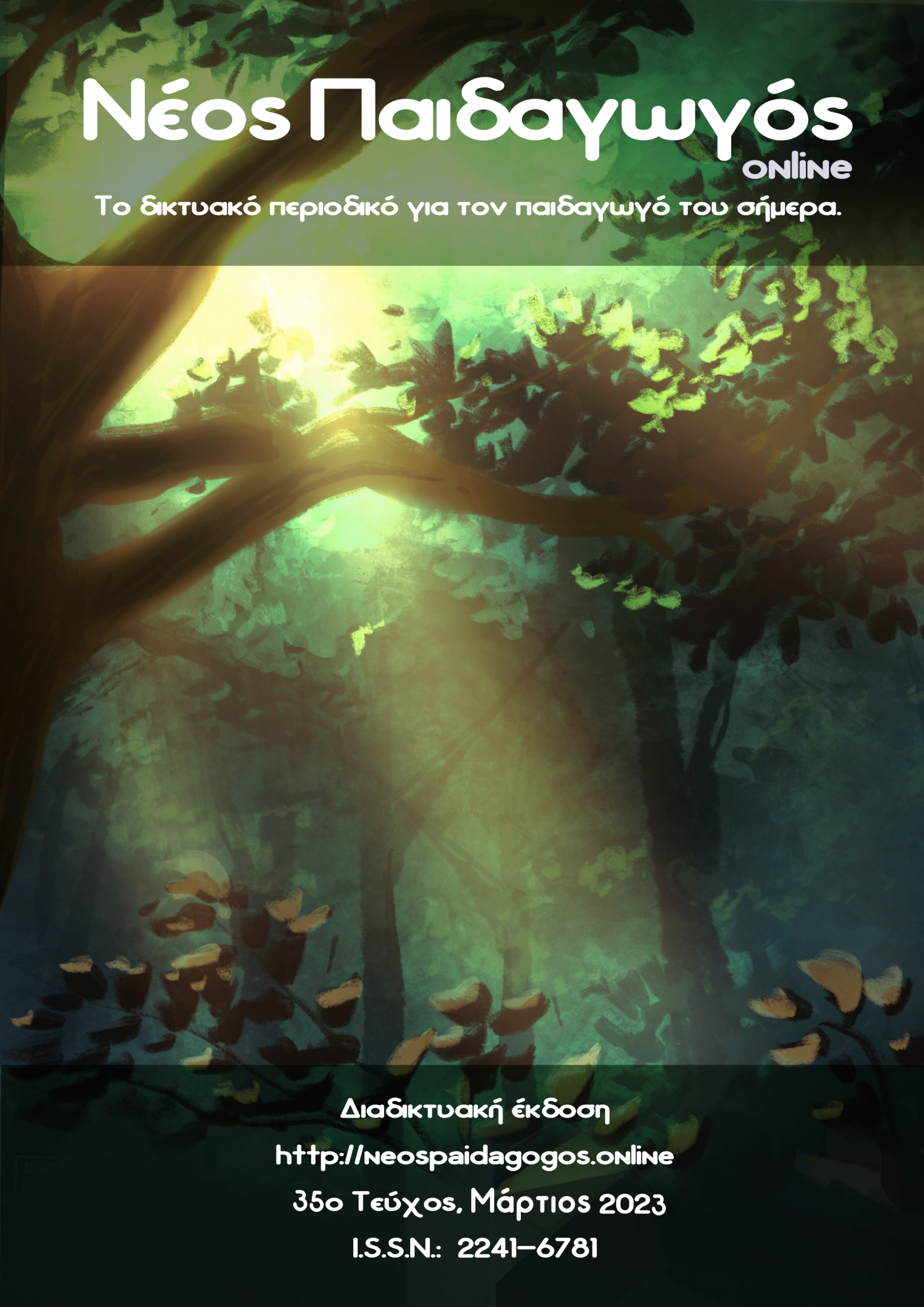


Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Διαδικτυακή έκδοση
http://neospaidagogos.online
35ο Τεύχος, Μάρτιος 2023
I.S.S.N.: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 35ο - Μάρτιος 2023

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, 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 35ο - Μάρτιος 2023

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

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

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

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

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 35ο - Μάρτιος 2023

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Μαρτίου 2023

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-3-2023 ως και 30-4-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 36ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 36ου τεύχους:

- *Ως 30-4-2023, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 31-5-2023, ανάρτηση του 36ου 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*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 35ο - Μάρτιος 2023

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

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Το ιστορικό Γυμνάσιο-Οικοτροφείο Τσοτυλίου: Ιστορική αναδρομή (1871-2023)
Σελ. 25	01.Θ.Ε. Δομές αναδιπλασιασμού στην Τουρκική. Περιγραφή και σύγκριση με αντίστοιχες δομές της (Νέας) Ελληνικής
Σελ. 35	01.Θ.Ε. Εφαρμογές των σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας
Σελ. 40	01.Θ.Ε. Η παρατήρηση ως μέσο υποστήριξης του αναστοχαστικού μοντέλου Mentoring
Σελ. 53	01.Θ.Ε. Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
Σελ. 62	01.Θ.Ε. Προσαρμοστική και μη προσαρμοστική τελειοθηρία των μαθητών: Η επίδραση των γονέων στη διαμόρφωσή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών
Σελ. 73	01.Θ.Ε. Χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδασκαλία της Τουρκικής Γλώσσας
Σελ. 83	02.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές ανισότητες και τρόποι άμβλυνσής τους
Σελ. 91	02.Θ.Ε. Παρανοήσεις και δυσκολίες φοιτητών σε έννοιες προγραμματισμού: Μία μελέτη περίπτωσης
Σελ. 102	02.Θ.Ε. Συλλογική αναθεώρηση του γραπτού μαθητικού λόγου και ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο
Σελ. 111	02.Θ.Ε. Ταξιδεύοντας στο "Αρχιπέλαγος": Το καραόκε στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης
Σελ. 120	02.Θ.Ε. Teaching reading & listening in the EFL classroom
Σελ. 135	07 Θ.Ε. Πληροφοριακός γραμματισμός και διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
Σελ. 145	08.Θ.Ε. Προβλήματα στη διαφοροδιάγνωση των διαταραχών ανάγνωσης στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Σελ. 151	08.Θ.Ε. Αναγνωστικές δυσκολίες και παρουσίαση παρεμβατικών προγραμμάτων
Σελ. 160	08.Θ.Ε. Αυτισμός και παρεμβάσεις - Μελέτη περίπτωσης

Σελ. 168	08.Θ.Ε. Διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη σεξουαλική αγωγή και εκπαίδευση έφηβων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος
Σελ. 179	08.Θ.Ε. Εκπαίδευση μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού
Σελ. 185	08.Θ.Ε. Πρόσφατες εξελίξεις σχετικά με τα οφέλη των Exergames στα Άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 194	10.Θ.Ε. Η αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας
Σελ. 204	10.Θ.Ε. Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή-Μια διαφορετική προοπτική αξιολόγησης στο σχολείο
Σελ. 212	12.Θ.Ε. Αποτύπωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων απέναντι στον έτερο
Σελ. 224	12.Θ.Ε. Η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου προσφύγων μαθητών
Σελ. 244	12.Θ.Ε. Η αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσα από την αξιοποίηση τον παραμυθιού: "Το σχολείο της ζούγκλας μαθαίνει κοκορίστικα"
Σελ. 255	13.Θ.Ε. Διαπολιτισμική επικοινωνία: Έρευνα σε σπουδαστές της Α-ΣΠΑΙΤΕ όσον αφορά τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας που εντοπίζονται σε δομές εκπαίδευσης
Σελ. 274	13.Θ.Ε. Η επείγουσα εξΑΕ και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης υπό τη σκιά τον Covid-19.
Σελ. 282	13.Θ.Ε. Η αξία της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση - Η μέθοδος της συνέντευξης
Σελ. 292	13.Θ.Ε. Η επίδραση των ολιγόλεπτων κινητικών δραστηριοτήτων εντός της τάξης στην μαθησιακή διαδικασία των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού
Σελ. 302	13.Θ.Ε. Η στάση των εκπαιδευτικών στη σχέση σχολείου-οικογένειας
Σελ. 315	13.Θ.Ε. Σχολική Μονάδα, ένας οργανισμός που μαθαίνει
Σελ. 324	14.Θ.Ε. Το προφίλ του Ενήλικα Εκπαιδευόμενου στη Δια Βίου Μάθηση
Σελ. 333	15.Θ.Ε. Η έννοια του σχολικού κλίματος και οι επιδράσεις του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σελ. 341 | 15.Θ.Ε. Οι άυλες ανταμοιβές ως κίνητρο στην διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας.

Σελ. 351 | 17.Θ.Ε. Εγελιανή Κριτική στην Καντιανή Θεωρία της Γνώσης

Σελ. 361 | 17.Θ.Ε. Εκπαιδευτικός αναστοχασμός: Μια καλή πρακτική για την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

Σελ. 370 | 17.Θ.Ε. Ευφυείς Πόλεις και Τεχνολογία

Σελ. 381 | 17.Θ.Ε. Συγκριτική Ανάλυση Λόγου του κειμένου: «Μικρασιατική Καταστροφή και Εκστρατεία» σε δύο σχολικά βιβλία Ιστορίας της Στ' τάξης

Σελ. 389 | 17.Θ.Ε. Το mobbing στην εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 400 | 06.Θ.Ε. "Από τα αρχαία χρόνια στο πιάτο μας": Πρόταση εκπαιδευτικού σεναρίου με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο Δημοτικό Σχολείο.

Σελ. 411 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: «Ένας Ρώσος Συνταγματάρχης στη Λάρισα», Μ. Καραγάτση

Σελ. 421 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο για το Νηπιαγωγείο με αξιοποίηση Ψηφιακής Αφήγησης στη Θεματική «Τα παιχνίδια των παιδικών μας χρόνων»!

Σελ. 429 | 06.Θ.Ε. Ενίσχυση της δεξιότητας αποκωδικοποίησης μέσω μορφολογικών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο.

Σελ. 437 | 06.Θ.Ε. Ο Μικρασιατικός πόλεμος- Διδακτικό σενάριο για μαθητές με τύφλωση

Σελ. 443 | 06.Θ.Ε. Πλάνο μαθήματος με αφήγηση. Στον κόσμο της ισότητας και της ανισότητας

Σελ. 453 | 06.Θ.Ε. Φρουτόμυγες στο «μικροσκόπιο»: Παιχνίδια γενετικής με τη μύγα "Δροσόφιλα" στο σχολικό εργαστήριο Φυσικών Επιστημών χρησιμοποιώντας Τ.Π.Ε.

Σελ. 471 | 10.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των παιδιών στην άσκηση της δημοκρατικής συμμετοχής και δράσης. Το «Δημοτικό Συμβούλιο Παίδων» - Ένα διδακτικό παράδειγμα.

Σελ. 483 | 13.Θ.Ε. Δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σελ. 494 | 17.Θ.Ε. Η πολιτική σημασία της ζωφόρου του Παρθενώνα: Τότε και τώρα

Το Ιστορικό Γυμνάσιο-Οικοτροφείο Τσοτυλίου: Ιστορική αναδρομή (1871-2023)

Θεόδωρος Καραμητόπουλος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ70.50/ΠΕ78/ΜΔΕ,

Περίληψη

Η συμπλήρωση 150 ετών από την ίδρυση του Ιστορικού Γυμνασίου-Οικοτροφείου Τσοτυλίου (ή Τσοτυλείου Σχολής) το 2021 αναθέρμανε τη συζήτηση γύρω από τη γενική συνεισφορά του εκπαιδευτηρίου, αλλά και τις προοπτικές για το μέλλον του. Το ίδρυμα λειτούργησε από το 1871 και αναδείχτηκε σε σημείο αναφοράς για τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα στην οθωμανοκρατούμενη Δυτική Μακεδονία (επαρχία Βοΐου Κοζάνης). Ιδρύθηκε από εύπορους Βοϊώτες της παροικίας της Κωνσταντινούπολης σε αγαστή συνεργασία με μέλη του κλήρου του Οικουμενικού Πατριαρχείου. Το εκπαιδευτήριο προσέλκυσε μαθητές από την ελεύθερη Ελλάδα και την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Η παρουσία του έδρασε ως ανάχωμα στον Πανσλαβισμό και την προσπάθεια εκβουλγαρισμού της Μακεδονίας. Η πορεία του σχολείου υπήρξε ανοδική έως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Στις μεταπολεμικές δεκαετίες απώλεσε τον ρόλο του ως εθνικό κέντρο αναφοράς, ενώ τα μεταναστευτικά ρεύματα ελάττωσαν βαθμιαία το μαθητικό δυναμικό. Σήμερα, ο ιστορικός κύκλος της Σχολής έχει κλείσει με τις όποιες προοπτικές για το μέλλον να επικεντρώνονται στη διαφύλαξη της τοπικής ιστορικής μνήμης.

Λέξεις-Κλειδιά: Γυμνάσιο-Οικοτροφείο Τσοτυλίου, Τσοτύλειος Σχολή, Δυτική Μακεδονία, εκπαίδευση, τοπική ιστορία

The Historical High School & Boarding School of Tsotylion: a historical review (1871-2023)

Theodoros Karamitopoulos, Primary school teacher, M.Ed.

Abstract

The completion of 150 years since the founding of the Historical High School-Boarding School of Tsotylion (or Tsotylion School) in 2021 reheated the debate around the general contribution of the school, but also the prospects for its future. The institution operated from 1871 and emerged as a point of reference for Greek educational matters in Ottoman-occupied Western Macedonia (province of Voion, Kozani). It was founded by wealthy Voiotes of the parish of Constantinople in close cooperation with members of the clergy of the Ecumenical Patriarchate. The school attracted students from the free Greek state and the Ottoman Empire. Its presence acted as a bulwark to Pan-Slavism and bulgarization attempts in Macedonia. The course of the school was upward until World War II. In the post-war decades, it lost its role as a national reference center, while the migration flows gradually reduced the student body. Today, the historical cycle of the School has closed with any future prospects focusing on the preservation of local historical memory.

Key-words: Tsotylios High School-Boarding School, Tsotylios/Tsotylion School,

Western Macedonia, education, local history

Εισαγωγή

Το πρώτο μισό του 19ου αιώνα, η Οθωμανική Αυτοκρατορία βρέθηκε αντιμέτωπη με δυναμικά αποσχιστικά κινήματα (Σερβική και Ελληνική Επανάσταση), ενώ δέχτηκε πιέσεις από τις Μεγάλες Δυνάμεις της Ευρώπης για υιοθέτηση μεταρρυθμίσεων που θα αναχαίτιζαν τη διάλυσή της. Το δόγμα διατήρησης της ακεραιότητάς της οδήγησε στην εποχή των Μεταρρυθμίσεων γνωστών με τον όρο «Τανζιμάτ». Βασικότερα νομοθετήματα υπήρξαν τα αυτοκρατορικά διατάγματα του 1839 και 1856, τα οποία καθιέρωναν απόλυτη ελευθερία για όλους τους υπηκόους ανεξαρτήτως θρησκείας. Οι χριστιανοί υπήκοοι μπορούσαν να συμμετέχουν στη διοίκηση του κράτους και σημειώθηκε πρόοδος στον περιορισμό της καταπάτησης των δικαιωμάτων τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ο υπόδουλος ελληνισμός βρέθηκε σε πλεονεκτική θέση, καθώς ελευθερώθηκαν ζωτικές του δυνάμεις. Βαθμιαία, Έλληνες πρωτοστάτησαν στους τομείς της οικονομίας, του εμπορίου και της δημόσιας διοίκησης. Ταυτόχρονα, το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, η πολιτιστική ανάπτυξη των Ελλήνων γιγαντώθηκε.

Εύρωστες παροικίες Ελλήνων οργανώθηκαν στην Κωνσταντινούπολη και απέκτησαν προσβάσεις στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Στα τελευταία, ήταν ήδη ενταγμένα στελέχη του κλήρου του Οικουμενικού Πατριαρχείο, θεσμός που η Πύλη θεωρούσε διαχειριστή όλων των ζητημάτων των ελληνορθόδοξων. Μία από τις πλέον ανεπτυγμένες παροικίες συγκροτήθηκε από Βοϊώτες εμπόρους. Το μεταναστευτικό ρεύμα από τα Μαστοροχώρια του Βοΐου υπήρξε έντονο και Δυτικομακεδόνες καλφάδες εξελίχθηκαν σε σημαντικούς οικονομικούς παράγοντες (Θεοδωρίδου-Σωτηρίου, 2014). Ενοποιητικός παράγοντας της παροικίας υπήρξε η ίδρυση της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας Κωνσταντινουπόλεως (Μ.Φ.Α.Κ.), η οποία είχε σκοπό τη διάδοση των γραμμάτων και της ελληνικής παιδείας στη Μακεδονία. Κινητήριος μοχλός επίτευξης του στόχου υπήρξε η ίδρυση σχολείων, με πλέον επιτυχημένο το παράδειγμα της ίδρυσης Γυμνασίου στο Τσοτύλι της επαρχίας Ανασελίτσας (σημερινό Βόιο Κοζάνης) το 1871. Η ίδρυση του σχολείου (αρχικά Αλληλοδιδακτικού, Ελληνικής Σχολής και βαθμιαία Γυμνασίου) συνέπεσε με την όξυνση των προσπαθειών προσάρτησης της Μακεδονίας στη Βουλγαρία, αφού ο Πανσλαβισμός απέρριπτε πλέον τα ελληνικά συμφέροντα στην περιοχή (Κοντογιώργης, 2021). Είχε προηγηθεί έναν χρόνο πριν η ίδρυση της Βουλγαρικής Εξαρχίας (1870).

Τσοτύλειος Σχολή: Ίδρυση και επέκταση (1871-1959)

Η ‘ενδοχώρα’ του Τσοτυλίου ήταν αγροτική, δε διέθετε αστικούς πυρήνες και ήταν γεωγραφικά απομονωμένη λόγω του έντονα ορεινού ανάγλυφου της επαρχίας Βοΐου. Στην ευρύτερη περιοχή κατοικούσαν Έλληνες, Τούρκοι, σλαβόφωνοι και Βαλαάδες, εξισλαμισμένοι κατά την ύστερη τουρκοκρατία Έλληνες που διατήρησαν την ελληνοφωνία τους ως την αποχώρησή τους ως ανταλλάξιμοι το 1923. Αυτοί οι πληθυσμοί ήταν η ‘δεξαμενή’ άντλησης μαθητών του προς ίδρυση Γυμνασίου. Πράγματι, εκτός από τους Έλληνες φοίτησε και αριθμός μουσουλμάνων, ενώ τα Τουρκικά ήταν εξαρχής

βασικό μάθημα, όπως τα Ελληνικά. Συγκριτικό πλεονέκτημα του Τσοτυλίου υπήρξε η θέση του: έδρα εβδομαδιαίας αγοράς (παζαριού), σταθμός εμπορικών καραβανιών, χώρος διεξαγωγής μεγάλης ετήσιας ζωοπανήγυρης-εμποροπανήγυρης. Η σημασία του ως κέντρο ανταλλακτικού και διαμετακομιστικού εμπορίου και πρακτικοί λόγοι συνέτειναν στη λειτουργία του σχολείου ως πλήρους οικοτροφείου με παροχή σίτισης, στέγασης και προστασίας για τους μαθητές-οικότροφους (Τσότσος, 2018). Το Τσοτύλι δεν αποτελούσε αστικό κέντρο και η εποπτεία του σχολείου ανατέθηκε σε Διοικούσα Επιτροπή υπό την αιγίδα της Μ.Φ.Α.Κ. (Δώσσας & Καλογερόπουλος, 2006).

Ακούσια ή εκούσια, η ίδρυση του Γυμνασίου απέκτησε εξαρχής ενοποιητικό ρόλο για τον ελληνισμό της Δυτικής Μακεδονίας λόγω της έντασης των βουλγαρικών προσπαθειών αλλοίωσης της εθνικής συνείδησης των ντόπιων πληθυσμών. Ούτε όμως οι οθωμανικές αρχές της Ανασελίτσας αντιμετώπισαν θετικά την προοπτική ανέγερσης ενός μεγάλου εκπαιδευτηρίου, που θα προετοίμαζε τους υπόδουλους για την απελευθέρωση. Παρά τα προσκόμματα, το σχολείο θεμελιώθηκε το 1873, χτίστηκε αφιλοκερδώς από Δυτικομακεδόνες καλφάδες και εγκαινιάστηκε το 1874. Το πέτρινο οικοδόμημα διατηρείται μέχρι σήμερα ανακαινισμένο στην αυθεντική του μορφή (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Το πέτρινο κτίριο του 1873 (αρχείο συγγραφέα)

Το σχολείο λειτούργησε αρχικά ως Αλληλοδιδακτικό και Ελληνική Σχολή (Τσοτύλειος Σχολή) (Τσότσος, 2018). Τα πρώτα έτη λειτουργίας του σχολείου δεν υπήρξαν απρόσκοπτα. Ο τρόπος λειτουργίας και διοίκησης επικρίθηκαν έντονα από τον παιδαγωγό Χαρίσιο Παπαμμάρκο σε περιοδεία του στη Μακεδονία το 1875 (Σιώκης, 2018). Οι εντυπώσεις του δεν υπήρξαν θετικές. Μεταξύ άλλων, σημείωσε ακαταλληλότητα εκπαιδευτικού προσωπικού, χαμηλό κοινωνικό επίπεδο μαθητών και έντονη μαθητική διαρροή παρά την αρχικά μεγάλη συμμετοχή. Παράλληλα, σημείωσε τον

συγκεντρωτισμό και τη δυσπιστία της διοίκησης, η οποία ήταν αποκομμένη από την τοπική κοινωνία. Έκρινε το αγροτικό και μικρό Τσοτύλι ακατάλληλο για την ανάπτυξη μαθητικής κοινότητας και άστοχη τη μεγάλη δαπάνη της Μ.Φ.Α.Κ. Ωστόσο, τελικά αναγνώρισε την αναγκαιότητα ύπαρξης του εκπαιδευτηρίου και διατύπωσε προτάσεις ευρείας αναδιοργάνωσής του (Σιώκης, 2018).

Την περίοδο 1877-1881 η Σχολή ανέστειλε τη λειτουργία της με εντολή των οθωμανικών αρχών λόγω του Ρωσοτουρκικού πολέμου (1877-78). Ο αναβρασμός και η ένταση υποχώρησαν βαθμιαία και από το 1881 λειτούργησε χωρίς άλλη διακοπή μέχρι την απελευθέρωση του Τσοτυλίου από τον ελληνικό στρατό, τον Οκτώβριο του 1912. Την περίοδο αυτή, η ύπαρξη του σχολείου εδραιώθηκε, η φήμη του εξαπλώθηκε και ο αριθμός των μαθητών αυξήθηκε με νέους από τα γύρω χωριά, την ελεύθερη Ελλάδα και περιοχές από την Ήπειρο και τη Θράκη ως την Πόλη και τη Μικρά Ασία. Ενδεικτικά, την περίοδο 1892-1895 φοίτησαν 271 μαθητές από τις παραπάνω περιοχές (Τσότσος, 2018).

Βαθμιαία, η Σχολή εξελίχθηκε από το 1884 ως το 1890 σε πλήρες Γυμνάσιο (Τσότσος, 2018). Το 1893 η Πρυτανεία του Πανεπιστημίου Αθηνών αναγνώρισε το Γυμνάσιο Τσοτυλίου ισότιμο με τα Γυμνάσια της ελεύθερης Ελλάδας και από το 1894 οι απόφοιτοί του μπορούσαν να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών χωρίς εξετάσεις (Μπακαΐμης, 2011).

Το σχολικό έτος 1899-1900 στο τετρατάξιο Γυμνάσιο-Οικοτροφείο Τσοτυλίου διδάσκονταν Θρησκευτικά, Ελληνικά, Λατινικά, Μαθηματικά, Φυσικά, Ιστορικά και Φιλοσοφικά στις δύο ανώτερες τάξεις, ενώ στην Α΄ Γυμνασίου και Τεχνικά και Μουσική (Μπλέτσου, 2001). Το πρόγραμμα ομοιάζει σχεδόν απόλυτα με εκείνο των Γυμνασίων της ελεύθερης Ελλάδας του 1897, στα οποία υπήρχε πρόσθετα το μάθημα της Γυμναστικής, ενώ απουσίαζαν τα Τουρκικά, τα οποία διδάσκονταν στο Τσοτύλι ως το 1912 (Μπλέτσου, 2001).

Μαθήματα	**Τσοτύλι (1899-1900)**	**Ελλάδα (1897)**
Θρησκευτικά	✓	✓
Ελληνικά	✓	✓
Λατινικά	✓	✓
Γαλλικά	✓	✓
Μαθηματικά	✓	✓
Φυσικά	✓	✓
Ιστορικά	(2 μεγαλύτερες τάξεις)	✓
Φιλοσοφικά	(2 μεγαλύτερες τάξεις)	✓
Μουσική	(στην Α΄ Γυμνασίου)	✓
Τεχνικά	(στην Α΄ Γυμνασίου)	✓
Γυμναστική	-	✓
Τουρκικά	✓	-

Πίνακας 1: Προγράμματα Σπουδών Γυμνασίου Τσοτυλίου & ελεύθερης Ελλάδας

Αντίστοιχα, στο τριτάξιο Ελληνικό Σχολείο Τσοτυλίου διδάσκονταν Ελληνικά, Τουρκικά, Μουσική (αμφότερα απουσίαζαν από το πρόγραμμα της ελεύθερης Ελλάδας), Γαλλικά (περισσότερες ώρες από την ελεύθερη Ελλάδα), ενώ απουσίαζαν τα Λατινικά και η Γυμναστική (Μπλέτσου, 2001).

Μαθήματα	**Τσοτύλι (1899-1900)**	**Ελλάδα (1897)**
Ελληνικά	✓	✓
Λατινικά	-	✓
Γαλλικά	(περισσότερες ώρες)	✓
Μουσική	✓	-
Γυμναστική	-	✓
Τουρκικά	✓	-

Πίνακας 2: Προγράμματα Σπουδών Ελληνικού Σχολείου Τσοτυλίου & ελεύθερης Ελλάδας

Την περίοδο 1871-1900, ο αριθμός των αποφοίτων έχει εκτιμηθεί σε 3.000 (Παπανικολάου, 1971). Την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα κορυφώθηκε ο Μακεδονικός Αγώνας. Στην ένοπλη φάση του, το Γυμνάσιο Τσοτυλίου έγινε χώρος συντονισμού των επιχειρήσεων και διαβίβασης εγγράφων, ενώ μέλη του προσωπικού συνεργάστηκαν με οπλαρχηγούς και μητροπολίτες της περιοχής (Παπανικολάου, 1971). Το 1905 ο πληθυσμός ήταν μεικτός αποτελούμενος από 300 χριστιανούς και 250 μουσουλμάνους (Κοζιάκης, 2010). Τον Οκτώβριο του 1912, στη διάρκεια του Α΄ Βαλκανικού Πολέμου, το σχολείο απειλήθηκε σοβαρά με καταστροφή από τμήμα του οθωμανικού στρατού, ενώ η έγκαιρη ενημέρωση περί της απειλής οδήγησε στον διασκορπισμό των μαθητών στα γύρω χωριά προς αποφυγή γενικευμένης εξόντωσης (Νέττας, 2002).

Η ενσωμάτωση της Μακεδονίας στο ελληνικό κράτος επέφερε την ένταξη του Γυμνασίου στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να σταματήσει η οικονομική ενίσχυση από τη Μ.Φ.Α.Κ. Το σχολείο διατήρησε την Πατριαρχική προστασία. Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος οδήγησε σε αναστολή λειτουργίας, καθώς οι εγκαταστάσεις του καταλήφθηκαν από τον Γαλλικό Στρατό της Στρατιάς της Ανατολής (Armée de l'Est). Η Μικρασιατική Καταστροφή και η Ανταλλαγή των πληθυσμών επέφεραν σημαντικές πληθυσμιακές ανακατατάξεις στην επαρχία του Βοΐου. Οι μουσουλμάνοι Βαλαάδες αποχώρησαν και στο Τσοτύλι και τα γύρω χωριά εγκαταστάθηκαν πρόσφυγες από την Ανατολική Θράκη, τον Πόντο, τη Δυτική και Κεντρική Μικρά Ασία. Το 1924 η Μ.Φ.Α.Κ. μετέφερε την έδρα της στη Θεσσαλονίκη, όπου αρχίζει η δεύτερη περίοδος δράσης της. Η βοήθεια προς το Γυμνάσιο συνεχίστηκε, ενώ οι διευρυμένες ανάγκες οδήγησαν στην απόφαση ανέγερσης ενός νέου κτιρίου, με το αρχικό να προορίζεται αμιγώς για τις ανάγκες του οικοτροφείου. Το 1928, έξι μόλις χρόνια μετά την Καταστροφή, θεμελιώθηκε το Νέο Διδακτήριο σε κλίμα γενικής ευφορίας (Μπακαΐμης, 2011) (Εικόνα 2). Εγκαινιάστηκε το 1930.

Εικόνα 2: δεξιά: Το Νέο Διδακτήριο (1928) & στο βάθος το αρχικό κτίριο (1873)

Την περίοδο 1871-1938 φοίτησαν στο Γυμνάσιο Τσοτυλίου 10.833 μαθητές (Μπλέτσου, 2001). Το 1939 άρχισε η ανέγερση νέου κτιρίου για τις διευρυμένες ανάγκες του Οικοτροφείου. Ωστόσο, η συμμετοχή της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η Κατοχή και ο Εμφύλιος Πόλεμος οδήγησαν στη ματαίωση του έργου. Στις 28 Μαρτίου 1943, το Τσοτύλι πυρπολήθηκε από τα ιταλικά κατοχικά στρατεύματα στο πλαίσιο αντιποίνων εν μέσω εκτεταμένων συγκρούσεων με αντιστασιακές ομάδες. Εκείνη τη μέρα πυρπολήθηκε το Νέο Διδακτήριο. Για λόγους ασφάλειας εκπαιδευτικών και μαθητών, το Γυμνάσιο μεταφέρθηκε στον οικισμό του Αυγερινού, ο οποίος βρισκόταν υπό τον έλεγχο των ανταρτών. Εκεί φοίτησε τμήμα των μαθητών-οικότροφων και αποφασίστηκε ο προβιβασμός όλων στην επόμενη τάξη παρά τη μερική φοίτηση (1943-1944). Στον Εμφύλιο Πόλεμο, το Νέο Διδακτήριο καταλήφθηκε από τον Στρατό (1947-1949) και τα μαθήματα γίνονταν στο παλιό κτίριο. Τελικά επισκευάστηκε και λειτούργησε εκ νέου το 1949 (Κοζιάκης, 2010).

Το πέρας των ένοπλων συγκρούσεων οδήγησε στην αποκατάσταση της ειρήνης και την ενασχόληση με τη συγκέντρωση πόρων για την ανέγερση Νέου Οικοτροφείου. Οι ανάγκες διογκώθηκαν, αφού το 1951 το Τσοτύλι αριθμούσε πάνω από 2.100 κατοίκους (Κοζιάκης, 2010). Έτσι, το 1954 δρομολογήθηκε έρανος από την Παμμακεδονική Ένωση Αμερικής με αποτέλεσμα τη συγκέντρωση του απαιτούμενου ποσού. Στην όλη προσπάθεια συμμετείχε και ο από τις 11 Νοεμβρίου 1945 χειροτονημένος Μητροπολίτης Σισανίου και Σιατίστης Ιάκωβος Κλεόμβροτος, συνεχίζοντας την παράδοση της υποστήριξης του κλήρου του Οικουμενικού Πατριαρχείου στα εκπαιδευτικά πράγματα του Τσοτυλίου. Κατά ομολογία του ίδιου, η εκκίνηση της ανέγερσης θεωρήθηκε χρέος (Κλεόμβροτος, 1959). Η Τσοτύλειος Σχολή φαίνεται ήδη αποτυπωμένη στη συλλογική μνήμη ως φορέας πολιτισμού και θεματοφύλακας των εθνικών αγώνων στην περιοχή. Το Νέο Οικοτροφείο εγκαινιάστηκε το 1958 επεκτείνοντας το κτιριακό εκπαιδευτικό συγκρότημα σε πρωτοφανή ως τότε μεγέθη (κτίρια 1873, 1930, 1958) (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Το Νέο Οικοτροφείο με τις προτομές των ιδρυτών σε πρώτο πλάνο (κτίριο 1954)

Παρά τη μεγέθυνση, από τη δεκαετία του 1960 άρχισε μια μακρά φθίνουσα πορεία του διδακτηρίου, η οποία χαρακτηρίστηκε από μεταναστευτικά ρεύματα εκτός Βοΐου. Έναν αιώνα νωρίτερα, οι Δυτικομακεδόνες καλφάδες δημιουργούσαν παροικία στην Πόλη. Μεταπολεμικά, νέοι προορισμοί αναδείχτηκαν μεγάλες πόλεις της Ελλάδας, ενώ και η μετανάστευση προς το εσωτερικό γιγαντώθηκε. Το Γυμνάσιο-Οικοτροφείο Τσοτυλίου εξακολούθησε να αποτελεί κέντρο για την παιδεία στην περιοχή, ενώ απέκτησε τη φήμη ενός σχολείου, όπου κυριαρχούσε η πειθαρχεία και η αυστηρότητα για τους οικότροφους.

Με τη λειτουργία του Νέου Οικοτροφείου, το παλιό κτίριο (1873) απώλεσε κάθε εκπαιδευτική χρήση και παραμελήθηκε επί σειρά ετών (Αδαμίδης, 1992). Ωστόσο, με μέριμνα της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας (Μ.Φ.Α.) ανακαινίστηκε και υπήρξε έδρα του Δήμου Τσοτυλίου την περίοδο 1994-2011. Έκτοτε στέγασε δημοτικές και άλλες υπηρεσίες, ενώ πρόσφατα (2022) εγκαινιάστηκε μουσείο κειμηλίων της Μ.Φ.Α., η οποία εδρεύει από το 1924 στη Θεσσαλονίκη. Το κτίριο του 1930 κάηκε το 1996, επιδιορθώθηκε και ξαναλειτούργησε το επόμενο έτος. Λειτουργεί έως σήμερα ως μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις). Τέλος, στο κτίριο του Νέου Οικοτροφείου (1958) στεγάστηκε το 2003 Σχολή Δημοτικής Αστυνομίας, ενώ πλέον λειτουργεί ως παράρτημα της Σχολής Πυροσβεστών με έδρα την Πτολεμαΐδα.

Συνολικά, την περίοδο 1871-1913 φοίτησαν 5.104 μαθητές, ενώ την περίοδο 1871-2011 25.692 (“Ιστορία του Σχολείου”, 2011).

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η ιστορία της Τσοτυλείου Σχολής (κατοπινών Εκπαιδευτηρίων Τσοτυλίου) ξεκίνησε από την παροικιακή οργάνωση Βοϊωτών καλφάδων και κληρικών στην Πόλη (Θεοδωρίδου, 2015). Η περίπτωση του Τσοτυλίου εντάσσεται στην αναδιοργάνωση και οικονομική ενίσχυση του ελληνόφωνου εκπαιδευτικού συστήματος στη Μακεδονία, που απέβλεπε στη γλωσσική ομοιογένεια με την αφομοίωση των δίγλωσσων πληθυσμών (Σιώκης, 2018). Σκοπός της Μ.Φ.Α.Κ. υπήρξε η δημιουργία «*ελληνικής εθνικής συνείδησης*» (Σιώκης, 2018: 163) σε μια απομακρυσμένη ορεινή περιοχή, η οποία τελούσε για αιώνες υπό ξένη κατοχή και έγινε στόχος των αναδυόμενων βαλκανικών εθνικισμών, που την εποφθαλμιούσαν. Ο κίνδυνος αφελληνισμού ήταν ορατός στους Δυτικομακεδόνες της Πόλης, αφού η περιοχή διέθετε εξισλαμισμένους πληθυσμούς (Βαλαάδες), οθωμανική εξουσία που καταπατούσε συχνά τα δικαιώματα των χριστιανών υπηκόων και απουσία ενοποιητικών δομών πέρα από τους θεσμούς της οικογένειας και της κοινότητας. Στα παραπάνω, προστέθηκε η ένοπλη σύγκρουση με τους Βούλγαρους κομιτατζήδες, οι οποίοι απέβλεπαν στη δημιουργία Μεγάλης Βουλγαρίας, ιδιαίτερα μετά τη Συνθήκη του Αγίου Στεφάνου. Η απειλή αποσοβήθηκε τελικά με τις διαδοχικές ήττες της Βουλγαρίας στον Β΄ Βαλκανικό και τους δύο Παγκοσμίους Πολέμους. Σε όλη τη Μακεδονία, η συνεργασία των τοπικών κοινοτήτων, εκκλησιαστικών αρχών και των παροικιών βοήθησε στην ενδυνάμωση της εθνικής συνείδησης, που αποσκοπούσε στην αποτίναξη της οθωμανικής κατοχής και την απόκρουση των ανταγωνιστικών εθνικισμών.

Η Τσοτύλειος Σχολή σύντομα απέκτησε υπερτοπική φήμη, παρά τις οργανωτικές δυσκολίες των πρώτων ετών και τους πολλαπλούς κινδύνους της οθωμανικής κατοχής. Η επέκταση με προσθήκη κτιρίων τερματίστηκε το 1958, ακολουθούμενη από μια περίοδο αργής συρρίκνωσης. Το αρχικό κτίριο παραμελήθηκε επί σειρά ετών, ώσπου η ανακαίνισή του από τη Μ.Φ.Α. Θεσσαλονίκης να θεωρηθεί οφειλή απέναντι στη διαχρονική προσφορά των Εκπαιδευτηρίων Τσοτυλίου (Αδαμίδης, 1992). Η ανάληψη υποχρέωσης από τους συνεχιστές της Μ.Φ.Α.Κ. αναδεικνύει τη μετατροπή του ιδρύματος σε πυλώνα της συλλογικής μνήμης. Η μνήμη δεν αποτελεί ατομική, αλλά συλλογική υπόθεση και επιβιώνει μέσα από μηχανισμούς και πρακτικές που υιοθετεί η ομάδα (Halbwachs, 1992). Τα μέλη της Μ.Φ.Α. Θεσσαλονίκης δρούσαν και δρουν ως σήμερα κοντά ή/και μέσα στην κοινότητα του Τσοτυλίου, πολλά μέλη της οποίας φοίτησαν στο Γυμνάσιο-Οικοτροφείο, ενώ η κοινή καταγωγή εξακολουθεί να λειτουργεί ως ενοποιητικό στοιχείο.

Η συσσωρευμένη εμπειρία της κοινότητας επιβιώνει μέχρι σήμερα ακόμα κι αν οι ατομικές μνήμες έχουν ξεθωριάσει, έχοντας αναγάγει τα Εκπαιδευτήρια Τσοτυλίου σε «τόπο μνήμης», υποκαθιστώντας σταδιακά τις βιωμένες κοινότητες, που σχετίστηκαν άμεσα ή έμμεσα με τα Εκπαιδευτήρια (κοινότητα Τσοτυλίου, μαθητές και απόγονοί τους, τοπικές κοινότητες του Βοΐου, μέλη της Μ.Φ.Α.Θ.) (Nora, 1989). Με τον τρόπο αυτό, η μνήμη αφορά το παρόν και είναι κοινωνική (Halbwachs, 1992). Ωστόσο, 150 χρόνια μνήμης δε δύναται να περιοριστούν στον χρονικό ορίζοντα της ζωής των

ανθρώπων μιας κοινότητας. Η συλλογική μνήμη στην υπό μελέτη περίπτωση αφορά πιο απομακρυσμένες χρονικά εμπειρίες και μεταβιβάζεται μέσω των θεσμών, των μνημείων και των τελετουργιών της κοινωνίας (Assman & Czaplicka, 1995). Έτσι, στην περίπτωση του Τσοτυλίου, η κατάθεση στεφάνων από ποικίλους φορείς στις προτομές των ιδρυτών της Σχολής, η συνέργεια κρατικών και μη φορέων για ποικίλα θέματα του σχολικού συγκροτήματος και περιοδικές τελετές, συγκροτούν εκφάνσεις εκδήλωσης της πολιτισμικής μνήμης (Assman & Czaplicka, 1995). Η μνήμη, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί ενσώματη με τη συμμετοχή σε αναμνησιακές τελετές, όπως ομιλίες, διαλέξεις, συνέδρια, επετειακές εκδηλώσεις, βιβλιοπαρουσιάσεις κ.ά. (Connerton, 1989). Τέλος, ο φόβος της λήθης, η υποχώρηση της τοπικής ταυτότητας σε όφελος μιας πιο ομοιόμορφης κοινωνίας, καθώς και η επίγνωση της μη επιστροφής στο πιο ανθηρό παρελθόν της ελληνικής επαρχίας, οδηγούν στην περίπτωση της Τσοτυλείου Σχολής στη λειτουργία της νοσταλγίας ως επινοημένης παράδοσης, η οποία αποκαθιστά δεσμούς που έχουν χαθεί (Shaw & Chase, 1989).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adamidis, A. K. (1992). *To Tsotyli Kozanis*. Thessaloniki: Ekdosi Dimou Tsotyliou.

Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). *Collective Memory and Cultural Identity*. New German Critique, No. 65, 125-133. Anaktithike apo: http://www.jstor.org/stable/488538

Bakaΐmis, A. S. (2011). *Lefkoma episkepton tou gymnasiou Tsotyliou kai tou oikotrofeiou tou: 1954-2001*. Thessaloniki: Syndesmos Foitisanton En Ti Tsotyliou Scholi.

Bletsou, P. E. (2001). *To Gymnasio-Oikotrofeio Tsotyliou*. Thessaloniki.

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dossas, G. & Kalogeropoulos, N. (Epim.). (2006). *To pazari tou Tsotyliou*. Tsotyli: Dimos Tsotyliou-Idryma Meleton Ano Voΐou.

Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Trans. by Lewis A. Coser. Chicago: University of Chicago Press.

Istoria tou Sxoleiou (2011). Anaktithike apo: http://gym-tsotyl.koz.sch.gr/old_site/lyk-tsotyl/history.pdf

Kleomvotos, I. G. (1959). *O kopos mou eis tin Makedonian (1945-1958)*. Athinai: Tsironis.

Koziakis, N. (2010). *O Dimos Voiou. Me ti Dynami tou Anthropou kai tis Fysis*. Kozani:

ArtGraphic. Anaktithike apo: https://issuu.com/monopatiapindos/docs/leukoma

Kontogiorgis, G. (2021). *Ellinismos kai elladiko kratos. Dyo aiones antimachias. 1821-2021*. Athina: Poiotita.

Nettas, A. (2002). *Chronika tis Neapolis Voiou Kozanis*. Athinai: Delfoi.

Papanikolaou, P. K (1971). *I Makedoniki Filekpaideftiki Adelfotis kai ta ekpaideftiria Tsotyliou. Synoptiki meleti kai axiologisi ton stoicheion tis istorias tous*. Thessaloniki: Ekdoseis Voiakis Estias.

Shaw C., & Chase M. (1989). *The imagined past: History and nostalgia*. Manchester, UK: Manchester University Press.

Siokis, N., (2018). I koinoniki, ekpaideftiki kai politiki pragmatikotita ston makedoniko choro: Martyries apo ena anekdoto odoiporiko tou paidagogou Charisiou Papamarkou to fthinoporo tou 1875, sto G. Tsotsos (epim.), *Patrides tis Romiosynis: Thraki, Makedonia, Voreia Ipeiros, Konstantinoupoli, Mikra Asia, Pontos, Kappadokia, Kypros. Afieroma ston Kathigiti Athanasio E. Karathanasi*, (ss. 139-170). Thessaloniki: Stamoulis.

Theodoridou-Sotiriou, L. (2015). Dytikomakedones kalfades stin Poli kai i organosi tou epangelmatos ton architektonon, presented at the Eidikes Morfotikes Ekdiloseis *"Epistimis Koinonia", 2015-2016: Politikes istories kai eikones 15os-20os ai*. (A' kyklos Omilion), Athina, Ethniko Idryma Erevnon, Amfitheatro "Leonidas Zervas," 15-Dec-2015, p. 00:31:07. Anaktithike apo: https://helios-eie.ekt.gr/EIE/handle/10442/15190

Theodoridou, L., (2014). Oi Dytikomakedones kalfades kai architektones stin Konstantinoupoli pou den epestrepsan meta to 1924. To ergo tous stin Poli. Sto K. Fotiadis, S. Iliadou-Taxou & V. Vlasidis (Epim.), *I Dytiki Makedonia apo tin ensomatosi sto elliniko kratos eos simera*, (ss. 84-117). Thessaloniki: Epikentro.

