις σε όλες πτυχές του επαγγέλματός του με αντίκτυπο στην ψυχική του υγεία, στις ενέργειές του και στην ποιότητα της διδασκαλίας του. Η τελευταία αποτελεί και το ζητούμενο της κοινωνίας, της πολιτείας και του ίδιου του επαγγελματία που καλείται να την αναβαθμίσει και να την προάγει. Συνεπώς, για να υπάρξουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα είναι αναγκαιότητα να συντονιστούν οι προσπάθειες των προσώπων και των θεσμών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να θωρακιστεί αυξάνοντας την αίσθηση του σκοπού και του νοήματος στην εργασία του, αλλά με παράλληλες παρεμβάσεις και σε θεσμικό επίπεδο, με μέριμνα για την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών και για την υλική και ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έμπρακτη αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών θα οδηγήσει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, στην αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και συνεπώς στην αναβάθμιση του έργου τους.

Βιβλιογραφία

Αμαραντίδου, Σ. (2011). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μια διαχρονική Μελέτη*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα, 2007.

Antoniou, S., Ploumpi,A., Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology 2013. Vol.4, No.3A, 349-355*.

Βασίλα, Α. (2012). *Άγχος και σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Πιλοτική Στατιστική Ανάλυση.* Διατριβή, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2012.

Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology, Vol. 9 (2012), 18-44*

Βερυκίου, Α. (2016). *Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και επαγγελματική εξουθένωση.* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2016.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Διπλωματική Εργασία, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2014.

Zournatzi, E., Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 7 [Special Issue –June 2011]*

Κάμτσιος, Σ., Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. τ.9, 39-87.*

Κάντας Α. (1995). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 3ο. Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καρδινάκης, Ε., Λαμπράκης, Α. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ηράκλειο, 2016.

Κόκκινος, Κ., Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 9ου Συναιδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2006 σελ. 1065 – 1074*

Κυριακάκη, Γ., Λούπη, Α. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.* Διπλωματική εργασία, πανεπιστήμιο Πειραιά, 2016.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teachers stress. *Educational Studies,4, 1-6.*

Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000) Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση τ.30, 2000,.139-161*

Μιλής, Π. (2015). *Η βίωση θετικών συναισθημάτων, το νόημα ζωής και η ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικοί παράγοντες στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2015.

Παπαγιάννη, Α., Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου σελ. 57-81*

Παπαδόπουλος, Ι., Σταμόπουλος, Κ. (2011) Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος . *Παιδαγωγικός λόγος, τομ,2 σελ. 65-97*

Παππά, Β. (2010).Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τεύχος 11, 135-142.*

Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη,Κ. (2010).Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, 249-261.*

Πεντεδέκα, Α. (2021). *Επιδράσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας covid-19.* Διπλωματική Εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2021

Σταμάτης, Ι. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία, Ιωάννινα.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής.* Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 2012.

Εκπαιδευτική ηγεσία και εκφοβισμός

Χουλιάρα-Σιδερά Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., Ανθρωπιστικών Σπουδών

Περίληψη

Η βίαιη συμπεριφορά των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα βαθύτερων αιτιών και κινήτρων που χρειάζεται να αναζητηθούν και να κατανοηθούν ώστε να είναι δυνατή η πρόληψη και η θεραπεία της. Εκδήλωσή βίας μπορεί να υπάρχει στην οικογένεια, στον κοινωνικό περίγυρο και στο σχολείο**.** Το σχολείο είναι ο χώρος που συνυπάρχουν οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί και όλοι φέρουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες που ανάλογα με τους κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες επηρεάζουν τη συχνότητα και το βαθμό έντασης των περιστατικών εκφοβισμού. Ο διευθυντής του σχολείου, ως θεσμικός ηγέτης, καθίσταται ο πλέον αρμόδιος για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ασκώντας τη διοίκηση με δημοκρατικό και συμμετοχικό τρόπο μπορεί να πραγματώσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου βρίσκοντας λύσεις και συνεργάτες σε πιθανές εκδηλώσεις εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός-ηγέτης, εκφοβισμός, αντιμετώπιση

Educational leadership vs bullying

Chouliara-Sidera Panagiota, M.Sc., Humanities Sciences

Abstracts

Violent human behavior is the result of deeper causes and motivations that need to be sought and understood in order to be able to prevent and treat it. Violence can occur in the family, in the social environment and at school. The school is the place where parents, students and teachers coexist and all have different recruiters who depending on the socio-economic and cultural factors affect the frequency and severity of bullying incidents. The school principal, as the institutional leader, becomes the most responsible for preventing and dealing with bullying. Exercising the administration in a democratic and participatory way can make the school run smoothly by finding solutions and partners in possible incidents of bullying.

Key-Words: teacher-leader, bullying, confrontation

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα όλες οι μελέτες για τη σχολική βία αναφέρονται στη βία μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών. Μεταξύ 1992 και 2000 διεξήχθησαν αρκετές έρευνες στην Ελλάδα που τα αποτελέσματά τους έδωσαν περιγραφικά στοιχεία για τη σχολική βία ανάμεσα στους μαθητές και την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στη

χώρα. Το 2006, ο Συνήγορος του Παιδιού θέλοντας να επισημάνει την έκταση του φαινομένου της βίας στα Σχολεία, στην αρχή του σχολικού έτους αντί για ευχές απηύθυνε κάλεσμα με τίτλο: «Ας βγάλουμε τη βία από τα σχολεία μας». Αναγνωρίζοντας τις σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις που έχει η βία μεταξύ των μαθητών για χιλιάδες παιδιά, εφήβους και νέους στη χώρα μας, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα, ιδρύθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2010, το «Δίκτυο για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Βίας Μεταξύ των Μαθητών στο Σχολείο».

Υπάρχουν όμως δεδομένα που δείχνουν ότι και οι εκπαιδευτικοί υφίστανται εκφοβισμό και βία. Έρευνες παρουσίασαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι θύματα άλλων εκπαιδευτικών, μαθητών, προσωπικού, διευθυντών, γονέων και απ' την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι θύτες εκπαιδευτικών, προσωπικού, διευθυντών, γονέων και μαθητών. Ειδικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία (Matsela & Kirsten, 2014), εντοπίζονται οι εξής κατηγορίες:

- *Εκφοβισμός από τον διευθυντή,* όταν πράξεις και συμπεριφορές πιέζουν το θύμα-εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να νιώθει άγχος και εξάντληση.
- *Εκφοβισμός από τους συναδέλφους,* με διάφορους τρόπους όπως προσβολές, έλλειψη σεβασμού, απομόνωση.
- *Εκφοβισμός από μαθητές,* αγνόηση, χλευασμός, εξύβριση, κουτσομπολιά, έλλειψη σεβασμού.
- *Εκφοβισμός από γονείς,* φαινόμενο των τελευταίων ετών, εκπαιδευτικοί δέχονται πιέσεις, απειλές και παραμένουν απροστάτευτοι στις παράλογες απαιτήσεις των γονιών που τους απειλούν με μηνύσεις και συχνά γίνονται πράξη φτάνοντας μέχρι τα δικαστήρια.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Morrison et al., 2004) επισημαίνονται η στάση και οι απόψεις που έχει ο διευθυντής απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού καθώς και ο καθοριστικός του ρόλος στην ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης της παραβατικότητας. Στην Ελλάδα έρευνες καταδεικνύουν ότι η βία μπορεί να αντιμετωπιστεί εσωτερικά στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς (Βαλάσση - Αδάμ, 2010). Όμως οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν μεμονωμένα, η ηγεσία του σχολείου είναι που συντονίζει και καθοδηγεί. Ως θεσμικός ηγέτης είναι το πρόσωπο-κλειδί για την απρόσκοπτη λειτουργία του (Morrison et al., 2004).

Εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού ηγέτη

Η έννοια της ηγεσίας έχει παρεισφρήσει και στον τομέα της εκπαίδευσης και έχει πιο ευρύ περιεχόμενο από τις έννοιες διοίκηση και διαχείριση που χρησιμοποιούνταν παλιότερα και αφορούσαν στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων.

Ηγεσία μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον ηγέτη ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος (Φασούλης,

Κουτρομάνος, Αλεξόπουλος, 2008). Η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) που να ηγείται αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2011). Ηγέτης είναι το άτομο που κερδίζει τη θεληματική κι πρόθυμη συμμετοχή των συνεργατών του στην επίτευξη κάποιου έργου (Μπουραντάς, 2005). Ως εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επιρροής βασισμένη σε σαφείς αξίες και εμπνευσμένο όραμα, με σκοπό τη δέσμευση των μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον (Σαΐτης, 2005). Σκοπός της εκπαιδευτικής ηγεσίας, είναι και η μεταμόρφωση του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης και η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας . Ως εκ τούτου, ο ηγέτης του σχολείου, με εφόδιο τις αξίες, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του, αναδεικνύεται σε σημαντικό φορέα δράσης μέσα στη σχολική κοινότητα και μπορεί να επηρεάσει τη απόδοση των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Ο ρόλος του διευθυντή και η στάση του στο φαινόμενο του εκφοβισμού

Ο διευθυντής-ηγέτης χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, εμπειρία και γνωστική νοημοσύνη, ώστε να εναλλάσσει τον τρόπο ηγεσίας (οραματιστικό, δημοκρατικό, ανθρωπιστικό και συμβουλευτικό), ανάλογα με τις συνθήκες που παρουσιάζονται (Σαΐτης, 2011). Ο διευθυντής του σχολείου, είναι συνήθως ένα άτομο πολύ μορφωμένο και έμπειρο, ενημερωμένος σε ότι αφορά τον τομέα που υπηρετεί. Ακολουθεί κατά γράμμα τους κανόνες, τους νόμους και τις διαδικασίες του συστήματος. Δίνει σαφής και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζόμενους και πέρα από τη θέση που έχει, ενδεχομένως να έχει κι άλλες δεξιότητες, με τις οποίες επηρεάζει και εμπνέει την ομάδα του με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Τότε αυτός ο διευθυντής δεν είναι μόνο καλός διευθυντής, αλλά και καλός ηγέτης (Σαΐτης, 2011). Ο ηγέτης-διευθυντής διαθέτει ορισμένες προσωπικές ικανότητες και χαρακτηριστικά, όπως είναι για παράδειγμα, η ικανότητα λήψης αποφάσεων, ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, η προσαρμοστικότητα στην εκτέλεση όσων προγραμματίστηκαν, η ψυχική δύναμη και η αντοχή στις πιέσεις, η ειλικρίνεια, η αμεροληψία, η δικαιοσύνη και η ικανότητα να εμπνέει τους άλλους (Τυπάς, 1999).

Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και ηρεμίας στο σχολείο κινητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες τις οποίες ο ίδιος πρόθυμα θα στηρίξει για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ο διευθυντής με τη στάση του μπορεί να καταδείξει ότι το σύγχρονο σχολείο μπορεί να είναι ένα σχολείο αγωγής, στο οποίο κυριαρχεί ατμόσφαιρα γαλήνης, ψυχικής ικανοποίησης και ασφάλειας, αλληλοσεβασμού, δικαιοσύνης, ελευθερίας, πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας, γνησιότητας, αυτοπειθαρχίας, αναλήψεων ευθυνών, αισιοδοξίας, σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων, σεβασμού των αποφάσεων της σχολικής κοινότητας και δημιουργίας μορφωτικής παράδοσης. Ο διευθυντής με τη στάση του μπορεί να προβάλλει όλες εκείνες τις αξίες του σχολείου που έχουν παιδαγωγική αξία.

Παιδαγωγική αξία έχουν τόσο οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με το δάσκαλο αλλά και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Αυτές τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών έχει την υποχρέωση να εμπλουτίζει ο εκπαιδευτικός ηγέτης, γιατί έχουν βασική σημασία

για την ηθικοποίηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Τσουρέκης, 1981). Τα πρότυπα που προβάλλονται ανεξέλεγκτα από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο εντείνουν το άγχος και την επιθετικότητα των παιδιών, αυτό χρειάζεται να το έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός ηγέτης και να προβάλλει, επιτακτικά την ανάγκη μιας εκπαίδευσης για καταλλαγή και συμφιλίωση.

Τρόποι παρέμβασης και στρατηγικές του διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Όταν παρατηρηθεί φαινόμενο εκφοβισμού το πρώτο που χρειάζεται να κάνει ο διευθυντής είναι να συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να προβεί στα παρακάτω ή και σε άλλα ακόμη.

- Καθιέρωση τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων για την αποτύπωση προβλημάτων, τη συζήτηση μέτρων πρόληψης και στρατηγικών αντιμετώπισης βίαιων περιστατικών στο σχολείο, μέσω της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της υιοθέτησης κοινών καλών πρακτικών και την εκπόνηση σχεδίου κοινής δράσης ενάντια στον εκφοβισμό.
- Συζήτηση με τους μαθητές και τους γονείς τους. Αυτή δεν είναι μια απλή ενέργεια, δεδομένου ότι η συζήτηση είναι μια διαδικασία για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής βίας που θα πρέπει να καταλήξει σε κάποιες αποφάσεις και σε κάποιες ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης. Έτσι ο διευθυντής θα πρέπει να έχει σκεφτεί κάποιο σχέδιο, κανόνες, όρια και ποινές, για να τα προτείνει.
- Ενημέρωση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για την πολιτική του σχολείου ενάντια στα φαινόμενα βίας και κάλεσμα σε συνεργασία, σε συναντήσεις και ανάπτυξη κοινών δράσεων.
- Διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων και επιμορφώσεων, καλώντας ψυχολόγους και ειδικούς επιστήμονες για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων και στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, γιατί απαιτείται η ύπαρξη καλά εκπαιδευμένων και επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν θα εφαρμόζουν τυφλά προγράμματα πρόληψης της βίας που τα σχεδιάζουν και τα διαχειρίζονται άλλοι, αλλά θα διαμορφώσουν προγράμματα με ενεργητική συμμετοχή στην πρόληψη και αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών.
- Διοργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων ενημέρωσης της τοπικής κοινωνίας.
- Δημιουργία πρωτοκόλλων συνεργασίας με την Αστυνομία, τις ιατρικές και νομικές υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας.
- Συνεργασία και καλή επικοινωνία με τα Μ.Μ.Ε. για την προβολή των δράσεων και την ενημέρωση όλης της κοινωνίας.

Το πιο σημαντικό από όλα είναι ο διευθυντής να αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και να μπορεί να τους μιλάει για όλα τα θέματα που θα δημιουργήσουν ηρεμία και ασφάλεια για να μπορούν να απευθύνονται σε αυτόν κάθε φορά που θα τους συμβαίνει κάποιο περιστατικό εκφοβισμού. Να φροντίσει για

την υλοποίηση προγραμμάτων που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να εκπαιδευτούν να χρησιμοποιούν τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους. Τέλος, να διασφαλίσει ότι οι κανόνες και τα όρια, απόρροια της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου, εφαρμόζονται από όλους.

Η στάση του εκπαιδευτικού ηγέτη της τάξης απέναντι στον εκφοβισμό και οι ενέργειές του για την διαχείρισή του

Εκπαιδευτικός ηγέτης στο σχολείο μπορεί να είναι ο διευθυντής που έχει την πλήρη ευθύνη για τη λειτουργία του αλλά εκπαιδευτικός ηγέτης είναι και ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για τα περιστατικά επιθετικότητας και εκφοβισμού που συμβαίνουν στο σχολείο και αισθάνονται ότι πρέπει να επέμβουν. Είναι δε πιο πιθανό να επέμβουν στα περιστατικά που ταιριάζουν σε αυτό που οι ίδιοι θεωρούν σχολικό εκφοβισμό (Mishna et al, 2005), καθώς δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις έμμεσες μορφές του. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης της τάξης πρέπει να γνωρίζει πως θα αντιμετωπίσει μια επιθετική συμπεριφορά και να διακρίνει αν είναι σχολικός εκφοβισμός ή «πείραγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Στη συνέχεια θα πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές για την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών. Να έχουν δημιουργήσει ένα σχέδιο διαχείρισης με όλα τα στάδια που χρειάζονται. Αρχικά η διαδικασία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του προβλήματος, έπειτα την ανάπτυξη πιθανών λύσεων και την επιλογή της καλύτερης κατά περίπτωση. Σημασία έχει ότι συμφωνεί να είναι αποτέλεσμα κοινής αποδοχής.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές του όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά για να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της ζωής και κυρίως να τους βοηθήσει, με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην αναγνώριση, στην αποφυγή και στην αντιμετώπιση πιθανού περιστατικού επιθετικότητας και εκφοβισμού.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με την έννοια του εκφοβισμού και ειδικότερα, του σχολικού εκφοβισμού, ασχολήθηκε κυρίως ο Dan Olweus, σύμφωνα με τον οποίο, κάποιος δέχεται εκφοβισμό (bullying), όταν εκτίθεται κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις (εσκεμμένη βλάβη ή συναισθηματική δυσκολία μέσω σωματικής ή λεκτικής επαφής ή με άλλους τρόπους) από ένα ή περισσότερα άτομα. Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται το φαινόμενο είναι είτε άμεσες είτε έμμεσες μορφές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού είναι ο σωματικός, ο λεκτικός, ο μη λεκτικός, ο κοινωνικός, ο σεξουαλικός, κλπ. Όπως είναι λογικό, όπου υπάρχει δράση υπάρχει και αντίδραση, άρα όπου υπάρχει εκφοβισμός και θυματοποίηση, υπάρχουν και επιπτώσεις. Προς μείωση ή/και εξάλειψη του

φαινομένου, αναφέρονται τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης των εκφοβιστικών συμπεριφορών που αναλαμβάνουν ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς για να προστατέψουν τους μαθητές από εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού.

Το σχολείο αποδεικνύεται σήμερα ο μοναδικός φορέας που μπορεί να εγγυηθεί το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την αναγκαιότητα της συνύπαρξης. Μία από τις λειτουργίες του είναι η συμβολή του στον εξανθρωπισμό (βελτίωση, ιδίως από ηθική άποψη, δίνοντάς του τα χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι ταιριάζουν στον άνθρωπο: Η μόρφωση, η τέχνη, η εργασία εξανθρωπίζει τον άνθρωπο), της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις ώστε στο σχολείο να πραγματώνονται όλα τα παραπάνω για να μην εκδηλώνονται περιστατικά εκφοβισμού και να κάνει πράξη το *συνεργάζεσθαι* για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρέου Ε., P.K. Smith, «Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η ά σκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους», στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34/2002

Αρτινοπούλου, Β. – Α. Μαγγανάς, Α. (1996). Θυματολογία & Όψεις Θυματοποίησης, Αθήνα: εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, σ. 127.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχο λείο . Έρευνες και πο λιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο, σελ.25.

Βαλάσση – Αδάμ, Ε. (2010). Βία στα σχολεία της Αθήνας. Στο *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας. Νομική Βιβλιοθήκη σελ.99-110.

Γαλανάκη, Ε., Βογιατζόγλου, Π. (2007). Εκφοβισμός / θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Ατραπός τ. 44, 7-24.

Κουράκης Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*, Αθήνα/Κομοτηνή: εκδ. Σάκκουλα

Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Πανούσης, Γ. (1995). *Η βία στα σχολεία: Double Face*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 84, 79-81.

Πανούσης, Γ. (2006). «Ταξικοί» αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; Βία στα σχολεία», *Ποινική Δικαιοσύνη /1*, Αθήνα: εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, σ. 75-84.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). Όταν τα πράγματα στο σχολείο…αγριεύουν, Αθήνα:

ΥΠΕΠΘ, σελ. 5-6.

Σαίτης, Χ. (2005), *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα.

Σαίτη, Α., Σαίτης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα.

Σύγχρονη Εκπαίδευση (1994). «Η βία στο σχολικό χώρο [Βία και τιμωρίες στο σχολείο] Φαινόμενα μορφές αίτια διέξοδοι». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 76, 5-9.

Τσιάντης, Γ. (1993). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας,* τομ. Β΄, Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.

Τσουρέκης, Δ. (1981). *Σύγχρονη Παιδαγωγική, παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα,* Αθήνα, 120-124.

Τυπάς, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.* Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Κ., Αλεξόπουλος, Ν. (2008), «Ηγετικά διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης: προθέσεις, στάσεις, υποκείμενα πρότυπα και αντιλαμβανόμενος έλεγχος: μια σύγκριση των θεωριών της δικαιολογημένης δράσης και προσχεδιασμένης συμπεριφοράς». *Πρακτικά τρίτου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας*, Αθήνα.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). Managing Violence in Schools. A whole- school approach to best practice. Great Britain: Paul Chapman Publishing

Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37(2), 177–192.

Holt, M., & Espelage, D. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), pp. 984-994.

Langford, G. (1969). *Philosophy and education: An introduction*. London: MacMillan.

Olweus, D. (1993a). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1997c). Bully/Victim problems in school: Facts and intervention. European Journal of Psychology of Education, 12(4), 495-510.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 3–20). New York: Guilford Press.

Matsela, M. A. & Kirsten, T. (2014). Teachers' experiences and impact of workplace bullying on their health in Lesotho. *Psychology Research*, 4 (6), 479-491.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education. Vol. 28. No 4.*

Morrison, Gale M., Peterson. R., O' Farrell, S. & Redding, M. (2004). Using Office Referral

Recordsin School Research: Possibilities and Limitations. (Ed.: Furlong Michael, Morrison Gale, Skiba Russell, Cornell Dewey). *Issues in school violence research*. New York The Haworth Press, Inc (Co-published simultaneously as *Journal of School Violence*, Vol. 3, 2/3, 39-61.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103

Πηγές

Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο, ανάκτηση στις 18/09/2011

http://www.neagenia.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=45,

Συνήγορος του Πολίτη, ανάκτηση στις 12/03/2020

https://www.synigoros.gr/resources/docs/201367.pdf

Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (2015). *Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού.* Αθήνα: Διόφαντος, ανάκτηση στις 14/03/2020

http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/odigos_diaxeirisis_peristatikwn.pdf

Η επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση των μαθητών της προσχολικής αγωγής

Χουλιάρα-Σιδερά Παναγιώτα, Εκπ/κός Π.Ε.70,M.Sc, Ανθρωπιστικών Σπουδών

Περίληψη

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς, οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η *οικογένεια* αποτελεί «*το πρώτο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο κάθε άνθρωπος αναπτύσσεται*» (Γεωργίου, 2000). Κάθε μαθητής που ξεκινά τη σχολική του ζωή δεν εγγράφει τις εμπειρίες του σε «λευκό χαρτί», αλλά φέρει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο από την οικογένειά του, το οποίο μεταφράζεται σε γνώσεις, αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές που επηρεάζουν σημαντικά τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Το σχολείο λοιπόν είναι εκείνο που έρχεται να συνεχίσει το έργο της αγωγής που ξεκινάει στο σπίτι και καλείται να εκμεταλλευτεί και να αξιοποιήσει όλες αυτές της λειτουργίες που επιτελούνται στους κόλπους της οικογένειας. Σήμερα όλοι αναγνωρίζουν ότι το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος γίνεται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι πρέπει οι δύο πλευρές να αντιληφθούν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί και στην ιδανική περίπτωση επιτρέπουν στην κάθε πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά αλλά διαφορετικά στην ανάπτυξη, στη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, μάθηση, προσχολική ηλικία

The impact of the family on school performance Of preschool education students

Chouliara-Sidera Panagiota,Primary Teacher, M.Sc, Humanities Sciences

Abstracts

The school and the family are two institutions, which have a great influence on the psycho-pedagogical development of the child. The family is "the first social context in which every human being develops" (Georgiou, 2000). Every student who starts his school life does not write down his experiences on a "white paper", but carries a specific social, economic, cultural and educational level from his family, which translates into knowledge, values, beliefs, attitudes and behaviors that significantly affect his cognitive, emotional and social development. So the school is the one that comes to continue the work of education that starts at home and is called to take advantage and utilize all these functions that are performed within the family. Today everyone recognizes that the content of learning is not completed at school, but much is done at home or in the wider social environment. Thus the two sides must realize that their roles are different and ideally allow each side to contribute in a complementary but different way to the development, learning and development of children.

Key-Words: school, family, learning, preschool age

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί βασικό ψυχολογικό φαινόμενο της ανθρώπινης ύπαρξης, προς το οποίο αποβλέπει η διδασκαλία. Με τη μάθηση οι άνθρωποι προοδεύουν, αλλάζουν συμπεριφορά, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες και καλλιεργούν εκείνες τις δυνατότητες που τους καταξιώνουν ως άτομα. Με τη μάθηση το εξαρτημένο και αδύναμο παιδάκι καταφέρνει σιγά-σιγά να εξελιχθεί σε ικανό και ανεξάρτητο άτομο, που πετυχαίνει να προσαρμόζεται και να επιβιώνει στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις της ζωής (Τριλιανός, 2003).

Με τον όρο μάθηση νοείται, ο δρόμος για την κατάκτηση της γνώσης ανεξάρτητα από το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί. Ο ορισμός της μάθησης μέσα στα χρόνια εξέλιξης του ανθρώπου έχει μετρήσει πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις. Σε μια προσπάθεια όμως να δοθεί ένας αντιπροσωπευτικός ορισμός της, η μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια διαδικασία, με την οποία το άτομο που τη δέχεται μεταβάλλει διαρκώς τη συμπεριφορά του καθώς ασκείται πάνω στο θέμα που μαθαίνει, αλλά και στον τρόπο που τον οδηγεί στη κατάκτηση της πληροφορίας, καταγράφοντας παράλληλα την αποκτημένη εμπειρία πάνω και στους δύο τομείς. Ο άνθρωπος σύμφωνα με τη φύση του μέσα στο χρόνο έρχεται σε επαφή με τη βιολογική του ωρίμανση και την κόπωση που ακολουθεί αυτή. Η εξέλιξη της μάθησης και οι επιπτώσεις που έχει πάνω σε αυτόν δεν είναι αντίστοιχες με την βιολογική φθορά του ανθρώπου μέσα στο χρόνο. Το άτομο κατακτώντας εμπειρίες μέσα από την ζωή του οικοδομεί μια πορεία της μάθησης διαρκώς αυξανόμενη καθώς οι κατεκτημένες γνώσεις τον ωθούν σε υψηλότερες απαιτήσεις.

Η μάθηση συνεπώς για τον άνθρωπο αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία αλλά με βασικό εργαλείο της την εμπειρία. Προτέρημα του ανθρώπου απέναντι στη μάθηση είναι η ικανότητά του να παρατηρεί τον κόσμο που τον περιβάλλει. Άλλες προσεγγίσεις ορισμών για τη μάθηση δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις μεταβολές που επιδέχονται τα ήδη κατεκτημένα από τον άνθρωπο, είτε αυτά αφορούν γνωστικά θέματα, είτε κοινωνικά και δεξιοτήτων εν γένει. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα δύσκολο να βρεθεί ένας ορισμός για τη μάθηση και γι’ αυτό υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών όσον αφορά στον προσδιορισμό της έννοιάς της (Μαυροειδή, 2017).

Παιδαγωγική σχέση της οικογένειας με το παιδί-μαθητή

Η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού, το πρώτο «άτυπο σχολείο» και η δυναμική, η λειτουργία της καθώς και η ποιότητα της οικογενειακής ζωής ασκούν σημαντικότατη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των παιδιών. Η οικογένεια είναι φορέας πολιτισμικών αναφορών και εκφραστής συμβολικών λειτουργιών, ενώ θεωρείται ότι συμβάλλει ουσιαστικά στη συγκρότηση του ατόμου ως ψυχοκοινωνικής οντότητας. Υπό αυτό το πρίσμα είναι σημα-

ντικός φορέας κοινωνικοποίησης και συγκρότησης βασικών ψυχικών αναπαραστάσεων σε σχέση με τον Άλλο και την κοινωνία γενικότερα. Ο Freud ξεκινά από την οικογένεια χαρακτηρίζοντάς τη την πιο στοιχειώδη κοινωνική ομάδα και περιγράφει πως το παιδί βιώνει την ζωή και διαμορφώνει το χαρακτήρα του μέσα από αυτή (Βεργιοπούλου, 2016).

Στα πρώτα κυρίως χρόνια της ζωής του παιδιού, η μάθηση και γενικά η διαδικασία κοινωνικοποίησής του, συντελείται μέσα στην ατμόσφαιρα της παιδαγωγικής σχέσης του με τους γονείς του. Οι ενισχύσεις των γονέων καθορίζουν σχεδόν αποκλειστικά τη μάθησή του, γιατί συνήθως η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται θετικά με την εκδήλωση της αγάπης των γονέων και η ανεπιθύμητη ενισχύεται αρνητικά με την προσωρινή στέρηση αγάπης. Έχοντας ως πρότυπα συμπεριφοράς τους γονείς του και ταυτιζόμενο με αυτούς, το παιδί οικειοποιείται ολόκληρο το σύστημα αξιών της οικογένειας, χωρίς καμιά προσπάθεια ή δυνατότητα κριτικής. Οι προσδοκίες και τα πρότυπα των γονέων καθορίζουν σε μεγάλο μέρος τα κίνητρα επίδοσης των παιδιών (Καψάλης, 1996).

Ο γονιός αποτελεί τον πρώτο δάσκαλο του παιδιού. Ο ρόλος του δεν είναι να «διδάξει» γνώσεις ή «μαθήματα», αλλά να διευκολύνει τη μάθηση του παιδιού (με τις κατάλληλες ερωτήσεις). Να μπορεί να «ακούει» πώς σκέπτεται το παιδί του. Να συζητάει μαζί του. Να ενθαρρύνει την περιέργεια του (γιατί έτσι μαθαίνει). Να παρακολουθεί την πρόοδό του και να συνεχίσει στο οικογενειακό περιβάλλον τις μαθησιακές εμπειρίες του σχολείου. Οι γονείς ανέκαθεν υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού. Ο Κομένιος, ο Ρουσώ, ο Λοκ, ο Πεσταλότζι αναγνώρισαν τη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι καθημερινές συναναστροφές με τους γονείς . Οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή, στις στάσεις, στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση και τη μάθηση του παιδιού μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Η μάθηση των μαθητών της προσχολικής ηλικίας στο οικιακό περιβάλλον

Η οικογένεια αποτελεί ουσιαστικά το πρώτο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τον οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί. Η ανάπτυξη του γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά, καθώς και η σχολική του ωριμότητα επηρεάζονται καθοριστικά από τις μαθησιακές δραστηριότητες που προσφέρονται από τους γονείς. Επί παραδείγματι, φαίνεται ότι η παροχή πλούσιων ερεθισμάτων και η έκθεση σε δραστηριότητες και παιχνίδια που προάγουν την μάθηση, μπορούν όχι μόνο να ενισχύσουν τη μαθησιακή ικανότητα του παιδιού, αλλά και να επιδράσουν στη γενικότερη νοητική του ανάπτυξη (Παρασκευόπουλος, 1993). Στο σημείο, αυτό, ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ευκαιρίες μάθησης που παρέχουν οι γονείς στο παιδί προτού αυτό εμπλακεί στις πρώτες του ενδοσχολικές εμπειρίες, επηρεάζονται σημαντικά ως προς το πλήθος, την ποιότητα και τη στοχοθεσία τους από τις αντιλήψεις που η ίδια η οικογένεια έχει για τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της μόρφωσης (Berthelsen & Walker, 2008, Grolnick &

Slowiaczek, 1994).

Στην οικογένεια, μέσα στη μικρότερη αυτή μονάδα κοινωνικής ζωής η διαδικασία της ανάγνωσης ιστοριών από γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας, όπως αδέρφια ή παππούς και γιαγιά, προς τα παιδιά θέτουν τις βάσεις για τον *οικογενειακό γραμματισμό*. Η αλληλεπίδραση που συνεπάγεται αυτής της διαδικασίας ανάμεσα στο παιδί και ένα ενήλικο άτομο είναι σε θέση να ασκήσει καθοριστικό ρόλο για την μετέπειτα κατάκτηση στοιχείων της σχολικής εγγραμματοσύνης. Η εμπλοκή του παιδιού στις εμπειρίες που του παρέχει η οικογένεια του καταφέρνει, κατά τον κ. Κωστούλη (1999), να του γνωστοποιήσει ασυνείδητα στρατηγικές προσέγγισης και διαπραγμάτευσης πληροφοριών που λαμβάνει από πηγές όπως τα λογοτεχνικά κείμενα.

Η συμμετοχή των παιδιών όμως μέσα στην οικογένεια δεν σταματάει στην αφήγηση ή ανάγνωση ιστοριών. Τα παιδιά βιώνοντας την καθημερινή ζωή της οικογένειας συμμετέχουν σε πολιτισμικές πρακτικές με αποτέλεσμα να εσωτερικεύουν αξίες, στάσεις, διαδικασίες που πρεσβεύουν τα μέλη της οικογένειας που μεγαλώνουν. Με την εισαγωγή τους στο σχολείο οι μαθητές πλέον, έχουν ήδη αφομοιώσει μια σειρά πρακτικών γραμματισμού, πρακτικές που τις συναντούν, είτε μέσα στην οικογένεια, είτε στα λοιπά πεδία του κοινωνικού κόσμου, όπως είναι η παιδική χαρά, ο δρόμος, η θρησκευτική κοινότητα, η αγορά, κλπ. Η σπουδαιότητα της επιρροής των προσλαμβανουσών επιρροών από το παιδί σε αυτή την ηλικία υπογραμμίζεται και από τον Bandura, που είναι και ο κύριος εκφραστής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης. Μέσα από τις καταγραφές του γίνεται αντιληπτό ότι οι τρόποι συμπεριφοράς μαθαίνονται με την παρατήρηση των άλλων, έτσι το παιδί βεβαίως μιμείται και μαθαίνει αρχικά παρατηρώντας το στενό οικογενειακό του περιβάλλον (Bandura 1973) διαμορφώνοντας πρωτογενείς συμπεριφορές και γνώσεις. Υπό αυτά τα δεδομένα το έργο του εκπαιδευτικού δεν θα έχει αποτέλεσμα εάν δεν συμπεριλάβει στην προετοιμασία του τα στοιχεία και τις εμπειρίες που φέρει ο μαθητής από τον οικογενειακό του ιστό (Μαυρουδή, 2017).

Δραστηριότητες για την ενίσχυση της γονεϊκής συμμετοχής στο οικιακό περιβάλλον

Δανειστική βιβλιοθήκη νηπιαγωγείου: Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει σημαντικές έρευνες (Clay 1991, Goodman, 1986, Sulzby, 1991) οι οποίες έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη της προοπτικής του αναδυόμενου γραμματισμού για την αρχική εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ουσιαστικό ρόλο στο μαθησιακό περιβάλλον γραπτού λόγου, αλλά και στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας είναι η σωστή οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης. Η καθιέρωση της δανειστικής βιβλιοθήκης, η οποία προτείνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα, είναι σημαντική γιατί προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες για την προώθηση δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης που έχουν λειτουργικό σκοπό , αφού εξυπηρετούν προσωπικές ανάγκες των παιδιών, όπως παραδείγματος χάρη συμπλήρωση καρτέλας για δανεισμό του βιβλίου. Επιπροσθέτως εμπλέκει και τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία. Οι γονείς δε νιώθουν α-

ποκλεισμένοι από το σχολείο αφού οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί τους και προσπαθούν να εδραιώσουν τη σχέση που προωθείται στο σχολείο ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο, υποδεικνύοντάς στους γονείς τρόπους προσέγγισης των βιβλίων στο σπίτι (Γκλιάου, 2003).

Μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα. Για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που παρέχονται είναι ελάχιστα, παρά το γεγονός ότι νηπιαγωγεία και βρεφονηπιακοί σταθμοί έχουν ως σταθερή πρακτική να επισκέπτονται κάθε χρόνο χώρους πολιτισμού (Λίπα & Τσουκνάκη 2010). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην προσχολική σε συνδυασμό με την ελαστικότητα του προγράμματος σπουδών, σε σύγκριση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, δίνει μια εξαιρετική ευκαιρία σύνδεσης του σχολείου με τους χώρους πολιτισμού στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης. Η άτυπη εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα της γονεϊκής συμμετοχής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εργασία Οικογενειακής Μάθησης (Σακελαρίου, 2014): Ο στόχος της εργασίας των δέκα εβδομάδων οικογενειακής μάθησης είναι, παιδιά και γονείς να μάθουν μαζί στο σπίτι, μέσα από τη χρήση οικογενειακών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η εργασία αρχίζει και τελειώνει με τη συνάντηση γονέων στο σχολείο. Η πρώτη συνάντηση είναι αφιερωμένη στην ενημέρωση των γονέων για την εργασία και επίδειξη των δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες δραστηριότητες: χρήση της εφημερίδας, κατανόηση των μερών της εφημερίδας, χρήση κόμικς για να μάθουν να αγοράζουν εφημερίδες, πρόγραμμα μελέτης, καταγραφή της ώρας μελέτης, τι είναι καλύτερο να παρακολουθούν στην τηλεόραση, ποια προγράμματα μοιάζουν. Στο τέλος των δέκα εβδομάδων, πραγματοποιείται στο σχολείο δείπνο και τελετή βραβείων, για τις οικογένειες που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον οκτώ μαθήματα.

Εκπαιδευτικό Εργαστήριο για Γονείς (Σακελαρίου, 2014).

Κίνητρα: Ο παιδαγωγός παρουσιάζει πώς ένας ενήλικας διαβάζει με ένα παιδί. Ο παιδαγωγός ζητά από τους γονείς να σκεφθούν γύρω από την παρουσίαση. Οι γονείς συζητούν τι είδαν. Ο παιδαγωγός καταγράφει τις εμπειρίες σε ένα διάγραμμα. Ο παιδαγωγός ζητά από τους γονείς που διαβάζουν με τα παιδιά τους, να περιγράψουν τις εμπειρίες τους.

Πληροφορίες: Ο παιδαγωγός παρουσιάζει τους λόγους που το «διάβασμα με το παιδί σου», είναι μείζονος σημασίας για την προαγωγή των ακαδημαϊκών ικανοτήτων του παιδιού. Η ομάδα γονέων συζητά και σχολιάζει τα βήματα που ακολουθούνται για το διάβασμα ενός παιδιού. Ο παιδαγωγός παρουσιάζει παραδείγματα.

Εξάσκηση: Οι γονείς, σε ζευγάρια, αναλαμβάνουν ρόλους για το τι πρέπει να κάνουν, όταν το παιδί τους θέλει να διαβάσουν μαζί ή θέλει να μοιρασθεί μαζί τους ένα παιδικό βιβλίο. Συζητούν για τα υλικά που ενδεχομένως χρειάζονται και άλλα σχετικά.

Οι γονείς μαζί με τα παιδιά, δημιουργούν ένα «Βιβλίο για την Οικογένειά μου». Κάθε σελίδα του βιβλίου παρουσιάζει ένα μέλος της Οικογένειας. Το παιδί διευκρινίζει και ονομάζει ότι μπορεί, εάν μπορεί. Το βιβλίο το αποτελειώνουν οι γονείς και τα παιδιά στο σπίτι.

Εφαρμογή: Οι γονείς σχεδιάζουν, πώς να θέσουν σε εφαρμογή το διάβασμα στο σπίτι με το παιδί. Οι γονείς δεσμεύονται να διαβάζουν με τα παιδιά τους. Οι γονείς διαβάζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι. Οι γονείς μοιράζονται τις εμπειρίες τους μαζί με την ομάδα, σε επόμενες συναντήσεις.

Πρόγραμμα «Ανακαλύπτω» (Σακελαρίου. 2014). Μια σειρά από μηνιαία απογευματινά εργαστήρια από το πρόγραμμα «Ανακαλύπτω», στο εργαστήριο θετικών επιστημών του σχολείου. Επιπλέον δύο γιορτινές βραδιές, η πρώτη είναι αφιερωμένη στην έκθεση των προτύπων που κατασκεύασαν γονείς και παιδιά και η δεύτερη, στη ζωή των φυτών και των ζώων, όπου το σχολείο μετατρέπεται σε «βάλτο». Η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, το προσωπικό του σχολείου εργάζεται με τους γονείς για να ενθαρρύνει τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, η παρουσία των παιδιών είναι συνεχής και η συμμετοχή των γονέων σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο εμφανής.

«Νηπιαγωγείο» στο σπίτι. Το νηπιαγωγείο έχει σκοπό να κοινωνικοποιήσει το παιδί, να το εντάξει στην ομαδική ζωή, να το βοηθήσει να αυτονομηθεί και να χειραφετηθεί ,να το κάνει ανεξάρτητο και αυτάρκες. Και ο σκοπός αυτός μόνο μέσα από την ομαδική ζωή επιτυγχάνεται. Το νηπιαγωγείο, όμως, έξω από την αγωγή προσφέρει στο παιδί και κάποιες πρώτες γνώσεις: μέσα από το παιχνίδι, τις ομαδικές δραστηριότητες, τις χειροτεχνικές κατασκευές και όλα όσα το πρόγραμμά του εμπεριέχει, παρέχει μια σειρά από ψυχοκινητικά ερεθίσματα που ενεργοποιούν τις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, το εθίζουν στην μαθησιακή διαδικασία, εξασκούν τις δεξιότητές του, το προετοιμάζουν για τον μελλοντικό του ρόλο του μαθητή και του πολίτη. Αυτή ακριβώς την πλευρά του νηπιαγωγείου χρειάζεται να αναπτύξουμε και στο σπίτι: Την παροχή στο παιδί ερεθισμάτων και ευκαιριών για έκφραση και δημιουργία, τις ώρες που είναι μαζί με το γονιό στο σπίτι. Συγκεκριμένα, το νήπιο αυτής της ηλικίας ασχολείται με τα εικαστικά όπως για παράδειγμα με δακτυλομπογιές, νερομπογιές, κιμωλίες, μαρκαδόρους, πλαστελίνη, χειροτεχνίες. Μπορεί να ζωγραφίσει τον εαυτό του, την οικογένειά του, πράγματα από το περιβάλλον του. Η ενασχόλησή του αυτή εκτός ότι του προσφέρει χαρά και ευχαρίστηση, το βοηθά να εκφράσει τον συναισθηματικό του κόσμο, να συγκεντρώνεται, να μαθαίνει τα χρώματα και τη μίξη χρωμάτων, να χρησιμοποιήσει σωστά το μολύβι όταν αργότερα θα μπει στη διαδικασία της γραφής, μιας και ο τρόπος που κρατάει το πινέλο για να ζωγραφίσει ή το ψαλίδι για να κόψει αποτελεί μία τέλεια άσκηση λεπτής κινητικότητας.

Επίσης, τα νήπια διαβάζουν με τους γονείς τους παραμύθια και ιστορίες, ξεφυλλίζοντας τα αγαπημένα τους βιβλία. Έτσι θα αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης. Οι δεξιότητες ανάγνωσης δεν αποκτούνται με την εκμάθηση του αλφαβήτου. Εφόσον οι γονείς τους

διαβάζουν και υπάρχει υλικό για διάβασμα σε όλα τα σημεία του σπιτιού τότε πολύ εύκολα τα παιδιά θα μάθουν και τα ίδια να διαβάζουν κι ακόμη περισσότερα θα αγαπήσουν το διάβασμα. Διαβάζοντας στο παιδί βιβλία που συνοδεύονται από τα αντίστοιχα παιχνίδια, προωθείται το ενδιαφέρον του για διάβασμα και τις αναγνωστικές του δεξιότητες. Ο τρόπος για να αποκτήσει το νήπιο την αγάπη για το διάβασμα και τα βιβλία είναι οι γονείς να του διαβάζουν από πολύ μικρή ηλικία.

Συμπεράσματα

Μάθηση είναι η απόκτηση και η τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Οι άνθρωποι μαθαίνουν γλωσσικές, γνωστικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες λαμβάνουν διάφορες μορφές (γλώσσα, κίνηση, γνώσεις, κοινωνική συμπεριφορά). Δηλαδή, όλες αυτές οι δεξιότητες μεταλλάσσονται σταδιακά ανάλογα με τις εμπειρίες, την ηλικία, την προσωπικότητα, το νοητικό επίπεδο του κάθε ανθρώπου, αλλά και διάφορους απρόβλεπτους παράγοντες.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι στάσεις και οι προσδοκίες τους, τα μορφωτικά ερεθίσματα που παρέχουν στο παιδί, καθώς και ο βαθμός συμμετοχής και συνεργασίας τους με το σχολικό περιβάλλον είναι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη σχολική επίδοση του παιδιού. Όταν η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, το προσωπικό του σχολείου εργάζεται με τους γονείς για να ενθαρρύνει τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, η παρουσία των παιδιών είναι συνεχής και η συμμετοχή των γονέων σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο εμφανής. Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργιοπούλου, Α. (2016). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και η στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι σε αυτή.* Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 9.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 49.

Γκλιάου, Ν. (2003). *Βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο. Χώρος δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων.* Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ.35, σ.14-21.

Goodman,Y. (1986). Children coming to know literacy. Στο Teale,W. & E.Sulzby , Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, N.J,Ablex

Καψάλης, Α. (1996, 1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ένωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης, σ. 346-347.

Κωστούλη, Τ. (1999): «*Ο γραπτός λόγος στο Δημοτικό Σχολείο: Προς μια κειμενογλωσσολογική προσέγγιση»*, εισήγηση στο συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996. Αθήνα: Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1996.

Λίπα, Β. & Τσουκνάκη Μ., 2010. «Μουσειακή αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μουσείο – όχι μαυσωλείο!», Στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21ου αιώνα», 22-24 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.

Μαυρουδή, Χ. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2017 από το Διαδίκτυο:

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA153/diplomatikes/Mavroudi-2011.pdf , σ.19

Παρασκευόπουλος, Α. (1993). *Εξελικτική Ψυχολογία.* Τόμος Α΄. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση, σ. 30-32.

Σακελαρίου, Μ. (2014). *Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση*: «Προσχολική παιδαγωγική. Συνεργασία Οικογένειας-Σχολείου-Κοινότητας». Ιωάννινα: Έκδοση: 1.0. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1300.

Sulzby, E. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. Handbook of research on the teaching of the English language Arts. N.Y., Macmillan Publishing Company

Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. *Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αθανάσιος Τριλιανός, σ. 96-97.

Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland, Heinemann

Η εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας στο Σχεδιασμό Μαθησιακών Σεναρίων - Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Χασιώτης Νικόλαος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ηλεκτρονικών Π.Ε.84

Περίληψη

Η συνεχόμενη εξέλιξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε συνδυασμό με τις σημερινές διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγούν σε μία νέα πραγματικότητα εκπαίδευσης και μάθησης. Βρισκόμαστε μπροστά σε μια μετάβαση, από τη δια ζώσης μάθηση μέσω φυσικής παρουσίας, στην εξ αποστάσεως ψηφιακή μάθηση και από τη μάθηση σε κλειστούς χώρους στη φορητή μάθηση σε εξωτερικούς χώρους. Η ψηφιακή μάθηση μέσω των φορητών συσκευών (m-Learning) έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών, ερευνητών και εταιρειών με απώτερο σκοπό να γεννηθούν καινοτόμες εφαρμογές που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, να διευκολυνθεί η πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών διαφόρων πηγών χωρίς περιορισμό χώρου ή χρόνου, βελτιστοποιώντας τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μία πολλά υποσχόμενη από τις ψηφιακές σύγχρονες καινοτομίες που προσφέρονται στις φορητές συσκευές είναι οι εφαρμογές που στηρίζονται στην επαυξημένη πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηλεκτρονική μάθηση, Σχεδιασμός μαθησιακών σεναρίων, Ψηφιακά περιβάλλοντα, Επαυξημένη πραγματικότητα.