Tsotsos, G. (2018). Oi topoi proelefsis ton mathiton tis Tsotyleiou Scholis to 1892-95. Geografiki prosengisi. Sto G. Tsotsos (Epim.), *Thraki, Makedonia, Voreia Ipeiros, Konstantinoupoli, Mikra Asia, Pontos, Kappadokia, Kypros. Afieroma ston Kathigiti Athanasio E. Karathanasi* (ss. 171-190). Thessaloniki: Stamoulis.

Δομές αναδιπλασιασμού στην Τουρκική. Περιγραφή και σύγκριση με αντίστοιχες δομές της (Νέας) Ελληνικής

Κουτρομάνου Μαρία, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ο αναδιπλασιασμός (αγγλικά reduplication, τουρκικά ikilemeler) το οποίο είναι ένα αρκετά σύνθετο φαινόμενο που εμφανίζεται στα φωνολογικά συστήματα αρκετών γλωσσών και αφορά στη φωνολογική τροποποίηση των μορφημάτων. Πολλοί ερευνητές το θεωρούν περισσότερο ως μια μορφολογική, παρά ως μια φωνολογική διαδικασία. Στις περιπτώσεις που αναδιπλασιάζεται μόνο το πρώτο μέλος του συμφωνικού συμπλέγματος, ονομάζεται μερικός αναδιπλασιασμός. Σε άλλες περιπτώσεις, όπου αναδιπλασιάζεται μια ολόκληρη λέξη, ονομάζεται ολικός αναδιπλασιασμός. Πιο συγκεκριμένα θα ασχοληθούμε με τις συνηθέστερες δομές του φαινομένου στην τουρκική γλώσσα, τον σχηματισμό και την ερμηνεία τους και θα γίνει προσπάθεια σύγκρισης με τις αντίστοιχες δομές στα νέα ελληνικά.

Λέξεις Κλειδιά: Αναδιπλασιασμός Φωνολογικό σύστημα, Τουρκική γλώσσα, Μορφήματα Μερικός Αναδιπλασιασμός, Ολικός Αναδιπλασιασμός

Koutromanou Maria

Abstract

Summary In this paper, reduplication (English reduplication, Turkish ikilemeler) is examined, which is a quite complex phenomenon that appears in the phonological systems of several languages and concerns the phonological modification of morphemes. Many researchers consider it more of a morphological than a phonological process. In cases where only the first member of the symphonic complex is reduplicated, it is called partial reduplication. In other cases, where an entire word is reduplicated, it is called total reduplication. More specifically, we will deal with the most common structures of the phenomenon in the Turkish language, their formation and interpretation, and an attempt will be made to compare them with the corresponding structures in modern Greek.

Key-words: Replication, Phonological System, Turkish Language, Formats, Partial Replication, Total Replication

Εισαγωγή

Ο αναδιπλασιασμός είναι μια μορφολογική διαδικασία καθώς αναδιπλώνονται είτε μερικά μορφήματα μιας λέξης (π.χ. μόνο το λεξικό ή μόνο το κλιτικό ή μόνο το παραγωγικό μόρφημα) είτε όλα τα μορφήματα μιας λέξης (αναδίπλωση και των λεξικών και των γραμματικών μορφημάτων). Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μερικό αναδιπλασιασμό (partial reduplication) ενώ στην δεύτερη για ολικό αναδιπλασιασμό

(complete reduplication) (J.T.Jensen, 1990:68). Ο αναδιπλασιασμός είναι βασικό και συχνό φαινόμενο της τουρκικής γλώσσας. Αυτό το είδος έκφρασης χρησιμοποιείται για να ενισχύσει και να εμπλουτίσει το νόημα. Σχηματίζεται με την παράθεση τουλάχιστον δύο λέξεων, που έχουν ομοηχία - ομοιοκαταληξία, εννοιολογική ομοιότητα, συγγένεια ή αντίθεση και με ονοματοποιημένες λέξεις.

Υπάρχουν επίσης και διπλασιασμοί σε μορφή σύνθετων λέξεων. Το φαινόμενο αυτό δημιουργείται με πολλούς και διάφορους τρόπους. Έτσι συναντάμε διπλασιασμό επιρρημάτων, επιθέτων, ουσιαστικών, ρημάτων και οι περισσότεροι από αυτούς έχουν καθιερωθεί ως παγιωμένες εκφράσεις. Εκτός από τον διπλασιασμό της ίδιας λέξης, σε όλους τους υπόλοιπους διπλασιασμούς η σειρά παράθεσης των λέξεων δεν μπορεί να αλλάξει, ειδάλλως δεν υφίσταται διπλασιασμός (Δαφνοπατίδης, Σανλίογλου 2011:109).

Πιο αναλυτικά, η επανάληψη είναι μια μορφολογική διαδικασία κατά την οποία ένα στέλεχος ή μερικό στέλεχος επαναλαμβάνεται ακριβώς όπως είναι ή με μια μικρή αλλαγή. Συγκεκριμένα στα Τουρκικά, υπάρχουν τρεις τύποι επαναδιπλασιασμού: ενσυναισθητική επανάληψη, m-επαναδιπλασιασμός και διπλασιασμός.

Ο πρώτος τύπος, η εμφατική επανάληψη, είναι μια διαδικασία μερικού αναδιπλασιασμού που χρησιμοποιείται για να τονίσει την ποιότητα ενός επίθετου. Ο δεύτερος τύπος, m-reduplication, είναι μια διαδικασία μερικού επαναδιπλασιασμού που χρησιμοποιείται για τη διεύρυνση του τομέα της σημασίας της ρίζας. Συγκεκριμένα, οι έννοιες μπορούν να διευρυνθούν σε γεγονότα, καταστάσεις ή υποθέσεις. Ο τρίτος τύπος, ο διπλασιασμός, είναι η απλή επανάληψη μιας λέξης. Αυτή η διαδικασία διπλασιάζει τα επίθετα και τα ουσιαστικά που δημιουργούν επίρρημα.

Περιπτώσεις σχηματισμού του αναδιπλασιασμού στην τουρκική γλώσσα

Δημιουργία Αναδιπλασιασμού

Ο αναδιπλασιασμός δημιουργείται επαναλαμβάνοντας την ίδια λέξη. Πιο συγκεκριμένα, είτε ένα επίρρημα, είτε ένα επίθετο, είτε ένα ουσιαστικό διπλασιάζεται ή επαναλαμβάνεται μία φορά, κάνοντας την ένωση να λειτουργεί ως επίρρημα. Εάν είναι ένα επίθετο που διπλασιάζεται πριν από ένα ουσιαστικό, η επανάληψη αυξάνει τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα του επόμενου ουσιαστικού. Εάν ένα ουσιαστικό επαναλαμβάνεται πριν από ένα άλλο ουσιαστικό, μόνο η ποσότητα του ουσιαστικού αυξάνεται.

Παραδείγματα

Ağır ağır, στα ελληνικά αργά αργά (αλλά σταθερά)

Gözlerimi kapatınca yaşlar süzülüyor ağır ağır.

Όταν κλείνω τα μάτια μου, τα δάκρυα κυλάνε αργά αργά.

Yavaş yavaş, στα ελληνικά σιγά σιγά

Lütfen yavaş yavaş konuşun.

Παρακαλώ μιλήστε σιγά σιγά.

Adım adım, στα ελληνικά βήμα βήμα

Bakın, bunu adım adım yapalım.

Κοιτάξτε, ας το κάνουμε βήμα βήμα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω παραδείγματα παρατηρούμε ότι και στα νέα ελληνικά υπάρχει ο ίδιος σχηματισμός αναδιπλασιασμού, επαναλαμβάνοντας την ίδια λέξη. Αναδιπλώνεται και η μορφή τους και η σημασία τους. Σε άλλα παραδείγματα όμως αυτού του σχηματισμού στα τουρκικά, η απόδοση στα νέα ελληνικά δεν είναι ανάλογη.

Açık açık, στα ελληνικά ανοιχτά, απροκάλυπτα

Uzun uzun, στα ελληνικά για πολύ ώρα

Koşa koşa, στα ελληνικά τρέχοντας

yüze yüze, στα ελληνικά πρόσωπο με πρόσωπο

ağlaya ağlaya, στα ελληνικά κλαίγοντας

akın akın, στα ελληνικά ενστικτωδώς

güle güle, στα ελληνικά στο καλό

Ο αναδιπλασιασμός δημιουργείται με συνώνυμα

Παραδείγματα

Güçlü kuvvetli, στα ελληνικά δυνατός, ισχυρός

Yorgun argın, στα ελληνικά εξαντλημένος, αποκαμωμένος

Zengin varlıklı, στα ελληνικά πλούσιος, ευκατάστατος

Gizli saklı, στα ελληνικά κρυμμένος, εμπιστευτικός

Zarar ziyan, στα ελληνικά πανωλεθρία, καταστροφή

Mutlu mesut, στα ελληνικά ευτυχισμένος, χαρούμενος

Η μορφή των δύο γλωσσικών στοιχείων είναι διαφορετική όμως οι σημασίες τους είναι ίδιες ή έστω παρόμοιες. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε αυτόν τον αναδιπλασιασμό μερικό καθώς μόνο ένα μέρος του γλωσσικού σημείου αναδιπλώνεται.

Ο αναδιπλασιασμός δημιουργείται με αντίθετες έννοιες

Παραδείγματα

İyi kötü, στα ελληνικά καλό κακό

İyi kötü hayatım bu işte!

Καλή κακή αυτή είναι η ζωή μου!

Aşağı yukarı, στα ελληνικά πάνω κάτω

Aşağı yukarı 100 öğrenci var bu okulda.

Πάνω κάτω υπάρχουν 100 μαθητές σε αυτό το σχολείο.

İleri geri, στα ελληνικά εμπρός πίσω

Meraktan evde ileri geri yürüyordum.

Από την αγωνία περπατούσα μπρος πίσω στο σπίτι.

Az çok, στα ελληνικά λίγο πολύ

Tepkisini az çok bekliyordum.

Την αντίδρασή του λίγο πολύ την περίμενα.

Büyük küçük, στα ελληνικά μικκρός μεγάλος

Partiye herkes, büyük küçük katıldı.

Στο πάρτυ συμμετείχαν όλοι, μικροί μεγάλοι.

Gece gündüz, στα ελληνικά μέρα νύχτα

Hiç durmadan gece gündüz çalışıyorum.

Δουλεύω μέρα νύχτα χωρίς σταματημό.

Στην περίπτωση αυτή η αναδίπλωση δεν αφορά μόνο την την πλήρη επανάληψη μίας λέξης. Αφορά αναδίπλωση αντίθετης σημασίας. Και στα νέα ελληνικά, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω παραδείγματα η εφαρμογή γίνεται με τον ίδιο τρόπο.

Αναδιπλασιασμός δύο λέξεων χωρίς νόημα

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται με δύο λέξεις εκ των οποίων η μία έχει νόημα και η άλλη όχι. Σε αυτές τις επαναλήψεις φαίνεται ότι η λέξη χωρίς νόημα χρησιμοποιείται και πριν και μετά από την ουσιαστική λέξη. Παραδείγματα:

çoluk çocuk, στα ελληνικά παιδί, απόγονος (η λέξη με νόημα είναι το çocuk)

Ufak tefek, στα ελληνικά μικροσκοπικός (η λέξη με νόημα είναι το ufak)

Tek tük, στα ελληνικά απομονωμένος (η λέξη με νόημα είναι το tek)

Falan filan, στα ελληνικά και τα λοιπά (η λέξη με νόημα είναι το falan)

Στα ελληνικά δεν υπάρχει ακριβώς όμοια χρήση του αναδιπλασιασμού.

Παρόλα αυτά, σε κάποιες τοπικές διαλέκτους, όπως η Λεσβιακή ντοπολαλιά, συναντάμε κάποια μεμονωμένα παραδείγματα (Σωμαράκης, 2011). Σάλια μπάλια σημαίνει προχειρότητα χειρισμού μιας κατάστασης (η λέξη με νόημα είναι το σάλια). Άλλη συναφή περίπτωση ίσως είναι η έκφραση “τσάτρα πάτρα” που χρησιμοποιείται για μια γλώσσα που δεν μιλιέται σωστά επειδή είναι λίγο γνωστή στον ομιλητή ή για κάτι προχειροφτιαγμένο (η λέξη με νόημα είναι το πάτρα, πάταλα<πάταλλον=παλούκι).

Αναδιπλασιασμός δύο λέξεων με νόημα.

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται από δύο λέξεις εκ των οποίων και οι δύο δεν έχουν νόημα. Παραδείγματα:

Abur cubur, στα ελληνικά έτοιμο, ανθυγειινό φαγητό

Abuk subuk, στα ελληνικά ασυναρτησίες

Apar topar, στα ελληνικά με βιασύνη

Çıtı pıtı, στα ελληνικά μικροκαμωμένος

5.2 Στα ελληνικά ούτε για αυτή την περίπτωση υπάρχει όμοια χρήση.

Θα μπορούσαμε όμως να φέρουμε ως παράδειγμα, εκφράσεις όπως “λάου λάου” (< λαγός λάγου - λάγου, αντί λαγού - λαγού) “φιρί φιρί” (< τουρκική έκφραση fırıl fırıl) και “μάνι μάνι” (< *ιταλική* (*di*) mano (*a*) mano) οι οποίες ναι μεν έχουν ετυμολογική

προέλευση από ξένες γλώσσες αλλά στα νέα ελληνικά δεν φέρουν κάποια σημασία ως μεμονωμένες λέξεις.

Αναδιπλασιασμός αντανάκλασης

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται από αντανακλώμενες λέξεις. Παραδείγματα:

Tıkır tıkır, στα ελληνικά ομαλά

Horul horul, στα ελληνικά βαθύς ύπνος

Fokur fokur, στα ελληνικά καυτός

Gümbür gümbür, στα ελληνικά βροντερός

Στα νέα ελληνικά το αντανακλώμενα ουσιαστικά μπορούν να δηλώνουν ένταση, διάρκεια, επανάληψη, αντίθεση ή αφθονία. Τα αντανακλώμενα ρήματα μπορούν να δηλώνουν επίσης ένταση, διάρκεια, επανάληψη ή αντίθεση (H.Kallergi,2013:149,150). Παραδείγματα:

Έφαγε και βαρύς βαρύς έπεσε για ύπνο.

Αργά αργά γύρισε το βλέμμα και την κοίταξε.

Πρωί πρωί ξεκίνησε να μαγειρεύει.

Είπε είπε και στο τέλος έκλεισε την πόρτα.

Έκλαψε έκλαψε μέχρι που αποκοιμήθηκε.

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται τοποθετώντας το σύμφωνο "m" στην αρχή της δεύτερης λέξης Παραδείγματα:

Para mara, στα ελληνικά λεφτά και τα συναφή

Ev mev, στα ελληνικά σπίτι και τα συναφή

Yemek memek, στα ελληνικά φαγητό και τα συναφή

Süt müt, γάλα και τα συναφή

Στα νέα ελληνικά αντίστοιχη περίπτωση σχηματισμού δεν υπάρχει.

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται τοποθετώντας το ερωτηματικό μόριο "mi" ανάμεσα στις δύο λέξεις ενισχύοντας το νόημα τους. Παραδείγματα:

Güzel mi güzel, στα ελληνικά πάρα πολύ ωραίο

Çok mu çok, στα ελληνικά πάρα πολύ

Akıllı mı akıllı, στα ελληνικά πάρα πολύ έξυπνος

Στα νέα ελληνικά αντίστοιχη περίπτωση σχηματισμού δεν υπάρχει.

Αναδιπλασιασμός κατάφασης-άρνησης

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται με μία από τις λέξεις σε καταφατική μορφή και μία σε αρνητική μορφή. Παραδείγματα:

Gelir gelmez στα ελληνικά με το που έρθει

Olur olmaz στα ελληνικά μόλις

Στα νέα ελληνικά υπάρχει ακριβώς η ίδια δομή αναδιπλασιασμού.

Παραδείγματα

Θέλεις δεν θέλεις

Μπορώ δεν μπορώ

Ξέρει δεν ξέρει

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται και με λέξεις που φανερώνουν αριθμό

Παραδείγματα:

Sınıfta on on beş kişi var

Στην τάξη υπάρχουν δέκα δεκαπέντε άτομα

Marketten iki üç şey aldım

Πήρα δύο τρία πράγματα από την αγορά.

Όπως προκύπτει και από τα παραδείγματα ακριβώς το ίδιο ισχύει και στα νέα ελληνικά.

Ο αναδιπλασιασμός σχηματίζεται με την προσθήκη μίας ή δύο Συλλαβών στην ασρχή της λέξης για να δώσουμε έμφαση σε επίθετα»

Η συλλαβή που προστίθεται είναι παρόμοια με την πρώτη συλλαβή της αρχικής λέξης. Η εμφατική αυτή επανάληψη είναι μια μορφή επανάληψης επίθετου όπου το αρχικό

περιβάλλον της λέξης (φωνήεν ή σύμφωνο) καθορίζει την τελική μορφή. Κατά τη διαδικασία αυτή, το πρόθεμα μιας συλλαβής αναπαράγει την έναρξη και τον πυρήνα της ρίζας. Παραδείγματα:

bambaşka, στα ελληνικά άλλος εντελώς άλλος (η συλλαβή που προστίθεται είναι το bam-)

'besbelli, στα ελληνικά φανερός ολοφάνερος (η συλλαβή που προστίθεται είναι το bes-)

bembeyaz, στα ελληνικά άσπρος κάτασπρος (η συλλαβή που προστίθεται είναι το bem-)

dapdar, στα ελληνικά στενός ολόστενος (η συλλαβή που προστίθεται είναι το dap-)

dopdolu, στα ελληνικά γεμάτος ολόγιομος (η συλλαβή που προστίθεται είναι το dop-)

yepyeni, στα ελληνικά καινούργιος ολοκαίνουργιος (η συλλαβή που προστίθεται είναι το yep-)

kıpkırmızı, στα ελληνικά κόκκινος κατακόκκινος (η συλλαβή που προστίθεται είναι το kıp-)

Στα νέα ελληνικά δεν υπάρχει αντίστοιχη περίπτωση σχηματισμού.

Ηχομιμητικοί αναδιπλασιασμοί

Στα νέα ελληνικά υπάρχουν μερικά ουσιαστικά και ρήματα που έχουν μια διπλή συλλαβή. Το ερώτημα που τίθεται είναι το εξής οι διπλές λαβές αυτών των λέξεων προέκυψαν από μερικό αναδιπλασιασμό; Αυτές οι λέξεις είναι οι εξής **μπουμπου**νητό, **κουκου**βάγια, **ζουζού**νι, **μουρμου**ρίζει, **χαχα**νίζει, **γουργου**ρίζει, **γαργά**ρα, **βάρβαρ**ος, **κακα**ρίζω, **τουρτουρ**ίζω, οι λέξεις αυτές εντάσσονται στην κατηγορία των ονοματοποιημένων, ηχομιμητικών λέξεων. Οι ονοματοποιημένες ή ηχομιμητικές λέξεις είναι λέξεις που μιμούνται κάποιο φυσικό ήχο. Για παράδειγμα η λέξη βαβούρα είναι παράγωγή λέξη. Αποτελείται από το παραγωγικό μεγεθυντικό επίθημα /-ούρα/ (Μ.Τριανταφυλλίδης, 1941:126) και η βάση της είναι η ηχομιμητική λέξη βαβ που αντιστοιχεί στον ήχο που ακούγεται όταν υπάρχει κάπου θόρυβος (επομένως βαβούρα είναι ο μεγάλος θόρυβος). Ας δούμε τώρα τέτοιες περιπτώσεις ηχομιμητικών λέξεων στα τουρκικά.

kahkaha στα νέα ελληνικά χαχανητό

vakvaklamak στα νέα ελληνικά κακαρίζω

pohpohlama στα νέα ελληνικά κολακεία

kukuμαν στα νέα ελληνικά μικρή κουκουβάγια

Συμπεράσματα

Αν και η επανάληψη είναι κυρίως μια μορφολογική διαδικασία, απαιτούνται άλλες πτυχές της γραμματικής για την επιτυχή εκτέλεσή της (π.χ. φωνητική, φωνολογία, σύνταξη, κλπ). Η εξάρτηση από άλλες πτυχές της γραμματικής καθιστά τη διαδικασία επαναδιπλασιασμού εξαιρετικά δημιουργική. Δηλαδή η διαδικασία του επαναδιπλασιασμού μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους (π.χ. εμφατική επανάληψη, m-επαναδιπλασιασμός, διπλασιασμός, κ.λ.π) που με τη σειρά του δημιουργεί νέα στοιχεία στη γλώσσα (π.χ. μια έντονη επίθετη ποιότητα, αλλαγή στη λεξική κατηγορία, κλπ) στα οποία οι δυνατότητες είναι απεριόριστες. Η επανάληψη είναι επίσης εξαιρετικά παραγωγική διαδικασία κατά την οποία οι γηγενείς ομιλητές χρησιμοποιούν συχνά την γραμματική διαδικασία. Δεδομένου αυτού, είναι ένα ευνοημένο γραμματικό εργαλείο διαγλωσσικά και επομένως, ένα ενδιαφέρον σημείο γλωσσικής έρευνας. Συνοψίζοντας μπορούμε να αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά σχηματισμού των αναδιπλασιασμών στην τουρκική γλώσσα:

1. Οι λέξεις που αποτελούν την επανάληψη γράφονται ξεχωριστά. Δεν υπάρχουν σημεία στίξης μεταξύ αυτών των λέξεων.
2. Ορισμένες επαναλήψεις έχουν διαμορφωθεί με την πάροδο του χρόνου και έχουν χρησιμοποιηθεί σε παρακείμενη μορφή.
3. Τα αντίγραφα που δημιουργούνται τοποθετώντας το σύμφωνο "m" μπροστά σε μία από τις λέξεις γράφονται επίσης ξεχωριστά.
4. Τα ουσιαστικά επίθημα και τα αντίγραφα με τα κτητικά επιθήματα γράφονται επίσης ξεχωριστά.
5. Βάζοντας την πρόθεση "mi" ανάμεσα στον διπλασιασμό, το νόημα μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ch., S. (2011). *An eisai apo ti Lesvo legesai «gkasmas». An ochi, poio einai to paratsoukli sou;.* Anaktisi Fevrouarios 2023, apo www.foititelia.gr

Demircan, O. (1987). *Emphatic Reduplication in Turkish Studies on modern Turkish.* Tilburg University Press.

Göksel, A. ,. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar, London and New York: Routledge. .*

Göksel, A. a. (2007). *Remarks on compounding in Turkish.*

J, K. (1997). *Turkish grammar, London and New York: Routledge.* Routledge Comprehensive Grammars.

Jensen, J. T. (1990). *Morphology, word structure in generative grammar.* Philadelphia: J. Benjamins Publishing.

Kallergi, H. (2013). *Reduplication at the word level: The Greek facts in a typological perspective.* Θεσσαλονίκη : ΑΠΘ.

M, T. (1941). *Neoelliniki Grammatiki.* Athina: Organismos Ekdoseon Didaktikon Vivlion.

Sanlioglou, D. . (2011). *Tourkiki grammatiki sta Ellinika.* Athina: Perugia.

Εφαρμογές των σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας

Κουτρομάνου Μαρία, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει στόχο την παρουσίαση μίας ερευνητικής πρότασης στην οποία χρησιμοποιείται η πλατφόρμα CLARIN:EL ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο. Το CLARIN:EL αποτελεί το ελληνικό σκέλος της Ευρωπαϊκής υποδομής CLARIN ERIC, ένα πανευρωπαϊκό δίκτυο οργανισμών το οποίο αφορά τη συγκέντρωση, την τεκμηρίωση, τη συντήρηση και τη διάθεση γλωσσικών πόρων, τεχνολογιών και διαδικτυακών υπηρεσιών γλωσσικής επεξεργασίας. Το CLARIN:EL λειτουργεί από τον Φεβρουάριο του 2015 και παρέχει πρόσβαση σε ψηφιακούς γλωσσικούς πόρους και διαδικτυακές υπηρεσίες γλωσσικής επεξεργασίας. Με τον συνδυασμό ενός γλωσσικού πόρου και ενός γλωσσικού εργαλείου τα οποία διατίθενται από την υποδομή CLARIN:EL, η παρούσα μελέτη έχει στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της σημασιολογίας και της ορθογραφικής διαφάνειας στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών της Ε' Δημοτικού στην ανάγνωση ψευδόφιλων μονάδων (λέξεων της ελληνικής γλώσσας δανεισμένες από την Αγγλική). Ως ψευδόφιλες μονάδες ορίζονται εκείνες οι λέξεις που ανήκουν σε διαφορετικές γλώσσες αλλά έχουν παρεμφερείς φωνολογικές μορφές και η σημασιολογία τους διαφέρει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Συνήθως πρόκειται για το αποτέλεσμα δανεισμού από μία Γλώσσα Α σε μία Γλώσσα Β, όπως για παράδειγμα δάνεια της Αγγλικής προς την Ελληνική (π.χ. film -> φιλμ) ή το αντίστροφο (π.χ. λεξικό -> lexicon). Συγκεκριμένα, μέσα από την υποδομή CLARIN:EL και την αξιοποίηση του «Αγγλο-Ελληνικού Λεξικού Ψευδόφιλων Μονάδων» σε συνδυασμό με το εργαλείο γλωσσικής επεξεργασίας NUM tool παρέχεται η δυνατότητα ενός πειραματικού σχεδιασμού που επιτρέπει την αναζήτηση, εύρεση και γλωσσική επεξεργασία ομάδων λέξεων της Ελληνικής γλώσσας που είναι δανεισμένες από τα Αγγλικά και έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) έχουν όμοια σημασιολογία με τις αντίστοιχες αγγλικές και χαρακτηρίζονται από υψηλή ορθογραφική διαφάνεια β) έχουν όμοια σημασιολογία με τις αντίστοιχες αγγλικές αλλά χαρακτηρίζονται από χαμηλή ορθογραφική διαφάνεια γ) Χαρακτηρίζονται από υψηλή ορθογραφική διαφάνεια αλλά η σημασιολογία τους διαφέρει σημαντικά και δ) η σημασιολογία τους διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τις αντίστοιχες Αγγλικές και χαρακτηρίζονται από χαμηλή ορθογραφική διαφάνεια.

Ως ορθογραφική διαφάνεια ορίζεται ο βαθμός αντιστοιχίας φωνήματος-γραφήματος και το αντίστροφο (γραφήματος- φωνήματος). Με άλλα λόγια η ορθογραφική διαφάνεια αναφέρεται στο κατά πόσο ο γραπτός λόγος μία δεδομένης γλώσσας αντιστοιχεί στον προφορικό λόγο και αντιστρόφως. Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός μελετών που υποστηρίζουν ότι η ορθογραφική διαφάνεια επιδρά σημαντικά στην αναγνωστική ικανότητα με τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν σε μία λιγότερο διαφανή ορθογραφία να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν σε μία ορθογραφικά διαφανή γλώσσα (Aro, 2004; Diamanti κ.α., 2018; Seymour κ.α., 2003). Αν και η Ελληνική γλώσσα είναι σε σημαντικό

βαθμό διαφανής ορθογραφικά (Seymour κ.α., 2003), υπάρχουν ελληνικές λέξεις που χαρακτηρίζονται από χαμηλή ορθογραφική διαφάνεια στην κατεύθυνση γραφήματος-φωνήματος (διαδικασία της ανάγνωσης).

Όσον αφορά την επίδραση της σημασιολογίας των λέξεων στην αναγνωστική ικανότητα, πρόσφατα μελέτες σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες χρησιμοποιώντας ζεύγη ψευδόφιλων μονάδων έδειξαν ότι όταν η σημασιολογία των λέξεων είναι γνωστή στα παιδιά, διευκολύνεται η αναγνωστική τους ικανότητα. Η παρούσα ερευνητική πρόταση αποτελεί την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης της σημασιολογίας στην αναγνωστική ικανότητα στην ελληνική γλώσσα με τη χρήση ψευδόφιλων μονάδων. Αν και είναι γνωστή από την επισκόπηση της ερευνητικής αρθρογραφίας η επίδραση της σημασιολογίας και της ορθογραφικής διαφάνειας στην αναγνωστική ικανότητα, παραμένει να ερευνηθεί αν η ταυτόχρονη παρουσία τους (ή αντίθετα απουσία τους) επιδρά συνεργιστικά στην αναγνωστική ικανότητα Ελλήνων μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: CLARIN:EL, γλωσσική επεξεργασία, ψευδόφιλες μονάδες, ορθογραφική διαφάνεια, σημασιολογία

Koutromanou Maria

Abstract

This article aims to present a research proposal in which the CLARIN:EL platform is used as the main methodological tool. CLARIN:EL is the Greek branch of the CLARIN ERIC infrastructure, a pan-European network of organizations concerned with gathering, documenting, maintaining and making available language resources, technologies and online language processing services. CLARIN:EL has been operating since February 2015 and provides access to digital language resources and online language processing services.

By combining a language resource and a language tool available from the CLARIN:EL infrastructure, the present study aims to investigate the effect of semantics and orthographic transparency on the reading ability of 5th grade students in reading pseudophilic units (Greek words languages borrowed from English). Pseudophilous units are those that belong to different languages but have similar phonological forms and their semantics differ to a greater or lesser extent. Usually it is the result of borrowing from Language A to Language B, such as for example loans from English to Greek (e.g. film -> film) or vice versa (e.g. dictionary -> dictionary).

Specifically, through the CLARIN:EL infrastructure and the utilization of the "Anglo-Greek Dictionary of Pseudophilous Units" in combination with the language processing tool NUM tool, the possibility of an experimental design is provided that allows searching, finding and linguistic processing of word groups of the Greek language. which are borrowed from English and have the following characteristics: a) have similar

semantics to the corresponding English ones and are characterized by high orthographic transparency b) have similar semantics to the corresponding English ones but are characterized by low orthographic transparency c) are characterized by high orthographic transparency but their semantics differ significantly and d) their semantics differ significantly from their English counterparts and are characterized by low orthographic transparency.

Orthographic transparency is defined as the degree of phoneme-grapheme correspondence and vice versa (grapheme-phoneme). In other words, orthographic transparency refers to how well the written word of a given language corresponds to the spoken word and vice versa. In addition, a significant number of studies support that orthographic transparency has a significant effect on reading ability with children learning to read in a less transparent orthography having greater reading difficulties than children learning to read in an orthographically transparent language (Aro , 2004; Diamanti et al., 2018; Seymour et al., 2003). Although the Greek language is to a considerable extent orthographically transparent (Seymour et al., 2003), there are Greek words characterized by low orthographic transparency in the grapheme-phoneme direction (reading process).

Regarding the effect of word semantics on reading ability, recent studies in other European languages using pairs of pseudophilous units have shown that when the semantics of words are known to children, their reading ability is facilitated. The present research proposal is the first attempt to investigate the effect of semantics on cognitive ability in the Greek language using pseudo-units.

Although it is known from the review of the research articles the effect of semantics and orthographic transparency on reading ability, it remains to be investigated their simultaneous presence (or on the contrary their absence) affecting the reading ability of Greek students.

Key-Words: CLARIN:EL, language processing, pseudophilic units, orthographic transparency, semantics

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική πρόταση έχει σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της σημασιολογίας και της ορθογραφικής διαφάνειας των λέξεων στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών και μαθητριών της Ε΄ Δημοτικού. Ο σχεδιασμός της έρευνας για τον σκοπό της κατέστη εφικτός με την αξιοποίηση ενός γλωσσικού πόρου και ενός εργαλείου γλωσσικής επεξεργασίας που διατίθενται στην υποδομή CLARIN:EL.

Περιγραφή του δείγματος

Συνολικά, στην έρευνα θα συμμετέχουν 60 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στην Ε' Δημοτικού. Τα κριτήρια ένταξης των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι τα εξής: α. οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν κανονική ή σχεδόν κανονική όραση και να έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 2 έτη διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας.

Διαδικασία

Η διαδικασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας θα πραγματοποιηθεί μεμονωμένα για τον κάθε συμμετέχοντα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν τις τέσσερις ομάδες των 50 λέξεων με παύσεις 5 λεπτών για ξεκούραση. Οι οδηγίες που δίνονται στους συμμετέχοντες είναι να διαβάσουν μέσα σε ένα λεπτό με ακρίβεια όσες περισσότερες λέξεις μπορούν για κάθε ομάδα λέξεων.

Σχεδιασμός

Στην παρούσα μελέτη, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε η υποδομή CLARIN:EL. Συγκεκριμένα, ως γλωσσικός πόρος χρησιμοποιήθηκε το «Αγγλο-Ελληνικό Λεξικό Ψευδόφιλων Μονάδων» το οποίο διατίθεται στην πλατφόρμα. Το εν λόγω λεξικό, το οποίο δημοσιεύτηκε από ομάδα ερευνητών του πανεπιστημίου Αθηνών, αποτελείται από περισσότερα από 1.000 λήμματα ψευδόφιλων μονάδων. Θεωρείται πρωτοπόρο για τα ελληνικά δεδομένα και πρώτο του είδους του στην ελληνική γλώσσα καθώς αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια γλωσσολογικής μελέτης και λεξικογραφικής εφαρμογής των ψευδόφιλων μονάδων.

Το «Αγγλο-Ελληνικό Λεξικό Ψευδόφιλων Μονάδων» διατίθεται στην υποδομή CLARIN:EL από το Δεκέμβριο του 2015. Για την εύρεση του συγκεκριμένου γλωσσικού πόρου μεταβήκαμε στον *κεντρικό κατάλογο CLARIN:EL*, στον οποίο συγκεντρώνονται όλες οι περιγραφές των γλωσσικών πόρων και των εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας που διατίθενται από τα διάφορα ιδρυματικά αποθετήρια και το αποθετήριο φιλοξενούμενων πόρων του CLARIN:EL. Από τον κεντρικό κατάλογο βρήκαμε το «Αγγλο-Ελληνικό Λεξικό Ψευδόφιλων Μονάδων» μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων φίλτρων αναζήτησης τα οποία ενεργοποιούνται με την επιλογή "browse" που βρίσκεται στο πάνω-δεξιά μέρος της οθόνης.

Από το «Αγγλο-Ελληνικό Λεξικό Ψευδόφιλων Μονάδων» πρόκειται να επιλεχθούν 4 ομάδες ελληνικών λέξεων οι οποίες αποτελούνται από 50 λέξεις η καθεμία με βάση τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) έχουν όμοια σημασιολογία με τις αντίστοιχες αγγλικές και χαρακτηρίζονται από υψηλή ορθογραφική διαφάνεια β) έχουν όμοια σημασιολογία με τις αντίστοιχες αγγλικές αλλά χαρακτηρίζονται από χαμηλή ορθογραφική διαφάνεια γ) χαρακτηρίζονται από υψηλή ορθογραφική διαφάνεια αλλά η σημασιολογία τους διαφέρει σημαντικά και δ) η σημασιολογία τους διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τις αντίστοιχες αγγλικές και χαρακτηρίζονται από χαμηλή ορθογραφική διαφάνεια.

Για τον υπολογισμό των ποσοτικών μετρήσεων των λέξεων που αποτελούν τις τέσσερις ομάδες θα χρησιμοποιηθεί το εργαλείο γλωσσικής επεξεργασίας NUM tool (Protopapas κ.α., 2012) το οποίο διατίθεται επίσης στην υποδομή CLARIN:EL. Το NUM tool αποτελεί ένα εργαλείο γλωσσικής επεξεργασίας για τον υπολογισμό ποσοτικών δεδομένων της λέξης που εισάγεται. Υπολογίζει χαρακτηριστικά της λέξης όπως τον αριθμό γραμμάτων και συλλαβών, τη συχνότητά της σε συγκεκριμένο σώμα κειμένων, τη συχνότητα ορθογραφικών και φωνολογικών γειτόνων και τη διαφάνειά της. Το NUM tool παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να υπολογίσει ένα ευρύ φάσμα ποσοτικών μετρήσεων της κάθε λέξης εύκολα, γρήγορα και με ακρίβεια, μια δραστηριότητα που στο παρελθόν ήταν χρονοβόρα και κοπιαστική για τους ερευνητές. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, το NUM tool θα χρησιμοποιηθεί για τον υπολογισμό της ορθογραφικής διαφάνειας των λέξεων που επιλέχθηκαν από το λεξικό. Για την εύρεση του συγκεκριμένου εργαλείου γλωσσικής επεξεργασίας μεταβήκαμε στον *κεντρικό κατάλογο CLARIN:EL* και με τη χρήση φίλτρων αναζήτησης εντοπίστηκε το NUM tool. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της εφαρμογής των φίλτρων, περιορίσαμε την αναζήτηση σε γλωσσικά εργαλεία στην Ελληνική γλώσσα. Η εκτέλεση του NUM tool πραγματοποιείται εξωτερικά στην ιστοσελίδα "*speech.ilsp.gr/iplr/Tools.htm*".

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aro, M. (2004). *Learning to read: The effect of orthography* .

Diamanti, V. G. (2018). *Dyslexia profiles across orthographies differing in transparency: An evaluation of theoretical predictions contrasting English and Greek.*

Marecka, M. S.-N. (2021). *False friends or real friends? False cognates show advantage in word form learning.* .

Protopapas, A. T. (2012). *IPLR: An online resource for Greek word-level and sublexical information. Language resources and evaluation.*

Seymour, P. H. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies. British Journal of psychology.*

Η παρατήρηση ως μέσο υποστήριξης του αναστοχαστικού μοντέλου Mentoring

Μαραβελάκη Σωφρονία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Π.Ε.40, M.Ed in TESOL, PhD

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά το mentoring στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα την εφαρμογή του αναστοχαστικού μοντέλου mentoring με τη χρήση της παρατήρησης ως εργαλείο αναζήτησης και επίλυσης προβλημάτων στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Αρχικά γίνεται μια αναφορά στο τι είναι το mentoring και ποια είναι η εφαρμογή του στην εκπαίδευση γενικότερα. Έπειτα παρουσιάζονται συνοπτικά οι μορφές που παίρνει το mentoring στην εκπαίδευση, τα μοντέλα mentoring που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα στάδια ή οι φάσεις που ακολουθούνται για την εφαρμογή του. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η τεχνική της παρατήρησης ως μέσο υποστήριξης του αναστοχαστικού μοντέλου mentoring. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση του συγκεκριμένου μοντέλου που χρησιμοποιεί την παρατήρηση (observation) για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά παρουσιάζεται το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας το οποίο είναι ο υπερβολικός χρόνος ομιλίας των εκπαιδευτικών στη μητρική γλώσσα έναντι της ξένης γλώσσας καθώς και ο περιορισμένος χρόνος ομιλίας των μαθητών στη γλώσσα στόχο. Η εργασία αποτελεί μια πρόταση για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος, τα αποτελέσματα και η χρησιμότητα της οποίας μπορούν να μελετηθούν μετά από την εφαρμογή της.

Λέξεις-Κλειδιά: English, mentoring, reflective model, observation.

Observation as a means of supporting the reflective mentoring Model

Maravelaki Sofronia, M.Ed in TESOL, PhD

Abstract

This paper concerns mentoring in secondary education and more specifically the application of the reflective mentoring model using observation as a tool for researching and solving problems in teaching English. First, a reference is made to what mentoring is and what its application is in education in general. Then, the forms that mentoring takes in education, the mentoring models applied in the educational context and the stages or phases followed for its implementation are briefly presented. Finally, the observation technique is presented as a means of supporting the reflective mentoring model. The purpose of the work is the presentation of the specific model that uses observation to improve the educational work. The problem faced by the newly appointed teachers of the English language is presented as an example, which is the excessive speaking time of the teachers in the mother tongue compared to the foreign language as well as the limited speaking time of the students in the target language. The work is a proposal to

deal with the specific problem, the results and usefulness of which can be studied after its implementation.

Key-Words: English, mentoring, reflective model, observation.

Εισαγωγή: Τι είναι Mentoring

Το Mentoring είναι μια πρακτική επιστήμη που θεμελιώνεται επιστημονικά μέσα από τις αρχές και τις μεθόδους των επιστημών της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής, του management, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, τόσο ως προς τους στόχους του, όσο και ως προς τις μεθόδους επίτευξής του. Η συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring) είναι μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δύο (ή περισσότερων) ατόμων, τα οποία ανταλλάσσουν εμπειρίες, απόψεις, πληροφορίες και πρακτικές συμβουλές για ένα συγκεκριμένο τομέα εκπαίδευσης, απασχόλησης ή δραστηριότητας, σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και σεβασμού, και στοχεύει στην ενίσχυση των επαγγελματικών, εκπαιδευτικών και προσωπικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Βαλάση, 2015).

Η εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στην εκπαίδευση συνδυάστηκε με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βέργου, 2017). Το mentoring στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια προσπάθεια ουσιαστικής στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών καθώς και κύριο μεταρρυθμιστικό μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας τους (Ντάβαρος, 2015). Είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει την καθοδήγηση, την εκπαίδευση, την έμπνευση και την υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού. Η καθοδήγηση αυτή λαμβάνει τη μορφή διάδρασης μεταξύ του μέντορα και των εκπαιδευόμενων, καθώς ο ένας μαθαίνει από τις εμπειρίες του άλλου, με τον μέντορα να αποτελεί πηγή έμπνευσης και υποβοήθησης στην αντιμετώπιση αδιεξόδων και στην επιλογή σωστών αποφάσεων, προκειμένου οι μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν αυτονομία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Σαλβαράς, 2013).

Στόχοι του mentoring είναι η προσφορά υποστήριξης, βοήθειας και καθοδήγησης από ένα έμπειρο πρόσωπο σε ένα άλλο με λιγότερη εμπειρία, στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο άτομα, να δώσει στον εποπτευόμενο την ευρύτερη εικόνα του κοινωνικο-οικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα, και να προσφέρει στον εποπτευόμενο ευκαιρίες μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον (Φραγκούλης, 2011). Ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται ήδη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και σημειώνει θετικά αποτελέσματα ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Στην Ελλάδα, η ύπαρξη μέντορα στα ελληνικά σχολεία θεσπίστηκε αρχικά με το νόμο 3848/2010, ο οποίος παρέμεινε ανενεργός (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018). Ωστόσο, στο Τεύχος Β’ του ΦΕΚ 4509/25.08.2022 δημοσιεύτηκε η Απόφαση υπ’ Αριθμ. 102919/ΓΔ4 με τίτλο «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Τα άρθρα της απόφασης αφορούν τα εξής: 1. Ορισμό Παιδαγωγικού Συμβούλου-Μέντορα, 2. Καθήκοντα και

αρμοδιότητες, 3. Κριτήρια ορισμού, αριθμός Παιδαγωγικών Συμβούλων - Μεντόρων και διάρκεια θητείας τους και 4. Κριτήρια επιλογής. Με αυτή την απόφαση εισάγεται ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου - Μέντορα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2022-23.

Μορφές mentoring

Μετά από την ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας (Αλεξανδρή, 2018. Βαλάση, 2015. Βέργου, 2017. Ματσούκη, 2019. Μπρονόβσκι , 2019. Σκορδά, 2015) οι βασικότερες διακρίσεις σχετικά με τη μορφή που μπορεί να πάρει το mentoring είναι οι εξής:

- το **τυπικό mentoring ή επίσημο (formal)**, που περιλαμβάνει σχέσεις που οργανώνονται, υποστηρίζονται και κατευθύνονται από έναν οργανισμό (επιχείρηση, εκπαιδευτικό φορέα) με συγκεκριμένους στόχους και εμπεριέχουν μια μορφή υποχρεωτικότητας στη συμμετοχή, στη σχέση και στην επιλογή συνεργάτη,
- το **άτυπο mentoring ή ανεπίσημο (informal)** που αφορά μη δομημένες και μη αναγνωρισμένες σχέσεις μαθητείας σε έναν οργανισμό οι οποίες αναπτύσσονται αυθόρμητα και εξελίσσονται χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις ή την ύπαρξη συγκεκριμένων υποχρεώσεων,
- το **εσωτερικό mentoring** που προϋποθέτει την ύπαρξη μεντόρων (ειδικών επαγγελματιών ή άτυπων συμβούλων) στον ίδιο τον φορέα που οργανώνει τη διαδικασία αυτή,
- το **εξωτερικό mentoring** που περιλαμβάνει είτε τη συνεργασία με ειδικούς μέντορες που ένας οργανισμός προσλαμβάνει γι' αυτόν το σκοπό είτε τη μεταβίβαση συνολικά της δραστηριότητας σε έναν άλλο φορέα,
- το **ατομικό mentoring** που περιλαμβάνει την εξατομικευμένη προσέγγιση στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς του εποπτευόμενου, στην ανασύσταση αυτών και την επανατοποθέτηση των στόχων,
- το **ομαδικό mentoring (team)** που εφαρμόζεται συλλογικά, όταν ένας εκπαιδευτικός έχει υπό την επίβλεψή του μια ομάδα εκπαιδευτικών και ανταλλάσσουν απόψεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αναζητώντας λύσεις. Διακρίνεται στο **Intrateam mentoring** (που στηρίζεται στη σχέση των μελών της ίδιας ομάδας) και στο **Interteam mentoring** (που αφορά στη σχέση μελών διαφορετικών ομάδων).
- το αμοιβαίο **mentoring (peer)** που αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από την υποστήριξη ισότιμων συναδέλφων (ομότιμων) συνταιριάζοντας με αυτό τον τρόπο νέους εκπαιδευτικούς με πιο έμπειρους. Συνάδελφοι μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον. Διακρίνεται σε τρεις υποκατηγορίες, πληροφορικό (**information peer**), συλλογικό (**collegial peer**) και ειδικό (**special peer**), ενισχύει την αλληλεπιδραστική σχέση μέντορα-εποπτευόμενου, προσφέροντας στήριξη προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε διαφορετικά στοιχεία και λειτουργίες,

- το **διαδικτυακό e-mentoring** στηρίζεται στις νέες τεχνολογίες και γίνεται εξ αποστάσεως. Μέντορες και εποπτευόμενοι αλληλοεπιδρούν από απόσταση μέσω τηλεπικοινωνιών (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνο, τηλεδιασκέψεις, φόρουμ συζητήσεων, κλπ.). Οι e-μέντορες προσφέρουν την ίδια στήριξη με τους παραδοσιακούς μέντορες. Το e-mentoring συναντάται και ως telementoring, virtual mentoring, cybermentoring, ή online mentoring το οποίο υπάρχει και σε μορφή peer e-mentoring,
- το **μακροχρόνιο mentoring:** μεγάλης διάρκειας διεξαγωγή της εφαρμογής του mentoring που μπορεί να προσδιορίζει το συνεχές της διαδικασίας έως ότου εκπληρωθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί,
- το **βραχυχρόνιο mentoring:** εφαρμογές του που υλοποιούνται είτε για μικρές χρονικές περιόδους είτε είναι πολύ στενά χρονικά προσδιορισμένες,
- το **specific mentoring** το οποίο απαιτεί ετοιμότητα από τους μέντορες σε μια πιο αποτελεσματική καθοδήγηση των εποπτευόμενων σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και
- το **μεικτό mentoring** που συνδυάζει τις παραπάνω μορφές.