Abstract

The continuous evolution of Information and Communication Technologies (ICT) in combination with the current and ever-changing educational needs, lead to an emerging era of education - learning. We are facing a transition from lifelong learning through physical presence, to a distance and digital learning as well as from indoor learning to outdoor mobile learning. Digital learning through mobile devices (m-learning) has attracted the interest of many educators, researchers and companies with the ultimate goal of giving birth to innovative applications that activate the interest of learners, facilitate access to a wealth of information from various sources without limiting space or time and optimizing teaching and learning. One of the most promising digital innovations on mobile devices is augmented reality applications.

Keywords: E-learning, Learning scenario design, Digital environments, augmented reality.

Εισαγωγή

Οι εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality-AR) αφορούν

στη συνύπαρξη του πραγματικού κόσμου με ψηφιακούς αλληλοσχετιζόμενους - αλληλεπιδραστικούς πόρους που παρέχονται μέσω της κάμερας των φορητών συσκευών σε πραγματικό χρόνο. (Cooper, 2010) Οι χρήστες των εφαρμογών αυτών μέσω των φορητών τους συσκευών, κοινωνούν έναν υβριδικό κόσμο στον οποίο διαδραστικοί χαρακτήρες, αντικείμενα και πληροφοριακά μέσα έχουν τοποθετηθεί σε συντεταγμένα σημεία του φυσικού χώρου ενώ ένα σενάριο καθοδηγεί την δράση και την πλοκή της εμπειρίας τους. (Milgram, Kishino 1994)

Η ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων ψυχαγωγικού χαρακτήρα με την τεχνολογία AR είναι μια σύγχρονη πολλά υποσχόμενη πρόκληση και τα πρώτα δείγματα έχουν μόλις αρχίσει να εμφανίζονται διεθνώς. Δεδομένης της νεαρής ηλικίας του ερευνητικού πεδίου είναι λογικό να υπάρχει ακόμα μεγαλύτερο περιθώριο έρευνας της σχέσης των AR εφαρμογών για φορητή μάθηση και των διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών (Azuma,1997)

Το παρών άρθρο στηρίζεται στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας για να καταγραφούν συμπεράσματα ερευνών σχετικά με την επαυξημένη πραγματικότητα (ΕΠ) στη μάθηση. Απώτερος σκοπός του άρθρου είναι η ανάπτυξη και η διάδοση τεχνογνωσίας, καλών πρακτικών σχεδιασμού ανάπτυξης ΕΠ εφαρμογών εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν στην ανίχνευση:

- Της τεχνικής σχεδιασμού εφαρμογών ΕΠ
- Της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών εφαρμογών ΕΠ
- Της τεχνικής βελτιστοποίησης της βιωματικής μαθησιακής προσέγγισης από τις εφαρμογές ΕΠ
- της όσμωσης τους στο ενδιαφέρον, την ενεργητική συμμετοχή, και τη συγκέντρωση στη μαθησιακή ενασχόληση των εκπαιδευομένων
- των προοπτικών να επαυξάνει και να βελτιώνει τις εμπειρίες, την όσμωση των μαθητών καθώς μπορεί να εγείρει την ομαδοσυνεργατικότητα και την ανταλλαγή γνώσεων

Ενώ η πρακτική εφαρμογή της επαυξημένης πραγματικότητας δεν είναι κάτι καινούριο σε αρκετές επιστήμες, όπως στη Μηχανολογία, στην Ιατρική, σε πεδία εκπαίδευσης στην σύγχρονη Άμυνα, στον εκπαιδευτικό χώρο είναι λίγα τα χρόνια, κυρίως σε χώρες του εξωτερικού, που αναπτύσσεται.

Εξάλλου, όπως κάθε νεωτερισμός, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια δεν βασίζεται αποκλειστικά στη χρήση της επιστήμης της πληροφορίας, αλλά συνδέεται στενά για το πώς οι εφαρμογές ΕΠ μπορούν να σχεδιαστούν, να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικές δράσεις και να εισαχθούν στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, ώστε να προσφέρονται γνώσεις αντίστοιχες με τις ευκαιρίες που παρέχονται από τις εφαρμογές ΕΠ.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Μία από τις τεχνολογίες που περιγράφουν και απεικονίζουν την πραγματικότητα στη παρούσα αλλά και στην επόμενη γενιά είναι η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality –AR) με την οποία ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί και να ακούει περισσότερες εικόνες και ήχους από ό,τι οι άλλοι βλέπουν και ακούν. Με τη χρήση των αναδυόμενων εφαρμογών στις φορητές συσκευές, μέσα από την αφή και την ομιλία, ο χρήστης έρχεται σε επαφή αμιγώς με ψηφιακούς πόρους και οντότητες, μέσα σε μία πραγματικότητα με ολόκληρο το φάσμα των εμπειριών και των δομών στην καθημερινότητά του. (Van Krevelen, D. W. F., & Poelman, R. 2010).

Η ΕΠ εμπλουτίζει τον ρεαλιστικό κόσμο με εικονικές οντότητες που μοιάζει να συμβιώνουν στον ίδιο χώρο, όπως στον ρεαλιστικό κόσμο. Η ΕΠ ανακηρύχτηκε ως αναδυόμενη τεχνολογία το 2007, και με τα σύγχρονα "έξυπνα" τηλέφωνα και τους περιηγητές ΕΠ, έχει αρχίσει να ανατέλλει ένας καινούριος και δελεαστικός τύπος αλληλεπίδρασης ανθρώπου και ψηφιακού πόρου. Συνδέοντας εικονικό και πραγματικό κόσμο, η επαυξημένη πραγματικότητα γεννάει μια άλλου είδους πραγματικότητα που ενισχύεται και εμπλουτίζεται (Klopfer & Squire, 2008). Η ΕΠ εργαλειοποιεί τα σύνορα του πραγματικού κόσμου με την τροφοδότηση πρόσθετων και συγκυριακών στοιχείων που εμπλουτίζει την εμπειρία της πραγματικότητας των μαθητών (Squire & Klopfer, 2007).

Η συνύπαρξη των εικονικών αντικειμένων και πραγματικού κόσμου επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να οπτικοποιήσουν σύνθετες σχέσεις του χώρου σε συνδυασμό με αφηρημένες έννοιες (Arvanitis et al., 2007), να προσλάβουν εμπειρίες από καταστάσεις που δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν στονυπαρκτό κόσμο (Klopfer & Squire, 2008), να κατανοήσουν πώς αλληλεπιδρούν δυσδιάστατα και τρισδιάστατα πολυμορφικά αντικείμενα στη μεικτή πραγματικότητα (Kerawalla, et al., 2006), και να αφομοιώσουν σημαντικές πρακτικές και ψηφιακό εγγραμματισμό που δεν μπορούν να δημιουργηθούν σε άλλα τεχνολογικά αναβαθμισμένα περιβάλλοντα μάθησης (Squire & Jan, 2007; Squire & Klopfer, 2007).

Επαυξημένη Πραγματικότητα και Φορητή Μάθηση (Mobile Learning ή m-Learning)

Από τις πολυποίκιλες εκπαιδευτικές εφαρμογές της ΕΠ εστιάζουμε σε εκείνες που αναφέρονται στην φορητή μάθηση (mobile learning ή m-learning). Σύμφωνα με τα πρακτικά της UNESCO (2013), η φορητή μάθηση ενσωματώνει τη χρήση της φορητής τεχνολογίας είτε μόνη της είτεσε συνύπαρξη με άλλες μορφές των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης (ΤΠΕ) , προκειμένου να απλουστεύσει και να εξελίξει τη μάθηση, δίχως περιορισμούς στις χωρικές και χρονικές συντεταγμένες. Με τονόρο κινητή μάθηση προσδιορίζεται ο διαμοιρασμός εκπαιδευτικού υλικού μέσω συσκευών, όπως έξυπνα τηλέφωνα ή ψηφιακές ταμπλέτες. Γενικεύοντας, η κινητή μάθηση ενσαρκώνει οποιαδήποτε μορφή μάθησης μέσω μικρών αυτόνομων συσκευών που μπορούν να συνοδεύουν τους χρήστες οπουδήποτε και πάντα (Ekanayake, S. Y., & Wishart, J.

2015).

Η φορητή μάθηση χρησιμοποιεί όλες τις κινητές τεχνολογίες όπως φορητούς Η/Υ, Tablet, έξυπνα τηλέφωνα, οι οποίες προσδίδουν καινοτόμα εργαλεία εκπαίδευσης και μάθησηςτόσο σε ενδοσχολικό όσο και σε εξωσχολικό περιβάλλον (Traxler, 2005). Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία, η απίστευτη εξέλιξη των κινητών συσκευών, έχουν σχηματίσει νέα περιβάλλοντα μάθησης. Η φορητήμάθηση υποστηρίζεται στις απίστευτες δυνατότητες των συσκευών και στα φιλικά στη χρήση τους λογισμικά.

Παράγοντες δημιουργίας του m-Learning:

- Η **επικοινωνία**. Κατά με τους Newhouse, & Clarkson (2008) το να διαθέτουν οι μαθητές μια κινητή συσκευή τους επιτρέπει να υποβάλλουν ερωτήσεις και να απαντούν σε μια εξ αποστάσεως συνομιλία ακόμη και κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Οι μαθητές συνήθως, το βρίσκουν πολύ ωφέλιμο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η **αυτοπεποίθηση** (Confidence). Κατά τους Uzunboylu, H., & Özdamlı, F. (2011), η χρησιμοποίηση μιας φορητής συσκευής μπορεί να υπάρξει πολύ περισσότερο απαραίτητη στους μαθητές με μειωμένη αυτοεκτίμηση, αφού διαφορετικά ενεργούν και συμμετέχουν σε μια μετωπική συζήτηση, σε σχέση με το να (όταν τους δίνεται η ευκαιρία μέσω της κινητής τους συσκευής) να συμμετέχουν στη συζήτηση αυτή από το προσωπικό τους χώρο.
- **Συνδεσιμότητα** . Πραγματοποίηση εκπαίδευσης και μάθησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα . Uzunboylu, H., & Özdamlı, F. (2011),
- Η **διασκέδαση** . Μια κινητή συσκευή με τις αλληλεπιδραστικές εφαρμογές που διαθέτει (γραφικά, ήχος, εικόνες, παιχνίδια) μπορεί να επιφέρει την περιέργεια, ώστε κάποιος να αρχίσει να μαθαίνει διασκεδάζοντας και να δημιουργεί ένα διαφορετικό και ταυτόχρονα ειδικό κίνητρο μάθησης. Uzunboylu, H., & Özdamlı, F. (2011),

Διακριτές πτυχές του m-Learning σύμφωνα με τον Baran, (2014) είναι οι εξής:

- Η **κινητικότητα** αυτού του είδους μάθησης, καθώς μπορεί να λάβει χώρα και σε χώρους μακριά από την τυπική αίθουσα διδασκαλίας.
- Το είδος της **αλληλεπίδρασης** μεταξύ της μάθησης και των φορητών τεχνολογιών.
- Τέλος, τη **διασπορά** των εκπαιδευομένων, οι οποίοι γεωγραφικά δεν είναι πλέον απαραίτητο να παρευρίσκονται την ώρα της διδασκαλίας στην αίθουσα αλλά να υπάρχουν διακτινισμένοι σε διαφορετικούς χώρους και να συμμετέχουν μέσω της κινητής τους συσκευής με ηλεκτρονικά βιβλία.

Σχεδιασμός Μαθησιακών Σεναρίων

Κατά την εκπόνηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της φορητής μάθησης και ταυτόχρονα βιωματικής, απαιτείται η απαραίτητη προσαρμογή στην πραγματοποίηση της.

Πρόκειται για ένα ποικιλότροπο εγχείρημα καθώς συνυπάρχουν, παιδαγωγικά μοντέλα, οι διδακτικές & μαθησιακές στρατηγικές και οι ΤΠΕ.



Σχήμα 1. *Πλαίσιο εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Dabbagh, 2005)*

Η επικρατούσα δοξασία της γνώσης στοιχειοθετείται από το πλαίσιο της Dabbagh (2005), σχηματοποιώντας το ως προς την εξερεύνηση της σχέσης τριών αλληλοεξαρτώμενων πλαισίων: α) των παιδαγωγικών μοντέλων, β) των διδακτικών και μαθησιακών τεχνικών και γ) των τεχνολογικών πόρων και εργαλείων. Ως παιδαγωγικό μοντέλο αναφέρει μια σειρά από στρατηγικές όπως: αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, επίλυση προβλήματος, παιχνίδια ρόλων, συνεργατικές δραστηριότητες, αναστοχαστικές, μοντελοποίησης . Σε κάθε μία από τις προηγούμενες μαθησιακές τεχνικές η Dabbagh (2005) αναφέρει παραδείγματα τύπων δραστηριοτήτων που μπορούν να εξειδικευτούν σε διαφορετικές καταστάσεις ψηφιακής μάθησης.

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να συντελεστεί μέσω Η/Υ (Forum, chat, videoconference, blogs, multimedia authoring tools, CMS), ενδυναμώνεται η διερευνητική μάθηση, ακόμη και η φορητή μάθηση με την χορήγηση πληροφοριακών πηγών ανάλογα με την θέση, την κατάσταση και το συγκείμενο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου. Συνοπτικά στο πλαίσιο της Dabbagh (2005) ο ρόλος του εκπαιδευόμενου είναι να πραγματεύεται ενεργά τις αντιλήψεις του με τον εξωτερικό κόσμο, που αυτό τον εξελίσσει κύρια σε δημιουργό του νοήματος. Ο ίδιος του ευθύνεται για τον έλεγχοτης μάθησης, επιλέγει σε ποιο χρόνο και με ποιον τρόπο να αυτενεργεί και να διαχειρίζεται τις εμπειρίες και τις νέες γνώσεις. Ο εκπαιδευτικός, στον αντίποδα, αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή, του μαθησιακού οδηγού, του μέντορα, του δημιουργού σκαλωσιών ανέλιξης, γενικότερα του σχεδιαστή ενός άφθονου σε πόρους περιβάλλοντος.

Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι των μαθητών και εκπαιδευτικών της εγκαθιδρυμένης μάθησης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον πλούσιο με νέες τεχνολογίες ΕΠ, διαμορφώνουν την νέα πραγματικότητα στην διδασκαλία. Επικρατούν τα ανοικτά τύπου μαθησιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν πολύπλευρες οπτικές, την ανακάλυψη, τη διερευνητική μάθηση, τη βιωματική μάθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τα παιχνίδια ρόλων, τις επιχειρηματολογικές αντιπαραθέσεις και τα αυθεντικά περιβάλλοντα.

Η Dabbagh (2005) περιγράφει ενδεικτικά κάποιες μαθησιακές δραστηριότητες για την πραγμάτωση των στόχων όπως η αναζήτηση πηγών και πληροφοριών στον παγκόσμιο ιστό.

Κάθε δραστηριότητα προκειμένου να πραγματοποιηθεί χρειάζεται συγκεκριμένα τεχνολογικά εργαλεία και υπηρεσίες και απλοποιεί τον καθορισμό του τεχνολογικού περιβάλλοντος για τη μάθηση. Το μοντέλο της Dabbagh (2005) δίνει τη δυνατότητα για να αποφασίσει κάποιος, ποιες τεχνικές και μαθησιακές δραστηριότητες θα μπορούσε να ακολουθήσει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ΕΠ και γενικότερα ηλεκτρονικής μάθησης, ώστε ο σχεδιασμός να συμφωνεί με την εγκαθιδρυμένη θεώρηση της γνώσης. Σε ψηφιακά περιβάλλοντα η εγκαθιδρυμένη μάθηση συνίσταται από ομάδες εκπαιδευομένων, οι οποίοι μέσα από τον ίδιο κοινό σκοπό, συνευρίσκονται και διαμοιράζονται μεταξύ τους πληροφορίες και πόρους, προτείνουν λύσεις σε κοινά τους προβλήματα, αναβαθμίζουν την πρακτική στο πεδίο τους. Όλη η αλληλεπίδραση αυτή ενισχύει την καλλιέργεια δεξιοτήτων βιωματικής αλλά και κοινωνικής μάθησης, όπως η επικοινωνία και η συνεργατικότητα. (Borko, 2004).

Σχεδιασμος με Ε.Π. και Διδακτικές Προσεγγίσεις

Μια εκπαιδευτική παλέτα διδακτικών προσεγγίσεων και μάθησης έχουν ληφθεί ως ο κεντρικός μώλος κατά το σχεδιασμό της ΕΠ, συμπεριλαμβανομένων της μάθησης μέσω των παιχνιδιών (Game based learning) (Rosenbaum, Klopfer, & Perry, 2007; Squire & Klopfer, 2007), με βάση τον τόπο μάθησης (Place Based learning)(Klopfer, 2008; Mathews,2010), συμμετοχικές προσομοιώσεις (Participatory simulations) (Rosenbaum et al, 2007;Squire & Klopfer, 2007),η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα (Problem based learning) (Liu,Tan, & Chu, 2009), παιχνίδια ρόλων (Role playing)(Rosenbaum et al., 2007), (Studio-Based Pedagogy) (Mathews, 2010), και η μέθοδος παζλ (Jigsaw Method)(Dunleavy et al., 2009). Ασυνήθιστες τεχνολογικές δυνατότητες της ΕΠ (όπως, κινητά-ΕΠ, παιχνίδι που βασίζεται στην ΕΠ και Multi-player AR) προσφέρουν καινούριες δυνατότητες υποστηρίζοντας την πραγματοποίηση αυτών των προσεγγίσεων.

Με βάση τα πιο ουσιαστικά χαρακτηριστικά των διδακτικών προσεγγίσεων, μπορούμε να τις τοποθετήσουμε κατά σειρά σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) τις προσεγγίσεις με

βαρύτητα στην εμπλοκή των μαθητών σε «ρόλους», β) τις προσεγγίσεις με βαρύτητα στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με φυσικό περιβάλλον περιοχές και γ) τις προσεγγίσεις με βαρύτητα στην σχεδίαση της εκμάθησης "καθηκόντων". (Rosenbaum, Klopfer, & Perry, 2007; Squire & Klopfer, 2007).

Είναι άξιο προσοχής να ειπωθεί, ότι κάθε προσέγγιση μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλες προσεγγίσεις μάθησης, και ότι κάποιες υπο-κατηγορίες προσεγγίσεων δύναται να αλληλεπικαλύπτονται. Επίσης, οι προσεγγίσεις μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών μπορεί να ακολουθούν συγγενική φιλοσοφική ή ψυχολογική εκπαιδευτική θεώρηση.

Α) Επισημαίνοντας τους "ρόλους"

Οι προσεγγίσεις με στόχευση την εμπλοκή των μαθητών σε διαφορετικούς ρόλους σε ένα περιβάλλον ΕΠ περιλαμβάνουν τις συμμετοχικές προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρόλων και τη σύνθεση παζλ. Οι συμμετοχικές προσομοιώσεις επιτρέπουν διαφορετικούς παίκτες να λειτουργήσουν ως αντιδρώντα συστατικά ενός δυναμικού συστήματος και, κατά συνέπεια, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών επηρεάζουν τα αποτελέσματα του συστήματος (Klopfer & Squire, 2008)

Β) Επισημαίνοντας τις "θέσεις"

Η μάθηση που αναφέρεται στη γεωγραφική θέση σε έναν τόπο (location-based learning), δίνει βαρύτητα στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον, κοινό τους χαρακτηριστικό όταν τοκινητό παρέχει την τεχνολογία ΕΠ εγγραφής εντοπισμού θέσης. Τα περιβάλλοντα επαυξημένης πραγματικότητας που πραγματοποιούνται έχοντας ως βάση αυτές τις προσεγγίσεις, εκμεταλλεύονται τα πλεονεκτήματα της κινητής τεχνολογίας, επειδή οι φορητές συσκευές καταστούν δυνατό την παρακολούθηση της πραγματικής γεωλογικής θέσης των μαθητών (De Lucia, et al., 2012). Μέσω λοιπόν των κινητών συσκευών και των γεωλογικών συστημάτων εντοπισμού θέσης, οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις σχετικές πληροφορίες και φτάνουν στις προκαθορισμένες περιοχές (Klopfer, 2008). Ο τόπος ή η τοποθεσία ΕΠ μπορεί να είναι ένας σχολικός οργανισμός ή μια κοινότητα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές πραγματοποιούν τις σπουδές τους ή μια περιοχή όπου βρίσκεται στο σχολείο.

Γ) Επισημαίνοντας τα "καθήκοντα"

Η τελευταία κατηγορία είναι εστιασμένη στο σχεδιασμό των υποχρεώσεων της μάθησης σεπεριβάλλοντα επαυξημένης πραγματικότητας. Οι προσεγγίσεις που μπορούν να προσδιοριστούν σε αυτήν την κατηγορία είναι: η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Game-Based), βασισμένη στο πρόβλημα (Problem-Based), και η (Studio-Based Learning). Εξαιτίας τηςδιαφορετικής φύσης των υποχρεώσεων, η τέλεση των εν λόγω προσεγγίσεων δεν στηρίζεται αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο σύνολο των τεχνολογιών της ΕΠ. Η χαρακτηριστική διαφορά του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την πε-

ρίπτωση των φορητών συσκευών σε σχέση με τον σχεδιασμό για τυπικό σχολικό περιβάλλον είναι ότι οι χρήστες βρίσκονται σε συνεχή κίνηση, με το περιβάλλον τους διαρκώς να μεταβάλλεται. Το περιβάλλον συνιστά την κυρίαρχη νέα παράμετρο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με τεχνολογίες ΕΠ.

Η διάδραση των εκπαιδευομένων - χρηστών με το περιβάλλον, τους άλλους χρήστες, καθώς και το περιεχόμενο πουυπάρχει σε ψηφιακή μορφή και ο διασκορπισμός του στο περιβάλλον, είναι οι βασικότερες διαδικασίες που συνθέτει ο δημιουργός - σχεδιαστής για να μετουσιώσει την μάθηση και την βελτίωση της εμπειρίας. Οι μέχρι τώρα γνωστές μεθοδολογίες σχεδιασμού δεν μπορούν να καλύψουν τις νέες απαιτήσεις και συνθήκες (Φεσάκης, Δημητρακοπούλου, 2009).

Συμπεράσματα

Οι σημερινές φορητές έξυπνες συσκευές διαθέτουν κατάλληλα χαρακτηριστικά και δυνατότητες «αντίληψης» του περιβάλλοντος, που καθιστούν επιτεύξιμες καινοτόμες εφαρμογές μάθησης με την ΕΠ. Η ενσωμάτωση και αποδοχή των συσκευών αυτών στον γενικό πληθυσμό, η εξέλιξη των δικτύων τηλεπικοινωνίας, καθώς και της ασύρματης πρόσβασης στο διαδίκτυο, η σταδιακή ενηλικίωση της ΕΠ και τα πρώτα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών, καθιστούν την εισαγωγή εφαρμογών ΕΠ για την εκπαίδευση μια πρόκληση στρατηγικής σημασίας. Οι εφαρμογές ΕΠ για κινητές συσκευές μπορούν να αναπροσαρμόσουν ριζικά δραστηριότητες, όπως: σχολική εκπαίδευση, διδακτικές επισκέψεις,θεματικές περιηγήσεις, άτυπη μάθηση, διασκέδαση με κοινωνικά διαδραστικά παιχνίδια, αφηγήσεις στον περιβάλλοντα χώρο διαδραστικού τύπου.

Το οστικό κύμα της ΕΠ θα μπορούσε να επεκταθεί σε νέα περιβάλλοντα σχεδιασμού και υλοποίησης σεναρίων για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ., νέας στοιχειοθεσίας και διδασκαλίας) σε διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς, όπως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Εξάλλου, εξαιτίας της απόστασης που υπάρχει ανάμεσα στις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας στην αίθουσα και από τη διερευνητική φύση της μάθησηςπου δημιουργούνται από τα μαθησιακά συστήματα της ΕΠ, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν τις δυνατότητες και τους τρόπους της ενσωμάτωσης της ΕΠ στα νέα προγράμματα σπουδών στην τυπική εκπαίδευση. Μια τέτοια καινοτόμα θεώρηση μπορεί να προσδώσει ουσιαστική στήριξη στους εκπαιδευτικούς να εναρμονίσουν τις τεχνολογίες της ΕΠ, για να δημιουργήσουν τροποποιημένες δραστηριότητες μάθησης, ακόμη και για τον έλεγχο και συντονισμό της προόδου μάθησης των μαθητών μέσω της ΕΠ.

Οι εφαρμογές ΕΠ μπορούν να διευκολύνουν την συνεργατική άτυπη μάθηση όταν απευθύνονται σε Διαδικτυακές Κοινότητες (ΔΚ) χρηστών. Οι εφαρμογές ΕΠ μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη των ΔΚ να γίνουν ενεργά, να πάρουν πρωτοβουλίες, να είναι δημιουργικά, να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα μέρη, να γνωριστούν και να προωθήσουν έτσι εκτός από την προσωπική τους μάθηση και την ζωτικότητα της ΔΚ.

Τα κυριότερα εμπόδια για την ανάπτυξη αυτών των καινοτομιών με βάση τις εφαρμογές ΕΠ δεν είναι πλέον τεχνολογικά αλλά μάλλον κοινωνικά και γνωστικά. Αρχικά δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση για τις υπάρχουσες εφαρμογές ΕΠ σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού και ειδικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμη αρκετοί είναι οι κάτοχοι φορητών συσκευών που δεν γνωρίζουν την ύπαρξη των εφαρμογών ΕΠ και των δυνατοτήτωντους τόσο στην καθημερινή τους ζωή όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεγαλύτερο έλλειμμα υπάρχει στην πλευρά της παραγωγής των εφαρμογών, εφόσον μια απλή αναζήτηση αρκεί για να διαπιστώσει ότι οι Ελληνικές παραγωγές είναι ελάχιστες. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν την παραγωγή αυτών των εφαρμογών σε συνεργασία με τους ειδικούς στα γνωστικά αντικείμενα δεν έχουν ευκαιρίες να εξοικειωθούν με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εφαρμογών ΕΠ. Χρειάζεται λοιπόν μια δέσμη ερευνητικών ενεργειών προκειμένου να μπορέσει να προσεγγιστούν τα ερευνητικά ζητήματα ώστε να συμβάλλουν στην πλήρη αξιοποίηση των νέων ευκαιριών από την τεχνολογία της ΕΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα απαιτείται:

- Ανάπτυξη μεθοδολογίας σχεδιασμού εφαρμογών μάθησης και ψυχαγωγίας για εφαρμογές ΕΠ.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην μεθοδολογία ανάπτυξης.
- Ανάπτυξη παραδειγμάτων καλής πρακτικής εφαρμογών ΕΠ. Οι εφαρμογές αυτές θα λειτουργήσουν ως δείγματα πιλότοι για να βρουν μιμητές και να διευκολύνουν την ανάπτυξη του αντίστοιχου κλάδου.
- Έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που καθιστούν τις μαθησιακές και ψυχαγωγικές εφαρμογές ΕΠ ελκυστικές, αποτελεσματικές και αποδοτικές.
- Ενημέρωση και κατάρτιση των ενδιαφερόμενων κοινωνικών εταίρων για τις δυνατότητες αξιοποίησης των νέων μέσων ΕΠ στην προώθηση τόσο της τυπικής αλλά και της άτυπης μάθησης.

Ερευνητικά Ζητήματα

Ένα κεντρικό ζήτημα είναι το πώς ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εφαρμογών ΕΠ για μάθηση και ψυχαγωγία μπορούν να υποστηριχθούν από διάφορα μοντέλα μαθησιακών σεναρίων και παιχνιδιών. Είναι, κυρίως, ανάγκη να μελετηθεί πως μπορούμε σκόπιμα να δημιουργήσουμε αποτελεσματικά και αποδοτικά επαυξημένα περιβάλλοντα μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που τα επισκέπτονται και των τεχνολογιών (Sharples et al., 2009) με τη βοήθεια εφαρμογών ΕΠ.

Επιπλέον θα ήταν αναγκαίο να διεξαχθούν έρευνες σχετικά με την επίδραση των εφαρμογών αυτών στην συμπεριφορά των εκπαιδευομένων ως αυριανών ενεργών πολιτών. Καίριο ζήτημα, επίσης, αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχεδιαστών και η μελέτη της επίδρασης των εφαρμογών στους τελικούς χρήστες.

Βιβλιογραφία

Arvanitis, T. N., Petrou, A., Knight, J. F., Savas, S., Sotiriou, S., Gargalakos, M., et al. (2007). Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 13(3), 243–250.http://dx.doi.org/10.1007/s00779-007-0187-7.

Azuma, Ronald T. *A Survey of Augmented Reality.* Presence: Teleoperators and Virtual Environments 6, 4 (August 1997), pp. 355 - 385. Earlier version appeared in Course Notes #9: Developing Advanced VirtualReality Applications, ACM SIGGRAPH 1995 (Los Angeles, 6-11 August 1995), 20-1 to 20-38.

Baran, E. (2014). A Review of Research on Mobile Learning in Teacher Education. *Journal of EducationalTechnology & Society,* 17(4), 17-32.

Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *InternationalJournal of Technology in Teaching and Learning,* 1(1), 25-44.

Ekanayake, S. Y., & Wishart, J. (2015). Integrating mobile phones into teaching and learning: A case study of teacher training through professional development workshops. *British Journal of Educational Technology*, *46*(1), 173-189.

Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). *"Making it real": exploring the potential ofaugmented reality for teaching primary school science. Virtual Reality, 10(3*), 163–174 Malta, pp 261-266.

Milgram, P., Kishino, F. A, (1994) "Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays." IECE *Trans. on Informationand Systems* (Special Issue on Networked Reality), vol. E77-D, no.12, pp.1321-1329 .

Newhouse, C. P., & Clarkson, B. D. (2008). Creating contexts for learning with ICT in schools. In N. Yelland, Neal, G.A., and Dakich, E. (Ed.), *Rethinking Education with ICT: New Directions for Effective Practice*. (pp. 57-78). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Sharples M., Milrad M., Arnedillo Sánchez, I., & Vavoula G. (2009) Mobile Learning: Small devices, Big Issues. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder & S. Barnes (eds.) *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. Heidelberg: Springer, pp. 233-249.

Squire, K., and Klopfer, E. (2007). Augmented Reality Simulations on Handheld Computers. *The Journal of theLearning Sciences,* 16(3), 317-413.

Traxler., J., *"Defining Mobile Learning".* Proceedings IADIS International Conference Mobile Learning 2005.

UNESCO 2013. Policy guidelines for mobile learning. UNESCO, Paris.

Uzunboylu, H., & Özdamlı, F. (2011). Teacher perception for m-learning: Scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer Assisted Learning,* 27(6), 544–556.

Van Krevelen, D. W. F., & Poelman, R. (2010). A survey of augmented reality technologies, applications and limitations. *International Journal of Virtual Reality*, *9*(2), 1.

Φεσάκης Γ., Δημητρακοπούλου Α., (2009), Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ: Κριτική επισκόπηση, στο Κοντάκος Αν. και Καλαβάσης Φρ., *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*, τομ. 3ος, Εκδόσεις Ατραπός, σελ.311-341.

Ο επιστολικός λόγος: Περιττή πολυτέλεια ή απαραίτητη γλωσσική δεξιότητα στον 21ο αιώνα;

Σταμάτη Ευρυδίκη
Μ.Ed. Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών

Περίληψη

Στην περίοδο της ύστερης νεωτερικότητας, ίσως αξίζει τον κόπο να προβληματιστεί κανείς για το επιστολικό είδος -την ύπαρξη, τη δομή, την χρησιμότητα, την μορφή του- αλλά και τον τρόπο με τον οποίο «ταξιδεύει». Το να αναφέρεται κανείς στη χρήση της χειρόγραφης επιστολής απέναντι στην ψηφιακή αλληλογραφία, παραπέμπει στην νοητή αντιπαράθεση της βιομηχανοποιημένης παραγωγής αγαθών που πρέπει να αναλωθούν από πλήθος καταναλωτών, με εκείνα που υπογράφονται από έναν δημιουργό, όχι μόνο ως προς το νόημα και το μήνυμά τους αλλά και ως προς την παρουσία τους με ό,τι αυτή σηματοδοτεί και περιλαμβάνει. Οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα, κυρίως για την υπηρέτηση – απόδοση του επιστολικού λόγου είναι πολλά και αφορούν πρωτίστως το σημαίνον, το οποίο στην επιστολογραφία φαίνεται να διαδραματίζει ισάξια πρωταγωνιστικό ρόλο με το σημαινόμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: επιστολικός λόγος, γραφή, επικοινωνία

Συνοπτική ιστορική αναφορά

Ο επιστολικός λόγος λειτουργεί ως ιστορική πηγή μεγάλης σημασίας, εφόσον αποτυπώνει ανάγλυφα κοινωνικούς θεσμούς, ανθρώπινες αντιλήψεις και σχέσεις, την ίδια τη ζωή, δηλαδή, στο διάβα του χρόνου. Η αξία του ως ιστορικής πηγής, κρίνεται υψηλή αφενός λόγω του στοιχείου της αμεσότητας που τον διακρίνει και αφετέρου επειδή φαίνεται να είναι απαλλαγμένος από την ιδεολογική επεξεργασία που, ενδεχομένως, υφίστανται άλλες ιστορικές πηγές όπως, π.χ. τα απομνημονεύματα (Φασουλάκης, 1987, σ. 14-15).

Επί πλέον, στις επιστολές, όπως και στα έγγραφα, ανιχνεύεται μια αντικειμενικότητα λόγω της αμεσότητας του ιδιωτικού χαρακτήρα τους καθώς και μια ταύτιση του ιστορικού γίγνεσθαι με το περιεχόμενό τους, κάτι που σπάνια παρουσιάζεται σε άλλα είδη γραπτών πηγών, με αποτέλεσμα να αποτελεί για τον ιστορικό πολύτιμο εργαλείο μελέτης και έρευνας (ο.π.).

Ο Gustave Lanson, αναφερόμενος στις ιδιωτικές επιστολές του Κικέρωνα, τις χαρακτηρίζει ως τον πιο ζωντανό, δραματικό πίνακα στον οποίο απεικονίζεται το ψυχορράγημα της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας (Lanson, 1904, σ. 17).

Από την πληθώρα της ελληνόγλωσσης επιστολογραφίας των ελληνιστικών χρόνων και, κυρίως, από τις βασιλικές επιστολές και τα πολυάριθμα ευρήματα των παπύρων,

αποδεικνύεται η γενικευμένη χρήση ενός ανθηρού ελληνικού λόγου που επικρατούσε τη συγκεκριμένη περίοδο (βλ. Μουλάς, 1992, σ. 173).

Με την επικράτηση του Χριστιανισμού και την τεράστια παραγωγή επιστολών από τους Αποστόλους, φαίνεται το επιστολικό φαινόμενο να λαμβάνει νέες διαστάσεις ποιοτικές και ποσοτικές. Αφενός, δηλαδή, αποτυπώνεται ξεκάθαρα η προτεραιότητα που αποκτά το ιδεολογικό στοιχείο, όπως, π.χ. στις επιστολές του Μεγάλου Αθανασίου για την καταπολέμηση του Αρειανισμού και αφετέρου και, κυρίως, από τον 4ο μ.Χ. αιώνα και μετά, παρουσιάζεται μια άνευ προηγουμένου αύξηση του όγκου της αλληλογραφίας, ώστε φτάνοντας στους βυζαντινούς χρόνους να γίνεται λόγος για επιστολοκρατία (ο.π., σ. 174). Το συγκεκριμένο φαινόμενο λειτούργησε επί μακρόν, ως ρυθμιστής και τροφοδότης κοινωνικών σχέσεων καθώς και ως παράγοντας παγίωσης του ιδεολογικού ρόλου της Εκκλησίας και των λειτουργιών της εξουσίας της, σε σημείο που κατοπινοί σοβαροί μελετητές να αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι δεν υπήρχε σχεδόν κανένας αξιόλογος βυζαντινός λόγιος χωρίς επιστολικό έργο (ο.π. σ. 175). Επί πλέον, το συγκεκριμένο φαινόμενο, συνοδεύεται από ένα ιδιαίτερο γλωσσικό ύφος, γεμάτο από ρητορικά στερεότυπα και οδηγούς συμπεριφοράς που καταδεικνύουν άμεσα και διαιωνίζουν τις κοινωνικές ιεραρχίες, συνεχιζόμενο και καθ΄ όλη τη διάρκεια του Μεσαίωνα. Κατά την ίδια, άλλωστε, εποχή τα κύρια είδη πεζού λόγου είναι η επιστολή και το κήρυγμα!

Κατά το 1522, ορόσημο ουσιαστικής, ωστόσο συγκαλυμμένης, αλλαγής στην επιστολογραφία αποτελεί το έργο του Έρασμου στο οποίο ο Ολλανδός ανθρωπιστής φαίνεται να υπονομεύει –ουσιαστικά- την επιστολογραφία της ρητορίας και κάνει λόγο για χριστιανική ελευθερία μέσω της επιστολικής ελευθερίας (ο.π. σ. 185).

Σταθμό στην ιστορία και τη σημασία της επιστολογραφίας αποτελεί η πρωτοβουλία του Ερρίκου Δ΄ στη Γαλλία να θέσει το βασιλικό ταχυδρομείο στη διάθεση ενός ευρύτερου κοινού, πράξη, βέβαια, που δεν αποτελεί τεκμήριο δημοκρατικότητας, εφόσον οι παραβιάσεις των επιστολών δεν σταμάτησαν (ο.π., σ. 177).

Αργότερα, παρατηρείται, μεταξύ των άλλων σημαντικών αλλαγών στο δυτικό κόσμο, η χειραφέτηση του επιστολικού λόγου, ώστε φτάνοντας στον 17ο αιώνα να γίνεται λόγος για κορύφωση του επιστολικού φαινομένου (ο.π., σ. 175-176)! Ακολουθεί η περίοδος της νεοελληνικής επιστολογραφίας με κορυφαίο εκπρόσωπο τον Αδαμάντιο Κοραή και το πολύπλευρα πολύτιμο επιστολικό έργο του.

Χαρακτηριστική, ιστορική, ίσως, στιγμή για τη σημασία της επιστολογραφίας αλλά και για την άρρηκτη σχέση της με το κοινωνικό γίγνεσθαι αποτελεί ο 18ος αιώνας και συγκεκριμένα το 1790, όπου η κυριαρχία της αστικής τάξης και η άνοδος του ατομικισμού υπαγορεύουν τον αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων επιστολών, δεδομένου ότι μέχρι τότε τα όρια δεν ήταν αυστηρά καθορισμένα. Έτσι, η νεοανερχόμενη αστική τάξη απαιτεί την προστασία και το απόρρητο της επιστολογραφίας και στις 10

Αυγούστου 1790, η γαλλική Συντακτική Συνέλευση θεσπίζει επίσημα το απαραβίαστο των επιστολών με ειδική διάταξη (ο.π., σ.171).

Φτάνοντας στον 19ο αιώνα, και μετά από μια ογκώδη, πραγματικά, επιστολική παραγωγή, τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και στην Ελλάδα, μεταξύ άλλων, παρουσιάζεται κατά το 1806, το κείμενο της Ελληνικής Νομαρχίας το οποίο χαρακτηρίζεται ως μια *«…διεξοδική επιστολή προς τους Έλληνας…»* (ο.π., σ. 194), ενώ λίγο αργότερα, στις 6 Μαϊου 1840, κυκλοφορεί επίσημα στην Αγγλία το πρώτο γραμματόσημο, η χρήση του οποίου πολλαπλασιάζει εξαιρετικά την πληθώρα των γραπτών μηνυμάτων, με αποτέλεσμα το δραστικό περιορισμό του φαινομένου της λογοκρισίας.

Μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, η εργασία των ταχυδρομικών υπηρεσιών παρουσιάζεται αμείωτη, και ο επιστολικός λόγος, σε κάθε μορφή γραπτού μηνύματος είναι πάντα παρών.

Περί Επιστολογραφίας και Επιστολής – Αξία και Διαχρονικότητα

Κατά την προσπάθεια οριοθέτησης του πεδίου της Επιστολογραφίας, ανακαλύπτει κανείς πως αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση πως αυτή χαρακτηρίζεται ως ένα προβληματικό είδος, ως μια περιοχή *«πέρα»* από τη λογοτεχνία όχι όμως και *«έξω»* από αυτήν (Μουλάς, 1992, σ. 148). Ως ένα *«ξεχωριστό είδος της γραμματείας»* (Δημαράς, 1963, αρ. 43, σ. ζ΄)

Με τον όρο *«ξεχωριστό είδος της γραμματείας»* δηλώνεται, προφανώς, οποιοδήποτε πεζό επιστολικό μήνυμα, εφόσον η έμμετρη επιστολή καταχωρίζεται αυτοδίκαια στη λογοτεχνία. Αυτός ο διαχωρισμός φαίνεται απαραίτητος, ώστε να αποφεύγεται η ταύτιση του επιστολικού με το λογοτεχνικό είδος, το οποίο, ως πολύ απαιτητικό, προϋποθέτει τόσο θεματικές όσο και μορφικές παραμέτρους (Μουλάς, 1992, σ. 164). Συνεκδοχικά, και σύμφωνα με του Ρώσους φορμαλιστές, *« η επιστολικότητα φαίνεται να μην καλύπτεται ολοκληρωτικά από την λογοτεχνικότητα».* Οι δυσδιάκριτες, όμως, διαχωριστικές γραμμές ανάμεσά τους αποτελούν ένα ευρύ, προς έρευνα, θεματικό πεδίο για την εννοιολογική ακριβολογία και αποσαφήνισή τους. Συγχρόνως, όμως, αποδεικνύουν αφενός την ελαστικότητά τους, την ικανότητά τους για διεύρυνση ή για περιορισμό των ορίων της «λογοτεχνικότητας» και αφετέρου την πρόκληση που αναδύεται για συζήτηση με την άποψη του Jacque Derrida, ο οποίος υποστηρίζει πως *«η επιστολή δεν είναι ένα είδος, αλλά όλα τα είδη, η λογοτεχνία η ίδια»* (ο.π. σ. 155).

Το *«Επιστολικό είδος»* (Δημαράς ο.π.), ως ένα ξεχωριστό είδος της γραμματείας, έχει ως προϋπόθεση και γενεσιουργό αιτία την απουσία. Πρόκειται, δηλαδή, για *«έγγραφο λόγο προς απόντα»* (Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τ. ΙΑ’ σ. 424).

Πράγματι, κατά τη συγγραφή μιας επιστολής ο παραλήπτης είναι απών όπως απών είναι και ο αποστολέας όταν ο παραλήπτης διαβάζει την επιστολή, η οποία σαν νοητή γέφυρα προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει την μεταξύ τους απόσταση, να καλύψει το κενό

της απουσίας, της στέρησης του Άλλου, τη νοσταλγία και την επιθυμία για τον Άλλο. Σε αυτή τη νοερή-ψυχική προσπάθεια, αναντικατάστατος μεσολαβητής – αρωγός είναι η ύλη, το σημαίνον: η κίνηση του ανθρώπινου χεριού πάνω στη λευκή επιφάνεια του χαρτιού, που στοχεύει στην επικοινωνία και στο διάλογο (Μουλάς, 1992, σ. 164). Επομένως, εκφράζει μια ανάγκη. Την ανάγκη για επικοινωνία, για έκφραση και έχει πρακτική αποστολή και περιεχόμενο συνυφασμένο με την καθημερινή ζωή (Φασουλάκης, 1987, σ. 14-15).

Υπάρχει πληθώρα επιστολικών κατηγοριών: επιστημονικών, λογοτεχνικών, επαγγελματικών, προσωπικών, εμπορικών, δημόσιων, ιδιωτικών κ.ο.κ., που αποδεικνύουν τον πρακτικό χαρακτήρα της επιστολής. Όμως, ως καθεαυτό αλληλογραφία ή αλλιώς ως *«γραμματαλλαγή»* (ο.π.) εκλαμβάνεται η προσωπική αλληλογραφία, επειδή αυθόρμητα εξυπηρετεί ανθρώπινες ανάγκες, χωρίς να είναι επιτηδευμένη, έντεχνα δομημένη, ενώ ο πρακτικός προορισμός της, ο οποίος αντικαθιστά τον προφορικό λόγο, της προσδίδει αμεσότητα και αλήθεια.

Σύμφωνα με τον Roger Ducheme υπάρχουν οι *«πραγματικές»* και οι *«πλασματικές»* επιστολές. Στις δεύτερες, ο γράφων χαρακτηρίζεται ως *«επιστολικός συγγραφέας»* ο οποίος ενδιαφέρεται να εισακουσθεί από ένα ενδεχόμενο ευρύ κοινό, παρά από το πρόσωπο στο οποίο δείχνει να απευθύνεται. Στις «πραγματικές», όμως επιστολές έχουμε τον *«επιστολογράφο»* που αδιαφορεί για την ύπαρξη κοινού και εκφράζεται απευθυνόμενος σε ένα πρόσωπο, δημιουργώντας επιστολικό λόγο (Μουλάς, 1992, σ. 155). Ο επιστολογράφος, δηλαδή, αποτυπώνοντας την «εικόνα της ψυχής» του, κατά τον Κορυδαλέα (Κ.Θ. Δημαράς, ο.π.), το προσωπικό του στοιχείο στην επιστολή, της προσδίδει το ιδιαίτερο εκείνο χαρακτηριστικό που την διακρίνει από όλα τα άλλα είδη, που της δίνει ενέργεια και την καθιστά «πνευματική τροφή» (ο.π.) και πράξη κοινωνική: το θέλγητρο. Ο επιστολογράφος επιθυμεί να θέλξει τον αναγνώστη του, να τον σαγηνεύσει, να το πείσει *«…γράφω γράμμα σημαίνει κατακτώ, και αυτή η πράξη δεν μπορεί να γίνει με άλλο μέσον πέραν της γραφής, αφού η φυσική παρουσία του συγγραφέα δεν υπάρχει»* (Lecointré, 1987, σ. 16-17). Αυτό σημαίνει, ότι κατά την ώρα της γραφής, ο γράφων, επιδίδεται σε έναν εσωτερικό διάλογο-μονόλογο που προϋποθέτει την παρουσία του δέκτη, του οποίου ο ρόλος καθίσταται καθοριστικός τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την μορφή. Ο δέκτης, ως φορέας υποδοχής, επιβάλλει την «παρουσία» και την ιδιαιτερότητά του. *«Γράφω σε κάποιον σημαίνει γράφω ανάλογα με κάποιον και, ενίοτε, γράφω μαζί με κάποιον»* (Μουλάς, ο.π. σ. 165-166). Έτσι, το επιστολικό μήνυμα καθίσταται διφυές και αμφίσημο, διαλογικό και μονολογικό ταυτόχρονα. Προϋποθέτει την απουσία αλλά και την παρουσία του Άλλου, το κενό αλλά και την κάλυψή του, την επικοινωνία και την μη επικοινωνία (ο.π.). Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Κάφκα *« …η μεγάλη ευκολία να γράφεις γράμματα πρέπει να ΄φερε στον κόσμο – από άποψη καθαρά θεωρητική – μια τρομερή αποσύνθεση των ψυχών: στην πραγματικότητα είναι μια επικοινωνία με φαντάσματα… πώς μας ήρθε η ιδέα και μόνο, πως οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με γράμμα! Ένα μακρινό πρόσωπο μπορείς να το σκεφτείς, ένα κοντινό να το πιάσεις, όλα τ΄ άλλα ξεπερνούν την ανθρώπινη δύναμη. Να γράφεις γράμματα είναι να γυμνώνεσαι μπροστά στα φαντάσματα, που το*

περιμένουν με απληστία. Τα γραμμένα φιλιά δεν φτάνουν ποτέ στον προορισμό τους…» (Κάφκα, 1987, σ. 252-253). *Στο* μικρό αυτό απόσπασμα από τα «Γράμματα στη Μίλενα», φαίνεται πως ο Κάφκα αμφισβητεί την κυριότερη λειτουργία της επιστολής: την επικοινωνία, εφόσον τα «φαντάσματα» επιβεβαιώνουν το ανέφικτο της ζωντανής επαφής, την παντοδυναμία της απουσίας!

Όπως προηγουμένως αναφέρθηκε, μια πραγματική επιστολή διακρίνεται για τον αυθορμητισμό, για την έλλειψη επιτήδευσης του γράφοντος. Δηλαδή, για την ελευθερία του να αποτυπώσει στην ύλη σκέψεις και συναισθήματα. Η φυσικότητα, λοιπόν, στο επιστολικό ύφος, η καθοδήγηση στην κίνηση της πένας από τις ίδιες δυνάμεις που κατευθύνουν το ανθρώπινο σώμα και τη γλώσσα στην καθημερινή ζωή, φαίνεται να αποτελεί τον μοναδικό αξιοσέβαστο κανόνα. *« Δύο ελαττώματα υπονομεύουν το επιστολικό είδος: η προσποίηση και ο στόμφος»* κατά τον Nicolas Boileau (Μουλάς, ο.π. σ. 153).

Επομένως, ο γράφων παραμένει ελεύθερος; Ως πού φτάνει η ελευθερία του; Κάθε επιστολογράφος, σε όποια ιστορική περίοδο και αν ανήκει, στοχεύει στην κάλυψη του κενού μιας απουσίας. Προσπαθεί να το πραγματοποιήσει με σήματα της επιλογής του, τα οποία αντλεί από το στενό ή ευρύ κοινωνικό – μορφωτικό του πλαίσιο, αποδεικνύοντας την διαλεκτική σχέση του επιστολικού λόγου με την εκάστοτε εποχή (ο.π. σ. 164). Αυτή ακριβώς η σχέση σε συνδυασμό με τον όρο «είδος» μήπως αναπόφευκτα προσδιορίζει και τους κανόνες της «ελευθερίας» του γράφοντος;

Από την αρχαιότητα ακόμη, οι κώδικες που υπαγορεύουν και καθορίζουν την τάξη του επιστολικού μηνύματος είναι πάντα παρόντες και καθοριστικοί της παρουσίας του: ο τόπος, ο χρόνος, ο πομπός, ο δέκτης, ο χαιρετισμός, η υπογραφή στο τέλος της επιστολής. Πρόκειται, δηλαδή, για έναν κωδικοποιημένο λόγο, που απαιτεί τη συμμόρφωση του γράφοντος προς τις επιταγές του, σε σημείο που να καταλήγει σε στερεότυπο. *«Η επιστολή περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο είδος λόγου, περιέχει την ιδεολογία της στη μορφή της. Είναι ένα ζωντανό πεδίο αποκρυσταλλωμένων ιδεολογημάτων: οι στερεότυπες φόρμουλες δεν εκφράζουν παρά παγιωμένες ανθρώπινες σχέσεις, ανθεκτικές και απρόσβλητες, που αντέχουν στο χρόνο χάρη στο αδιαπέραστο κέλυφός τους»* (ο.π. σ. 163).

Αποτελεί, λοιπόν, μια στείρα, χωρίς περιεχόμενο τυπικότητα η στερεοτυπική εμφάνιση της επιστολής; Ο χαιρετισμός που απευθύνεται στην αρχή του επιστολικού κειμένου ενδέχεται να είναι περιττός; Από μόνος του, άλλωστε, δεν αποτελεί ένα μήνυμα, μια λήψη επαφής μεταξύ πομπού και δέκτη; Η ευχή για την υγεία του σώματος που ακολουθεί είναι τυχαία; Μάλλον όχι. Αυτή, άλλωστε δεν αποτελεί την εγγύηση για μια πιθανή, μελλοντική συνάντηση μεταξύ πομπού και δέκτη έτσι, ώστε να αναιρεθεί η απουσία; (ο.π. σελ. 163-164). *«Η επιστολική μορφή στα πραγματικά γράμματα δεν είναι αισθητική μορφή…δεν επιλέγεται από καλλιτεχνική πρόθεση… αλλά επιβάλλεται από την υλική και βάναυση αναγκαιότητα»* (Lanson, 1904, σ. 11).

Κατά τον Roman Jakobson στην επιστολογραφία λαμβάνουν χώρα όλες οι λειτουργίες της γλώσσας: η φατική, η συναισθηματική, η βουλητική, η αναφορική, η

μεταγλωσσική, η ποιητική, ενώ ο Π. Μουλάς, προσθέτει και την εικονική λειτουργία, η οποία συνδέεται άμεσα με την οπτική παράσταση της γραφής. Με την υλική υπόσταση του γραπτού λόγου και με τη διάταξή του στο χώρο (Μουλάς, ο.π. σ.164).

Η σημασία της εικονικής λειτουργίας της επιστολογραφίας, φαίνεται να φωτίζει πολλές οπτικές «ανάγνωσης» μιας επιστολής. Αφενός μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή πληροφοριών –πέρα από το σημαινόμενο- και αφετέρου η αισθητική της πλευρά να συμβάλλει στη διάσωση και στην ενίσχυση της ισχύος της γραφής, η οποία υπηρετείται από την επιστολική γοητεία, δηλαδή, την εικόνα της γραφής. Αλήθεια, πόσο ποιο άμεσο και πειστικό φαντάζει ένα χειρόγραφο μήνυμα με μπογιά σε έναν τοίχο από ένα απλό τυπωμένο σύνθημα;

Η απόσταση, η διαφορά ισχύος ανάμεσα στο χειρόγραφο και το τυπωμένο μήνυμα είναι καταλυτική. Στο χειρόγραφο, το σημαίνον είναι το ανθρώπινο σώμα με τη δραστική και πολυσήμαντη παρουσία του, η οποία καθιστά το κείμενο, στην περίπτωσή μας το επιστολικό κείμενο, έναν χώρο πολλαπλής σημειολογίας.

Η Simone Lecointré υποστηρίζει πως *«μέσα στο κείμενο κάθε επιστολής υπάρχει κάτι από το σώμα παγιδευμένο μέσα στη γλώσσα, κάτι από την επιθυμία υφασμένο μέσα στη γλώσσα. Μήπως αυτό δεν αποδεικνύεται απ΄ το μαρτύριο που μας προκαλεί η σύνταξη ορισμένων γραμμάτων ή η χαρά που μας δίνει η ανάγνωση ορισμένων άλλων;»* Και προσθέτει: *«…ενώ στην προφορική επικοινωνία ο λόγος βασίζεται κυρίως σε 'φυσικές εκδηλώσεις' (μιμητική, κινήσεις, τρόπους συμπεριφοράς) στην αλληλογραφία, ο γραπτός λόγος είναι αυτός που πραγματοποιεί ορισμένες πράξεις και μόνο αυτός. Αποκτά, δηλαδή, μοιραία μιαν αξία πραγμάτωσης»* (Lecointré, 1987, 16-17).

Επί πλέον, η εικονική λειτουργία της γλωσσικής επικοινωνίας, φαίνεται να υπηρετεί σε πρώτο επίπεδο την φατική λειτουργία, εφόσον κατά τη δεύτερη, ομιλητής και ακροατής δημιουργούν, κατά την έναρξη της επικοινωνίας τους, κατάλληλο κλίμα πρώτης επαφής μεταξύ τους για να προχωρήσουν ομαλά στη διεξαγωγή της συνομιλίας τους (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 1896).

Η υλική σχέση, λοιπόν, του επιστολογράφου με τη γραφή καθιστά την επιστολή πολυσήμαντο πακτωλό πληροφοριών και ανοικτό είδος επικοινωνίας και έκφρασης με διαχρονική αξία, αφού *«όσο υπάρχει γραφή, οι άνθρωποι προσπαθούν –όσο μπορούν- να γεμίσουν με λέξεις το πηγάδι της απουσίας»* (Μουλάς, ο.π. σ. 161).

Επίλογος – Προβληματισμοί

Πώς θα μπορούσε, άραγε, να προσεγγίσει ο άνθρωπος της 3ης χιλιετίας τη γραφή, άρα και την επιστολική γραφή;

Η απάντηση στο ερώτημα φαίνεται να προσανατολίζεται αφενός στο καθαρά ερευνητικό –επιστημονικό πεδίο και αφετέρου στη διατύπωση και ανάλυση μιας σειράς στοχασμών και προβληματισμών, αντιπαραβάλλοντάς την με την πληθώρα των

σύγχρονων μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας. Δεν μπορεί, δηλαδή, να παραθεωρηθεί το γεγονός ότι η επιστολή αποτελεί ένα πλούσιο, αυτόνομο και ανοιχτό πεδίο σε ποικίλες προσεγγίσεις, υπηρετώντας πρόθυμα διεπιστημονικές συνεργασίες (Μουλάς, 1992, σ. 169), εφόσον προσφέρει δυνατότητες ερευνητικές ως κείμενο, ως διαπλοκή κωδίκων, ως σύζευξη του δημόσιου με το ιδιωτικό, ως σημασιοδοτημένη πράξη επικοινωνίας (ο.π., σ. 168).

Μήπως, άλλωστε, τα κάθε είδους μηνύματα –ενυπόγραφα, ανώνυμα, αντίγραφα, υπαγορευμένα κ.λπ.- δεν προσφέρουν μια πληθώρα πληροφοριών, όχι μόνο με τα σημαινόμενα αλλά και με τα σημαίνοντά τους; Με την τυπολογία που παρουσιάζουν (επιστολές, αγγελτήρια, ευχετήρια, μπιλιέτα, καρτ-ποστάλ κ.α.), με τα στοιχεία δομής που εκφέρονται (χαιρετισμός, προσφώνηση, ευχές) με το σημειωτικό διάκοσμο που, ενίοτε, στολίζονται (χειρόγραφη επιστολή, δακτυλογραφημένη, ποιότητα χαρτιού, χρώμα, ακόμη και άρωμα, καλλιγραφία, σχέδιο, ζωγραφιές κ.α.) δεν προκαλούν το προσεκτικό, ερευνητικό μάτι μελετητών του λόγου, της κοινωνιολογίας, της αισθητικής, της ψυχολογίας, της γραφολογίας; Η απάντηση, φαίνεται, πως δεν μπορεί να είναι αρνητική.

Στην περίοδο της ύστερης νεωτερικότητας, την οποία διανύουμε κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το να αναφέρεται κανείς στη χρήση της χειρόγραφης επιστολής, φαντάζει σαν να θέλει να αντιπαραθέσει τη βιομηχανοποιημένη, γρήγορη παραγωγή υλικών αγαθών που πρέπει να χρησιμοποιηθούν από πλήθος καταναλωτών, με εκείνα που φέρουν την αξία και την αίγλη των χειροποίητων δημιουργημάτων!

Η εισβολή των σύγχρονων Μέσων Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε κάθε πεδίο της καθημερινής δραστηριότητας, φαίνεται να θέτει στο περιθώριο τη συζήτηση για την προσπάθεια καλλιέργειας του επιστολικού λόγου, και μάλιστα, του χειρόγραφου επιστολικού λόγου. Είναι όμως έτσι; Δηλαδή, λόγω της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να θεωρηθεί περιττή ή χωρίς αξία η παραγωγή των χειρόγραφων γραπτών μηνυμάτων, άρα και του επιστολικού λόγου;

Στον 21ο αιώνα μπορούμε, πράγματι, να μιλάμε για το θρίαμβο της επικοινωνίας και της τεχνολογίας! Κινητή τηλεφωνία, «ζωντανές συνδέσεις», τηλεδιασκέψεις, γραπτά μηνύματα, εικονικά μηνύματα, ηχητικά και οπτικοποιημένα μηνύματα κ.ο.κ. Θα μπορούσε, δηλαδή, κανείς σε πρώτο επίπεδο, να υποστηρίξει πως το χειρόγραφο έχει πια «πεθάνει», πως είναι περιττό, εφόσον οι επικοινωνιακές ανάγκες εξυπηρετούνται πλήρως και με απίστευτη ταχύτητα από τις μηχανές. Γιατί να υποβληθεί κανείς στον κόπο να γράφει σε ένα κομμάτι χαρτί;

Μια πολύ συνοπτική αντιπαράθεση ανάμεσα στη χειρόγραφη, παραδοσιακή αλληλογραφία και την ψηφιακή, θα μπορούσε, ίσως να πείσει για το ότι όλες οι λειτουργίες της πρώτης έχουν αντικατασταθεί με επιτυχία από τη δεύτερη, καθιστώντας την ξεπερασμένη και «γραφική». Είναι, όμως, έτσι; Μπορεί η λευκή οθόνη να αντικαταστήσει τη λευκή χάρτινη επιφάνεια; Φαίνεται πως μπορεί και μάλλον με επιτυχία. Τα πλήκτρα του υπολογιστή μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του μολυβιού; Η απάντηση είναι

θετική. Η επιλογή χρώματος και ποιότητας χαρτιού που, ενδεχομένως, να επιθυμεί ο γράφων; Και εδώ, φαίνεται οι δυνατότητες να είναι μεγάλες, εφόσον τα διάφορα προγράμματα προσφέρουν μεγάλη ποικιλία χρωμάτων και μορφοποιήσεων του κειμένου. Ο γραφικός χαρακτήρας του αποστολέα μπορεί να αντικατασταθεί από τη σύγχρονη τεχνολογία; Είναι βέβαιο, πως ένας λάτρης της θα απαντούσε με ενθουσιασμό θετικά, ισχυριζόμενος το πλήθος των προσφερόμενων γραμματοσειρών που έχει στη διάθεσή του ο χρήστης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Έχει, όμως, δίκιο; Μπορούν, δηλαδή, οι προγραμματιστές να αντικαταστήσουν την μοναδικότητα του ανθρώπινου γραφικού χαρακτήρα κατασκευάζοντας ένα πρόγραμμα; Οι αλγόριθμοι έχουν τη δυνατότητα να συγκινήσουν, να πείσουν έναν παραλήπτη, αντικρίζοντας μόνο την όψη ενός κειμένου, ότι αυτό προέρχεται από ένα και μόνο συγκεκριμένο πρόσωπο; Είναι, με άλλα λόγια, σε θέση μια γραμματοσειρά να αντικαταστήσει οπτικά τον ανθρώπινο γραφικό χαρακτήρα; Μπορεί να εκπέμψει την αμεσότητα και τη γοητεία που χαρίζει το απόλυτα προσωπικό στοιχείο από την κίνηση του ανθρώπινου σώματος πάνω στη λευκή χάρτινη επιφάνεια; Η απάντηση φαίνεται δύσκολη ή μήπως είναι προφανής;

Θα μπορούσαμε, ασφαλώς, να επεκτείνουμε τα παραπάνω ερωτήματα, διευρύνοντας τον προβληματισμό μας στο δίπολο «χειρόγραφο και ψηφιακή γραφή» και παράλληλα ερευνώντας κατά πόσο το μέσο και οι περιστάσεις επικοινωνίας επιδρούν στη διαμόρφωση του μηνύματος και της ίδιας της γλώσσας.

Ωστόσο τέτοιοι προβληματισμοί ίσως υπερβαίνουν τους στόχους του παρόντος άρθρου. Επιχειρήσαμε να προσδιορίσουμε την προκλητική ιδιαιτερότητα του επιστολικού λόγου και τη συγγένειά του με τη λογοτεχνία, τους στόχους που υπηρετεί το ιδιότυπο αυτό μήνυμα, την ελευθερία του γράφοντος και τα όριά της. Επίσης θέσαμε και επεξεργαστήκαμε ερωτήματα σχετικά με την αξία και την πολύπλευρη σημασία της επιστολογραφίας και παρακολουθήσαμε τους βασικούς σταθμούς του επιστολικού είδους, για να θέσουμε στο τέλος εύλογους προβληματισμούς σχετικούς με το ρόλο του κατά την ψηφιακή εποχή. Αναμφίβολα τα ερωτήματα παραμένουν ανοιχτά και υπό διαπραγμάτευση, δεδομένου ότι το ιδιότυπο αυτό είδος συνεχώς εξελίσσεται, καθώς διαρκώς διαλέγεται και ανατροφοδοτείται από την κοινωνία. Άραγε, παρά τις όποιες ανησυχίες μας, υπάρχει μεγαλύτερο απ’ αυτό τεκμήριο σφρίγους και ζωντάνιας;

Βιβλιογραφία

Δημαράς, Κ.Θ. (επιμέλεια) Νεοελληνική Επιστολογραφία. Αθήνα. Βασική Βιβλιοθήκη 43

Μουλάς, Π. (1992). Ο Λόγος της απουσίας. Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Φασουλάκης, Στ. (1987). Η αλληλογραφία ως ιστορική πηγή. *Διαβάζω,* 170, 14-15

Derrida, J. (1980). La carte postale de Socrate à Freud et au delà. Paris

Lanson, G. (1980). Εισαγωγή στον τόμο Choix de lettres du XVIII^{e} siècle. Paris

Lecointrè, S. (1987). Λογοτεχνική αλληλογραφία, συμβολή στη διαμόρφωση μιας Θεωρίας. (μτφρ. Χουρμουζιάδη Α.) *Διαβάζω*, 170, 16-19

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ανάλυση αναγκών και ψηφιακά μέσα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο

Λυτρίβη Φωτεινή, Απόφοιτος Μεταπτυχιακού- Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,
Μακρή Κατερίνα, Διδάκτορας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αποτέλεσε μείζον ζήτημα για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές με αρκετές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, να δημιουργούν προπαρασκευαστικές/ενισχυτικές Τάξεις Υποδοχής στοχεύοντας την όσο το δυνατόν ομαλότερη ένταξη των ετερογενών αυτών μαθητικών πληθυσμών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Το παρόν άρθρο εστιάζει σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο για μαθητές/τριες Τάξεων Υποδοχής που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία. Βασίστηκε στη μέθοδο της ανάλυσης των αναγκών, έπειτα από μια μικρής κλίμακας παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε για να ανιχνεύσει το κοινωνιογλωσσικό προφιλ και τις ανάγκες παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Αρκαδίας. Αρχικά περιγράφονται βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας και σκιαγραφείται το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σενάριο, ενώ το άρθρο καταλήγει με τους περιορισμούς αλλά και τις δυνατότητες για τη μελλοντική αξιοποίησή του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό σενάριο, προσφυγική εκπαίδευση, ανάλυση αναγκών, Τάξεις Υποδοχής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Needs analysis and digital media in inclusive education: an educational scenario

Foteini Lytrivi, Master graduate- Primary Teacher

Katerina Makri, Phd in Educational Technology, Adjunct Lecturer at Hellenic Open University

Abstract

The educational integration of children with migrant or refugee experience has been one of the major issues for European educational policies and practices with many countries, including Greece, establishing preparatory language cources (Reception Classes) aiming to facilitate the integration of those emerged heterogeneous students population into the official educational system. This paper focuses on the design of an educational scenario for students attending Reception Classes in Elementary Schools. It was based on the Needs Analysis method, after conducting small-scale field observations to draw the sociolinguistic profile and pinpoint the needs of cultural and linguistically diverse students at an Elementary School in the region Of Primary Education in Arcadia, Greece. Initially, the basic principles of language learning and the

educational context are presented. Continously, the article refers to the educational scenario and concludes with the possible limitations and possibilities for further implementation.

Key-Words: Educational Scenario, refugee education, Needs Analysis, Reception Classes, Primary Education

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, μια σειρά ανησυχητικών κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών αλλά και περιβαλλοντικών εξελίξεων (βίαιες/πολεμικές συγκρούσεις, τρομοκρατικές επιθέσεις, φτώχεια, περιβαλλοντικές καταστροφές) ανάγκασαν μεγάλες ομάδες πληθυσμών, ανάμεσά τους και πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας, να αναζητήσουν καταφύγιο κυρίως σε ευρωπαϊκές χώρες. Η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αποτέλεσε μείζον ζήτημα για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές καθώς, όπως αποδείχθηκε, επρόκειτο για μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διαδικασία που συμπεριελάμβανε διοικητικές, ανθρωπιστικές, παιδαγωγικές αλλά και διδακτικές προκλήσεις για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Αρκετά ευρωπαϊκά κράτη, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, δημιούργησαν προπαρασκευαστικές/ενισχυτικές Τάξεις Υποδοχής (εφεξής ΤΥ) εστιάζοντας κυρίως στη ανάπτυξη/ενίσχυση των δεξιοτήτων των ετερογενών μαθητικών πληθυσμών στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στις προπαρασκευαστικές αυτές ΤΥ, οι αλλόγλωσσοι μαθητές φοιτούν πριν ή παράλληλα με τη φοίτησή τους στο επίσημο σχολικό πλαίσιο (Crul et al., 2019).

Ειδικότερα, όσον αφορά την Ελλάδα, το πλαίσιο της λειτουργίας των ΤΥ επαναπροσδιορίστηκε το 2016 για να καλύψει κυρίως τις γλωσσικές αλλά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο που συμμετείχαν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016 - ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016). Σύμφωνα με τις εγκυκλίους λειτουργίας (Υπουργική Απόφαση 85849/ΓΔ4/15-07-2021, (ΑΔΑ:6Φ8446ΜΤΛΗ-ΠΚΩ) στις ΤΥ φοιτούν μαθητές που έχουν μηδαμινές ή μη επαρκείς γνώσεις στην ελληνική γλώσσα (Ρομά, Αλλοδαποί, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες κτλ.), παράλληλα με τη φοίτησή τους στις τάξεις γενικής παιδείας. Αναφορικά με το πρόγραμμα των ΤΥ, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν εκδώσει το ««Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες» με κατευθυντήριες οδηγίες, εκπαιδευτικούς στόχους και θεματικούς άξονες για τους/τις εκπαιδευτικούς τονίζοντας τη σημασία σύνδεσης της γλωσσικής διδασκαλίας με τις καθημερινές επικοινωνιακές (κοινωνικές, σχολικές) ανάγκες των μαθητών. Επιπρόσθετα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πολύπλευρη (γνωστική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική) ανάπτυξη και ένταξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο καθώς και στη δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (ΙΕΠ, Πράξη 41/10-10-2017).

Ανάλυση Αναγκών στη γλωσσική διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών

Οι μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα που διακρίνεται από ανομοιογένεια ως προς τα ατομικά αλλά και τα κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά της (Olwig, 2013). Η ετερογένεια αυτή περιλαμβάνει παραμέτρους όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η θρησκεία, ο πολιτισμός, η κοινωνική θέση, οι γλωσσικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες, το επίπεδο γραμματισμού κ.ά. που αποτελούν γνωρίσματα της ταυτότητάς τους και καθορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αλλά και τους γύρω τους στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και σύμφωνα με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν (Edwards, 2009). Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας των χωρών υποδοχής αποτελεί το βασικότερο παράγοντα για την κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών/τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αυξάνοντας ταυτόχρονα τις πιθανότητες για την μελλοντική ακαδημαϊκή τους εξέλιξη ή την εύρεση εργασίας (Kantzou, Manoli, Papadopoulou & Mouti, 2017). Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, η γλωσσική διδασκαλία, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και στην εφαρμογή της, συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό γίγνεσθαι καθώς εμπεριέχει επικοινωνιακούς στόχους και πρακτικές κατασκευής και παραγωγής νοημάτων που πρέπει οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν προκειμένου να αλληλεπιδράσουν, να διαπραγματευτούν και εν τέλει να κατανοήσουν τον κόσμο που τους/τις περιβάλλει έτσι ώστε να βρουν τη δική τους θέση , ως ενεργοί πολίτες, μέσα σε αυτόν (Cope & Kalantzis, 2016; Long, 2014). Ως εκ τούτου, η εκπόνηση ενός σχεδίου γλωσσικής διδασκαλίας σε μια σχολική τάξη με γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται στην παθητική μετάδοση των μορφολογικών/δομικών στοιχείων της γλώσσας. Αντιθέτως, λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες, τους στόχους, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ταυτότητας των μαθητών, στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή τους σε δημιουργικούς διάλογους και επικοινωνιακές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (Janks, 2010).

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο στηρίχθηκε στην μέθοδο της Ανάλυσης Αναγκών (Needs Analysis) προκειμένου να προσδιοριστούν οι ικανότητες/δεξιότητες, μαθησιακές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο σε μια ΤΥ ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας. Η μέθοδος της ανάλυσης αναγκών, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, χρησιμοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια, επιτόπιες παρατηρήσεις, ημι-δομημένες συνεντεύξεις κ.α.) επιχειρεί συνδυάζοντας κοινωνικές και ατομικές παραμέτρους να καθορίζει τις υποκειμενικές και αντικειμενικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών (Council of Europe, 2014). Ειδικότερα, αφού ανιχνευθούν οι προσωπικές επιθυμίες, στόχοι και ανάγκες των μαθητών/τριών, ως προς τη χρήση της γλώσσας στον έξω κόσμο, (όπως τις εκλαμβάνουν οι ίδιοι/ες) συνδυάζονται με τις ήδη υπάρχουσες ικανότητες και δεξιότητες τους (όπως αυτές έχουν εκτιμηθεί από ειδικούς) προκειμένου να οριστεί ο τρόπος και το αντικείμενο της διδασκαλίας (Long, 2005). Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού, ευέλικτου σχεδίου διδασκαλίας προσαρμοσμένου στις μαθησιακές

ανάγκες & ικανότητες των μαθητών/τριών το οποίο αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή όλων σε αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες διαφόρωνν επικοινωνιακών συνθηκών και πλαισίων.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μια από τις ομάδες μελέτης μαθητών/τριών που φοιτούν στην ΤΥ ενός 7/θέσιου δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας του οποίου ο μαθητικός πληθυσμός κυμαίνεται μεταξύ 120-180 μαθητές κάθε χρόνο με το ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών να αγγίζει το περίπου το 25-30%. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών είναι παιδιά Ρομά και παιδιά με προσφυγική εμπειρία (κυρίως από τη Συρία) ενώ οι υπόλοιποι μαθητές/τριες είναι παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία (κυρίως από Αλβανία, Βουλγαρία και Ινδία). Η δημιουργία του βασίστηκε στην ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τρεις (3) μη συμμετοχικές επιτόπιες παρατηρήσεις που πραγματοποιηθήκαν στο χώρο στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης μιας εκ των ερευνητριών για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος «Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών» του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου . Προκειμένου να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία οι ερευνήτριες δημιούργησαν φύλλα παρατήρησης με τους ακόλουθους άξονες όπως απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Φύλλα Παρατήρησης	
Παρατήρηση (Πληροφορίες σχετικά με το σχολείο & τη λειτουργία της ΤΥ)	Παρατήρηση στην ΤΥ
• Σχολείο (αίθουσες, σχολικές αίθουσες, υλικοτεχνική υποδομή) • ΤΥ (χώρος, υλικοτεχνική υποδομή) • Σύνθεση του μαθητικού δυναμικού της ΤΥ • Κριτήρια διαχωρισμού ομάδων διδασκαλίας στην ΤΥ • Φοίτηση των μαθητών στο σχολείο • Γενικές Παρατηρήσεις	• Μαθητές (προφίλ παιδιών και πρόοδος) • Εκπαιδευτικός (προφίλ εκπαιδευτικού, πρακτικές & μέθοδοι διδασκαλίας) • Εκπαιδευτικό υλικό & εργαλεία • Μαθησιακή διαδικασία/Σχέδιο διδασκαλίας • Γενικές παρατηρήσεις

Πίνακας 1. Φύλλα παρατήρησης

Εκπαιδευτικό προφίλ & ανάγκες μαθητών

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διαπιστώθηκε αρχικά η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, γεγονός που

δημιουργούσε ένα δυσλειτουργικό κλίμα τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής αίθουσας.. Ο πίνακας 2 παρουσιάζει αναλυτικά το προφίλ των μαθητών:

Μαθητές		
Πρόσφυγες • **Εκπαιδευτική εμπειρία στο camp Μόριας** • **Μέτριο επίπεδο ελληνικών στον προφορικό & περιορισμένες ικανότητες στο γραπτό λόγο** • **Τακτική φοίτηση** • **Εξοικείωση με ψηφιακά Εργαλεία/Μέσα** • **Χρήση της μητρικής γλώσσας μεταξύ τους** • **Προτιμούσαν την αλληλεπίδραση με παιδιά μετανάστες ή με παιδιά πρόσφυγες**	Ρομά • Εκπαιδευτική εμπειρία στο σχολείο από την Α΄Δημοτικού • Ικανοποιητικό επίπεδο ελληνικών στον προφορικό λόγο & ελάχιστες δεξιότητες στο γραπτό. • Μη τακτική φοίτηση • Εξοικείωση με ψηφιακά Εργαλεία/Μέσα • Μη χρήση της Ρομανί στην τάξη • Προτιμούσαν την αλληλεπίδραση μόνο με παιδιά Ρομά	Μετανάστες • Εκπαιδευτική εμπειρία στο σχολείο από την Α΄Δημοτικού • Εξαιρετικό επίπεδο στον προφορικό λόγο & μικρές αδυναμίες το γραπτό λόγο. • Τακτική φοίτηση • Εξοικείωση με ψηφιακά Εργαλεία/Μέσα • Καθόλου χρήση της μητρικής τους γλώσσας. • Προτιμούσαν την αλληλεπίδραση με παιδιά πρόσφυγες & Έλληνες.

Πίνακας 2.: Προφίλ Μαθητών.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πως η δασκαλοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικού με εστίαση στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος των τάξεων γενικής παιδείας και χρήση κυρίως γραπτών ασκήσεων κυρίως γραμματικής και συντακτικού (κοινές για όλους/όλες) προκαλούσε δυσφορία στους/στις μαθητές/τριες, αναστατώνοντας συχνά το κλίμα της τάξης και δυσχαιραίνοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό μας σενάριο στόχευσε στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών προκειμένου να αναπτυχθεί μεταξύ τους ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης που θα ευνοήσει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός και εκτός σχολικής τάξης. Ακολουθώντας τις αρχές της δραστηριοκεντρικής παιδαγωγικής προσέγγισης όσον αφορά την εκμάθηση 2ης (Ξένης) Γλώσσας, οι μαθητές/τριες θα εμπλακούν σε αλληλεπιδραστικές, δημιουργικές, «με έμφαση στο νόημα» δραστηριότητες (Ellis, 2009; Long, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη πως σε μια διαπολιτισμική τάξη η εμπλοκή της μητρικής ή των γλωσσών που γνωρίζουν οι μαθητές ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα την ταυτότητά και την αυτονόμησή τους, οι δραστηριότές του σχεδίου διδασκαλίας περικλείουν αναφορές σε περισσότερες από μία γλώσσες. Τέλος, όπως διαπιστώθηκε από την παρατήρηση, η απουσία χρήσης ψηφιακών μέσων διδασκαλίας σε συνδυασμό με την έμφαση σε

γραπτές κυρίως ασκήσεις δυσχέραιναν τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος στην τάξη, που θεωρείται βασικός παράγοντας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επομένως, στο σενάριο ενσωματώνονται ψηφιακές, ομαδο-συνεργατικές και διαδραστικές δραστηριότητες για να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, να κινητοποίησουν τη θέλησή τους για μάθηση και να δευκολύνουν την ελεύθερη και ενεργή έκφραση (Makarova & Makarova, 2018).

Το εκπαιδευτικό σενάριο

1η φάση: Περιγράφοντας τον εαυτό μου [(διάρκεια: 2 εβδομάδες (4 ώρες)]

Τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της εισαγωγικής φάσης του σεναρίου είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- να περιγράφουν τους εαυτούς τους με πολλαπλούς δημιουργικούς τρόπους, όπως κείμενα ταυτότητας, σκίτσα, γραπτά κείμενα, προφορικές παρουσιάσεις και ψηφιακές κατασκευές
- να εξοικειωθούν με το κειμενικό είδος της περιγραφής, σχηματίζοντας περιγραφικές φράσεις και κείμενα και αξιοποιώντας ενεργητικά και περιγραφικά ρήματα στα Ελληνικά
- να καλλιεργήσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, δημιουργώντας τα δικά τους avatars
- να παρουσιάσουν χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους και να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους
- να αλληλεπιδράσουν σε ομάδες μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.

1η δραστηριότητα: Κείμενο ταυτότητας: εγώ και οι άλλοι (65 λεπτά): Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα σκίτσο του εαυτού του/της ως πρότυπο και δύο κενά σκίτσα (ενός αγοριού και ενός κοριτσιού) που στη συνέχεια συμπληρώνονται από τα παιδιά. Σύνδεσμος για τα πρότυπα: https://tinyurl.com/33msatk3. Ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει τα σκίτσα σε ένα θρανίο, καλεί τα παιδιά να κάνουν ένα κύκλο και όλοι μαζί επισημαίνουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας ένα μεγεθυντικό φακό. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα παιδιά συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας (σύνδεσμος προς το φύλλο εργασίας: https://tinyurl.com/y7rt8b2d).

2η δραστηριότητα: Παρουσιάζοντας τους εαυτούς μας (προφορική δραστηριότητα, 35 λεπτά): Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται και πάλι στα παιδιά, χρησιμοποιώντας ενεργητικά phrasal ρήματα σχετικά με την περιγραφική αφήγηση (Είμαι, μου αρέσει / δε μου αρέσει, νιώθω ευτυχισμένη/ος/ λυπημένη/ος / θυμωμένη/ος όταν...κ.ό.κ.). Η περιγραφή αυτή βασίζεται στο σκίτσο της 1ης δραστηριότητας. Παράλληλα, παρουσιάζονται στο διαδραστικό πίνακα ενδεικτικά παραδείγματα ρημάτων. Οι μαθητές στη συνέχεια παρουσιάζουν τους εαυτούς τους χρησιμοποιώντας τα ίδια ρήματα με τον/την εκπαιδευτικό. Σύνδεσμος προς το φύλλο εργασίας: https://tinyurl.com/mr4ytec2.

3η δραστηριότητα: Παρουσιάζοντας τους εαυτούς μας (γραπτή δραστηριότητα, 45

λεπτά): Με βάση την προφορική παρουσίαση, οι μαθητές περιγράφουν τους εαυτούς τους γραπτά, με βάση ένα φύλλο εργασίας (σύνδεσμος: https://tinyurl.com/mvwvhfzv).

4η δραστηριότητα: δημιουργώντας τα avatar μας στο Voki (ψηφιακή δραστηριότητα, 90 λεπτα): Η δραστηριότητα υλοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής. Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τη χρήση της εφαρμογής Voki για τη δημιουργία avatar, προβάλλοντας το δικό της στο διαδραστικό πίνακα. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες δημιουργούν τα δικά τους avatar εργαζόμενοι/ες ατομικά, αξιοποιώντας μία φράση της επιλογής τους από το περιγραφικό κείμενο της προηγούμενης δραστηριότητας. Στο τέλος, όλα τα avatar προβάλλονται από τον/την εκπαιδευτικό και γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια. Σύνδεσμος προς ένα παράδειγμα avatar με το Voki: https://tinyurl.com/25spkm7a.

2η φάση: Συναισθήματα (διάρκεια: 2 εβδομάδες, 4 ώρες)

Τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της δεύτερης φάσης του σεναρίου είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- να εξοικειωθούν με τα συναισθήματά τους, να τα αναγνωρίζουν και να τα εκφράζουν
- να αισθανθούν ότι το πολυγλωσσικό τους υπόβαθρο συμπεριλαμβάνεται και προωθείται ευχάριστα και δημιουργικά
- να αναπτύξουν δεξιότητες γραφής ανάγνωσης, καθώς και ψηφιακές δεξιότητες
- να προβούν σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης
- να αξιοποιούν ονόματα και άρθρα σχετικά με τα συναισθήματα
- να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας και αμοιβαίου σεβασμού μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες.

1η δραστηριότητα: Συνάντηση με τα συναισθήματα (προφορική δραστηριότητα, 45 λεπτά): Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να του/της περιγράψουν πώς αισθάνονται και στη συνέχεια προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα μία παρουσίαση με τα πιο οικεία συναισθήματα. Τα παιδιά επιχειρούν να αναγνωρίσουν το κάθε συναίσθημα και να το προφέρουν στα Ελληνικά. Αφού ακούσει τις απαντήσεις των παιδιών, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις ελληνικές λέξεις που αποδίδονται στο συναίσθημα. Στο τέλος, ζητάει από τους μαθητές/τριες να αναφέρουν όσες άλλες λέξεις ξέρουν στα Ελληνικά σχετικά με το κάθε συναίσθημα που προβάλλεται, και τις προσθέτει στην παρουσίαση. Σύνδεσμος παρουσίασης: https://tinyurl.com/2p9hn6m5.

2η δραστηριότητα: Πολύγλωσσα συναισθήματα (προφορική και γραπτή δραστηριότητα, 60 λεπτά): Ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει το περίγραμμα της φιγούρας του κάθε παιδιού σε ένα μεγάλο χαρτί (μήκος περίπου τριών μέτρων) που έχει ήδη τοποθετήσει σε ένα τοίχο της τάξης. Επάνω από κάθε περίγραμμα, σχεδιάζει επίσης τέσσερα (4) σύννεφα και μέσα σ' αυτά τις σημαίες της Συρίας, της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Βουλγαρίας. Έπειτα τα παιδιά ζωγραφίζουν της φιγούρες ανάλογα με την εμφάνισή τους. Στο τέλος εργάζονται σε ομάδες και γεμίζουν κάθε σύννεφο με λέξεις που

περιγράφουν τα συναισθήματα της 1ης δραστηριότητας στις μητρικές τους γλώσσες. Σύνδεσμος προς το περίγραμμα: https://tinyurl.com/44afh4h7.

3η δραστηριότητα: Παίζοντας με τα συναισθήματα στα Ελληνικά (γραπτή και ψηφιακή δραστηριότητα, 60 λεπτά): Πριν από τη δραστηριότητα αυτή, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει και πάλι στο διαδραστικό πίνακα την παρουσίαση της 1ης δραστηριότητας και ζητάει από τα παιδιά να διαβάσουν τις λέξεις (δίνει ιδιαίτερη προσοχή στο μαθητή Ρομά με τις μεγαλύτερες δυσκολίες γραφής και ανάγνωσης, προσανατολίζοντάς τον στην εικόνα, ώστε να βοηθηθεί να αναγνωρίσει το συναίσθημα). Τα παιδιά συμπληρώνουν σε φωτοτυπία ένα φύλλο εργασίας με αντιστοίχιση εικόνων - λέξεων. Στη συνέχεια, μεταφέρονται στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου, ατομικά ελέγχουν τις απαντήσεις τους μέσα από την εφαρμογή Liveworksheets, όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει ανεβάσει το φύλλο εργασίας. Σύνδεσμος για το φύλλο εργασίας: https://tinyurl.com/mr22avhh. Σύνδεσμος για το live worksheet: https://www.liveworksheets.com/us1528146is.

4η δραστηριότητα: Διαδραστικό επιτραπέζιο παιχνίδι (δημιουργική δραστηριότητα, 75 λεπτά): Ο/η εκπαιδευτικός έχει προσαρμόσει και τυπώσει σε χαρτόνι Α3 ένα δημοφιλές επιτραπέζιο παιχνίδι (Φιδάκι) στο θέμα των συναισθημάτων. Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι: α) κάθε παίκτης (ένας τη φορά) ρίχνει το ζάρι, β) ανάλογα με το νούμερο που θα τύχει μεταφέρει το πιόνι του/της στο ανάλογο τετράγωνο, γ) αν στο τετράγωνο υπάρχει σκάλα, την ανεβαίνει. Αν υπάρχει φίδι, "πέφτει" στο τετράγωνο που καταλήγει η ουρά του φιδιού. Ο/η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει τα θετικά συναισθήματα στα τετράγωνα με σκάλες, και τα αρνητικά στα τετράγωνα με το κεφάλι του φιδιού. Στο παιχνίδι συμμετέχει και ο/η εκπαιδευτικός. Σύνδεσμος του αρχικού παιχνιδιού:http://dyslexiaathome.blogspot.com/2013/02/blog-post_21.html. Σύνδεσμος του προσαρμοσμένου παιχνιδιού: https://tinyurl.com/y8naaxay

3η φάση: Πώς αισθάνομαι; [(Γιατί, ποιος με κάνει να αισθάνομαι έτσι, διάρκεια: 2 εβδομάδες (4 ώρες)]

Τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της δεύτερης φάσης του σεναρίου είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- να αναπτύξουν το γραπτό και προφορικό επικοινωνιακό τους λόγο στα Ελληνικά μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων
- να εξοικειωθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους σε ευχάριστες και δυσάρεστες καταστάσεις
- να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους
- να εμλακούν σε διάλογο και συζήτηση και να διαχειρίζονται περιστατικά διαφωνιών και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα συναισθήματα των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους.

*1η δραστηριότητα***:** Αισθάνομαι ... όταν .... (προφορική δραστηριότητα, 45 λεπτά): Μετά από τις δραστηριότητες της προηγούμενης φάσης, ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει

στα παιδιά πώς αισθάνεται όταν α) κάτι τον/την ενοχλεί και β) όταν κάτι ευχάριστο συμβαίνει, ή όταν κάνει κάτι που του/της αρέσει. Οι μαθητές/τριες ακολουθούν το παράδειγμα του/της εκπαιδευτικού και περιγράφουν τα δικά τους συναισθήματα αναλόγως. Εστιάζοντας στο σχολικό περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να του περιγράψουν συγκεκριμένα περιστατικά μέσα ή έξω από την τάξη υποδοχής που τους προκάλεσαν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Στο τέλος, ακούνε και προσπαθούν να τραγουδήσουν το "τραγούδι των συναισθημάτων". Σύνδεσμος του τραγουδιού: https://www.youtube.com/watch?v=502wgxRwtY8.

2η δραστηριότητα: Εκφράζοντας τα συναισθήματά μου (δραστηριότητα παιχνιδιού ρόλων, 60 λεπτά): Ο/η εκπαιδευτικός γράφει τα ονόματα των παιδιών σε χαρτάκια, τα διπλώνει και τους ζητάει να επιλέξουν ένα. Τα παιδιά θα πρέπει να ετοιμάσουν ένα παιχνίδι ρόλων με το συγκεκριμένο παιδί που τους έτυχε. Ο/η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει μερικές φανταστικές καταστάσεις σε μία παρουσίαση Powerpoint και τις προβάλλει, αναθέτοντας μία σε κάθε ζευγάρι. Οι μαθητές/τριες παίζουν το ρόλο τους. Σύνδεσμος στην παρουσίαση: https://tinyurl.com/2p85xn82.

3η δραστηριότητα: Στο σχολείο αισθάνομαι ... όταν ... (γραπτή και προφορική δραστηριότητα, 45 λεπτά): Εστιάζοντας στο σχολικό περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει ένα φύλλο εργασίας με βάση τις περιγραφές που έδωσαν στην προγούμενη φάση οι μαθητές/τριες για τις καταστάσεις που τους δημιουργούν ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα. Το φύλλο αυτό προβάλλεται στο διαδραστικό πίνακα και ζητείται από τους μαθητές να το συμπληρώσουν ανώνυμα. Ο/η εκπαιδευτικός, στο μεταξύ, περιφέρεται στην τάξη και εξασφαλίζει ότι τα παιδιά δεν κοιτούν τα κείμενα των συμμαθητών/τριών τους, ενώ τα υποστηρίζει αν χρειάζεται. Όταν τελειώσουν, συλλέγει τα κείμενά τους και τα ανακατεύει. Αφού ζητήσει και πάρει την άδειά τους (ιδιωτικά), διαβάζει δυνατά τις απαντήσεις τους. Στο τέλος, συζητάει τις απαντήσεις με τα παιδιά, ζητώντας τη γνώμη τους και πιθανές λύσεις σχετικά με τα περιστατικά που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Σύνδεσμος προς το φύλλο εργασίας: https://tinyurl.com/3c686tf5.

4η δραστηριότητα: Κλείνοντας ευχάριστα την παρέμβαση (περίπου 90 λεπτά): η τελευταία δραστηριότητα είναι αφιερωμένη στα παιδιά. Παρακολουθούν την ταινία “Inside Out” (στα Ελληνικά). Η ταινία αναφέρεται στην εναλλαγή των συναισθημάτων μίας μαθήτριας Δημοτικού στο κοινωνικό της περιβάλλον.

Αντί επιλόγου

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ακόμη αμήχανο στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, υιοθετώντας σε πολλές περιπτώσεις απαρχαιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Εξάλλου, τα επιμορφωτικά κενά σε μεθόδους και τεχνικές τις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντείνουν τα κοινωνικά και γλωσσικά κενά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, εμποδίζοντας παράλληλα την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Το σενάριο που παρουσιάστηκε σ' αυτή την εργασία σχεδιάστηκε

με βάση μαθητοκεντρικές και συμπεριληπτικές παιδαγωγικές αρχές, με στόχο να διευκολύνει τη γλωσσική κατάκτηση, αλλά και την κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών προσφύγων και Ρομά. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες βασίζονται στην πολυτροπικότητα, την ευελιξία και τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δίγλωσσους μαθητές, σε ένα ευχάριστο και ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον. Ο τοπικός χαρακτήρας της παρέμβασης αναδεικνύει ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης τάξης. Απαιτεί επίσης συγκεκριμένο τεχνικό εξοπλισμό για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Παρ΄όλ' αυτά, το κεντρικό θέμα της παρέμβασης, τα συναισθήματα, σε συνδυασμό με το προτεινόμενο διαθέσιμο υλικό μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα, ώστε να αξιοποιηθούν και σε άλλα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.

Council of Europe (2014). *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies, 7*, 1-20.

Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Greek Education abroad, Intercultural Education and other provisions. Law 2413/1996. Government Gazette 124/A/17-6-1996.

Guidelines regarding the Establishment and Operation of Reception Classes in Elementary Schools. Ministerial Bulletin Φ1/60388/Γ1/27-05-2021/ΥΠΑΙΘ.

Janks, H. (2010). Language, power and pedagogies. In N. H. Hornberger & S. Lee McKay (Eds), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 40-61). Salisbury, UK: Multilingual Matters.

Kantzou, V., Manoli P., Mouti, A. & Papadopoulou M. (2017). *Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context.* National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation,

http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi.

Long, M. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667299.

Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Makarova, E., & Makarova, L. (2018). Blending pedagogy and digital technology to transform educational environment. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 6(2), 57-66. DOI: 10.5937/ijcrsee1802057M.

Olwig, K. F. (2013). Notions and practices of difference: an epilogue on the ethnography of diversity. *Identities, 20*(4), 471-479.