Είναι αυτονόητο ότι τα όρια των κατηγοριών δεν είναι στεγανά και ότι επικαλύπτονται κατά περίπτωση.

Μοντέλα mentoring στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τρία είναι τα εννοιολογικά θεωρητικά μοντέλα mentoring στον τομέα της εκπαίδευσης (Βέργου, 2017. Maynard & Furlong, 1995. Σαλβαράς, 2013. Σκορδά, 2015):

- το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship)
- το μοντέλο ικανοτήτων-επάρκειας (competence model)
- το αναστοχαστικό μοντέλο (reflective practitioner model)

Στο **μοντέλο της γνωστικής μαθητείας** ο μέντορας έχει τον ρόλο του βασικού εκπαιδευτικού που δίνει ενεργητικά παραδείγματα παιδαγωγικής και διδακτικής δράσης. Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για τους νέους εκπαιδευτικούς και ως χορηγός της γνώσης. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να γίνουν ικανοί να μετατρέψουν τη θεωρία σε διδακτική πράξη.

Στο **μοντέλο ικανοτήτων-επάρκειας** ο μέντορας συσχετίζει την εξάσκηση και την αξιολόγηση των νέων εκπαιδευτικών στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων-προτύπων πρακτικής. Η διδασκαλία σύμφωνα με το μοντέλο αυτό προϋποθέτει την πρόσκτηση ενός συγκεκριμένου συνόλου δεξιοτήτων.

Στο **αναστοχαστικό μοντέλο** ο μέντορας υιοθετεί τον ρόλο του «κριτικού φίλου» που βοηθά στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας. Ο μέντορας γίνεται ο «κριτικός φίλος» του νέου εκπαιδευτικού που τον ενθαρρύνει και τον βοηθάει να αναστοχαστεί

τις προσωπικές του διδακτικές θεωρίες και τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει. Με αυτό τον τρόπο δίνει την πρωτοβουλία των κινήσεων στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την ευθύνη των επιλογών του και οδηγώντας τον στην αναζήτηση εναλλακτικών διδακτικών επιλογών.

Στάδια ή φάσεις mentoring στην εκπαίδευση

Η ανάπτυξη της σχέσης μέντορα-εκπαιδευτικού είναι σαφώς πολύπλοκη και μεταβλητή και προχωρά μέσα από μια χρονική αλληλουχία, η οποία, γενικά, περιλαμβάνει αρχή, μέση και τέλος. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Βέργου, 2017. Μπουμπουλέντρα, 2015. Μπρονόβσκι, 2019) τα στάδια ή οι φάσεις mentoring από τις οποίες διέρχεται η σχέση μέντορα-εκπαιδευτικού είναι τα εξής:

Αρχικό στάδιο ή προετοιμασία (Preparing): Ο Μέντορας βοηθά τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να φέρει σε πέρας συγκεκριμένες εργασίες και καθήκοντα παρέχοντας υποδείγματα και πρότυπα αναφορικά με τις δεξιότητες και τις στρατηγικές. Έμφαση δίνεται στην παρατήρηση και την παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό, στοχεύοντας στη συνεχή βελτίωση και τη σταδιακή απεξάρτησή του από την επίβλεψη του Μέντορα. Συνειδητά, ο Μέντορας προετοιμάζεται για να προσφέρει μια παραγωγική εμπειρία μέσω αυτής της σχέσης. Μελετά τους τρόπους και τις μεθόδους υποκίνησης του ενδιαφέροντος όχι μόνο του εποπτευόμενου, αλλά και του ίδιου. Το κλειδί για να επιτελέσει το ρόλο του, είναι η αυτογνωσία και η κατανόησή των κινήτρων και των δυνάμεών του. Αποσαφηνίζει τους ρόλους και τις προσδοκίες προχωρώντας στην γνωριμία του με τον εποπτευόμενο.

Ενδιάμεσα στάδια ή διαπραγμάτευση και αυτοβελτίωση (Negotiating & Enabling Growth): Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την κατεύθυνση που πρέπει να κινηθεί αναφορικά με τις επιλογές και τις αποφάσεις του. Συνεχίζει να χρειάζεται την ανατροφοδότηση με περισσότερη συνέπεια και εστίαση στις λεπτομέρειες. Έμφαση δίνεται στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ώστε να αξιοποιεί τον κριτικό στοχασμό ως μέσο για την αυτοαξιολόγηση της προόδου του ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη για να συνειδητοποιήσει τη διδακτική διαδικασία, τις μεθόδους και τις τεχνικές. Με την διαπραγμάτευση χτίζονται η συναίνεση και η δέσμευση. Οι συμφωνίες και οι κανόνες, που αναπτύσσονται από αυτή τη συζήτηση, καθορίζουν το είδος της σχέσης. Προσδιορίζονται οι λεπτομέρειες όσον αφορά τις συναντήσεις, τις ευθύνες και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας. Με την υλοποίηση των στόχων, τη συνεργασία και την αυτοβελτίωση επιτυγχάνεται η μάθηση με την παροχή εκείνων των στοιχείων, που εξασφαλίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως λόγου χάρη η ανατροφοδότηση.

Τελικό στάδιο ή ολοκλήρωση (Coming to Closure): Αξιολογούνται, αναγνωρίζονται και εκτιμώνται τα επιτεύγματα του εποπτευόμενου. Λαμβάνεται υπόψη όλη η διαδικασία της καθοδήγησης. Η ολοκλήρωση αυτής της σχέσης έρχεται με τη συζήτηση για τη μετάβαση προς την αυτονομία. Ο εκπαιδευτικός δεν εξαρτάται πλέον από τον μέντορα, εφόσον είναι σε θέση να βλέπει τις πιθανές λύσεις σε τυχόν προβλήματα και να

αναλαμβάνει την ευθύνη για τις επιλογές του. Ο μέντορας εξακολουθεί να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη συζητώντας τις ανησυχίες του καθοδηγούμενου. Η σχέση τους επαναπροσδιορίζεται ως μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ συναδέλφων, η οποία όμως θεσμικά έχει ημερομηνία λήξης.

Η παρατήρηση ως μέσο υποστήριξης του αναστοχαστικού μοντέλου mentoring στο μάθημα των Αγγλικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ένα κοινό χαρακτηριστικό της ενδοϋπηρεσιακής υποστήριξης των εκπαιδευτικών είναι η παρατήρηση, σύμφωνα με τον Scrivener (2005). Ο Wajnryb (1992) ισχυρίζεται ότι η παρατήρηση θεωρείται συχνά εργαλείο αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών, αλλά οι Wragg (1999) και Malderez (2003) ισχυρίζονται ότι η παρατήρηση χρησιμοποιείται επίσης ως εργαλείο για τη την κατανόηση των διδακτικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Υπό το πρίσμα των όσων συζητήθηκαν παραπάνω, αυτή η εργασία στοχεύει να προτείνει ένα μοντέλο mentoring για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με έμφαση στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αναστοχαστική διευκόλυνση της διαδικασίας έναντι της αξιολόγησης. Επιπλέον, το μοντέλο στοχεύει στο να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με την πρακτική της παρατήρησης προκειμένου να μειώσει το άγχος και την ανησυχία που διέπει τη διαδικασία αυτή και να τους παράσχει πληροφορίες για να τους βοηθήσει να αναπτυχθούν περαιτέρω στο επάγγελμά τους.

Προσεγγίσεις, σκοποί και εστίαση της παρατήρησης

Οι ερευνητές προτείνουν τρεις λειτουργίες της παρατήρησης στην τάξη. Ο Freeman (1982) υποδεικνύει την εποπτεία (Supervisory), την εναλλακτική (Alternatives) και τη μη καθοδηγητική προσέγγιση (Non-Directive Approach) και οι Allwright & Bailey (1991) (όπως αναφέρεται στους McDonough, Shaw & Masuhara, 2013) προτείνουν την επιστημονική έρευνα (scientific), τη φυσική έρευνα (naturalistic enquiry) και τη μικρής κλίμακας ερευνητική προσέγγιση (small-scale research).

Επιπλέον, για τη διενέργεια μιας παρατήρησης υπάρχουν διάφοροι σκοποί. Ο Malderez (2003) και ο Scrivener (2005) δηλώνουν ότι η παρατήρηση στην τάξη εξυπηρετεί τέσσερις ευρείς σκοπούς όπως την ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την αξιολόγηση και έρευνα και τη συλλογή δεδομένων. Τέλος, ο σκοπός της παρατήρησης καθορίζει την εστίαση και το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί, σύμφωνα με την Day (1990). Το επίκεντρο μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές, τα στάδια του μαθήματος, η διαχείριση της τάξης κ.λπ. Τα μέσα για τη συλλογή δεδομένων μπορεί να είναι ποιοτικά ή ποσοτικά ή ένας συνδυασμός και των δύο.

Περιγραφή του εκπαιδευτικού πλαισίου

Το παρόν μοντέλο παρατήρησης προτείνεται για ένταξη σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) σε ένα ελληνικό δημόσιο

σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, δύο νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 καλούνται να συνεργαστούν με τον μέντορα και να εφαρμόσουν μέσα από την τάξη, ένα μοντέλο παρατήρησης που θα τους επιτρέψει να εξοικειωθούν με τη διαδικασία αποβάλλοντας την ένταση ή τον φόβο της υποκείμενης παρατήρησης, να αυτοαξιολογήσουν τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και να αποφασίσουν ποιους τομείς της διδασκαλίας τους επιθυμούν να διερευνήσουν. Καμία αξιολόγηση δεν υπονοείται από τον μέντορα και η παρατήρηση δεν θα έχει σχέση με τις διοικητικές εποπτικές απαιτήσεις, δεδομένου ότι στοχεύει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Burton (1987).

Το μοντέλο βασίζεται στο "Πρακτικό μοντέλο για την παρατήρηση στην τάξη" του Carthew (1988) και αποτελείται από τρία στάδια: Προπαρασκευαστική συζήτηση / συνέντευξη, Παρατήρηση και Συζήτηση / συνέντευξη, σύμφωνα με τα στάδια mentoring από τα οποία διέρχεται η σχέση μέντορα-εκπαιδευτικού.

Η αόρατη παρατήρηση (unseen observation), η αυτοπαρατήρηση (self-observation) και η ομότιμη παρατήρηση (peer observation) είναι μοντέλα παρατήρησης κυρίως για αναπτυξιακούς σκοπούς καθώς εμπίπτουν στις μη κατευθυντικές (non directional), φυσικές (naturalistic) και ερευνητικές προσεγγίσεις μικρής κλίμακας (small scale research). Η υιοθέτηση μιας αναπτυξιακής προοπτικής μέσα σε ένα μη επικριτικό πλαίσιο για την παρατήρηση στην τάξη βοηθά στην ελαχιστοποίηση του άγχους του εκπαιδευτικού και τονώνει την επαγγελματική του ανάπτυξη, υποστηρίζει ο Psalla (2013). Ο Carthew (1988) ισχυρίζεται ότι οι επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις θα είναι πιο παραγωγικές και αντιπροσωπευτικές του μοντέλου, καθώς θα το καταστήσουν συνεχές και αναπτυξιακό, διότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στοχεύσουν συγκεκριμένους τομείς δράσης και να τους δουν στην πράξη κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων.

Ο σκοπός των παρατηρήσεων είναι κυρίως αναπτυξιακός και η εστίαση είναι ο εκπαιδευτικός. Λαμβάνουν χώρα σε τρία τμήματα της Β΄ Γυμνασίου, όπου οι μαθητές έχουν το ίδιο επίπεδο ικανότητας στα Αγγλικά (A2 - B1, Council of Europe, 2001). Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων της παρατήρησης είναι το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Πριν από κάθε παρατήρηση μια κάρτα με το προφίλ της τάξης δίνεται στον μέντορα από τους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα Ι) έτσι ώστε να του παρέχεται μια αρχική επισκόπηση της τάξης και του μαθήματος.

Ένα πρακτικό μοντέλο παρατήρησης στην τάξη των Αγγλικών

Διεξαγωγή αόρατων παρατηρήσεων

Στην αόρατη παρατήρηση, όπως την ονομάζει ο Bailey (2006), ο μέντορας δεν παρευρίσκεται ή δεν βλέπει, αλλά συζητά με τον εκπαιδευτικό που την διεξήγαγε σε μη επικριτική βάση. Η συζήτηση βασίζεται σε έναν ειλικρινή αναστοχασμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Δύο ερωτηματολόγια εμπλέκονται σε αυτόν τον τύπο παρατήρησης.

Το πρώτο επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τις ιδιότητες που ένας καλός δάσκαλος υποτίθεται ότι πρέπει να έχει, συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και συζητείται με τον μέντορα πριν από το μάθημα (βλ. Παράρτημα ΙΙ). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο είναι γενικό που εστιάζει σε ό,τι πραγματικά συνέβη στην τάξη και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς μετά το μάθημα και συζητείται ξανά με τον μέντορα (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ). Ο Powell (1999) ισχυρίζεται ότι οι συζητήσεις πριν και μετά το μάθημα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους και να προωθήσουν την προσωπική τους ανάπτυξη. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να διεξάγει τουλάχιστον δύο αόρατες παρατηρήσεις προκειμένου να εξοικειωθεί με τη διαδικασία, να χαλαρώσει και να συζητήσει οτιδήποτε συμβαίνει με τον μέντορα, ο οποίος ενεργεί ως εκκινητής προβληματισμού και πληροφοριοδότης σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Διεξαγωγή αυτοπαρατηρήσεων

Ο Burns (2010) ορίζει την αυτοπαρατήρηση ως παρατήρηση των συμπεριφορών, σκέψεων, ενεργειών, και τρόπων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών. Οι πολύπλευρες αλληλεπιδράσεις στις αίθουσες διδασκαλίας ξένων γλωσσών μπορεί να εμποδίσουν την επίγνωση του εκπαιδευτικού για το τι ακριβώς συμβαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ισχυρίζεται ο Bailey (2006). Όπως σημειώνουν οι Richards & Lockhart (1994), πολλά από αυτά που συμβαίνουν στη διδασκαλία είναι άγνωστα στον εκπαιδευτικό. Σε αυτό το σημείο, η αυτοπαρατήρηση μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συμβαίνει στην τάξη, όπως ισχυρίζονται οι Mercado & Baecher (2014).

Η αυτοπαρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με ηχογράφηση ή με βιντεοσκόπηση ενός μαθήματος (Psalla 2013, McDonough et al, 2013), ή με τη διατήρηση ενός ημερολογίου διδασκαλίας (Psalla, 2013) ή με τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών (Carthew, 1988). Η εγγραφή σε βίντεο είναι μια πτυχή της φυσικής προσέγγισης (Allwright & Bailey, 1991) και παρέχει ποιοτικά αποτελέσματα για την έρευνα (Day, 1990). Οι εκπαιδευτικοί αναλύουν μια συγκεκριμένη πτυχή σε βάθος, μια πτυχή της διδασκαλίας που έχει εξεταστεί σε προηγούμενη συζήτηση μετά το μάθημα με τον μέντορα μετά από μια αόρατη παρατήρηση. Καθώς τα αποτελέσματα των αόρατων παρατηρήσεων έδειξαν ότι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή δεν ήταν ούτε ικανοποιητικές ούτε αναμενόμενες, οι εκπαιδευτικοί θέλουν να εντοπίσουν και να διερευνήσουν περαιτέρω το πρόβλημα.

Καταρχάς, δίνεται το πρότυπο ενός ημερολογίου διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα IV), και μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που αφορούν την αυτοπαρατήρηση (βλ. Παράρτημα V) στους εκπαιδευτικούς για συζήτηση με τον μέντορα πριν από την αυτοπαρατήρηση. Στη συνέχεια τα παραπάνω συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς αφού έχουν παρακολουθήσει τη βιντεοσκόπηση των μαθημάτων τους και αφού συζητηθούν ξανά με τον μέντορα. Επίσης, μπορεί να δοθεί στους μαθητές μια φόρμα σχολίων για

να συμπληρώσουν μετά το μάθημα με τη μορφή ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα VI). Αυτές είναι αναστοχαστικές ασκήσεις και παρέχουν μια αυτοαξιολόγηση και ανάλυση της ατομικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, οι οποίες στοχεύουν στην ανίχνευση προβληματικών περιοχών. Τουλάχιστον δύο αυτοπαρατηρήσεις πρέπει να διεξάγονται από τους εκπαιδευτικούς. Ο Carthew (1988) ισχυρίζεται ότι εάν αφιερωθεί χρόνος και προσπάθεια σε μια συστηματική και αντικειμενική αυτοπαρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πολλά να κερδίσουν. Ο μέντορας κατευθύνει την προσοχή των εκπαιδευτικών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και ελέγχει τη στάση τους απέναντι σε αυτά.

Διεξαγωγή ομότιμων παρατηρήσεων

Ο Richards και ο Farrell (2005) ορίζουν την παρατήρηση από ομότιμους την παρατήρηση που διενεργεί ένας εκπαιδευτικός ή άλλος παρατηρητής, ο οποίος παρακολουθεί προσεκτικά ένα μάθημα ή μέρος αυτού, προκειμένου να κατανοήσει κάποια πτυχή της διδασκαλίας, της μάθησης ή της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Ο ομότιμος εκπαιδευτικός είναι από το ίδιο σχολείο, φίλος ή συνάδελφος και διδάσκει το ίδιο μάθημα. Ο Carthew (1988) επιμένει ότι ο ομότιμος παρατηρητής δεν πρέπει να αποτελεί απειλή για τον εκπαιδευτικό που παρατηρείται, πρέπει να τον εμπιστεύεται και να είναι σίγουρος ότι θα κάνει αυτό που του ζητείται.

Οι εκπαιδευτικοί στην προηγούμενη διαδικασία αυτοπαρατήρησης διαπιστώνουν ότι το πρόβλημα στις αλληλεπιδράσεις μαθητή-εκπαιδευτικού είναι το τεράστιο ποσοστό του χρόνου ομιλίας των εκπαιδευτικών (Teacher Talking Time-TTT) στη μητρική γλώσσα σε αντίθεση με τον χρόνο ομιλίας τους στην ξένη γλώσσα καθώς και με το χρόνο ομιλίας των μαθητών στην ξένη γλώσσα (Student Talking Time-STT). Συνήθως οι οδηγίες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολα κατανοητές από τους μαθητές, έτσι οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη χρήση της μητρικής γλώσσας αντί της ξένης, μεγιστοποιώντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και καθιστώντας με αυτό τον τρόπο το μάθημα επικεντρωμένο στον εκπαιδευτικό.

Πριν λάβει χώρα η ομότιμη παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός και ο παρατηρητής πρέπει να συμφωνήσουν εκ των προτέρων τον σκοπό της παρατήρησης, όπως προτείνει ο Carthew (1988), καθώς και το υπόβαθρο των συμφωνημένων κριτηρίων για την παρατήρηση, όπως προτείνει ο Cosh (1999), και να το συζητήσουν με τον μέντορα. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί διενεργούν μια ερευνητική παρέμβαση μικρής κλίμακας στην τάξη, εφαρμόζοντας την ομότιμη παρατήρηση (Allwright & Bailey 1991), προκειμένου να αναλύσουν σε βάθος το πρόβλημα και να βρουν λύσεις.

Οι ομότιμες παρατηρήσεις περιλαμβάνουν τις ακόλουθες κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων: μία που εστιάζει στο STT σε αντίθεση με το TTT (βλ. Παράρτημα VII) και μια άλλη που επικεντρώνεται στις τεχνικές διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα VIII). Η χρήση τέτοιων κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων ως σύστημα παρατήρησης μπορεί να αποδειχθεί αρκετά επωφελής επειδή παρέχει στους εκπαιδευτικούς εστιασμένα δεδομένα για να μελετήσουν (Wallace, 1991), να αναλύσουν μια συγκεκριμένη πτυχή σε

βάθος (McDonough et al, 2013) και είναι σχετικά απλές στην κατασκευή τη χρήση και την ερμηνεία τους χωρίς να χρειάζεται ο παρατηρητής να είναι ιδιαίτερα εκπαιδευμένος (Day, 1990).

Όσον αφορά τη συζήτηση μετά την παρατήρηση, ο Wallace & Woolger (1991, όπως αναφέρεται στο Bailey, 2006) προτείνει τέσσερα στάδια που οι εκπαιδευτικοί και ο μέντορας πρέπει να ακολουθήσουν: τον καθορισμό των γεγονότων (Τι συνέβη;), τα αποδεικτικά στοιχεία μάθησης (Πώς το ξέρετε;), τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων (Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει;) και τελικά τα στοιχεία αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμού και τις δεξιότητες / ικανότητες για βελτίωση (Τι έχετε μάθει;). Εδώ ο μέντορας ενεργεί ως σύμβουλος, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το πρόβλημα και να βρουν λύσεις.

Συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση του παραπάνω μοντέλου mentoring μέσω της παρατήρησης καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τις παρατηρήσεις του εαυτού και των ομοτίμων τους μέσα σε μια συνεργατική κουλτούρα που προωθεί την εμπιστοσύνη, το άνοιγμα και την υποστήριξη, πιθανότατα θα βρουν το κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα χαρακτηριστικά του αναστοχαστικού μοντέλου, με την αόρατη παρατήρηση ως δραστηριότητα ευαισθητοποίησης, την αυτοπαρατήρηση ως μέσο ανίχνευσης προβλημάτων και την ομότιμη παρατήρηση ως τεχνική εύρεσης λύσεων, μπορεί να το καταστήσουν επιτυχημένο, με τη βοήθεια και την υποστήριξη του μέντορα ο οποίος παίζει ένα κεντρικό και πολύπλευρο ρόλο στις συναντήσεις ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, και στην παροχή κινήτρου στους εκπαιδευτικούς για να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexandri, E. (2018). To mentoring stin elliniki protovathmia ekpaidefsi. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, K. M. (2006). Language teacher supervision. A case-based approach. New York: Cambridge University Press.

Bell, L. (1988). Appraising teachers in schools. A practical guide. London: Routledge.

Bikram, K. Das (ed.), (1987). Patterns of classroom interaction in Southeast Asia. Singapore: SEAMEO Regional Language Center (Anthology Series 17).

Boumpoulentra, N.P. (2015). I symvoli tou thesmou tou Mentora stin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon - theoritiki kai empeiriki prosengisi. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio Thrakis.

Bronovski, M. Gk. (2019). O Thesmos tou Mentora sto Elliniko Ekpaideftiko Systima: Dierevnisi ton Apopseon Neon Ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis tou Nomou Attikis. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia. Athina: Ethniko Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners. London: Routledge.

Burton, J. (1987). The powers of observation: An investigation of current practice

and issues in teacher education. In Bikram K. Das (ed.), Patterns of classroom interaction in Southeast Asia. Singapore: SEAMEO Regional Language Center (Anthology Series 17), pp. 153–166.

Cakir, I. (2010). Criticizing ourselves as teachers through observation: from reflective to effective teaching. *English for Specific Purposes World*, 30/9: 1-12.

Carthew, C. (1988). Classroom observation. In L. Bell (Ed.), Appraising teachers in schools. A practical guide, pp: 154-163. London: Routledge.

Cosh, J. (1999). Peer observation: a reflective model. *ELT Journal*, 53/1: 22-27.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Dafkou, V. & Valkanos, E. (2018). O thesmos tou Mentora sta ellinika scholeia: pos borei na efarmostei; Mia erevna pou vasizetai stis apopseis empeiron ekpaideftikon kai diefthynton tou nomou Pierias. Epistimoniko Vima tou Daskalou, Tefchos 22. Athina: DOE.

Day, R. (1990). Teacher observation in second language teacher education. In R. Richards & D. Nunan (Eds.), Second language teacher education, pp. 43 - 61. Cambridge: Cambridge University Press.

Fragkoulis, I. (2011). I axiopoiisi tou Mentoring stin ekpaideftiki diadikasia.

Freeman, D. (1982). Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *Tesol Quarterly*, 16/1, 21-28.

Klippel, F. (1984). Keep talking. Cambridge: Cambridge University Press.

Malderez, A. (2003). Observation. *ELT Journal*, 57/2, 179 - 181.

Matsouki, V. (2019). To mentoring kai to e-mentoring os paragontas epangelmatikis anaptyxis ton ekpaideftikon. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Patra: EAP.

Maynard, T. & Furlong, J. (1995). Learning to Teach and Models of Mentoring, in K.Trevor & A.Sh. Mayes (Eds) Issues in Mentoring. London: Routledge.

McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). Materials and methods in ELT. A teacher's guide. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

Mercado, L. A. & Baecher, L. (2014). Video-based self-observation as a component of developmental teacher evaluation. *Global Education Review*, 1/3: 63-67.

Ntavaros, Ch. (2015). To meteoro vima tis kainotomias tou mentorismou stin elliniki ekpaidefsi: Apopseis neodioriston kai empeiron ekpaideftikon. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Volos: Panepistimio Thessalias.

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS.

Powell, G. (1999). How to avoid being the fly on the wall. *The Teacher Trainer*, 13/1: 3–4.

Psalla, I. (2013). Towards English teachers' professional development: can self- and peer-observation help improve the quality of our teaching?. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4/1, 25-43.

Richards, J. C. & Farrell, T. S. (2005). Professional development for language teachers. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C & Nunan, D. (1990). Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press.

Salvaras, G. (2013). Mentoriki. Paidagogiki kai Didaktiki Kathodigisi. Athina: Ekdoseis Grigori.

Scrivener, J. (2005). Learning teaching. Oxford: McMillan Publishers Limited.

Skorda, A. (2015). Episkopisi tou thesmou tou mentora sta programmata eisagogikis epimorfosis ton neodiorizomenon ekpaideftikon. I periptosi tou Kollegiou

Athinon- Kollegiou Psychikou. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Korinthos: Panepistimio Peloponnisou.

Somogyi-Tóth, K. (2000). Observation tasks. A workbook for student teachers. Piliscsaba: Pázmány Péter Catholic University.

Valasi, D. (2015). Odigos Efarmogis Ekpaideftikis Symvouleftikis – Mentoring. Athina: IME GSEVEE

Vergou, V. (2017). I antilipsi tis leitourgikotitas tou mentoring apo tin plevra ton Scholikon Symvoulon Protovathmias Ekpaidefsis: Theoritiki kai Empeiriki Prosengisi. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Ioannina: Panepistimio Ioanninon.

Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers. A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Wajnryb, R. (1992). Classroom observation tasks. A resource book for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. J. & Woolger, D. (1991). Improving the ELT supervisory dialogue: the Sri Lanka experience. *English Language Teaching Journal*, 45/5: 320-327.

Wragg, E. C. (1999). An introduction to classroom observation. London: Routledge.

Παραρτήματα

Παράρτημα I

Παράρτημα II

Παράρτημα III

Παράρτημα IV

Παράρτημα V

Παράρτημα VI

Παράρτημα VII

Παράρτημα VIII

Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Η συμπερίληψη αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία συζητείται κυρίως κατά τα τελευταία χρόνια, έχοντας αναπτύξει σημαντικές αντιδράσεις ως αποτέλεσμα της πολυπλοκότητας του χαρακτήρα της. Η συμπερίληψη ως διαδικασία χαρακτηρίζει απόλυτα τη σύγχρονη εποχή, δεδομένου ότι η διαφορετικότητα πλέον αντιμετωπίζεται και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι φυσιολογικό. Ως εκ τούτου, όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ισάξια πρόσβαση στη γνώση, γεγονός που πρεσβεύεται μέσα από την υιοθέτηση της κουλτούρας της συμπερίληψης. Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία παίζουν τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίο συμβάλλουν συνολικά στην προσπάθεια για την υιοθέτηση πρακτικών συμπερίληψης στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, κουλτούρα, πολιτικές συμπερίληψης, πρακτικές συμπερίληψης, σχολική μονάδα.

Rachiotis Theodoros

Abstract

Inclusion is a type of education that has been discussed mainly in recent years, having developed significant reactions as a result of the complexity of its character. Inclusion as a process is absolutely characteristic of the modern era since diversity is now treated and should be treated as something normal. Therefore, all students should have equal access to knowledge, which is advocated through the adoption of the culture of inclusion. An important role in the whole process is played by both students and teachers, but also by teachers who contribute overall to the effort to adopt inclusive practices in modern education.

Key-words: Inclusive education, culture, inclusion policies, inclusion practices, school unit.

Εισαγωγή

Μία από τις βασικότερες προτεραιότητες της κάθε χώρας αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών ως προς την εκπαίδευση, προτεραιότητα η οποία ενισχύεται σημαντικά μέσα από προγράμματα, όπως εκείνο της στρατηγικής «Εκπαίδευση για όλους» των Ηνωμένων Εθνών, ενισχύοντας την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη γνώση. Μέσα από την προκήρυξη της Σαλαμάνκα, το εν λόγω πρόγραμμα και η επίτευξή του συνδέθηκε άμεσα με την υιοθέτηση της συμπερίληψης (UNESCO, 1994· Miles & Signal, 2010). Κατά τα τελευταία χρόνια η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο εξαιτίας καταρχήν του σύνθετου χαρακτήρα της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την πρόκληση και ιδιαίτερα έντονων συζητήσεων μεταξύ εκείνων που ενδιαφέρονταν για το ζήτημα (Florian, 2014). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι στην ουσία

μια διαδικασία, η οποία έχε ως στόχο να αντιμετωπίσει κάθε εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης, χωρίς να δίνεται βαρύτητα σε παράγοντες όπως το φύλο, η εθνικότητα, η αναπηρία, η επίδοση ή το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Ένα ακόμα στοιχείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με το βαθμό αποτελεσματικότητας που χαρακτηρίζουν τους σχολικούς οργανισμούς (Booth & Ainscow, 2011).

Κουλτούρα και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Για την ύπαρξη μίας συμπεριληπτικής πολιτικής είναι αντίστοιχα απαραίτητη η ύπαρξη μιας σχολικής κουλτούρας. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη και υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι διάφορες εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιούνται πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους τις διάφορες εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη βελτίωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια με τις διδακτικές πρακτικές. Η συμπερίληψη της σχολικής κουλτούρας στις αλλαγές αυτές είναι απαραίτητη, προκειμένου η διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου να έχει επιτυχία (Haug, 2017). Η χρήση της συμπερίληψης για την αναμόρφωση της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας μέσα στα πλαίσια της συμπερίληψης υποδηλώνει στην πραγματικότητα την αναδιάρθρωσή της μέσα στα πλαίσια μιας κοινότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεργασία και ασφάλεια. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι σε μια τέτοια περίπτωση όλα τα παιδιά βρίσκονται σε ασφαλές περιβάλλον χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιότητες που δύνανται να τα χαρακτηρίζουν (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015).

Η ύπαρξη ασφάλειας σε μια σχολική μονάδα υποδηλώνει την ύπαρξη της πλήρους αποδοχής όλων των μελών που την πλαισιώνουν, δηλαδή από τη σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς, μέχρι και τους γονείς και τους μαθητές, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από συνεργασία και αλληλεπίδραση (Κασίδης κ.ά., 2015). Μέσα σε μία τέτοια σχολική μονάδα όλοι εκείνοι που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία της εκπαίδευσης αποτελούν πολύτιμα μέλη, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι μπορεί και να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στον βαθμό βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, προκειμένου οι μαθητές να σημειώνουν πρόοδο και επιτυχίες. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, αλλά και οι γονείς και το βοηθητικό προσωπικό που χαρακτηρίζει έναν σχολικό οργανισμό έχουν ως στόχο τους την ανάπτυξη και την προώθηση των αξιών της συμπεριληπτικής μάθησης, μέσα από την υιοθέτηση των αξιών αυτών και με την προώθηση τους στα νέα μέλη της σχολικής μονάδας. Οι συμπεριληπτικές αυτές αξίες έχουν να κάνουν με το σεβασμό απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ελευθερία. Μέσα από τις συμπεριληπτικές αξίες, λοιπόν, τα παιδιά αντιμετωπίζονται με τρόπο ισότιμο και χωρίς καμία διάκριση. Αντίθετα, οι υψηλές προσδοκίες είναι κάτι που αφορά όλους τους μαθητές ισότιμα (Γεροσίμου, 2012).

Η διαμόρφωση της κουλτούρας της συμπερίληψης χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον κομβικό ρόλο που παίζει η ίδια η ηγεσία του σχολικού οργανισμού, καθώς επίσης και ο ίδιος ο σχολικός ηγέτης, ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει να διοικήσει τη

σχολική μονάδα και η προσωπικότητα αυτού. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση τόσο στις ενέργειες των εκπαιδευτικών όσο και στις ενέργειες των ίδιων των μαθητών. Η σχολική ηγεσία είναι στην ουσία μία παράμετρος ιδιαίτερα κομβική για την επιτυχία των μαθητών και κατ' επέκταση για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης της συμπερίληψης. Σε γενικές γραμμές, η συμπεριληπτική σχολική ηγεσία συμπεριλαμβάνει τόσο το διευθυντή, όσο και τους μαθητές, αλλά και όλα τα μέλη που συνθέτουν τη σχολική κοινότητα. Στην ουσία πρόκειται για μια διαδικασία συλλογική εντός της οποίας συμμετέχουν τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς (Αγγελίδης, 2011). Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι η διαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι αποτέλεσμα τόσο των στάσεων όσο και των συμπεριφορών της εκάστοτε σχολικής ηγεσίας και του βαθμού με τον οποίο προάγουν τη συμπερίληψη. Παράλληλα, σημαντικός είναι και ο βαθμός δέσμευσής τους απέναντι στη συμπερίληψη. Σημαντικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας αποτελεί η παρουσίαση προς τους εκπαιδευτικούς της έννοιας της βελτίωσης της σχολικής μονάδας, καθώς και της έννοιας της συμπερίληψης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να κατανοήσουν τις εν λόγω αξίες και να τις ενστερνιστούν (Hoppey & McLeskey, 2013).

Μέσα στα παραπάνω πλαίσια η συμπεριληπτική κουλτούρα που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση σημαντικών ευκαιριών μάθησης για το σύνολο των μαθητών, μηδενός εξαιρουμένου. Παράλληλα, σε μία τέτοια σχολική μονάδα η διαφορετικότητα έχει τον χαρακτήρα της μάθησης και όχι του προβλήματος, ενώ η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό εκείνο παράγοντα για τη βελτίωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Hoppey & McLeskey, 2013). Η διαμόρφωση και η ανάπτυξη τόσο ενός κοινού , όσο και κοινών στόχων αναφορικά με τη συμπερίληψη αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας, γεγονός που θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη μίας σχολικής κοινότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των μερών που την πλαισιώνουν και που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, βασικός ρόλος της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας αποτελεί η ανάπτυξη και η δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων και τη συμμετοχή αυτών στα διάφορα σχολικά δρώμενα διαμορφώνεται ένα θετικό πλαίσιο προσαρμογής για τους μαθητές στο περιβάλλον του σχολείου, ενώ ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό τόσο η ακαδημαϊκή τους επίδοση, όσο και η εξάλειψη κάθε κοινωνικής προκατάληψης που σχετίζεται με τη συμμετοχή στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Adams, Harris & Jones, 2016).

Συμπεριληπτική πολιτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική πολιτική σε μία σχολική μονάδα είναι αποτέλεσμα της συμπεριληπτικής κουλτούρας που έχει αυτή υιοθετήσει. Στην πραγματικότητα, η πολιτική της συμπερίληψης αποτελεί μια πολιτική με ενιαίο χαρακτήρα, η οποία έχει ως στόχο να προβάλει τη διαφορετικότητα, μειώνοντας ταυτόχρονα τον αποκλεισμό των μαθητών

από τη μάθηση, ως αποτέλεσμα διάφορων παραγόντων (Clark, Dyson & Millward, 2018). Βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής πολιτικής αποτελεί το όραμα για ένα σχολείου που τους αφορά όλους, όπως αυτό προκύπτει και μέσα από τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Πιο συγκεκριμένα, η διακήρυξη αυτή ενίσχυσε σημαντικά την προσπάθεια για ανάπτυξη ενός σχολικού συστήματος μέσω του οποίου ενθαρρύνεται η συμπερίληψη των μαθητών και από το οποίο ζητείται να λάβει τη θέση του σχολικού συστήματος που υπάρχει και που λειτουργεί σε δύο επίπεδα: το ένα για τους κανονικούς μαθητές και το άλλο για τους μαθητές που αποκλίνουν και οι οποίοι συνήθως φοιτούν σε ειδικό σχολείο, ή ακόμα αρκετές φορές δεν έχουν καθόλου συμμετοχή στη διαδικασία της εκπαίδευσης (British Council, 2020).

Η πολιτική της συμπερίληψης στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία της μάθησης, χωρίς να έχουν σημασία τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Παράλληλα, ενθαρρύνεται και ταυτόχρονα κινητοποιείται το προσωπικό εκπαίδευσης για την εφαρμογή των πρακτικών εκείνων που χαρακτηρίζουν τη συμπεριληπτική πολιτική (British Council, 2020). Μία σχολική μονάδα, η οποία έχει υιοθετήσει μια πολιτική συμπερίληψης, δέχεται τη συμμετοχή σε αυτήν όλων των παιδιών της περιοχής στην οποία εντάσσεται, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην καταγωγή, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο που έχουν ή τις τυχόν εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να τα χαρακτηρίζουν. Επιπροσθέτως, τόσο το κτίριο της σχολικής αυτής μονάδας, όσο και οι κτιριακές εγκαταστάσεις του είναι δομημένα με τρόπο που να γίνεται επιτρεπτή η πρόσβαση σε αυτό από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αλλά ακόμα και από τα μέλη της τοπικής κοινότητας. Οι τάξεις στις σχολικές μονάδες είναι διαμορφωμένες με τρόπο που τα παιδιά να είναι στις θέσεις εντός των οποίων ευνοείται η συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, γεγονός που με τη σειρά του αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας του (Ainscow, 2020).

Σε γενικές γραμμές, μέσα από το σχολείο παρέχεται στους μαθητές κάθε μορφή βοήθειας αναφορικά τόσο με την εγκατάστασή τους όσο και με την προσαρμογή τους σε αυτά. Την αντίστοιχη βοήθεια λαμβάνουν και τα υπόλοιπα μέλη που πλαισιώνουν τη σχολική μονάδα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές αξιοποιούν τους δασκάλους και τις ειδικές και εξατομικευμένες γνώσεις που διαθέτουν προς όφελός τους. Όλη αυτή η διαδικασία οδηγεί στην ανάπτυξη ενός πλαισίου στήριξης, το οποίο έχει χαρακτηριστικά συμπερίληψης (Ainscow, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό κομμάτι της πολιτικής της συμπερίληψης αποτελεί η στρατηγική οργάνωση, η οποία αφορά στην υλοποίηση όλων εκείνων των αλλαγών στην εκπαίδευση, αλλαγές που έχουν ως στόχο τη βελτίωση μιας σχολικής μονάδας ως προς την αποτελεσματικότητά της. Η διαμόρφωση ενός σχολείου για όλους καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη τόσο συμμετοχικών όσο και δημοκρατικών διαδικασιών, στις οποίες λαμβάνει μέρος κάθε μέλος που απαρτίζει τη σχολική κοινότητα. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων και μέσα στα πλαίσια προσπάθειας για βελτίωση των σχολικών μονάδων, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιρροή που ασκεί η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, δεδομένου ότι οι φωνές τους είναι εκείνες που αφορούν στις πραγματικές αλλαγές που χρειάζεται η σχολική μονάδα

για την κάλυψη των αναγκών τους. Αυτό θέτει τις βάσεις για ανάπτυξη ενός πλαισίου στήριξης της διαφορετικότητας, δεδομένου ότι μέσω αυτού τα παιδιά που βρίσκονται στο περιθώριο θα εντοπίζονται πιο εύκολα (Cooper & Jacobs, 2011).

Το πλαίσιο αυτό υποστήριξης ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού εκπαίδευσης, καθώς επίσης και μέσα από τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η πρώτη συνεργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση όλων εκείνων των εμποδίων που στέκονται εμπόδιο ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία τους προχωρούν στην ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών αναφορικά με τις μεθόδους και τις πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να έχουν εφαρμογή μέσα σε μία σχολική αίθουσα, προκειμένου να υπάρχει ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Ευφραιμίδου, Καραγιαννίδης & Κουμπής, 2015). Επιπλέον, μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, δίνεται η δυνατότητα παροχής τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της ειδικής υποστήριξης που ενδέχεται να χρειάζεται ένας ή περισσότεροι μαθητές μέσα στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι η δυνατότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της διαδικασίας της μάθησης και η μη περιθωριοποίηση τους σε επίπεδο ακαδημαϊκό. Μέσα στα πλαίσια της συνεργατικής αυτής πολιτικής αναπτύσσονται τόσο διδακτικές δραστηριότητες όσο και στόχοι με κοινό χαρακτήρα τους οποίους κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να πετύχει, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό του. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται και αποφυγή στιγματισμού, ενώ αναπτύσσεται ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο από τη μία διαμορφώνει το έδαφος για την ανάπτυξη τόσο νέων δεξιοτήτων όσο και νέων γνώσεων και από την άλλη αναπτύσσονται στους μαθητές νέες απόψεις, αξίες και στάσεις, οι οποίες καθιστουν αντιληπτή τη διαφορετικότητα ως ένα κομμάτι αναπόσπαστο από την καθημερινότητα (Σουρτζή, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου & Χατζημιχαϊλίδης, 2013).