Από τον Κινηματογράφο στη Δημιουργική γραφή: Μια διδακτική δράση βασισμένη στα «12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα» του Vogler

Αλέξανδρος Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., Απόφοιτος Τμήματος Κινηματογράφου Α.Π.Θ.,

Περίληψη

Ο Κινηματογράφος και η Λογοτεχνία είναι δύο τέχνες που μοιάζουν με παράλληλους κόσμους, αφού και οι δύο παρουσιάζουν ιστορίες που βασίζονται σε κάποιο κείμενο, ενώ, σύμφωνα με τον Metz, αποτελούν αφηγήματα και, ως τέτοια, χρίζουν ανάλυσης με δομικά εργαλεία. Οι μαθητές-τριες μελετώντας τις κινηματογραφικές ταινίες και τα αφηγηματικά τους στοιχεία που, όπως και της Λογοτεχνίας, αφορούν ιστορίες που περιγράφουν τις περιπέτειες και τα πάθη των ανθρώπων, μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού και, εν τέλει, να διδαχθούν και Λογοτεχνία. Στη διδακτική πρόταση, που περιγράφεται στο παρόν άρθρο, αξιοποιείται η τεχνική συγγραφής σεναρίων «Τα 12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα» του σεναριογράφου και συγγραφέα Christopher Vogler, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στόχος της δράσης ήταν, μέσα από τεχνικές ανάλυσης κινηματογραφικών ταινιών, οι μαθητές-τριες να οδηγηθούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, παραγωγής γραπτού λόγου και καλλιτεχνικής έκφρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, κινηματογράφος, λογοτεχνία, Christopher Vogler, δημιουργική γραφή

Εισαγωγή

Παράλληλα με το «παραδοσιακό σχολείο» υφίσταται και ασκεί επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών-τριών ένα επιπλέον «παράλληλο σχολείο», το εξωσχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο συγκαταλέγονται στοιχεία που έλκουν ιδιαίτερα τα παιδιά και τους ασκούν παιδαγωγική, όπως τα έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι κινηματογραφικές ταινίες, τα τραγούδια, οι οργανωμένες αθλητικές και κοινωνικές εκδηλώσεις (Κασσωτάκης, 2001). Ο Κινηματογράφος και η Λογοτεχνία είναι δύο τέχνες που μοιάζουν με παράλληλους κόσμους, αφού και στις δύο παρουσιάζονται ιστορίες που βασίζονται σε κάποιο κείμενο, παρόλο που στην περίπτωση της πρώτης το κείμενο δεν είναι το μόνο στοιχείο που διαμορφώνει την ποιότητα και την επιτυχία της (Κορωναίου, 2001). Σύμφωνα με τον Metz, και οι δύο τέχνες είναι αφηγήματα, και ως τέτοια χρίζουν ανάλυσης με δομικά εργαλεία (Κακλαμανίδου, 2006). Στη διδακτική πρόταση, που περιγράφεται στο παρόν άρθρο, αξιοποιείται η τεχνική συγγραφής σεναρίων «Τα 12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα» του σεναριογράφου και συγγραφέα Christopher Vogler, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Ο Κινηματογράφος σε σχέση με την αφήγηση και τη λογοτεχνία

Ίσως ο πλέον αποδεκτός ορισμός της αφήγησης, ο οποίος έχει αναφορές από τα παιδικά παραμύθια μέχρι τις πολύπλοκες δραματουργικές διακυμάνσεις του νουάρ ταινιών, είναι αυτός που αναφέρει ότι αφήγηση μιας ιστορίας είναι μια σειρά γεγονότων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, που συνδέονται μεταξύ τους με μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος και αποτελούν ένα δεμένο σύνολο, λόγω του συνεκτικού θέματος που τα διαπνέει (Σκοπετέας, 2015). Οι ταινίες μυθοπλασίας (fiction), οι οποίες παρουσιάζουν ανθρώπους, χώρους, πληροφορίες, γεγονότα, που είναι προϊόντα φαντασίας των δημιουργών τους και δεν έχουν συμβεί στον πραγματικό κόσμο με τον τρόπο που παρουσιάζονται στην οθόνη, έχουν ως θεμελιώδες στοιχείο την αφήγηση (storytelling, narration) μιας ιστορίας (Bordwell & Thompson, 2004). Αφηγηματικά στοιχεία όπως το θέμα, η πλοκή, ο χρόνος, ο χώρος, οι χαρακτήρες, οι συγκρουσιακές ή μη σχέσεις, ενυπάρχουν σε πολλές μορφές τέχνης, αλλά εκείνο που διαφοροποιεί τον Κινηματογράφο από τις υπόλοιπες είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτά χρησιμοποιούνται και μεταμορφώνονται δραματουργικά στην οθόνη (Στάθη, 2011).

Από το ξεκίνημά του, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις ως τις μέρες μας, ο κινηματογράφος δανείστηκε τα βήματα της αριστοτελικής τρίπρακτης δομής αφήγησης, όπως αυτή συναντάται στο κλασικό μυθιστόρημα. Το πρώτο μέρος μιας κινηματογραφικής ταινίας περιλαμβάνει, συνήθως, τη λεγόμενη «προπαρασκευή», δηλαδή τη γνωριμία του θεατή με τα πρόσωπα και τις καταστάσεις. Στο δεύτερο μέρος διαδραματίζεται η πορεία αποκορύφωσης όλων των καταστάσεων («δραματική ακμή») και στο τρίτο και τελευταίο μέρος επέρχεται η «κάθαρση» με τη συντριβή του κακού, τον θρίαμβο του καλού και το επιστέγασμα-ηθικοπλαστικό μήνυμα (Διζικιρίκης, 1983). Οι λογοτέχνες, από την άλλη πλευρά, επιλέγουν επίσης πρακτικές δημιουργίας που προσομοιάζουν σε αυτές που οι κινηματογραφιστές ακολουθούν. Για να κατασκευάσουν τις εικόνες τους αξιοποιούν σκοπιές διαφορετικών αφηγητών, όπως οι σκηνοθέτες πραγματοποιούν λήψεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Για να οργανώσουν μία ιστορία, ένα «σενάριο», χρησιμοποιούν εντυπωσιακά αφηγηματικά πλάνα, ιεραρχούν σχέσεις προσώπων-χώρων, δημιουργούν ένταση ή ηρεμία μέσα από την εστίαση στα διάφορα πρόσωπα και μοτίβα (Αμπατζοπούλου, 1998). Όπως διήγηση στον κινηματογράφο είναι η τοποθέτηση μιας μικροσειράς πλάνων σε ακολουθία (Λότμαν, 1982), έτσι και στη Λογοτεχνία οι λέξεις παρατάσσονται, δημιουργούν αφηγηματικές εικόνες και κεφάλαια που συνθέτουν μια ιστορία (Culler, 2000).

Ο Κινηματογράφος ως μέσο Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση

Η Δημιουργική Γραφή είναι η επιβεβαίωση της παραδοχής ότι η δημιουργία (λογοτεχνικών) κειμένων δεν είναι προνόμιο μιας μειοψηφίας ανθρώπων. Στοχεύει αφενός στη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής και αφετέρου στην κατάκτηση ενός ευρέως φάσματος συγγραφικών δεξιοτήτων, που αφορούν χρηστικά, δημοσιογραφικά, πληροφοριακά και πλήθος διαφορετικών ειδών κείμενα. Μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ως αυτόνομο μάθημα, καθώς και να συνδεθεί με διδακτικά

αντικείμενα που σχετίζονται μαζί της, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, η Μουσική, οι ΤΠΕ και ο Κινηματογράφος (Καρακίτσιος, 2012). Οι μαθητές-τριες μελετώντας τις κινηματογραφικές ταινίες και τα αφηγηματικά τους στοιχεία που, όπως και της Λογοτεχνίας, αφορούν ιστορίες που περιγράφουν τις περιπέτειες και τα πάθη των ανθρώπων, μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού και, εν τέλει, να διδαχθούν και Λογοτεχνία (Vetrie, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η κριτική τους σκέψη και προβαίνουν οι ίδιοι-ες στην επίγνωση και ανάπτυξη των αναγνωστικών και ερμηνευτικών τους στρατηγικών (Bane, 2006).

Οι εικόνες του κινηματογράφου ασκούν ιδιαίτερη έλξη στα παιδιά και, μέσα από τους συναισθηματικούς ακροβατισμούς ταύτισης ή αποστασιοποίησης που ανασύρουν στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά (Γρόσδος, 2010). Η συζήτηση και η επεξεργασία του προς θέαση υλικού, εξασκεί τον-την μαθητή-τρια στην ταξινόμηση και την αξιολόγηση των όσων βλέπει, καθώς καταθέτει απόψεις σχετικά με το τι του-της άρεσε ή όχι, ποιος ήταν ο καλός ή ο κακός χαρακτήρας, ποια ήταν τα κίνητρα του καθενός. Μέσα από την αποτελεσματική διαλογή των πληροφοριών, αναπτύσσει την κριτική του-της σκέψη και αποκτά δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη δόμηση απαραίτητων νοητικών αντιστάσεων (Θεοδωρίδης, 1994).

Αυτό που χρειάζεται να γίνει κατανοητό είναι ότι όσο σημαντικό θεωρείται να είναι σε θέση ένας-μία μαθητής-τρια να αναλύει ένα λογοτεχνικό κείμενο ή να λύνει ένα μαθηματικό πρόβλημα, άλλο τόσο είναι να μπορεί να αντιμετωπίζει τον κινηματογράφο, να τον αποκωδικοποιεί και να οργανώνει και ερμηνεύει τις πληροφορίες που δέχεται (Σαπουνάς, 2006). Για όλους αυτούς τους λόγους, ο-η εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέγει με προσοχή εκείνες τις ταινίες που θα του-της δώσουν την ευκαιρία να επεκτείνει το φιλμικό κείμενο και να μιλήσει για όσα αυτό διαπραγματεύεται με έναν γοητευτικό τρόπο (Φραγκούλης, 2005).

Τα 12 βήματα του ταξιδιού του Ήρωα

Ο Christopher Vogler είναι στέλεχος ανάπτυξης κινηματογραφικών σεναρίων, σεναριογράφος, συγγραφέας και εκπαιδευτής. Είναι ιδιαίτερα γνωστός για τη συμμετοχή του σε κινηματογραφικές παραγωγές της εταιρείας Disney και για το βιβλίο του με τίτλο «The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers», το οποίο βασίζεται στη θεωρία που ανέπτυξε ο Joseph Campbell στο βιβλίο «The Hero with a thousand faces» και αναφέρεται στα βήματα που, αρχετυπικά, ένας ήρωας ακολουθεί σε μια ιστορία. Τα 17 βήματα του ταξιδιού του ήρωα, κατά Campbell, ο Vogler τα συνόψισε σε δώδεκα και τα εντόπισε σε ένα πλήθος κινηματογραφικών ταινιών. Αναλυτικά, αυτά αναφέρονται ως εξής (Voytilla, 1999):

1. Ο συνήθης κόσμος (η καθημερινότητα πριν αρχίσει η περιπέτεια)

Ο συνήθης κόσμος αντιπροσωπεύει τον χώρο ασφαλείας του κεντρικού προσώπου, το οποίο «συστήνεται», πριν το ταξίδι ξεκινήσει. Διαφαίνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι συνήθειες, τα κίνητρα και οι επιθυμίες του-της.

2. Το κάλεσμα (η πρόσκληση – πρόκληση που ανατρέπει τα όσα ίσχυαν μέχρι τότε)

Το κεντρικό πρόσωπο δέχεται μια «πρόσκληση» (κάποιο μήνυμα, μία απαγωγή, η άφιξη ενός εχθρού), που το προκαλεί να αφήσει την ασφάλεια της καθημερινότητάς.

3. Η άρνηση – δισταγμός (στην αποδοχή του καλέσματος)

Ο-η πρωταγωνιστής-τρια διστάζει να αποδεχτεί το κάλεσμα, λόγω των προσωπικών του-της ανασφαλειών και των κινδύνων που διαφαίνονται.

4. Η συνάντηση με τον μέντορα (πρόσωπο ή γεγονός που ωθεί σε δράση)

Προκειμένου ο-η πρωταγωνιστής-τρια να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και δύναμη, συναντά έναν μέντορα (φυσικό πρόσωπο, αντικείμενο) που τον-την συμβουλεύει, εκπαιδεύει, του-της δίνει μαγικές δυνάμεις ή μεταφέρει την πολύτιμη εμπειρία του.

5. Το πέρασμα του Συνόρου (το γεγονός που εισάγει στον καινούριο άγνωστο κόσμο)

Ο-η ήρωας-ίδα δεσμεύεται στην περιπέτεια με την απόφαση να περάσει το Σύνορο που τον-την απομακρύνει από τον συνηθισμένο κόσμο. Αυτό ενδέχεται να είναι ένα γεγονός ή ακόμη και εσωτερικές δυνάμεις που αναγκάζουν τον-την ήρωα-ίδα να απομακρυνθεί από την προσωπική του-της ασφάλεια.

6. Δοκιμασίες, σύμμαχοι και αντίπαλοι («χαρτογράφηση» του άγνωστου κόσμου)

Η είσοδος στον κόσμο της περιπέτειας συνοδεύεται από αντιμετώπιση δοκιμασιών, σύναψη συμμαχιών και αναγνώριση εχθρών. Ο-η ήρωας-ίδα μαθαίνει τους κανόνες του νέου τοπίου στο οποίο εισήλθε.

7. Η προετοιμασία (λίγο πριν την Αναμέτρηση)

Στο έβδομο βήμα της ιστορίας, μπορεί να λάβει χώρα ένα μικρό διάλειμμα από τον καταιγισμό των εξελίξεων και των δοκιμασιών για ανασύσταση δυνάμεων.

8. Η Αναμέτρηση (που θα αλλάξει τον-την ήρωα-ίδα και θα κρίνει τη συνέχεια)

Η Αναμέτρηση είναι το κεντρικότερο και πιο απαραίτητο σημείο κάθε ταξιδιού. Ο-η ήρωας-ίδα αντιμετωπίζει τον πιο βαθύ φόβο, φτάνει κοντά στον «θάνατο», αλλά ανακτά δυνάμεις, ώστε να φτάσει στο τέλος της διαδρομής.

9. Η Ανταμοιβή (το αποτέλεσμα της αναμέτρησης – τι έχει αλλάξει)

Μετά από σωρεία δοκιμασιών, ο-η ήρωας-ίδα κερδίζει την Ανταμοιβή, το έπαθλο, το οποίο μπορεί, μεταξύ άλλων, να είναι ένα μαγικό ραβδί, ένα ελιξίριο, μεγαλύτερη γνώση, διορατικότητα ή ακόμα και επανασύνδεση με κάποιο αγαπημένο πρόσωπο.

10. Η επιστροφή – έξοδος (κομίζοντας τους καρπούς της νέας γνώσης)

Το κεντρικό πρόσωπο θα χρειαστεί να βιώσει ένα γεγονός που θα το βγάλει από τον κόσμο στον οποίο μπήκε και θα το βάλει να ξαναπεράσει το σύνορο και να μπει στον δρόμο του γυρισμού προς τον καθημερινό του κόσμο.

11. Η τελική σύγκρουση – Αναγέννηση (η ύψιστη διακινδύνευση)

Ο-η ήρωας-ίδα, πλέον, αντιμετωπίζει τη μεγαλύτερη πρόκληση, την ύψιστη διακινδύνευση. Αυτή η δοκιμασία και η Αναγέννηση δίνουν τη δυνατότητα της «κάθαρσης» από το ταξίδι που προηγήθηκε.

12.Το έπαθλο (τα αποτελέσματα της τελικής σύγκρουσης)

Ο-η πρωταγωνιστής-τρια είναι σε θέση να ξεκινήσει μια νέα ζωή. Έχει αναγεννηθεί, εξαγνιστεί και ανταμειφθεί με το τελικό έπαθλο, το οποίο μπορεί να είναι κάποιο αντικείμενο, συναίσθημα, γνώση ή απλά η συνολική εμπειρία που αποκόμισε από το ταξίδι που προηγήθηκε.

Περιγραφή διδακτικής δράσης

Η δράση διενεργήθηκε σε τμήμα της Α’ τάξης Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου με 23 μαθητές-τριες. Οι διδακτικές ώρες διάρκειας της δράσης ήταν δεκατέσσερις και πραγματοποιήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο των μηνών Απριλίου-Ιούνιου, μήνες κατά τους οποίους οι εν λόγω μαθητές-τριες θα είχαν αναπτύξει δεξιότητες γραφής σε μεγαλύτερο βαθμό. Η ταξινομία των εκπαιδευτικών στόχων βασίζεται σε αυτή που πρότειναν ο Αμερικανός B.S. Bloom και οι συνεργάτες του (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2009: 170). Συγκεκριμένα, οι μαθητές-τριες:

α) Σε γνωστικό επίπεδο επιδιώχθηκε να:

- καλλιεργήσουν τον γραπτό και προφορικό τους λόγο (συζήτηση, παρουσίαση, σύνταξη κειμένων)
- εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις και έννοιες
- γνωρίσουν την τεχνική «Τα 12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα»

β) Σε συναισθηματικό επίπεδο, επιδιώχθηκε να αποκτήσουν νέες στάσεις και να:

- αισθανθούν την αξία και τα οφέλη που προκύπτουν από την εκπαιδευτική χρήση του Κινηματογράφου και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντί του

– σταθούν θετικά απέναντι σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου και δημιουργικής γραφής

γ) Σε ψυχοκινητικό επίπεδο, επιδιώχθηκε να:

– συνεργάζονται και να επικοινωνούν μέσα στην ομάδα
– «ξεκλειδώνουν» μία κινηματογραφική ταινία και να τη χρησιμοποιούν όχι μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας αλλά και ως αφορμή για προβληματισμό και σκέψη
– γίνουν πιο ευρηματικοί και δημιουργικοί στην διαδικασία επινόησης ιστοριών
– εκφράζουν ελεύθερα γνώμες/απορίες και να συμμετέχουν σε γόνιμη συζήτηση
– μετατρέψουν την ιστορία τους σε βίντεο με αφήγηση και τις ζωγραφιές τους

Αναλυτικά, οι δραστηριότητες της διδακτικής δράσης ήταν οι παρακάτω:

1η-2η ώρα: Παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας. Ο εκπαιδευτικός έκανε μια σύντομη εισαγωγή για την υπόθεση της ταινίας που επρόκειτο να προβληθεί και εξήγησε στα παιδιά ότι μετά την προβολή θα προσπαθήσουν να θυμηθούν την ιστορία, να συζητήσουν και να πάρουν ιδέες για να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες. Στη συνέχεια, προβλήθηκε η κινηματογραφική ταινία «Toy Story 1».

3η–4η ώρα: Συζήτηση, παρουσίαση και εντοπισμός των 12 βημάτων του ταξιδιού του ήρωα στην ταινία. Ο εκπαιδευτικός άφησε ελεύθερα τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για την ταινία. Παράλληλα, σημείωνε στον πίνακα της τάξης κάποιες λέξεις-κλειδιά, που θα αποτελούσαν υλικό για τη συνέχεια των δραστηριοτήτων. Ακολούθως, τα παιδιά ερωτήθηκαν σχετικά με τη σειρά των γεγονότων που συνέβησαν στην ταινία. Ο εκπαιδευτικός σημείωσε επιγραμματικά τα γεγονότα που τα παιδιά ανέφεραν και στη συνέχεια τούς αποκάλυψε πως η ιστορία αυτή, όπως και πάρα πολλές ακόμη, φτιάχτηκε με μία μέθοδο που ονομάζεται «τα 12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα». Στη συνέχεια, πρόβαλε στον πίνακα της τάξης μια παρουσίαση με τους τίτλους των 12 βημάτων σε απλοποιημένη μορφή, εξήγησε με απλά λόγια τι σημαίνουν και βοήθησε τους-τις μαθητές-τριες να ταξινομήσουν τα γεγονότα με βάση αυτή την κατάταξη. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο κλασικό παραμύθι της Σταχτοπούτας, στο οποίο η τεχνική των 12 βημάτων βρίσκει εφαρμογή, επίσης και έγινε σχετική συζήτηση.

5η-8η ώρα: Από τον Κινηματογράφο στη Δημιουργική Γραφή: Δημιουργία και εικονογράφηση ιστορίας με τη συμμετοχή της ολομέλεια. Τις επόμενες τέσσερις ώρες, οι μαθητές-τριες, με την εμψύχωση του εκπαιδευτικού, δημιούργησαν τη δική τους ομαδική ιστορία, βασισμένη στην τεχνική των 12 βημάτων του ταξιδιού του ήρωα. Ο εκπαιδευτικός έγραφε στον πίνακα τις προτάσεις-ιδέες των παιδιών, οι οποίες αναδιαμορφώνονταν και εμπλουτίζονταν μέσα από συζήτηση, ώστε να προκύψει η τελική ιστορία χωρισμένη σε δώδεκα μέρη (πίνακας 1).

Η περιπέτεια του Χοροπηδηστού
1. Ο Χοροπηδηστός και ο πατέρας του, ο Ρίνο είναι δυο κουνέλια που ζουν σε μια κουνελότρυπα. Κάθε μέρα βγαίνουν, μαζεύουν καρότα από ένα λιβάδι και ο Χοροπηδηστός τα μαγειρεύει.
2. Ένα πρωί στο λιβάδι έρχονται κυνηγοί, πιάνουν τα δύο κουνέλια και τα βάζουν σε διαφορετικά κλουβιά στο πίσω μέρος ενός φορτηγού. Ο πατέρας προτείνει στον Χοροπηδηστό να δραπετεύσουν.
3. Ο Χοροπηδηστός φοβάται πολύ και δεν θέλει να δραπετεύσουν.
4. Ξαφνικά, το φορτηγό σταματά και ο ένας κυνηγός παίρνει το κλουβί του πατέρα και το πηγαίνει μπροστά. Ένας σκαντζόχοιρος που βρίσκεται σε ένα άλλο κλουβί στο πίσω μέρος αποκαλύπτει στον Χοροπηδηστό τον κωδικό για να δραπετεύσει. Ήταν ο μόνος κωδικός που είχε ακούσει να αναφέρουν οι κυνηγοί. Ο μικρός λαγός αποφασίζει να ξεπεράσει τους φόβους του για να σώσει τον πατέρα του και ανοίγει την πόρτα του κλουβιού.
5. Σε λίγο όλοι φτάνουν στο σπίτι των κυνηγών. Οι κυνηγοί παίρνουν το κλουβί με τον Ρίνο και μπαίνουν μέσα. Ο Χοροπηδηστός βγαίνει από τα σπασμένα πίσω παράθυρα του φορτηγού και κρυφά τρυπώνει στο σπίτι.
6. Μπαίνει σε ένα δωμάτιο με πολλά κλουβιά με ζώα. Αυτά λένε στον Χοροπηδηστό ότι οι μυστικοί κωδικοί των κλουβιών είναι στο συρτάρι. Αυτός ανοίγει τα κλουβιά, απελευθερώνει τα ζώα και όλοι μαζί βγαίνουν στον διάδρομο. Βλέπουν τους κυνηγούς να είναι στην κουζίνα.
7. Οι κυνηγοί έχουν βάλει τον πατέρα του Χοροπηδηστού μέσα σε ένα ταψί και τον τοποθετούν στον φούρνο. Ανάβουν τα μάτια και περιμένουν να ψηθεί. Ο Ρίνο από την αγωνία του, μέσα στον φούρνο, τρώει τα καρότα που βρίσκονται στο ταψί. Ο Χοροπηδηστός καταστρώνει σχέδιο μαζί με τα ζώα.
8. Ο αετός πηγαίνει και κλείνει τον γενικό διακόπτη. Οι κυνηγοί βλέπουν τα ζώα και τα κυνηγούν τρέχοντας. Ο Χοροπηδηστός βγάζει τον Ρίνο από τον φούρνο.
9. Μετά από τη διάσωση, ο Χοροπηδηστός είναι πολύ θαρραλέος και προτείνει στον πατέρα του να σώσουν και τα ζώα που βρίσκονται μέσα στο φορτηγό.
10. Ο Χοροπηδηστός και ο Ρίνο μπαίνουν στο φορτηγό και απελευθερώνουν όλα τα ζώα με τους επιπλέον κωδικούς που βρίσκουν στα συρτάρια του σπιτιού.
11. Οι κυνηγοί επιστρέφουν, γιατί έχασαν από τα μάτια τους τα ζώα που κυνηγούσαν. Βλέπουν το πίσω μέρος του φορτηγού άδειο και πηγαίνουν για να πάρουν τα όπλα

τους. Όμως, όλα τα απελευθερωμένα ζώα επιτίθενται στους κυνηγούς, τους δένουν σε δύο δέντρα και καλούν την αστυνομία.
12. Στο τέλος, τα δύο λαγουδάκια επιστρέφουν στην κουνελότρυπά τους και στήνουν ένα μεγάλο γλέντι στο κοντινό λιβάδι μαζί με όλους τους καινούριους τους φίλους.

Πίνακας 1: Τα 12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα στην ιστορία των παιδιών

Στη συνέχεια, ανά ζευγάρια, οι μαθητές-τριες ανέλαβαν να γράψουν σε χαρτί και να ζωγραφίσουν από ένα βήμα της ιστορίας, ώστε να δημιουργηθεί ένα εικονογραφημένο βιβλίο. Ακολούθως, οι ζωγραφιές μεταφέρθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα κομμάτια της ιστορίας ηχογραφήθηκαν από τους-τις μαθητές-τριες και προέκυψε ένα βίντεο.

9η–11η ώρα: Φύλλα εργασίας – Δημιουργία και εικονογράφηση ιστοριών ανά ομάδες. Οι μαθητές-τριες χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, στις οποίες μοιράστηκαν φύλλα εργασίας με τους τίτλους των 12 βημάτων του ταξιδιού του ήρωα. Οι ομάδες κλήθηκαν να δημιουργήσουν νέες δικές τους ιστορίες, χωρισμένες σε δώδεκα μέρη, και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν σχετικές εικόνες.

12η ώρα: Παρουσίαση ιστοριών. Συζήτηση. Οι ομάδες παρουσίασαν τα αποτελέσματα των εργασιών τους και ακολούθησε συζήτηση και ανατροφοδότηση.

13η – 14η ώρα: Προβολή κινηματογραφικής ταινίας. Συζήτηση. Ως τελευταία δραστηριότητα επιλέχθηκε η προβολή της κινηματογραφικής ταινίας Lion King 1, στην οποία εφαρμόζεται επίσης η τεχνική των 12 βημάτων του ταξιδιού του ήρωα. Μετά την προβολή, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με την ιστορία της ταινίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή δομήθηκε, ώστε να αξιολογηθεί η κατανόηση της τεχνικής από τους-τις μαθητές-τριες.

Αξιολόγηση της δράσης - Συμπεράσματα

Οι μαθητές-τριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη δράση. Συμμετείχαν ενεργά στις συζητήσεις και κατανόησαν, στο σύνολό της, την τεχνική των 12 βημάτων του ταξιδιού του ήρωα, γεγονός το οποίο προκύπτει από την επιτυχή επιτέλεση της δραστηριότητας τοποθέτησης σε σειρά των γεγονότων της πρώτης ταινίας που προβλήθηκε και της δραστηριότητας δημιουργίας ομαδικής (σε επίπεδο τάξης) ιστορίας βασισμένης στην παραπάνω τεχνική. Αναφορικά με τις ιστορίες που οι μαθητές-τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν σε επίπεδο ομάδας, κάποιες από αυτές δεν έτυχαν ολοκλήρωσης, λόγω έλλειψης χρόνου. Επίσης, υπήρξε περίπτωση ολοκλήρωσης ιστορίας, στην οποία, όμως, ο χρόνος δεν ήταν επαρκής για τη δημιουργία των ζωγραφιών. Συμπερασματικά, μέσα από την αξιοποίηση της τεχνικής δημιουργίας ιστοριών «Τα 12 βήματα του ταξιδιού του ήρωα» προέκυψαν σε σημαντικό βαθμό δημιουργίες παραγωγής λόγου και εικαστικής έκφρασης που έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να συνδυάσουν τη

γλώσσα της κινηματογραφικής αφήγησης με τη γραπτή διήγηση ιστοριών, τη δημιουργική γραφή και την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Bane, C. (2006). *Viewing Novels, reading films: Stanley Kubrick and the art of adaption as interpretation. A Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy*, University of Central Arkansas.

Bordwell, D. & Thompson, K. (2004). *Εισαγωγή Στην Τέχνη Του Κινηματογράφου*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία - Μια συνοπτική εισαγωγή*, (Κ. Διαμαντάκου, Μετάφρ.), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Vetrie, M. (2004). "Using Film to Increase Literacy Skills," *English Journal*, 93(3), 39-44

Voytilla, S. (1999) *Myth and the Movies: Discovering the Mythic Structure of 50 Unforgettable Films*, Michael Wiese Productions

Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 16, 54-68.

Διζικιρίκης, Γ. (1983). Λογοτεχνία και Κινηματογράφος, *Διαβάζω*, τ. 75, 17-21.

Θεοδωρίδης, Μ. (1994). Εισαγωγικά για τη γνωριμία με την Οπτικοακουστική Έκφραση, *Ανοιχτό Σχολείο*, 50, 21-25.

Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως

Καρακίτσιος, Α. (2012), «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;», *Κείμενα*, 15, https://bit.ly/3JENocR

Κασσωτάκης, Μ. (2001). Το επίσημο και το «παράλληλο» σχολείο: σχέση ανταγωνιστική ή συμπληρωματική; Στο Χαραμής, Α. (επιμ.), *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο, Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές*, Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, 23-33.

Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου - Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λότμαν, Γ. (1982). *Αισθητική και Σημειωτική του Κινηματογράφου*, Αθήνα: Θεωρία.

Σαπουνάς, Α. (2006). Εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας – Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, *Ανοιχτό Σχολείο*, 99, 28-30.

Σκοπετέας, Ι. (2015). *Η δημιουργία της μυθοπλαστικής αφήγησης και τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5729

Στάθη, Ε. (2011). *Σημεία και σύμβολα στη φιλμική γλώσσα. Η μορφή και το νόημα της κινούμενης εικόνας*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Φραγκούλης, Γ. (2005). Ο κινηματογράφος μέσο διασκέδασης, επικοινωνίας ή επιμόρφωσης*; Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 142, 45-66.

Γλωσσικά μαθήματα, Τ.Π.Ε. και Καινοτομία. Χρονικές προτάσεις

Νίκος Αστέριος, Φιλόλογος

Περίληψη

Με αυτήν τη διδακτική πρόταση οι μαθητές θα γνωρίσουν και θα διακρίνουν τις χρονικές προτάσεις, τους συνδέσμους, πότε έχουμε ταυτόχρονο, προτερόχρονο, υστερόχρονο, ποια η σημασία τους και πώς συντάσσονται (παρατακτικά ή υποτακτικά). Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες θα εντοπίζουν προτάσεις στο διαδίκτυο, μέσα από σώματα κειμένων των εφημερίδων «Τα Νέα» και «Ελευθεροτυπία» και θα τις αναγνωρίζουν με κανόνες που θα τους υποδεικνύονται, κάνοντας χρήση της ψηφιακής Νεοελληνικής Γραμματικής. Θα παρουσιάσουν με Power Point τις εργασίες τους και θα δημιουργήσουν με τα διαδικτυακά λογισμικά (cacoo, flipsnack) εννοιολογικούς χάρτες και ηλεκτρονικό βιβλίο. Από άποψη μεθοδολογίας συνδυάζονται η βιωματική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η ανακαλυπτική και η διαθεματική προσέγγιση με αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Λέξεις-Κλειδιά: Χρονικές προτάσεις, χρονικοί σύνδεσμοι, προτερόχρονο, υστερόχρονο.

Temporal clauses

Nikos Asterios, Philologist

Abstracts

With this Suggestion the students will get to know and distinguish the temporal clauses, the Conjuction, when we have simultaneous, pre-chronological, post-chronological, what is their meaning. The students, divided into groups, will find sentences on the internet, through bodies of texts of the newspapers "Ta Nea" and "Eleftherotypia" and will identify them with rules that will be indicated to them, using the digital Modern Greek Grammar. They will present their work with Power Point and will create with the internet software (cacoo, flipsnack) concept maps and e-book. In terms of methodology, experiential learning, the collaborative method, the exploratory and the interdisciplinary approach are combined with the use of ICT.

Key-Words: Temporal clauses, subordinating conjuctions, pre-chronological, post-chronological.

Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. κατά το σχ.έτος 2013-14. Αφορά στη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην ενότητα για τις δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις, όπως αναφέρονται και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής

Εκπαίδευσης και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Ο καθηγητής Πληροφορικής δίδαξε, στα πλαίσια της συνεργασίας μας, στους μαθητές την δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, παρουσίασης Power Point και δημιουργίας e-book με διαδικτυακό λογισμικό. Επίσης θα γνωρίσουν και το ψηφιακό βιβλίο της Νεοελληνικής Γραμματικής Α΄ Β Ί Γ Ίυμνασίου του ΟΕΔΒ, την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, τον Εκπαιδευτικό Θησαυρό Ελληνικών Κειμένων και το Δωρεάν Ηλεκτρονικό Λεξικό. Απαιτείται Εργαστήριο Πληροφορικής και σύνδεση στο διαδίκτυο για την υλοποίηση.

Στόχοι

Βασικός σκοπός της διδακτικής αυτής πρότασης είναι να διακρίνουν τις χρονικές προτάσεις, για να κατανοούν τις διαστάσεις του χρόνου. Οπωσδήποτε θα κάνουν χρήση προηγούμενες γραμματικές γνώσεις (εποικοδομισμός), ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Η ενότητα αυτή θεωρήθηκε ελκυστική για εφαρμογή των Τ.Π.Ε., επειδή με τη χρήση τους οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση, αλλά και να δημιουργήσουν δικά τους πολυτροπικά κείμενα,. Έτσι θα δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό κείμενο, και με το διαδικτυακό λογισμικό Cacoo εννοιολογικό χάρτη και άλλοι ηλεκτρονικό βιβλίο με το διαδικτυακό λογισμικό Flipsnack. Επίσης θα γνωρίσουν ενδιαφέρουσες ιστοσελίδες (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, ΕΘΕΚ, Δωρεάν Ηλεκτρονικό Λεξικό) από τις οποίες θα αντλήσουν πληροφορίες. Στόχος του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να προτείνει έναν επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω των ΤΠΕ, υπολογίζοντας περισσότερο στην ερευνητική περιέργεια των μαθητών και λιγότερο στην καθοδηγητική επέμβαση του διδάσκοντα. Ειδικότερα, δίνονται κείμενα, πίνακες, από το διαδίκτυο και καλούνται να δημιουργήσουν δικά τους.

Οι ειδικότεροι στόχοι του συγκεκριμένου σεναρίου είναι οι εξής:

Γνωστικοί στόχοι

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους τρόπους έκφρασης της επιρρηματικής έννοιας του χρόνου και ιδιαίτερα με τις χρονικές προτάσεις.
- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις χρονικές σχέσεις του ταυτόχρονου, του προτερόχρονου και του υστερόχρονου.
- Να χρησιμοποιούν τους σωστούς συνδέσμους, προκειμένου να τους αποδίδουν σωστά στο λόγο τους.

Στόχοι σχετικοί με τις ΤΠΕ

- Να ασκηθούν στην ελεύθερη και κατευθυνόμενη πλοήγηση στο διαδίκτυο.
- Να ασκηθούν στη χρήση του Επεξεργαστή Κειμένου (Word)

- Να δημιουργήσουν με Power Point
- Να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με το διαδικτυακό λογισμικό Cacoo
- Να δημιουργήσουν ηλεκτρονικό βιβλίο με το διαδικτυακό λογισμικό Flipsnack
- Να μετατρέψουν Word σε PDF με χρήση του διαδικτυακού λογισμικού Pdfaid
- Να δημιουργήσουν πίνακα, σχήματα, δηλαδή πολυτροπικά κείμενα

Την ίδια στιγμή οι μαθητές

- Γνωρίζουν σημαντικές φιλολογικές ιστοσελίδες
- Ακόμη, με την διακρίβωση, τη συγκέντρωση και την οργάνωση του ψηφιακού υλικού από το διαδίκτυο εξασκούνται σε ένα βαθμό στον κριτικό γραμματισμό.
- Οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, συνδιαμορφώνοντας την παραγόμενη γνώση και αναπτύσσοντας τη λογική του σχεδιασμού (design).
- Παράλληλα, το σχολείο συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η γνώση επικαιροποιείται.

Παιδαγωγικοί στόχοι

- Να αναπτύξουν οι μαθητές τακτική διερευνητικής προσέγγισης στη διαδικασία εμπέδωσης γνώσεων.
- Να εμπεδώσουν ως μαθησιακή πρακτική την ομαδική εργασία και τη συνεργασία.
- Να χρησιμοποιούν προηγούμενες γνώσεις τους.
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες στη μαθησιακή διαδικασία α) ιεραρχώντας προτεραιότητες και επιλέγοντας τι είναι αναγκαίο να κατακτήσουν και β) διαμορφώνοντας οι ίδιοι τη μαθησιακή πορεία που ακολουθούν σε συνεργασία με την ομάδα τους και με τη καθοδήγηση του διδάσκοντα.

Μεθοδολογία

Σε επίπεδο μεθοδολογίας η διδακτική αυτή πρόταση εστιάζεται στο μαθητοκεντρικό και όχι στο δασκαλοκεντρικό- μοντέλο διδασκαλίας. Ακολουθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (εργασία των μαθητών σε ομάδες και παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης). Ο συνήθης παθητικός ρόλος των μαθητών μεταβάλλεται σε ενεργητικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι νέες γνώσεις οικοδομούνται πάνω στις παλαιότερες (εποικοδομισμός, ολιστική προσέγγιση της γνώσης), ενώ γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί το μάθημα με την εμπειρία των παιδιών. Με τις ποικίλες δραστηριότητες των Φύλλων Εργασίας δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα αυτενέργειας αλλά και καλλιέργειας της κριτικής και της δημιουργικής τους σκέψης. Τέλος, πρόκειται για μία διδακτική πρόταση που αξιοποιεί την διαθεματική διδασκαλία, καθώς η Νεοελληνική Γλώσσα συνδέεται με την Πληροφορική, αλλά και τις ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων.

Λεπτομερής περιγραφή της πορείας εφαρμογής του σεναρίου

Οι μαθητές εργάζονται ανά ομάδες

Οι μαθητές δημιουργούν ανομοιογενείς ομάδες, στις οποίες οπωσδήποτε υπάρχει κι από ένας με απλές γνώσεις υπολογιστή. Μοιράζεται σε κάθε ομάδα (4 ομάδες) διαφορετικό Φύλλο Εργασίας με 4 ερωτήσεις - δραστηριότητες η καθεμιά. Η τάξη είναι πλέον έτοιμη να περάσει σε μια πιο δημιουργική φάση, στην παραγωγή δικών της κειμένων, «πολυτροπικών», ανά ομάδες, κάνοντας χρήση του Word και του διαδικτύου. Στο φύλλο εργασίας ζητείται από κάθε ομάδα να δημιουργήσει στο Word τα δικά της πολυτροπικά κείμενα και να τα παρουσιάσει στις ομάδες προς συζήτηση. Στο τέλος θα δημιουργήσει άλλη ομάδα εννοιολογικό χάρτη και άλλη ομάδα ηλεκτρονικό βιβλίο. Επίσης κάθε φορά, θα συζητιούνται και θα αναλύονται – διευκρινίζονται οι απορίες των μαθητών. Αν οι ίδιοι δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εξηγήσουν οτιδήποτε, τότε θα παρεμβαίνει ο καθηγητής.

Φάση Α΄ (1η και 2η διδακτική ώρα): Συμπλήρωση πινάκων με χρονικές προτάσεις από το διαδίκτυο. Παρουσίασή τους και συζήτηση στις ομάδες.

Οι μαθητές συμπληρώνουν τους πίνακες στα φύλλα εργασίας 1,2 και 3 με τις υποδείξεις ιστοσελίδων στο διαδίκτυο.

1η δραστηριότητα

Η Α΄ ομάδα θα αντλήσει από την Πύλη για την Ελληνική γλώσσα – Νέα Ελληνική – Εργαλεία – Σώματα Κειμένων – Εφημερίδα «Τα Νέα» κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις με τους συνδέσμους: όταν, αφού, πριν και θα συμπληρώσει τον πίνακα 1 στο φύλλο εργασίας.

Η Β΄ ομάδα θα αντλήσει από την Πύλη για την Ελληνική γλώσσα – Νέα Ελληνική – Εργαλεία – Σώματα Κειμένων – Εφημερίδα «Μακεδονία» κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις με τους συνδέσμους: ενώ, μόλις, προτού και θα συμπληρώσει τον πίνακα 1 στο φύλλο εργασίας.

Η Γ΄ ομάδα θα αντλήσει από τον Εκπαιδευτικό Θησαυρό Ελληνικών Κειμένων ΕΘΕΚ (αφού αποκτήσει πρόσβαση με όνομα χρήστη και κωδικό: **guest**) κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις με τους συνδέσμους: αφότου, καθώς, ωσότου και θα συμπληρώσει τον πίνακα 1 στο φύλλο εργασίας.

Η Δ΄ ομάδα θα αντλήσει από το Δωρεάν Ηλεκτρονικό Λεξικό – Αναζήτηση κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις με τους συνδέσμους: εκεί που, άμα, μέχρι να και θα συμπληρώσει τον πίνακα 1 στο φύλλο εργασίας.

2η δραστηριότητα

Όλες οι ομάδες θα χρησιμοποιήσουν τα παραδείγματα του πίνακα 1, που βρήκανε στην 1η δραστηριότητα, για να συμπληρώσουν τον πίνακα 2 στο φύλλο εργασίας. Ζητάμε αφού επισκεφθούν το ψηφιακό βιβλίο της Νεοελληνικής Γραμματικής της Α΄Β΄Γ΄ Γυμνασίου, στην ενότητα «Σύνδεσμοι», να βρουν τι σύνδεσμος είναι (π.χ. αντιθετικός, ειδικός κ.ά.), το είδος της δευτερεύουσας πρότασης και αν είναι παρατακτική ή υποτακτική η σύνδεση.

3η δραστηριότητα

Όλες οι ομάδες θα χρησιμοποιήσουν τα παραδείγματα του πίνακα 1, που βρήκανε στην 1η δραστηριότητα, για να συμπληρώσουν τον πίνακα 3 στο φύλλο εργασίας. Ζητάμε αφού επισκεφθούν το ψηφιακό βιβλίο της Νεοελληνικής Γραμματικής της Α΄Β΄Γ΄ Γυμνασίου, Σύνδεση προτάσεων – Χρονικές προτάσεις και ενημερωθούν για το ταυτόχρονο, προτερόχρονο, υστερόχρονο να τα αναγνωρίσουν.

Στο τέλος της 2ης δραστηριότητας οι ομάδες θα παρουσιάσουν με (Power Point) το πληροφοριακό τους υλικό και θα ακολουθήσει συζήτηση για τις χρονικές προτάσεις.

Φάση Β΄ (3η διδακτική ώρα): Δημιουργία κανόνα για τις χρονικές προτάσεις, εννοιολογικού χάρτη και ηλεκτρονικού βιβλίου.

4η δραστηριότητα

Όλες οι ομάδες θα δημιουργήσουν τον κανόνα για τις χρονικές προτάσεις λαμβάνοντας υπόψη τι δηλώνουν αυτές και τους συνδέσμους με τους οποίους συνδέονται. Βεβαίως θα συμπεριλάβουν και τις πληροφορίες των υπολοίπων ομάδων, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο τέλος της 2ης δραστηριότητας. Έπειτα η 1η και 3η ομάδα θα δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με το διαδικτυακό λογισμικό Cacoo και η 2η και 4η ομάδα θα δημιουργήσουν ηλεκτρονικό βιβλίο με το διαδικτυακό λογισμικό Flipsnack.

Στο τέλος της 4ης δραστηριότητας θα παρουσιάσει κάθε ομάδα τις τελευταίες δημιουργίες της.

Αποτίμηση-Κριτική

Η εφαρμογή του σεναρίου κινητοποίησε τους μαθητές, που επέδειξαν μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον για τις δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις. Συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία κι επέδειξαν ευρηματικότητα και δημιουργικότητα τόσο στην αναζήτηση, οργάνωση και παρουσίαση του υλικού, όσο και στην επίλυση προβλημάτων.

Η αξία του διδακτικού σεναρίου στην προκείμενη περίπτωση κρίνεται κυρίως στο γεγονός ότι

- Υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση

- Κινεί το ενδιαφέρον και προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών
- Δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για τη διερεύνηση και άλλων τέτοιων συντακτικών φαινομένων, εφόσον ήδη οι μαθητές γνώρισαν κάποιες φιλολογικές ιστοσελίδες.

Τέλος, τέτοια διδακτική προσέγγισης της Νεοελληνικής Γλώσσας, έχει ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό, γιατί εκλαμβάνει τοω διδάσκοντα όχι ως απλό διεκπεραιωτή του αναλυτικού προγράμματος αλλά ως ουσιαστικό παράγοντα ανάπτυξής του, ως άτομο υπεύθυνο, που αναπτύσσει πρωτοβουλίες, που προχωρεί με ευελιξία στις διδακτικές του επιλογές, λαμβάνοντας υπόψη του τις ειδικές συνθήκες που αντιμετωπίζει στην τάξη του.

Δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα να τα παρουσιάσουν με την τεχνική της παρουσίασης και να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες και ηλεκτρονικά βιβλία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis Tefchos 1: *Geniko meros G΄ekdosi Anatheorimeni kai emploutismeni*, Patra, Martios 2013

Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis Tefchos 3: *Klados PE02, G΄ekdosi Anatheorimeni,* Patra, Fevrouarios 2014.

Vetsios Eleftherios kai Kollitsi Filothei: *Didaktika senaria,* http://fk-ev.blogspot.gr/

Διδακτική προσέγγιση STEAM για το Νηπιαγωγείο

Νοβατσίδου Λουίζα, ΠΕ60, M.Ed. & M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μια πρόταση STEAM με τίτλο: «Γιατί τα φύλλα κιτρινίζουν;», που στοχεύει στην εφαρμογή της σε σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης και στην υλοποίηση της άποψης ότι η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση μπορεί να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. Το παρόν σχέδιο STEAM έχει τη δομή και ακολουθεί τη μεθοδολογία του σχεδίου εργασίας (Project) με διαθεματική προσέγγιση καθώς διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) για το Νηπιαγωγείο με παράλληλη αξιοποίηση των αρχών της διερευνητικής μάθησης. Στηρίζεται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και αναδεικνύει το ρόλο που διαδραματίζει η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον (κοινωνικό και πολιτισμικό) στη δημιουργία της γνώσης. Παράλληλα, αξιοποιεί τη μέθοδο «ρουτίνα σκέψης» «see – think – wonder» Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard (2016), τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών και την αυτοαξιολογική διαμορφωτική αποτίμηση της όλης δράσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση STEAM, διερευνητική μάθηση, σχέδιο εργασίας

STEAM didactic approach for Kindergarten

Novatsidou Louiza, Preshcool Teacher, M.Ed. & M.Sc.

Abstract

This paper describes a STEAM proposal entitled: "Why do the leaves turn yellow?", Which aims to implement it in preschool units and to implement the view that this educational approach can be included in the curriculum of the Kindergarten. The present STEAM project has the structure and follows the methodology of the work plan (Project) with an interdisciplinary approach as it runs through all the cognitive objects of the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework (DEPPS, 2003) for the Kindergarten with parallel application of the principles of exploratory learning. It is based on the theory of social constructivism and highlights the role played by the interaction of the individual with the environment (social and cultural) in the creation of knowledge. At the same time, it utilizes the "see-think-wonder" method of Project Zero of Harvard University (2016), the use of digital applications and the self-evaluative formative evaluation of the whole action.

Key-Words: STEAM training, exploratory learning, work plan .

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης δεν άφησαν ανεπηρέαστο και το χώρο της εκπαίδευσης που επιδιώκει πλέον, να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ες να

ασχολούνται με τους τομείς της επιστήμης (Science), της τεχνολογίας (Technology), της μηχανικής (Engineering), της τέχνης (Act) και των μαθηματικών (Mathematics). Πιο αναλυτικά, στον τομέα της επιστήμης ο/η μαθητής/τρια χρειάζεται να εντρυφήσει σε θέματα και αρχές σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα, στον τομέα της τεχνολογίας σε μεθόδους επίλυσης τεχνολογικών ζητημάτων, στα μαθηματικά να χρησιμοποιεί αναλυτικές μεθόδους επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων και να είναι σε θέση να προβαίνει σε μεταγνώση, στην τέχνη να κατανοήσει ότι αυτή μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αγγίζοντας το συναίσθημα και τέλος, η μηχανική δύναται να σταθεί στυλοβάτης στην εξεύρεση λύσης των αναγκών της κοινωνίας μας καθώς με τη διαδικασία του μηχανικού σχεδιασμού παρέχεται επιστημονική κατεύθυνση στα σύνθετα ζητήματα που επιζητούν λύση (Bagiati & Evangelou, 2016).

Η εκπαίδευση STEAM αναφέρεται σε περιβάλλοντα μάθησης που προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να αναπτύξουν τις λεγόμενες δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο πολίτης του 21ου αιώνα, οι οποίες μεταξύ άλλων, αναφέρονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην επίλυση προβλημάτων, στη συνεργασία, στην ευελιξία και προσαρμοστικότητα, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών, στη ανάλυση πληροφοριών και στην αποτελεσματική προφορική και γραπτή επικοινωνία με την ταυτόχρονη καλλιέργεια της τέχνης και της φαντασίας ((Erdogan & Ciftci, 2017).

Ακόμα, πρόκειται για μια προσέγγιση που ενοποιεί τη γνώση καταργώντας τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που πλέον αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο βασιζόμενο στις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών. Μέσα από την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται άμεσα με καταστάσεις της καθημερινής ζωής όπως κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα τα παιδιά μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα, να προβαίνουν σε έρευνα και να εξοικειώνονται με τη μέθοδο της διερευνητικής μάθησης.

Σημαντική θέση στην εφαρμογή της εκπαίδευσης STEAM κατέχει και η συνεργατική μάθηση, η οποία αποτελεί μια ενεργητική και κοινωνική μαθησιακή διαδικασία που στηρίζεται στη δυναμική της συνεργασίας με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων μέσω του διδακτικού σεναρίου. Οι συνεργατικές πρακτικές στις οποίες στηρίζεται δεν ελαχιστοποιούν την ατομική ευθύνη που φέρει ο/η κάθε/μια εκπαιδευόμενος/η σαν μέλος μιας ομάδας αλλά αντίθετα, καλλιεργεί την κριτική σκέψη που αναπτύσσεται μέσα από την κοινωνική συνείδηση (Κατσαβού, 2017).

Συνεκδοχικά, στο χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης όπου κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η βιωματική μάθηση και το παιχνίδι καθώς μέσω αυτού αναπτύσσονται οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών και παρέχονται οι δυνατότητες για κοινωνικοποίηση, το παρόν σχέδιο εργασίας με προσέγγιση STEAM δίνει την ευκαιρία να εμπλακούν οι μαθητές/τριες που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο, σε δραστηριότητες που τους δίνουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τον φυσικό κόσμο και τον τρόπο που λειτουργεί μέσα από επιστημονικά πειράματα που μπορεί να επαναληφθούν και να καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα.

Το παρόν σχέδιο εργασίας δομείται σε πέντε φάσεις. Αρχικά, αξιοποιείται η προσέγγιση Project Zero, του Πανεπιστημίου Harvard, η έρευνα πεδίου δράσης, προχωράει στη φάση των δραστηριοτήτων ολοκλήρωσης, στην αποτίμηση και τέλος στις πιθανές επεκτάσεις του θέματος. Η λογική του σχεδίου αναφέρεται στην σπουδαιότητα της απόκτησης λεξιλογίου υψηλής συχνότητας μέσα από την οπτική της τέχνης, σε συνδυασμό με στοιχεία των φυσικών επιστημών και τη χρήση πειραμάτων που θέτουν τα θεμέλια για επιστημονική δράση.

Σχέδιο δράσης

Επιλογή του θέματος

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2003) για το Νηπιαγωγείο βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας οφείλουν να έχουν άμεση επαφή με τη φύση τα στοιχεία της οποίας προσφέρουν εναύσματα για ατομική και συμμετοχική παρατήρηση και πειραματισμό. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις αλλαγές των εποχών και τα στοιχεία που τις χαρακτηρίζουν (χρώματα, φύλλα, ουρανός κ.ά.). Προκειμένου λοιπόν, τα παιδιά να διερευνήσουν με βιωματικό τρόπο την αλλαγή των στοιχείων της φύσης πραγματοποιείται στην τάξη κατάλογος με αντικείμενα που τα παιδιά θέλουν να παρατηρήσουν στη Φθινοπωρινή φύση, όπως φύλλα, δέντρα χωρίς ή με φύλλα, λουλούδια κ. ά. Δημιουργούνται λοιπόν στήλες με εικόνες και γραμμένες λέξεις που τα παιδιά έχουν βρει στο διαδίκτυο με τα στοιχεία που θέλουν να ερευνήσουν. Ακόμα, έχει από πριν αποφασιστεί συλλογικά κάθε φορά που τα παιδιά βρίσκουν αυτό που ψάχνουν να τραβούν μια γραμμή με απώτερο στόχο να γίνει στο τέλος, προσπάθεια υπολογισμού του συνόλου των φθινοπωρινών αντικειμένων που τα παιδιά επίλεξαν να φέρουν στην τάξη ή να φωτογραφίσουν.

Σκοπός του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας είναι

Επιμέρους στόχοι του είναι οι σχεδιασμένες δραστηριότητες που συνδέονται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα να βοηθήσουν τα παιδιά:

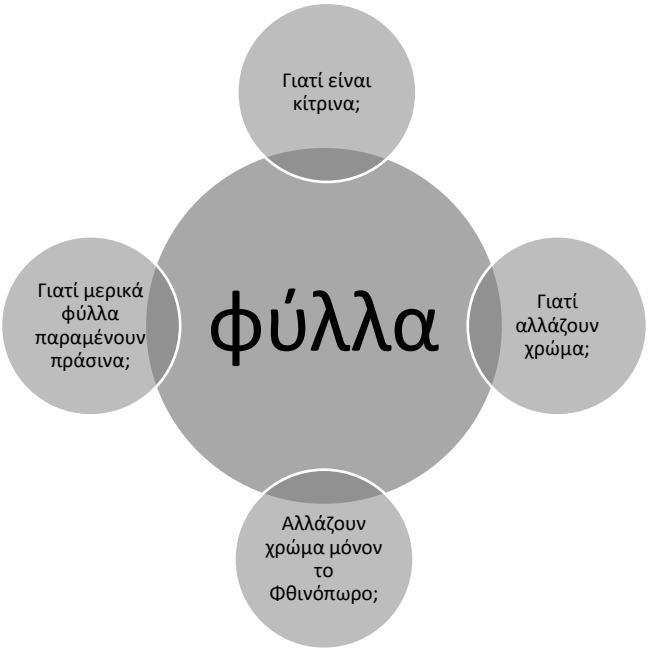
- Παιδί και επικοινωνία: να χρησιμοποιούν το βασικό λεξιλόγιο αναφορικά με τη φύση, να προβαίνουν σε μικρές περιγραφές με αρχή – μέση και τέλος, να συζητούν και να επιχειρηματολογούν
- Παιδί και θετικές επιστήμες: να εξοικειωθούν με τις φάσεις των πειραμάτων, να προβαίνουν σε συμπεράσματα μέσα από τη δοκιμή και το λάθος, να πειραματίζονται βάση κριτηρίων
- Παιδί, εαυτός και κοινωνία: να αξιοποιούν διάφορα υλικά και να πειραματίζονται, να κατανοήσουν το ρόλο των επιστημονικών πειραμάτων για τη βαθύτερη κατανόηση της φύσης
- Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση: να χρησιμοποιούν την τέχνη με στόχο την καλλιέργεια του λεξιλογίου τους και τα συμπεράσματα των πειραμάτων τους ως απόθεμα γνώσης που διευρύνει τις γνωστικές ικανότητές τους

- Καλλιέργεια στάσεων: να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους, να αναπτύξουν αισθήματα σεβασμού προς τη φύση παρατηρώντας τις εκπληκτικές αλλαγές της

Φάση Α΄ - κινητοποίηση

1η διδακτική ώρα: ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά την ιστορία με τίτλο: «Η Ζουζού και η μελαγχολία του φθινοπώρου» (Λουμπουτίνγκ, 2020). Στη συνέχεια, παρουσιάζει μόνον εικόνες από το ανάγνωσμα προκείμενου αυτές να αποτελέσουν το κίνητρο για έναρξη συζήτησης και αξιοποίηση της προσέγγισης «βλέπω (see) – σκέφτομαι (think) – αναρωτιέμαι (wonder)» Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει τις εκφρασμένες σκέψεις των παιδιών σε χαρτί που το έχει χωρίσει σε τρεις στήλες: 1η βλέπω , 2η σκέφτομαι, 3η αναρωτιέμαι (π. χ. βλέπω: ένα δάσος με δέντρα χωρίς φύλλα - σκέφτομαι: ότι η φύση είναι λυπημένη – αναρωτιέμαι: γιατί τα δέντρα είναι γυμνά). Προτρέπει τα παιδιά να ζωγραφίσουν την ιστορία με σκοπό να αποτυπωθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις πιθανές αιτίες αλλαγής του χρώματος και της κατάστασης των φύλλων το Φθινόπωρο.

2η διδακτική ώρα: παρουσιάζεται στα παιδιά video με μια πιο ρεαλιστική εικόνα της αλλαγής των φύλλων το Φθινόπωρο και καταγράφονται οι σκέψεις τους πάλι με την προσέγγιση «βλέπω (see) – σκέφτομαι (think) – αναρωτιέμαι (wonder)», οι οποίες πιθανόν να είναι εμπλουτισμένες. Στη συνέχεια, δημιουργείται εννοιολογικός χάρτης με κεντρική έννοια το φύλλο και ακτίνες τα ομαδοποιημένα ερωτήματα των παιδιών σε σχέση με το θέμα, τα οποία και αποτελούν τους κύριους διερευνητικούς άξονες π.χ.:



Σχήμα 1: Εννοιολογικός πίνακας

Φάση Β΄- έρευνα πεδίου

1η διδακτική ώρα: την πρώτη ώρα αυτής της φάσης ο/η εκπαιδευτικός παρέχει υποστηρικτικό – πληροφοριακό υλικό στα παιδιά για να ενισχύσει τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα. Με την ψηφιακή εφαρμογή comic lab ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί ψηφιακό κόμικ που παρέχει πρόσθετες πληροφορίες για το θέμα της αλλαγής του χρώματος των φύλλων το Φθινόπωρο. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στο ψηφιακό κόμικ ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page . Στο ψηφιακό αυτό κόμικ τα παιδιά πληροφορούνται ότι τα φύλλα με τη βοήθεια του ήλιου παρασκευάζουν τη χλωροφύλλη που είναι απαραίτητη για να φτιάξουν το άμυλο που χρειάζονται και να τραφούν.

2η διδακτική ώρα: με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ο/η εκπαιδευτικός διερευνά τις αποκτημένες γνώσεις των παιδιών από τις προηγούμενες δραστηριότητες. Ερωτήσεις όπως:

- Τα φύλλα έχουν το ίδιο χρώμα όλες τις εποχές;
- Τι γίνεται στη φύση το Φθινόπωρο;
- Τι άλλο γνωρίζετε για αυτήν την εποχή;
- Με ποιον τρόπο τρέφονται τα φύλλα;
- Ποια είναι η ουσία που τρέφει τα φύλλα;
- Αν θελήσουμε να δούμε πώς αλλάζουν χρώμα τα φύλλα τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνουμε;
- Ποια υλικά θα χρειαστούμε;

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται, ομαδοποιούνται (π.χ. τα φύλλα τρέφονται από τις ρίζες, από τον ήλιο, από τη βροχή κ.ά.) και μετά από συζήτηση στην ολομέλεια αποφασίζεται να παρουσιαστούν τα υλικά (ψωμί, πατάτες, πράσινα και αποχρωματισμένα φύλλα δέντρων, χαρτί) που θα χρειαστούν για το πείραμα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες μέχρι πέντε ατόμων συζητάνε και σχεδιάζουν τα βήματα του πειράματος. Ο χωρισμός σε ομάδες γίνεται με την εφαρμογή Wheel of names. Ο/Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητο και μόνο για να εμψυχώσει και να υποστηρίξει με κατάλληλες ερωτήσεις τα παιδιά. Κάποιες ομάδες μπορεί να αποφασίσουν να ζωγραφίσουν ή να «γράψουν» πρώτα την πορεία του πειράματος. Κάποιες άλλες ομάδες είναι δυνατό να αποφασίσουν τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού.

3η διδακτική ώρα: μια ομάδα παιδιών παίρνει πατάτες, η άλλη κομμάτια ψωμί, η τρίτη άσπρο χαρτί και η τέταρτη αποχρωματισμένα φύλλα φυτών. Ο αποχρωματισμός έχει γίνει από τον/την εκπαιδευτικό μετά τη βύθιση των φύλλων σε καθαρό οινόπνευμα για μερικές ώρες. Όλες οι ομάδες χρησιμοποιούν βάμμα ιωδίου με σταγονόμετρο. Ρίχνουν μερικές σταγόνες στο πρωτογενές υλικό που έχουν επιλέξει και παρατηρούν τα αποτελέσματα τα οποία και φωτογραφίζουν και ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης. Διαπιστώνουν ότι τα κάποια υλικά (πατάτα, ψωμί, αποχρωματισμένο φύλλο) βάφονται μπλε από το βάμμα και τα άλλα δεν παρουσιάζουν καμιά αλλαγή. Δημιουργούνται έτσι δύο στήλες στις οποίες τα παιδιά ζωγραφίζουν ή «γράφουν» τα

προϊόντα που αλλάζουν χρώμα με το βάμμα του ιωδίου και αυτά που παραμένουν ίδια. Γεννιέται με αυτόν τον τρόπο το κεντρικό ερώτημα. Ποια ουσία περιέχουν τα αντικείμενα που αλλάζουν χρώμα;

4η διδακτική ώρα: ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει διαδραστικό video μέσω της εφαρμογής AvtivePresenter όπου παρουσιάζεται πληροφοριακό υλικό σχετικά με το άμυλο και την απαραίτητη παρουσία του για τη θρέψη των φυτών. Κρίνεται λοιπόν σημαντικό τα παιδιά να πειραματιστούν σε αυτήν τη φάση, με πράσινα και κίτρινα φύλλα για να διαπιστώσουν αν αυτά περιέχουν άμυλο και σε ποια ποσότητα. Χρησιμοποιώντας πάλι την ομαδοσυνεργατική μέθοδο οι ομάδες επιλέγουν μεγάλα πράσινα και κίτρινα φύλλα, που έχουν μαζέψει από τη φύση και πειραματίζονται με αυτά. Ρίχνουν σταγόνες βάμματος ιωδίου και παρατηρούν ότι και στα δύο είδη φύλλων (πράσινα και κίτρινα) υπάρχει άμυλο σε διαφορετικές όμως ποσότητες. Στα κίτρινα φύλλα το χρώμα τους αλλάζει με τη ρίψη βάμματος ιωδίου, σε πολύ μικρή όμως έκταση ενώ στα πράσινα φύλλα υπάρχει αλλαγή σε μεγαλύτερη έκταση που όμως δεν γίνεται καλά ορατή γιατί εμποδίζεται από το βαθύ πράσινο χρώμα των φύλλων. Για το λόγο αυτό τα πράσινα φύλλα αποχρωματίζονται με τη εμπότισή τους σε οινόπνευμα και στη συνέχεια, επιχειρείται η ρίψη βάμματος ιωδίου με στόχο να φανεί η έκταση της περιεκτικότητάς τους σε άμυλο.

Φάση Γ΄- δραστηριότητα ολοκλήρωσης του πειραματικού σταδίου

Κατά τη φάση αυτή τα παιδιά αποφασίζουν να φτιάξουν το δικό τους ηλεκτρονικό βιβλίο με εικόνες που έχουν ζωγραφίσει αλλά και φωτογραφίες που έχουν τραβήξει από τα στάδια της πειραματικής διαδικασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει κάτω από τις εικόνες τη διήγηση των παιδιών. Για τη δημιουργία του ηλεκτρονικού βιβλίου γίνεται χρήση της εφαρμογής flipsnack και αναρτάται στο ιστολόγιο του σχολείου.

Φάση Δ΄- Αξιολόγηση

Στο τέλος της πορείας του πειράματος και των παρατηρήσεων των παιδιών εφαρμόζεται μια αξιολογική προσπάθεια με τη μορφή συνέντευξης που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός από κάθε παιδί χωριστά. Με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις γίνεται προσπάθεια να εξαχθούν συμπεράσματα για το αν η πειραματική διαδικασία κέντρισε το ενδιαφέρον των μικρών ερευνητών/τριών, αν κατάφεραν να συνεργαστούν με τα μέλη της ομάδας τους, αν χρειάστηκε να τροποποιήσουν τον αρχικό σχεδιασμό και τη σκέψη τους, αν βρήκαν τα υλικά εύχρηστα, αν θα πρότειναν κάτι διαφορετικό για την πραγματοποίηση του πειράματος κ. ά.

Αυτό που είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί είναι αν τα παιδιά υποστηρίχτηκαν κατάλληλα στην προσπάθειά τους, αν εμπλούτισαν τις γνώσεις και το λεξιλόγιό τους και την ικανότητά τους για συνεργασία και αλληλεπίδραση. Ακόμα, αν κατάφεραν να ξεπεράσουν δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία και να περάσουν από το αιτιώδες στο γενικό με την ικανότητά τους για αξιολόγηση και δράση να κατευθύνει τη σκέψη τους.

Δραστηριότητες επέκτασης: τα παιδιά μπορούν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την αποβολή νερού στο περιβάλλον με πείραμα που μπορούν να κάνουν σκεπάζοντας ένα φυτό της τάξης που είναι καλά ποτισμένο με μια στεγνή, διάφανη σακούλα. Θα παρατηρήσουν ότι η σακούλα μετά μερικές ώρες είναι γεμάτη σταγόνες νερού. Εναλλακτικά, μπορούν να τοποθετήσουν διαφανή μπουκάλια σε ηλιόλουστο μέρος και να παρακολουθήσουν τη στάθμη του νερού η οποία και αλλάζει κάθε μέρα. Με αφορμή τα παραπάνω πειράματα τα παιδιά μπορούν να καταγράψουν το ταξίδι της σταγόνας και με αυτόν τον τρόπο να δομήσουν τις βάσεις για ένα μεγαλύτερο πειραματικό ταξίδι που αφορά στον κύκλο του νερού και στη μεγάλη σημασία του για το οικοσύστημα και τη ζωή στον πλανήτη μας.

Συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση του παραπάνω σχεδίου εργασίας καθίσταται φανερό ότι η προσέγγιση STEAM είναι κατάλληλη για την προσχολική εκπαίδευση καθώς βασίζεται στην κατασκευή της γνώσης μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών/τριών, την επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την καθημερινή ζωή και τον πειραματισμό με πραγματικά αντικείμενα που προέρχονται από το φυσικό περιβάλλον και έχουν νόημα για τα παιδιά. Εφαρμόζει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης που ενοποιεί τα επιμέρους γνωστικά πεδία και τοποθετεί τον/την εκπαιδευτικό σε έναν ρόλο βοηθητικό και υποστηρικτικό και όχι σε αυτόν που καθοδηγεί και μεταδίδει τη γνώση.

Κατά την εφαρμογή της παρούσας προσέγγισης STEAM τα παιδιά κατέκτησαν τους στόχους που είχαν από την αρχή τεθεί αφού εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, κατάφεραν να αφηγηθούν αξιοποιώντας τη βασική συντακτική κειμενική δομή (αρχή – μέση – τέλος), να γράψουν με μη συμβατικό τρόπο, να επιλύσουν προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά τον πειραματικό σχεδιασμό, να χρησιμοποιήσουν αυθαίρετες μονάδες μέτρησης για να υπολογίσουν τον αριθμό των σταγόνων που έριξαν (τραβούσαν από μια γραμμή για κάθε σταγόνα) και να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο της δοκιμής και του λάθους για να προβούν σε συμπεράσματα.

Παράλληλα, μέσα από την εργασία στις ομάδες αντάλλαξαν ιδέες και σκέψεις, αλληλοϋποστηρίχτηκαν, προέβησαν σε ετεροαξιολόγηση αναγνωρίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία των έργων των ομάδων και σε αυτοαξιολόγηση διαπιστώνοντας τα προσωπικά τους επιτεύγματα αλλά και τις αδυναμίες τους και γενικότερα εργάστηκαν μέσα σε ένα φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα. Επιπροσθέτως, ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον και στα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν αν οι άνθρωποι δεν το προσέξουν (κλιματική αλλαγή) και έδειξαν προθυμία να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους προς αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Bagiati, A., & Evangelou, D. (2018). Identifying Engineering in a PreK Classroom: An Observation Protocol to Support Guided Project- Based Instruction. In L. English & T. Mooren(Eds.) *Early engineering learning* (pp. 83–111). Singapore.

«Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (D.E.P.P.S.) kai Analitika Programmata Spoudon (A.P.S.) Nipiagogeiou - Dimotikou – Gimnasiou (2003). Y.PAI.TH. Anaktithike apo : http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf.

Erdogan, H. & Ciftci, A. (2017). Investigating the Views of Pre-service Science Teachers on STEM Education Practices. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(5):1055-1065.

katsavou, N. (2017). *I proothisi tis STEM ekpaidefsis kai ton dexiothtvn tou 21^{ου} aiona mesa apo tous diagonismous, ta festival kai tiw ektheseis robotikis*. Metaptihiaki Diplomatiki Ergasia. Panepistimio Makedonias.

Labouding, M. (2020). *I zouzou kai i melancholia tou Fthinoporou*. Athina: Kokkini klosti demeni.

Project Zero (2016). Harvard. Available: http://www.pz.harvard.edu/.

Κολυμπώντας….εξ αποστάσεως! - Διδακτική πρόταση

Βασιλεία Αρβανιτίδου, ΠΕ11, Phd
Χαρίκλεια Πάτση, ΠΕ11, Phd
Νικόλαος Αποστολάκης, ΠΕ11, Phd

Περίληψη

Η πανδημία Covid-19 προκάλεσε μεγάλη διαταραχή επηρεάζοντας μεταξύ άλλων και όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, μαθητές και εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες και σε όλον τον κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα τον Μάρτιο του 2020 κλήθηκαν να αναπροσαρμόσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους συμμετέχοντας σε μια εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται να αξιοποιηθούν ψηφιακές πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης και συγκεκριμένα η πλατφόρμα Webex (σύγχρονη διδασκαλία) και η e-me (ασύγχρονη διδασκαλία). Το αντικείμενο είναι η διδασκαλία-γνωριμία με το άθλημα της κολύμβησης, το οποίο με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας διδάσκεται στο Δημοτικό σχολείο. Σκοπός της διδασκαλίας της κολύμβησης είναι η απόκτηση κολυμβητικής παιδείας/επάρκειας στοχεύοντας στην αποφυγή του πνιγμού, την εξοικείωση των παιδιών με το υδάτινο στοιχείο, την απόκτηση βιωματικής γνώσης των βασικών κανόνων ασφαλείας και υγιεινής, την ανάπτυξη της συνεργασίας και της κοινωνικότητας των μαθητών/τριών, παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως διδασκαλία, ΤΠΕ, κολύμβηση, Φυσική Αγωγή

Distance…swimming – Didactic proposal

Vasileia Arvanitidou, Teacher of Physical Education, Phd
Charikleia Patsi, Teacher of Physical Education, Phd
Nikolaos Apostolakis, Teacher of Physical Education, Phd

Abstract

The Covid-19 pandemic caused great disturbance affecting, among others, the entire educational community, students and teachers around the world. On March 2020, teachers in Greece were invited to adapt their teaching practices by participating in a distance learning process. In this didactic proposal, an attempt is made to use digital distance learning platforms, namely the Webex platform (synchronous teaching) and the e-me (asynchronous teaching). The object is the teaching with the swimming, which by decision of the Ministry of Education is teaching in the Primary school. The purpose of teaching swimming is to acquire swimming education / competence aiming to avoid drowning, to acquaint children with the water element, to gain experiential knowledge of the basic rules of safety and hygiene, to develop cooperation and sociability of students, factors that contribute to the completion of their personality.

Key-Words: distance learning, ICT, swimming, Physical Education

Εισαγωγή

Η πανδημία COVID-19 προκάλεσε τη μεγαλύτερη διαταραχή τηςε εκπαίδευσης στην ιστορία, έχοντας καθολική επίδραση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο, από την προσχολική έως τη δευτεροβάθμια, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και ιδρύματα, πανεπιστήμια και φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με στοιχεία, μέχρι τα μέσα Απριλίου του 2020 το 94% των μαθητών παγκοσμίως επηρεάστηκαν από την πανδημία, που αντιπροσωπεύει 1,58 δισεκατομμύρια παιδιά και νέους από την προσχολική μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε 200 χώρες (United Nations, 2020).

Για την υποστήριξη της εκπαίδευσης εμφανίζονται καινοτόμες προσεγγίσεις και από τη δια ζώσης διδασκαλία η μάθηση έχει μεταφερθεί σε διαδικτυακή διδασκαλία μέσα σε λίγες ημέρες και στις περισσότερες χώρες (Paudel, 2021). Σύμφωνα με έρευνα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης παρέχει συναισθηματική υποστήριξη ο ένας στον άλλον. Η διαδικτυακή διδασκαλία γίνεται αποτελεσματική και πετυχημένη όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετέχουν ουσιαστικά.

Για να επιτευχθεί η μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), απαραίτητη είναι η ανάπτυξη κατάλληλου πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, από το οποίο καθορίζεται η εκπαιδευτική διεργασία (Λιοναράκης, 2001α· Σπανακά & Λιοναράκης, 2017). Αποτελώντας το βασικότερο μεθοδολογικό εργαλείο, το υλικό πρέπει να είναι απλό (αλλά όχι απλοϊκό), εύχρηστο και εύκολα προσβάσιμο για να το μελετήσει ο μαθητής συστηματικά και επαναλαμβανόμενα, και να το επεξεργαστεί αυτόνομα, σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο τον εξυπηρετεί (Barbour & Reeves, 2009· Wicks et al, 2010· Ψαλλιδάς & Μανούσου, 2011). Πρέπει να προσαρμόζεται στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και να δίνεται έμφαση στον προσωπικό του τρόπο να μαθαίνει, αναπτύσσοντας ερευνητικό πνεύμα. Η συμβολή της ενσωμάτωσης λογισμικών σε ποικίλα θεματικά πεδία και ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης είναι καθοριστική για την οικοδόμηση της γνώσης (Λιακέας & Γολικίδου, 2013), με διαδικτυακά ευέλικτα και διαδραστικά προγράμματα που βελτιώνουν τη μαθησιακή και γνωστική ικανότητα των μαθητών (Ismail, Hussin, & Darus, 2012· Keegan, 2001).

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η εξ αποστάσεως διδασκαλία της κολύμβησης στους μαθητές και τις μαθήτριες της Στ΄τάξης του Δημοτικού σχολείου. Στόχος είναι η απόκτηση βασικών γνώσεων για τα στυλ της κολύμβησης και των αθλημάτων του υγρού στίβου καθώς και την απόκτηση γνώσης των βασικών κανόνων ασφαλείας και υγιεινής, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη συνεργασία και την κοινωνικότητα των μαθητών/τριών, παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: *Κολυμπάμε…κολυμπάμε!!!!*

Εμπλεκόμενα Γνωστικά αντικείμενα: Φυσική Αγωγή

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Στ΄τάξη Δημοτικού

Σκοπός: *Σκοπός 2.* Απόκτηση γνώσεων από την αθλητική επιστήμη και παράλληλη εφαρμογή τους για την αποτελεσματική συμμετοχή σε παρούσες και μελλοντικές συνθήκες φυσικής δραστηριότητας

Μαθησιακοί στόχοι: Μετά το τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα είναι ικανοί να:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο
- Να αναγνωρίζουν την ποικιλία αθλημάτων του υγρού στοιχείου
- Να εφαρμόζουν τους κανόνες ασφάλειας όταν κολυμπούν

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία
- Να καταστούν περισσότερο «υπεύθυνοι» για τη μάθησή τους
- Να ενσωματωθεί το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Υλικοτεχνική Υποδομή: Η διδασκαλία πραγματοποιείται σύγχρονα μέσω της πλατφόρμας Webex και ασύγχρονα μέσα σε ψηφιακή τάξη που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα e-me για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συνοπτική περιγραφή

Διδακτική μέθοδος: Η διδακτική μέθοδος βασίζεται στη διερευνητική μάθηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ασύγχρονη είναι περισσότερο συντονιστικός, οργανωτικός και καθοδηγητικός και με τις σωστές οδηγίες προς τους μαθητές διευκολύνει και υποστηρίζει τη μάθηση. Οι μαθητές επεξεργάζονται και αναλύουν τις πληροφορίες με βιωματικό τρόπο.

Οργάνωση της τάξης: Ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τη λειτουργικότητα της πλατφόρμας Webex και e-me και ελέγχει την προβολή των βίντεο και της παρουσίασης που πρόκειται να δείξει. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά και ομαδικά από το σπίτι.

Προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ: Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να καταστεί εξαιρετικά αποτελεσματική για το μαθητή καθώς η διδασκαλία μπορεί να γίνει αλληλεπιδραστική. Η αξιοποίηση του βίντεο βασιζόμενη στη σωστή και δημιουργική εκπαιδευτική χρήση μπορεί να αναδειχθεί σε πρόσφορο εποπτικό μέσο διδασκαλίας. Μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσο για διερευνητική μάθηση, για επίδειξη επίλυσης προβλήματος, για ανάπτυξη δεξιοτήτων προσοχής και παρατήρησης λεπτομερειών. Η χρήση του κουίζ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμη καθώς οι μαθητές κινητοποιούνται και μαθαίνουν μέσα από μία διασκεδαστική γι αυτούς διαδικασία. Με την αναζήτηση σχετικών πηγών από το διαδίκτυο ανακαλύπτουν τη γνώση εύκολα και διασκεδαστικά. Η αξιοποίηση των κόμικς δίνει πολλές διδακτικές δυνατότητες. Εικόνα και λόγος αλληλοσυμπληρώνονται

προσελκύοντας έτσι το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών πετυχαίνοντας την ενεργητική συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη.

Προαπαιτούμενα μαθήματος: Ο εκπαιδευτικός σε προηγούμενα μαθήματα έχει δείξει τα ψηφιακά περιβάλλοντα με τα οποία θα χρειαστεί να ασχοληθούν οι μαθητές.

Δραστηριότητες/Φάσεις διδασκαλίας

Φάση 1η (1η διδακτική ώρα)

*Δραστηριότητα 1η (σύγχρονη)***:** Ο εκπαιδευτικός μέσω της πλατφόρμας Webex, αφού κάνει μια γενική σύντομη εισαγωγή για το αντικείμενο του μαθήματος προτρέπει τους μαθητές να παρακολουθήσουν με προσοχή τα παρακάτω βίντεο της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης 1ο βίντεο με τίτλο: «Αθλήματα Υγρού στίβου – Κολύμβηση: Ελεύθερο, Ύπτιο» στο οποίο παρουσιάζονται το ελεύθερο και το ύπτιο (https://www.youtube.com/watch?v=GAk32ZtBToc&t=270s&ab_channel=EducationalTVGreece διάρκειας 16:01΄) και «Αθλήματα Υγρού στίβου – Κολύμβηση: Πρόσθιο, Πεταλούδα» στο οποίο παρουσιάζονται το πρόσθιο και η πεταλούδα (https://www.youtube.com/watch?v=_OuMjYTnzdY&t=67s&ab_channel=EducationalTVGreece διάρκειας 15:28΄). Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές και εμπλουτισμός-συμπλήρωση των πληροφοριών που λάβανε μέσω των βίντεο από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός συνδέεται με την πλατφόρμα Αίσωπος (πλατφόρμα για σχεδίαση, υποβολή, αξιολόγηση και αξιοποίηση διδακτικών σεναρίων για την εκπαιδευτική κοινότητα) για να δείξει στους μαθητές τα στυλ κολύμβησης με τη βοήθεια της προσομοίωσης
(http://aesop.iep.edu.gr/node/7073/1860)

Στον Τοίχο της Κυψέλης της πλατφόρμας της e-me αναρτώνται οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές ασύγχρονα. Συγκεκριμένα:

*Δραστηριότητα 2η***:** Δίνεται στους μαθητές μία διεύθυνση https://h5p.org/node/805543 για να συμπληρώσουν το ψηφιακό κουίζ «Τα στυλ της κολύμβησης» (δημιουργήθηκε με το εργαλείο h5p)

Δραστηριότητα 3η: Δίνεται στους μαθητές μία διεύθυνση https://bit.ly/2XX4A7U για να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με την κολύμβηση (δημιουργήθηκε με Google Forms).

Δραστηριότητα 4η: Στη συνέχεια δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας στο οποίο υπάρχουν διάφορες εικόνες και οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το είδος του στυλ της κολύμησης που απεικονίζεται σε κάθε εικόνα, να το αποθηκεύσουν με το όνομά τους και να το ανεβάσουν στην πλατφόρμα.

Φάση 2η (2η διδακτική ώρα)

*Δραστηριότητα 1η (σύγχρονη)***:** Ο εκπαιδευτικός μέσω της πλατφόρμας Webex, δείχνει στους μαθητές μία διαδικτυακή παρουσίαση που έχει ετοιμάσει με την εφαρμοφή Prezi

στην οποία παρουσιάζονται αθλήματα του υγρού στίβου. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές.

*Δραστηριότητα 2η (σύγχρονη)***:** Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση του breakout Sessions της πλατφόρμας Webex, χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους αναθέτει να βρουν μέσα από το διαδίκτυο κι άλλα αθλήματα του υγρού στίβου που γίνονται σε θάλασσα, σε πισίνα, σε ποτάμι και σε λίμνη. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους.

Στον Τοίχο της Κυψέλης της πλατφόρμας της e-me αναρτώνται οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές ασύγχρονα. Συγκεκριμένα:

*Δραστηριότητα 3η (ασύγχρονη)***:** Οι μαθητές στις ομάδες τους, όπως διαμορφώθηκαν κατά την σύγχρονη διδασκαλία, καλούνται να βρουν περισσότερες πληροφορίες και εικόνες για την κατηγορία αθλημάτων που τους είχε ανατεθεί (αθλήματα σε θάλασσα, ποτάμι, λίμνη, πισίνα). Τις πληροφορίες αυτές τις αποτυπώνουν σε μία παρουσίαση και την ανεβάζουν στην πλατφόρμα της e-me όπου μπορούν να τη δουν και οι υπόλοιπες ομάδες.

*Δραστηριότητα 4η (ασύγχρονη)***:** Οι μαθητές στις ομάδες τους, καλούνται να περιηγηθούν στο διαδίκτυο για να βρουν κανόνες ασφάλειας για το κολύμπι στη θάλασσα και στην πισίνα. Στη συνέχεια επιλέγουν κάποιο/ους κανόνα/ες από αυτούς που βρήκαν και δημιουργούν ένα δικό τους ψηφιακό κόμικς με τη βοήθεια της εφαρμογής Pixton. Ο εκπαιδευτικός θυμίζει στους μαθητές τα βήματα δημιουργίας κόμικ με τη συγκεκριμένη εφαρμογή, την οποία είχε εξηγήσει σε προηγούμενα μάθημα αναρτώντας ένα αρχείο με τις οδηγίες στην πλατφόρμα. Το κόμικ το ανεβάζουν στην πλατφόρμα e-me.

Συμπεράσματα

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να επεκταθεί και στις τάξεις του Γυμνασίου με προσαρμογές ανάλογες της ηλικίας. Μπορεί να εφαρμοστεί διαθεματικά με τη Βιολογία διερευνώντας για παράδειγμα τους μύες που ενεργοποιούνται με το κάθε στυλ κολύμβησης. Επίσης μπορεί να συνδυαστεί με τη Μελέτη Περιβάλλοντος μελετώντας την επίδραση των πλαστικών και άλλων απορριμμάτων στο υδάτινο φυσικό περιβάλλον στους οργανισμούς που ζουν μέσα σε αυτό. Μπορεί επίσης να αποτελέσει συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό με τις ανάλογες προσαρμογές για την Γ΄και Δ΄τάξη στις οποίες διδάσκεται και το μάθημα της κολύμβησης σε πισίνα.

Βιβλιογραφία

Barbour, M. & Reeves, T. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 54(2), 402-416.

Ismail, N., Hussin, S., & Darus, S. (2012). ESL Students attitude, learning problems, and needs for online writing. *GEMA Online Journal of Language Studies*. 12(4),

1089-1107.

Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας. Στο D. Keegan (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 15-31. Αθήνα: Προπομπός.

Λιακέας, Π. & Γολικίδου, Λ. (2013). Σχεδιασμός και Υλοποίηση ενός Προγράμματος Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο μάθημα των Μαθηματικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 74-81

Λιοναράκης, Α. (2001α). Ποιοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Β., Μακράκης (επιμ.) *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από Απόσταση*. Αθήνα: Ατραπός

Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education* (IJonSE), 3(2), 70-85.

Σπανακά, Α. & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 121-123. doi: 10.12681/icodl.1363

United Nations (2020) Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Wicks, M. et al. (2010). *A National Primer on K-12 Online Learning. International Association for K12 Online Learnin*g. USA: INACOL.

Ψαλλιδάς, Β. & Μανούσου, Ε. (2011). «Η αξιοποίηση εργαλείων του web 2.0 για την εφαρμογή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος της Βιολογίας Γ' Γυμνασίου, των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των προγραμμάτων της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο 2ο Γυμνάσιο Βούλας». Στο *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης*». Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.703

Πρόταση διδασκαλίας της έννοιας της «πίεσης» - Στ΄ τάξη

Μαρία Κοτίνη, M.Ed.
Ηλίας Γεραρής, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται μια διδακτική προσέγγιση για την έννοια της «Πίεσης» σε μαθητές της Στ΄ τάξης του δημοτικού. Οι μαθητές διακρίνουν τις έννοιες «δύναμη» και «πίεση» και συμπεραίνουν ότι η πίεση εξαρτάται από τη δύναμη που ασκείται σε ένα σώμα, καθώς και από το μέγεθος επαφής. Η διδασκαλία της «πίεσης» επιτυγχάνεται με βιωματικό και συνεργατικό τρόπο, με μια σειρά πειραμάτων με απλά υλικά και τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας. Οι μαθητές αναδομούν τις εναλλακτικές τους ιδέες και συνδέουν τη νέα γνώση με την καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον ερμηνεύουν φαινόμενα, διατυπώνουν συμπεράσματα και τα αιτιολογούν μέσα από δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα αποκτούν επιστημονική νοοτροπία. Στο τέλος οι μαθητές περιγράφουν την πορεία μάθησής τους και εκφράζουν τις όποιες αλλαγές ή επεκτάσεις των ιδεών τους συνέβησαν.

Λέξεις-Κλειδιά: Πίεση, διδακτική προσέγγιση, Στ΄ τάξη

Proposal to teach the concept of "pressure" - Sixth grade

Maria Kotini, M.Ed.
Hlias Geraris, M.Sc.

Abstract

In the present paper, a didactic approach to the concept of "Pressure" is proposed to students of the sixth grade of primary school. The students distinguish the concepts of "strength" and "pressure" and conclude that the pressure depends on the force exerted on a body, as well as on the size of contact. The teaching of "pressure" is achieved in an experiential and collaborative way, with a series of experiments with simple materials and the completion of a worksheet. The students reconstruct their alternative ideas and connect the new knowledge with their daily lives. In addition, they interpret phenomena, formulate conclusions and justify them through active learning activities that pique their interest, while at the same time they acquire a scientific mentality. At the end, the students describe their learning path and express any changes or extensions of their ideas that have occurred.

Key-Words: Pressure, didactic approach, sixth grade

Εισαγωγή

Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών, ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, έχει

στρέψει τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα σε ζητήματα που αφορούν στη μάθηση και στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Λαμβάνοντας υπόψη της πορίσματα άλλων Επιστημών όπως για παράδειγμα της Ψυχολογίας, Επιστημολογίας κ. ά., προσπαθεί μέσα από τις έρευνες να εντοπίσει και να δώσει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν έννοιες των Φυσικών Επιστημών.

Στη σχολική πραγματικότητα διαπιστώνεται καθημερινά ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα Φυσικών Επιστημών οι οποίες σχετίζονται όχι μόνο με το περιεχόμενο αλλά και με τον τρόπο που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια και τις παγιωμένες διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και συχνά την εκδήλωση της αποστροφής τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να ενημερωθούν και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Στα πλαίσια αυτά κινείται και το παρόν σχέδιο διδασκαλίας το οποίο αναλύουμε στη συνέχεια.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2010), ένας από τους πιο σημαντικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει στους μαθητές την κριτική σκέψη και να μη δέχονται τίποτα από αυτά που τους προσφέρονται χωρίς να επαληθεύεται. Ειδικότερα στις Φυσικές Επιστήμες σκοπός είναι να αποκτηθεί επιστημονικός τρόπος σκέψης, να καλλιεργηθεί η ικανότητα να μαθαίνει κανείς μόνος του και φυσικά όλα αυτά μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας και ομαδικότητας.

Καθοριστικής σημασίας για όλα τα παραπάνω στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών είναι το πείραμα. Ο πειραματισμός βοηθά στο να ενδιαφερθούν οι μαθητές για το μάθημα, να προβληματιστούν, να εκφράσουν τις απόψεις τους, αλλά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως για παράδειγμα κοινωνικές, νοητικές ή τεχνικές (Ευαγγέλου, 2007; Τσουμάνης & Σακελλαρίου, 2007; Κώτσης & Μπασιάκος, 2009; Κόκκοτας, 2010; Κώτσης, 2011; Πατσαδάκης, 2014).

Όσον αφορά το εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης, μέσω της πραγματοποίησης πειραμάτων μπορούν να αναδειχθούν οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών για τα διάφορα φαινόμενα, αλλά και να τους δοθεί η δυνατότητα να ελέγξουν τις αντιλήψεις τους αν είναι ορθές και ως εκ τούτου να τις τροποποιήσουν οικοδομώντας τις επιστημονικές απόψεις για τον φυσικό κόσμο (Ευαγγέλου, 2007; Χαλκιά, 2010; Κώτσης, 2011; Στύλος κ.ά., 2014; Κοτίνη κ.ά., 2016).

Αντικείμενο διδασκαλίας

Στο μάθημα αυτό θα ασχοληθούμε με την έννοια της «πίεσης». Συγκεκριμένα θα δειχθεί ότι όσο πιο μεγάλη είναι η δύναμη που ασκείται σε μια επιφάνεια, τόσο πιο με-

γάλη είναι η πίεση που δέχεται, ενώ όσο μεγαλύτερο είναι το εμβαδό της επιφάνειας πάνω στην οποία ασκείται η δύναμη, τόσο πιο μικρή είναι η πίεση που δέχεται.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών

Οι μαθητές έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα την έννοια της «δύναμης».

Συνήθεις αντιλήψεις των μαθητών

Κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι η πίεση είναι κάτι σαν δύναμη.

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές λειτουργούν σε 4 ομάδες των 5 μελών (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία).

Διάρκεια διδασκαλίας

1 διδακτική ώρα

Διαθέσιμα υλικά

Μικρό ταψί με καφέ, μικρό κουτί με πετραδάκια, βαρύ αντικείμενο, κουτάλι, τσάντα που περιέχει 2 τόμους εγκυκλοπαίδειας, σπάγκος, φελιζόλ, οδοντογλυφίδες, πινέζα.

Διδακτικοί στόχοι

1. Να διακρίνουν οι μαθητές τις έννοιες «δύναμη» και «πίεση». 2. Να συμπεράνουν οι μαθητές ότι η πίεση εξαρτάται από τη δύναμη που ασκείται σε ένα σώμα, καθώς και από το μέγεθος επαφής.

Διάρθρωση πορείας της διδασκαλίας

Ο διδάσκοντας μοιράζει το φύλλο εργασίας και εξιστορεί την περιπέτεια της Άννας: «Η Άννα με τους γονείς της, κατά τη διάρκεια των διακοπών τους στα νησιά των Κυκλάδων, επισκέφτηκαν μία πανέμορφη παραλία με άμμο. Όσο οι γονείς της έκαναν μπάνιο, η Άννα σκέφτηκε πως ήταν η καταλληλότερη ευκαιρία για εξερεύνηση! Περπάτησε αρκετή ώρα πάνω στην άμμο προκειμένου να φτάσει ως την άλλη άκρη της παραλίας και να ανακαλύψει τις μυστικές ομορφιές της. Ξαφνικά ανακάλυψε πως είχε απομακρυνθεί πολύ από τους γονείς της και δε θυμόταν πώς να γυρίσει πίσω…» Οι μαθητές, ακούγοντας την ιστορία με την Άννα στην παραλία, αναμένεται να ενδιαφερθούν για το μάθημα.



Εικόνα 1: Η Άννα στην παραλία

Στο τέλος της εξιστόρησης ο διδάσκοντας ρωτάει του μαθητές: «Τι συμβαίνει και η Άννα αφήνει ίχνη στην άμμο; Σας έχει συμβεί ποτέ κάτι παρόμοιο;». Οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις του διδάσκοντα αναμένεται να διαπιστώσουν ότι το σημερινό μάθημα σχετίζεται με την πίεση που δέχεται μια επιφάνεια.

Στη συνέχεια ο διδάσκοντας καλεί τους μαθητές να βοηθήσουν τον Ηρακλή Πουαρό που εξιχνιάζει έναν φόνο και ως στοιχείο έχει ένα βαθύ αποτύπωμα στη λάσπη.



Εικόνα 2: Στα ίχνη του δολοφόνου…

Επιδεικνύει στους μαθητές το αποτύπωμα και στη συνέχεια τους επιδεικνύει, ως νέα στοιχεία της έρευνας, ακόμα δύο αποτυπώματα του ενόχου, όταν στάθηκε στη λάσπη με τα δύο πόδια. Έπειτα τους ρωτάει: «Γατί ο ένοχος άφησε λιγότερο βαθύ αποτύπωμα όταν στάθηκε στη λάσπη με τα δύο πόδια;».



Εικόνα 3: Οι έρευνες φέρνουν νέα στοιχεία στο φως…

Ο διδάσκοντας ζητάει από τους μαθητές να προτείνουν μια πειραματική διαδικασία προκειμένου να διερευνήσουν τις απόψεις / υποθέσεις τους.

Έπειτα ζητά από τους μαθητές να εκτελέσουν το α΄ μέρος του πειράματος του φύλλου εργασίας.

<u>Υλικά</u>

- ✓ μικρό ταψί με καφέ
- ✓ μικρό κουτί με πετραδάκια
- ✓ βαρύ αντικείμενο
- ✓ κουτάλι



<u>Οδηγίες</u>

1. Με το κουτάλι στρώνουμε τον καφέ, ώστε να είναι επίπεδος. Τοποθετούμε το μικρό κουτί με τα πετραδάκια στην άκρη του ταψιού.

   Τι προβλέπετε ότι θα συμβεί στην επιφάνεια του καφέ;

   _____

2. Σηκώνουμε το κουτί και παρατηρούμε αν υπάρχει κάποιο αποτύπωμα.
3. Τοποθετούμε πάλι το μικρό κουτί με τα πετραδάκια στην άλλη άκρη του ταψιού και βάζουμε πάνω του το βαρύ αντικείμενο.

   Τι προβλέπετε ότι θα συμβεί στην επιφάνεια του καφέ;

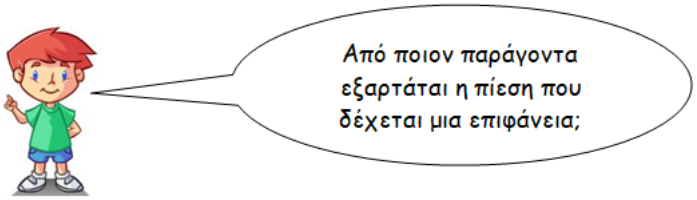
   _____

Εικόνα 4: α΄ μέρος πειράματος

Οι μαθητές με βάση τις ιδέες τους κάνουν προβλέψεις, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σε πίνακα, ερμηνεύουν τα δεδομένα και διατυπώνουν - αιτιολογούν τα συμπεράσματά τους.