Η πολιτική συμπερίληψης την οποία υιοθετεί ένα σχολείο συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Στόχος είναι να μπορούν να θέτουν σε εφαρμογή τις συμπεριληπτικές τους πρακτικές. Είναι σαφές πως η γνώση και η μόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα Ανώτατα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δε συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πρακτική που επιλέγουν, ενώ σε κάθε περίπτωση η μόρφωση αυτή δε συμπεριλαμβάνει θεματικές, οι οποίες αφορούν στην εκπαίδευση της συμπερίληψης. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι μέσα από την εκπαίδευση που λαμβάνουν, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως ένα φαινόμενο που δεν έχει κοινωνικό υπόβαθρο, αντίθετα η προσέγγισή της είναι καθαρά ιατρική, γεγονός που οδηγεί στην ανάπτυξη προκαταλήψεων και στερεοτυπικών συμπεριφορών, οι οποίες αναπαράγονται μέσα στα πλαίσια ενός επιστημονικού επαγγελματισμού (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018). Τόσο η επιμόρφωση όσο και η επαγγελματική εξέλιξη που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς δύνανται να πραγματοποιηθούν με τη συνδρομή των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία έχουν ως περιεχόμενό τους τόσο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όσο και τις πρακτικές

συμπερίληψης. Μέσα στα πλαίσια αυτά οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προσαρμόζουν κάθε φορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με στόχο να καθιστούν τη μάθηση προσβάσιμη για όλους τους μαθητές. Τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα και σεμινάρια μπορεί να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικά στην περίπτωση που πραγματοποιηθούν μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να συνδεθούν άμεσα και απόλυτα με τη σχολική πραγματικότητα και τα προβλήματα που αυτή αντιμετωπίζει (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

Συμπεριληπτικές πρακτικές και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα ως προς την υιοθέτηση και την εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να υιοθετούν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες κάθε φορά πρακτικές, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο, το οποίο θέτει ως προτεραιότητα τις ανάγκες των μαθητών. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτικών παίρνει τη μορφή του καθοδηγητή, του συνεργάτη και του ενισχυτή, ενώ μέσα στις αρμοδιότητές τους είναι και η δημιουργία ενός ιδιαίτερα θετικού κλίματος, μέσα από τη σηματοδότηση ιδιαίτερα υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Σαλβαράς, 2013). Οι πρακτικές συμπερίληψης βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με την αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να μπορούν όλοι οι μαθητές να πετύχουν τους στόχους. Το αναλυτικό πρόγραμμα, σε γενικές γραμμές, δέχεται προσαρμογές σε κάθε επίπεδο, με παράδειγμα να αποτελούν οι στρατηγικές διδασκαλίας, το περιεχόμενο και οι στόχοι του κάθε μαθήματος, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011).

Οι στόχοι που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μπορούν να βρουν εφαρμογή τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής αίθουσας, μέσα από την άτυπη εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση αυτή πραγματοποιείται μέσα σε άτυπα περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα οι ζωολογικοί κήποι και τα μουσεία, γεγονός που δίνει στους μαθητές το κίνητρο να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Η αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος οφείλει να συμβαδίζει με τις στρατηγικές που υιοθετεί η διδασκαλία ως προς τη διαφοροποίησή της. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετήσουν διαφορετικές τεχνικές τόσο ως προς την προετοιμασία, όσο και ως προς το περιεχόμενο, αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία, καθώς και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές (Αραβή & Αγγελίδης, 2012).

Ένα σημαντικό εργαλείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η χρήση τόσο των νέων μέσων πολυαισθητηριακού χαρακτήρα, όσο και των νέων τεχνολογιών. Οι μαθητές της σύγχρονης εποχής έχουν γεννηθεί μέσα στα πλαίσια της έντονης τεχνολογικής ανάπτυξης, γεγονός που σημαίνει πως οι προσλαμβάνουσες τους διαφέρουν από εκείνες των μαθητών των προηγούμενων γενεών. Μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας το παιδί κάνει χρήση όλων των αισθήσεών του, γεγονός που συμβάλλει στην προώθηση της ενεργούς συμμετοχής του στη διαδικασία της μάθησης. Επιπροσθέτως, η μάθηση

μέσω των νέων τεχνολογιών χαρακτηρίζεται από αρχές που την ευνοούν, όπως για παράδειγμα η κοινωνική συμμετοχή, η επίλυση προβλημάτων, η αναδόμηση της γνώσης, οι εποικοδομητικές δραστηριότητες και ο αυτοέλεγχος, μεταξύ άλλων (Θωμά & Κολοβός, 2014). Η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών τέτοιου είδους καθιστά απαραίτητη τη διαμόρφωση, εκ μέρους της σχολικής μονάδας, μιας κουλτούρας και μιας πολιτικής με συμπεριληπτικό χαρακτήρα και περιεχόμενο, προκειμένου να έχουν διαμορφωθεί οι κατάλληλες συμπεριφορές και στάσεις και να υπάρχει παράλληλα και η κατάλληλη κατάρτιση, η οποία απαιτείται για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας (Opertti & Brady, 2011).

Συμπεράσματα

Αυτό που ανάγεται ως συμπέρασμα είναι πως η διαδικασία της συμπερίληψης αποτελεί μια διαδικασία καθολικής συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από πολιτικές συμπερίληψης αποδέχονται τον κάθε μαθητή με την ταυτότητα που έχει και τον σέβονται. Η κουλτούρα, η πολιτική και οι πρακτικές που εφαρμόζει μία σχολική μονάδα αποτελούν τους τρεις βασικούς παράγοντες, οι οποίοι επιτρέπουν σε μια σχολική μονάδα να έχει χαρακτήρα συμπερίληψης. Στόχος των πρακτικών εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η εξάλειψη της περιθωριοποίησης και η συνειδητοποίηση ότι η διαφορετικότητα είναι και πρέπει να είναι καθολικά αποδεκτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelidis, P. (2011). Morfes igesias pou proothoun ti symperiliptiki ekpaidefsi. Sto: Angelidis, P. (epim.), *Paidagogikes tis Symperilipsis*. Athina: Diadrasi.

Angelidis, P. & Avraamidou, L. (2011). Anaptyxi symperiliptikis ekpaidefsis mesa apo atypa perivallonta mathisis. Sto: Angelidis, P. (epim.), *Paidagogikes tis Symperilipsis. Athina:* Diadrasi.

Angelidis, P. & Stylianou, T. (2011). I ekpaidefsi ton ekpaideftikon sti symperiliptiki ekpaidefsi. Sto Angelidis, P. (epim.), *Paidagogikes tis Symperilipsis.* Athina: Diadrasi.

Adams, D., Harris, A., Jones, M.S. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child, Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4(3), 58-72.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,* 6(1), 7-16.

Aravi, Ch. & Angelidis, P. (2012). I anaptyxi praktikon symperiliptikis ekpaidefsis os synepeia tis diadikasias entaxis ton kofon/varikoon mathiton. Sto: Angelidis, P.

(epim.), *Symperiliptiki Ekpaidefsi kai Veltiosi Scholeion. Schesi amfidromi*. Athina: Diadrasi.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

British Council (2020). *Programma Inclusive Schools*. Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Christidou, Th. & Christidou, M. (2018). Apo tin Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi (E.A.E) sti Symperilipsi: I ekpaideftiki politiki tis Symperilipsis ton «ALLON» kai ta pleonektimata tis stous mathites me kai choris anapiries i Eidikes Ekpaideftikes Anagkes (E.E.A), *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,* 8, 1275-1287.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (eds) (2018). *Towards inclusive schools?* London and New York: Routledge.

Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement. Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*. UK: John Wiley & Sons Ltd.

Evangelou, O. & Moula, E. (2016). Sygkritiki theorisi tis diapolitismikis kai tis symperiliptikis ekpaidefsis, Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematon, 10, 155-165.

Effraimidou, S., Karagiannidis, Ch. & Koumpis, A. (2015). Paragontes pou epidroun sti synergasia ton ekpaideftikon eidikis kai genikis agogis sto plaisio diadiktyakon koinotiton, Themata Epistimon kai Technologias stin Ekpaidefsi, 8(3), 153-184.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286-294.

Gerosimou, E. (2012). Symperilipsi kai scholiki koultoura: o pyrinas gia ti dimiourgia tou «Scholeiou gia olous», *X-Ray@ekpaidefsi,* 5, 8-12.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research,* 19(3), 206-217.

Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School, *The Journal of Special Education, 46(4)*, 245-256.

Kasidis, D., Apostolidou, E. & Doufexi, Th. (2015). I eidiki kai diapolitismiki ekpaidefsi sto fasma tis symperiliptikis filosofias. Sto: Papadatos, G., Polychronopoulou S. & Bastea A., *Leitourgies noisis kai logou sti symperifora, stin ekpaidefsi kai stin eidiki agogi*, *5o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis,*

19-21 Iouniou. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Kentro Meletis Psychofysiologias kai Ekpaidefsis.

Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education, 14(*1), 1-15.

Michailidou, A. & Angelidis, P. (2012). Ena programma erevnas drasis me ti chrisi tou schediou gia meiosi tis perithoriopoiisis. Sto: Angelidis, P. (epim.), *Symperiliptiki Ekpaidefsi kai Veltiosi Scholeion. Schesi amfidromi.* Athina: Diadrasi.

Opertti, R. & Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective, *Prospects, 41*, 459-472.

Salvaras, G. (2013). *Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio*. Athina: Pedio.

Sourtzi, M., Ioakeimidou, V., Vlachos, N., Koutsospyrou, Ch. & Chatzimichailidis, V. (2013). Mia taxi gia olous, 7o Diethnes Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi: Diadikasies Mathisis, 8-10 Noemvriou.

Thoma, R. & Kolovos, Ch. (2014). Efarmozontas ti Symperiliptiki Ekpaidefsi gia mathites me metria kai elafria noitiki ysterisi sto mathima tis Geografias tis St΄ taxis me ti chrisi ton TPE, *3o Panellinio Ekpaideftiko Synedrio Imathias gia tin axiopoiisi ton TPE sti didaktiki praxi,* 4-6 Apriliou.

Unesco (1994). *Diakiryxi tis Salamanka kai plaisio drasis gia tin eidiki agogi.* Pagkosmia Diaskepsi gia tin Eidiki Agogi. Ispania, Salamanka.

Προσαρμοστική και μη προσαρμοστική τελειοθηρία των μαθητών: Η επίδραση των γονέων στη διαμόρφωσή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Γκαύρας Γεώργιος
Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, οι μαθητές που διακατέχονται από τελειοθηρία είναι όλο και περισσότεροι. Στην καθημερινή ζωή, ο όρος τελειοθηρία χρησιμοποιείται με αρνητική χροιά. Όμως, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχουν δυο είδη τελειοθηρίας, η προσαρμοστική-θετική και η μη προσαρμοστική-αρνητική. Μαθητές με προσαρμοστική τελειοθηρία έχουν υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό τους χωρίς να αισθάνονται ότι δεν τα καταφέρνουν. Μαθητές με μη προσαρμοστική τελειοθηρία έχουν υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό τους, αλλά αισθάνονται ότι δεν καταφέρνουν να πιάσουν τους στόχους τους, εμφανίζουν άγχος και αδυναμία διαχείρισης καθημερινών προβλημάτων. Η τελειοθηρία των μαθητών είναι συχνά αποτέλεσμα των γονέων τους και ειδικά του στυλ ανατροφής των παιδιών που οι γονείς επιλέγουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν αρνητικές τελειοθηρικές στάσεις των μαθητών στην τάξη αλλά και να συνεργάζεται με τους γονείς. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο και προτάσεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: τελειοθηρία, γονεϊκό στυλ, εκπαιδευτικοί.

Adaptive and maladaptive perfectionism in students: Parental affect and the role of teachers

Gkavras Georgios
Ph.D. candidate, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina

Abstract

Perfectionism in students is increasing over time. In every day life, the term perfectionism has a negative meaning. However, studies show that there are two types of perfectionism, adaptive-positive and maladaptive-negative perfectionism. Students who are adaptive perfectionists strive for excellence but they don’t feel incompetent. Maladaptive perfectionists strive for excellence too, but they also feel incompetent, they have stress and difficulties in coping with daily problems. Perfectionism in students is usually influenced by their parents, and especially the parenting style that parents choose. Teachers should detect and copy with maladaptive perfectionism students’ attitudes in classroom, as well as cooperate with parents. This article presents theory about these subjects and suggestions on the role of teachers.

Key-Words: Perfectionism, teachers, parental style.

Εισαγωγή

Όλο και περισσότεροι μαθητές έχουν την τάση να είναι τελειοθήρες (Curran & Hill,2019). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με ανασκοπική έρευνα στις ΗΠΑ οι τελειοθήρες αυξήθηκαν κατά 32% από το 1986 έως το 2016 (Curran & Hill, 2019), αύξηση που επηρεάζει όλες τις κοινωνικό-οικονομικές τάξεις και πολιτισμούς (Burgess & Dibartolo,2016) και πιθανώς συνδέεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τους νέους (Zetteberg ,Carlbrig, Anderson, Berg, Shafran et al.,2019. Curran & Hill,2019). Μάλιστα η τελειοθηρία διαμορφώνεται από πολύ μικρή ηλικία και τα πρώτα σημάδια εμφανίζονται πριν την είσοδο στο νηπιαγωγείο, ενώ αυξάνεται κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Pyryt,2004). Επομένως, αφορά μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ετυμολογικά, η τελειοθηρία ορίζεται ως η διάθεση να θεωρεί κάποιος κάθε επίδοση που απέχει από την τελειότητα ως μη αποδεκτή. Στην καθημερινή ζωή, όταν χρησιμοποιείται ο όρος τελειοθηρία (τελειομανία) έχει μάλλον αρνητική χροιά και συνήθως χαρακτηρίζει την κατάσταση στην οποία δεν μπορεί κάποιος να είναι ποτέ ευχαριστημένος και ήρεμος. Έτσι, δεν είναι τυχαίο πως και στο χώρο της επιστήμης για πολλά χρόνια η τελειοθηρία θεωρούνταν ως χαρακτηριστικό της νευρωτικής προσωπικότητας (Pacht, 1984) ή, όπως αναφέρεται σε σχετική επισκοπική έρευνα, σαν κάτι τελείως αρνητικό (Stoeber & Otto, 2006). Η θεώρηση της αποκλειστικά αρνητικής λειτουργίας της τελειοθηρίας δεν είναι εντελώς ξεπερασμένη και χαρακτηριστική είναι η φράση: «Η τελειοθηρία βλάπτει σοβαρά την υγεία» (Greenspon, 2002). Ακόμη, δεν είναι απαραιτήτως εντελώς λαθεμένη. Είναι αξιοσημείωτο ότι έχει βρεθεί στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση , μεταξύ της τελειοθηρίας και της κατάθλιψης (Steer, Ball, Ranieri, & Beck, 1999), της τελειοθηρίας και της αναβλητικότητας (Flett, Hewitt, Davis, & Sherry, 2004) κ.α. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η τελειοθηρία αποτελεί κλινικό σύμπτωμα (Shafran, Cooper, & Fairburn, 2002). Με βάση αυτά τα γενικά ερευνητικά δεδομένα, θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει πως η τελειοθηρία είναι ένα αρνητικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και, άρα, θα έχει αρνητική επίδραση και στα ακαδημαϊκά-σχολικά επιτεύγματα.

Ωστόσο, τα πρόσφατα σχετικά ερευνητικά δεδομένα περιγράφουν την τελειοθηρία ως μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει τόσο θετικές όσο και αρνητικές πτυχές. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος θεωρητικός ο οποίος χαρακτήρισε την τελειοθηρία ως μια πολυδιάστατη έννοια ήταν ο Hamacheck (1978), ο οποίος διέκρινε δυο είδη τελειοθηρίας: το πρώτο είδος που χαρακτηρίζεται από τις θετικές συνέπειές του το ονόμασε «φυσιολογική τελειοθηρία» και το δεύτερο είδος που χαρακτηρίζεται από αρνητικές συνέπειες το ονόμασε «νευρωτική τελειοθηρία». Επίσης, τόνισε την ανάγκη να φανεί πως συνδέονται οι τύποι τελειοθηρίας με συγκεκριμένες συμπεριφορές. Αργότερα, η θεωρία αυτή επεκτάθηκε με βάση τα ερευνητικά δεδομένα. Για παράδειγμα, οι Flett, Hewitt, Blanstein και Dynin (1995) περιέγραψαν τρία είδη

τελειοθηρίας: Το πρώτο είδος τελειοθηρίας ήταν η κοινωνική τελειοθηρία, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανάγκη να ανταποκρίνεται κάποιος απόλυτα στις απαιτήσεις που έχουν από αυτόν πρόσωπα που αυτός κρίνει ως σημαντικά για να καλύψει τις συναισθηματικές του ανάγκες. Τα πρόσωπα αυτά ονομάζονται σημαντικοί άλλοι. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από κοινωνική τελειοθηρία κρίνουν πως οι σημαντικοί άλλοι έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από αυτούς, ανεξάρτητα από το αν κάτι τέτοιο ισχύει ή όχι. Η δεύτερη κατηγορία τελειοθηρίας είναι η αυτο-κατευθυνόμενη τελειοθηρία που χαρακτηρίζεται από υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό. Η τρίτη κατηγορία τελειοθηρίας είναι η προσανατολισμένη στους άλλους τελειοθηρία, που χαρακτηρίζεται από υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις από τους άλλους να είναι τέλειοι. Η πρώτη κατηγορία συνδέεται πάντοτε με αρνητικά αποτελέσματα, ενώ οι άλλες δυο κατηγορίες όχι . Άλλες διακρίσεις των διαστάσεων της τελειοθηρίας είναι αυτές μεταξύ ενεργητικής και παθητικής τελειοθηρίας (Adkins & Parker, 1996), συνειδητής τελειοθηρίας και ακούσιας (Hill, Huelsman, Furr, Kibler,Vicente, & Kennedy, 2004).

Οι Stoeber και Otto (2006) συνοψίζοντας όλα αυτά τα είδη διακρίσεων, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως περιγράφουν δυο τύπους τελειοθήρων, τους προσαρμοστικούς και τους μη προσαρμοστικούς. Ο πρώτος τύπος της προσαρμοστικης τελειοθηρίας είναι αυτός ο οποίος πασχίζει αδιάκοπα για την τελειότητα χωρίς όμως να αισθάνεται υπερβολική ανησυχία και διαρκή αμφιβολία ως προς τα αποτελέσματα που έχει, ενώ ο δεύτερος τύπος αυτός που επιθυμεί το τελικό αποτέλεσμα να είναι τέλειο και χαρακτηρίζεται από διαρκή αμφιβολία και ανησυχία γι’ αυτό.

Η τελειοθηρία στο σχολικό πλαίσιο

Στο σχολικό πλαίσιο, ο όρος προσαρμοστική τελειοθηρία αφορά την ύπαρξη υψηλών απαιτήσεων από τον μαθητή για τον εαυτό του, οι οποίες, όμως, δε συνοδεύονται από αντιλαμβανόμενη διαρκή ασυμφωνία μεταξύ στόχων-αποτελέσματος, ούτε από αρνητικές κρίσεις για τον εαυτό (Slaney, Rice, Mobley, Trippy, & Ashby, 2001). Αντίθετα, η μη-προσαρμοστική τελειοθηρία χαρακτηρίζει την σχολική τελειοθηρία κατά την οποία ο μαθητής έχει υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις για την επίδοσή του, οι οποίες συνδυάζονται από υπερβολικά αρνητική κριτική στον εαυτό, όταν βιώνει κάποια αποτυχία (Slaney et al.,2001). Ο μαθητής που χαρακτηρίζεται από δυσπροσαρμοστική αισθάνεται ότι υπάρχει μια διαρκής ασυμφωνία μεταξύ των στόχων του και του αποτελέσματος των προσπαθειών του (Slaney et al.,2001). Όπως παρατηρούν οι Αντωνίου & Ξυπολιτά (2021), *σε μαθητές με μη προσαρμοστική τελειοθηρία έχουν παρατηρηθεί αυξημένα επίπεδα φόβου και μελαγχολίας, άγχος κατάθλιψη και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Χαρακτηρίζονται από διαρκή ανησυχία ως προς τη σχολική επίδοση και βαθμολογία και έντονη ανταγωνιστικότητα έναντι των συμμαθητών τους, η οποία ενισχύεται από τη σύνδεσή της με έντονη και συστηματική διάθεση αυτοκριτικής*. Επίσης, η μη προσαρμοστική τελειοθηρία επηρεάζει αρνητικά τα συναισθήματα και τη διαχείριση προβλημάτων (Gkavras & Metallidou,2020), καθώς και την επίδοση των παιδιών, δηλαδή όπως έδειξε η ανασκοπική έρευνα του Madigan (2019), μαθητές που

χαρακτηρίζονται ως μη προσαρμοστικοί τελειοθήρες έχουν σε γενικές γραμμές σαφώς χαμηλότερη επίδοση τόσο από τους προσαρμοστικούς τελειοθήρες όσο και από τους μαθητές που δεν είναι τελειοθήρες.

Επομένως, το να έχει κάποιος μαθητής υψηλούς στόχους δεν είναι κατ΄ανάγκην αρνητικό. Όταν όμως αυτοί οι στόχοι συνδυάζονται με άγχος και αίσθημα των μαθητών ότι ποτέ δεν τα καταφέρνουν, τότε βρισκόμαστε ενώπιον μιας προβληματικής μαθησιακής κατάστασης. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί στη σχολική τάξη, πρέπει να γίνει κατανοητό ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους κάποιος μαθητής καταλήγει να είναι μη προσαρμοστικός τελειοθήρας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, απαρχές της τελειοθηρίας των παιδιών μπορούν να εντοπισθούν στην παιδική ηλικία, και ειδικότερα στη σχέση με τους γονείς (Kakavand, Kalantari, Noohi, Taran,2017).

Γονείς και τελειοθηρία

Υπάρχουν 4 θεωρητικά μοντέλα που συντείνουν στο ίδιο συμπέρασμα, δηλαδή στο γεγονός ότι οι γονείς επηρεάζουν τη διαμόρφωση της τελειοθηρίας στα παιδιά τους:

1. Το μοντέλο των κοινωνικών προσδοκιών (Hamacheck,1978). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους απαιτούν από αυτά να είναι τέλεια και δε συμβιβάζονται με τίποτε λιγότερο. Έτσι, γίνονται τελειοθήρες προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονέων τους.

2. Το μοντέλο κοινωνικής αντίδρασης, το οποίο αναφέρεται σε παιδιά που μεγαλώνουν σε «δύσκολα» περιβάλλοντα ή έχουν τραυματικές εμπειρίες. Έτσι, αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι «Αν είμαι τέλειος, δε μπορεί κανένας να μου κάνει τίποτα και μπορώ να προλάβω πριν πάει κάτι στραβά» ως αντίδραση στο δύσκολο περιβάλλον (Flett, Hewitt, Oliver & Mc Donald,2002).

3. Το μοντέλο διπλής διαδικασίας (Slave & Owens.,2008). Σύμφωνα με αυτό, οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους. Έτσι, η θετική-προσαρμοστική τελειοθηρία έρχεται ως μίμηση ενός προτύπου που διακρίνεται για τη σχολαστικότητά του, ενώ η αρνητική ως απάντηση σε ένα πρότυπο που είτε ενδιαφέρεται μόνο για την επίδοση είτε αδιαφορεί για το παιδί.

4. Τέλος, οι Flett et al. (2002) πρότειναν, τέλος, ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την ανάπτυξη της τελειοθηρίας. Όπως αναφέρουν οι Czepiel & Tantaros (2018) *θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ο γονικός έλεγχος και η απαιτητική συμπεριφορά από τη μία, καθώς και η παρουσία ή απουσία γονικής αποδοχής και εγκαρδιότητας από την άλλη. Ωστόσο, παρά τη σημαντική συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη της τελειοθηρίας, δεν πρέπει να αγνοείται ο ρόλος που διαδραματίζουν άλλα άτομα στη ζωή του παιδιού, όπως οι συνομήλικοι και οι καθηγητές, καθώς και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες που προωθούν την εκδήλωση τελειοθηρίας*.

Γονεϊκό στυλ και τελειοθηρία

Ειδικότερα, πέραν των γενικών μοντέλων για τη σχέση τελειοθηρίας-οικογένειας, η τελειοθηρία έχει μελετηθεί σε σχέση με το προφίλ των γονέων, δηλαδή το γονεϊκό στυλ ανατροφής που αυτοί επιλέγουν. Το γονεϊκό στυλ περιλαμβάνει το γενικό πλαίσιο των συνολικών στάσεων απέναντι στο παιδί μέσα από το οποίο εκδηλώνεται η γονεϊκή συμπεριφορά . Όπως αναφέρει η Παππά (2006), ο όρος γονεϊκός τύπος «υποδεικνύει τη μορφή μεθόδου ή πρακτικής που ακολουθούν οι γονείς σε θέματα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης του παιδιού τους» (σ. 53). Το γονεϊκό στυλ διακρίνεται σύμφωνα με την Baumrind (1971) σε διαλεκτικό, αυταρχικό και παραχωρητικό:

1. Δημοκρατικό - διαλεκτικό γονεϊκό στυλ. Ένα γονέας που διακατέχεται από αυτό το γονεϊκό στυλ δημιουργεί κανόνες και κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να τις ακολουθήσει το παιδί του. Σε αντίθεση, όμως, με τον αυταρχικό γονέα, είναι αρκετά ευέλικτος στις μεθόδους του και προθυμοποιείται να ακούσει τυχόν ερωτήσεις. Παρέχει υποστήριξη, ανατροφοδότηση και ζεστασιά στο παιδί του. Αυτό το στυλ ανατροφής είναι άκρως επιθυμητό και συνδέεται θετικά με τη προσαρμοστική τελειοθηρία και αρνητικά με τη μη προσαρμοστική τελειοθηρία (Czepiel & Tantaros,2018). Τα παιδιά μαθαίνουν να θέτουν υψηλούς στόχους, χωρίς όμως να αισθάνονται ότι δε θα τα καταφέρουν.

2. Αυταρχικό γονεϊκό στυλ. Ένας γονέας που διακατέχεται από αυτό το στυλ φέρεται ψυχρά και απόμακρα, ενώ έχει υπερβολικές απαιτήσεις από το παιδί. Θέτει αυστηρούς κανόνες, τους οποίους συνήθως δεν του εξηγεί σχετικά. Το αυταρχικό γονικό στυλ είναι το κατ΄εξοχήν γονεϊκό στυλ που συνδέεται με την εμφάνιση της μη προσαρμοστικής τελειοθηρίας (Czepiel & Tantaros,2018), καθώς τα παιδιά αισθάνονται ότι οι γονείς έχουν υψηλές απαιτήσεις από αυτά και ταυτόχρονα θα τους τιμωρήσουν εάν δε πετύχουν. Σε μία ποιοτική έρευνα (Hibbard, Walton & State, 2012) διαπιστώθηκε πως τα άτομα με τελειοθηρία μεγάλωσαν σε ένα περιβάλλον όπου αισθάνονταν πίεση να πετύχουν, ενώ οι γονείς τους είχαν υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις από τα ίδια, δεν ήταν ποτέ ευχαριστημένοι με την επίδοσή τους και ήταν υπερβολικά επικριτικοί με τα λάθη τους.

3. Παραχωρητικό γονεϊκό στυλ. Το παραχωρητικό γονεϊκό στυλ διακρίνεται σε δυο υπο-κατηγορίες, το παραχωρητικό-υποχωρητικό και το παραχωρητικό-αμελές. Γονείς που χαρακτηρίζονται από παραχωρητικό-υποχωρητικό στυλ ασχολούνται με τα παιδιά τους, αλλά έχουν λίγες απαιτήσεις και σπάνια τα πειθαρχούν. Γονείς που χαρακτηρίζονται από παραχωρητικό-αμελές στυλ δεν έχουν επαφή με τη ζωή των παιδιών τους και υιοθετούν αδιάφορη στάση για το τι κάνει. Το παραχωρητικό γονικό στυλ σε σχέση με την τελειοθηρία δεν έχει μελετηθεί ακόμα τόσο συστηματικά, λόγω της άποψης ότι ενδέχεται να μην προωθεί στα παιδιά την επιθυμία για υψηλά κριτήρια επίδοσης, δεδομένου ότι οι απαιτήσεις των γονέων είναι πολύ χαμηλές (Hibbard & Walton, 2012). Με βάση μια διαφορετική άποψη, ωστόσο, τα παιδιά, ερχόμενα αντιμέτωπα με ελάχιστη δομή και υποστήριξη, εκδηλώνουν τελειοθηρία ως στρατηγική

αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, προκειμένου να ανακτήσουν την αίσθηση ελέγχου στη ζωή τους (Flett et al., 2002). Έτσι, τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών είναι συχνά αντιφατικά (Czepiel & Tantaros,2018). Για παράδειγμα, Οι Hibbard και Walton (2012) διαπίστωσαν πως το παραχωρητικό-υποχωρητικό γονεϊκό στυλ δε συνδεόταν με δυσπροσαρμοστικές όψεις της τελειοθηρίας, ενώ το παραχωρητικό-αμελές γονικό στυλ συνδεόταν με δυσπροσαρμοστικές πτυχές της τελειοθηρίας, μόνο στα αγόρια. Αυτές οι σχέσεις οι οποίες επιβεβαιώθηκαν από τους Walton, Hibbard & Sheperd (2018), χωρίς ωστόσο να εξετασθούν διαφορές φύλου. Επομένως, δε μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τη σχέση παραχωρητικού στυλ και τελειοθηρίας, αν και τα παραμελημένα παιδιά είναι αρκετά πιθανό να χαρακτηρίζονται από μη προσαρμοστική τελειοθηρία..

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικοί θα συναντήσουν μαθητές με στοιχεία τελειοθηρίας κατά τον εκπαιδευτικό τους βίο (Curran & Hill, 2019).Θα πρέπει να θυμούνται ότι σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο η τελειοθηρία δεν είναι πάντοτε αρνητική. Όταν κάποιος μαθητής θέλει να αποδίδει εξαιρετικά στα μαθήματα, χωρίς να αισθάνεται διαρκές άγχος ότι δεν καταφέρνει και χωρίς να απογοητεύεται σε κάθε αποτυχία, τότε δεν συντρέχει κάποιος λόγος να γίνει προσπάθεια ώστε να αλλαχτεί η συμπεριφορά του. Όμως, η τελειοθηρία έχει σίγουρα μια πολύ αρνητική πλευρά, όταν παράλληλα με τους υψηλούς στόχους οι μαθητές αισθάνονται άγχος ότιδεν τα καταφέρνουν, μειονεξία και φόβο (Stoeber & Otto,2006.)

Τούτων δοθέντων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τέτοιες στάσεις των μαθητών, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τόσο την επίδοσή τους όσο και τα συναισθήματά τους απέναντι στο σχολείο. Το μεγάλο όπλο του εκπαιδευτικού σε αυτή την προσπάθεια είναι η παρατήρηση των μαθητών. Οι περισσότερες θεωρητικές έρευνες που προαναφέρθηκαν, διακρίνουν τους μαθητές σε μη τελειοθήρες, προσαρμοστικούς τελειοθήρες, και μη προσαρμοστικούς τελειοθήρες ανάλογα με τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών (Smith, Serry, Sabrina, Flett, Hewitt et al., 2021). Δηλαδή, οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν ερωτηματολόγια όπου απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με τις απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους και το πως αισθάνονται ως προς αυτούς του στόχους και ακολούθως δημιουργείται το «προφίλ» τους. Φυσικά, τέτοιου είδους αποτελέσματα προσφέρονται για γενικά συμπεράσματα και δεν μπορούνε να βοηθήσουν εξατομικευμένα τους μαθητές. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει τους μαθητές του σε ατομικό- πρακτικό επίπεδο. Όταν ένας μαθητής δεν επιτρέπει κανένα λάθος στον εαυτό του, «βάζει τα κλάματα», αγχώνεται ή αισθάνεται άσχημα με το παραμικρό λάθος που θα κάνει, όταν συνεχώς συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους και ειδικά με τις βαθμολογίες και τις επιδόσεις των συμμαθητών, όταν συχνά ενώ σε μια δραστηριότητα ή εργασία έχει υψηλή επίδοση αλλά ο ίδιος αισθάνεται ότι απέτυχε, τότε αυτός ο μαθητής είναι μη προσαρμοστικός τελειοθήρας και χρειάζεται να βοηθηθεί από τον εκπαιδευτικό ώστε να αλλάξει αυτή η στάση του (Mofield &

Peters.,2018).

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί μέσα από το διάλογο μπορούν να βοηθήσουν τους μη προσαρμοστικούς τελειοθήρες παρέχοντάς τους την ευκαιρία να τροποποιήσουν τη σκέψη τους και να δουν τα πράγματα από άλλη οπτική (Mofield & Peters,2018). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τον μαθητή "Πειράζει κάτι αν δεν παίρνεις άριστα σε όλες τις εργασίες;" "Θα σε κατηγορήσουν οι φίλοι σου αν κάνεις κάποιο λάθος;".

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ξεκάθαροι ως προς τις προσδοκίες που έχουν (Adelson & Wilson.,2009). Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός θέτει εργασίες ή ασκήσεις, αυτές πρέπει να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και να εξηγεί στους μαθητές ποιες ασκήσεις είναι πιο απλές και ποιες τις χρησιμοποιεί κυρίως για εμβάθυνση. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιβραβεύει άμεσα τους μαθητές, ιδίως όταν προσπαθούν και εμφανίζουν πρόοδο ως προς την προηγούμενη επίδοσή τους, και να αποφεύγει τις συγκρίσεις μεταξύ τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν στους μαθητές ότι τα λάθη γίνονται και από πολύ επιτυχημένους ανθρώπους ή μαθητές. Καθώς ο εκπαιδευτικός συχνά λειτουργεί ως πρότυπο, μπορεί να αναφέρεται σε λάθη και στοιχεία του μαθήματος που τον δυσκόλευαν όταν ήταν αυτός μαθητής (Adelson & Wilson, 2009).

Όμως, συχνά δεν αρκεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως πρότυπο για τους μαθητές, ούτε και η διαχείριση καταστάσεων που ενδεχομένως προκαλούν στρες στους μαθητές, διότι όπως προαναφέρθηκε, η μη προσαρμοστική τελειοθηρία συνήθως ανακύπτει από το οικογενειακό περιβάλλον. Κλειδί αποτελεί και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Paccaud, Luder, Pastore & Kunz, 2021). Ο εκπαιδευτικός να επισημάνει αυτή τη συμπεριφορά του παιδιού, να ακούσει την άποψη γονέων και να παρέχει πρακτικές συμβουλές. Για παράδειγμα, όταν παρατηρεί κάποιον μαθητή ή μαθήτρια να αγχώνεται με το παραμικρό λάθος και να φοβάται την αποτυχία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποψιαστεί ότι αυτός το παιδί προέρχεται από ένα αυταρχικό και αρκετά πιεστικό οικογενειακό περιβάλλον. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στους γονείς να επιβραβεύουν συχνότερα και αμεσότερα το παιδί τους όταν πετυχαίνει κάτι, προσαρμόζοντας την ενίσχυση στην ηλικία του μαθητή ώστε να έχει αξία για αυτόν. Επίσης, σε συνεργασία με τους γονείς μπορεί να κρατήσει και ο ίδιος μια ανάλογη στάση στο σχολείο, εστιάζοντας ως προς αυτό το παιδί λιγότερο σε επιμέρους λάθη σε σχέση με τους συμμαθητές του που δεν είναι μη προσαρμοστικοί τελειοθήρες και προσφεύγοντας ευκολότερα στην επιβράβευση, ακολουθώντας μια εξατομικευμένη μαθησιακή προσέγγιση.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

«Και τώρα που δε χρειάζεται πια να είσαι τέλειος, μπορείς να είσαι καλός» έγραψε κάποτε ο Αμερικάνος συγγραφέας Τζον Στάινμπεκ. Αρκετοί μαθητές πράττουν το ανάποδο, στην προσπάθεια να γίνουν τέλειοι, εμφανίζουν άγχος, χαμηλή επίδοση και

τελικά απέχθεια για το σχολείο. Αυτή η συμπεριφορά τους συνήθως δεν προκύπτει αναιτιολόγητα, είναι συχνά αποτέλεσμα του οικογενειακού περιβάλλοντος, είναι είτε πολύ πιεσμένα είτε πολύ παραμελημένα. Οι εκπαιδευτικοί αναμφίβολα θα συναντήσουν τέτοιους μαθητές στις τάξεις, και σημαντικό είναι να είναι έτοιμοι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αλλάξουν και να βελτιώσουν τέτοιου είδους παγιωμένες στάσεις που τους ταλαιπωρούν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adelson, J. L., & Wilson, H. E. (2009). Letting go of perfect: Overcoming perfectionism in kids. *Waco,* TX: Prufrock Press.

Adkins, K. K., & Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality,* 64(1), 529-543.

Αντωνίου Α.-Σ., & Ξυπολιτά Ε. (2021). Επίδραση του Βαθμού Τελειοθηρίας στα Ψυχοσυναισθηματικά και Γνωστικά Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Υψηλές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 27(1), 165–181. https://doi.org/10.12681/plogos.27927

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (1), p. 887-907

Burgess, A. M., & DiBartolo, P. M. (2016). Anxiety and perfectionism: Relationships, mechanisms, and conditions. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 177–203). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_8

Czepiel, D., & Τάνταρος Σ. (2018). The relationship between parenting and the manifestation of perfectionism among Greek college students. *The Journal of the Hellenic Psychological Society,* 23(2), 145–162.https://doi.org/10.12681/psy_hps.23006

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism Is Increasing over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145, 410-429.https://doi.org/10.1037/bul0000138

Flett, G., Hewitt, P., Davis, R., & Sherry, S. (2004). Description and counseling of the perfectionistic procrastinator. In H. Schouwenberg, C. Lay, J. R. Ferrari, & T. Pychyl (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 181–194).Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Dynin, C. (1994). Dimensions of perfectionism and Type A behaviour. *Personality and Individual Differences*, 15, 477-485.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89–132). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10458-004

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.

Gkavras G., &Metallidou P.,(2020). Relations between perfectionism and coping strategies in university students. *ΙΓ΄ Επιστημονικη Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ,* 13(1),312-355.

Greenspon, T. S. (2000). 'Healthy perfectionism' is an oxymoron! Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education,* 11(4), 197-208.

Hamachek, D.E. (1978) Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Psychology*, 15(1), 27-33.

Hibbard, David & Walton, Gail. (2012). Where Does Perfectionism Come From? A Qualitative Investigation of Perfectionists and Nonperfectionists. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 40.(1). doi: 10.2224/sbp.2012.40.7.1121.

Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment,* 82(3), 80-91.

Kakavand, A., Kalantari, S., Noohi, S., & Taran, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management & Production*, 8(1), 108-123.

Lee, M., Daniels, H. & Kissinger, D.B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting style versus parenting practices. *The Family Journal,* 253 (14), 253-25

Madigan, Daniel. (2019). A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*,31(1), 967-989. Doi:10.1007/s10648-019-09484-2.

Mofield, Emily & Parker Peters, Megan. (2018). Shifting the Perfectionistic Mindset: Moving to Mindful Excellence. *Gifted Child Today,* 41(1) 177-185.

Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386–390.

https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386

Pappa B. (2006). *Επάγγελμα γονέας. Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Paccaud A, Keller R, Luder R, Pastore G and Kunz A (2021) Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Front. Educ.* 6:646878. doi: 10.3389/feduc.2021.646878

Pyryt, Michael. (2004). Helping gifted students cope with perfectionism. *Parenting for High Potential*,, 6(1), 10-14.

Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical Perfectionism: a cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 773-791.

Slade, Peter & Owens, Glynn. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. *Behavior modification*, 22(1), 372-90

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development,* 34,130–145.

Smith, Martin & Sherry, Simon & Ge, Sabrina & Flett, Gordon & Hewitt, Paul & Lee-Baggley, Dayna. (2021). Multidimensional perfectionism turns 30: A review of known knowns and known unknowns. *Canadian Psychology*, 10.1037/cap0000288.

Steer, R. A., Ball, R., Ranieri, W. F., & Beck, A. T. (1999). Dimensions of the Beck Depression Inventory-II in clinically depressed outpatients. *Journal of Clinical Psychology,* 55(1), 117–128.

Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333-352). London: Routledge.

Stoeber J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review,* 10, 295- 319.

Walton, G. E., Hibbard, D. R., Coughlin, C., & Coyl-Shepherd, D. D. (2018). Parenting, personality, and culture as predictors of perfectionism. *Current Psychology,*18(1), 1-13. doi:10.1007/s12144-018-9793-y

Zetterberg, M., Carlbring, P., Anderson, G., Berg, M., Shafran, R., & Rozental, A. (2019). Internet-Based Cognitive Behavioral Therapy of Perfectionism: Comparing Regular Therapist Support and Support upon Request. *Internet*

Interventions, 17, https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.02.001

Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην διδασκαλία της Τουρκικής γλώσσας

Κουτρομάνου Μαρία Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Με τις προσπάθειες ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία γλωσσών έχει επίσης αυξηθεί. Ωστόσο, όσον αφορά τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, φαίνεται ότι αυτές οι τεχνολογικές ευκαιρίες δεν χρησιμοποιούνται επαρκώς. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η τουρκική διδασκαλία είναι ένα εφαρμοσμένο μάθημα το οποίο βασίζεται στην ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, φαίνεται ότι τα τεχνολογικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για πολλές δραστηριότητες που βελτιώνουν τις γλωσσικές δεξιότητες όπως η επανάληψη, η επίδειξη και η επιτέλεσή της. Όσον αφορά τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένη γλώσσα, θεωρείται απαραίτητο τόσο η παροχή μιας πιο αποτελεσματικής εκπαίδευσης όσο και η προσέγγιση περισσότερων ανθρώπων που θέλουν να μάθουν τουρκικά στον κόσμο. Εκτός από όλα αυτά, το γεγονός ότι οι νέες γενιές βρίσκονται σε στενότερη σχέση με την ψηφιακή τεχνολογία και η διδασκαλία των τουρκικών υποχρεούται να υποκύψει στην χρήση νέων τεχνολογιών. Ως εκ τούτου, τόσο η δομή της εκπαίδευσης που θα παρέχεται σύμφωνα με τις ψηφιακές τεχνολογίες όσο και οι εκπαιδευτικοί που θα παρέχουν αυτήν την εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνουν επαρκή εκπαίδευση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα όσον αφορά τη χρήση τεχνολογικών ευκαιριών. Αυτή η μελέτη που εκπονήθηκε σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, στοχεύει να αποκαλύψει πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες στην τουρκική διδασκαλία. Η σχετική βιβλιογραφία μελετήθηκε και έγινε προσπάθεια να αποκαλυφθεί πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τουρκική διδασκαλία περιβάλλοντα κοινωνικών μέσων, ιστότοποι, εφαρμογές και εργαλεία Διαδικτύου. Εκτός από τα πλεονεκτήματα της χρήσης των εργαλείων τεχνολογίας, παρατηρήθηκαν επίσης ορισμένες αρνητικές καταστάσεις. Αυτές οι δυσμενείς καταστάσεις έγινε προσπάθεια επίσης να εξηγηθούν μέσω της διάκρισης μεταξύ «ψηφιακών ντόπιων» (digital natives) και «ψηφιακών μεταναστών» (digital immigrants) που έκανε ο σύμβουλος εκπαίδευσης Marc Prensky το 2001 στο άρθρο του με τίτλο “Digital Natives, Digital Immigrants”.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλία της τουρκικής, ψηφιακή τεχνολογία, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία γλωσσών, διαδικτυακά εργαλεία.

Koutromanou Maria

Abstract

With efforts to integrate digital technologies into education, the use of digital tools and media that can be used in language teaching has also increased. However, when it comes to teaching the Turkish language, it seems that these technological opportunities are not being used sufficiently. Considering that Turkish teaching is an applied course

which is based on the development of basic language skills, it seems that technological tools can be used for many activities that improve language skills such as repetition, demonstration and performance. Regarding the teaching of Turkish as a foreign language, it is considered necessary both to provide a more effective education and to reach more people who want to learn Turkish in the world. In addition to all this, the fact that the new generations are in a closer relationship with digital technology and the teaching of Turkish is obliged to yield to the use of new technologies. Therefore, both the structure of education that will be provided according to digital technologies and the teachers who will provide this education should receive adequate training in educational institutions regarding the use of technological opportunities. This study, prepared according to these views, aims to reveal how digital technologies can be used in Turkish teaching. The relevant literature was studied and an attempt was made to reveal how social media environments, websites, applications and Internet tools can be used in Turkish teaching. In addition to the advantages of using the technology tools, some negative situations were also observed. These unfavorable situations were also attempted to be explained through the distinction between "digital natives" (digital natives) and "digital immigrants" (digital immigrants) made by education consultant Marc Prensky in 2001 in his article entitled "Digital Natives, Digital Immigrants "

Key-words: Teaching Turkish, Digital Technology, Use of Technology in Language Teaching, Online Tools.

Εισαγωγή

Τα τεχνολογικά εργαλεία έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαίδευση χάρη στην ευελιξία και την προσβασιμότητα τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να παλεύουν με την προσαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ορισμένες παρανοήσεις σχετικά με αυτό βρίσκονται σε τέσσερις κύριους τίτλους. 1. η τεχνολογία είναι μονολιθική, 2. η χρήση της τεχνολογίας είναι μια μέθοδος στην εκπαίδευση, 3. η σημερινή τεχνολογία είναι όλα όσα πρέπει να γνωρίζει ένα άτομο και 4. δηλώνεται ότι η τεχνολογία θα αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς (Goertler, 2009). Εάν συζητήσουμε εν συντομία αυτά τα ζητήματα, πρώτα απ 'όλα, εργαλεία και περιβάλλοντα Ιστού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση μπορούν να αλλάξουν και αυτά μπορούν να τακτοποιηθούν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επομένως, μπορεί να ειπωθεί ότι δεν περιέχουν μονολιθική δομή.