Αριθμός αντικειμένων	Περιγραφή αποτυπώματος (χρησιμοποιήστε τις λέξεις **μικρό**, **βαθύ**)
χωρίς αντικείμενο	
με αντικείμενο	

<u>Συμπεραίνουμε!</u>



_____

_____

Στη συνέχεια ο διδάσκοντας ζητά από τους μαθητές να εκτελέσουν το β΄ μέρος του πειράματος του φύλλου εργασίας.

1. Με το κουτάλι στρώνουμε τον καφέ, ώστε να είναι επίπεδος. Τοποθετούμε το μικρό κουτί με τα πετραδάκια με τη μικρή του επιφάνεια στην άκρη του ταψιού και πάνω του το βαρύ αντικείμενο. (Α΄ περίπτωση)
2. Τοποθετούμε τώρα το κουτί με τη μεγάλη του επιφάνεια στην άλλη άκρη του ταψιού και πάνω του το βαρύ αντικείμενο. (Β΄ περίπτωση)

Τι προβλέπετε ότι θα συμβεί στην επιφάνεια του καφέ;

_____

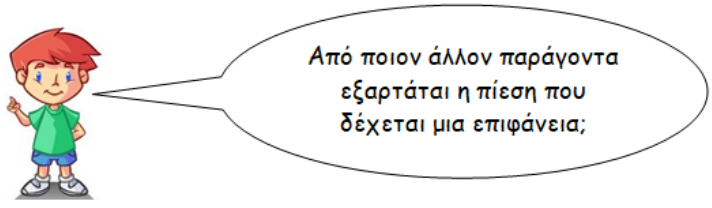
Εικόνα 6: β΄ μέρος πειράματος

Οι μαθητές με βάση τις ιδέες τους κάνουν προβλέψεις, εκτελούν τα πειράματα, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σε πίνακα, ερμηνεύουν τα δεδομένα και διατυπώνουν - αιτιολογούν τα συμπεράσματά τους.

3. Σηκώνουμε το κουτί και στις δύο περιπτώσεις και καταγράφουμε τις παρατηρήσεις μας στον πίνακα που ακολουθεί.

	Περιγραφή αποτυπώματος (χρησιμοποιήστε τις λέξεις **βαθύ**, **λιγότερο βαθύ**)
Α΄ περίπτωση	
Β΄ περίπτωση	

Συμπεραίνουμε!



_____

_____

Τελικά γιατί ο ένοχος άφησε λιγότερο βαθύ αποτύπωμα όταν στάθηκε στη λάσπη με τα δύο πόδια; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

_____

Εικόνα 7: Καταγραφή παρατηρήσεων - συμπερασμάτων

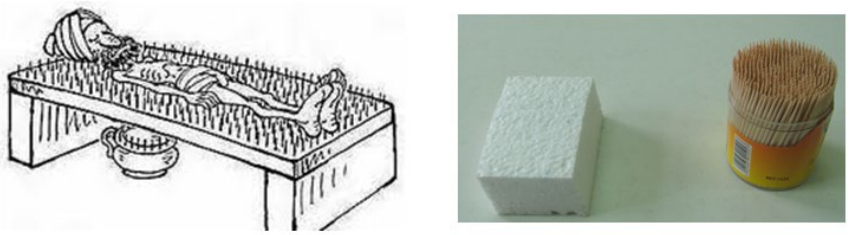
Μετά ο διδάσκοντας ζητά από τους μαθητές να κρεμάσουν στον ώμο τους με σπάγκο μία τσάντα που περιέχει 2 τόμους εγκυκλοπαίδειας κι έπειτα, χωρίς να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν τόμους εγκυκλοπαίδειας, να την κρεμάσουν στον ώμο τους από τον ιμάντα της. Στη συνέχεια τους ζητά να αιτιολογήσουν αυτό που νιώθουν στις δύο περιπτώσεις, χρησιμοποιώντας την έννοια της πίεσης και να εξηγήσουν γιατί οι σχολικές τσάντες, τα σακίδια πλάτης και οι ζώνες ασφαλείας έχουν ιμάντες με μεγάλη επιφάνεια.



Εικόνα 8: Τσάντα που περιέχει 2 τόμους εγκυκλοπαίδειας

Οι μαθητές στηριζόμενοι στα συμπεράσματα που κατέληξαν αναμένεται να εξηγήσουν πως όταν η τσάντα κρέμεται από τον σπάγκο, πιέζει πάρα πολύ τον ώμο, γιατί ο σπάγκος έχει μικρή επιφάνεια, ενώ όταν κρέμεται από τον ιμάντα, ο οποίος έχει μεγάλη επιφάνεια, πιέζει πολύ λιγότερο.

Στη συνέχεια ο διδάσκοντας ζητά από τους μαθητές να καρφώσουν στο φελιζόλ τρεις οδοντογλυφίδες και έπειτα να ακουμπήσουν την παλάμη τους ασκώντας λίγη δύναμη και με προσοχή. Έπειτα τους ζητά να καρφώσουν στο φελιζόλ πολλές οδοντογλυφίδες και να ακουμπήσουν την παλάμη τους ασκώντας πρώτα λίγη δύναμη και μετά περισσότερη. Στη συνέχεια τους ζητά να αιτιολογήσουν αυτό που νιώθουν στις δύο περιπτώσεις, χρησιμοποιώντας την έννοια της πίεσης και να εξηγήσουν γιατί ο φακίρης μπορεί να ξαπλώνει πάνω στα καρφιά χωρίς να τραυματίζεται.

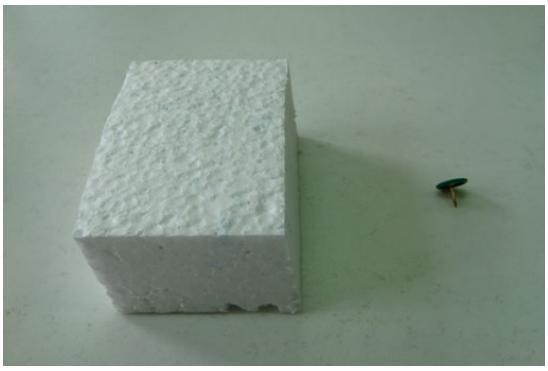


Εικόνα 9: Φελιζόλ και οδοντογλυφίδες

Οι μαθητές αναμένεται να εξηγήσουν ότι η δύναμη που ασκούμε στις πολλές οδοντογλυφίδες κατανέμεται στη μεγάλη επιφάνειά τους και έτσι δημιουργείται μικρή πίεση

με αποτέλεσμα να μη μας καρφώνουν. Αντίστοιχα η δύναμη που ασκεί ο φακίρης στα πολλά καρφιά κατανέμεται στη μεγάλη επιφάνειά τους με αποτέλεσμα να μην τραυματίζεται.

Ύστερα ο διδάσκοντας ζητά από τους μαθητές να πιέσουν μία πινέζα με τον αντίχειρά τους ώστε να εισχωρήσει σε ένα κομμάτι φελιζόλ και να εξηγήσουν γιατί οι πινέζες έχουν μεγαλύτερη επιφάνεια από την μια πλευρά και μικρότερη από την άλλη.



Εικόνα 10: Φελιζόλ και πινέζα

Οι μαθητές αναμένεται να εξηγήσουν πως οι πινέζες έχουν μικρή επιφάνεια στο άκρο που εισχωρεί στις επιφάνειες των σωμάτων, ώστε η πίεση που ασκείται να είναι μεγάλη. Έτσι, με άσκηση σχετικά μικρής δύναμης στην πλατιά τους επιφάνεια, μπορούν να εισχωρούν εύκολα στην επιφάνεια που πιέζουν.

Στη συνέχεια ο διδάσκοντας επιδεικνύει στους μαθητές μία φωτογραφία με έναν άνδρα που κάνει θαλάσσιο σκι και τους ρωτάει: «Μπορεί ο άνδρας της εικόνας να επιπλεύσει χωρίς να φορά τα πέδιλα του θαλάσσιου σκι;».



Εικόνα 11: Θαλάσσιο σκι

Οι μαθητές αναμένεται να απαντήσουν ότι ο άνδρας της εικόνας δεν μπορεί να επιπλεύσει χωρίς τα πέδιλα του σκι, γιατί χωρίς αυτά η επιφάνεια επαφής είναι μικρότερη και η πίεση που ασκείται στην επιφάνεια της θάλασσας μεγάλη.

Τέλος, ο διδάσκοντας ζητά από τους μαθητές να συνοψίσουν τα βασικά σημεία του μαθήματος, να συσχετίσουν τις αρχικές και τις τελικές τους απόψεις και να περιγράψουν την διαδικασία με την οποία οδηγήθηκαν από τις αρχικές στις τελικές τους α-

πόψεις. Οι μαθητές εκφράζουν τις όποιες αλλαγές των ιδεών τους συνέβησαν και περιγράφουν την πορεία σκέψης τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chalkia K. (2010). *Didaskontas fysikes epistimes: Theoritika zitimata, provlimatismoi, protaseis*. A΄ Tomos, Ekdoseis Pataki.

Evangelou, F. (2007). To peirama sta scholika egcheiridia tou dimotikou scholeiou: «Erevno ton fysiko kosmo», «Fysikes epistimes» kai «Erevno kai anakalypto». Meleti ton ennoion tou ilektrismou, tis trivis, tis tixis kai tis pixis. *Praktika 2ou Ekpaideftikou Synedriou Glossa, Skepsi kai Praxi stin Ekpaidefsi.* Ioannina.

Kokkotas, P. (2010). *Didaktiki ton fysikon epistimon (meros deftero). Sygchrones prosengiseis sti didaskalia ton fysikon epistimon*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Kotini, M., Papakalodoukas, M., Loumpoutskou A. (2016). Oi staseis ton mathiton tis D.E. pros to peirama sti didaskalia ton Fysikon Epistimon: apotelesmata mias mikris klimakas erevnas se Gymnasia kai Lykeia tou nomou Korinthias. *Praktika Panelliniou Synedriou «Didaktikes prosengiseis kai peiramatiki didaskalia stis Fysikes Epistimes»*, 16-17 Apriliou, Thessaloniki.

Kotsis, K. (2011). Staseis ton mathiton Dimotikou Scholeiou os pros to peirama kata tin diarkeia tis didaskalias ton Fysikon Epistimon. *Praktika 7ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi Allilepidraseis Ekpaideftikis Erevnas kai Praxis stis Fysikes Epistimes*, 15-17 Apriliou, Alexandroupoli.

Kotsis, K. & Basiakos G. (2009). Oi staseis ton ekpaideftikon tis A/thmias Ekp/sis sti chrisi peiramaton gia ti didaskalia ton Fysikon Epistimon. *Praktika 6ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi. Oi pollaples prosengiseis tis didaskalias kai tis mathisis ton fysikon epistimon*, 7-10 Maiou, Florina.

Patsadakis, M. (2014). Peiramatiki didaskalia-mathisi ton Fysikon Epistimon kai Technologies Pliroforias & Epikoinonias. *Ekpaideftiki Epikairotita, tomos A, tefchos 6*, 26-35.

Stylos, G., Kotsis, K., Emvalotis, A. (2014). Praktikes ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis sti didaskalia tis fysikis (a' meros). *Fysikes Epistimes stin Ekpaidefsi, tefchos 5*, 7-15.

Tsoumanis, G. & Sakellariou M. (2007). I ergastiriaki didaskalia kai i axia tou peiramatos sto mathima ton fysikon epistimon. Peiramatikes drastiriotites stin E kai St taxi tou Dimotikou Scholeiou. *Praktika 2ou Ekpaideftikou Synedriou Glossa, Skepsi kai Praxi stin Ekpaidefsi*, 19-21 Oktovriou, Ioannina.

Συνεργατική γραφή στο πλαίσιο δραστηριότητας διδακτικού σεναρίου στη Λογοτεχνία του Γυμνασίου

Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η εισαγωγή και η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο σχολείο θεωρείται δεδομένο και όχι ζητούμενο. Ο προβληματισμός έχει πια μετατοπιστεί στην επιλογή της κατεύθυνσης προς την οποία θα γίνει η ένταξή τους, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης. Στην εποχή των ραγδαίων εξελίξεων ως προς τον πολλαπλασιασμό των ψηφιακών πόρων και μέσων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις θεσμικές αλλαγές και την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, οι διδακτικοί σχεδιασμοί δεν μπορούν παρά να εναρμονίζονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Κι αυτός είναι ο κύριος στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης, να αναπλαισιώσει μια παραδοσιακή, ίσως τετριμμένη, δραστηριότητα του μαθήματος της Λογοτεχνίας που σχετίζεται με τον δημιουργό του λογοτεχνικού έργου και να την αξιοποιήσει ως αφόρμηση για την ενθάρρυνση των μαθητών στην απόκτηση δημιουργικών πρωτοβουλιών, οι οποίες θα δώσουν ώθηση στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, του ψηφιακού και λειτουργικού εγγραμματισμού τους, με έμφαση στα νέα κειμενικά είδη, αξιοποιώντας τη μέθοδο της συνεργατικής γραφής.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατική Γραφή, παρουσίαση, αναπλαισίωση

Ταυτότητα

Τίτλος: «Παρουσιάζοντας τον Νίκο Καζαντζάκη»
Πεδίο/ Διδακτικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου (8η Ενότητα- Η νεότερη Λογοτεχνία- Η Λογοτεχνία από το 1922 έως το 1945)
Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου, αλλά και για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου.
Χρονική Διάρκεια που απαιτείται: 4 διδακτικές ώρες.
Προϋποθέσεις υλοποίησης - Υλικοτεχνική Υποδομή: Διαθεσιμότητα του Εργαστηρίου Πληροφορικής, εξοικείωση των μαθητών με τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, τα Λογισμικά Επεξεργασίας Κειμένου και Παρουσίασης, τη συνεργατική επεξεργασία κειμένου με τη χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής Google Docs.

Στόχοι – Σκεπτικό

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας εστιάζει στην εξοικείωση των μαθητών με συνεργατικές δραστηριότητες. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος ανήκει στους ίδιους, οι οποίοι, αλληλεπιδρώντας στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξής τους, καλλιεργούνται σε επίπεδο γνωστικό, γίνονται εγγράμματοι ψηφιακά και αναπτύσσουν και ενδυναμώνουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Α. Σε επίπεδο γνώσεων: Επιδιώκεται να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τον μεγάλο Έλληνα Λογοτέχνη και το εύρος της δημιουργίας του, να αντιληφθούν την επιρροή του τρόπου ζωής του στο έργο του και να ενεργοποιηθούν προς τη φιλαναγνωσία.

Β. Σε επίπεδο δεξιοτήτων: Οι μαθητές μέσα από την πορεία υλοποίησης της δραστηριότητας θα καλλιεργηθούν ως προς τις δεξιότητες της αναζήτησης της πληροφορίας, την οποία θα πρέπει να αξιολογήσουν με τρόπο κριτικό, να την επεξεργαστούν και να την ανασυνθέσουν δημιουργικά, ώστε να δημιουργήσουν το δικό τους κείμενο που να ανταποκρίνεται στη δεδομένη ρητορική περίσταση.

Γ. Σε επίπεδο στάσεων: Με την επιλογή της μεθόδου της συνεργατικής γραφής αναμένεται οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να λάβουν αποφάσεις, να αναθεωρήσουν και να λειτουργήσουν μεταγνωστικά σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία

Η αναζήτηση πληροφοριών για τον δημιουργό στο μάθημα της Λογοτεχνίας αποτελεί μία εργασία που ανατίθεται συχνά στους μαθητές. Παλαιότερα, για την επιτυχή ολοκλήρωσή της, όταν η έντυπη εγκυκλοπαίδεια ήταν, ίσως, η μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών, αρκούσε η αντιγραφή του λήμματος ή η επιλογή μέρους αυτού και η ανάγνωση στην τάξη. Με την επικράτηση του τεχνοκρατικού μοντέλου ως προς τον τρόπο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η ίδια διαδικασία επαναλαμβανόταν, με τους μαθητές να διανθίζουν τις πληροφορίες με φωτογραφικό υλικό. Ωστόσο, κατά κοινή ομολογία των εκπαιδευτικών, αυτού του τύπου η ερευνητική δραστηριότητα ολοκληρωνόταν με τρόπο διεκπεραιωτικό, με αντιγραφή και επικόλληση στοιχείων από τις σελίδες που εμφανίζονταν πρώτες κατά την αναζήτηση στο διαδίκτυο, με πανομοιότυπες εργασίες από την πλευρά των μαθητών και συχνά χωρίς σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι αυτό αρκετό για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό και για τον μαθητή, τον αυριανό σκεπτόμενο πολίτη; Τα νέα κειμενικά είδη που προκύπτουν λόγω της επικράτησης των ΤΠΕ σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου δίνουν άλλες δυνατότητες, αλλά έχουν και διαφορετικές απαιτήσεις. Δεν αρκεί πλέον η αναζήτηση μιας πληροφορίας και η αναπαραγωγή της. Ανακύπτουν θέματα αναγνώρισης του επικοινωνιακού πλαισίου, κατάλληλης επιλογής και επεξεργασίας της πληροφορίας, ζητήματα πνευματικών δικαιωμάτων, που πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης. Η ανάδειξη αυτών των ερωτημάτων επιδιώκεται μέσα από την παρούσα διδακτική πρόταση και με επιλογή της συνεργατικής γραφής προκειμένου με τρόπο βιωματικό και αλληλεπιδραστικό οι μαθητές να προβληματιστούν για τη νέα κειμενική πραγματικότητα και να κατακτήσουν τη γνώση διερευνητικά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παραγωγή λόγου, που να ανταποκρίνεται στον στόχο και τις απαιτήσεις της ρητορικής περίστασης, αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, η οποία ήταν παραδοσιακά μία μοναχική δραστηριότητα. Σήμερα, με την επίδραση του εποικοδομισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, το γράψιμο γίνεται συχνά με τρόπο συνεργατικό (Dobao, 2013). Σημαντική ώθηση προς την κατεύθυνση αυτή δίνεται και από τη φιλοσοφία που διέπει τα συνεργατικά εργαλεία παραγωγής λόγου που υιοθετούνται στη διδασκαλία ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Τα εργαλεία αυτά παρέχουν τη δυνατότητα σε ομάδες ανθρώπων να επεξεργάζονται από κοινού έγγραφα, παρουσιάσεις, υπολογιστικά φύλλα, να συζητούν για το περιεχόμενό τους με τους συνδημιουργούς τους, να βλέπουν τις αναθεωρήσεις και τις αλλαγές που γίνονται από αυτούς και να βελτιώνουν διαρκώς το συνεργατικό κείμενο.

Με την επικράτηση των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και την υιοθέτηση των ψηφιακών μέσων αλλάζουν και οι ρόλοι των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς με τη συνεργατική (Ματσαγγούρας, 2001) παραγωγή λόγου εμπλέκονται σε δραστηριότητας συμμετοχικότητας και αλληλεπίδρασης, έχοντας πρόσβαση σε ευρύ φάσμα πληροφοριών, ιδεών και αναπαραστάσεων που πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες για τη δημιουργία της γνώσης (Σπαντιδάκης, 2010). Παράλληλα, η συνεργατικότητα τους διευκολύνει να εργαστούν στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξής τους (Vygotsky, 1978) και να αναπτυχθούν κοινωνικογνωστικά. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη, απομακρυνόμενος από το παραδοσιακό τεχνοκρατικό μοντέλο ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και υιοθετώντας το ολιστικό, οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να πάρουν μέρος με αυξημένη πρωτοβουλία. Έτσι, αναπλαισιώνει (Bernstein, 1996) δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου, χωρίς αλλαγές στους γνωστικούς στόχους, δημιουργώντας γνωστική ανησυχία και καταστάσεις προβληματοποίησης με σκοπό να δώσει κατευθύνσεις και να υποβοηθήσει τους μαθητές να λειτουργήσουν διερευνητικά, αναστοχαστικά και μεταγνωστικά.

Σύνδεση με τα ισχύοντα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Οι στόχοι της διδακτικής πρότασης συμπίπτουν με το ισχύον πρόγραμμα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα Σπουδών συμπεριλαμβάνει στις προτεινόμενες δραστηριότητες την ερευνητική εργασία των μαθητών για την ιστορικότητα του συγγραφέα. Παράλληλα, ένας από τους κύριους στόχους του διδακτικού αντικειμένου είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η παραγωγή λόγου αποτελεί προϊόν συνεργασίας και ως εκ τούτου οι ίδιοι θα πρέπει να σχεδιάσουν, να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν τον παραγόμενο λόγο τους, ώστε μέσα από την ισότιμη και δημοκρατική συνεργασία τους να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών καταστάσεων.

Αναλυτική περιγραφή επιμέρους βημάτων - δραστηριότητες μαθητών

Α΄ ΦΑΣΗ (1η διδακτική ώρα/ σχολική τάξη) /Καταιγισμός Ιδεών και Περιγραφή-Σκιαγράφηση (Brain Storming and Outlining)

Αρχικά, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα από το Φωτόδεντρο και τα Ψηφιακά Διαδραστικά βιβλία το απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Νίκου Καζαντζάκη «Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά». Με το άνοιγμα των συνδέσμων γίνεται μετάβαση στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, στις Ψηφίδες για την Νεοελληνική Λογοτεχνία και στο Ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ. Οι μαθητές, μέσα από την περιήγηση με την επιλογή των υπερσυνδέσμων για τον συγγραφέα, έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ποικίλο υλικό, όπως βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία, το αρχείο του, βίντεο, φωτογραφικό υλικό, το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, το Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη, Κριτικές του έργου του. Ακολούθως, και πάλι στον διαδραστικό πίνακα γίνεται ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο για τον συγγραφέα και η αναζήτηση συνεχίζεται με το όνομά του γραμμένο με λατινικούς χαρακτήρες και ενεργοποιημένη την επιλογή των Εργαλείων Αναζήτησης «Αυτολεξεί». Οι ενέργειες αυτές στοχεύουν στο να δημιουργηθεί στους μαθητές γνωστική ανησυχία και προβληματοποίηση του εγχειρήματος που παρουσιάζεται στην τάξη. Οι ίδιοι θα πρέπει να ετοιμάσουν μία παρουσίαση της ζωής και του έργου του Νίκου Καζαντζάκη για το ιστολόγιο της τάξης τους και καλούνται να λάβουν αποφάσεις για τον παραγόμενο λόγο τους ως προς το περιεχόμενό του, τις πηγές πληροφόρησής τους, τους αποδέκτες του κειμένου, τον σκοπό δημιουργίας του, τον δικό τους ρόλο στη συνεργατική δραστηριότητα. Με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών ακούγονται οι απόψεις των μαθητών και καταγράφονται. Στη συνέχεια οι ιδέες ομαδοποιούνται και έτσι προκύπτει η βασική κατεύθυνση προς την οποία θα κινηθεί το κείμενο καθώς και οι ευρύτερες και οι επιμέρους ενότητές του. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων, ανάλογα με το μέγεθος της τάξης τους και αναλαμβάνουν συγκεκριμένες ενότητες που προέκυψαν από την προηγούμενη διαδικασία της σκιαγράφησης. Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της α΄ φάσης λειτουργεί παρωθητικά δίνοντας τις κατευθύνσεις και τους βασικούς άξονες αξιολόγησης του τελικού προϊόντος. Στο σημείο αυτό διαμοιράζει και ένα έντυπο με τίτλο «Δημιουργώντας την παρουσίαση» το οποίο θα συμπληρωθεί ως προς το περιεχόμενό του και από τους μαθητές. Στόχος είναι να δοθούν βασικά στοιχεία και παράγοντες που θα έχουν οι μαθητές υπόψη κατά τη Β΄ φάση για το υβριδικό κειμενικό είδος της παρουσίασης, αλλά, κυρίως, η επαύξηση της πρωτοβουλίας τους.

Β΄ ΦΑΣΗ(2η και 3η διδακτική ώρα/ Εργαστήριο Πληροφορικής)/ Σύνταξη και Επανεξέταση (Drafting and Reviewing)

Οι μαθητές σε ομάδες, όπως αυτές προέκυψαν κατά την προηγούμενη διδακτική ώρα, ανοίγουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ξεκινούν να επεξεργάζονται την κενή παρουσίαση που έχει δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει παραχωρήσει τον ρόλο του «συντάκτη» σε όλους. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο προτείνεται να είναι ελεύθερη. Στην αρχή, παράγεται το αρχικό κείμενο που είναι ατελές. Κατά τη σύνταξή του οι δυνατότητες που δίνονται από το λογισμικό συμβάλλουν στο να αντιληφθούν οι

μαθητές το γράψιμο ως μια διαδικασία που επιδέχεται αναθεωρήσεις και επανασχεδιασμό. Με τη δυνατότητα εισαγωγής σχολίου στο υπό δια μόρφωση κείμενο μπορούν οι συντάκτες να προσθέσουν σχόλια και οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις των συμμαθητών ενδέχεται να υιοθετηθούν ή να απορριφθούν. Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα σύγχρονης συζήτησης κατά τη σύνταξη του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό επιλύονται απορίες, ζητούνται διευκρινίσεις και δίνονται κατευθυντήριες γραμμές, αν είναι απαραίτητο. Ακόμη, το λογισμικό διαθέτει το ιστορικό όλων των προηγούμενων εκδόσεων και τροποποιήσεών του παραγόμενου κειμένου. Συνεπώς, είναι δυνατή η αναζήτηση και εύρεση της πορείας εξέλιξής του στις διάφορες φάσεις του και επιπλέον, με την προβολή του «ιστορικού», προκύπτει η συνεισφορά των συντακτών. Καθώς η διαδικασία συγγραφής του κειμένου προχωρά, γίνεται και η επανεξέταση για τον εντοπισμό σημείων προς βελτίωση, σε επίπεδο περιεχομένου, μορφοσυντακτικών δομών, έκφρασης και μορφοποίησης. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής έχει κι ο ίδιος την παρουσίαση των μαθητών ανοιχτή και μπορεί να προσθέτει σχόλια, να παίρνει μέρος στη συνομιλία και να λειτουργεί διευκολυντικά, όταν του ζητείται και όταν ο ίδιος θεωρεί ότι πρέπει να λειτουργήσει βοηθητικά.

Γ΄ ΦΑΣΗ (4η διδακτική ώρα/ σχολική τάξη)/ Αναθεώρηση και Επεξεργασία (Revising and Editing)

Κατά την τελευταία φάση προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης η παρουσίαση που δημιούργησαν οι μαθητές τις δύο προηγούμενες διδακτικές ώρες. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές φύλλο αυτοαξιολόγησης της εργασίας, το οποίο αξιοποιείται από τους ίδιους σε συνδυασμό με το σχόλια που προέκυψαν στο στάδιο της επανεξέτασης της δεύτερης φάσης. Στο σημείο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να λειτουργήσουν αναστοχαστικά και, μέσα από διαλογική συζήτηση και επιχειρηματολογία για τις επιλογές τους, να προτείνουν αλλαγές στην παρουσίαση. Ακολούθως, γίνεται η αναθεώρηση του ατελούς κειμένου με τη βελτίωση των σημείων που εντοπίστηκαν προηγουμένως. Στη φάση της επεξεργασίας γίνονται οι αλλαγές, όπως συναποφασίστηκαν από την ολομέλεια της τάξης και το κείμενο λαμβάνει την τελική του μορφή. Τέλος, ο εκπαιδευτικός, έχοντας δημιουργήσει εκ των προτέρων ένα συνεργατικό έγγραφο στην εφαρμογή Googledocs με τίτλο «Οδηγίες για τη δημιουργία παρουσίασης Λογοτέχνη», δίνει στους μαθητές τον σύνδεσμο και τους αναθέτει ως εργασία για το σπίτι να συντάξουν οδηγίες για το πώς πρέπει να εργαστούν οι συμμαθητές τους από άλλο τμήμα, προκειμένου να υλοποιήσουν παρόμοια εργασία για άλλον συγγραφέα ή ποιητή. Κύριος στόχος της εργασίας αυτής είναι να λειτουργήσουν οι μαθητές μεταγνωστικά και συνειδητά να αποτυπώσουν τα βήματα της πορείας τους προς την κατάκτηση και τη δημιουργία της γνώσης. .

Φύλλα Εργασίας και Υποβοήθησης - Αξιολόγησης και Αναστοχασμού

Δημιουργώντας την παρουσίαση		
Περιεχόμενο	Βασικές Ενότητες Η ζωή του Το Έργο του Τα ταξίδια του Το Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη	Ερωτήσεις για προβληματισμό και επέκταση του περιεχομένου • Γιατί υπήρξε τέτοιο πλήθος αποτελεσμάτων στην αναζήτηση στα αγγλικά; Τι σκέψεις κάνετε για την επιρροή του έργου του; • Σε ποια χρονική περίοδο έζησε ο Νίκος Καζαντζάκης και ποια ιστορικά γεγονότα θα μπορούσαν να επηρεάσουν τον ίδιο και τη δουλειά του; • Εκτός από μυθιστορήματα ασχολήθηκε με άλλο λογοτεχνικό είδος; • Ποια ήταν η σχέση του με την Εκκλησία; • Υπάρχουν έργα του που διασκευάστηκαν για την τηλεόραση και τον κινηματογράφο;
Κειμενικό Είδος: Παρουσίαση για ιστολόγιο	Βασικά χαρακτηριστικά Πολυτροπικότητα Κείμενο Εικόνες Υπερσύνδεσμοι	Ερωτήσεις για προβληματισμό και αναθεωρήσεις • Τι είδους γραμματοσειρές θα χρησιμοποιήσετε; • Τι είδους εικόνες θα επιλέξετε και ποιος θα είναι ο ρόλος τους; • Ποια θα είναι η σχέση των εικόνων με το κείμενο; • Πώς επηρεάζει η επιλογή του φόντου και των χρωμάτων; • Είναι αναγκαίο να προσθέσετε εφέ και κίνηση; • Τα σχόλια του ιστολογίου θα είναι ενεργοποιημένα ή όχι; Γιατί;
Δεοντολογία	Βασικά Σημεία Πνευματικά Δικαιώματα Βιβλιογραφικές αναφορές	Ερωτήσεις για προβληματισμό και βελτιώσεις • Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κάθε κείμενο ή εικόνα που βρίσκετε στο διαδίκτυο; • Γιατί είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στις πηγές από τις οποίες αντλήσατε πληροφορίες;

Φύλλο αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού				
	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Τι θα άλλαζα
Πόσο ικανοποιημένος είμαι από την πληρότητα του περιεχομένου;				
Πρόσθεσα αυτούσια κομμάτια από το διαδίκτυο στην εργασία μου;				
Είναι η παρουσίαση σωστή ως προς τη δομή της;				
Είναι ο λόγος μου φροντισμένος σε επίπεδο έκφρασης, γραμματικής και σύνταξης;				
Με ικανοποιεί η παρουσίαση ως προς το αισθητικό αποτέλεσμα;				
Είναι οι εικόνες βοηθητικές για την κατανόηση του κειμένου;				
Οι εικόνες που επέλεξα έχουν διακοσμητικό ρόλο;				
Έλεγξα αν είναι ενεργοί οι υπερσύνδεσμοι της παρουσίασης;				
Έλεγξα, αν το υλικό που προσέθεσα στην εργασία μου, μπορεί να αναπαραχθεί ελεύθερα;				
Έκανα αναφορά στις πηγές άντλησης των πληροφοριών μου;				
Είμαι ικανοποιημένος από τη συμμετοχή μου στην ομαδική εργασία;				
Με βοήθησαν τα «σχόλια» των συμμαθητών μου και του εκπαιδευτικού;				
Ήταν αρκετό ο χρόνος που μου δόθηκε;				
Τι θα ήταν διαφορετικό, αν η παρουσίαση γινόταν μπροστά σε ακροατήριο;				
Τι θα ήθελα να πω για την όλη διαδικασία;				

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το εύρος και η ποικιλία των ψηφιακών εργαλείων και μέσων μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό προς την κατεύθυνση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς προσφέρουν δυνατότητες, οι οποίες με τα παραδοσιακά μέσα παραγωγής λόγου θα ήταν απροσέγγιστες. Με την υιοθέτηση της μεθόδου της συνεργατικής γραφής μιας παρουσίασης ο ψηφιακός εγγραμματισμός επιτυγχάνεται με τρόπο λειτουργικό, αφού η διδασκαλία του ψηφιακού αλφαβητισμού διαχέεται και στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, αλλά και στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής.

Η διδακτική πρόταση θα μπορούσε να επεκταθεί χρονικά, να συνδυαστεί και με την παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου που παραδοσιακά συνοδεύει την παρουσίαση ή να ανατεθεί ολόκληρη και όχι ανά θεματική ενότητα στις ομάδες και, έπειτα από συγκριτική μελέτη των πολλαπλών προσεγγίσεων, να υιοθετηθεί αυτή που θα επιλεγεί από το σύνολο της τάξης. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, είναι να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να ενδυναμώνει τον μαθητή στη λήψη πρωτοβουλιών με κατευθυντήριες γραμμές και όχι με στενή καθοδήγηση και να διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν στους μαθητές να λειτουργήσουν σε πλαίσιο κοινότητας μάθησης.

Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (1996). Ped*agogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* London: Taylor and Francis

Dobao, A. F., Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. System, 41, 365–378.

Ede, L., Lunsford, A. (1992). Singular texts/plural authors : perspectives on collaborative writing. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). *Collaborating online : learning together in community* (1st ed. ed.). San Francisco : Jossey-Bass.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες.* Αθήνα: Πατάκης.

Κεκές, Ι., (2004), (Επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών. Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Κουτσογιάννης, Δ. (2001). *Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία,* Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Ματσαγγούρας Γ. Η. (2001). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Σολομωνίδου, Χρ. 2006. *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα :Μεταίχμιο.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνικο-γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου.*Αθήνα: Gutenberg

Ένα σχέδιο μαθήματος για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη Φυσική Αγωγή, στο διδακτικό αντικείμενο της Καλαθοσφαίρισης

Γριτσοπούλου Φωτεινή
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Θεατρικών Σπουδών, M.Sc., Υποψήφια Διδάκτωρ,

Περίληψη

Το συγκεκριμένο Σχέδιο Μαθήματος, σχεδιάστηκε για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και συγκεκριμένα για το μάθημα που αφορά τη διδασκαλία του «σουτ από στάση» στην Καλαθοσφαίριση. Σκοπός αυτού του Σχεδίου Μαθήματος είναι η συμπερίληψη όλων των παιδιών στο μάθημα της ΦΑ. Η Φυσική Αγωγή είναι ένα από τα πιο υποστηρικτικά μαθήματα στο σχολείο, σε ό, τι αφορά τη διαδικασία της συμπερίληψης. Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να αναπτύσσουν γνωστικές και κινητικές δεξιότητες. Ο ρόλος του καθηγητή της ΦΑ είναι καθοριστικός τόσο για τον σχεδιασμό του μαθήματος όσο και για την υλοποίησή του με γνώμονα πάντα τη συμπερίληψη όλων των μαθητών ακόμα και εκείνων με ΕΕΑ. Το ημερήσιο μάθημα σχεδιάστηκε με άξονα το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιεί είναι η αμοιβαία διδασκαλία.

A Lesson Plan for the Inclusion of all students in Physical Education, in the subject of Basketball

Gritsopoulou Fotini
Teacher Physical Education/ Theatrical Studies, MSc, PhD Candidate

Abstract

The specific Lesson Plan was designed for the Physical Education, specifically for the course that concerns the teaching of “shoot from distance” in Basketball. The purpose of this Course plan is to include all children in Physical Education. Physical Education is one of the most supportive courses in school, in terms of the Inclusion process. Children with Special Educational Needs learn to interact with others and develop cognitive and motor skills. The role of the Physical Education teacher is crucial both for the planning of the course and for its implementation, always guided by the inclusion of all students, even those with Special Educational Needs. This daily lesson was designed according to the Curriculum and the teaching method it uses is Mutual Teaching.

Εισαγωγή

Όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα να ζουν από κοινού με τους συνανθρώπους και μια κοινωνία που εξωθεί στο περιθώριο τους αναπήρους δεν μπορεί να είναι ανθρώπινη. Στα γενικά σχολεία φοιτούν πλέον παιδιά που στο περιβάλλον του τυπικού σχολείου υστερούν κατά κάποιο τρόπο στην ικανότητα τους να συμμετέχουν και να επωφελούνται από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με τους άλλους. Το κάθε παιδί

είναι ξεχωριστό και μαθαίνει με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Η Συμπερίληψη είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει την εκτίμηση της διαφορετικότητας και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και τη διαδικασία του σχολικού μετασχηματισμού ώστε να εξασφαλίζεται το δικαίωμα όλων των παιδιών για πρόσβαση στην εκπαίδευση (Hornby G., 2014: σ.1). Τα σχολεία τα οποία εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να επικεντρώνουν τις μεθόδους τους στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και κυρίως στο να ικανοποιούνται οι ανάγκες αυτές. Θα πρέπει ιδιαίτερα να γίνει αντιληπτό ότι η προσπάθεια αυτή, μπορεί να εξασφαλίζει αφενός τη φυσική παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν όμως δεν υποστηρίζεται προσχεδιασμένα υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγήσει μέχρι και σε ακραίο διαχωρισμό. Ο ρόλος του καθηγητή ΦΑ είναι καθοριστικός στο να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές με ΕΕΑ.

Η έννοια της Συμπερίληψης

Η *Συνεκπαίδευση/ Συμπερίληψη* ως ανάπτυξη πολιτικής για τα γενικά σχολεία, είναι ο διεθνής όρος που χρησιμοποιείται στη σύγχρονη τάση, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γεωργιάδης, Κουρκούτας, Καλύβα, 2007:1236). Η έννοια της συμπερίληψης, σύμφωνα με τους Dyson and Millward (2000) (Vicherman P., 2007: σ. 26) δεν θα πρέπει να οριστεί μόνο ως προς το ποιοι μαθητές θα εκπαιδευτούν αλλά και ως προς το πώς θα εκπαιδευτούν. Συνεπώς για να είναι επιτυχημένη η συνεκπαίδευση απαιτεί την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και όχι απλά την παρουσία των παιδιών στο χώρο του γενικού σχολείου. Απαιτεί προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών απαιτεί διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητή. Στόχος λοιπόν είναι ο κάθε μαθητής να λαμβάνει την εκπαίδευση που του ταιριάζει ώστε να μπορεί να γίνει το δυνατόν ανεξάρτητος και ενταγμένος ενεργός πολίτης. Αυτές οι ανάγκες καθορίζουν ουσιαστικά και τον σχεδιασμό ενός ημερήσιου μαθήματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Φυσική Αγωγή και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ο αθλητισμός και κατ' επέκταση το μάθημα της ΦΑ βοηθάει πολύ στη μείωση των ανισοτήτων και στην ουσιαστική και εποικοδομητική παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο. Όλοι οι μαθητές στο σχολείο πρέπει να ασκούνται μέσα από μια ποικιλία κινήσεων και δραστηριοτήτων πρώτα για τη σωματική τους ανάπτυξη και δεύτερον γιατί η άσκηση είναι απαραίτητη για την κοινωνική, συναισθηματική και διανοητική τους ανάπτυξη (Vicherman P., 2007: σ. 34). Ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο είναι ίδιος και για τα παιδιά με ΕΕΑ, εφόσον ασκούνται σε ένα ευρύ, ισορροπημένο και σωστά οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (Rouse, P., 2009: σ. 3). Παραδείγματα από πολλές χώρες έδειξαν ότι «η πρόσβαση στον αθλητισμό και στην αναψυχή, όχι μόνο θα ωφελήσει άμεσα τα παιδιά με

αναπηρίες αλλά και θα βελτιώσει την κοινωνική τους θέση, γιατί συμμετέχουν μαζί με άλλα παιδιά σε δραστηριότητες που χαίρουν μεγάλης εκτίμησης από την κοινωνία» (UNICEF,2013:7).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από ερευνητικές εργασίες (Lieberman, James, Ludwa, 2004) η παρουσία στο μάθημα της ΦΑ μαθητών με ΕΕΑ, βοηθάει και τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι θεώρησαν ότι η εμπειρία ήταν πολύτιμη και τους δίδαξε να αντιμετωπίζουν προβλήματα που παρουσιάστηκαν και στη δική τους ζωή (Rouse, P., 2009: σ. 4). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα (Sherrill, Heikinaro- Johansson & Slininger, 1994), οι μαθητές αυτοί παρουσίασαν αύξηση της αυτοεκτίμησης τους, έγιναν πιο ανεκτικοί στους άλλους και απέκτησαν μεγαλύτερη κατανόηση προς όλους (Rouse, P., 2009: σ. 4). Γενικά οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ μαθαίνουν να σέβονται, να είναι δίκαιοι, να υποστηρίζουν τους μαθητές με ΕΕΑ και αυτό αναπτύσσει στους μαθητές αυτούς ηγετικές ικανότητες.

Ο ρόλος του καθηγητή ΦΑ στο σχεδιασμό του μαθήματος

Ο ρόλος του καθηγητή ΦΑ είναι ουσιαστικός στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του μαθήματός του σε ο, τι αφορά τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και τα επακόλουθα οφέλη της τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία τους. Όλοι οι μαθητές επιθυμούν τη συμπερίληψη και αυτό είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Είναι επίσης γεγονός ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ αντιδρούν στη συμπερίληψη όπως ακριβώς και ο καθηγητής τους. Αν ο καθηγητής είναι δεκτικός, πρόθυμος να βοηθήσει και να συνεργαστεί με τους μαθητές με ΕΕΑ, η ίδια στάση παρατηρείται και στους υπόλοιπους μαθητές (Rouse, P., 2009: σ. 4). Ο Χαρούπιας, μιλάει για «αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσής των μαθητών» (Χαρούπιας, Α., 2003: σ. 4-5). Σύμφωνα με Soler, (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, Καλύβα,2007:1237) «οι εκπαιδευτικοί της τάξης οφείλουν να προσαρμόζονται στους διαφορετικούς ρυθμούς και στιλ μάθησης των παιδιών, να διασφαλίζουν την ποιότητα του προγράμματος σπουδών, να διαθέτουν την ανάλογη υποδομή και εξοπλισμό». Το ίδιο υποστηρίζει και ο Winnick (2000) (Vicherman P., 2007: σ. 54-55) λέγοντας ότι «ο καλός δάσκαλος έχει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών και χαρακτηρίζεται από κατανόηση, συμπάθεια, φιλική και ζεστή συμπεριφορά ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει για τους μαθητές του ένα ασφαλές περιβάλλον. Δίνει εξατομικευμένες οδηγίες, παρέχει ευκαιρίες και δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι οι μαθητές επιτυγχάνουν».

Επιπλέον ο καθηγητής ΦΑ, μεγιστοποιεί τη συμμετοχή, διδάσκει με στόχους, ελέγχει αν όλα όσα διδάσκει έγιναν κατανοητά, υπάρχει συνέχεια στα μαθήματα που σχεδιάζει, είναι ανοιχτός σε ερωτήσεις και ελέγχει την τάξη (Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., Γεροδήμος, Β., 2012: σ. 9). Ο καθηγητής είναι εκείνος που είναι υπεύθυνος να ενθαρρύνει τα παιδιά με αναπηρία να συμμετέχουν στις δραστηριότητες με αγάπη, υπομονή και κατανόηση. Η ανατροφοδότηση από τον καθηγητή σε κάθε δρα-

στηριότητα που εκτελείται και ολοκληρώνεται είναι απαραίτητη γιατί αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Σύμφωνα με τον Zimmeman, 1989 (Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. 2015: σ. 33) «το κίνητρο πρέπει να είναι αρκετά ισχυρό, για να διατηρείται έντονο το ενδιαφέρον του μαθητή κατά την προσπάθεια επίτευξης του στόχου, παρά τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντά».

Από την άλλη θα πρέπει να ευαισθητοποιεί τα υπόλοιπα παιδιά ώστε όλοι μαζί να προχωρούν και να προοδεύουν. Είναι απαραίτητο ο καθηγητής ΦΑ να δημιουργήσει θετικό κλίμα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Έτσι, σε μέρες που το μάθημα της ΦΑ δεν ενδείκνυται να πραγματοποιείται σε εξωτερικό χώρο, μπορεί να αξιοποιήσει το εργαστήριο υπολογιστών και να μιλήσει στα παιδιά για τη διαφορετικότητα. Συγκεκριμένα, μπορεί να χρησιμοποιήσει υλικό από το Φωτόδεντρο και συγκεκριμένα για το μάθημα της ΦΑ στο οποίο υπάρχουν βίντεο και ψηφιακές ιστορίες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση γύρω από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ. Ο καθηγητής ΦΑ θα καλλιεργήσει την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάδειξη της αξίας της συνεκπαίδευσης.

Προετοιμασία του Σχεδίου Μαθήματος

Κάθε ημερήσιο πρόγραμμα και σχεδιασμός πρέπει να βασίζεται στο γενικό σκοπό της Φυσικής Αγωγής, που είναι ίδιος για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές που φοιτούν σε κάθε τάξη. Ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής για τους μαθητές με ΕΕΑ «είναι ίδιος με αυτόν της ΦΑ στην υποχρεωτική εκπαίδευση και συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα βοηθάει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004:307). Είναι απαραίτητο να είναι ξεκάθαρο ποιος είναι ο στόχος του Σχεδίου Μαθήματος γιατί «η διαμόρφωση των στόχων αυτών δίνει ένα πλαίσιο αλλά ταυτόχρονα και μεγάλα περιθώρια στον καθηγητή να αναπτύξει το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας, και είναι καθορισμένο εκ των προτέρων το τι θα αξιολογηθεί» (Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., Γεροδήμος, Β., 2012: σ. 11).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του Ενιαίου Διαθεματικού Πλαισίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ορίζει τους Γενικούς Στόχους κάθε άξονα γνωστικού περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής. Το συγκεκριμένο Σχέδιο Μαθήματος αναφέρεται στη διδασκαλία του σουτ από στάση στο διδακτικό αντικείμενο της Καλαθοσφαίρισης, στην Α’ Γυμνασίου. Σύμφωνα λοιπόν με το ΑΠΣ για την Καλαθοσφαίριση οι ιδιαίτεροι στόχοι είναι εκείνοι όπως και για όλες τις αθλοπαιδιές σε 3 τομείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004:318):

Σωματικός (Να γνωρίσουν στοιχεία της τεχνικής του αθλήματος, να αναπτύξουν φυσικές τους ικανότητες: ευκινησία, ευλυγισία, ταχύτητα, δύναμη, να μάθουν να παίζουν με τους βασικούς κανονισμούς)

Συναισθηματικός (Να καλλιεργήσουν πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας και επικοινωνίας, να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση, θετική αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση, να αντιμετωπίζουν με σύνεση τη νίκη και την ήττα)

Γνωστικός (Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις στοιχείων τεχνικής και των κανονισμών του αθλήματος, να κατανοήσουν τη σημασία και το ρόλο τους στην ομάδα, να κατανοήσουν την αξία της προσπάθειας).