Από την άλλη πλευρά, αυτά τα τεχνολογικά εργαλεία είναι εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για μεθόδους διδασκαλίας. Αν φτάσουμε στο τρίτο σημείο, η ζοφερή ταχύτητα των εξελίξεων στην επιστήμη μπορεί να δημιουργήσει την εντύπωση ότι όλα τα άτομα πρέπει να ξέρουν και να έχουν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα. Αλλά το κυριότερο που πρέπει να γνωστοποιηθεί είναι ότι η τεχνολογία δεν είναι το κλειδί για τα πάντα. Τέλος, η άποψη ότι η τεχνολογία θα αντικαταστήσει τους δασκάλους . Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό το ζήτημα, το οποίο συχνά τονίζεται στις

εικασίες που δημιουργούνται για το μέλλον, δεν είναι ρεαλιστικό προς το παρόν. Για παράδειγμα, όταν εξετάζουμε τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών, αναφέρεται ότι το ποσοστό εγκατάλειψης της εκπαίδευσης για άτομα που ξεκίνησαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση φτάνει το 60% (Bersin, 2004) .

Με άλλα λόγια, όταν πολλοί παράγοντες όπως το περιβάλλον της τάξης, η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και μαθητή-μαθητή αφαιρούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η τεχνολογία από μόνη της δεν μπορεί να παρακινήσει τον μαθητή. Σε αυτό το πλαίσιο, με βάση όλα τα δεδομένα που αναφέρονται, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση πρέπει να είναι βασικός εκπαιδευτής, να είναι σε θέση να προσαρμόζει την τεχνολογία στις εφαρμογές της ως αποτελεσματικό εργαλείο, να αναλαμβάνει τον έλεγχο των μαθητών όταν χρειάζεται και να κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τη χρήση της τεχνολογίας στην τουρκική εκμάθηση, φαίνεται ότι η τεχνολογία επιφέρει αλλαγή στη χρήση της γλώσσας. Αυτή η κατάσταση μπορεί να εξηγηθεί ως εξής: Ιστορικά εξετάζοντας το θέμα αρχικά εμφανίζεται ο προφορικός λόγος κατά την περίοδο πριν από τη συγγραφή. Αργότερα, με την ανάπτυξη γραπτών και έντυπων πηγών, η γραπτή κουλτούρα που βασίζεται στον γραμματισμό εμφανίστηκε και συνεχίζει να κυριαρχεί έως σήμερα. Ωστόσο, με την ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών και του Διαδικτύου, αναφέρεται ότι έχει επέλθει μια δεύτερη περίοδος προφορικής κουλτούρας.

Αναφέρεται ότι αυτή η δεύτερη περίοδος από του στόματος καλλιέργειας περιλαμβάνει τις πλεονεκτικές πτυχές των δύο προηγούμενων περιόδων. Όταν εξετάζουμε αυτά τα λεκτικά, γραπτά και δεύτερα λεκτικά παραδείγματα που αναφέρονται στην πολιτιστική μας ανάπτυξη, φαίνεται ότι σήμερα βρισκόμαστε στα πρόθυρα μιας παραδειγματικής αλλαγής (Ferris & Wilder, 2006). Στην αφετηρία αυτής της αλλαγής, πρέπει να γίνουν διαφοροποιήσεις σε δύο βασικά σημεία της τουρκικής διδασκαλίας. Το πρώτο από αυτά είναι να δομηθεί το περιεχόμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης - σύμφωνα με τη δεύτερη περίοδο προφορικής κουλτούρας - με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτηθούν γνώσεις και δεξιότητες για την απόκτηση, παραγωγή και στη συνέχεια ανταλλαγή πληροφοριών μέσω ψηφιακών τεχνολογιών. (Özbay και Özdemir 2014). Φαίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει πλεονεκτήματα καθώς και ορισμένα μειονεκτήματα. Ωστόσο, αυτό το ζήτημα δεν οφείλεται στη φύση των τεχνολογικών εργαλείων, αλλά στις δεξιότητες των ανθρώπων στη χρήση τους. Για να γίνει πιο κατανοητό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ορισμοί του Prensky (2001) για τους ψηφιακά ντόπιους και ψηφιακά μετανάστες .

Σύμφωνα με τον Prensky, ο οποίος προσπαθεί να εξηγήσει τη χρήση της τεχνολογίας μέσω της μεταφοράς της διγλωσσίας, όσοι συναντούν την τεχνολογία σε νεαρή ηλικία, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τεχνολογικά εργαλεία και προτιμούν τεχνολογικά εργαλεία αντί για παραδοσιακά εργαλεία παραγωγής γνώσης, όπως χαρτί και μολύβι, είναι ψηφιακά ντόπιοι. Ενώ όσοι έχουν γνωρίσει την τεχνολογία σε μεταγενέστερους χρόνους και προτιμούν εργαλεία μπορούν να οριστούν ως ψηφιακά

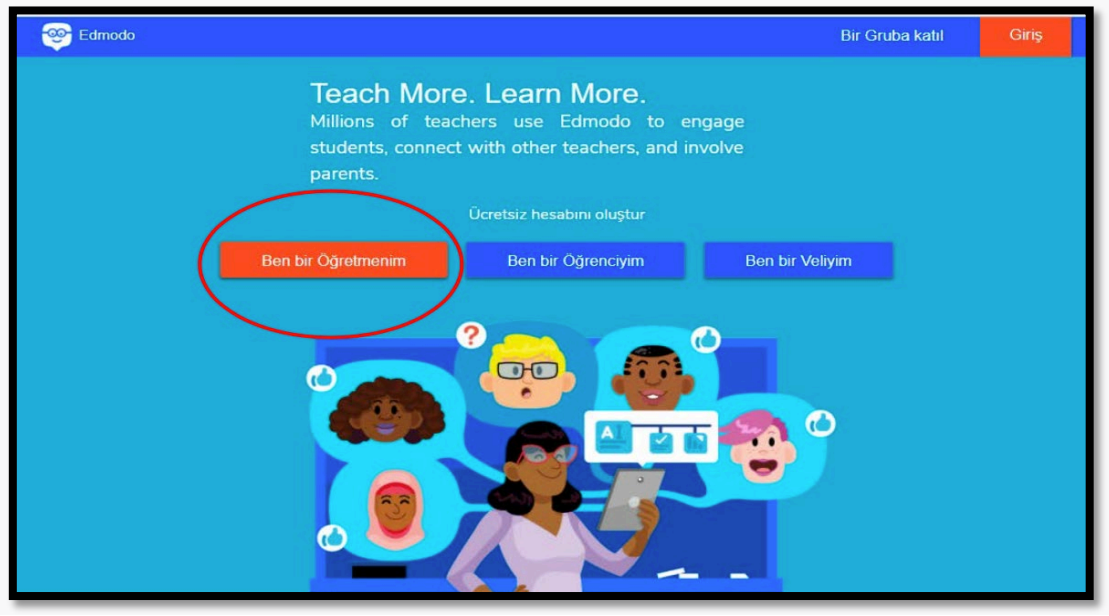
δίγλωσσοι. Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα χρήσης αυτών των τεχνολογικών δυνατοτήτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση της τεχνολογίας στη ζωή μας σήμερα και την αυξανόμενη σημασία της στο μέλλον, φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό να προσαρμόσουμε την τεχνολογία στη διδασκαλία γλωσσών. Η κύρια αιτία για αυτό είναι το γεγονός ότι, αντί να αγνοούμε αυτές τις τεχνολογικές εξελίξεις που κατευθύνουν ανεπανόρθωτα τη ζωή μας, πρέπει να εξετάσουμε πώς μπορούμε να τις συμπεριλάβουμε στην εκπαιδευτική μας ζωή (Günday & Çamlıoğlu, 2015). Σε αυτήν την κατεύθυνση, πιστεύεται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες στη διδασκαλία της τουρκικής και ως μητρική αλλά και ως ξένη γλώσσα.

Παραδείγματα Τεχνολογιών που Μπορούν να Χρησιμοποιηθούν για τη Διδασκαλία των Τουρκικών

1.1. Συστήματα διαχείρισης τάξεων

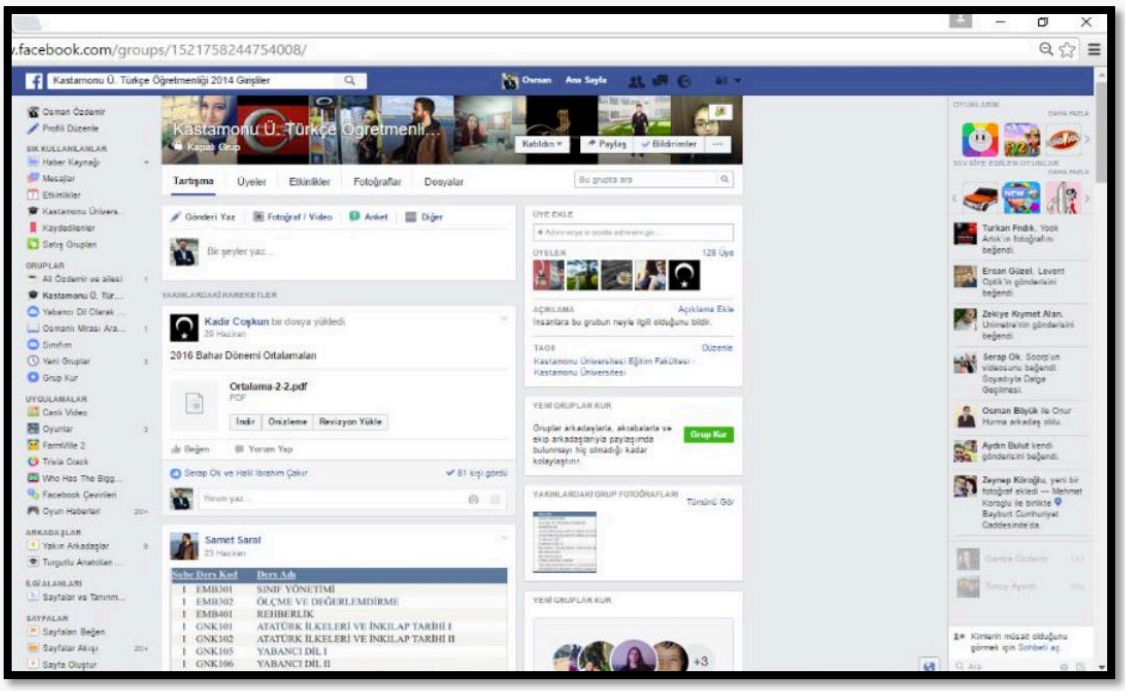
Τα εικονικά περιβάλλοντα που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί για τα μαθήματά τους και πραγματοποιούν επικοινωνιακές και μαθησιακές δραστηριότητες ονομάζονται συστήματα διαχείρισης μαθημάτων. Αυτά τα συστήματα είναι συστήματα όπου οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν με το όνομα χρήστη και τον κωδικό πρόσβασής τους, να παρακολουθήσουν το μάθημα, να κατεβάσουν τα έγγραφα για το μάθημα και να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτή του μαθήματος. Εκτός από συστήματα που προσφέρουν χώρο για έργα όπως ANGEL, Blackboard, Desire2Learn, WebCT, Moodle, Edmodo, Sakai, ο δάσκαλος μπορεί επίσης να δημιουργήσει το δικό του διαδικτυακό σύστημα (Goertler, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούμε να δώσουμε την εκπαιδευτική πλατφόρφα «Edmodo» ως παράδειγμα.



Εικόνα1: Σελίδα εισόδου στην πλατφόρμα Edmodo

1.2. Κοινωνικά δίκτυα

Τα κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook και το Instagram είναι εικονικά περιβάλλοντα όπου οι χρήστες μπορούν να μοιράζονται τις ιδέες τους, διαφορετικές δραστηριότητες, βίντεο και φωτογραφίες. Αυτές οι ιστοσελίδες και εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από καθηγητές και μαθητές που αναζητούν ένα διαφορετικό μέσο έκφρασης στη διδασκαλία γλωσσών (Chartrand, 2012). Για την τουρκική διδασκαλία, τέτοια κοινωνικά δίκτυα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση όλων των δεξιοτήτων.



Εικόνα 2: Σελίδα Πανεπιστημίου Kastamonu στο Facebook

1.3. Προγράμματα Screencast

Τα προγράμματα Screencast είναι προγράμματα που καταγράφουν βίντεο και ήχο. Με αυτά τα προγράμματα, η κάμερα του υπολογιστή καταγράφει ταυτόχρονα την εικόνα της οθόνης του υπολογιστή κατά τη λήψη της εικόνας του χρήστη. Έτσι, κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος, εικόνες και παρουσιάσεις που σχετίζονται με το μάθημα παρουσιάζονται στον μαθητή στην οθόνη καθώς και στην εικόνα του δασκάλου.

Σε μια πειραματική μελέτη για εφαρμογές screencast, διαπιστώθηκε ότι τέτοιες δημοσιεύσεις επηρεάζουν θετικά την επιτυχία των μαθητών. Για παράδειγμα, σε μια πειραματική μελέτη που διεξήχθη από τους Lloyd και Robertson (2012), διαπίστωσαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, των οποίων τα μαθήματα υποστηρίχθηκαν από δημοσιεύσεις screencast, έδειξαν σημαντική διαφορά στην επιτυχία των μαθημάτων σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Ο Mullamphy (2010), ο οποίος διεξήγαγε επίσης διετή πειραματική μελέτη, αποκάλυψε ότι τα βίντεο screencast συμβάλλουν θετικά στη διαδικασία μάθησης - διδασκαλίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Εκτός από τη χρήση αυτών των βίντεο κατά τη διάρκεια του

μαθήματος, βοήθησαν επίσης τους μαθητές να επιστρέψουν και να επαναλάβουν τα θέματα που είχαν ξεχάσει στο μέλλον.

Εικόνα 3: παράδειγμα Screencast

1.4. Podcast: Voki / Vocaroo

Είναι ένας τύπος μετάδοσης που επιτρέπει την εγγραφή ήχου και την αποστολή σε ακροατές. Η διαφορά από τη ραδιοφωνική μετάδοση είναι ότι ο ακροατής δεν υποχρεούται να παρακολουθεί αυτήν την εκπομπή ταυτόχρονα (Peachey, 2015). Αυτά τα προγράμματα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας στη διδασκαλία γλωσσών, μπορούν να συμβάλουν στη μάθηση παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να επαναλάβουν όσες φορές θέλουν έξω από την τάξη. Μπορούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπομπές podcast μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των Τουρκικών μέσω των παραδειγμάτων δύο ιστότοπων που ονομάζονται Voki και Vocaroo.

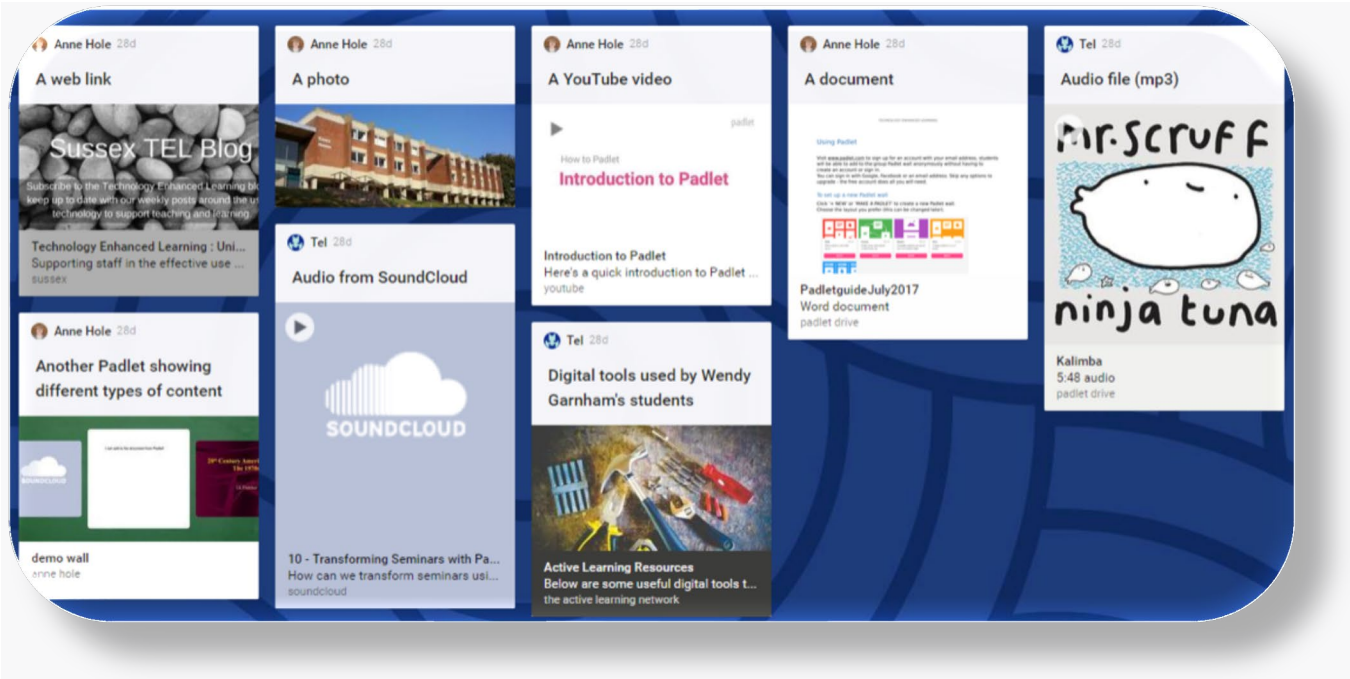
Όταν επιλέγετε έναν χαρακτήρα κινουμένων σχεδίων στον ιστότοπο Voki και γράφετε τι θα φωνάζει ο χαρακτήρας, ο χαρακτήρας θα σας το φωνάζει. Αυτή η εφαρμογή, η οποία χρησιμοποιείται συχνά στην αγγλική διδασκαλία, διαθέτει επίσης επιλογή τουρκικής γλώσσας. Οι μαθητές που έχουν προβλήματα με την προφορά εκτός της τάξης μπορούν να κάνουν μακρές επαναλήψεις σε αυτόν τον ιστότοπο. Στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί στις δραστηριότητες για δεξιότητες ομιλίας έξω από την τάξη, έχοντας τον χαρακτήρα κινουμένων σχεδίων Voki να προφέρει την προφορά των λέξεων που δίνονται γραπτώς. Ένα άλλο πλεονέκτημα του Voki είναι οι δεξιότητες γραφής του. Όταν ο μαθητής γράψει ορθογραφικά λάθος το τμήμα που πρέπει να εκφραστεί, ο χαρακτήρας κινουμένων σχεδίων δεν θα μπορεί να το προφέρει σωστά και ο μαθητής θα προσπαθήσει να γράψει το σωστό. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες γίνονται διασκεδαστικές και τα κίνητρα για την

εργασία στο σπίτι αυξάνονται. Ωστόσο, δεδομένου ότι ορισμένες από τις τουρκικές φωνές του Voki είναι μηχανικές, ενδέχεται να μην χρησιμοποιούνται για προφορά και τονισμό σε επίπεδο προτάσεων. Για αυτόν τον λόγο, ο δάσκαλος πρέπει να ελέγξει την εκφώνηση

Εικόνα 4: Ιστότοπος Voki

1.5. Padlet

Το Padlet (πρώην Wallwisher) είναι ένα ιντερνετικό εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συλλέγουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και να τις αναρτούν πάνω στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων με τη μέθοδο σύρε και τοποθέτησε (drag and drop). Βίντεο, κείμενα, υπερσύνδεσμοι, εικόνες -και βασικά οτιδήποτε- μπορούν να προστεθούν στο πίνακα ανακοινώσεων και να οργανωθούν όπως θα οργανωνόταν και ένας κανονικός πίνακας ανακοινώσεων γεμάτος από ανακοινώσεις. Οι μαθητές μπορούν ακόμη να 'ανεβάσουν' αρχεία που έχουν δημιουργήσει, όπως σημειώσεις μαθημάτων ή εργασίες. Η υπηρεσία επιτρέπει τη κοινή χρήση ενός πίνακα από περισσότερα άτομα ανοίγοντας έτσι το δρόμο για ομαδοσυνεργατικές εργασίες ή projects. Από την στιγμή που τα παιδιά έχουν δημιουργήσει έναν πίνακα ανακοινώσεων ή αλλιώς τοίχο ανακοινώσεων (wall) μπορούν να μοιραστούν το περιεχόμενο του μέσω των δημοφιλών κοινωνικών δικτύων (Facebook, Twitter, κ.α.), να το εξάγουν ως αρχείο, να το ενσωματώσουν σε ιστολόγια ή blog και-για τους προχωρημένους τεχνολογικά- να το μετατρέψουν σε έναν QR κωδικό. Φυσικά υπάρχει η δυνατότητα να ελέγξει κανείς το απόρρητο του τοίχου του και να επιλέξει την προσωπική ή περιορισμένη προβολή (www.edtech.gr).



Εικόνα 5: Padlet

Πλεονεκτήματα της Χρήσης Τεχνολογιών Όπως οι Παραπάνω Στην Διδασκαλία της Τουρκικής

1. Δίνεται στους μαθητές η πρόσβαση σε παρουσιάσεις δυσνόητων θεμάτων στην τάξη, η οποία είναι χρήσιμη για την επανάληψη.
2. Φορτώνονται επιστημονικά άρθρα, επιτρέποντας στους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση σε νέες πηγές γνώσης.
3. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές ψηφιακής τεχνολογίας όπως Screencast και Voki οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία γλωσσών.
4. Μπορούν να μοιραστούν τις δημιουργίες τους με άλλους μαθητές.
5. Εκμηδενίζονται οι αποστάσεις και έρχονται σε επαφή άνθρωποι που βρίσκονται χιλιόμετρα μακριά.
6. Είναι ανεξάντλητη πηγή γνώσης με ευκολία στην χρήση.
7. Αυξάνει την αποδοτικότητα.
8. Το κόστος που απαιτείται για την εκπαίδευση ενός μεγάλου αριθμού διδασκομένων είναι αρκετά χαμηλό.
9. Ο διδασκόμενος μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία από οπουδήποτε κι αν βρίσκεται.

Μειονεκτήματα

1. Τέτοιου είδους επικοινωνία, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια, είναι απρόσωπη.
2. Υπάρχει σημαντική μείωση της προσωπικής επικοινωνίας και επαφής μεταξύ του μαθητή και του διδάσκοντα.

3. Οι άνθρωποι δεν έχουν συνηθίσει αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας γι'αυτό είναι λίγο συγκρατημένοι.
4. Η πολύωρη χρήση υπολογιστών και η ακινησία μπορεί να έχει επιπτώσεις στην υγεία των χρηστών όπως κούραση ματιών, πονοκέφαλοι, κόπωση ή πόνοι στη μέση.

Συμπεράσματα

Οι καινοτομίες και οι αλλαγές που προέρχονται από την τεχνολογία έχουν οδηγήσει σε αλλαγές στη διδασκαλία γλωσσών όπως σε κάθε τομέα. Επομένως, απαιτούνται αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας γλωσσών όσο και στον τρόπο παράδοσης των μαθημάτων.

Σε αυτή τη μελέτη, παρουσιάζονται τρόποι χρήσης τεχνολογιών στην τουρκική διδασκαλία. Οι ψηφιακές τεχνολογίες, που προσφέρουν διαφορετικούς τρόπους απόκτησης πληροφοριών στην εκπαίδευση, προσφέρουν επίσης διαφορετικές επιλογές για εφαρμογές για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, πιστεύεται ότι αυτές οι τεχνολογικές δυνατότητες μπορούν να προσφέρουν πολλά οφέλη σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις καινοτόμες επιλογές εφαρμογής στα μαθήματά τους.

Ωστόσο, όπως φαίνεται στις διαδικασίες υλοποίησης, το κίνητρο φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων για προσαρμογή στη διαδικασία εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Chartrand, R. (2012). *Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools.* .

Ferris, S. P. (2006). *Uses and potentials of wikis in the classroom.* .

Goertler, S. (2009). *Using Computer- Mediated Communication (CMC) in Language Teaching.* .

Günday, R. T. (2015). *Yabancı Dil ve Gramer Öğretiminde Dijital Medyayı Kullanma / Using Digital Mediain Foreign Language And Grammar Teaching", TURKISH STUDIES* .

Lloyd, S. A. (2012). *Screencast tutorials enhance student learning of statistics.* .

Mullamphy, D. F. (2010). *To screencast or not to screencast.* .

Peachey, N. (2015). *Tech Tools for Teachers: Podcasting erişim tarihi: 24.10. 2016* . Ανάκτηση Φεβρουάριος 2023, από

http://www.onestopenglish.com/methodology/tech-tools-for-teachers/podcasting/

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. .

Tzortzoglou, F. (2020). Edtech.gr. Anaktisi Ianouarios 2023, apo http://edtech.gr/padlet/

Εκπαιδευτικές ανισότητες και τρόποι άμβλυνσής τους

Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, διαιωνίζει την κυρίαρχη κουλτούρα, μέσα από εσωτερικές και εξωτερικές λειτουργίες που αναπαράγουν ανισότητες. Μέσα στο πέρασμα των χρόνων παρατηρείται πως το σχολείο υποστηρίζει την ανώτερη κοινωνική τάξη, τις αξίες και στάσεις της, αφού προάγει ένα πρότυπο σκέψης και συμπεριφοράς, που ευθυγραμμίζεται με εκείνη της κυρίαρχης κουλτούρας. Με τον τρόπο αυτό, μαθητές από τη μεσαία ή κατώτερη τάξη δε δύνανται να επιτύχουν στις σχολικές εξετάσεις ή να ακολουθήσουν μια επαγγελματική πορεία που θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν την κοινωνική τους κατάσταση. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες, όπως είναι φυσικό, επιτυγχάνονται μέσα από έμμεσους, συγκαλυμμένους τρόπους, που σταδιακά επιτυγχάνουν την υιοθέτηση στερεοτυπικών συμπεριφορών και νορμών. Σε έναν κόσμο, όμως, που η τυπική μάθηση δεν είναι η μόνη επιλογή κάποιου, υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με το εάν θα διατηρήσει το σχολείο τον κυρίαρχο αυτό ρόλο του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικές ανισότητες, άμβλυνση, κοινωνική αναπαραγωγή, προγράμματα

Educational inequalities and ways to mitigate them

Rachiotis Theodoros, PhD Candidate

Abstract

The educational system, as an ideological mechanism of the state, perpetuates the dominant culture, through internal and external functions that reproduce inequalities. Over the years, it has been observed that the school supports the upper social class, its values and attitudes, since it promotes a model of thought and behavior that is in line with that of the dominant culture. In this way, pupils from the middle or lower class cannot succeed in school examinations or follow a career path that will help them improve their social situation. Educational inequalities, of course, are achieved through indirect, covert ways, which gradually achieve the adoption of stereotypical behaviors and norms. But in a world where formal learning is not one's only option, there is a particular interest in whether the school will retain its dominant role.

Key-words: educational inequalities, mitigation, social reproduction, programmes.

Εισαγωγή

Από την ώρα που γεννιέται κανείς λαμβάνει ερεθίσματα και εισέρχεται σε ένα κοινωνικό σύνολο, που διαπνέεται από τους δικούς τους κανόνες, νόρμες και τρόπους συμπεριφοράς. Πρώτα η οικογένεια είναι εκείνη που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης του παιδιού, στη συνέχεια το σχολείο και ακολούθως τα εργασιακά ή άλλα περιβάλλοντα στα οποία παρευρίσκεται ως ενήλικας. Η κοινωνία αποτελεί ένα σύνολο ανθρώπων που

έχουν κάνει μια τυπική ή άτυπη συμφωνία να συνυπάρχουν κάτω από συγκεκριμένους νόμους (Θάνος, 2014). Ωστόσο, όταν το παιδί έρχεται στον κόσμο και στα πρώτα χρόνια της ζωής του δε γνωρίζει τίποτα σχετικά με τη λειτουργία και τη δομή της κοινωνίας. Έτσι, αποτελεί tabula rasa, έτοιμο να δημιουργήσει μνήμες, να συνθέσει στοιχεία και να εξάγει τα δικά του συμπεράσματα. Πολλές από αυτές τις συνδέσεις βέβαια γίνονται ασυνείδητα και μάλιστα δεν είναι σπάνιο κανείς να αντιλαμβάνεται τα στοιχεία που τον διαμόρφωσαν σε αρκετά μεγάλη ηλικία ή και ποτέ. Αυτό συμβαίνει διότι είναι τόσο καλά εδραιωμένα μέσα του που έγιναν ο κανόνας (Σαή, 2012).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα σχολεία επιτελούν συγκεκριμένο ρόλο στις κοινωνίες, αφού βασίζονται σε συγκεκριμένα εγχειρίδια και προάγουν προκαθορισμένες νόρμες, αξίες και συμπεριφορές. Τα σχολεία αποτελούν, όπως αναφέρει και ο Bourdieu, ο Foucault και πολλοί ακόμα θεωρητικοί, ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους. Ήδη από τη δημιουργία των πρώτων εθνικών κρατών, τα σχολεία επωμίστηκαν αυτή την ευθύνη μαζί με άλλα δημόσια ιδρύματα-σύμβολα του έθνους ή μηχανισμούς, όπως τα μουσεία ή ο στρατός (Bennett, 1998). Συνεπώς, το περιεχόμενο των μαθημάτων που τα παιδιά διδάσκονται στα σχολεία δεν είναι αποκομμένα από την κοινωνία και την επικρατούσα κουλτούρα. Ελάχιστες δομικές αλλαγές πραγματοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα, κυρίως λόγω των κυβερνήσεων, ωστόσο, δεν επηρεάζουν ουσιαστικά την εθνική αφήγηση, τη θρησκεία, το πρότυπο πολίτη που προωθείται. Όπως εύστοχα αναφέρουν οι Φωτόπουλος & Κουτούζης (2014), «*Η εκπαιδευτική ανισότητα δεν διαμορφώνεται ούτε εν κενώ, ούτε εκτός του κοινωνικού πλαισίου. Αντίθετα, αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή η οποία συμβάλλει ευθέως στην κοινωνική αναπαραγωγή και διαιώνιση του κοινωνικού status quo*» (Φωτόπουλος και Κουτούζης, 2014, σ.370).

Εκπαιδευτική ανισότητα και κοινωνική αναπαραγωγή

Τα κράτη σχεδιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα για τα σχολεία, με στόχο να υποστηριχθεί ένα πρότυπο πολίτη, που θα εξυπηρετήσει τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Αν η κοινωνία αυτή είναι καπιταλιστική, τότε τα παιδιά θα διδαχθούν τη σημασία των χρημάτων, την προλεταριοποίηση, την εκβιομηχάνιση, τις κοινωνικές τάξεις. Σε μια κοινωνία αγροτική ή κομμουνιστική, δε θα υπήρχε λόγος τα παιδιά να μαθαίνουν τα παραπάνω (Θάνος, 2014). Ο κοινός αυτός τρόπος σκέψης και δράσης που πρέπει να εμφυσήσει το σχολείο στα παιδιά είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την κοινωνία, με τα πρότυπα συμπεριφοράς. Ουσιαστικά πρόκειται για το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί προϊόν μακρόχρονης εργασίας και προϋποθέτει τη συμμετοχή του παιδιού. Παρά το γεγονός αυτό, το παιδί δεν αντιλαμβάνεται ότι συμμετέχει σε αυτό, αφού η διαδικασία απόκτησής του γίνεται με εγχάραξη και εξομοίωση (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Αν οι γονείς, για παράδειγμα, ακολουθούν ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, χρησιμοποιούν συγκεκριμένο λεξιλόγιο, διαβάζουν βιβλία, είναι μορφωμένοι και καλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, το παιδί αντιλαμβάνεται αυτήν την κατάσταση ως την πραγματικότητα.

Μεγαλώνοντας το παιδί αποκτά προτιμήσεις, όμως, δεν πρόκειται για αληθινές στάσεις, αφού βασικές πληροφορίες, όπως «τι είναι καλό ή κακό», «πώς μιλάμε», «ποιά

δουλειά θεωρείται καλή ή κακή» έχουν ήδη εδραιωθεί μέσα του. Αυτές οι πληροφορίες πηγάζουν από το οικείο περιβάλλον και υιοθετούνται αφιλτράριστες, οδηγώντας στη διαμόρφωση των προτιμήσεων. Όταν το πρότυπο πολίτη που προωθείται από το σχολείο ευθυγραμμίζεται με τις προτιμήσεις του παιδιού, τότε το πολιτιστικό του κεφάλαιο θεωρείται ικανοποιητικό και ο μαθητής θεωρείται ευφυής, ικανός στα μαθήματα ή ότι αγαπά το διάβασμα (Πανουσοπούλου & Πετρέλλη, 2020). Με άλλα λόγια, αν ένα παιδί μεγαλώνει σε μια οικογένεια που διαβάζει βιβλία, πηγαίνει στο θέατρο, εργάζεται σε υψηλές θέσεις κλπ., τότε αναμένεται να γίνει ένας μαθητής που αγαπά το διάβασμα και στοχεύει σε μια θέση που θα του εξασφαλίζει αρκετά χρήματα και υψηλό επίπεδο ζωής. Η συνήθειά του να διαβάζει αναμένεται, ακόμα, να τον βοηθήσει στο τυποποιημένο, δασκαλοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης με το μοντέλο αποστήθισης της πληροφορίας, χωρίς όμως τα ιδιαίτερα ταλέντα ή οι κλίσεις του να λαμβάνονται υπόψη (Θάνος, 2014).

Από την άλλη ένα παιδί που μεγαλώνει σε μια οικογένεια χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, χωρίς ερεθίσματα της καθεστηκυίας κουλτούρας και των παραδοσιακά εδραιωμένων αξιών, που δεν έχει διαμορφώσει την έξη του διαβάσματος, αναμένεται να αποτύχει στο βαθμοθηρικό μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόζεται (ΙΟΒΕ, 2019). Παράλληλα, οι μαθητές που ανήκουν σε κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες και οι οποίοι δε ζουν με τον «προτεινόμενο» τρόπο ζωής, όπως οι Ρομά, υφίστανται στιγματισμό, ο οποίος συνεχίζεται και στο σχολείο. Ουσιαστικά οι κοινωνικές ανισότητες διαιωνίζονται στο σχολείο, το οποίο υιοθετεί και προωθεί συγκαλυμμένες διακρίσεις. Οι μαθητές που θα επιτύχουν στις σχολικές εξετάσεις και στη συνέχεια θα καταλάβουν υψηλές θέσεις εργασίας, θεωρείται πως οφείλουν την επιτυχία τους αυτή στην έμφυτη εξυπνάδα τους και όχι στην κοινωνική τους προέλευση (Θάνος, 2014). Ο ταξικός διαχωρισμός, ωστόσο, γίνεται εύκολα αντιληπτός, όταν θεωρείται φυσική απόρροια κάποιου παιδιού να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του.

Το ίδιο το σχολείο περιλαμβάνει στην κουλτούρα του στάσεις και αξίες, αλλά και διαθέτει εσωτερικές λειτουργίες, όπως την αυτοαναπαραγωγή, την εγχάραξη-συμβολική βία, τη διαγραφή, τη συγκάλυψη (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 1992). Αξίζει να αναλυθούν περαιτέρω αυτές οι έννοιες, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία και το έθνος. Σε ό,τι αφορά την αναπαραγωγή, το εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί την κυρίαρχη κουλτούρα, μεταβιβάζοντας τις αξίες και αρχές της κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Πρόκειται για αλληλένδετους μηχανισμούς που ο ένας τροφοδοτεί τον άλλον, χωρίς να παρουσιάζεται ξεκάθαρα μια σύνδεση, οδηγώντας στην εγχάραξη κανόνων. Η εγχάραξη ως έννοια σχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα αφορά στα σχήματα σκέψης και δράσης, στη διαμόρφωση του habitus (Bourdieu, 2018). Το τελευταίο συνδέεται με την πολιτιστική αυθαιρεσία, αφού μεταλαμπαδεύει τις αξίες της κυρίαρχης τάξης στα παιδιά, που είναι από μόνη της μια διαδικασία συμβολικής βίας. Οι ανισότητες και νόρμες που υπάρχουν ήδη στην κοινωνία αναπαράγονται από το σχολείο, με αποτέλεσμα τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να μη βρίσκουν ανταπόκριση στις ανάγκες και αξίες τους, σε αντίθεση με εκείνα ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Πίσω από τον τίτλο του χαρισματικού

παιδιού και του καλού μαθητή, είναι επικαλυμμένη μια διάκριση των μαθητών ανάλογα με τις στάσεις και την εσωτερικευμένη κουλτούρα τους. Η ομοιογένεια που προάγεται από το σχολείο, χωρίς να δίνεται προσοχή στη διαφορετικότητα και τις ατομικές ικανότητες, το καθιστά ένα χωνευτήρι, από το οποίο καταφέρνουν να βγουν μόνο εκείνοι που θα ευθυγραμμιστούν με τις αξίες και ικανότητες που προωθεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2008).

Οι παραπάνω έντεχνοι μηχανισμοί οδηγούν σε μια τρίτη εσωτερική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι η διαγραφή. Όπως καθίσταται σαφές, ένα παιδί που δε μπορεί να εγκλιματιστεί στο σχολείο και δεν λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες ή τα ιδιαίτερα ταλέντα του, παραιτείται. Μάλιστα, η παραίτηση μπορεί να είναι εθελούσια ή λόγω της αδυναμίας του να «ανήκει» στη σχολική κοινότητα (Νόβα-Καλτσούνη, 2008). Πέρα από τις εξετάσεις που προωθούν ένα συγκεκριμένο προφίλ μαθητή, εντοπίζονται επιμέρους μηχανισμοί, που κατευθύνουν τους μαθητές μεσαίων και κατώτερων στρωμάτων να ακολουθήσουν επαγγέλματα χαμηλού κύρους. Αυτή η πρακτική ενισχύεται από την υποεκπροσώπηση που έχουν τα παιδιά αυτά. Συνεπώς, συμβουλεύονται να κάνουν βήματα που θα οδηγήσουν σε ένα φαύλο κύκλο «προτιμήσεων» και στάσης ζωής. Τέλος, εντοπίζεται η συγκάλυψη, ως μηχανισμός που υιοθετεί το σχολείο, ο οποίος σχετίζεται με τη διαγραφή. Ειδικότερα, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα έχει οδηγήσει τους μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές, τότε συγκαλύπτει την κοινωνική επιλογή, η οποία έχει πραγματοποιηθεί μέσα από τη σχολική επιλογή. Ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα, «*μέσα από τις διαδικασίες που εφαρμόζει, όπως οι εξετάσεις, που θεωρούνται αντικειμενικές και ουδέτερες, επιλέγει εκείνους που υιοθετούν την υφιστάμενη ιδεολογία και τις αξίες που προωθούνται*» (Θάνος 2014, σ.56).

Από την άλλη, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μόνο εσωτερικές λειτουργίες, αλλά και εξωτερικές, που περιλαμβάνουν την επιλογή, την εξειδίκευση, την κοινωνικοποίηση, τη διατήρηση και αναπαραγωγή, όπως και την νομιμοποίηση (Θάνος, 2014). Σαφώς και οι λειτουργίες, εσωτερικές και εξωτερικές, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και εξυπηρετούν τους ίδιους σκοπούς. Όσον αφορά την επιλογή, το σχολείο δέχεται τους μαθητές που εγγράφονται κάθε χρόνο, αντιμετωπίζοντάς τους το ίδιο, είτε προέρχονται από ανώτερες, μεσαίες ή κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Η φαινομενικά «ίση» μεταχείριση που λαμβάνει χώρα, όχι μόνο δεν επιλύει τις ανισότητες, αλλά τις διαιωνίζει (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Η επιλογή αυτή συνεχίζεται και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αφού θεωρείται πως εκείνα τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε πανεπιστήμιο αργότερα είναι πετυχημένα ενώ αυτά που θα «επιλέξουν» μια τεχνική σχολή, αποτυχημένα. Η εξειδίκευση, από την άλλη, αφορά στην εξασφάλιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, προνομιούχες ειδικότητες. Ουσιαστικά ο καταμερισμός εργασίας που είναι απαραίτητος σε μια καπιταλιστική κοινωνία ξεκινά από το σχολείο, με την εξειδίκευση που κανείς θα επιλέξει, ωστόσο η επιλογή έχει ήδη γίνει, χωρίς ο μαθητής να κατανοεί πως το σχολείο τον οδήγησε εκεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2008).

Το ίδιο ισχύει και για την κοινωνικοποίηση. Ήδη από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά ξεκινούν να κοινωνικοποιούνται και εκεί αρχίζει και ο διαχωρισμός τους. Η κυρίαρχη κουλτούρα που προωθείται από το σχολείο θα ευνοήσει τις τάξεις εκείνες που την υιοθετούν και άρα θα υποστηρίξει μέσα από τις λειτουργίες του τα παιδιά εκείνα που φέρουν τις ανάλογες αξίες. Μεγαλώνοντας το παιδί θα επηρεαστεί από τους μηχανισμούς της αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας που αναφέρθηκε και της νομιμοποίησης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016). Ένα σχολείο που δεν εξυπηρετεί την κυρίαρχη κουλτούρα, δε θα μπορούσε να θεωρείται επιτυχημένο, καθώς θα ερχόταν σε σύγκρουση με τις νόρμες και κοινωνικές αξίες. Ωστόσο, θα μπορούσε να αντιμετωπίζει τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα με βάση τις δικές τους ανάγκες, ώστε να δίνονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και πρόοδο. Η διαδικασία αυτή θα έδινε αυτή τη φορά την «επιλογή» στους μαθητές να ανακαλύψουν τις πραγματικές τους δυνάμεις και κλίσεις και να ακολουθήσουν την ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία που επιθυμούν.

Τρόποι άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Ένα από τα γεγονότα που δύσκολα κανείς ξεχνά στη ζωή του είναι οι Πανελλήνιες εξετάσεις. Ενώ κανείς αξιολογείται και εξετάζεται κατά τη διάρκεια της ζωή του σε πολλά και διαφορετικά πεδία, τα διαγωνίσματα στο τέλος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δύσκολα λησμονούνται. Αυτό οφείλεται στην πίεση που κανείς δέχεται να αποδώσει όσο καλύτερα γίνεται, διότι αυτές οι εξετάσεις, σύμφωνα με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία, θα κρίνουν το μέλλον, τη ζωή του μαθητή (Φωτόπουλος & Κουτούζης, 2014). Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά, την αποτυχία αυτή δεν επωμίζεται το σχολείο, ούτε η κοινωνία, ούτε καν οι γονείς, αλλά ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος έχει παρεκκλίνει από το προτεινόμενο πρότυπο πολίτη και νιώθει ήδη αποτυχημένος και περιθωριοποιημένος (Πανουσοπούλου & Πετρέλλη, 2020). Αντιθέτως, τα παιδιά που επιτυγχάνουν στο διάβασμα, στα μαθήματα και στις εξετάσεις θεωρούνται έξυπνα και άξια θαυμασμού. Η αποτυχία στις Πανελλήνιες θεωρείται πλήγμα για την ελληνική οικογένεια, τα παιδιά τραυματίζονται ψυχικά, θεωρώντας πως δεν πρόκειται να καταφέρουν τίποτα στη ζωή τους και κυρίως απογοήτευσαν τους γονείς τους. Τους ίδιους γονείς που περίμεναν δωρεάν παιδεία, αλλά επένδυσαν στην ενισχυτική διδασκαλία, που ήθελαν το παιδί τους να περάσει στο πανεπιστήμιο, να τελειώσει στα 4 χρόνια και να εργαστεί στο δημόσιο τομέα μέχρι να πάρει σύνταξη (Θάνος, 2012).

Η ακαμψία και δυσλειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει τις ρίζες του στην κοινωνία και στο κράτος. Όταν το παιδί στερείται από μικρό τη δημιουργικότητα, την επαφή με τη φύση, αλλά αντιθέτως μπαίνει σε καλούπια για να θεωρείται αποδεκτό, τότε η τυποποίηση θα δημιουργήσει πίεση και ακαμψία στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (Σγούρα et al., 2018). Το σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών, να προάγει τη διαφορετικότητα και να πειραματίζεται με νέους τρόπους διδασκαλίας και επικοινωνίας, ώστε να συμπεριλαμβάνει άτομα διαφορετικών ικανοτήτων (Κιοσέ, 2016). Ακόμα, οφείλει να προωθεί πρότυπα ανθρώπων που

εξαλείφουν τις διακρίσεις και να δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας, όπου όλοι μπορούν να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Τέλος, η αντικατάσταση του βαθμοθηρικού μοντέλου εκπαίδευσης, που ισοπεδώνει τη φαντασία και ελεύθερη σκέψη, χρειάζεται να αντικατασταθεί, ώστε η διδασκαλία να είναι μάθηση και να οδηγεί στη γνώση, όχι στην προσωρινή απομνημόνευση.

Η αποδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει αποδόμηση της κοινωνίας, δηλαδή αλλαγή του τρόπου σκέψης των κατοίκων, αντικατάσταση των στάσεων (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Πρόκειται για μια διαδικασία μακροχρόνια, με σταδιακή αντικατάσταση αναποτελεσματικών στοιχείων, που θα οδηγήσει σε θεσμικές, αλλά και κοινωνικές και προσωπικές αλλαγές. Ωστόσο, σε ένα κράτος που σέβεται τη διαφορετικότητα και δε λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός αναπαραγωγής της κυρίαρχης τάξης, όλα τα παιδιά διαθέτουν ταλέντα, δυνάμεις και αδυναμίες (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2008). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά πρέπει να αναγνωριστούν από μικρή ηλικία, προκειμένου να προσφέρεται διαφοροποιημένη εκπαίδευση, που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκομίσουν τα μέγιστα από το σχολείο. Σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα να εκφράσουν τις ανάγκες και επιθυμίες τους, ενώ συνεργάζονται ώστε να κατανοηθεί πως όλες οι γνώσεις και ιδιαιτερότητες είναι καλοδεχούμενες και χρήσιμες στην κοινωνία (Βέρδης, 2015). Σημαντικό είναι, παράλληλα, τα παιδιά να λαμβάνουν ερεθίσματα σχετικά με πεδία δραστηριοποίησης, προκειμένου να γνωρίσουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Σε έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο, το σχολείο φαίνεται να μη μπορεί να συμβαδίσει με τις σύγχρονες κοινωνικέ απαιτήσεις. Θα έλεγε κανείς πως η εξέλιξη της τεχνολογίας και η αδυναμία παρουσίασης επαγγελματικών σταδιοδρομιών στο σχολικό πλαίσιο, αφήνει μετέωρα τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων.

Αυτό όμως που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον αφορά στην προσωπική έρευνα και τριβή με γνωστικά αντικείμενα εξωσχολικά (Ηλιάδης, 2018). Πλέον τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με άτομα σε όλον τον κόσμο, να γνωρίσουν πολιτισμούς και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες παρακολουθώντας μαθήματα διαδικτυακά. Ακόμα και αν το σχολείο διαιωνίζει τις ανισότητες και προωθεί την κυρίαρχη κουλτούρα, συχνά τα παιδιά καταφέρνουν να διαμορφώσουν μόνα τους το μέλλον. Συνεπώς, το ερώτημα είναι αν θα καταφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα να επιτελεί τον παραδοσιακό του ρόλο και να λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός αναπαραγωγής των κυρίαρχων αξιών, όταν ο σύγχρονος διασυνδεδεμένος κόσμος δίνει πρόσβαση στη γνώση και σε ευκαιρίες.

Συμπεράσματα

Ο ρόλος του σχολείου διαχρονικά ήταν και παραμένει η ισχυροποίηση και διαιώνιση της κυρίαρχης πολιτισμικής κουλτούρας, των αξιών και στάσεων που εξυπηρετεί ένα καπιταλιστικό -συνήθως-κράτος. Ο διαχωρισμός των παιδιών και κατάταξή τους σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές ξεκινά ήδη από πολύ μικρή ηλικία, όπως και η εγχάραξη στάσεων. Τα παιδιά χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους μέσα από τα λόγια του

δασκάλου, από τα εγχειρίδια που διδάσκονται και από τη στάση του σχολείου, που είτε ευθυγραμμίζεται με αυτή των γονιών είτε όχι. Συνεπώς, οι μαθητές εσωτερικεύουν νόρμες και κανόνες και χωρίς να το κατανοούν τις ενστερνίζονται, όπως και τις «επιλογές» που ποτέ δεν ήταν δικές τους. Οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν στόχο να κατατάξουν τα παιδιά σε επιτυχημένα ή αποτυχημένα, να τους καθοδηγήσουν σε συγκεκριμένες σχολές και από εκεί σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Ως ενήλικες, θα συνεχίσουν να ανήκουν στην ανώτερη, μεσαία ή κατώτερη κοινωνική τάξη, χωρίς να αισθάνονται πως όλα ήταν προσχεδιασμένα.

Το σχολείο είναι ένας μόνο ιδεολογικός μηχανισμός που χρησιμοποιεί το κράτος για να ελέγχει τους πολίτες και αποτελεί βασικό πυλώνα του. Οι υπόλοιποι είναι η θρησκεία, το σωφρονιστικό σύστημα ή ακόμα και οι επίσημοι πολιτιστικοί φορείς. Οι αξίες είναι τόσο καλά εδραιωμένες και συγκαλυμμένες που διαιωνίζονται από γενιά σε γενιά από τους ίδιους τους ανθρώπους. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να αποδομηθούν, αφού είναι εγγενείς στην ταυτότητα όλων. Ωστόσο, αν θα χαρακτηριζόταν ένα σχολείο συμπεριληπτικό και πραγματικά δίκαιο, τότε οι εσωτερικές και εξωτερικές του λειτουργίες δε θα είχαν προσανατολισμό ομοιογένειας των μαθητών αλλά ανάδειξη της διαφορετικότητας και υποστήριξη της μοναδικότητας κάθε παιδιού, ώστε με βάση τις ατομικές του δεξιότητες και ανεξάρτητα από το κοινωνικό του υπόβαθρο να μπορούσε να επιλέξει το μέλλον του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bennett, T. (1998). Tony Bennett THE EXHIBITIONARY COMPLEX. In *The birth of the Museum: history, Theory, Politics*.

Bourdieu, P. (2018). The forms of capital. In *The Sociology of Economic Life* (Third edit, pp. 241–258). https://doi.org/10.4324/9780429494338

Giagkou, G., & Theofilidis, Ch. (2008). *To synergatiko - dimiourgiko montelo dioikisis. Praktika 10ou Pagkypriou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou & Kypriakou Omilou Eniaias Ekpaidefsis (K.O.E.E.), 428–441. Lefkosia: Panepistimio Kyprou, Kypriakos Omilos Eniaias Ekpaidefsis.*

Beazidou, E., & Botsoglou, K. (1992). *I koinoniki ikanotita ton mikron paidion sto scholeio. Methodoi axiologisis*. Retrieved from http://dipe.tri.sch.gr/2801KI.pdf

Evropaikos Foreas gia tin Anaptyxi stin Eidiki Agogi. (2009). *Polypolitismikotita kai eidiki agogi*. Dania.

Iliadis, N. (2018). *Eisagogi kai efarmogi kainotomion sto dimotiko scholeio apo tin optiki gonia ton diefthynton scholikon monadon* (Panepistimio Dytikis Makedonias). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Thanos, Th. V. (2012). Prosvasi stin anotati ekpaidefsi kai koinonikes anisotites. Ta koinonika charaktiristika ton foithtwn ton sxolwn epistimwn agwgis. *Epistimoniki*

Epethrida Paidagwgikou Tmimatos Nipiagwgwn, E΄, 31'59.

Thanos, Th. V. (2014). *Koinoniologiki theoria kai ekpaidefsi,* pp. 1–72. Ioannina: Panepistimio Ioanninon.

IOVE. (2019). *Ekpaideftikes anisotites stin Ellada Prosvasi stin tritovathmia ekpaidefsi kai epiptoseis tis krisis.* Athina.

Nova-Kaltsouni, Ch. (2008). *Egcheiridio Meletis (*E.M.). Patra: EAP.

Kiose, M. (2016). *Diaforetikotita stin ekpaidefsi: Metanastes mathites me eidikes ekpaideftikes anagkes i anapiria.* Panepistimio Dytikis Makedonias.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2014). *I anaptyxi ton paidion (mtf. M. Koulentianou). Athina: Gutenberg.*

Panousopoulou, E., & Petrelli, M. (2020). *Ta charismatika kia talantoucha paidia sto elliniko ekpaideftiko systima. Meleti periptosis.* Athina: ASPAITE.

Sai, S. – A. (2012). *I Gnostiki kai Ithiki Anaptyxi kata tin Nipiaki Ilikia.* Ioannina: T.E.I. Ipeirou.

Sgoura, A., Manesis, N., & Mitropoulou, F. (2018). Diapolitismiki ekpaidefsi kai koinoniki entaxi ton paidion-prosfygon: Antilipseis ekpaideftikon. *Dialogoi! Theoria Kai Praxi Stis Epistimes Agogis Kai Ekpaidefsis, 4,* 108. https://doi.org/10.12681/dial.16278

Symvoulio tis Evropis. (2016). «Zontas mazi os isoi se politismika poikilomorfes dimokratikes koinonies». *Ena montelo ton dexiotiton pou apaitountai gia ti symmetochi sti dimokratiki koultoura.* Strasbourg: Symvoulio tis Evropis.

Fotopoulos, N., & Koutouzis, M. (2014). *Ekpaideftikes anisotites kai topikes koinonies (nomoi/ eparchies). In Ta vasika megethi tis ekpaidefsis.* AThina: KANEP-GSEE.

Verdis, A. (2015). *Prosvasi stin Anotati Ekpaidefsi. Meleti ton koinonikon, ekpaideftikon kai thesmikon diastaseon tis zitisis tritovathmias ekpaidefsis, ton provlimaton kai ton politikon ikanopoiisis tis – mia Sygkritiki kai empeiriki prosengisi*. Athina.

Παρανοήσεις και δυσκολίες φοιτητών σε έννοιες προγραμματισμού: Μία μελέτη περίπτωσης

Ιωάννης Μπερδούσης, PhD

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των δυσκολιών και παρανοήσεων σε έννοιες προγραμματισμού φοιτητών που το αντικείμενο σπουδών τους δεν είναι η Επιστήμη των Υπολογιστών. Για το σκοπό αυτό διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε επίπεδο ομάδων εστίασης με φοιτητές Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας που παρακολουθούν μαθήματα προγραμματισμού. Οι δυσκολίες και οι παρανοήσεις των φοιτητών αφορούν δύο γενικότερα πεδία: (α) το συντακτικό των γλωσσών προγραμματισμού, και (β) τις θεμελιώδεις έννοιες και δομές του προγραμματισμού. Οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι κάποια συντακτικά στοιχεία των γλωσσών μπορεί να τους δυσκολεύουν στην ανάπτυξη προγραμμάτων, αλλά αντιλαμβάνονται ότι αυτά τα λάθη τους μπορούν εύκολα να ανιχνευθούν. Οι σημαντικότερες παρανοήσεις και δυσκολίες τους σχετικά με θεμελιώδεις έννοιες και βασικές δομές προγραμματισμού φαίνεται να είναι η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού αλγορίθμου για το προς επίλυση πρόβλημα, η μετάφραση ενός αλγορίθμου σε μία γλώσσα προγραμματισμού, ο χειρισμός βασικών προγραμματιστικών δομών και μεταβλητών, όπως και ο χειρισμός των συναρτήσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δυσκολίες, παρανοήσεις, φοιτητές, προγραμματισμός.

Student misconceptions and difficulties in programming: a case study

Ioannis Berdousis, PhD

Abstracts

The purpose of this study is to investigate the difficulties and misconceptions in programming concepts of students whose subject of study is not Computer Science (CS). For this purpose, semi-structured interviews were conducted at the level of focus groups with non-CS students attending programming courses. The difficulties and misconceptions of students concern two general fields: (a) the syntax of programming languages, and (b) the fundamental concepts and structures of programming. Students recognize that some syntactic elements of languages may make it difficult for them to develop programs, but they realize that these errors can be easily detected. Their most important misconceptions and difficulties regarding fundamental concepts and basic programming structures seem to be the development of an effective algorithm, the translation of an algorithm into a programming language, the manipulation of basic programming structures and variables, as well as the manipulation of functions.

Key-Words: Difficulties**,** misconceptions, students, programming,

Εισαγωγή

Η διδασκαλία εννοιών της Επιστήμης των Υπολογιστών (ΕΥ), όπως η αλγοριθμική σκέψη και ο προγραμματισμός, αφορούν συχνά και φοιτητές πέρα από τον γνωστικό πεδίο της ΕΥ. Οι καθηγητές της ΕΥ καλούνται να βοηθήσουν τους φοιτητές να κατανοήσουν πολύπλοκες και δυσνόητες συχνά έννοιες. Είναι γεγονός ότι τα μαθήματα προγραμματισμού αποτελούν μια πρόκληση για τους φοιτητές, ειδικότερα άλλων γνωστικών αντικειμένων πέρα από την ΕΥ (Guzdial, 2015), και οι αρχάριοι προγραμματιστές έχουν διάφορες παρανοήσεις και δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών προγραμματισμού που τους εμποδίζουν να αντιληφθούν τον τρόπο σκέψης, δόμησης και ανάπτυξη προγραμμάτων. Η κατανόηση και η αναγνώριση από τους καθηγητές των παρανοήσεων των φοιτητών ή/και η ικανότητα τους να αξιολογούν τους φοιτητές και να ανακαλύπτουν πιθανές παρανοήσεις τους θεωρείται σημαντική για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Sadler et al., 2013). Η αντίληψη και η συνειδητοποίηση των παρανοήσεων και των άλλων δυσκολιών των φοιτητών, καθώς και οι στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους, μπορούν να βοηθήσουν τους καθηγητές στην ΕΥ να διδάξουν καλύτερα τους φοιτητές τους.

Όπως και στις φυσικές επιστήμες, οι πρώτες μελέτες σχετικά με τις παρανοήσεις στην ΕΥ και τον προγραμματισμό εμφανίστηκαν στη δεκαετία του 1980 (Pea, 1986; Sleeman et al.,1986). Παρόμοια με αντίστοιχες μελέτες στις φυσικές επιστήμες, οι ερευνητές στην εκπαίδευση της ΕΥ χρησιμοποιούν συχνά διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν τις ανακριβείς ή ελλιπείς κατανοήσεις των φοιτητών για τον προγραμματισμό υπολογιστών, όπως «δυσκολίες - difficulties» (du Boulay, 1986), «παρανοήσεις – misconceptions» (Sorva, 2013), «λάθη - errors» (Sleeman et al. 1986), «σφάλματα - bugs» (Pea ,1986), «λάθη - mistakes» (Altadmri & Brown, 2015) και ούτω καθεξής. Έτσι, διάφοροι όροι χρησιμοποιούνται για να αντιπροσωπεύσουν τις δυσκολίες των μαθητών. Ο Sorva (2013) όρισε τις παρανοήσεις ως «*κατανοήσεις που είναι ανεπαρκείς ή ανεπαρκείς για πολλά πρακτικά πλαίσια προγραμματισμού*» (σελ. 8:5), συμπεριλαμβανομένων συντακτικών σφαλμάτων, παρανοήσεων των εννοιών και των ελέγχων ροής, προκλήσεων σχετικά με τη χρήση δομών, δυσκολιών στο σχεδιασμό και τον εντοπισμό σφαλμάτων προγραμμάτων και ούτω καθεξής.

Σε πολλές μελέτες, έχουν προταθεί διάφορα πλαίσια για την ανάλυση των δυσκολιών προγραμματισμού, (Sleeman et al., 1986; Pea, 1986; McCall & Kölling, 2014; Ragonis & Ben-Ari 2005). Στην έρευνά τους οι Qian και Lehman (2017) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές παρουσιάζουν διάφορες παρανοήσεις και άλλες δυσκολίες: (α) στο συντακτικό των γλωσσών (β) στην κατανόηση και αντίληψη θεμελιωδών εννοιών αλγορίθμων και προγραμματισμού και (γ) τις τεχνικές ανάπτυξης προγραμμάτων . Αυτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές φαίνεται να σχετίζονται με πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της μη εξοικείωσης με τη σύνταξη, τη φυσική γλώσσα, τις γνώσεις μαθηματικών, τα ανακριβή νοητικά μοντέλα, την έλλειψη στρατηγικών, τα περιβάλλοντα προγραμματισμού και τις γνώσεις και οδηγίες καθηγητών. Ωστόσο, πολλές δυσκολίες και παρανοήσεις των φοιτητών συνδέονται και επηρεάζονται από τις

προηγούμενες γνώσεις τους. Για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των παρανοήσεων και άλλων δυσκολιών των μαθητών, έχουν αναπτυχθεί διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία, με περιορισμένη εφαρμογή.

Σε εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού, είναι σύνηθες για τους φοιτητές να παρουσιάζουν λάθη στο συντακτικό των γλωσσών. Οι Altadmri και Brown (2015) ανέφεραν ότι το πιο συχνό σφάλμα είναι οι αναντιστοιχίες παρενθέσεων, αγκυλών ή εισαγωγικών. Άλλα συνηθισμένα σφάλματα που κάνουν οι φοιτητές στον εισαγωγικό προγραμματισμό αφορούν τη μη ορθή χρήση συμβόλων, την παράλειψη ερωτηματικών και τον λανθασμένο ορισμό εκφράσεων (Jackson et al. 2005).

Ωστόσο, αν και οι φοιτητές κάνουν τα περισσότερα λάθη στο συντακτικό των γλωσσών προγραμματισμού (Jackson et al. 2005), αυτά τα σφάλματα είναι μικρά, επιφανειακά και εύκολα διορθώνονται. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την κατανόηση και την γνώση των εννοιών στον προγραμματισμό μπορούν να οδηγήσουν σε βαθιές και σημαντικές παρανοήσεις που σχετίζονται με τα νοητικά μοντέλα των μαθητών για την εκτέλεση κώδικα και τα υπολογιστικά συστήματα. (Ma, 2007; Sorva, 2013). Για παράδειγμα, οι μεταβλητές είναι βασικά στοιχεία στον προγραμματισμό που χρησιμοποιούνται για την αποθήκευση τιμών δεδομένων. Οι φοιτητές μπορεί να μην κατανοήσουν ότι οι μεταβλητές μπορούν να έχουν μόνο μία τιμή κάθε φορά (Doukakis et al., 2007; Sleeman et al., 1986) ή ότι η σειρά των δηλώσεων που αποδίδουν τιμές σε μεταβλητές είναι σημαντική. Η αντίληψη του εύρους της μεταβλητής, το πλαίσιο εντός του οποίου ορίζεται μια μεταβλητή, μπορεί επίσης να προκαλέσει σύγχυση στους φοιτητές. Ο Fleury (1991) σε μια μελέτη του διαπίστωσε ότι οι φοιτητές συχνά χρησιμοποιούσαν ακατάλληλα τοπικές και καθολικές μεταβλητές. Η χρήση μεταβλητών για λειτουργίες εισόδου και εξόδου μπορεί επίσης να είναι δύσκολη για τους μαθητές, ενώ οι δομές επιλογής είναι μια άλλη δύσκολη έννοια που οδηγεί σε παρανοήσεις (Sirkia & Surva, 2012). Η δομή επανάληψης μπορεί επίσης να μπερδέψει τους αρχάριους προγραμματιστές που συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ποιο είναι το εύρος ενός βρόχου επανάληψης, ποιες γραμμές κώδικα θα επαναληφθούν, πόσες φορές θα εκτελεστεί ο κώδικας μέσα σε ένα βρόχο και ούτω καθεξής (Sleeman et al., 1986). Ακόμα, η κατανόηση της εκτέλεσης του προγράμματος μπορεί επίσης να είναι δύσκολη για τους φοιτητές (du Boulay, 1986). Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τις παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με τον αντικειμενοστραφή προγραμματισμό (Guzdial, 1995; Ragonis & Ben-Ari, 2005; Sorva, 2013). Μια αναγνωρισμένη δυσκολία είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν συχνά οι φοιτητές είναι να κατανοήσουν τις έννοιες κλάση, αντικείμενα και στιγμιότυπα και τις σχέσεις μεταξύ τους (Kaczmarczyk et al., 2010).

Ακόμα, υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση της στρατηγικής και του τρόπου ανάπτυξης και συντήρησης προγραμμάτων. Οι παρανοήσεις αυτές αφορούν αυτό που αναφέρεται ως «στρατηγική γνώση» (strategic knowledge) (de Raadt, 2008) και αφορά το σχεδιασμό, τη σύνταξη και την αποσφαλμάτωση προγραμμάτων. Οι δυσκολίες των μαθητών στη «στρατηγική γνώση» συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις δυσκολίες τους στη συντακτική γνώση και την εννοιολογική γνώση (de Raadt 2008).

Οι μαθητές που παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στη βασική σύνταξη και ανακριβή νοητικά μοντέλα προγραμματισμού συνήθως κάνουν περισσότερα λάθη όταν γράφουν προγράμματα για την επίλυση προβλημάτων (Ebrahimi, 1994). Αν και χωρίς επαρκείς συντακτικές και εννοιολογικές γνώσεις οι μαθητές θα δυσκολευτούν να γράψουν σωστά προγράμματα για την επίλυση προβλημάτων, μόνο η γνώση της σύνταξης και των προγραμματιστικών εννοιών δεν αρκούν για έναν καλό προγραμματιστή. Σε αντίθεση με τους ειδικούς, οι αρχάριοι προγραμματιστές συνήθως στερούνται στρατηγικών προγραμματισμού. Η έλλειψη καλών στρατηγικών προγραμματισμού συχνά οδηγεί σε διάφορες προκλήσεις στο σχεδιασμό, τη συγγραφή και τον εντοπισμό σφαλμάτων προγραμμάτων. Γενικά, οι αρχάριοι προγραμματιστές συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του προβλήματος και στην ανάλυσή του (Robins et al., 2006).

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η ανίχνευση παρανοήσεων και δυσκολιών σε έννοιες προγραμματισμού φοιτητών που το αντικείμενο σπουδών τους δεν είναι η ΕΥ, αλλά η αλγοριθμική σκέψη και ο προγραμματισμός συμπεριλαμβάνονται στα προγραμμάτων σπουδών τους και η κατάκτηση τους είναι ουσιαστικές για τις επιστήμες τους.

Πλαίσιο της έρευνας

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας μελετήθηκαν οι παρανοήσεις και οι δυσκολίες φοιτητών του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 βρίσκονταν στο δεύτερο έτος σπουδών και παρακολούθησαν το μάθημα Προγραμματισμός ΙΙ του τρίτου εξαμήνου, συνέχεια του μαθήματος Προγραμματισμός Ι. Το συγκεκριμένο τμήμα συνδυάζει την επιστημονική γνώση της Διοικητικής Επιστήμης, της Οικονομικής Επιστήμης και της Τεχνολογίας και στο πρόγραμμα σπουδών του περιλαμβάνει μαθήματα Πληροφοριακών Τεχνολογιών ανάμεσα στα οποία είναι και δύο μαθήματα Προγραμματισμού. Τα μαθήματα προγραμματισμού του Τμήματος έχουν ως στόχο να διδάξουν σε όλους τα βασικά του προγραμματισμού υπολογιστών που χρησιμοποιούν την Python. Καλύπτουν τα βασικά για το πώς κάποιος κατασκευάζει ένα πρόγραμμα από μια σειρά απλών οδηγιών στη γλώσσα Python και στόχο έχουν την απόκτηση βασικών γνώσεων των αρχών της επίλυσης προβλημάτων σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του τμήματος.

Για το σκοπό της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης ως μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος (Wilkinson, 1998). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν σε επίπεδο ομάδας. Οι ομάδες εστίασης είναι δομημένες ώστε να ενθαρρύνουν τη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων και να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Για την έρευνά μας δημιουργήθηκαν 2 ομάδες εστίασης, μία ομάδα (Ομάδα 1) που αποτελούνταν από 5 φοιτητές, 3 αγόρια και 2 κορίτσια, που παρακολουθούσαν το μάθημα Προγραμματισμός ΙΙ, με προχωρημένες έννοες προγραμματισμού, και είχαν εξεταστεί επιτυχώς στο μάθημα Προγραμματισμός Ι, και μία ομάδα (Ομάδα 2) που αποτελούνταν από 4 φοιτητές, 3 αγόρια και 1 κορίτσι, που παρακολουθούσαν το μάθημα Προγραμματισμός ΙΙ , χωρίς να έχουν εξεταστεί επιτυχώς στο μάθημα Προγραμματισμός Ι. Το δείγμα των φοιτητών ήταν δείγμα ευκολίας. Η σύνθεση των ομάδων

είχε ως στόχο να αναδειχθούν παρανοήσεις και δυσκολίες τόσο των φοιτητών που είχαν μια καλή βάση σε στον προγραμματισμό (Ομάδα 1) όσο και φοιτητών που για κάποιος λόγους δυσκολεύονται ακόμα και σε βασικές έννοιες στον προγραμματισμό.

Οι ερωτήσεις και για τις δύο ομάδες ήταν κοινές και προσαρμόζονται ανάλογα με τη ροή και τις ανάγκες των συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν ερωτήσεις ενσωμάτωσης και ερωτήσεις διερεύνησης. Οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του Πανεπιστημίου, μετά το μάθημα, και διήρκησαν 45 λεπτά για κάθε ομάδα. Το ρόλο του συντονιστή σε κάθε ομάδα είχε ο διδάσκων του μαθήματος που φρόντιζε να καθοδηγεί την συζήτηση, να θέτει τα ερωτήματα, να ακούει ενεργά και με ενσυναίσθηση χωρίς να εκφράζει προσωπικές απόψεις παραμένοντας ουδέτερος, να κρατά σημειώσεις όπου χρειάζεται και να ηχογραφεί τις συνομιλίες.

Οι σημειώσεις και τα δεδομένα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αναλύθηκαν ποιοτικά και προέκυψαν σχετικές κατηγορίες. Η ανάλυση των δεδομένων και των πληροφοριών που συλλέχθηκαν έγινε από τον συντονιστή των ομάδων και ένα επιστήμονα ΕΥ που τα επεξεργάστηκαν τα θέματα που συζητήθηκαν καθώς και τις απόψεις και τις γνώσεις των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Οι συνεντεύξεις στα πλαίσια των ομάδων εστίασης ανέδειξαν συγκεκριμένες κατηγορίες παρανοήσεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές όταν πρέπει να πραγματευτούν έννοιες προγραμματισμού και να δομήσουν τα δικά τους προγράμματα. Αυτές οι δυσκολίες και παρανοήσεις παρουσιάζονται στη συνέχεια οργανωμένες σε δύο ευρύτερα πεδία: (α) δυσκολίες όσον αφορά το συντακτικό των γλωσσών προγραμματισμού, και (β) παρανοήσεις σχετικά με θεμελιώδεις έννοιες και δομές του προγραμματισμού. Οι παρανοήσεις και οι δυσκολίες των δύο ομάδων εστίασης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται ξεχωριστά όπου χρειάζεται.

(α) Δυσκολίες όσον αφορά το συντακτικό των γλωσσών προγραμματισμού: Οι φοιτητές κυρίως της Ομάδας 2 παραδέχτηκαν ότι πολλές φορές δυσκολεύονται στο να συντάξουν σωστά τις εντολές χρησιμοποιώντας κατάλληλα το σύνολο από κανόνες που ορίζουν τους συνδυασμούς συμβόλων που θεωρούνται σωστά δομημένα προγράμματα στη γλώσσα Python, παρά το γεγονός ότι η γλώσσα Python είναι μια γλώσσα προγραμματισμού με απλό συντακτικό, εξαιρετική αναγνωσιμότητα. Ωστόσο οι φοιτητές, ειδικά στην Ομάδα 1, αναγνωρίζουν ότι τέτοια λάθη μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν και να διορθωθούν.

(Φ1) Φοιτητής1 - Ομάδα 2: Αυτό που συχνά με μπερδεύει είναι ότι δεν θυμάμαι που βάζω κόμμα, άνω κάτω τελεία, ερωτηματικό, […] και πότε πρέπει να βάλω εσοχή. Όχι ότι δεν ξέρω, αλλά όταν γράφω πολλές γραμμές είμαι σίγουρος ότι θα μπερδευτώ.

Φ2 - Ομάδα 2: Και εγώ σίγουρα θα κάνω λάθος με άνω κάτω τελείες και εσοχές αλλά δεν με απασχολεί τόσο γιατί θα μου το δείξει το PyCharm και θα το διορθώσω.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 2

Κάποιοι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα Python που χρησιμοποίησαν έχει εύκολο συντακτικό και χαρακτηριστικό της είναι η αναγνωσιμότητα του κώδικα και η ευκολία χρήσης καθώς και η δυνατότητα να εκφράσουν έννοιες σε λιγότερες γραμμές κώδικα από ότι θα ήταν δυνατόν σε γλώσσες.

Φ1 - Ομάδα 1: Νομίζω ότι κάνω λάθη στο συντακτικό, ή μάλλον καλύτερα μπορεί να μου ξεφεύγει κάτι κάποιες φορές, αλλά θα το βρω και θα το διορθώσω εύκολα αυτό το λάθος. Νομίζω και η γλώσσα που χρησιμοποιούσαμε δεν είχε και πολλές απαιτήσεις.

Φ2 - Ομάδα 1: Σε σχέση με Java που έχω μια μικρή ιδέα, η Python είναι αρκετά πιο εύκολη. Στην Java χάνεσαι με ερωτηματικά, παρενθέσεις, κτλ. Γενικά το συντακτικό είναι περίεργο κομμάτι στις γλώσσες προγραμματισμού και είναι πολύ αυστηρό, αλλά είναι λάθη που βρίσκονται […].

Φ3 - Ομάδα 1: Εμένα με δυσκόλευαν οι εσοχές…πότε έχω ένα μπλοκ εντολών για να ξεκινήσω εσοχή και πότε θα επανέλθω. Αλλά είπαν και τα παιδιά, διορθώνονται εύκολα αυτά και ουσιαστικά συνηθίζεις να γράφεις σωστά μετά από λίγο καιρό.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 1

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία φοιτήτρια στην Ομάδα 2 υποστήριξε ότι το συντακτικό της γλώσσας την δυσκολεύει και πολλές φορές της μπερδεύει και παραδέχτηκε ότι ακόμα και αν το περιβάλλον αναγνωρίσει το λάθος και της δώσει σχετικό μήνυμα, δυσκολεύεται να αναγνωρίσει το σφάλμα.

Φ4 - Ομάδα 2: Εμένα με δυσκολεύει ακόμα και όταν μου βγάλει error να καταλάβω τι έχω κάνει λάθος. Μου φαίνεται δύσκολο να το αναγνωρίσω πολλές φορές.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 2

(β) Παρανοήσεις σχετικά με θεμελιώδεις έννοιες και δομές του προγραμματισμού: Οι παρανοήσεις που σχετίζονται με την αλγοριθμική σκέψη, τη λογική ανάπτυξη ενός προγράμματος και την κατανόηση των βασικών δομών προγραμματισμού είναι πιθανό να δημιουργήσουν ιδιαίτερα προβλήματα σε έναν αρχάριο προγραμματιστή και να οδηγήσουν σε δυσκολίες και αδυναμία ανάπτυξη προγραμμάτων.

Κάποιοι από τους φοιτητές φαίνεται να έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν ένα πρόβλημα και να αναπτύξουν έναν αποδοτικό αλγόριθμο για την επίλυσή του. Αδυνατούν να αναπτύξουν μια ακολουθία βημάτων για την επίλυση και προβλημάτων.

Φ2 - Ομάδα 2: […] πιο πολύ θα με δυσκολέψει να βρω τη λύση και να καταλάβω τι πρέπει να κάνω για να λύσω μία άσκηση, παρά να το γράψω σε Python. […] Ο σωστός τρόπος επίλυσης είναι το πιο δύσκολο κομμάτι στον προγραμματισμό

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 2

Φ2 - Ομάδα 1: Όταν έχω έτοιμο τον αλγόριθμο νομίζω ότι θα το μεταφράσω σε μια γλώσσα προγραμματισμού. Το θέμα είναι να έχω βρει τον αλγόριθμο τον σωστό, τη σωστή λύση, και τα συντακτικά σφάλματα θα τα βρω.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 1

Ωστόσο υπάρχουν φοιτητές που αναγνωρίζουν ότι το πιο δύσκολο κομμάτι είναι η «μετάφραση» ενός αλγορίθμου σε μια γλώσσα προγραμματισμού. Μπορεί να γνωρίζουν το συντακτικό και την δήλωση των εκφράσεων ή των μεταβλητών και των δομών, αλλά δεν γνωρίζουν πώς να τα συνδυάσουν σε καλά δομημένα και έγκυρα προγράμματα.

Φ3 - Ομάδα 2: […] ξέρω τις εντολές και τις δομές και καταλαβαίνω τι κάνουν. Δεν μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς να τα βάλω μέσα σε ένα πρόγραμμα. Όταν μου δώσει κάποιος τη λύση, καταλαβαίνω τι χρησιμοποιεί και γιατί, αλλά πολλές φορές δυσκολεύομαι να τα συνδυάσω όσα ξέρω για να φτιάξω ένα πρόγραμμα.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 2

Επιπλέον, κάποιοι από τους φοιτητές φαίνεται να μην κατανοούν κάποιες από τις βασικές προγραμματιστικές δομές, πώς να χειριστούν τις μεταβλητές και πώς εξελίσσετε η ροή ενός προγράμματος. Αυτές αποτελούν και τις σημαντικότερες παρανοήσεις που σίγουρα θα πρέπει να αντιμετωπιστούν για να μπορέσουν όχι μόνο να δομήσουν σωστά προγράμματα αλλά και να ξεκινήσουν από την σχεδίαση ενός αποτελεσματικού και αποδοτικού αλγορίθμου. Οι φοιτητές της Ομάδας 2 φαίνεται να παραδέχονται περισσότερο ότι δεν κατανοούν πολλές φορές βασικές δομές προγραμματισμού και αντιμετωπίζουν συχνότερα προβλήματα στη δόμηση προγραμμάτων, ενώ φοιτητές της Ομάδας 1 αναγνωρίζουν δυσκολίες σε σύνθετες δομές της συγκεκριμένης γλώσσας προγραμματισμού που γνώρισαν.

Φ4 - Ομάδα 2: Νομίζω ότι είναι πάρα πολλές οι έννοιες και αυτά που πρέπει να καταλαβαίνει κάποιος για να προγραμματίσει. Δεν είμαι σίγουρη ότι καταλαβαίνω ότι κάνουν όλα όσα μαθαίνω στον προγραμματισμό. Συχνά θα με μπερδέψει η λογική πίσω από την επιλογή για παράδειγμα ή την επανάληψη.

Φ2 - Ομάδα 2: Εγώ και με τις μεταβλητές δεν ξέρω πάντα τις βάζω και που…Και σε ποιο σημείο του προγράμματος είμαι σε κάθε στιγμή…εννοώ είμαι μέσα σε ένα for για πόσο…είμαι σε ένα if για πόσο…και πότε τελειώνει.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 2

Φ2 - Ομάδα 1: Πολλές δομές! Σύνθετες δομές, πλειάδες, λίστες, σύνολα, λεξικά. Εκεί νομίζω χάνεται πολύ το θέμα.[…]Ποια δομή πρέπει να χρησιμοποιήσω και γιατί. Πρέπει να αποφασίσεις τι χρειάζεται σε κάθε πρόβλημα.[…] Ίσως να μπορείς να χρησιμοποιήσεις πολλές διαφορετικές δομές, αλλά πρέπει να σκεφτείς ποια είναι καλύτερη.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 2

Τέλος οι φοιτητές φαίνεται να προβληματίζονται πολλές φορές και με άλλες έννοιες στον προγραμματισμό όπως οι συναρτήσεις. Αντιμετωπίζουν μια δυσκολία στο χειρισμό των συναρτήσεων, το εύρος των μεταβλητών και το πέρασμα και την επιστροφή παραμέτρων και τιμών. Φοιτητές και από τις δύο ομάδες αναγνωρίζουν ότι ο χειρισμός των συναρτήσεων είναι αρκετά περίπλοκος όταν μάλιστα μιλάμε για πιο σύνθετα προβλήματα.

Φ2 - Ομάδα 2: Οι συναρτήσεις θα με δυσκολέψουν κάποιες φορές στο τι ορίσματα θα βάλω, και τι θα επιστρέψει και αν θα επιστρέψει. Και όταν η συνάρτηση είναι πιο σύνθετη, προβληματίζομαι πότε πρέπει να την χρησιμοποιώ και με τι ορίσματα.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 2

Φ2 - Ομάδα 1: Νομίζω ότι στην Python οι συναρτήσεις είναι μεγάλο κομμάτι, και μου φαίνεται διαφορετικό από άλλες γλώσσες. Έχει ανώνυμες συναρτήσεις, ενσωματωμένες, closing…γενικά έχει πολλά πράγματα στις συναρτήσεις που μπορεί να σε μπερδέψουν και να σε κάνουν να πρέπει να σκεφτείς παραπάνω. Ναι, είναι κάτι που με δυσκολεύει.

Στιγμιότυπο συζήτησης - Ομάδας 1

Συμπεράσματα

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση των δυσκολιών και των παρανοήσεων σε βασικές έννοιες προγραμματισμού από φοιτητές που το αντικείμενο σπουδών τους δεν είναι η ΕΥ, ωστόσο ο προγραμματισμός συμπεριλαμβάνονται στα προγραμμάτων σπουδών τους και η κατάκτηση τους είναι ουσιαστικές για τις επιστήμες τους. Για το σκοπό αυτό διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε επίπεδο δύο ομάδων εστίασης με φοιτητές δεύτερου έτους του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογία του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που κατά το χειμερινό εξάμηνο 2022-23 παρακολούθησαν μάθημα προηγμένων εννοιών προγραμματισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δυσκολίες και οι παρανοήσεις των φοιτητών αφορούν δύο γενικότερα πεδία: (α) δυσκολίες όσον αφορά το συντακτικό των γλωσσών προγραμματισμού, και (β) παρανοήσεις σχετικά με θεμελιώδεις έννοιες και δομές του προγραμματισμού. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένες έρευνας βρίσκονται σε εναρμόνιση με σχετικές διεθνείς έρευνες στο πεδίο (Jackson et al. 2005; Garner et al. 2005; Robins et al. 2006; Doukakis et al. 2007; Sorva 2012; Sirkia 2012; Qian & Lehman, 2017). Σχετικά με το συντακτικό των γλωσσών, οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι κάποια συντακτικά στοιχεία των γλωσσών, και ιδιαίτερα της γλώσσας Python που χρησιμοποιήσαν στα μαθήματα, μπορεί να τους δυσκολεύουν στην ανάπτυξη προγραμμάτων, αλλά οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται ότι αυτά τα λάθη τους μπορούν εύκολα να ανιχνευθούν και να διορθωθούν. Ωστόσο οι παρανοήσεις και οι δυσκολίες τους σχετικά με θεμελιώδεις έννοιες και βασικές δομές προγραμματισμού φαίνεται αν είναι οι σημαντικότερες, αυτές που πολλές φορές τους εμποδίζει να αναπτύξουν αποτελεσματικά και αποδοτικά προγράμματα. Έτσι, οι φοιτητές φαίνεται πως έχουν δυσκολία στο να αναπτύξουν έναν αποτελεσματικό αλγόριθμο για το πρόβλημα που έχουν να

επιλύσουν, ενώ άλλοι δεν είναι ικανοί πολλές φορές να μεταφράσουν ένα αλγόριθμο σε μία γλώσσα προγραμματισμού. Επιπλέον, κυρίως οι φοιτητές που δεν έχουν εξεταστεί επιτυχώς σε εισαγωγικό μάθημα προγραμματισμού, φαίνεται να αντιμετωπίζουν πρόβλημα και να μην αντιλαμβάνονται βασικές προγραμματιστικές δομές καθώς και το ρόλο και το χειρισμό των μεταβλητών. Τέλος, βασικό σημείο παρανοήσεων και δυσκολιών φαίνεται να είναι ο χειρισμός των συναρτήσεων, ακόμα και από φοιτητές που κατανοούν βασικές αλγοριθμικές και προγραμματιστικές δομές.

Οι ανησυχίες, οι προβληματισμοί και οι παρανοήσεις που έχουν οι φοιτητές σε σχέση με τον προγραμματισμό όπως περιγράφονται στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν προγραμματισμό σε αυτό το επίπεδο ή και ακόμη νωρίτερα. Είναι γεγονός πως η ανάπτυξη και η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτών σχετικά με το παιδαγωγικό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης τους σχετικά με τις παρανοήσεις των μαθητών και της ικανότητάς τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών, είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της διδασκαλίας του προγραμματισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altadmri, A., & Brown, N. C. (2015, February). 37 million compilations: Investigating novice programming mistakes in large-scale student data. *Proceedings of the 46th ACM technical symposium on computer science education* (pp. 522-527).

Bayman, P., Mayer, R. (1988). Using conceptual models to teach BASIC computer programming. *Journal of Educational Psychology 80*, 3 (1988), 291–298. DOI:http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.291

De Raadt, M. (2008). *Teaching programming strategies explicitly to novice programmers* (Doctoral dissertation, University of Southern Queensland)

Doukakis, D., Grigoriadou, M., & Tsaganou, G. (2007). Understanding the programming variable concept with animated interactive analogies. In *Proceedings of the The 8th Hellenic European Research on Computer Mathematics & Its Applications Conference (HERCMA'07).*

Du Boulay, B. (1986). Some difficulties of learning to program. *Journal of Educational Computing Research, 2*(1), 57-73.

Ebrahimi, A. (1994). Novice programmer errors: Language constructs and plan composition. *International Journal of Human-Computer Studies, 41*(4), 457-480.

Guzdial, M. (2015). Learner-centered design of computing education: Research on computing for everyone. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*, *8*(6), 1-165.

Jackson, J., Cobb, M., & Carver, C. (2005, October). Identifying top Java errors for novice programmers. In *Proceedings frontiers in education 35th annual conference* (pp. T4C-T4C). IEEE

Kaczmarczyk, L. C., Petrick, E. R., East, J. P., & Herman, G. L. (2010, March). Identifying student misconceptions of programming. In *Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 107-111).

Ma, L. (2007). *Investigating and improving novice programmers' mental models of programming concepts* (Doctoral dissertation, University of Strathclyde).

McCall, D., & Kölling, M. (2014, October). Meaningful categorisation of novice programmer errors. In *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings* (pp. 1-8). IEEE.

Pea, R. D. (1986). Language-independent conceptual “bugs” in novice programming. *Journal of educational computing research, 2*(1), 25-36.

Qian, Y., & Lehman, J. (2017). Students’ misconceptions and other difficulties in introductory programming: A literature review. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE), 18*(1), 1-24.

Ragonis, N., & Ben-Ari, M. (2005). A long-term investigation of the comprehension of OOP concepts by novices. *Computer Science Education 15*(3), 203–221

Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer science education, 13*(2), 137-172

Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers’ knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, *50*(5), 1020-1049.

Sleeman, D., Putnam, R. T., Baxter, J., & Kuspa, L. (1986). Pascal and high school students: A study of errors. *Educational Computing Research, 2*(1), 5-23.

Sirkiä, T., & Sorva, J. (2012). Exploring programming misconceptions: an analysis of student mistakes in visual program simulation exercises. In *Proceedings of the 12th Koli Calling Intern Conf on Computing Education Research* (pp. 19-28).

Sorva, J. (2013). Notional machines and introductory programming education. *Trans. Comput. Educ, 13*(2), 1-31.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International journal of social research methodology, 1*(3), 181-203

Συλλογική αναθεώρηση του γραπτού μαθητικού λόγου και ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο

Μέλλω Αιμιλία Κέκια, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, Phd, mkekia@sch.gr

Περίληψη

Με αφορμή τη δημοσίευση του νέου γλωσσοδιδακτικού Προγράμματος Σπουδών για το ελληνικό δημοτικό και των πρακτικών αναθεώρησης του γραπτού λόγου που αυτό εισηγείται, η παρούσα εργασία συζητά τη γνωστή και ήδη εφαρμοσμένη πρόταση της συλλογικής αναθεώρησης γραπτών μαθητικών κειμένων ως πρακτική κριτικού γραμματισμού και ενισχύει τη δυναμική της. Μετά από την παρουσίαση των θεωρητικών αρχών της και των προτεινόμενων διαδικασιών εφαρμογής στη σχολική τάξη, αναλύεται η διαλογική και διαπραγματευτική φύση της συγκεκριμένης μορφής αναθεώρησης και αναδεικνύονται οι δυνατότητές της για προώθηση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών. Η εργασία ολοκληρώνεται με αναστοχαστικές παρατηρήσεις επί των συνεπειών της πρότασης στην κριτική μάθηση και διδασκαλία του γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: συλλογική αναθεώρηση γραπτού μαθητικού λόγου, διαπραγμάτευση κειμενικών νοημάτων, κριτικός γραμματισμός, κριτική γλωσσική επίγνωση, δημοτικό σχολείο

Whole-class revision of student writing and the development of critical literacy at school

Mello Aimilia Kekia, Coordinator of the Educational Work of Teachers, Phd

Abstract

Motivated by the publication of the new Language Teaching Programme for the Greek primary school and the practices for revising writing that it recommends, this paper rediscusses the well-known and already applied proposal of whole-class revision of written student texts as a practice of critical literacy and enhances its potential. After presenting its theoretical principles and proposed procedures for classroom implementation, the dialogical and negotiative nature of this form of revision is analysed and its potential for promoting students' critical linguistic awareness is highlighted. The paper concludes with reflective remarks on the implications of the proposal for critical literacy learning and teaching in contemporary schools.