Το Σχέδιο Μαθήματος γίνεται για μια διδακτική ώρα στο μάθημα της Καλαθοσφαίρισης στην Α' Γυμνασίου. Οι ώρες για το μάθημα της Καλαθοσφαίρισης είναι για την Α' γυμνασίου συνολικά 13 (Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., Γεροδήμος, Β., 2012: σ. 25) και τα τεχνικά στοιχεία της καλαθοσφαίρισης που διδάσκονται τις ώρες αυτές είναι 1) η ντρίμπλα και οι διάφορες παραλλαγές της, 2) τα διαφορετικά είδη πάσας, 3) τα διαφορετικά είδη σουτ, 4) το rebound, 5) ο τρόπος άμυνας σε παίκτη με και χωρίς την μπάλα. Έχοντας ο καθηγητής ΦΑ υπόψη του τα παραπάνω αλλά και συνυπολογίζοντας τον αριθμό των μαθητών του τμήματος, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών του, την εποχή και τις καιρικές συνθήκες μπορεί να σχεδιάσει το ημερήσιο μάθημά του έτσι ώστε να επιτύχει στο μέγιστο τη συμμετοχή των μαθητών του, η οποία είναι ουσιαστική στην επιτυχημένη έκβαση του μαθήματος σε ο, τι αφορά τη γνωστική και κινητική ανάπτυξη τους.

Οι Ειδικοί Στόχοι του συγκεκριμένου Σχεδίου Μαθήματος είναι η εκμάθηση του σουτ από στάση. Να σημειώσουμε ότι ο βαθμός διαφοροποίησης του ΑΠ είναι μέτριος καθώς δεν υπάρχει αλλαγή των στόχων αλλά διαφοροποιείται ο βαθμός επίτευξής τους από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ΕΕΑ. Οι μαθητές του τμήματος της Α τάξης Γυμνασίου, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιντούτο,1), διδάσκονται το σουτ ύστερα από τις βασικές στάσεις- μετακινήσεις, τα 3 είδη πάσας (στήθους, σκαστή, πάνω από το κεφάλι), την ντρίμπλα (επιτόπια, πρωθητική- παραλλαγές), τα σταματήματα. Άρα στο σχεδιασμό του συγκεκριμένου μαθήματος λαμβάνουμε υπόψη μας ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί τα παραπάνω αντικείμενα και έχουν εξοικειωθεί κατά κάποιο τρόπο σε αυτά.

Καταρχήν ο καθηγητής ΦΑ θα πρέπει να είναι ενήμερος για τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού ώστε να συμβάλλει στην εξασφάλιση παιδαγωγικού κλίματος αλλά και στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Έχοντας αυτή τη γνώση θα μπορέσει να προχωρήσει στο σχεδιασμό του μαθήματος, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία όπου χρειάζεται, έτσι ώστε να μπορέσει κάθε παιδί να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Παράλληλα θα μπορέσει στο τέλος του μαθήματος να ελέγξει και να εκτιμήσει την συνολική επίτευξη των στόχων του σχεδίου μαθήματος. Το Σχέδιο Μαθήματος που ακολουθεί λοιπόν, θα μπορεί ακόμα περισσότερο να προσαρμοστεί στην κάθε περίπτωση μαθητή που παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένη αναπηρία ή κάποιες δυσκολίες, ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του. Επιδίωξη του καθηγητή είναι να συμβάλλει με τον πιο θετικό τρόπο όχι μόνο στην βελτίωση της φυσικής κατάστασης των μαθητών αλλά και

στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους. Να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν και να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δυνατότητες, ώστε να γίνουν συναισθηματικά και κοινωνικά υγιείς. Αυτό υποστηρίζει και ο Stensman, 1989 (Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. 2015: σ. 13) σημειώνοντας ότι «ο αθλητισμός για τα άτομα με αναπηρία προσφέρει διάφορα οφέλη μέσω της βελτιωμένης φυσικής ικανότητας, της αυξανόμενης αυτοπεποίθησης και της συντροφικότητας». Σε κάθε περίπτωση ο σχεδιασμός του μαθήματος πρέπει να εξασφαλίζει σε κάθε παιδί, ακόμα και σε αυτά με ΕΕΑ, την απόκτηση της δεξιότητας που διδάσκεται γιατί όπως οι Fredrickson και Cline (2002) υποστηρίζουν (Vicherman P., 2007: σ. 41): «δεν υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά καθηγητές με διδακτικές δυσκολίες».

Για την επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία ο Καθηγητής ΦΑ πρέπει να λάβει υπόψη του τους δυο άξονες που επισημαίνει το μοντέλο διαφοροποίησης της Tomlinson (Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. 2015: σ. 20): το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον μαθητή. Το υλικό που θα χρειαστεί είναι:

- 1 μπάλα ανά 2 μαθητές
- 2-3 μπάλες πιο μικρές, ή πιο μεγάλες εφόσον υπάρχει παιδί με προβλήματα όρασης, ίσως και με κουδουνάκια μέσα να έχει ήχο, και από ελαφρύ υλικό για τα παιδιά που δυσκολεύονται, λόγω κινητικών προβλημάτων με την κανονική μπάλα.

Διεξαγωγή του Σχεδίου Μαθήματος

Μετά τη συγκέντρωση των μαθητών στον προκαθορισμένο χώρο του σχολείου, (ο καθηγητής φροντίζει ο χώρος συγκέντρωσης να είναι πάντα συγκεκριμένος και εύκολα προσβάσιμος από κάθε μαθητή) εξηγεί στα παιδιά ποιο είναι το αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος. Το πιο σημαντικό στη μαθησιακή διαδικασία είναι οι μαθητές να κατανοήσουν αυτό που τους ζητείται να κάνουν. Ο βασικότερος ρόλος του καθηγητή είναι αυτός και πολλές φορές παρά τη σπουδαιότητα του παραλείπεται, κάτι που ειδικά στα παιδιά με ΕΕΑ, δημιουργεί δυσκολίες στην επιτυχημένη ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Για αρχή ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει φωτογραφίες αθλητών να εκτελούν σουτ από στάση. Κάποιος μαθητής επίσης, που γνωρίζει και επιθυμεί μπορεί να εκτελέσει το σουτ στην μπασκέτα. Παρατηρούμε τα σημεία της τεχνικής που θέλουμε οι μαθητές να προσέξουν και θα αξιολογηθούν και στο τέλος του μαθήματος. Η γλώσσα των επεξηγήσεων και των οδηγιών πρέπει να είναι απλή, χωρίς μεταφορές, υπονοούμενα και αστεία, και να μην επαναπαύεται ο καθηγητής σε εξωλεκτικά σήματα (Ζακολίκου Α.: σ. 22). Επιπλέον οι οδηγίες πρέπει να είναι σύντομες, απλές με σκοπό το παιδί να καταφέρει να εκτελέσει τη δεξιότητα αμέσως (Vicherman P., 2007: σ. 41). Οι πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης και αναπαράστασης, που αναφέρονται στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του περιεχομένου, για μαθητές που διαφέρουν ως προς την κατανόηση πληροφοριών, αποτελεί κύρια αρχή που διέπει ένα πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με το National Centre on University Design for Learning (Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. 2015: σ. 18)

Επιπρόσθετα στην εις βάθος προσέγγιση της γνώσης θα μπορούσε να βοηθήσει και η διαθεματική εξέταση επιλεγμένων θεμάτων που προσφέρει μια ολοκληρωμένη και εις βάθος προσέγγιση στη μάθηση. Μαθαίνοντας την τεχνική της ελεύθερης βολής μπορεί ο καθηγητής ΦΑ να παραπέμψει τους μαθητές στον Αίσωπο (Πλατφόρμα Αίσωπος) στο οποίο οι μαθητές αργότερα στο σπίτι μπορούν να παρατηρούν σε βίντεο την εκτέλεση μιας ελεύθερης βολής και απαντούν στα ερωτήματα. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετήσουν με τον δικό τους ρυθμό την εκτέλεση της ελεύθερης βολής και να κατακτήσουν το γνωστικό στόχο στο χρόνο που τους χρειάζεται. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στη μάθηση, όπως επιβεβαιώνουν και πλήθος ερευνών (Μακρής, Αθ, Μάρκου, Π.,2015:5).

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια για την Προθέρμανση. Ο χωρισμός σε ζευγάρια εξασφαλίζει την συνεργασία των μαθητών. Με τη συνεργατική μάθηση απαλλάσσονται από τον εγωκεντρισμό και την ανταγωνιστική διάθεση ωστόσο για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, 1992 (Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. 2015: σ. 36) «είναι αναγκαίο να συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, συλλογική ευθύνη, εναλλαγή ρόλων και συλλογική εργασία». Έτσι προάγεται «η συνύπαρξη και το μοντέλο αλληλεγγύης- συνεργασίας, ως μια από τις κύριες «ηθικές» αρχές που πρέπει να διέπουν τη σχολική πραγματικότητα» (Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. 2015: σ. 22). Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν το ζευγάρι τους, ωστόσο για τον μαθητή ή τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποια δυσκολία θα πρέπει το ζευγάρι να έχει επιλεγεί σε συνεννόηση με τον καθηγητή. Αφού χωριστούν σε ζευγάρια οι μαθητές, κινούνται με χαλαρό τρέξιμο ελεύθερα στο χώρο. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να κινείται στο ρυθμό που επιθυμεί. Το ένα από τα δυο παιδιά κρατάει την μπάλα. Με το σφύριγμα του καθηγητή όλα τα παιδιά σταματούν και τα ζευγάρια έρχονται σε απόσταση 3-4 μέτρων. Η απόσταση αυτή μπορεί να γίνει μικρότερη εφόσον το ένα από τα δυο παιδιά έχει κάποιο πρόβλημα που το εμποδίζει να εκτελέσει την πάσα. Το ίδιο ισχύει και για το βάρος της μπάλας που σε περίπτωση μαθητή με ειδικές ανάγκες, δίνεται μικρότερη και ελαφρύτερη. Αφού σταματήσουν εκτελούν την πάσα στήθους που έχουν διδαχθεί στο προηγούμενο μάθημα. Το ίδιο επαναλαμβάνεται αρκετές φορές ώστε και οι δυο μαθητές να εκτελούν εναλλάξ την πάσα.

Για τη διδασκαλία του σουτ θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας: ο καθηγητής ΦΑ μοιράζει σε κάθε ζευγάρι μαθητών την εξής κάρτα (Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., Γεροδήμος, Β., 2012: σ. 46)

Σημεία ελέγχου πριν το σουτ	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιάνεται η μπάλα κοντά στο σώμα με τα 2 χέρια;				
Είναι οι αγκώνες στραμμένοι προς το καλάθι;				
Βοηθούν την κίνηση προς τα πάνω και τα άλλα μέλη του σώματος (γόνατα, μέση);				
Σημεία ελέγχου στο σουτ	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είναι ο καρπός και ο αγκώνας σε μια ευθεία κάθετη προς το έδαφος;				
Σχηματίζουν ο αντίχειρας, ο δείκτης και ο καρπός το γράμμα Υ; Οι αγκώνες είναι στραμμένοι προς το καλάθι;				
Είναι όλο το σώμα τεντωμένο;				
Σημεία ελέγχου μετά το σουτ	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είναι ο αγκώνας τεντωμένος;				
Λυγίζει, «σπάει», ο καρπός προς τα εμπρός;				
Κρατά ο παίκτης το χέρι του τεντωμένο μέχρι να φτάσει η μπάλα στο καλάθι;				



Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων. Σε κάθε ομάδα το ένα ζευγάρι εκτελεί το σουτ και το άλλο δίνει ανατροφοδότηση σε αυτούς που εκτελούν με βάση την Κάρτα αξιολόγησης. Το κάθε ζευγάρι κάνει 10 επαναλήψεις και με το τέλος της κάθε άσκησης τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.

1η άσκηση: κίνηση του σουτ χωρίς μπάλα

2η άσκηση: η ίδια άσκηση με μπάλα

3η άσκηση: η ίδια άσκηση κάτω από τα καλάθια. Η απόσταση εδώ καθορίζεται από το επίπεδο και τη δυνατότητα του κάθε παιδιού. Δίνεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί να επιλέγει και την μπάλα που θα χρησιμοποιήσει και την απόσταση από την οποία θα εκτελέσει το σουτ.

Όταν η εκτέλεση των κινητικών δραστηριοτήτων τελειώσει, τα παιδιά κάθονται ήσυχα στο κέντρο και συζητούν για την αξία της συνεργασίας. Η συνεργασία θα συνεχιστεί άλλωστε με την οργάνωση του πρωταθλήματος της τάξης στην καλαθοσφαίριση, το οποίο θα διοργανώσουν οι ίδιοι μαθητές. Είναι ουσιαστικό οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία του να προσφέρει καθένας στη διοργάνωση αυτό που μπορεί (παίκτες ομάδων, διαιτητές, γραμματεία).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση «αποτελεί οργανικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την εποπτεία, την άμεση αναπροσαρμογή και τον εμπλουτισμό των στόχων καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί» (Ντόνας, Πάλλας, Ταγκάλου, 2015: σ. 21). Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως μέσο ανατροφοδότησης για την εκτέλεση και την προσπάθεια και όχι ως μέσο σύγκρισης μεταξύ των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,1: σ. 304). Να σημειώσουμε ότι δεν έχει νόημα οποιαδήποτε εκπαίδευση στατική που δεν αξιολογείται διαρκώς. Αυτό που πρέπει να αξιολογείται είναι η ατομική πρόοδος του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τους Ware και Healey (1994) (Κουτάντος, Δ., 2000: σ. 79) «η εκπαιδευτική επιτυχία αφορά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων». Άρα η αξιολόγηση απευθύνεται στους στόχους που εξ αρχής τέθηκαν με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, με βάση τον συγκεκριμένο μαθητή και άρα : 1) στον ψυχοκινητικό τομέα των μαθητών (δηλαδή σε τι βαθμό κατάκτησαν τη δεξιότητα που διδάχθηκαν, εν προκειμένω το σουτ από στάση), 2) στο συναισθηματικό τομέα (δηλαδή στην εκτίμηση των στάσεων, των αντιλήψεων, των αξιών που ενισχύθηκαν μέσω της διδασκαλίας). Συνεργάστηκαν στις ομάδες τους χωρίς πρόβλημα, 3) στο γνωστικό τομέα (δηλαδή τι γνώσεις απέκτησαν από τη διδασκαλία).

Σε μια αποτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση δεν πρέπει να υπάρχει απογοήτευση. Δεν σημαίνει προσωπική αποτυχία αν οι αρχικοί στόχοι δεν είναι εφικτοί. Το πιο εποικοδομητικό είναι ο επαναπροσδιορισμός των στόχων. Δεν υπάρχει κάποια πανάκεια, είναι «Δοκιμή και Λάθος» (Ζακολίκου, Α.: σ. 22). Είναι πολύ σημαντικό ο καθηγητής ΦΑ να αναλύει τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Εάν «ο μαθητής βρίσκεται διαρκώς σε κατάσταση μόνιμης πρόκλησης χωρίς να υπάρχουν δραστηριότητες ενίσχυσης, τότε απειλείται η μάθηση» (Dalrymple, N.,Ruble, L.: σ. 23). Εξίσου σημαντική είναι και η αξιολόγηση του περιβάλλοντος που επηρεάζει τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή. Ίσως οι συνθήκες του περιβάλλοντος, οι μέθοδοι είναι εκείνες που δεν βοηθούν το μαθητή. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται με την παρατήρηση, συνέντευξη μαθητή, συλλογή πληροφοριών, ο φάκελος του μαθητή, καταγραφή στάσεων συνομήλικων απέναντι στο μαθητή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., Γεροδήμος, Β., (2012) Φυσική Αγωγή, Α' Γυμνασίου - Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. (2015). Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για μαθητές/ μαθήτριες με Κινητικά Προβλήματα. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κουτάντος Δ., (2000) *Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση*. Περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σ. 65-85

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Hornby, Garry, (2014) *Inclusive Special Education. Evidence- Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Springer, New York

Rouse, Pattie, (2009) *Inclusion in Physical Education. Fitness, motor and social skills for students of all abilities*. Versa Press, United States.

Vicherman Philip, (2007) *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs,* Routledge

Πηγές από το διαδίκτυο

Αίσωπος http://aesop.iep.edu.gr/node/6200/1588 (τελευταία πρόσβαση 12/8/2020)

Γεωργιάδη Μ., Κουρκούτας Ηλ., Καλύβα Ε., (2007) *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*, Πρακτικά Συνεδρίου: http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf (τελευταία πρόσβαση: 1/8/ 2020)

Darlymple, N.J, ,Ruble, L.A, (1997) Εγχειρίδιο της Τεχνικής Υποστήριξης για τον Αυτισμό στα σχολεία του Kentucky, μετάφραση: Καμπούρογλου Μαρία στο Ε-ΠΕΑΕΚ «Υποδείξεις ειδικά σχεδιασμένες για τους Εκπαιδευτικούς: Εξατομικευμένο πρόγραμμα/αλλαγές / προσαρμογές/ υποστηρικτική Λίστα Ελέγχου»

Ζακολίκου, Α. Οδηγός για Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην στήριξη και εκπαίδευση Μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές- Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/Autismos_Zakolikou.pdf (τελευταία πρόσβαση 20/8/2020)

Μακρής, Α., Μάρκου, Π., (2015) *Οι νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή*, http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou-markos-athanasios.htm (τελευταία πρόσβαση 11/8/2021).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), Χαρτογράφηση- Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ), Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Διαθέσιμο στο

http://eeek.ach.sch.gr/attachments/article/92/5-eisigisi_diathematiko.pdf?fbclid=IwAR2ys7IMaJN49cDi_hG4fOHfXPuDTf5iivaC64l2mm67KydNCL3BBKSNcHUω (τελευταία πρόσβαση 28/8/2020)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,1

http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3&ep=2 (τελευταία πρόσβαση 28/8/2020)

http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos_6.pdf

Φωτόδεντρο http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10872 (τελευταία πρόσβαση 7/8/2020)

Χαρούπιας, Α. (2003), *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion), Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο*, http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf (τελευταία πρόσβαση 1/8/2020)

Unicef, (2013) *Η κατάσταση των παιδιών στον Κόσμο 2013*, Παιδιά με αναπηρίες.

https://www.unicef.org/greece/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B1 (τελευταία πρόσβαση 1/12/2021)

Η εφαρμογή ενός Πολιτιστικού Προγράμματος στην Β' Γυμνασίου με θέμα: *Το θέατρο στην Ιταλία στα χρόνια της Αναγέννησης. Η Commedia dell' Arte και ο Carlo Goldoni*»

Γριτσοπούλου Φωτεινή
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Θεατρικών Σπουδών, M.Sc., Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Το συγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη Β' Γυμνασίου. Ο Σχεδιασμός του και η υλοποίηση του έγινε σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες που δίνει το ΥΠΕΠΘ για τα πολιτιστικά προγράμματα και η διάρκεια του ήταν μια σχολική χρονιά. Μέχρι τη μέση της χρονιάς τα παιδιά συγκέντρωσαν το υλικό που χρειάζονταν και στη συνέχεια ετοίμασαν το ανέβασμα της θεατρικής τους παράστασης. Το Νέο Σχολείο θεωρεί την πολιτιστική δραστηριότητα των μαθητών όχι ως μια περιθωριακή εναλλακτική απασχόληση αλλά ως έναν από τους βασικούς άξονες της παιδαγωγικής πράξης, ώστε το σχολείο να γίνει πιο ελκυστικό και ο ίδιος ο μαθητής να ενδιαφερθεί για την ανακάλυψη του κόσμου και των γνώσεων που αφορούν τη ζωή του. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση μιας επιτυχημένης θεατρικής παράστασης στην οποία συμμετείχαν ανεξαιρέτως όλοι οι μαθητές προσφέροντας ο καθένας τους εκείνο που μπορούσε ανάλογα με τις επιθυμίες και τις κλίσεις του.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτιστικά προγράμματα, Διαθεματική προσέγγιση, Θέατρο στην Εκπαίδευση

The implementation of a Cultural Program in the Secondary School with the theme: Theatre in Italy during the Renaissance. Commedia dell' Arte and Carlo Goldoni.

Gritsopoulou Fotini
Teacher Physical Education/ Theatrical Studies, MSc, PhD Candidate

Abstract

The specific Cultural Program was implemented in the 2nd Class of Secondary School. It has been organized according to the guidelines given by the Ministry of Education and its duration was throughout the whole school year. By the middle of the year the students gathered the material they needed and then prepared the staging of their play. The New School considers the Cultural activity of the students not as a marginal occupation but as one of the main paths of the pedagogical practice so that the school becomes more attractive and the student becomes more aware of the world and the problems that concern his/ her life. The program ended with the presentation of a successful theatrical performance in which all students participated without exception.

Key-Words: Cultural Programs, Inderdisciplinary approach, Drama in Education

Εισαγωγή

Τα πολιτιστικά προγράμματα είναι θεσμοθετημένες, προαιρετικές, οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες. Είναι μια ολοκληρωμένη συλλογική εργασία από μαθητές και εκπαιδευτικούς, πάνω σε θέματα πολιτισμού χωρίς άμεση δέσμευση από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα μέσα από συνεργατικές διεργασίες παρέχουν τη χαρά της ανακάλυψης, βοηθούν τους μαθητές να αντλήσουν έμπνευση και να εκφραστούν δημιουργικά με αφορμή την τέχνη και τον πολιτισμό και υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από τον πολιτισμό (Γκιρτζή, Μ. κα, 2012: σ. 9). Η θεατρική αγωγή παρόλο που έχει σημαντικότατο ρόλο τόσο στη μάθηση όσο και στην ψυχική υγεία των παιδιών δεν υπάρχει ως μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τα πολιτιστικά προγράμματα ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το δράμα ως εργαλείο και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να βελτιώσουν τις γνώσεις τους αλλά κυρίως να αναπτύξουν το αίσθημα συνεργασίας, ευθύνης, αυτοεκτίμησης, κοινωνικότητας και συνεργασίας,

Σχεδιασμός του Πολιτιστικού Προγράμματος

Ο αναλυτικός σχεδιασμός του Πολιτιστικού Προγράμματος περιλαμβάνει τον καθορισμό του τίτλου, τις επιμέρους θεματικές ενότητες, το σκοπό και τους στόχους του, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα, τις ενδεχόμενες συνεργασίες, τα πεδία διασύνδεσης με τα Αναλυτικά προγράμματα, τον καθορισμό των ομάδων εργασιών των μαθητών, τον τρόπο αποτίμησης του προγράμματος και τους τρόπους διάχυσης και προβολής των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα, την τοπική ή και την ευρύτερη κοινωνία (ΥΠΕΠΘ).

Θεματικό Περιεχόμενο

Η επιλογή του θέματος είναι ελεύθερη ωστόσο είναι βασικό να μπορεί να εξεταστεί και να αναλυθεί πολύπλευρα στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης και να υποστηρίζει τους διδακτικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών. Το θεματικό περιεχόμενο του συγκεκριμένου Πολιτιστικού Προγράμματος στόχευε στην ενημέρωση των μαθητών πάνω σε θέματα ιστορίας, συγκεκριμένα για την περίοδο της Αναγέννησης, κεφάλαιο το οποίο οι μαθητές της Β’ Γυμνασίου διδάσκονται στο μάθημα της Ιστορίας τους σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης στόχευε σε θέματα θεάτρου και τέχνης, αφού οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο είδος θεάτρου που αναπτύχθηκε κατά την Αναγέννηση στην Ιταλία, θέματα λογοτεχνίας αφού θα γνώριζαν τον Carlo Goldoni και το έργο του. Τέλος θα συνεργαζόντουσαν για να ανεβάσουν το έργο *Υπηρέτης δυο αφεντάδων* του Γκολντόνι, προσφέροντας ο καθένας στον τομέα που επιθυμούσε ανάλογα με τις κλίσεις και τις επιθυμίες του. Ο παραπάνω σχεδιασμός εμπίπτει στην αντίληψη για συμπληρωματικότητα των επιστημών (Παπαγούνος 2000: σ.39) σύμφωνα με την οποία ο κόσμος είναι οργανωμένος σε συστήματα αυξανόμενης πολυπλοκότητας και ως εκ τούτου η εξειδίκευση με τον κατα-

κερματισμό και την απομόνωση αποδεικνύεται ανεπαρκής για να αντιμετωπίσει τα πολύπλοκα προβλήματα στις πραγματικές τους διαστάσεις. Αυτό που απαιτείται είναι η αναγνώριση της διεπιστημονικής φύσης της επιστήμης και η χρησιμοποίηση της και στην εκπαίδευση, ώστε να γίνει αποτελεσματική στην επίλυση των προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2002: σ.33). Ο σχεδιασμός του πολιτιστικού προγράμματος με τη Διαθεματική Προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, σύμφωνα με το ΙΕΠ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ, ΦΕΚ τευχ. Β' 303/13-3-2003),να συγκροτήσουν ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, που θα τους επιτρέπει να διαμορφώνουν προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών που σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Αυτή η προσπάθεια υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης. Στο πολιτιστικό λοιπόν πρόγραμμα τα διακριτά μαθήματα αποτελούν το χώρο άντλησης της σχολικής γνώσης, και αξιοποιούνται θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την κοινωνία και τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002: σ.137).

Το θέατρο ως εργαλείο στην Εκπαίδευση

Το θέατρο λειτουργεί ευεργετικά στη μάθηση των παιδιών σε πολλά επίπεδα. Αναπτύσσεται η φαντασία τους, και αναπτύσσουν μια σχέση θετική με τη λογοτεχνία και τους συγγραφείς, βελτιώνουν το λεξιλόγιο, τις γνώσεις τους σε θέματα ιστορικά, γλωσσολογικά, επιστημονικά, καλλιτεχνικά. Το θέατρο επιπλέον δεν είναι δουλειά ατομική, αντίθετα προϋποθέτει τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την κατανόηση και το σεβασμό στη γνώμη και στη δημιουργία του άλλου. Το είδος λοιπόν της μάθησης που προωθείται μέσω του Δράματος είναι βιωματική, συνεργατική, ενεργητική, μάθηση που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου Μ., 2007: σ.29). Το θέατρο για τον Κάρολο Κουν είναι «μια ανάγκη να εκφραστεί και να ζήσει ο άνθρωπος με άλλους ανθρώπους συντροφιά, με όμοια αισθήματα και όμοιες καταστάσεις. Ίσως να παρηγορηθεί από τη μοναξιά του, να λυτρωθεί από το φόβο του, τα πάθη, την αγωνία, την απελπισία του» (Κουν Κ., 2000: σ.91).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, και τους μαθητές οι οποίοι εξασκούν τη φαντασία τους, συνεργάζονται, επιλύουν προβλήματα, βελτιώνουν το διάβασμα, το γράψιμο, την ομιλία τους χρησιμοποιώντας την τεχνολογία αλλά και την τέχνη (Dowdy, Joanne Kilgour, Kaplan Sarah, 2011: σ. 1). Το θέατρο στην εκπαίδευση εμπνέει τους μαθητές να ασχοληθούν με διαφορετικές όψεις ενός θέματος, διαφορετικές απόψεις, πεποιθήσεις, αξίες και να καταλάβουν σημαντικά θέματα προωθώντας έτσι το επίπεδο της γνώσης τους. Μέσω της ενσάρκωσης ρόλων το παιδί διδάσκεται την ενσυναίσθηση, πώς να κατανοεί δηλαδή τη διαφορετικότητα, την πολυπλοκότητα των στάσεων, των απόψεων, των συμπεριφορών που ενυπάρχουν στον κοινωνικό περίγυρο. Η Diane Ravitch, στο βιβλίο της, *The Death and Life of the Great American School System* (2010) αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές αξίζει να μάθουν ένα μουσικό όργανο, να τραγουδούν, να συμμετέχουν σε θεατρικές παραστάσεις, να χορεύουν, να ζωγραφίζουν, να μελετούν έργα τέχνης αφού με τις τέχνες οι μαθητές

μαθαίνουν να πειθαρχούν, να συγκεντρώνονται, να αυξάνουν τη δημιουργικότητά τους μα πάνω απ' όλα νιώθουν ευχαρίστηση (Dowdy, Joanne Kilgour, Kaplan Sarah, 2011: σ. 1).

Ο ρόλος του δασκάλου στη μάθηση διαμέσου του θεάτρου είναι σύμφωνα με τον Bolton (1992) ο ρόλος του «συντρόφου καλλιτέχνη» που διαμεσολαβεί χρησιμοποιώντας τη δραματική μορφή, για να φωτιστούν τα νοήματα του δρώμενου και να εμπλουτιστεί τη εμπειρία των συμμετεχόντων (Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου Μ., 2007: σ.29). Ο δάσκαλος σύμφωνα με τον Κάρολο Κουν είναι «δημιουργός ερεθισμού πνευματικής περιέργειας» (Κουν Κ., 2000: σ.91). Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο όλοι σέβονται και εκτιμούν την ατομική και την ομαδική δουλειά, να τους αναθέσει την ευθύνη για τη δουλειά ώστε να αισθάνονται ότι τους ανήκει και να εκτιμήσει το χρόνο που χρειάζεται για να εμπλακούν σταδιακά αλλά και να αξιολογήσουν στο τέλος τη δουλειά που έγινε (Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ., 2007: σ.54-55).

Οι Θεματικές Ενότητες

Οι θεματικές ενότητες του πολιτιστικού προγράμματος ήταν οι εξής:

Η πρώτη θεματική ενότητα που μελετήθηκε ήταν γενικά η Ιταλική Αναγέννηση. Σε μια εποχή που οι άνθρωποι δεν βρίσκουν πια ικανοποίηση μονάχα στα θρησκευτικά έργα του μεσαίωνα, που μιλούν μόνο για την μετά θάνατον ζωή, οι καλλιτέχνες αρχίζουν με τα έργα τους να δείχνουν τις ομορφιές της ανθρώπινης ζωής. Ζωγράφοι, γλύπτες, λογοτέχνες, τεχνίτες επηρεάζονται από το πνεύμα αυτής της αλλαγής. Το σώμα, η επίγεια ζωή και η ομορφιά αποκτούν τη δική τους θέση στη ζωή του ανθρώπου και διαμορφώνουν μια νέα αντίληψη για τη ζωή. Αυτό ακριβώς συμβαίνει και με το θέατρο.

Η δεύτερη θεματική ενότητα ήταν το θεατρικό είδος της Commedia dell' Arte. Στις αρχές του 16ου αιώνα, την περίοδο της Αναγέννησης, στην Ιταλία εμφανίζεται αυτό το είδος θεάτρου, που αναπαράγεται από ερασιτέχνες μίμους, που χρησιμοποιούν την πλούσια παράδοση του λαϊκού λατινικού θεάτρου. Σκοπός τους ήταν να ψυχαγωγήσουν τον κόσμο στα πανηγύρια, στους γάμους, στο καρναβάλι με αυτοσχέδιες σκηνές, εμπνευσμένες από παραστάσεις που είχαν δει στο παρελθόν. Οι ηθοποιοί ήταν επαγγελματίες, άντρες και γυναίκες και ήταν οργανωμένοι σε θιάσους, τους οποίους προστάτευαν ευγενείς και εξελίσσονταν μέσα από σκληρή εξάσκηση (Τσόλκας, Ι., 2015: σ. 205). Οι επαγγελματίες αυτοί ηθοποιοί δεν αποστήθιζαν ένα έργο, αλλά είχαν ένα σενάριο και μια υπόθεση που συνήθως στρεφόταν γύρω από μια ερωτική ιστορία και διακωμωδούσε όλες τις δυσκολίες που προέκυπταν για την ένωση των δυο ερωτευμένων. Πάνω σε αυτή αυτοσχεδίαζαν αλλά και είχαν έτοιμες μικροσκηνές, επεισόδια και διασκεδαστικά κόλπα (γνωστά ως lazzi) που τα ανέσυραν στο κατάλληλο σημείο, για να εξασφαλίσουν την έκβαση της ιστορίας τους (ΥΠΕΠΘ, Στοιχεία Θεατρολογίας: σ.41).

Η τρίτη θεματική ενότητα αφορούσε τους χαρακτήρες της Commedia dell' Arte. Χαρακτηριστικό στοιχείο της κωμωδίας ήταν εκτός από τον αυτοσχεδιασμό και οι μάσκες που φορούσαν οι χαρακτήρες. Ο κάθε χαρακτήρας ανάλογα με τον τύπο που ενσάρκωνε φορούσε και την ανάλογη μάσκα. Κάποια από τα κύρια πρόσωπα- χαρακτήρες που αντιπροσώπευαν την Commedia dell' Arte ήταν ο Αρλεκίνος (ο πιο χαρακτηριστικός από τους υπηρέτες zanni), ο Πανταλόνε (έμπορος από τη Βενετία, ηθικολόγος και φιλήδονος), ο Ντοτόρε (ο σοφολογιότατος από τη Μπολόνια), ο Καπιτάνο (Ισπανός παλικαράς αλλά ουσιαστικά φοβιτσιάρης), ο Μπριγκέλα, οι ερωτευμένοι νέοι (innamorati) (Τσόλκας, Ι., 2015: σ. 205).

Η τέταρτη θεματική ενότητα περιλάμβανε την εξέλιξη της Commedia dell' arte στο πέρασμα των χρόνων. Ποιοι επηρεάστηκαν από αυτό το είδος θεάτρου και με ποιο τρόπο. Ποια μορφή παίρνουν οι χαρακτήρες της ακόμα και σήμερα. Αναφορά στον Κάρλο Γκολντόνι και στο πώς ο ίδιος ενσωμάτωσε στα έργα του τους χαρακτήρες και τις ιστορίες της Κομμέντια, αντικαθιστώντας τις μάσκες με ρεαλιστικούς τύπους της δικής του εποχής. Ο Γκολντόνι, θεωρείται ο αναμορφωτής του Ιταλικού θεάτρου και ως βάση του πήρε την Commedia dell arte. Ο Γκολντόνι αναγνώριζε, ότι η commedia dell arte «*έβριθε από βρώμικες αρλεκινάδες, κακόγουστες και σκανδαλώδεις ερωτικές ιστορίες, σενάρια φτωχά σε έμπνευση και εξίσου ευτελή πλοκή*» (Fischer- Lichte, 2010:288), ωστόσο αναγνώριζε τη δύναμή της να οδηγεί τον θεατή στην ανακάλυψη του εαυτού του. Η Χαρά Μπακονικόλα αναφέρει ότι (Μπακονικόλα Χ., 2003:35) «*το κυριότερό του τόλμημα είναι ότι εγκατέλειψε τον χαλαρό δραματουργικό καμβά, το ανοιχτό σενάριο ή «σοτζέττο» της Κομέντια, στην οποία οι ηθοποιοί αυτοσχεδίαζαν, εφευρίσκοντας τους μεταξύ τους διαλόγους. Αντ' αυτού, καθιέρωσε το κλειστό κείμενο, δηλαδή το πλήρες θεατρικό έργο που δεν επιδέχονταν πρόχειρες και αυθόρμητες προσθήκες*». Ως συγγραφέας της περιόρισε το κύριο και δομικό χαρακτηριστικό της, που πήγαζε από τους ηθοποιούς της και αυτό είναι ο αυτοσχεδιασμός, αφού κείμενο δεν υπήρχε. Ο Γκολντόνι διατήρησε με το κείμενο του ωστόσο τη δυνατότητα στον ηθοποιό να δώσει την ερμηνεία που επιθυμεί αφού οι τύποι του είναι καταπληκτικά ελαστικοί (Γκολντόνι, Κ., 1977:14).

Άλλο ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τη δραματουργία του Γκολντόνι, είναι ότι διατήρησε τον τυποποιημένο κώδικα της commedia, τα ευρήματα και τις καταστάσεις, τις μεταμφιέσεις και τις παρεξηγήσεις. Επιπλέον, συνδύασε τις μάσκες και τους χαρακτήρες της commedia dell arte με εκπροσώπους συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων, όπως στις περιπτώσεις του Πανταλόνε και του αστού εμπόρου ή του Καπιτάνο και μελών της αριστοκρατίας. Συγκεκριμένα στη μάσκα του Πανταλόνε ο Γκολντόνι ενσωμάτωσε στοιχεία του ιδανικού εμπόρου ο οποίος ενσαρκώνει τις σημαντικότερες αξίες των αστών, όπως η ειλικρίνεια, η αξιοπιστία και η οικονομία. Στο ρόλο του Καπιτάνο ο Γκολντόνι ενσωματώνει στοιχεία του ξεπεσμένου ευπατρίδη, των παρασιτικών αριστοκρατών που ζουν εξ ολοκλήρου εις βάρος της Πολιτείας και της Εκκλησίας (Fischer- Lichte, 2010:291). Στο πρόσωπο των αριστοκρατών ο Γκολντόνι διακωμωδεί εκτός από τον παρασιτισμό, την έπαρση τη ματαιοδοξία αλλά και την προσκόλλησή τους σε ξεπερασμένους τίτλους.

Ο Γκολντόνι κινητοποιεί μια μεγάλη ποικιλία κωμικών τρόπων για να ζωντανέψει θεατρικά την αλήθεια στις ανθρώπινες συμπεριφορές, για να «*αναπαραστήσει αυθεντικά το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον που διαλέγει ως αντικείμενο στην κάθε κωμωδία του*» (Σπάθης, Δ., 1985:125). Ο Γκολντόνι γράφει σε στίχο και σε πεζό και η γλώσσα των έργων του είναι άλλοτε στη βενετσιάνικη κι άλλοτε σε γλώσσα ανάμικτη όταν ορισμένα πρόσωπα (ξένοι ή υπηρέτες) εκφράζονται το καθένα στο δικό του γλωσσικό ιδίωμα. Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι «*η χρησιμοποίηση της διαλέκτου δεν είναι κωμικό στοιχείο, αλλά μέσο ρεαλιστικού ηθογραφικού χαρακτηρισμού και εξυπηρετεί την πιστότητα της αναπαράστασης*» (Σπάθης, Δ., 1985:125). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά που αφορούν την αισθητική του Γκολντόνι και τις θέσεις του απέναντι στην commedia dell arte γίνονται φανερά στο έργο *Υπηρέτης δύο αφεντάδων*. Η κωμωδία αυτή ακολουθεί στην πλοκή και στους χαρακτήρες τη γενική γραμμή της Commedia dell' Arte.

Στην πέμπτη ενότητα μελετήθηκε το έργο του Γκολντόνι *Υπηρέτης δυο αφεντάδων.*

Παιδαγωγικοί στόχοι του Πολιτιστικού Προγράμματος

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου και υλοποιήθηκε εκτός του ωραρίου διδασκαλίας σύμφωνα με τη νομοθεσία για τα πολιτιστικά προγράμματα, ένα δίωρο μια φορά την εβδομάδα. Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν οι μαθητές να πληροφορηθούν και να αυξήσουν τις γνώσεις τους πάνω σε επιμέρους θέματα αλλά και να γνωρίσουν ακόμα καλύτερα το θέατρο. Στο σχολείο και συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το θέατρο ως μάθημα δεν διδάσκεται ωστόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, γίνεται δηλαδή εργαλείο στην υπηρεσία της γνώσης. Η μάθηση είναι ενεργητική εφόσον ο δάσκαλος δεν επιχειρεί να μεταδώσει τη γνώση αλλά προσφέρει κίνητρα μάθησης και ενδυναμώνει τον μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση ο ίδιος, να αισθανθεί ότι η γνώση του ανήκει (Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου Μ., 2007: σ.29). Βασική προϋπόθεση σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ είναι το θέμα του προγράμματος που επιλέγεται να διέπεται από στοιχεία καινοτομίας ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις. Η διδασκαλία της ιστορίας με μέσο το θέατρο είναι μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία ο μαθητής με βιωματικό τρόπο γνωρίζει στοιχεία της ιστορίας κάποιας άλλης εποχής, άλλου τόπου ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει την κριτική ικανότητά του. Στους μαθητές, δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν έναν άλλο κόσμο από το μακρινό παρελθόν, και το πώς φτάνει σήμερα μέχρι τις μέρες μας.

Δεν είναι όμως μόνο οι γνώσεις που τα παιδιά θα αποκομίσουν. Το θέατρο δημιουργεί επιπλέον συναισθήματα, ανοίγει το μυαλό και καλλιεργεί τη συνεργασία. Δεν θα εξιστορηθεί απλά μια διαδρομή, δεν θα έρθουν σε επαφή μόνο με ιστορικές πληροφορίες και εικόνες. Τα παιδιά θα ανέβουν στη σκηνή. Θα γνωρίσουν πόσο σκληρή και υπεύθυνη δουλειά απαιτείται για να ανέβει ένα έργο.

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Η ομαδική εργασία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του προγράμματος. Η εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες που δεν έχουν ανταγωνιστικό αλλά συνεργατικό χαρακτήρα, αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή. Η εσωτερική παρακίνηση είναι απαραίτητη για τη συνεχή ενασχόληση με τη δραστηριότητα σε αντίθεση με την εξωτερική στην οποία μόλις εκλείψουν οι αμοιβές το άτομο σταματάει τη δραστηριότητα (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999: σ. 51). Ο Dewey ήταν υποστηρικτής του Σχολείου Εργασίας και υποστήριζε ότι η κοινωνία μπορούσε να αλλάξει με τη διαπαιδαγώγηση που ξεκινά από το σχολείο. Στο παιδαγωγικό του σύστημα αντικατέστησε το κλασσικό πρόγραμμα του σχολείου με μαθήματα που αντλούσαν στοιχεία της επιστήμης μέσα από την κουλτούρα και απέβλεπε στο να λυθούν επιστημονικά και παιδαγωγικά προβλήματα μέσω της συλλογικής εργασίας των μαθητών. Ο Dewey διαμόρφωσε τη θεωρία του παρατηρώντας τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών που λειτουργούσαν σε ομάδες μέσα στις οποίες ήταν ελεύθεροι να δράσουν όπως επιθυμούσαν, ικανοποιούσαν τις ανάγκες τους και κατέστρωναν σχέδια που υλοποιούσαν σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002: 22-23).

Η μέθοδος Project, αποτελεί μια σπουδαία μέθοδο εφαρμογής του πολιτιστικού προγράμματος αφού πρόκειται για μια συλλογική διαδικασία μάθησης που χαρακτηρίζεται από ευελιξία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις που προκύπτουν από το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων (Frey, 2002: 8). Ο μαθητής κατακτά τη γνώση με τη δική του προσωπική συμμετοχή και προσπάθεια, αξιοποιώντας τις δικές του πνευματικές δυνάμεις στο μέγιστο βαθμό, επειδή το θέμα είναι σχετικό με τη ζωή του και επειδή αναπτύσσει και υποστηρίζει την ατομική του ανάλυση για το θέμα (Erickson, 2006: 35).

Συγκρότηση ομάδων

Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα χωρίστηκε σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με τις 4 θεματικές ενότητες του προγράμματος και το δεύτερο μέρος του, το ανέβασμα της παράστασης. Το πρώτο βήμα είναι η συγκρότηση των ομάδων που θα αναλάβουν το πρώτο μισό της υλοποίησης του πολιτιστικού προγράμματος. Η συγκρότηση των ομάδων έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Κάθε μια από τις 4 ομάδες ανέλαβε να συγκεντρώσει πληροφορίες για τα εξής θέματα: 1η ομάδα: Αναγέννηση, 2η ομάδα: Commedia dell' Arte, 3η ομάδα: χαρακτήρες της Commedia dell' Arte, 4η ομάδα: ο Carlo Goldoni και το έργο του *Υπηρέτης δυο αφεντάδων*.

Συγκέντρωση και Παρουσίαση Υλικού

Η συγκέντρωση του υλικού έγινε με βάση τις πηγές που δόθηκαν στα παιδιά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Πληροφορικής και σε συνεργασία με την καθηγήτρια της Πληροφορικής. Επίσης, στη συγκέντρωση υλικού συνέβαλε η φιλόλογος που δίδασκε

ιστορία στους μαθητές της Β' Γυμνασίου, και η καθηγήτρια των καλλιτεχνικών για την κατασκευή των μασκών και των φιγούρων των χαρακτήρων της Commedia dell' Arte. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας έγινε τον Ιανουάριο, κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η θεατρική παράσταση

Αφού το υλικό παρουσιάστηκε, οι ομάδες οργανώθηκαν εκ νέου, στα μέσα της σχολικής χρονιάς, σε 3 ομάδες. Η πρώτη θα ανέβαζε το θεατρικό, η δεύτερη θα ετοίμαζε τα χορευτικά της παράστασης και η τρίτη ανέλαβε να δημιουργήσει τα σκηνικά. Ο κάθε μαθητής επέλεξε την ομάδα που επιθυμούσε και ξεκίνησε η ετοιμασία της παράστασης.



Στο θεατρικό προστέθηκε εισαγωγή που έφτιαξαν τα ίδια τα παιδιά, μια ομάδα των οποίων εμφανίστηκε ως αφηγητές που περιέγραφαν στους θεατές την Commedia dell' Arte και το πώς συνδέεται με το έργο που θα παρουσίαζαν. Επίσης, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό, το κείμενο προσαρμόστηκε ώστε να δοθεί η δυνατότητα να προστεθούν κάποιοι ρόλοι και να περικοπούν τα λόγια άλλων, ώστε όλοι οι μαθητές συμμετέχουν με χαρά στο βαθμό που επιθυμούν, χωρίς δυσκολίες. Πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη ότι η ανάληψη ενός ρόλου δεν απαιτεί τις ιδιαίτερες υποκριτικές ικανότητες που απαιτούνται στο θέατρο. Αυτό που μας ενδιαφέρει κυρίως στο σχολείο είναι αυτό που η Heathcote σημειώνει (Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου Μ., 2007, σ.45), ότι πρέπει «τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν το ρόλο τους και να εκφραστούν αυθόρμητα», έτσι ώστε να ανακαλύψουν καινούργια στοιχεία τόσο για το ρόλο όσο και για τον εαυτό τους.

Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τη μουσική που θα πλαισίωνε το έργο και τα χορευτικά που θα εντάσσονταν μέσα στη θεατρική παράσταση. Οι χοροί που ετοίμασαν σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό ήταν χοροί από την Ιταλία (ταραντέλλα, μάμπο, αλλά και παραδοσιακά ιταλικά τραγούδια χορογραφημένα από τους ίδιους τους μαθητές).

Η τρίτη ομάδα σε συνεργασία με μια ζωγράφο που ανήκε στο σύλλογο γονέων ζωγράφισαν τα σκηνικά της παράστασης. Τα κουστούμια παραχωρήθηκαν από το βεστιάριο του Δήμου, το οποίο επισκέφθηκαν τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας.



Και οι τρεις ομάδες δούλεψαν με πνεύμα συνεργασίας, χαράς και δεν υπήρξε παιδί που δεν πρόσφερε κάτι στο ανέβασμα της παράστασης αυτής, η οποία πραγματοποιήθηκε λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς στον ανοιχτό χώρο του προαυλίου της Εκκλησίας, που συνορεύει με το σχολείο. Το άνοιγμα στην κοινότητα και η συνεργασία με τον Δήμο, την Εκκλησία, τον Σύλλογο γονέων είναι πολύ σημαντικός παράγοντας αφού συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Επίλογος

Τα πολιτιστικά προγράμματα αποτελούν προγράμματα που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει στοιχεία καινοτομίας ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις. Το θέατρο αποτελεί ένα εργαλείο πολύτιμο στην εκπαίδευση, παρόλα αυτά δεν υπάρχει ως μάθημα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή της τέχνης και ιδιαίτερα της θεατρικής μπορεί να κάνει τη γνώση πιο κατανοητή, πιο προσιτή αλλά και πιο ευχάριστη. Το θέατρο όταν αξιοποιείται στο σχολείο αναπτύσσει τη δημιουργικότητα του παιδιού, διευρύνει τα πεδία των δραστηριοτήτων του και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, το πνεύμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Η σχολική εκπαίδευση, μέσα από την τέχνη μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους, τις δεξιότητες τους μέσα από την ομαδική δουλειά και τη συνεργασία για την ολοκλήρωση μιας θεατρικής παράστασης, με συμπαραστάτη έναν δάσκαλο- εμψυχωτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου Μ., (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Εκδόσεις: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Γκολντόνι, Κ., (1977). *Λοκαντιέρα*, μετ. Αντ. Σακελλαρίου, Εκδόσεις, ΔΩΔΩΝΗ, ΑΘΗΝΑ

Κουν Κ., (2000). *Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας.* Εκδόσεις: Καστανιώτη

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπακονικόλα Χαρά, Carlo Goldoni, (2003). *Περιπλάνηση και δημιουργία, στην έκδοση Κάρλο Γκολντόνι: Η τριλογία του παραθερισμού*. Εκδόσεις: Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα,

Παπαγούνος, Γ. (2000). *Φιλοσοφικές Αναλύσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., (1999). *Για Μια Καλύτερη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.

Σπάθης, Δ., (1985). *Παγκόσμιο βιογραφικό λεξικό*, Τόμος 4, ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΑΘΗΝΩΝ

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2002). *Η Μεθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Τσόλκας, Ι., (2015) *Ιστορία της Ιταλικής Λογοτεχνίας. Φιλολογική, ιστορική και κοινωνικοπολιτική προσέγγιση.* Εκδόσεις: ΠΕΔΙΟ.

Fiscer, Lichte, 2010, *Ιστορία Ευρωπαϊκού Δράματος και Θεάτρου- Από την Αρχαιότητα στους Γερμανούς Κλασικούς*. Εκδόσεις: ΠΛΕΘΡΟΝ

Frey, K., (2002). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Dowdy, Joanne, Kaplan Sarah, (2011). *Teaching Drama in the Classroom. A Toolbox for Teachers.* Sense Publishers.

Πηγές από το διαδίκτυο

Γκιρτζή Μ., Καραγιάννης Σ., Κύρδη Κ., Μέγα Γ., Παρδάλη Μ., Σηφάκη Ε., (2012). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*. Τόμος Ε' Πολιτιστικά προγράμματα. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση.

ΥΠΕΠΘ, Εγκύκλιος Σχεδιασμού και υλοποίησης σχολικών δραστηριοτήτων. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2020-21.

Ανεστραμμένη τάξη: Διδασκαλία γράμματος στην Α' Δημοτικού

Πιτσίλκα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

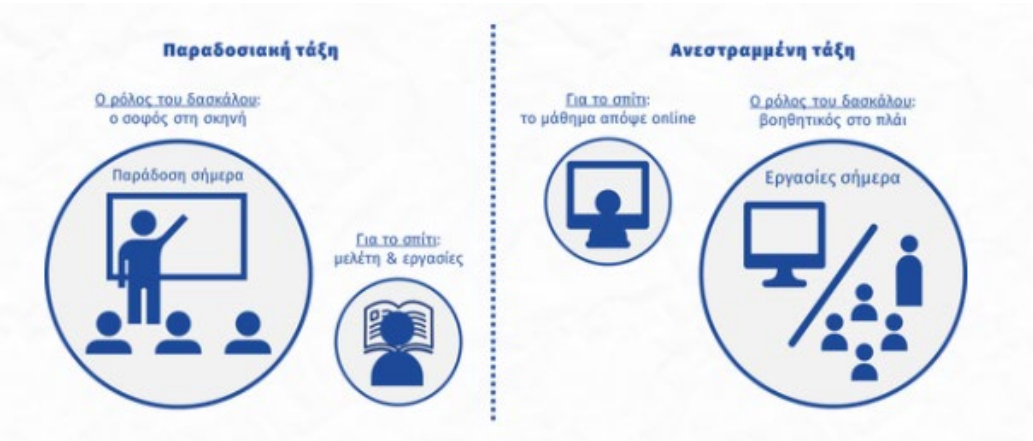
Μέσα από την παρούσα εργασία στόχος είναι να αναδειχθεί το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) ως ένα εκπαιδευτικό μοντέλο με εφαρμογή τόσο στην δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι χωροχρονικές αλλαγές που διαρκώς σημειώνονται στον εκπαιδευτικό- και όχι μόνο χώρο- οδηγούν στην ανάγκη εφαρμογής νέων μοντέλων διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, η συνεχής εξέλιξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας καθιστούν σημαντική την ταυτόχρονη εξέλιξη των μοντέλων διδασκαλίας και της εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το παρόν άρθρο εστιάζει στη δημιουργία ενός σεναρίου διδασκαλίας γλωσσικού μαθήματος της Α τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το μοντέλο της Ανεστραμμένης τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, ενεργή μάθηση, αυτονομία, flipped classroom

Ανεστραμμένη τάξη - Εννοιολογική προσέγγιση

Με τον όρο ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) εννοούμε το διδακτικό εκείνο μοντέλο κατά το οποίο οι εργασίες και η πρακτική εξάσκηση λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής αίθουσας ενώ η παρουσίαση του μαθήματος εκτός τάξης, σε ψηφιακή μορφή(Μακροδήμος, 2016). (Πίνακας 1)

Πίνακας 1.Διαφοροποίηση της ανεστραμμένης τάξης



Θεμελιωτής του διδακτικού αυτού μοντέλου της «ανεστραμμένης» τάξης (Flipped Classroom), είναι ο **Baker.** Στην εφαρμογή της όμως σε βαθμίδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλαν οι εκπαιδευτικοί **Bergmann** και **Sams** το 2008. Θέλησαν αν καλύψουν διδακτικά τις απουσίες μαθητών τους και για τον σκοπό αυτό δημιούργησαν

βιντεομαθήματα και τα διέχεαν στο διαδίκτυο στους μαθητές τους ώστε να τα παρακολουθήσουν ετεροχρονισμένα. (Berrett, 2012, FLN, 2014)

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται εμπεριέχει την αντιστροφή σε σχέση με την έως τώρα γνωστή μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία μεταφέρεται στο σπίτι μέσω ψηφιακών εφαρμογών και η διεκπεραίωση εργασιών κατανόησης -εμπέδωσης ολοκληρώνεται στη σχολική αίθουσα. Στηρίζεται σε 4 βασικές συνιστώσες (Bishop & Verleger, 2013).

Η διαδικασία αυτή παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή να εμβαθύνει στο γνωστικό αντικείμενο με τις δραστηριότητες εντός της τάξης αναπτύσσοντας στρατηγικές ανάλυσης, σύνθεσης και εφαρμογής και αξιολόγησης και με περισσότερο χρόνο ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό.

Το μοντέλο της Flipped classroom αποτελείται από 3 σημαντικά στάδια εφαρμογής. Συγκεκριμένα:

- 1ο στάδιο ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

Παρουσίαση της νέας γνώσης μέσω ενός ψηφιακού εργαλείου π.χ. video

- 2ο στάδιο ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Δραστηριότητες δια ζώσης με αξιοποίηση των νέων γνώσεων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών

- 3ο στάδιο ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

Αξιολόγηση μαθητών με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο και με συνεχή επαφή με τον εκπαιδευτικό για επίλυση απορίων και δυσκολιών

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα μοντέλο μάθησης περισσότερο παρά ένα μοντέλο διδασκαλίας. Δίνεται έμφαση ιδιαίτερα στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε σύγχρονο περιβάλλον ενώ την ενασχόληση με το διδακτικό αντικείμενο και την προετοιμασία σε ασύγχρονο, ώστε να έχει την δυνατότητα ο μαθητής να ασχοληθεί στον χρόνο που θέλει και μπορεί.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Το γράμμα Δ, δ
Μάθημα: Γλώσσα
Τάξη: Α΄ τάξη Δημοτικού

Χρόνος : 2 διδακτικές ώρες σε συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας

Εμπλεκόμενες περιοχές: Γλώσσα, Εικαστικά, Μουσική

Προαπαιτούμενες γνώσεις: οι μαθητές γνωρίζουν ήδη κάποια γράμματα από προηγούμενα μαθήματα και τη βασική δομή της πρότασης

Στόχοι -προσδοκώμενα αποτελέσματα

- Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το γράμμα Δ, δ μέσα σε μια λέξη και να το γράφουν
- \Φωνολογική επίγνωση του γράμματος Δ, δ
- Να μπορεί να δημιουργήσει συλλαβές με το Δ, δ

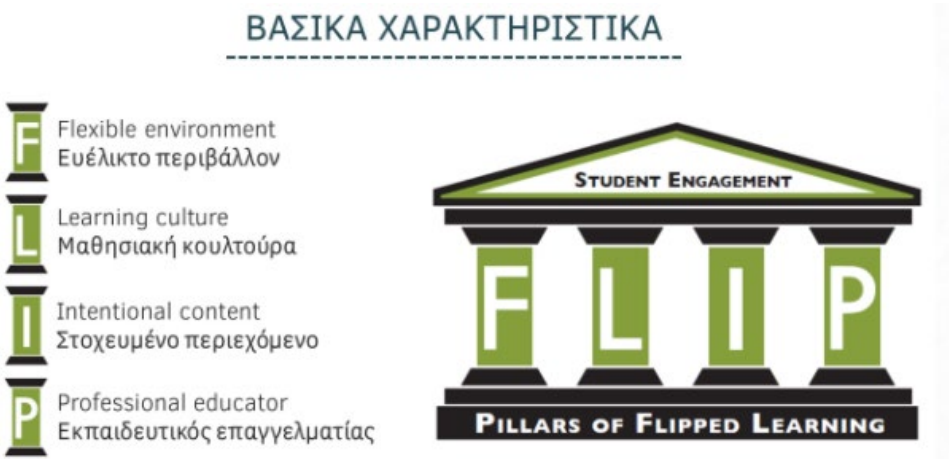
Σύνδεση με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το σενάριο είναι συμβατό με τους στόχους που τίθενται από το Αναλυτικό Προγράμμα με αξιοποίηση των γνωστικών, παιδαγωγικών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων και σύμφωνα με τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Η διδασκαλία υλοποιείται τόσο σε σύγχρονη όσο και σε ασύγχρονη μορφή με τη δημιουργία ψηφιακού υλικού διαδραστικού, ελκυστικού και με ενδιαφέρον για τους μαθητές και την αποστολή του μέσω ψηφιακής πλατφόρμας. Η διδασκαλία θα ολοκληρωθεί σε τρεις φάσεις και θα στηριχθεί στους πυλώνες της ανεστραμμένης τάξης. (Πίνακας 2)

Πίνακας 2. Βασικά χαρακτηριστικά της Ανεστραμμένης τάξης

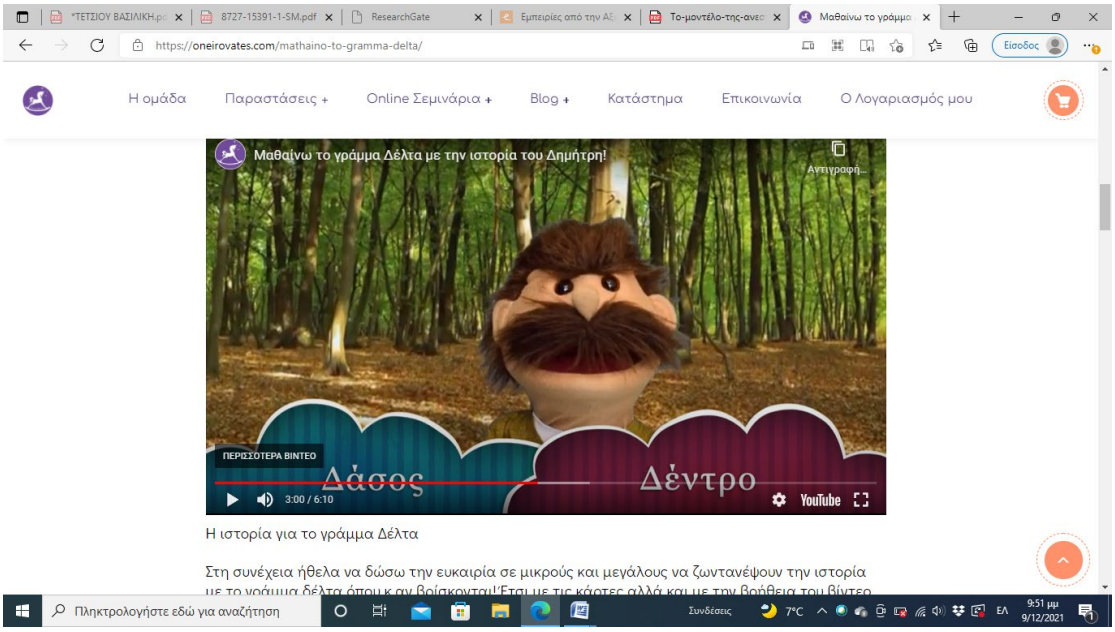


Εφαρμογή του σεναρίου

Δραστηριότητες πριν την τάξη

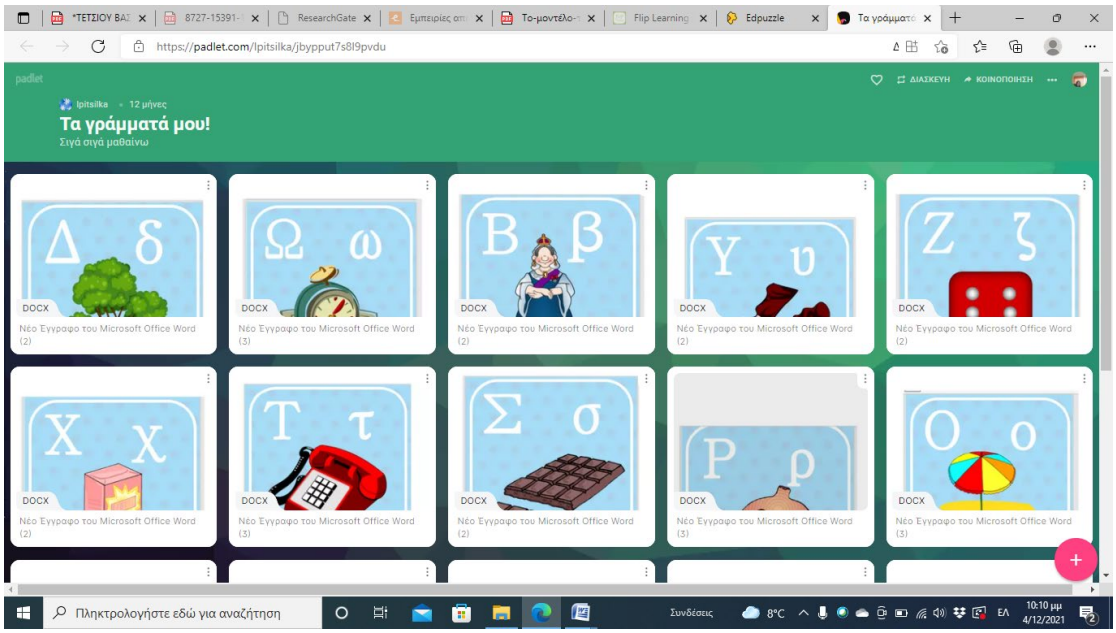
Μέσω της πλατφόρμας της e- class αναρτάται ένα υλικό παρουσίασης https://youtu.be/XxvouzadRvs επεξεργασμένο με διαδραστικές ερωτήσεις με την εφαρμογή ED PUZZLE.Οι μαθητές σε ασύγχρονη μορφή παρακολουθούν το video-παρουσίαση. Έχουν τη δυνατότητα της επαναπαρακολούθησης στον χρόνο και χώρο που επιθυμούν.

Εικόνα 1.*Δραστηριότητα 1*



Επίσης, αναρτάται μία ακόμη παρουσίαση που έχει και επαναληπτικό χαρακτήρα καθώς ξαναπαρουσιάζονται γράμματα που έχουν ήδη διδαχθεί οι μαθητές.Μια παρουσίαση βασισμένη στην εφαρμογή PADLET https://padlet.com/lpitsilka/jbypput7s8l9pvdu

Εικόνα 2.*Δραστηριότητα 2*



Στη συνέχεια, έχουν την δυνατότητα να ακούσουν και να δουν δύο videos που αφορούν στο γράμμα Δ,δ και τα οποία βρίσκονται αναρτημένα στην ψηφιακή πλατφόρμα της e-class.

Εικόνα 3.*Δραστηριότητα 3*

Το κουτάβι - Ββ-Ωω-Δδ- Γλώσσα Α΄ Δημοτικού - YouTube

Εικόνα 4.*Δραστηριότητα 4*

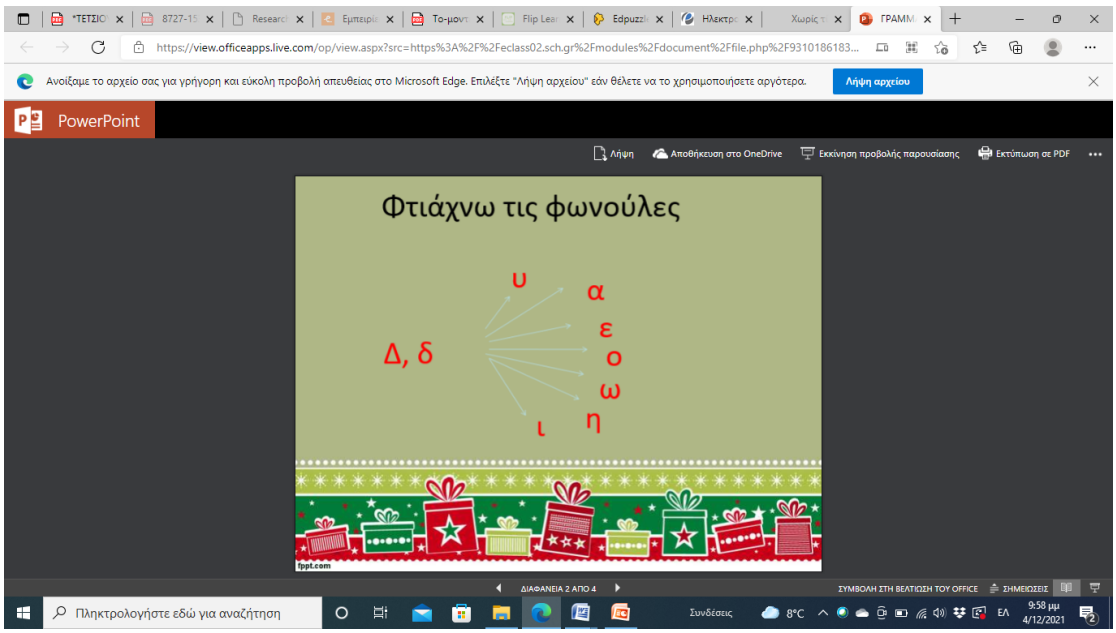
ΕΝΑ ΓΡΑΜΜΑ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ - Ο Δακρυσμένος Δράκος (Δ) - YouTube

Δραστηριότητες μέσα στην τάξη

- ✓ Συζήτηση βασισμένη στο υλικό που είχαν αν διαπραγματευτούν οι μαθητές σε ασύγχρονη μορφή στην ψηφιακή πλατφόρμα e-class
- ✓ Γράφουμε το Δ, δ στο προσωπικό τους πινακάκι και λένε λέξεις που έχουν Δ,δ
- ✓ Μοιράζονται στους μαθητές 2 φύλλα εργασίας προκειμένου να ενισχυθεί η νέα γνώση και να αξιολογηθούν πιθανές δυσκολίες
- ✓ Σε ομάδες χρησιμοποιούν την πλαστελίνη και φτιάχνουν το γράμμα Δ, δ
- ✓ Με τα σώματά τους σχηματίζουν στο δάπεδο το γράμμα Δ,δ
- ✓ Τραγουδάμε το τραγούδι του Δ,δ

Μέσα στην τάξη δείχνουμε μια παρουσίαση και κάνουμε εξάσκηση

Εικόνα 5.*Δραστηριότητα 1*



Εικόνα 6.*Φύλλο εργασίας 1*



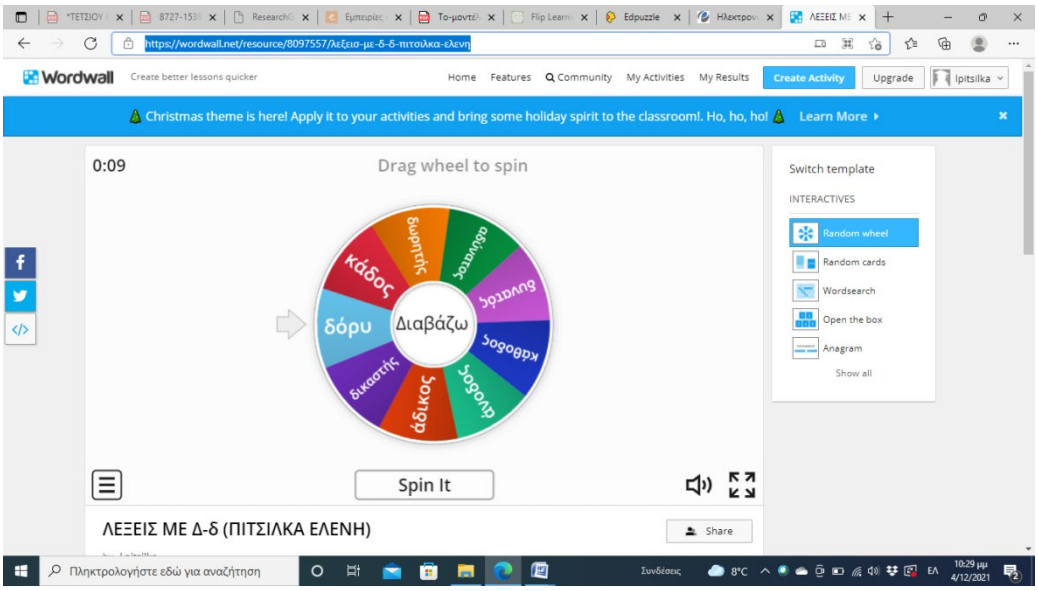
Εικόνα 7.*Φύλλο εργασίας 2*



Δραστηριότητες μετά την τάξη

Οι μαθητές σε ασύγχρονη μορφή καλούνται να παίξουν έναν Τροχό της τύχης (ΛΕΞΕΙΣ ΜΕ Δ-δ (ΠΙΤΣΙΛΚΑ ΕΛΕΝΗ) - Random wheel (wordwall.net)), όπου θα πρέπει να διαβάσουν λέξεις με Δ,δ όπως και να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο-δραστηριότητα στην e-class. Οι απαντήσεις ελέγχονται και αξιολογούνται. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (διαμορφωτικής και τελικής) επαναπροσδιορίζεται η διδασκαλία.

Εικόνα 8.*Δραστηριότητα 1*



- **Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα**

- Εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου ώστε να ασχοληθούν περισσότερο κατά την εφαρμογή και επεξήγηση της νέας γνώσης μέσα στην τάξη
- Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση καταφέρνουν αν συμμετέχουν περισσότερο σχετικά με την παραδοσιακή διδασκαλία ενώ παράλληλα εμφανίζουν θετικότερες επιδόσεις (Σπανού, 2014)
- Δεν έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποδομή, κάτι που στερεί τη δυνατότητα για ασύγχρονη διδασκαλία
- Απελευθέρωση των μαθητών από το άγχος της δια ζώσης διδασκαλίας
- Δυσκολία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες των ΤΠΕ καθώς απαιτείται συνεχής επιμόρφωση
- Διευκολύνει την ενεργό μάθηση και είναι περισσότερο μαθητοκεντρική η διδασκαλία

Βιβλιογραφία

Κανδρούδη, Μ. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Βιβλιογραφική επισκόπηση: Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης. Στο Πρακτικά Εργασιών 3ουΠανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/mryn7xmb

Καρβουνίδης, Σ. Δ. (2013). Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μακροδήμος, Ν. (2016). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Υλοποίηση ενός μοντέλου ανεστραμμένης τάξης στο Δημοτικό σχολείο.

Μπαμπινιώτης, Γ.(2008). Η εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση επιβάλλει την αλλαγή του ρόλου των καθηγητών και προϋποθέτει την ύπαρξη και αξιοποίηση αξιόπιστων προγραμμάτων. Το Βήμα. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/3wjbyyyt

Ναυπλιώτη, Μ. (2016).Εφαρμογή του Μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Γεωγραφίας της τάξης ΣΤ'. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα).Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/22reebtn

Κουτρομάνος, Γ., Μουζάκης, Χ., Κατσιγιάννη, Β., Ζερβός Γ., Σουδίας, Γ.(2016). Η επίδραση της ανεστραμμένης τάξης στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για τα Μαθηματικά: Μια μελέτη περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.* Ανακτήθηκε από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8727/8779

Κυρίτση, Μ. (2020). *Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/yckse6h8

Λαμπούδης ,Σ.(2021). *Διαφορές και πλεονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και της ανεστραμμένης τάξης (Flipped classroom).* Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/2zcapxpa

Τέτσιου, Β.(2019) *Η ανεστραμμένη τάξη ως συμπληρωματική μέθοδος σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία.Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44986

Χατζησαββίδης Σ., & Αλεξίου Μ., (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στο πλαίσιο του τυπικού γραμματισμού, για διαθεματικές διδακτικές πρακτικές, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από www.greeklanguage.gr/.

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June), *The Flipped Classroom: A Survey of the Research,* Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition,

Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2—22585. Retrieved from https://tinyurl.com/4u2fdc5u

Flipped Learning Network, (2016). Flipped Learning Community. Retrieved from 26 October 2016 from http://flippedclassroom.org

Flipped Learning Network (2014). The four pillars of F-L-I-P. Retrieved from https://tinyurl.com/yckhmxv9

Hung, H. T. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning, Computer Assisted Language Learning. Retrieved from https://tinyurl.com/yc2weepm

Ιστότοποι

- https://tinyurl.com/2p986tpn
- https://tinyurl.com/2ry7az6s
- https://tinyurl.com/2p8d9hz6

«Ο Πόλεμος μέσα από Έργα Τέχνης». Μια φιλειρηνική, διαθεματική διδακτική πρόταση

Σταμάτη Ευρυδίκη
Μ.Ed Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών

Περίληψη

(Διδακτική – παιδαγωγική θέση της ενότητας στο σχολικό πρόγραμμα)

Η παρούσα διδακτική πρόταση συντάσσεται κατά τρόπο που εκτιμάται ότι μπορεί να αποβεί διδακτικά αξιοποιήσιμη είτε στο πλαίσιο ενός Ημερήσιου Προγράμματος (curriculum day) είτε ως μια ευέλικτη αξιοποιήσιμη πρόταση στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Μια παρόμοια πρόταση θα μπορούσε ακόμη να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου, εφόσον αυτό παρέχει –μεταξύ άλλων- αφενός την ευχέρεια της διεύρυνσης του γνωστικού πλαισίου των μαθημάτων που περιλαμβάνονται ήδη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και αφετέρου τη δυνατότητα της ομαδοποίησης των διδακτικών ωρών σε επίπεδο σχολικής τάξης ανάλογα με τις απαιτήσεις του μαθήματος ή της δραστηριότητας (Βρεττός, 2001, 62-64). Στη συγκεκριμένη διδακτική προσπάθεια επιδιώκεται –εκτός από την επίτευξη των ορισμένων στόχων- και η άντληση αισθητικής απόλαυσης των μαθητών από τα επιλεγμένα έργα. Για τον λόγο αυτό καθώς και για την επίτευξη της αρτιότερης δυνατής «ανάγνωσης» των έργων, ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα αποκωδικοποίησης των έργων: δηλαδή, αφού προηγηθεί η παρατήρηση και η περιγραφή των έργων από τους μαθητές, θα ακολουθήσει η διατύπωση των απόψεών τους γύρω από το περιεχόμενο του εκάστοτε έργου, η αποσαφήνιση του περιεχομένου με τη βοήθεια του επικουρικού –για τον μαθητή- υλικού. Στη συνέχεια, θα εκφραστούν παρατηρήσεις των μαθητών γύρω από την εικαστική απόδοση των έργων, θα ακολουθήσει η αποκάλυψη των σχέσεων του περιεχομένου και της μορφής και τέλος θα περιγραφούν τα ιστορικά δεδομένα τα οποία προσφέρονται και από τα επικουρικά κείμενα καθώς και από την αφήγηση του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: έργο τέχνης, πόλεμος, διδακτική πρόταση

Σκοποί και Στόχοι

- **Σκοπός**: η καλλιέργεια – ανάπτυξη φιλειρηνικών αισθημάτων διαμορφωμένη μέσα από επιχειρήματα και συγκρούσεις ώστε, αφενός να μην καθίσταται εύκολη η τυχόν άμβλυνσή της και αφετέρου να αποφεύγεται ο σχηματισμός μονοδιάστατων απόψεων και εύκολου αφορισμού.
- **Στόχοι:** - ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για την ύπαρξη και της θετικής στάσης απέναντι στον πόλεμο

- δημιουργία συγκρούσεων, προβληματισμών και αντιθέσεων σχετικά με τη διττή όψη γεγονότων παγκόσμιας απήχησης (όπως ένας παγκόσμιος πόλεμος)
- κατανόηση και ευαισθητοποίηση εκ μέρους των μαθητών για συγκεκριμένη ιστορική περίοδο μέσα από καλλιτεχνικά ρεύματα και εικαστικούς ευρωπαίους δημιουργούς των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα
- δημιουργία – ανάπτυξη αντιπολεμικών αισθημάτων

Επιλεγμένα έργα:

- ***«Θωρακισμένο τρένο»***, Gino Severini, 1915, λάδι σε μουσαμά, 116,5εκ*87,5εκ, συλλογή Richard S. Zeisler, Νέα Υόρκη
- ***«Ο Πόλεμος»,*** Otto Dix, 1914, ελαιογραφία, 98,5εκ*96,5εκ, Kunstmuseum Dusseldorf
- ***« Το Τρίπτυχο του Πολέμου»,*** Otto Dix, 1929-1932, ελαιογραφία, 204εκ*102εκ, Μουσείο Δρέσδης.

Κριτήρια επιλογής των έργων:

Η επιλογή των έργων τέχνης της παρούσας εισήγησης έγινε με άξονα την οπτική που προτείνει την «μάθηση με εικόνα» κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να υπηρετηθούν οι σκοποί του διδακτικού θέματος αξιοποιώντας την εικόνα ως πηγή. Τα επιλεγμένα έργα θα διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία.

Επιδιώκεται να λειτουργήσουν ως πηγή άντλησης γνώσεων συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων, ως πηγή δημιουργίας γνήσια αντιπολεμικών αισθημάτων αλλά και ως ένα ευρύτερο πλαίσιο παροχής ποικίλων και πλούσιων πληροφοριών κοινωνικού-πολιτικού-πολιτιστικού-καλλιτεχνικού-ηθικού περιεχομένου μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου (των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα) τόσο μέσω του περιεχομένου όσο και μέσω της μορφής και να οδηγήσουν μετά το πέρας της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας στην εδραίωση (ει δυνατόν) γνήσια φιλειρηνικών αισθημάτων.

Για τις ανάγκες της παρούσας διδακτικής πρότασης, επελέγησαν έργα και δημιουργοί των αρχών του 20ού αιώνα και τούτο διότι αφενός τα συγκεκριμένα έργα κρίνεται ότι υπηρετούν την ορισμένη στοχοθεσία και αφετέρου διότι η περίοδος της λεγόμενης μοντέρνας τέχνης παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον τόσο λόγω του πλήθους και της ποικιλίας των καλλιτεχνικών αναζητήσεων όσο και λόγω του εικονοκλαστικού μέτρου που ακολούθησαν οι πρωτοπόροι των νέων ρευμάτων οι οποίοι μέσω των τολμηρών αναζητήσεών τους επιδίωξαν τη λύση προβλημάτων όχι μόνο της τεχνικής και του ύφους, αλλά της ίδιας της υπόστασης και της ουσίας της Τέχνης. Ο κυβισμός, λόγου χάριν, έθεσε δυναμικά το πρόβλημα του αντικειμένου, ενώ ο υπερρεαλισμός το πρόβλημα του υποκειμένου της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη περίοδος αντικατοπτρίζει τα συγκλονιστικά καλλιτεχνικά γεγονότα και τον παροξυσμό της πάλης του νέου προς το παλαιό στην Τέχνη (Παπανούτσος, 2003, εκδ. β΄, 175-182).

Μεθόδευση – διαδικασία:

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας προτείνεται η εφαρμογή ενός συνδυασμού διδακτικών μεθόδων όπως η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με παραδοσιακές μεθόδους όπως η αφήγηση από τον εκπαιδευτικό και η περιστασιακή σύνδεσή της με δασκαλοκεντρική μέθοδο έτσι, ώστε να αποφευχθεί η τυχόν ανία που μπορεί να δημιουργηθεί από τη διαρκή ενασχόληση με τις πηγές.

Προτείνεται, δηλαδή, μια εναλλαγή μορφών και μέσων εργασίας η οποία μπορεί να οδηγήσει σε θετικότερα αποτελέσματα μάθησης από ό,τι η αποκλειστική χρήση των πηγών (Βρεττός, 1999, 35). Στην επιλογή συνδυαστικών μορφών και μέσων διδασκαλίας συνηγορεί και η άποψη που υποστηρίζει ότι για την αποφυγή του κινδύνου παραθεώρησης της ατομικής ανάπτυξης του μαθητή, προτείνεται η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με μορφές διδασκαλίας που έχουν καθαρά ατομικό προσανατολισμό (Ματσαγγούρας, 2000, 57-59 & Ματσαγγούρας, 2001, 454-455).

Σε ό,τι αφορά την ανάλυση και επεξεργασία των έργων τέχνης κατά τη διάρκεια της παρούσας δραστηριότητας, είναι προφανές ότι η προσέγγισή τους δεν μπορεί να γίνει αυθαίρετα. Αντίθετα, για την υλοποίησή της κρίνεται απαραίτητη η τήρηση κανόνων και συγκεκριμένων μεθόδων, κυρίως επειδή πρόκειται για «ανάγνωση» έργων τέχνης με σκοπό την διδακτική αξιοποίησή τους. Η προσέγγιση των έργων στη συγκεκριμένη πρόταση επιχειρείται μέσω της αξιοποίησης των τριών μεθόδων προσέγγισης του έργου τέχνης, δηλαδή μέσω της Φαινομενολογικής, της Ερμηνευτικής και της Διαλεκτικής μεθόδου (βλ. Βρεττός, 1999, 61-119).

Επεξεργασία των έργων – Διδακτικές ενέργειες

Δημιουργία των ομάδων – καταμερισμός εργασιών

(ενδεικτικά βλ. Ματσαγγούρας, Ηλ., 2000, «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση», και Ματσαγγούρας, Ηλ., 2002, « Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση»)

Α) «Θωρακισμένο τρένο», Gino Severini, 1915

- Προβολή του έργου στον πίνακα.
- Διανομή των στοιχείων της ταυτότητας του έργου (έτος δημιουργίας, καλλιτέχνης, καλλιτεχνικό ρεύμα, διαστάσεις) εκτός από τον τίτλο του έργου ο οποίος δεν ανακοινώνεται καθώς αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της διαδικασίας.
- Διανομή υποστηρικτικών κειμένων με ιστορικές και καλλιτεχνικές πληροφορίες σχετικά με το καλλιτεχνικό ρεύμα, τον δημιουργό και το ιστορικό πλαίσιο της εποχής.

- Διανομή πληροφοριακού υλικού σχετικά αφενός με τη δημιουργία των πέντε (5) νέων όπλων που για πρώτη φορά εμφανίζονταν σε πολεμική αναμέτρηση και αφετέρου με την πολεμική βιομηχανία της εποχής.
- Οδηγίες του εκπαιδευτικού για την ιεράρχηση των εργασιών (πρώτα παρατήρηση του έργου και μετά ενασχόληση με τις πηγές πληροφοριών).
- Ενασχόληση των ομάδων με το έργο – παρατήρησή του, περιγραφή, επισήμανση στοιχείων που εντυπωσιάζουν.
- Καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για την επεξεργασία – ανάλυση του έργου:
- Παρατήρηση σε επίπεδα
- Διατύπωση υποθέσεων για μορφές, γραμμές, χρώματα και σχήματα
- Έκφραση εντυπώσεων και συναισθημάτων που δημιουργούνται από το έργο
- Παρέμβαση εκπαιδευτικού με σύντομη αφήγηση για το καλλιτεχνικό ρεύμα στο οποίο ανήκει το έργο και παρότρυνση προς τις ομάδες για ενασχόληση με το υποστηρικτικό υλικό σχετικά με τον Φουτουρισμό
- Παραπομπή των ομάδων από τον εκπαιδευτικό στις πληροφοριακές πηγές σχετικά με τα πέντε πρωτοεμφανιζόμενα όπλα κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (υποβρύχιο, αεροπλάνο, αερόπλοιο, τανκ, αέρια)
- Συζήτηση μεταξύ των ομάδων και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των ομάδων σχετικά με:

    - Το πνεύμα που επικρατούσε σε πολλές καλλιτεχνικές και κοινωνικές ομάδες της εποχής γύρω από την τεχνολογική και βιομηχανική ανάπτυξη καθώς και τις επιπτώσεις που συνεπαγόταν η συμβολή της τεχνολογίας στην έκβαση και το είδος του πολέμου.
    - Τη δημιουργία συγκρούσεων (θέσεων-αντιθέσεων) που προφανώς θα προκύψουν γύρω από τις θέσεις του Φουτουριστικού κινήματος.
    - Τον έλεγχο των υποθέσεων που εκφράστηκαν αρχικά, σε συνδυασμό με τις πηγές.
    - Τη διατύπωση ερμηνειών και συμπερασμάτων σχετικά με το μήνυμα του έργου και το καλλιτεχνικό ρεύμα.
    - Την επαναδιατύπωση – επανέλεγχο των λογικών και ηθικών θέσεων και αντιθέσεων που τέθηκαν προηγουμένως και οδηγία προς τη σύνθεση και ερμηνεία του έργου.
    - Την αναζήτηση από τους μαθητές του τίτλου του έργου και καταγραφή των προτάσεων για τίτλο από τους μαθητές
    - Τέλος, αποκάλυψη του τίτλου «Θωρακισμένο τρένο».

Β) «Ο Πόλεμος», Otto Dix, 1915

- Προβολή του έργου στον πίνακα.
- Διανομή πληροφοριών σχετικά με την «ταυτότητα» του έργου (εκτός από τον τίτλο του) ιδιαίτερη μνεία στο έτος δημιουργίας του – 1915- καθώς και επισήμανση από τον εκπαιδευτικό σχετικά με συγκεκριμένα στοιχεία της ζωής του δημιουργού (η

συγκεκριμένη ενέργεια κρίνεται ως απαραίτητη επειδή μετά θα ακολουθήσει η επεξεργασία και του δεύτερου έργου του ίδιου καλλιτέχνη, το οποίο φιλοτεχνήθηκε περίπου δέκα έτη μετά το παρόν έργο και αφού ο δημιουργός είχε λάβει μέρος στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ως εθελοντής).

- Διανομή υποστηρικτικών κειμένων με ιστορικές και καλλιτεχνικές πληροφορίες σχετικά με τον δημιουργό, την τεχνοτροπία και το ιστορικό πλαίσιο της εποχής.
- Οδηγίες από τον εκπαιδευτικό για την ιεράρχηση των εργασιών (πρώτα παρατήρηση του έργου και μετά ενασχόληση με τις πηγές πληροφοριών).
- Επεξεργασία του έργου κατά επίπεδα από τις ομάδες , υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (παρατήρηση, περιγραφή, επισήμανση στοιχείων που εντυπωσιάζουν ή που δημιουργούν προβληματισμούς).
- Προσέγγιση – ανάλυση των επιπέδων του έργου, διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τις μορφές, τα χρώματα, τα σχήματα.
- Έκφραση εντυπώσεων και συναισθημάτων που πηγάζουν από το έργο.
- Παρέμβαση εκπαιδευτικού και παρότρυνση των ομάδων για ενασχόληση με τις πηγές σε ό,τι αφορά τις απόψεις του δημιουργού για τον πόλεμο –κατά το διάστημα δημιουργίας του έργου- καθώς και σύγκριση, παραλληλισμός των τελευταίων με το θεωρητικό πλαίσιο του Φουτουρισμού από το προηγούμενο έργο και το όλο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής.
- Έλεγχος των υποθέσεων, έκφραση θέσεων και αντιθέσεων από τα μέλη των ομάδων, συζήτηση των συγκρουόμενων απόψεων που προφανώς θα έχουν δημιουργηθεί, προβληματισμοί, έκφραση συνθετικών απόψεων, ερμηνεία του έργου.
- Αναζήτηση τίτλου για το έργο, καταγραφή προτάσεων από τους μαθητές.
- Αποκάλυψη του τίτλου του έργου *«Ο Πόλεμος»*.

Γ) «Το Τρίπτυχο του Πολέμου», Otto Dix, 1929-1932

- Προβολή αυτού στον πίνακα.
- Διανομή των στοιχείων της ταυτότητας του έργου και ιδιαίτερη επισήμανση από τον εκπαιδευτικό στο γεγονός ότι αποτελεί δημιουργία μεταγενέστερη του έργου «ο πόλεμος» καθώς και αναφορά στη μεταβολή των απόψεων του καλλιτέχνη για το φαινόμενο του πολέμου μετά τις εμπειρίες του ως εθελοντή στα μέτωπα της Αμιέν και του Ύπρ!
- Επεξεργασία του έργου με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ανά τμήμα (παρατήρηση, περιγραφή, επισήμανση στοιχείων που εντυπωσιάζουν)
- Προσέγγιση και ανάλυση όλων των τμημάτων του έργου, έκφραση υποθέσεων σε ό,τι αφορά τις μορφές, τα χρώματα, τον «φωτισμό» των μορφών και των σχημάτων.
- Έκφραση εντυπώσεων και συναισθημάτων που δημιουργεί το έργο.
- Παρέμβαση εκπαιδευτικού και παρότρυνση προς τις ομάδες για ενασχόληση με τις πηγές τόσο σχετικά με την τεχνοτροπία του δημιουργού όσο –και κυρίως- με τις προσωπικές του απόψεις για το φαινόμενο του πολέμου σε σύγκριση με τις θέσεις που είχε εκφράσει πριν την εμπειρία του στο μέτωπο. Επισήμανση των διαφορών, συμπεράσματα.

- Επανέλεγχος των υποθέσεων, έκφραση θέσεων – αντιθέσεων από τα μέλη των ομάδων, προβληματισμοί, συνθετικές απόψεις, ερμηνεία του έργου.
- Αναζήτηση τίτλου για το έργο, καταγραφή προτάσεων από τους μαθητές.
- Αποκάλυψη του τίτλου του έργου *«Το Τρίπτυχο του Πολέμου».*

Δ) Δραστηριότητες ανά ομάδα

- Έρευνα και ανεύρεση πληροφοριών σχετικά με τους συγκεκριμένους δημιουργούς, τα καλλιτεχνικά ρεύματα των αρχών του 20ού αιώνα καθώς και τις επιρροές αυτών έως σήμερα, ώστε να εμπλουτιστεί το υποστηρικτικό υλικό που έχει διανεμηθεί στους μαθητές σε ό,τι αφορά το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου.
- Έρευνα και καταγραφή των σημαντικότερων γεγονότων του Μεγάλου Πολέμου.
- Καταγραφή εντυπώσεων σχετικά με τις επικρατούσες καλλιτεχνικές και κοινωνικές τάσεις της εποχής.
- Έκφραση μέσα από αισθητικές δημιουργίες (ζωγραφική, collage) για τον πόλεμο και τις συνέπειές του.
- Δημιουργία ποιήματος ή κειμένου σχετικά με τον πόλεμο ή άλλες μορφές βίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική:

Ανδρόνικος, Μ. (1984) *Ο Πλάτων και η Τέχνη* Αθήνα: Νεφέλη

Βρεττός, Ι. (1999) *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο* Αθήνα

Βρεττός, Ι. - Καψάλης Α. (1997) *Αναλυτικό Πρόγραμμα* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βώρος, Φ. (1993) *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Στο

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (1980, τομ. ΙΕ΄) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λοϊζίδη, Ν. (1999) *Οι μεταμφιέσεις της Τέχνης και οι ψευδαισθήσεις της κριτικής* Αθήνα: Νεφέλη

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση* Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η**.** (2001) *Η θεωρία της διδασκαλίας* (τομ. Α΄) Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας , Η**.** (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση* Αθήνα: Γρηγόρης

Μουρέλος, Γ. (1985) *Θέματα αισθητικής και φιλοσοφίας* (τομ. Α΄& Β΄) Αθήνα: Νεφέλη

Παπανούτσος, Ε. (2003) *Αισθητική* Αθήνα: Νόηση

Παπάς, Α. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας (τομ. Α΄ & Β)* Αθήνα: Δελφοί

Παπάς, Α. *Σχολική Παιδαγωγική* Αθήνα: Ατραπός

Ρέλος, Ν. (2000) *Για μια επίκαιρη διδασκαλία* Αθήνα: Gutenberg

Τριλιανός, Α. (1997) *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της* Αθήνα

Χρήστου, Χ. (1988) *Εισαγωγή στην Τέχνη* Αθήνα: Σύλλογος Ωφέλιμων Βιβλίων

Μεταφράσεις:

Berger, G. (1986) *Η εικόνα και το βλέμμα,* (Κονταράτου Ζ., Μετ.) Αθήνα: Οδυσσέας

Cassirrer, E. (1986) *Η εκπαιδευτική αξία της Τέχνης* (Λυκιαρδόπουλος Γ., Μετ.) Αθήνα: Έρασμος

Gaillot, B.A**.** (2002) *Πλαστικές Τέχνες, στοιχεία μιας διδακτικής κριτικής* (Μαρκέτου Π., Μετ.) Αθήνα: Μεταίχμιο

Gloton, R**.** (1976) *Η Τέχνη στο σχολείο* (Σαφαρίκας Α. - Βιγγόπουλος Η., Μετ.) Αθήνα: Καστανιώτης

Hanson, V.D. (2001) *Σφαγή και Πολιτισμός* (Κωνσταντινέα Σ., Μετ.) Αθήνα: Καστανιώτης

Heidegger, M. (1986) *Η προέλευση του έργου τέχνης* (Τζαβάρα Ι., Μετ.) Αθήνα: Δωδώνη

Read, H**.** (1978) *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής* Αθήνα: Υποδομή

Trisdall, T., - Bozzola, A**.** (1984) *Φουτουρισμός* (Κούρτοβικ Δ., Μετ.) Αθήνα: Υποδομή

Wick, R. (1997) *Γιοχάννες Ίττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική* (Μπεκιάρη Σ., Μετ.) Αθήνα: Press Line

Wolffrin, H**.** (1992) *Βασικές έννοιες της Τέχνης* (Κοκαβέσης Φ., Μετ.) Αθήνα : Παρατηρητής

Ξενόγλωσση

Behar, H. - Carassou, M. (1990) *Dada – Histoire d' une subvertion* Paris: Fayard

Delisle R. - Begin P. (1992) *L' Interdisciplinarite au primaire : une voie d' avenir ?* Paris : CRP.

Levidelec – Cloeckner, M. (1990) *Otto Dix,* (traduit de l' allemande par Eveline Sznycer) Paris : Flammarion

Lista, G**.** (1977) *Marinetti et le Futurisme* Lausanne : L' age d' homme

Roche – Pezard, F**.** (1983) *L' aventure Futuriste* 1909-1916, Rome : Ecole Francaise de Rome

Silver, K. (1991) *Vers le retour a l' ordre. L' avant-garde parisienne et la premiere guerre mondiale* Paris : Flammarion

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΓΩΝ



Εικόνα 1: «Θωρακισμένο Τρένο», Gino Severini, 1915, 116,5x87,5 εκ., Λάδι σε μουσαμά, Συλλογή R.S. Zeisler, N. Υόρκη



Εικόνα 2:, «Ο Πόλεμος», Otto Dix, 1914, 98,5x69,5 εκ., Ελαιογραφία, Kunstmuseum, Dusseldorf



Εικόνα 3: «Το Τρίπτυχο του Πολέμου», Otto Dix, 1929-1932, 204x208 εκ. και 204x60 εκ., Ελαιογραφία, Μουσείο Δρέσδης