Keywords: whole-class revision of student writing, negotiation of textual meanings, critical literacy, critical language awareness, primary school

Εισαγωγή

Ο κριτικός γραμματισμός, ως κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας, αντιμετωπίζει τη γλώσσα, την επικοινωνία και την καλλιέργειά τους στο σχολείο ως ένα: *«[…] δυναμικό, μεταλλασσόμενο ανάλογα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες φαινόμενο και τη γειώνει περισσότερο από τις προηγούμενες προσεγγίσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι, το οποίο βλέπει ως ένα δυναμικό, ποικιλόμορφο και πολύμορφο μόρφωμα. Γι' αυτό προκρίνει ως πιο σημαντική στρατηγική κατάκτησης της γλώσσας, εκτός από την κριτική διερεύνηση των λόγων που τη διαμορφώνουν, τα κείμενα και την αναστοχαστική προσέγγιση και διαπραγμάτευση των παραγόμενων μέσα στην τάξη προφορικών και γραπτών κειμένων»* (Χατζησαββίδης, Αλεξίου, Κουτσογιάννης & Ντίνας, 2012: 22).

Μία από τις προτάσεις που κατατέθηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80 (Χατζησαββίδης, 1990) για την αναστοχαστική προσέγγιση των γραπτών μαθητικών κειμένων είναι αυτή της *επεξεργασίας του λόγου που παράγουν οι μαθητές,* η οποία έγινε γνωστή μέσω της ένταξης και εφαρμογής της στο πλαίσιο του προγράμματος της *διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Η πρόταση αυτή μετονομάστηκε στη συνέχεια σε *συλλογική επαναδιατύπωση γραπτών μαθητικών κειμένων* (Χατζησαββίδης, 2011) για να μην συγχέεται ως όρος με την επεξεργασία που πραγματοποιείται στην τάξη κατά την ανάγνωση των κειμένων (και όχι των κειμένων των παιδιών ειδικά).

Η πρόταση της συλλογικής αναθεώρησης του γραπτού μαθητικού λόγου

Απορρίπτοντας την πρακτική 'του κοκκινίσματος' λαθών της παραδοσιακής διδακτικής προσέγγισης του γραπτού λόγου (ως ποινικοποίησή τους) αλλά και την απόλυτη απουσία διορθωτικών παρεμβάσεων στα γραπτά μαθητικά κείμενα της ελεύθερης εκφραστικής προσέγγισης (ως αποποινικοποίησης/απενοχοποίησης των μαθητικών λαθών, αντίστοιχα), η πρόταση της συλλογικής επαναδιατύπωσης έχει ως αφετηρία τη θέση ότι η μάθηση του γραπτού λόγου στο σχολείο είναι κοινωνική πρακτική (Street, 2017) και ότι «τα λάθη που γίνονται [από τα παιδιά όταν γράφουν] πρέπει να αξιοποιούνται και να αποτελούν ευκαιρίες για την παροχή αποτελεσματικής βοήθειας [προς αυτά]» (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997: 80), έτσι ώστε να μπορούν να τα εντοπίζουν και να τα θεραπεύουν, αποσκοπώντας στη βελτίωση των κειμένων τους και στην ανάπτυξή τους ως στοχαζόμενων συγγραφέων.

Συγκεκριμένα, η προτεινόμενη διαδικασία αναθεώρησης αναπτύσσεται μετά από την ολοκλήρωση της παραγωγής των γραπτών κειμένων των παιδιών και κατά τη διάρκειά της *«αυτό που [τα παιδιά] έγραψαν σχολιάζεται και κρίνεται ως προς το αν είναι»* αποτελεσματικό ως προς *«τον σκοπό για τον οποίο παρήχθη. Αν δηλαδή τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν […] πετυχαίνουν τον [επι]κοινωνι[α]κό στόχο που είχε τεθεί»* (ό.π.: 81). Πρόκειται για συνεργατική διαδικασία κειμενικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης η οποία αναπτύσσεται στην ολομέλεια της τάξης με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να μπορέσουν να προσδιορίσουν τα στοιχεία εκείνα του κειμένου για τα οποία πρέπει να αναζητηθούν

εναλλακτικοί τρόποι διατύπωσης, από τους οποίους και προτείνεται να επιλέγεται εκείνος που κρίνεται αποτελεσματικότερος για το εκάστοτε (επι)κοινωνι(α)κό συγκείμενο (social context, Halliday, 1978). Το κείμενο αναλύεται σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου, και τα λάθη ή οι αδυναμίες που εντοπίζονται από την ολομέλεια της τάξης συζητούνται, διορθώνονται και βελτιώνονται -με χρήση βιβλίων αναφοράς (λεξικών και γραμματικής) (ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 196)- και με τρόπο τέτοιον, ώστε η τελική εκδοχή του κειμένου να εκφράζει με πληρέστερο και ακριβέστερο τρόπο τα νοήματα που επεδίωκε να επικοινωνήσει ο παραγωγός του. Με δεδομένη τη συνεχή επαναδιαπραγμάτευση των νοημάτων αυτών μέσα από τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης κειμένου-συγκειμένου (text in con-text), το κείμενο αναθεωρείται ως γλωσσική και νοηματική δομή, έτσι ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικότερα όχι μόνο την επικοινωνιακή αλλά και την κοινωνική του λειτουργία στο στενότερο και ευρύτερο συγκείμενό του (Χατζησαββίδης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται, κατά τους Χαραλαμπόπουλο και Χατζησαββίδη (1997: 82), για διεργασία ανάλογη με αυτή που ακολουθεί ο συγγραφέας όταν προσπαθεί να βρει την αποτελεσματικότερη διατύπωση για το νόημα που θέλει να δομήσει. Στην περίπτωση της τάξης, η διαχείριση της διαδικασίας αυτής είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος, αξιοποιώντας τις ανθρώπινες γλωσσικές πηγές της τάξης (των μαθητών και τις δικές του), τη συνδιαμορφώνει με τους μαθητές ανάλογα με το είδος κειμένου που εξετάζεται κάθε φορά, την έκτασή του και την ανταπόκριση των παιδιών. Για να διευκολυνθεί η συνδιαμόρφωση αυτή, ο Χατζησαββίδης (2011) προτείνει τα ακόλουθα στάδια:

(α) Καταρχάς, ο/η εκπαιδευτικός *εξηγεί* στους μαθητές τη διαδικασία της επαναδιατύπωσης και τη χρησιμότητά της για τους ίδιους.

(β) Στη συνέχεια *επιλέγει* ένα ατομικό ή ομαδικό γραπτό (ή και περισσότερα εάν ο χρόνος το επιτρέπει) με προκαθορισμένα κριτήρια, τα οποία μπορεί να είναι διαφορετικά κατά διδακτική περίσταση (εθελοντικά, με κλήρωση, με σειρά, άγνωστου μαθητή ή με άλλον παιδαγωγικό τρόπο). Μετά *διαβάζει* στην ολομέλεια το επιλεγμένο κείμενο είτε ο ίδιος είτε ο μαθητής που το έγραψε και κατόπιν το *παρουσιάζει στην τάξη* με έναν από τους παρακάτω τρόπους ή με συνδυασμούς τους: το αντιγράφει στο αριστερό μισό του πίνακα (έτσι ώστε στο υπόλοιπο μισό να γράφεται το κείμενο που θα προκύπτει από την επεξεργασία), το μοιράζει φωτοτυπημένο στα παιδιά ή το προβάλλει ψηφιακά στον πίνακα (συμβατικό ή διαδραστικό).

(γ) Μετά από την επιλογή, ανάγνωση και παρουσίαση του επιλεγμένου κειμένου στην τάξη, τα παιδιά προσκαλούνται από τον εκπαιδευτικό να το σχολιάσουν ως προς την αποτελεσματικότητά του και να *επισημάνουν αδυναμίες (i) σε επίπεδο ορθογραφίας λέξεων*, *(ii) σε επίπεδο διατύπωσης περιόδων,* υπό την προϋπόθεση ότι η λειτουργία τους δεν εκλαμβάνεται ως αποκομμένη και ανεξάρτητη αλλά ενταγμένη στο ευρύτερο σύνολο του κειμένου ως μονάδας γλωσσικής επικοινωνίας, *(iii) σε επίπεδο κειμένου,* και για παραμέτρους όπως το είδος και το ύφος (διαφοροποιήσεις αναλόγως της κάθε πε-

ρίστασης), το περιεχόμενο (ασάφειες, ακυριολεξίες, ακατάλληλες διατυπώσεις, ελλείψεις κ.ο.κ.), η πληροφοριακή οργάνωση (λάθη στη σειρά εμφάνισης των πληροφοριών κ.ο.κ.), η συνοχή (αδυναμίες γλωσσικής σύνδεσης) και η συνεκτικότητα (νοηματικά κενά), τα γλωσσικά/σημειωτικά μέσα (περιορισμένο εύρος, ακαταλληλότητα επιλογής κ.ο.κ.). Αφού επισημανθούν οι αδυναμίες, τα παιδιά καλούνται να *προτείνουν* τεκμηριωμένες τροποποιήσεις και αλλαγές για τη θεραπεία τους (επαναδιατυπώσεις, αφαιρέσεις, προσθήκες κ.ο.κ.) και στο τέλος να *συναποφασίσουν* για την αποτελεσματικότερη γλωσσική επιλογή.

(δ) Όταν ολοκληρωθεί η τριεπίπεδη αυτή αναθεωρητική διαδικασία, τα δύο κείμενα (αρχικό και επαναδιατυπωμένο) *συγκρίνονται,* επισημαίνονται οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν και σχολιάζεται η συμβολή των αλλαγών αυτών στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τον κοινωνικό σκοπό του και τους πραγματικούς αποδέκτες του.

Γίνεται αντιληπτό από την περιγραφή της ανοικτής αυτής διαδικασίας ότι ο διδακτικός χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή της είναι αρκετός, για αυτό και προτείνεται να προηγείται μία προεργασία σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο προς διευκόλυνσή της ως ερευνητικής εργασίας (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997: 83).

Συλλογική αναθεώρηση του γραπτού μαθητικού λόγου και ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών

Πολλαπλά είναι τα οφέλη που αναμένεται να αποκομίσουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε αυτή τη συλλογική αναθεωρητική διαδικασία, η οποία μπορεί να επιτελείται όχι μόνο σε επίπεδο ολομέλειας αλλά και σε επίπεδο μικρότερων ομάδων εργασίας και έως ότου οι μαθητές αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να την εφαρμόζουν μόνοι τους στην αναθεώρηση των ατομικών ή ομαδικών τους κειμένων. Σύμφωνα με το γλωσσικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του 2011 το οποίο υιοθετεί την παραπάνω πρόταση και λειτουργεί έως σήμερα ως συμπληρωματικό των ισχυόντων ΠΣ στην υποχρεωτική εκπαίδευση: *«Δίνεται η δυνατότητα παραγωγής από όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου που απευθύνεται σε κάποιον πραγματικό αποδέκτη […]. Η επαναδιατύπωση των κειμένων των μαθητών και των μαθητριών […] είτε στην ολομέλεια της τάξης είτε στο πλαίσιο μικρότερων ομάδων [έχει ως] σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας. Πρόκειται για μία διαδικασία με την οποία επιδιώκεται να επιλέξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές εκείνες που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο κειμενικό είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους»* (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011: 16, 18), και επιπλέον να αποκτήσουν την απαραίτητη μεταγλωσσική γνώση, η οποία θα τους επιτρέψει να επικοινωνούν σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο.

Η θέση αυτή αποτέλεσε βασική παραδοχή και του ΠΣ Γλώσσας Κύπρου του 2010 (ΥΠΠ, 2010) το οποίο την αποσαφήνισε -στο πλαίσιο του *εργαστηρίου συγγραφέων* που εισηγήθηκε για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών- ως ακολούθως: *«Σχε-*

τικά με τη διαδικασία επαναδιατύπωσης ή αναθεώρησης του γραπτού […] λόγου: η αναθεώρηση ερμηνεύεται ως μία συνεργασιακή διαδικασία […]. Η διαδικασία αυτή μπορεί […] να διενεργείται με συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών (σε αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό ή στο πλαίσιο ομάδων) σε διάφορους κύκλους αλληλεπίδρασης με τα παραγόμενα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον γραπτό λόγο, μέσα από τη συγκριτική μελέτη των διαφόρων μορφών των κειμένων τους (τη σύγκριση, δηλαδή, των αρχικών, των τελικών κειμένων και των ενδιάμεσων εκδοχών τους) και τις τροποποιήσεις και τις αλλαγές που οι μαθητές και οι μαθήτριες προτείνουν, γίνεται κατανοητή η λειτουργική διάσταση της γλώσσας, ο τρόπος, δηλαδή, που δομούνται κείμενα που είναι περισσότερο κατάλληλα και πιο αποτελεσματικά για την περίσταση επικοινωνίας. Με τη διαδικασία αυτή δίνεται η ευκαιρία να γίνει πλαισιωμένη αναφορά σε ορθογραφικούς κανόνες και να γίνουν παρατηρήσεις και επισημάνσεις που σχετίζονται με την πληροφοριακή οργάνωση κειμένων, την υφολογική τους διάσταση και άλλες που σχετίζονται με τη γλωσσική, την επικοινωνιακή και κειμενική ικανότητα» (ό.π.: 68).

Αναφορές στη συλλογική αυτή αναθεωρητική διαδικασία συναντώνται και στο νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Ελλάδα (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021), το οποίο βρίσκεται στο δεύτερο έτος της πιλοτικής εφαρμογής του τη φετινή σχολική χρονιά: *«Σημαντικοί στόχοι στη γλωσσική διδασκαλία είναι η απόκτηση γλωσσικής επίγνωσης και κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων με άξονα τα κείμενα (ό.π.: 9). [Επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες] να αναθεωρούν ατομικά και ομαδικά τα γραπτά τους με συγκεκριμένα κριτήρια: (α) αναδόμηση στοιχείων δομής, (β) βελτίωση στη διατύπωση κατά περίοδο, (γ) ανάπτυξη παραγράφου, (δ) επισήμανση ορθογραφικών λαθών […]. [Επιπλέον] να αντιγράφουν τα αναθεωρημένα γραπτά τους και [να προβαίνουν σε] δημιουργία φακέλου όπου συγκεντρώνουν την αρχική και την τελική εκδοχή του κειμένου που έχουν παραγάγει σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο»* (ό.π.: 80).

Η εφαρμογή της πολυεπίπεδης αυτής διαδικασίας αξιολόγησης και αναθεώρησης των γραπτών μαθητικών κειμένων ως γλωσσικών και νοηματικών δομών, ως πλαισίων επικοινωνίας και ως κοινωνικών πράξεων (Χατζησαββίδης, 2011), όπως την προσδιορίζουν και την επαναπροσδιορίζουν την τελευταία δεκαετία τα προαναφερόμενα ΠΣ, αναλόγως των λόγων (discourses) του κριτικού γραμματισμού που συνδυάζουν (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014), μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη του γραπτού μαθητικού λόγου, διότι στο πλαίσιό της τα παιδιά:

Καταρχάς, έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το κείμενο από την πλευρά του αναγνώστη ή της κοινότητας αναγνωστών προς την οποία απευθύνονται και να το κρίνουν με βάση τα δικά του(ς) κριτήρια και απαιτήσεις (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997: 82). Γνωρίζοντας από την έρευνα στο πεδίο πόσο δύσκολο είναι να αναληφθεί αυτός ο ρόλος από τα παιδιά (ενδεικτικά, Kelloge, 2008), το γεγονός ότι η πρόταση της συλλογικής επαναδιατύπωσης τοποθετεί όλη την τάξη (ή μία ομάδα) στη θέση αυτή, διευκολύνει την έκφραση ανατροφοδοτικών σχολίων από πολλά και διαφορετικά άτομα και ιδίως την ανάπτυξη κριτικού αντιλόγου στα σχόλια αυτά και μάλιστα με τεκμηρίωση.

Αυτός ο πλουραλισμός σε θέσεις και αντιθέσεις ενισχύει τη δυναμική του διαλόγου στην ολομέλεια της τάξης, αυξάνει τον προβληματισμό των παιδιών για τις προτεινόμενες εναλλακτικές γλωσσικές επιλογές και για την αποτελεσματικότητά τους για την εκάστοτε περίσταση, εφόσον «ο λόγος του καθενός δεν κρίνεται μόνο από τον ίδιο αλλά από το σύνολο των μαθητών και από τον δάσκαλο που λειτουργούν συμπληρωματικά», εμπλουτίζοντας ο ένας τις γνώσεις και το γλωσσικό ρεπερτόριο του άλλου (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, ό.π.: 86).

Επειδή ο διάλογος, όπως η διεθνής έρευνα υποστηρίζει, είναι η καρδιά της ανάπτυξης του γραπτού λόγου (ενδεικτικά, Kostouli, 2005, 2021) η έντονα διαλογική αυτή διαδικασία και οι διαπραγματεύσεις νοήματος που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκειά της με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών, τα βοηθάει σημαντικά αφενός να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η γλώσσα για να πραγματώσει συγκεκριμένους σκοπούς σε συγκεκριμένα κοινωνικά συγκείμενα (να κατανοήσουν δηλαδή τόσο τις ενδογλωσσικές σχέσεις όσο και τις σχέσεις κειμένου-συγκειμένου) (Χατζησαββίδης, ό.π.) και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν τη συνθετότητα των διαδικασιών (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997: 84) που οδηγούν στην παραγωγή ενός αποτελεσματικού -με βάση τοπικά καθορισμένα αξιολογικά κριτήρια- κειμένου.

Ταυτόχρονα, οι ρόλοι που πραγματώνουν διεπιδραστικά τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής ως κριτικοί συν-αναγνώστες/συν-αξιολογητές, συν-αναθεωρητές και συν-συγγραφείς ενισχύει τη συλλογικότητα των επανασχεδιασμένων από τη συγγραφική κοινότητα της τάξης κειμένων, τα οποία απολαμβάνουν ως «δικό τους δημιούργημα, αφού συμμετείχαν οι ίδιοι στην [αναθεώρηση και εκ νέου] σύνταξή τους» (ό.π.).

Μέσα από αυτήν τη συλλογική αναστοχαστική εμπειρία, τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να αναζητούν τα ίδια αποτελεσματικότερες διατυπώσεις όταν γράφουν και αναθεωρούν τα κείμενά τους, αποφεύγοντας να αρκούνται στο γράψιμο αυτού που τους πρωτοέρχεται στο νου (ό.π.: 82, Χατζησαββίδης, 2011). Τελικό αποτέλεσμα του συνόλου των συλλογικών και ατομικών αυτών μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών διαδικασιών είναι η διεύρυνση της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης (Fairclough, 1992), η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο γράψιμο και η συνεχής εξέλιξή τους ως κριτικά σκεπτόμενων συγγραφέων.

Αναστοχαστικές παρατηρήσεις

Συνοψίζοντας, η πρόταση της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτών μαθητικών κειμένων συνιστά μία εμπεριστατωμένη και δυναμική πρόταση αναθεώρησης, η οποία επιφέρει σημαντικές συνέπειες στη συνεργατική και κριτική μάθηση της (γραπτής) γλώσσας και του γραμματισμού στο σχολείο (Κέκια, 2016) λόγω των ακόλουθων διακριτών χαρακτηριστικών της:

(α) Είναι συλλογική στη μορφή της (whole-class revision practice) και συνακόλουθα

παρέχει δυνατότητες διαλογικής (Bakhtin, 1981) και διερευνητικής μάθησης της αναθεώρησης καταρχάς στο κοινωνικό επίπεδο υπό την καθοδήγηση του δασκάλου (κριτική συν-ανάγνωση, συν-αναθεώρηση και συν-συγγραφή), και μετά στο ατομικό με την οικειοποίηση και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών τρόπων σκέψης και παραγωγής νοήματος μέσω των υπό αναθεώρηση κειμένων (Vygotsky, 1988, Wells, 2006).

(β) Ευνοεί κοινωνικές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου, υποστηρίζει την αλληλοσυμπλήρωση των ρόλων τους στη μαθησιακή διαδικασία ενώνοντάς τους γύρω από έναν κοινό στόχο/συνεργατικό εγχείρημα στο οποίο συμμετέχουν ως μέλη αναδυόμενης κοινότητας πρακτικής (Rogoff, 1990, Lave & Wenger, 2005[1991]), και συνακόλουθα κοινωνικοποιεί τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένες και τοπικά καθορισμένες διεπιδραστικές πρακτικές και λόγους γραμματισμού (Street, 2017).

(γ) Αναπτύσσεται μετά το γράψιμο των κειμένων (εκ των υστέρων αναθεώρηση, deferred revision, Allal et al., 2009) και για αυτό είναι κατάλληλη για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών ηλικίας δημοτικού σχολείου (Chanquoy, 2009: 82).

(δ) Εισηγείται τρία κειμενικά επίπεδα αναθεώρησης (λέξη, πρόταση, κείμενο) (Lock & Saddler, 2004, Knapp & Watkins, 1994) και εστίαση σε συγκεκριμένα ανά επίπεδο σημεία (focused corrective feedback, Ellis, 2009: 14) και έτσι υποστηρίζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το τοπικό στο ολικό επίπεδο αναθεώρησης και από τα απλά στα σύνθετα ζητήματα κειμενικής δομής και οπτικής.

(ε) Είναι ανοικτή -ως προς τη σκοποθεσία και τη διάρκεια- διαδικασία, για αυτό και μπορεί να προσαρμοστεί ευέλικτα στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην εκάστοτε σχολική κοινότητα-τάξη.

(στ) Προτρέπει σε συνεχή αναστοχασμό επάνω στις λειτουργίες, τις δομές και τα νοήματα των κειμένων, όπως αυτά διαμορφώνονται στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο (Ντίνας & Γώτη, 2016), και συνακόλουθα αναπτύσσει τη μεταγλώσσα, τη μεταγνώση και την κριτική γλωσσική επίγνωση των παιδιών ως αναγνωστών και συγγραφέων με τη διαμεσολάβηση βασικών εργαλείων αναφοράς (γραμματικής και λεξικών) και αξιοποίηση όλων των ανθρώπινων μαθησιακών πόρων της κοινότητας της τάξης.

(ζ) Με βάση τα παραπάνω και με οδηγό τη θέση του Wells (2006: 127) ότι «παλεύοντας με τις λέξεις και τις σημασίες» κατά τη σύνθεση και αναθεώρηση ποικίλων ειδών κειμένων «αποκτά κανείς πλήρη [στοχαστική] επίγνωση της δύναμης -και των περιορισμών- της γραπτής γλώσσας» και συνακόλουθα εκείνες τις δεξιότητες γραμματισμού στη σχολική εκπαίδευση που τον κάνουν ανανεωτή του εγγράμματου πολιτισμικού κεφαλαίου (ό.π.: 129), η συλλογική επαναδιατύπωση μπορεί μέσα από τη συνεχή εφαρμογή της από κριτικά αναστοχαζόμενους εκπαιδευτικούς -και σε συνδυασμό με το σύνολο των δράσεων γραμματισμού που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη- να καταστή-

σει σταδιακά τα παιδιά ενεργούς συμμέτοχους στις κειμενικά διαμεσολαβημένες πρακτικές της κοινότητας και της κοινωνίας στην οποία ζουν, άρα και δυνητικά συμμέτοχους στον μετασχηματισμό και την αλλαγή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allal, L., Lopez, L.M., Lehraus, K., Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. In: T. Kostouli (Ed.). *Writing in context(s)* (pp. 69-91). Boston: Springer.

Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*: *four essays*/ M. Holquist (Ed.), C. Emerson & M. Holquist (Trans.). Austin: University of Texas Press.

Chanquoy, L. (2009). Revision processes. In R. Beard, D. Myhill, D. & M. Nystrand, (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp. 80-97). Great Britain: Sage Publications.

Charalampopoulos, A., & Chatzisavvidis, S. (1997). *I didaskalia tis leitourgikis chrisis tis glossas.* Thessaloniki: Kodikas.

Chatzisavvidis, S. (1990). Praktikes odigies gia tin epexergasia tou logou pou paragoun oi mathites, *Glossa,* 22, 14-20.

Chatzisavvidis, S. (2011). *I techniki tis syllogikis anadiatyposis graptou keimenou.* Thessaloniki (adimosiefto keimeno).

Chatzisavvidis, S., & Alexiou, M., se synergasia me Koutsogianni, D. & Ntina, K. (2012). *Meleti gia ton schediasmo, tin anaptyxi kai tin efarmogi senarion kai ekpaideftikon drastiriotiton gia ti didaskalia tis glossas kai logotechnias stin PE.* Thessaloniki: KEG.

Ellis, R. (2009). "Corrective feedback and teacher development", *L2 Journal,* 1(1), 3-18.

Fairclough, Norman (Ed.) (1992). *Critical language awareness.* New York: Longman.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Kekia, M.A. (2016). *Praktikes paragogis kai anatheorisis grapton mathitikon keimenon os koinonikopolitismiki diadikasia.* Ethniko archeio didaktorikon diatrivon. http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38988.

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective, *Journal of Writing Research,* 1(1), 1-26.

Knapp, P., & Watkins, M. (1994). *Context-text-grammar: teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms* (Teacher Resource Book). Australia: Text Productions.

Kostouli, T. (2005) (Ed.). *Writing in Context(s)*. Boston: Springer.

Kostouli, T. (2021). *To glossiko mathima se topika sygkeimena*. Athina: Gutenberg

Lave, J., & Wenger, E. (2005[1991]). *Koinonikes opseis tis mathisis. Nomimi perifereiaki symmetochi.* Athina: Savvalas

Lock, R., & Saddler, B. (2004). Improve writing ability, *Intervention in school and clinic*, 39(5), 310-314.

Ntinas, K., & Goti, E. (2016). *O kritikos grammatismos sti scholiki praxi. Archizontas apo to nipiagogeio...* Athina: Gutenberg.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

Street, B. (2017). New literacy studies in educational contexts. In J. Pihl et al (Eds.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (pp.23-32). Sense Publishers.

Tentolouris, F., & Chatzisavvidis, S. (2014). Logoi tou kritikou grammatismou kai i 'topothetisi' tous sti scholiki praxi: pros mia glossodidaktiki anastocha-stikotita, *Meletes gia tin Elliniki Glossa*, 34, 411-421.

YPAITh-IEP (2021). *Programma Spoudon neoellinikis glossas sto dimotiko* (1i ekdosi). Athina. FEK 5877/B΄/15.12.2021

YPDVMTh-PI (2011). *Programma Spoudon gia ti didaskalia tis neoellinikis glossas kai tis logotechnias sto dimotiko scholeio.* Athina. F.E.K. 2334/ B΄/ 3.10.2011.

YPP (2010). *Analytika Programmata prodimotikis, dimotikis kai mesis ekpaidefsis: Nea elliniki glossa* (ss.10-68). Lefkosia: PIK & YAP.

Vygotsky, L. (1988). *Skepsi kai glossa*/mtfr. A. Rodi. Athina: Gnosi.

Wells, G. (2006). Glossa, grammatismos kai ekpaidefsi. Sto A. Charalampopoulos (Epim.) (2006), *Grammatismos, koinonia kai ekpaidefsi* (ss. 89-133). Thessaloniki: INE.

Ταξιδεύοντας στο «Αρχιπέλαγος»: Το καραόκε στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Πλουσίου Μαρία,
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης

Περίληψη

Το καραόκε είναι μια δραστηριότητα που έχει αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και ερευνητές σε διάφορες χώρες του κόσμου, τόσο στη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όσο και στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία του τραγουδιού προσελκύει το ενδιαφέρον ακαδημαϊκών, αλλά και διδασκόντων/διδασκουσών την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, εντούτοις, δεν υπάρχει σχετική εφαρμογή για το καραόκε. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται μία πρόταση αξιοποίησης του καραόκε για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης. Ειδικότερα, παρατίθενται τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή, καθώς και τα αποτέλεσματά της. Καινοτομία της πρότασης αποτελεί η χρήση του δίγλωσσου τραγουδιού «Αρχιπέλαγος», με στίχους στην τουρκική, μητρική γλώσσα των μαθητών και την ελληνική, γλώσσα-στόχο.

Λέξεις-Κλειδιά: καραόκε, Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, διδασκαλία προφοράς

Sailing around the song “Archipelago”: Using Karaoke in the teaching of Greek as a foreign language

Plousiou Maria
MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages

Abstract

Karaoke is an activity that has been used by researchers and teachers, both in the teaching of different subjects and in the teaching of the second/ foreign language with encouraging results. Despite the fact that the use of songs attracts the interest of academics, as well as tutors of Greek as a second/foreign language, no relevant application for karaoke exists. This paper presents the use of Karaoke in the teaching of Greek as a foreign language. In particular, the steps for planning and implementation are explained, along with the results. The innovation proposed in using karaoke is in presenting lyrics both in Turkish, the students' mother tongue, and in Greek, the target language.

Key-words: karaoke, Greek as foreign language, pronunciation

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση του καραόκε στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας μετρά,

σχεδόν, είκοσι χρόνια με επιμέρους εφαρμογές σε διαφορετικές γλώσσες και μαθησιακά περιβάλλοντα (περισσότερες πληροφορίες για την ιστορία του καραόκε και τον ρόλο του στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των γλωσσών βλέπε: Plousiou, 2021). Συνοψίζοντας τις μέχρι τώρα υπάρχουσες εφαρμογές σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των γλωσσών, προκύπτει ότι το καραόκε αξιοποίηθηκε για: α. την εξάσκηση στην ανάγνωση και την καλλιέργεια του γραμματισμού (Boivin, 2016· Hoonchamlong, 2004), β. την εξάσκηση-βελτίωση του προφορικού λόγου (De Cristofaro, 2011) γ. την εξάσκηση σε στοιχεία προφοράς (Kitano, 2019· Murad et al., 2018· Rengifo, 2009), δ. τη διδασκαλία-απομνημόνευση λεξιλογίου (Abdullah και Hussin, 2019 ·Murad et al., 2018) ε. και την ενίσχυση μαθησιακών κινήτρων (Butto, et al., 2014· Dalton & Lewes, 2015). Παρά τις αναφορές που προηγήθηκαν και εντοπίζονται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε η έλλειψη προτάσεων που αφορούν την αξιοποίηση του καραόκε στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η πρώτη δραστηριότητα που αξιοποιεί το καραόκε στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας προτάθηκε στο βιβλίο *«Θα το μάθεις και θα πεις κι ένα τραγούδι»* (Περισσότερα βλέπε: Plousiou, et al., 2022). Η γράφουσα, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για περαίτερω εφαρμογή δραστηριότητων που αξιοποιούν το καραόκε, προέβη στον σχεδιασμό της πρότασης που παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο παρόν άρθρο βασίστηκαν στο τραγούδι «Αρχιπέλαγος» (στίχοι: Κώστας Μπαλαχούτης, μουσική: Χρήστος Παπαδόπουλος ερμηνεία: Πασχάλης Τερζής και Μαρίνα Μανωλάκου) και επικεντρώνονται, κατά κύριο λόγο, στην εξάσκηση επιμέρους στοιχείων προφοράς.

Κριτήρια Επιλογής Τραγουδιού

Για την επιλογή του τραγουδιού «Αρχιπέλαγος» και τον σχεδιασμό του υλικού που παρουσιάζεται στη συνέχεια λήφθηκαν υπόψη από τη διδάσκουσα το προφίλ των μαθητών, οι μαθησιακές τους ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εν λόγω τραγουδιού.

Προφίλ της τάξης

Πρόκειται για μία τάξη αρχαρίων (A1+) ενηλίκων (ηλικίες που ποικίλουν 27-73 ετών). Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας zoom δύο φορές την εβδομάδα (συνολική διάρκεια τέσσερις ώρες) κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021. Μετά από συζητήσεις της διδάσκουσας με τους μαθητές/τις μαθήτριες, προέκυψε ότι η εν λόγω τάξη έτρεφε ιδιαίτερη αγάπη και ενδιαφέρον για το ελληνικό τραγούδι, ενώ, συχνά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων εκφράζονταν απορίες σε σχέση με επιμέρους στοιχεία προφοράς στην ελληνική γλώσσα, όπως τα όμοια σύμφωνα που απλοποιούνται σε ένα π.χ. *κόκκινο, άλλο θάλασσα*, το ηχηρό [z] σε συνδυασμό με το [m] π.χ. *ο μπαμπάς μου*. Η διδάσκουσα λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον της τάξης και τις αναζητήσεις των μαθητών/τριων, προχώρησε στην αναζήτηση του κατάλληλου τραγουδιού για εφαρμογή δραστηριότητας καραόκε στην τάξη.

Χαρακτηριστικά τραγουδιού

Το «Αρχιπέλαγος» είναι ένα δίγλωσσο τραγούδι ελληνικά (γλώσσα-στόχος) και τουρκικά (πρώτη γλώσσα μαθητών) με στίχους που μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω συζήτηση στην τάξη (Hancock, 1998· Sarıçoban & Metin, 2000). Το τραγούδι πραγματεύεται τον έρωτα δύο ανθρώπων. Στους στίχους *«Μέσα απ' το βλέμμα, νιώθω το αίμα. Μου μιλάς βρίσκω όσα μου 'χουν πει μύθοι μαγικοί. Σ' άλλη γη ξένη, η καρδιά μένει» "Söyle aşkın yurdu nerde gözünde ışık nerde sevgide ümit. Söyle ne kadar sürecek batının güneşi ufukta ışık*" (*Πες μου πού είναι η πατρίδα του έρωτα, πού είναι το φως στα μάτια σου, ελπίδα στην αγάπη. Πες μου πόσο θα κρατήσει η δύση του ήλιου το φως στον ορίζοντα)* αντικατοπτρίζεται το έντονο συναίσθημα και η αγωνία των ερωτευμένων να συναντηθούν, να μειώσουν τη φυσική απόσταση και οτιδήποτε τους χωρίζει ή τους κρατά μακριά. Συνεπώς, το θέμα του τραγουδιού και οι στίχοι στις δύο γλώσσες καθιστούν πιο εύκολη τη σύνδεση με το συναίσθημα, και σε κάποιες περιπτώσεις με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών. Πρόκειται, συν τοις άλλοις, για ένα γνωστό τραγούδι στην Τουρκία και ένα αρκετά δημοφιλές τραγούδι στην Ελλάδα, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες να το ακούσουν οι μαθητές/τριες και εκτός τάξης (Lems, 1992). Επιπλέον, το τραγούδι έχει σχετικά αργό ρυθμό (Griffe, 1992) και διαθέτει ευκρινή ήχο (Griffe, 1992· Hancock, 1998) στοιχεία που το καθιστούν κατάλληλο ως επιλογή για την εφαρμογή μίας δραστηριότητας καραόκε. Ακόμη, περιέχει ενδιαφέροντα στοιχεία για εξάσκηση της προφοράς, ενώ, ενδείκνυται και για παρατήρηση-σύγκριση διαφορετικών προφορών (προφορά Ελληνίδας ερμηνεύτριας που τραγουδά τουρκικά, προφορά Τουρκάλας ερμηνεύτριας που τραγουδά ελληνικά κτλ.) Τέλος, οι στίχοι του τραγουδιού δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες για το επίπεδο γλωσσομάθειας της τάξης στην οποία πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή (Jolly, 1975· Becerra-Vera & Rosa Muñoz, 2013· Hancock, 1998).

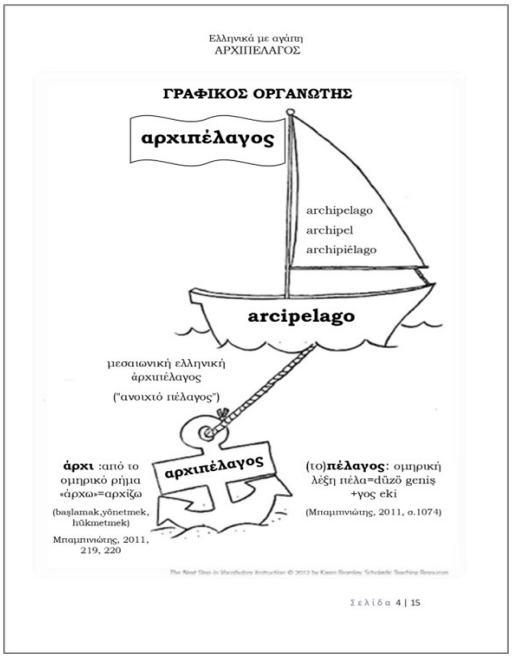
Στόχοι Εφαρμογής

Όπως προαναφέρθηκε, βασικός στόχος της εφαρμογής, που περιγράφεται στη συνέχεια, αποτέλεσε η εξάσκηση των μαθητών/τριων σε επιμέρους στοιχεία προφοράς. Ειδικότερα, μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται στη συνέχεια οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία: α. να εξασκηθούν στην προφορά του ουρανικού [j] π.χ. *καρδιά*, του ουρανικού [x] π.χ. *ποια*, του ουρανικού [n] π.χ. *μοιάζει*, του ηχηρού [z] σε συνδυασμό με το [m] π.χ. *πες μου*, των όμοιων σύμφωνων που απλοποιούνται σε ένα π.χ. *βλέμμα, άλλη*, στην αφομοίωση ηχηρότητας π.χ. *την ταραχή*) β. να συγκρίνουν διαφορετικές προφορές φυσικών ομιλητών στη μητρική τους (τουρκική) και στη γλώσσα-στόχο (ελληνική). Εκτός από τους προαναφερθέντες στόχους, ένας επιπλέον στόχος, ήταν οι μαθητές/τριες να εκφράζουν απόψεις και συναισθήματα σχετικά με το τραγούδι σχολιάζοντας τους στίχους του και να αναζητήσουν την ιστορία που υπάρχει πίσω από αυτό.

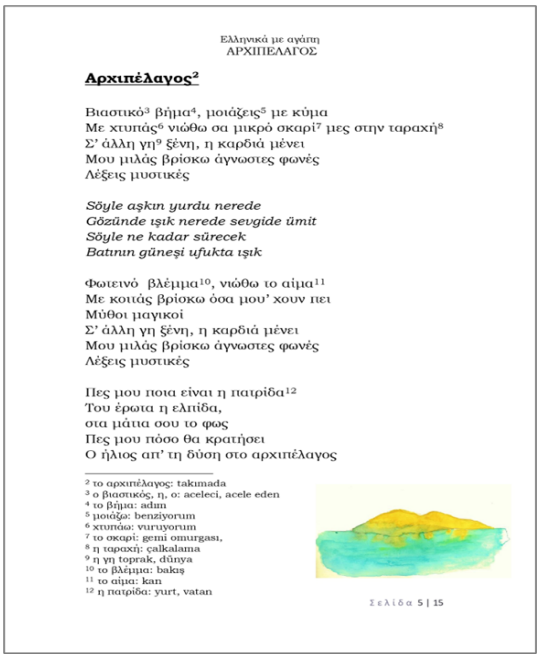
Υλικό Εφαρμογής

Για τις ανάγκες της παρούσας εφαρμογής σχεδιάστηκαν τα εξής φύλλα εργασίας: ένας γραφικός οργανωτής με την ετυμολογία της λέξης «Αρχιπέλαγος» (βλέπε: Εικόνα 1)

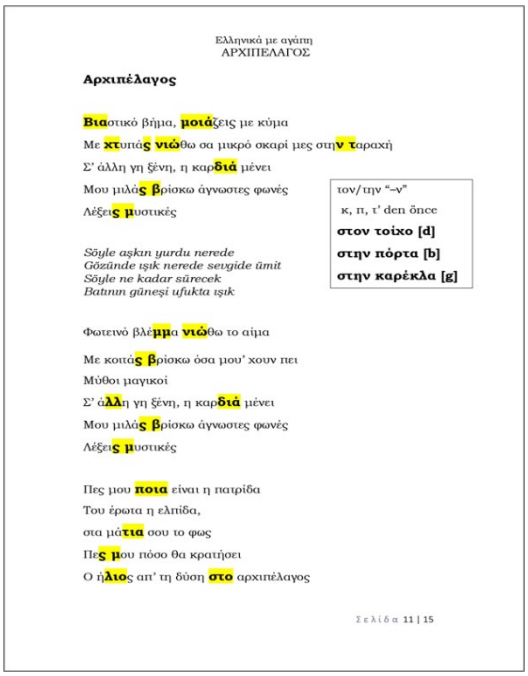
φύλλο με τους στίχους του τραγουδιού και το άγνωστο λεξιλόγιο σε μορφή υποσημειώσεων: *αρχιπέλαγος, βιαστικός, η, ο, βήμα, μοιάζω, χτυπάω, σκαρί, ταραχή, γη, βλέμμα, αίμα, πατρίδα* (βλέπε: Εικόνα 2), διαφορετικά φύλλα με επεξηγήσεις και επισημάνσεις (έντονα γράμματα και χρώμα) στα σημεία όπου εντοπίζονταν τα φαινόμενα προφοράς στα οποία εξασκήθηκαν οι μαθητές/τριες (Ενδεικτικά βλέπε: Εικόνα 3 & Εικόνα 4).



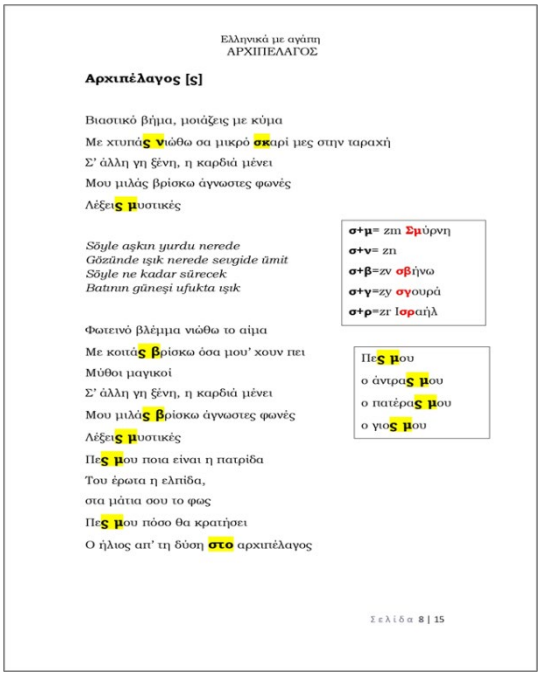
Εικόνα 1: Γραφικός οργανωτής



Εικόνα 2: Οι στίχοι του τραγουδιού



Εικόνα 3: Φύλλο εργασίας



Εικόνα 4: Φύλλο εργασίας

Επιπλέον, για τις ανάγκες της παρούσας εφαρμογής δημιουργήθηκαν τρία διαφορετικά βίντεο. Στο πρώτο βίντεο δίνεται η ανάγνωση-απαγγελία των στίχων από τη

διδάσκουσα (Βλέπε: Ανάγνωση- Απαγγελία). Το βίντεο δόθηκε για εξάσκηση στην ανάγνωση και αξιοποιήθηκε από τους μαθητές/τις μαθήτριες που αρνήθηκαν να τραγουδήσουν, ωστόσο έλαβαν μέρος στην εφαρμογή. Στο δεύτερο βίντεο οι μαθητές/τριες άκουσαν το τραγούδι και, παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να διαβάζουν τους στίχους σε υπότιλους. Το βίντεο στόχευε στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με το καραόκε (βλέπε: Καραόκε με τραγούδι). Τέλος, το τρίτο βίντεο δημιουργήθηκε για τη δραστηριότητα καραόκε και περιέχει μόνο τη μουσική με τη συνοδεία των στίχων σε υπότιλους (Βλέπε: Καραόκε μόνο μουσική). Για τη σύγκριση διαφορετικών προφορών εκτός από το δεύτερο βίντεο, αξιοποιήθηκε και ένα βίντεο από το Youtube (Βλέπε: Βίντεο Ziynet Salı) στο οποίο τραγουδά ελληνικά η τουρκικής καταγωγής τραγουδίστρια Ziynet Salı.

Η εφαρμογή βήμα-βημα

1η ώρα

Η εφαρμογή της πρότασης πραγματοποιήθηκε σε 4 διδακτικές ώρες. Αρχικά, προβλήθηκαν φωτογραφίες ανθρώπων που τραγουδούν σε διαφορετικές περιστάσεις της καθημερινότητάς τους (στο αυτοκίνητο, το ντους, στο σπίτι, έξω με φίλους, καραόκε). Οι μαθητές/τριες σχολίασαν τις εικόνες μιλώντας για το ρόλο που διαδραματίζει το τραγούδι στη δική τους καθημερινότητά τους και μοιράστηκαν σχετικές εμπειρίες. Στη συνέχεια, τους παρουσιάστηκε ο τίτλος του τραγουδιού και έγινε επεξήγηση της σημασίας της λέξης «Αρχιπέλαγος» μέσω ενός γραφικού οργανωτή (Εικόνα 1). Στο σημείο αυτό οι μαθητές/τριες άκουσαν το τραγούδι για πρώτη φορά. Ακολούθησε η ανάγνωση των στίχων. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των τριών και συνεργάστηκαν για τη μετάφραση του τραγουδιού σε δωμάτια (breakout rooms) στην πλατφόρμα zoom. Με την ολοκλήρωση της μετάφρασης, οι ομάδες επέστρεψαν στον αρχικό χώρο συνάντησης (main session) προκειμένου να παρουσιάσουν τις μεταφράσεις τους και να επιλέξουν την καλύτερη εκδοχή της. Η πρώτη ώρα ολοκληρώθηκε με τη δεύτερη ακρόαση του τραγουδιού.

2η ώρα

Με την επιστροφή των μαθητών/τριων στην τάξη, μετά το διάλειμμα, έγινε συζήτηση σχετικά με το τραγούδι. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν σκέψεις και συναισθήματα για το «Αρχιπέλαγος». Ακολούθησε η τρίτη ακρόαση κατά την οποία ζητήθηκε από τους μαθητές/ τις μαθήτριες να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν την προφορά των δύο ερμηνευτών, του Πασχάλη Τερζή στα ελληνικά και της Μαρίνας Μανωλάκου στα τουρκικά. Οι μαθητές/τριες έκαναν καίριες παρατηρήσεις σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει η προφορά της Μανωλάκου στα τουρκικά συσχετίζοντάς τη και με την προφορά της διδάσκουσας στη γλώσσα τους. Στη συνέχεια, δόθηκαν στους μαθητές/στις μαθήτριες πέντε φύλλα εργασίας (Ενδεικτικά βλέπε: Εικόνα 3 και Εικόνα 4) με τους στίχους του τραγουδιού και επισημάνσεις-σημειώσεις που αφορούσαν την εξάσκηση σε επιμέρους στοιχεία προφοράς. Έγιναν πολλαπλές αναγνώσεις και

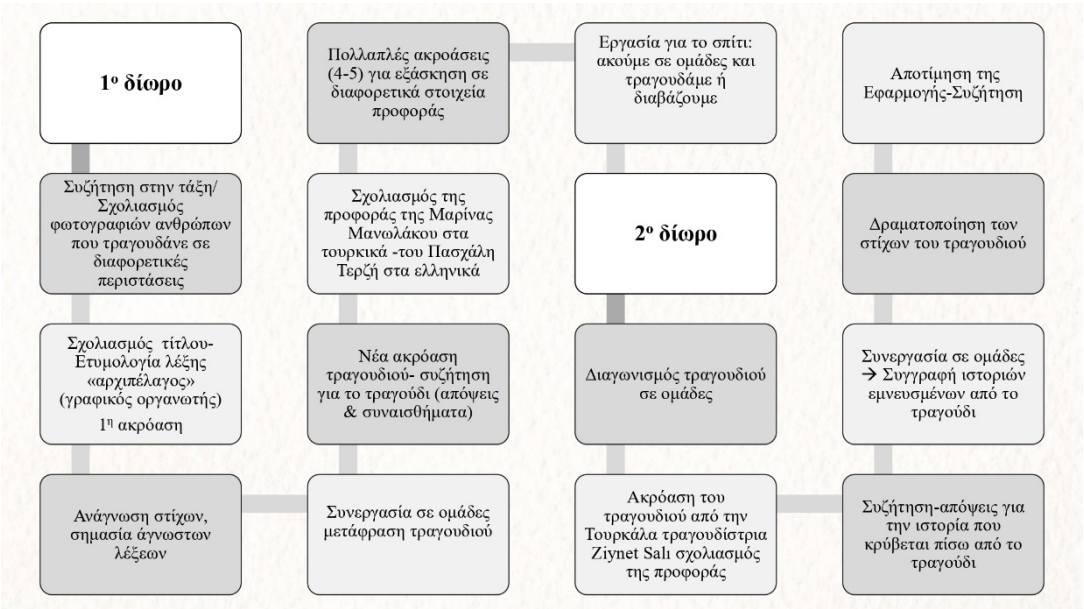
ακροάσεις για το κάθε φαινόμενο ξεχωριστά. Στο τέλος της δεύτερης ώρας, αποφασίστηκε το επόμενο μάθημα να αρχίσει με διαγωνισμό καραόκε. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες, και τους ανατέθηκε ως εργασία για το σπίτι, να εξασκηθούν στην ανάγνωση και το τραγούδι των στίχων, ώστε στο επόμενο μάθημα να πραγματοποιήσουν τον διαγωνισμό καραόκε.

3η ώρα

Οι μαθητές διαγωνίστηκαν σε τρεις ομάδες των τριών και έπειτα ψήφισαν για την ανάδειξη της καλύτερης ερμηνείας. Σε ό, τι αφορά τους μαθητές /τις μαθήτριες που εξέφρασαν τη δυσκολία τους στο να τραγουδήσουν, δόθηκε η εναλλακτική της ρυθμικής ανάγνωσης των στίχων με τη συνοδεία της μουσικής (ενδεικτικό παράδειγμα εδώ). Στη συνέχεια, η τάξη άκουσε το τραγούδι από την Τουρκάλα καλλιτέχνη Ziynet Salı και έκανε παρατηρήσεις σχετικά με την προφορά της τραγουδίστριας στα ελληνικά. Μέσω της συζήτησης δόθηκε η ευκαιρία η τάξη να επικεντρωθεί εκ νέου στα στοιχεία της προφοράς που είχαν παρουσιαστεί στο προηγούμενο μάθημα. Στα τελευταία 15-20 λεπτά της ώρας, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και συνεργάστηκαν για να γράψουν την ιστορία που «κρύβεται» πίσω από το τραγούδι.

4η ώρα

Η τελευταία ώρα της εφαρμογής αφιερώθηκε στην παρουσίαση των διαφορετικών εκδοχών της ιστορίας του τραγουδιού, όπως προτάθηκαν από τις ομάδες, στη δραματοποίηση των στίχων του τραγουδιού και τη γενική αποτίμηση της δραστηριότητας (Βλέπε: Ανατροφοδότηση μαθητών). Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να επικεντρωθούν εκ νέου στην εκφορά του λόγου και τα στοιχεία της προφοράς που διδάχτηκαν. Η εφαρμογή της πρότασης συνοψίζεται στο σχήμα 1 που ακολουθεί.



Σχήμα 1: Η εφαρμογή βήμα-βήμα

Ανατροφοδότηση από τους μαθητές/τις μαθήτριες

Όπως υποστηρίζει ο Rengifo (2009) είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο διδάσκων/ η διδάσκουσα να λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους μαθητές/ τις μαθήτριές του σχετικά με την εφαρμογή δραστηριοτήτων καραόκε. Στο τέλος της εφαρμογής η διδάσκουσα ζήτησε τη γνώμη των μαθητών/τριών σχετικά με την αξιοποίηση του καραόκε στο μάθημα. Αρχικά, ζητήθηκε από τη διδάσκουσα η άποψη των μαθητών/τριών σε σχέση με τα στοιχεία της προφοράς που τους/τις δυσκόλεψαν περισσότερο. Ως «εύκολα» χαρακτηρίστηκαν τα όμοια σύμφωνα που απλοποιούνται σε ένα π.χ. βλέμμα, το ηχηρό [z] σε συνδυασμό με το [m] π.χ. πες μου, το ουρανικό [j] π.χ. καρδιά, και το ουρανικό [x] π.χ. ποια [h], ενώ ως «δύσκολα» το ουρανικό [n] π.χ. μοιάζει και η αφομοίωση ηχηρότητας π.χ. την ταραχή. Στη συνέχεια, η συζήτηση επικεντρώθηκε στα οφέλη του καραόκε για τη βελτίωση της προφοράς. Οκτώ από τους εννιά μαθητές συμφώνησαν ότι τραγουδώντας μπορούν να εξασκήσουν και να βελτιώσουν την προφορά τους με ευχάριστο τρόπο. Η συζήτηση επεκτάθηκε και σε περαιτέρω θέματα που αφορούσαν τη δραστηριότητα. Από τους εννιά μαθητές και μαθήτριες, τρεις χαρακτήρισαν το καραόκε διασκεδαστική δραστηριότητα: Χ: «*Έχει πλάκα, είναι eğlenceli (διασκεδαστικό)!*» Π: «*Όταν κάνουμε πλάκα είναι διασκεδαστικό...» Σ: «Κατά τη γνώμη μου με τα τραγούδια περνάει γρήγορα ο χρόνος. Δεν κατάλαβα πώς πέρασε η ώρα.»* Δυο μαθήτριες επεσήμαναν τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από το καραόκε, σε ό,τι αφορά την απομνημόνευση νέου λεξιλογίου. Ο: «*Το καραόκε μου άρεσε, γιατί ήταν εύκολο να μάθουμε λέξεις.»* Ρ: «*Κατά τη γνώμη μου με τα τραγούδια μπορούμε να ezberlemek (να μάθουμε απ' έξω) τις δύσκολες λέξεις πιο εύκολα. Μας μένουν στο akıl (μυαλό)»* Δύο μαθήτριες επικεντρώθηκαν στα οφέλη του καραόκε ως προς την εξάσκηση στην εκφορά του λόγου Μπ: «*..... μου άρεσε γιατί τραγουδήσαμε σαν Έλληνες».* Γκ.: «*Το τραγούδι είναι λίγο δύσκολο να το διαβάζω, αλλά όταν τραγουδάω είναι πολύ ωραίο».* Τρεις μαθητές/τριες εξέφρασαν τη δυσκολία τους να τραγουδήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους**.** Ν: «*Δεν μου αρέσει το καραόκε, γιατί δεν μου αρέσει να τραγουδάω».* Φ: «*Μου άρεσε όταν η Γκ. τραγούδησε. Δεν μου αρέσει να τραγουδάω.*» Π: «*....αλλά δεν μου αρέσει να τραγουδάω μπροστά σε άλλους. Μάλλον το έκανα για πρώτη φορά.»*

Συμπεράσματα -Συζήτηση

Ανατρέχοντας στις απαντήσεις των μαθητών/τριών, που παρατέθηκαν στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, παρατηρείται ταύτιση σε σχέση με όσα υποστηρίζει η ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή του καραόκε στη διδασκαλία της γλώσσας: ευχάριστη δραστηριότητα, ενδείκνυται για την εξάσκηση της προφοράς, της εκφοράς του λόγου και για την απομνημόνευση λεξιλογίου (Abdullah& Hussin, 2019· Boivin, 2016· Butto, et al., 2014· Dalton & Lewes, 2015· Hoonchamlong, 2004· Kitano, 2019· Rengifo, 2009). Η επιλογή του δίγλωσσου τραγουδιού «Αρχιπέλαγος» λειτούργησε ενθαρρυντικά για τους μαθητές/τριες που αισθάνθηκαν να μπαίνουν σε ρόλο διδάσκοντα επισημαίνοντας τα σημεία στα οποία διαφοροποιείται η προφορά της Μαρίνας Μανωλάκου στα τουρκικά, με αυτή των ίδιων ως φυσικών ομιλητών παραλληλίζοντας και συγκρίνοντάς τη και με την προφορά της διδάσκουσας στη γλώσσα τους. Συνεπώς, με

αφορμή το τραγούδι «Αρχιπέλαγος» η συζήτηση για την προφορά, επικεντρώθηκε, όχι μόνο στη γλώσσα-στόχο, αλλά και στη μητρική γλώσσα των μαθητών βοηθώντας τους μαθητές/ τις μαθητριες να αποβάλλουν το άγχος, να απενοχοποιηθούν σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να παρουσιάζει η προφορά τους με αυτή των φυσικών ομιλητών στη γλώσσα-στόχο και να τραγουδήσουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίηθηση στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Επιπλέον, το δίγλωσσο «Αρχιπέλαγος» περιέχει αναφορές που παραπέμπουν σε μία ιστορία αγάπης, γεγονός που αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση στην τάξη και για τη συγγραφή τριών διαφορετικών εκδοχών για την ιστορία που μπορεί να υπάρχει πίσω από το τραγούδι. Δεδομένου ότι κάποιοι μαθητές/τριες έχουν αναπτύξει ιδιαίτερους δεσμούς (φιλίες και προσωπικές σχέσεις) με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, το τραγούδι αποτέλεσε έναυσμα για να εκφράσουν συναισθήματα και να μιλήσουν για προσωπικές τους εμπειρίες που συνδέονται με την Ελλάδα. Από την παρατήρηση της διδάσκουσας προκύπτει ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος και πιο συχνή αξιοποίηση του καραόκε, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι εξοικειωμένοι/ες με ανάλογες δραστηριότητες. Η εξάσκηση σε στοιχεία που σχετίζονται με την προφορά πρέπει να επικεντρώνεται σε ένα το πολύ δύο φαινόμενα ανά εφαρμογή, διαφορετικά, ειδικά σε αρχάριο επίπεδο, οι πολλαπλές ακροάσεις κουράζουν τους μαθητές/τις μαθήτριες. Οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της παρούσας εφαρμογής είχαν την ευκαιρία να επικεντρωθούν σε ορισμένα στοιχεία της προφοράς χωρίς, ωστόσο, η μία αυτή εφαρμογή να φαίνεται επαρκής για την καλή κατανόηση και την κατάκτησή τους. Η διδασκαλία της προφοράς μέσω των τραγουδιών και του καραόκε θα μπορούσε να θεωρηθεί ευχάριστη και εποικοδημητική, ωστόσο, απαιτούνται πολλαπλές εφαρμογές με διαφορετικά τραγούδια και εξάσκηση και με άλλα μέσα και τρόπους. Προκειμένου οι πολλαπλές ακροάσεις που απαιτούνται για την εξάσκηση της προφοράς να μην κουράσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες, προτείνεται από τη γράφουσα η συνδυαστική αξιοποίηση και άλλων παράλληλων δραστηριοτήτων όπως η δραματοποίηση, ώστε να επιτυχγάνεται η επανάληψη των στίχων και η εξάσκηση στην προφορά με πιο φυσικό τρόπο. Σε ό, τι αφορά το περιβάλλον της διαδικτυακής τάξης είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι υπάρχει το πλεονέκτημα οι ντροπαλοί μαθητές να μετέχουν στο καραόκε απενεργοποιώντας για λίγο την κάμερά τους, ωστόσο, υπάρχει το μειονέκτημα της μεταφοράς του ήχου που μπορεί να διακόπτεται ή να μεταφέρεται με καθυστέρηση λόγω σύνδεσης. Κλείνοντας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να επισημανθεί εκ νέου ότι ο διδάσκων/η διδάσκουσα οφείλει να συζητά στην τάξη και να συλλέγει τις προτάσεις και τις απόψεις των μαθητών/τριών σε σχέση με την επιλογή των τραγουδιών, να λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους μαθητές/τις μαθήτριες σε σχέση με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της εκάστοτε εφαρμογής, να σέβεται την επιλογή των μαθητών/τριών να μην τραγουδήσουν και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής τους στη δραστηριότητα (Περισσότερες πρακτικές συμβουλές σχετικά με το καραόκε και την αξιοποίησή του βλέπε: Plousiou, 2021 & Plousiou, et al. 2022).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abdullah, M., A., R., Hussin, S. (2019). The impact of animated karaoke vocabulary acquisition among Japanese language learners in Malaysian Universities. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. Vol. 4, No 1, pp. 1-14.

Becerra Vera, B., Rosa Muñoz, L. (2013). Teaching English Through Music: a proposal of multimodal learning activities for primary school children. *Encuentro* Vol. 22, pp. 16–28.

Boivin, N. (2016). Karaoke class: A high note for literacy in Thai mountain villages. Unesco stories: people behind the numbers. Retrieved 17/5/2021 from: https://bangkok.unesco.org/content/%E2%80%98karaoke%E2%80%99-class-high-note-literacy-thai-mountain-villages

Butto, L., Holsworth, M., Morikawa, F., Wakabayashi, S., Edelman, C. (2014). Music: A motivator for underachieving EFL students. A Preliminary Study Using Karaoke. *姫路独協大学外国語学部紀要*, No.27, pp.49-54.

Dalton, C., Lewes, O. (2015). Utilizing Karaoke in the ESL Classroom: The Beatles. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*. Vol. 45, No. 1, pp. 32-36.

De Cristofaro, G. (2011). Languages learning through songs, karaoke and internet. *International Journal of Communication Research*. Vol.1, No. 1, pp. 37-40.

Dubin, F. (1974). Pop, rock, and folk music: An overlooked resource. *English Teaching Forum*. Vol. 12, No. 3, pp. 1-5.

Hoonchamlong, Y. (2004). A karaoke approach for language teaching. The case of learning to read project. *Manusya Journal of Humanities*. Vol. 7, pp. 25-40.

Kitano, N. (2019). Carpool Karaoke in the classroom. *International High Journal*. No 46, pp.21-23.

Plousiou, M., Karachristianidou, S., Lambrou, M., Pothou, E., Douri, A. (2022). *Tha to matheis kai tha peis ki ena tragoudi: Axiopoiisi tou tragoudiou sti didaskalia tis Neas Ellinikis os defteris/xenis*. Athina: Neohel

Plousiou, M. (2021). To karaoke os drastiriotita sti didaskalia ton xenon glosson. *I-Teacher tch.* 29, pp. 176-187.

Rengifo, A., R. (2009). Improving pronunciation through the use of karaoke in an adult English class. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*. No. 11, pp. 91-105.

Teaching reading & listening in the EFL classroom

Τσόκα Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Abstract

The purpose of producing this project is to analyze the type of activities -both reading and listening- that will enhance the learners' ability to deal with English texts in any context and, consequently, improve their English learning performance. A total number of 10 -in their early teens- students were taken into consideration to assess their English language capability through a diagnostic test that was placed at the start of the school year. In this study, a textbook, which is considered to be excellent at preparing students for B2 exams, was used. However, the textbook doesn't include pre-reading/listening activities. The while reading/listening activities aim to encouraging cooperation among students, on the one hand, and discouraging exam stress, on the other hand. The evaluation of the lesson through a checklist that will be applied will allow students to upgrade their listening skills-regarding listening- along with reading skills. The utilization of a comic included in the book fascinated and encouraged students to actively participate in the lesson. The ultimate conclusion that can be drawn by all this discussion is that language learning needs time of concentrated studying and what can be safely assumed is that it is safe to consider it as the best way to communicate with others.

Key-words: comprehension, guidelines, activities, reading, listening

Tsoka Christina, Primary Teacher

Introduction

This project will be dealing with the design of reading and listening activities which will focus on the improvement of the reading and listening competency of a selected EFL group of students in Greece. Specifically, these activities aim at implementing reading and listening comprehension strategies and will employ authentic material from a variety of sources other than the textbook followed in the EFL environment.Expectedly, prior to the design of these activities, the instructor has identified the students' needs and goals and taken them into consideration in accordance with the Common European Framework of References guidelines. Therefore, these activities do not only focus on the course goals but will be attempting the overall improvement of the students' reading and listening competency serving as a framework for future activities.

Current EFL environment

The meticulous analysis of the teaching context in which the activities will take place is always essential to a proper lesson design. Hence, the teaching environment and the identification of student needs have been prioritized beforehand and will be put forward so as to lay the foundation for the design and future evaluation of the activities.

Teaching Context

The EFL class which will be used for this project consists of a group of 10 mid-teen students (ages 12-14), who have been preparing to take the B2 exam at the end of May 2019. Their level has been assessed as B1/B2 at the beginning of the school year (September 2018) according to the CEFR after diagnostic testing. The group is considered to be relatively homogeneous since there is no such notion as total homogeneity (Ur, 1996). The chosen textbook is *Real English B2*by Burlington Publications (Swanson & Thomas, 2014) with all its components. Classes run three times a week for a total of 90 minutes.

Student Needs

Learner needs are prioritized given the learner-centered approach followed in this course (Seedhouse, 1995). Therefore, needs analysis at the beginning of the school year was fundamental because it unveiled student needs in an objective manner unlike the instructor's subjective judgment on the matter. In short, the most prominent constraint was the students' inhibition in using English in a communicative situation although when communication did occur, the language errors were few and not impeding comprehension. The instructor has attributed this limitation to the overall exam-oriented stress. Another prominent limitation regarded the students' overall lack of interest towards the learning process and material. Essentially, this is the constraint that has prompted the instructor to use authentic material in the design of the activities since students' positive attitude towards the EFL process can yield a positive outcome to the course goals as well as add to the total motivation of the students (Rahimi & Hassani, 2011). In sum, the more general observation that can be drawn about this EFL group is that the students consider the language learning process to be an object that requires studying. The activities which will be presented aim to shift the focus of the students in a different direction, that of viewing English as a communicative means (Kalanzadeh et al., 2013).

Limitations of the current textbook

The selected textbook is written according to the guidelines set by the CEFR which means that it follows a communicative approach. However, it shows a very structural mode followed by an overwhelming abundance of controlled activities. These offer very few

chances for actual language production to the students and nearly no instances for actual communication other than the ones initiated by the instructor, oftentimes at the cost of the lesson time. Its consistency to B2 exam preparation though is remarkable and largely the reason for its selection as the course textbook. In this vein, all reading and listening activities follow the same format as the most usual B2 examinations, mostly in the form of multiple choice and gap-filling activities. It does not feature pre-reading or pre-listening activities other than the vocabulary presented at the beginning of each unit. Likewise, there are no while-reading or while-listening activities. The post-reading and post-listening ones are only exam-oriented and not varied enough in order to promote efficient reading and listening comprehension.

The designed activities

Authenticity of the material used for the designed activities has been considered a crucial factor largely because it would capture the interest of the students since needs analysis has shown a lack of motivation. It should be clarified though that the issue of authenticity in this case does not particularly revolve around the selection of the materials per se but with the communicative interaction among the students on the specific context (Anderson, 2014). Nation (2006) has argued that in order for students to handle an authentic text, they need to have much more advanced language skills and vocabulary knowledge than what was originally thought. Still, recent research has shown that students are able to have a satisfactory level of reading comprehension in spite of their low vocabulary level (Schmitt et al, 2011) or the infrequency of the lexical items presented in an authentic text (Coady, 1993).

The while-reading activities that will be featured aims at improving students' overall understanding of a given text and boosting their sense of achievement. The same goes for the while-listening activities which also take on the task of de-stressing students since music will be involved. A further goal is to actively engage students in activities that require cooperation (Han, 2014) and, thus, take them further away from the stress of the exam period. Such activities have not been used in the past since there have been discipline issues, lack of homogeneity in previous years and limited class time. These activities have been designed in order to promote implicit learning through different modes of work such as pairwork or groupwork rather than focus on explicit form production (Roca, 2015). In that way, it is believed that students will be actively engaged and more motivated (Hanus, 2015).

While-reading activities

The text which is going to be used as the central reading material is an excerpt from *Asterix in Britain* written by Goscinny and Uderzo (Appendix III). In particular, the students will be given the first five pages of the comic.

The while-reading activities will be two. One of them will focus on answering questions regarding students' interpretation of the events taking place in the comic rather than explicit reading comprehension. This has been chosen largely because the comic features pictorial data which facilitate language comprehension so it would be fairly easy and not at all challenging to use activities aiming only at testing language comprehension. The second while-reading activity will focus on giving an appropriate continuation of the comic in the form of pairwork dialogues. Dialogue activities have been proven to yield a positive effect on the students' motivation (Kuo, 2009).

While-listening activities

Hughes (2003) has observed that in most cases, listening activities cannot exist independently of reading or of speaking with the exception of passive listening such as the radio. The troubling matter in this case has been to design activities which facilitate the improvement of listening competency without the inhibition which could probably be caused by the low reading comprehension. For this reason, the while-listening activities designed for this project involve music which is readily available on Youtube.

Both of the activities aim at improving students' pronunciation of English. Pronunciation has been largely neglected in current EFL curricula and environments oftentimes leading to fossilization of mistaken pronunciation patterns. This was largely because of the general disregard towards explicit pronunciation teaching in an EFL class (Seyedabadi, 2015) since for many years, EFL instructors axiomatically abided by the tenet that as long as communication is not hindered by pronunciation, errors in it can be overlooked (Burt and Kiparsky, 1974). It is true though that correct pronunciation can aid listening comprehension (Underhill, 2012) since students have attributed their difficulty in listening comprehension as primarily being caused by pronunciation unintelligibility (Brawn, 2010).

Further, these listening activities do not exist outside the scope of the reading comprehension activities since a direct link between pronunciation and reading comprehension has been argued by Walter (2008, 2009) who bases her claim on the fact that when a student tackles a given text, the decoding process they go through is stored phonologically in the working memory and not visually. This means that raising metalinguistic awareness of stress shift and other phonological processes has the capacity to enhance reading comprehension (Birch, 2011).

Finally, shifting the attention of students to patterns which are frequently occurring in the English grammar such as the comparative inflexion and the corresponding schwa sound can facilitate spelling in different grammatical functions and the easier acquisition of lexical items (Underhill, 2011).

Evaluation of the activities

Cunningsworth (1995) has put forward a checklist in order to evaluate the lesson which is going to be employed in this project. This checklist has been adapted both for the reading and the listening activities (Appendix I, II). Following the guidelines on that checklist, the reading material employed in these activities is used as a mode for introducing new and infrequent lexical items although it is not necessarily the case that this vocabulary will be extensively used throughout the lesson. Students employ skimming and scanning strategies which is the target strategy since it is known to improve the learners' command of the target language (Hafiz &Tudor, 1989). The comic is not used in its entirety but it can encourage extensive reading. The issue of authenticity has already been dealt with and it was a primary concern of the instructor. The topic of the comic seemed to fascinate students and did not jeopardize their active engagement in the lesson. The activities have been designed in such a way so as to incorporate all modalities (writing, speaking, listening and reading) so as to promote active learning.

Conclusion

The activities designed for this project aim at enhancing the improvement of a B2 class in regard to reading and listening comprehension. The particular activities promote a holistic approach to learning rather than explicitly testing reading and listening comprehension largely because such explicitness is already followed in the textbook and student needs analysis has shown that there is an overall lack of motivation towards the language learning process.

In conclusion, the aim of a successful EFL course is to actively engage students in a communicative environment and reading and listening comprehension are only a fraction of such an endeavor. Students need to be exposed to authentic and meaningful communication (Sarfraz et al. 2015) but still, the implementation of communicative language teaching is a whole different matter which demands careful planning and meticulous processes (Savignon, 2006).

Bibliography

Anderson, J. (2014). Speaking games. *English Teaching professional* 98, 44-45.

Birch, B. (2011). Out of my orthographic depth: Second language reading. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning.* New York: Routledge, 488-506.

Brawn, J.R. (2010). *Teaching pronunciation gets a bad R.A.P: a framework for teaching pronunciation.* Hankuk University of Foreign Studies. Seoul, South Korea.

Burt, K. M. & C., Kiparsky (1974). The Gooficon, Mass: Newbury House Publishers.

Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In T. Huckin, Haynes, M. & J. Coady (eds). *Second language reading and vocabulary learning.* Norwood, N.J: Ablex, 3-23.

Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook.* Oxford: Heinemann Publishers Ltd.

Hafiz, F. & I., Tudor (1989). Extensive reading and the development of language skills.*ELT Journal,* 43 (1), 4-13.

Han, H. (2014). Transforming EFL classes from lecturing to cooperative learning. *Journal of language teaching and research* 5 (4), 948-952.

Hanus, M.D. &Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort and academic performance. *Computers & Education* 80, 152-161.

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Kalanzadeh., G.A., Hemati, F., Shavinand. Z. & M., Bakhtiarvand (2013). The use of EFL students' L1 in English classes. *The International Journal of Language learning and applied linguistics world* 2 (2), 33-42.

Kuo, J., M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education review* 10 (4), 483-494.

Nation, I., S., P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63, 59-82.

Rahimi, M. & Hassani, M. (2011). Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language. *Social and behavioral sciences* 31*,* 66-72.

Roca, J.G. (2015). Categorization of activities used in English as a foreign language: A corpus based study with pedagogical materials. *Social and behavioral sciences* 198,165-173.

Seedhouse, P. (1995). Needs analysis and the General English classroom. *ELT Journal* 49 (1), 59-65.

Sarfraz S., Mansoor Z. & R., Tariq (2015). Teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. *Social and Behavioral Sciences* 199, 730-736

Savignon, S.J. (2006). *Communicative Language Teaching*, 673-679.

Seyedabadi, S., Fatemi A., & R., Pishghadam (2015). Towards better teaching of pronunciation: Review of literature in the area. *Mediterranean Journal of Social sciences* 6 (4), 76-81.

Schmitt, N., Jiang, X. & W., Grabe(2011).The percentage of words known in a text andreading comprehension. *The Modern language Journal* 95, 26-43.

Underhill, A. (2011). Pronunciation: the cinderella of language teaching. *Humanizing language teaching,* 13 (5).

Underhill, A (2012). Pronunciation: the cinderella of ELT. *The Macmillan online conference* (November 5th& 6th, 2012).

Ur, P. (1996). *A course in Language Teaching.*Cambridge: Cambridge University Press.

Walter C. (2008). Phonology in second language training: Not an optional extra. *TESOL Quarterly* 42 (3), 455-474.

Walter, C. (2009). Teaching phonology for reading comprehension. *Speak out!* 40,4-7.

Appendix I.

While-reading activities

Activity 1: Work in pairs. Answer the questions in no more than 50 words.

1. Roman soldiers seem to lose their temper very easily when fighting the British. Why do you think that happens and what does it reveal about the two groups of people?
2. There are three different nationalities in the comic: the Brits, the Gauls and the Romans. In what ways are they different and what is a common characteristic they all have? Can you find examples of scenes in the comic to justify your opinion?

Activity 2: At the end of page 10, Ovelix is very happy because he will be joining Asterix and Anticlimax in Britain to fight the Romans. The druid hands Asterix some strange leaves. Imagine a scene in which these leaves will be used. Work in teams of 2 or 3 depending on the roles you will assign to your teammates.

While-listening activities

Activity 1: Work in two teams. You will be given sets of motion verb flashcards, face down on the desk in front of you. A member from Team A will randomly select a card and has to do charades with the verb in the Present continuous tense. The opposing team should find out what it is. They get a point only if they pronounce the /ŋ/ sound correctly.

Activity 2: Listen to the “Sound of Silence” on Youtube. Circle the sounds that are not pronounced as a result of the voice assimilation process.

Appendix II

1. Is the reading text//listening material used for introducing new language items (grammarand vocabulary), consolidating language work, etc.?

2. Is there a focus on the development of reading/listening skills and strategies?

3. Is the reading/listening material linked to other skills work?

4. Is there emphasis on reading/listening for pleasure and for intellectualsatisfaction?

7. How long are the texts? Do they encourage intensive/extensive reading/listening?

8. How authentic are the texts?

9. Is the subject matter appropriate (interesting, challenging, topical,varied, culturally acceptable, unlikely to date)?

10. What text types (*genres*) are used? Are they appropriate?

11. Are the texts complete or gapped?

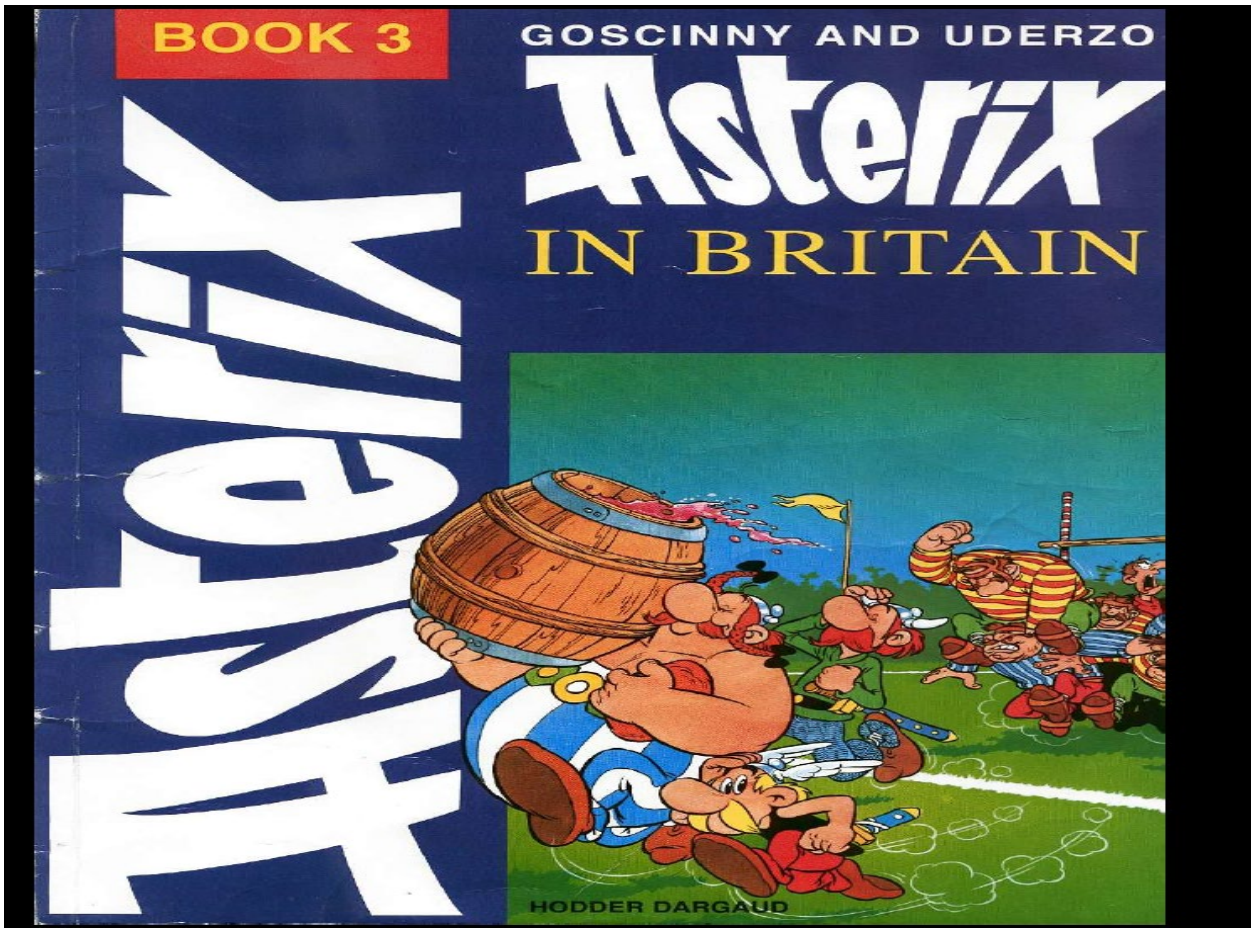
12. Does the material help comprehension by, for example:

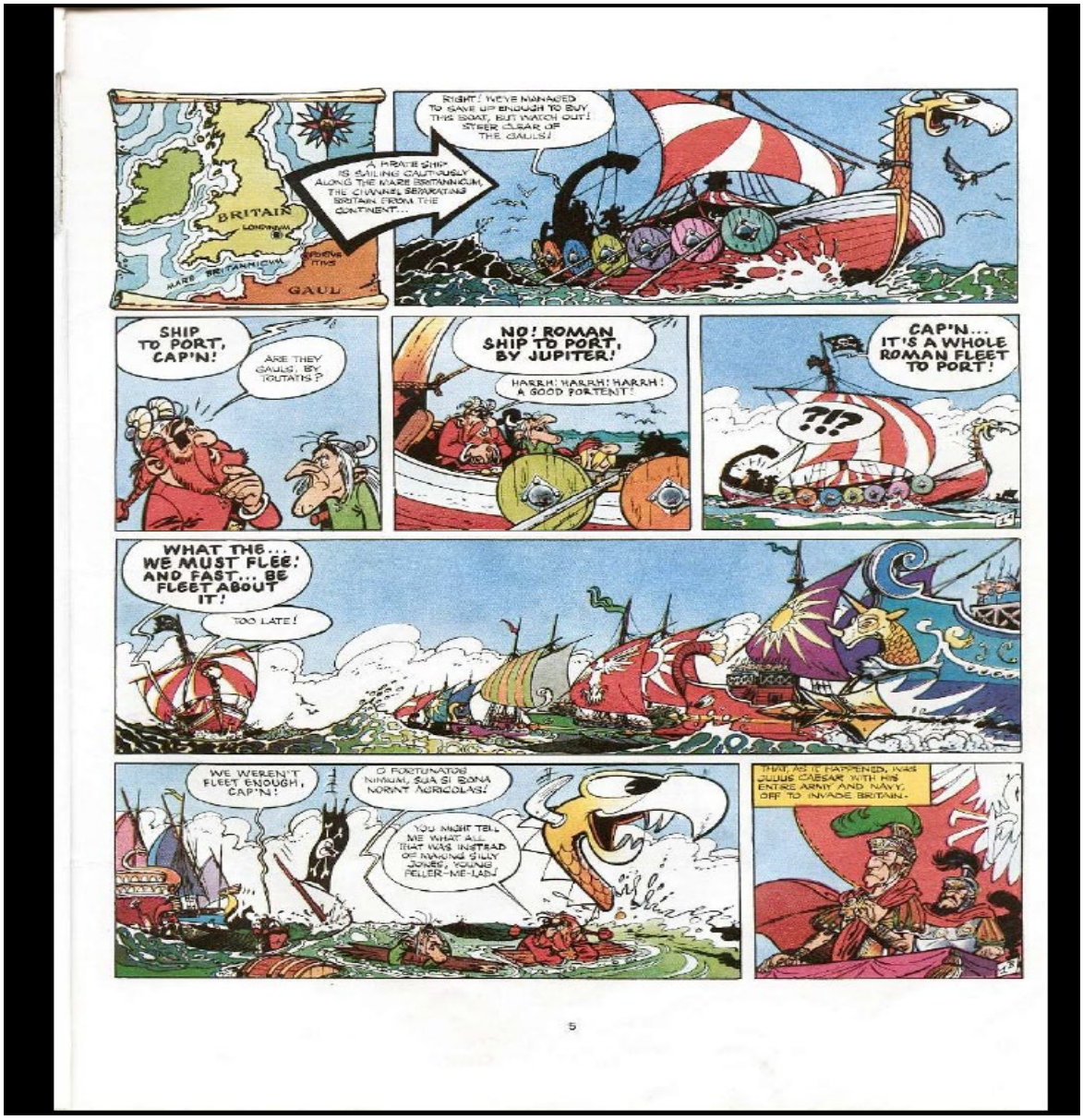
- setting the scene?

- providing background information?

14. To what extent does the material involve the learner‘s knowledgesystem (knowledge of the world)?

Appendix III Cunningsworth (1995)




A PIRATE SHIP IS SAILING CAUTIOUSLY ALONG THE MARE BRITANNICUM, THE CHANNEL SEPARATING BRITAIN FROM THE CONTINENT...
BRITAIN
LONDINIUM
MARE BRITANNICUM
GAUL
RIGHT! WE'VE MANAGED TO SAVE UP ENOUGH TO BUY THIS BOAT, BUT WATCH OUT! STEER CLEAR OF THE GAULS!
SHIP TO PORT, CAP'N!
ARE THEY GAULS, BY TOUTATIS?
NO! ROMAN SHIP TO PORT, BY JUPITER!
HARRH! HARRH! HARRH! A GOOD PORTENT!
CAP'N... IT'S A WHOLE ROMAN FLEET TO PORT!
?!?
WHAT THE... WE MUST FLEE! AND FAST... BE FLEET ABOUT IT!
TOO LATE!
WE WEREN'T FLEET ENOUGH, CAP'N!
O FORTUNATOS NIMIUM, SUA SI BONA NORINT AGRICOLAS!
YOU MIGHT TELL ME WHAT ALL THAT WAS INSTEAD OF WAVING SILLY JOKES, YOUNG FELLER-ME-LAD!
THAT, AS IT HAPPENED, WAS JULIUS CAESAR WITH HIS ENTIRE ARMY AND NAVY, OFF TO INVADE BRITAIN.
5

BRITAIN HAD OFTEN HELPED GAUL FIGHT THE ROMANS, SO NOW THAT THE GAULS WERE CONQUERED JULIUS CAESAR HAD DECIDED TO TAKE SHIP AT PORTUS ITIUS (BOULOGNE) AND INVADE THE BRITISH ISLES...
CALEDONIA
HIBERNIA
BRITAIN
GAUL
THE BRITONS WERE RATHER LIKE THE GAULS, MANY OF THEM BEING DESCENDED FROM GAULISH TRIBES WHO HAD SETTLED IN BRITAIN. THEY SPOKE THE SAME LANGUAGE, BUT WITH SOME PECULIAR EXPRESSIONS OF THEIR OWN...
GOODNESS GRACIOUS! THIS IS A JOLLY RUM THING, EH, WHAT?
I SAY, RATHER, OLD FRUIT!
THE BRITONS WERE LED BY THEIR CHIEF CASSIVELLAUNOS...
BUT IN SPITE OF THEIR GALLANTRY, THE BRITONS HAD SOME STRANGE CUSTOMS WHICH WERE RATHER A DRAWBACK IN BATTLE...
I SAY, OLD CHAP, I THINK IT'S GETTING ON FOR TIME
TIME? TIME FOR WHAT?
BANG!
AWFULLY SORRY! WE'LL BE BACK LATER
WHERE ARE THEY GOING, BY JUPITER?
NO IDEA, BY MERCURY! LETTING US DOWN LIKE THIS IN MID-FIGHT! IT'S NOT DONE!
2A
... THEY STOPPED AT FIVE O'CLOCK EVERY DAY TO DRINK HOT WATER...
JUST A SPOT OF MILK, PLEASE!
RIGHTY-HO, LUV
PLEASE MAY I HAVE SOME MARMALADE?
MARMALADE'S OFF!
MOREOVER, THEY STOPPED FIGHTING TWO DAYS OUT OF EVERY SEVEN...
AWFULLY SORRY! IT'S THE WEEKEND, Y'KNOW!
THIS IS REALLY GETTING ME DOWN!!!
ACCORDINGLY JULIUS CAESAR, A CUNNING STRATEGIST, DECIDED TO FIGHT ONLY AT FIVE O'CLOCK ON WEEKDAYS AND ALL DAY AT THE WEEKEND...
OH, I SAY, THE CADS!
ATTACK BY JUNO!
SO CASSIVELLAUNOS SOON HAD TO SURRENDER. ALL BRITAIN WAS OCCUPIED...
2B
ALL? NO...ONE VILLAGE STILL HOLDS OUT AGAINST THE INVADERS. ONE SMALL VILLAGE IN CANTIUM...
6

THE SMALL VILLAGE STILL HOLDING OUT SUCCESSFULLY AGAINST THE ROMAN AGGRESSORS IS INHABITED BY A TOUGH TRIBE OF BRITONS COMMANDED BY THEIR CHIEF MYKINGDOMFORANOS...
CRACK
CHIEFTAINS FROM ALL OVER BRITAIN MEET HERE, UNITED BY THEIR LOVE OF LIBERTY, AMONG THEM HIBERNIANS AND CALEDONIANS...
OCH AYE, ANTICLIMAX! O'VEROPTIMISTIX AND MYSELF WERE BIDDEN HERE BY YON LAIRD
I SAY, MCANTI, WE'RE IN A BIT OF A FIX, OLD BOY!
SURE ENOUGH...
WE CAN'T HOLD OUT AGAINST THE ROMANS MUCH LONGER. WE NEED HELP
NAE SUGAR, MON, JUST A WEE DRAPPIE O'MILK
I'VE GOT A FIRST COUSIN ONCE REMOVED LIVING IN GAUL. HIS VILLAGE HAS BEEN HOLDING OUT AGAINST THE ROMANS FOR AGES. I HEARD THEY'VE GOT A MAGIC POTION WHICH GIVES THEM SUPERHUMAN STRENGTH
ANTICLIMAX, YOU'D BETTER GO TO GAUL TO SEE YOUR COUSIN AND BRING BACK SOME OF THIS MAGIC POTION!
OH, I SAY, JOLLY GOOD SHOW! THIS IS MY CHANCE TO SEE MY DEAR COUSIN ASTERIX AGAIN. HAVEN'T SEEN HIM FOR AGES, WHAT!
TO THE SUCCESS OF YOUR MISSION!
AND AFTER DARK...
JOLLY GOOD LUCK, OLD BOY, AND ALL THAT SORT OF THING..
THE NIMBLE ANTICLIMAX MANAGES TO SLIP THROUGH THE ROMAN LINES...
ALL QUIET TONIGHT. THERE'S NO FOG! THE BRITONS WON'T TRY ANYTHING
...AND REACHES THE COAST, WHERE HE SETS OFF FOR GAUL IN A LITTLE JOLLY-BOAT
ANTICLIMAX WAS BROUGHT UP IN THE TRIBE OF THE OXBRIGHTNESES, FAMED FOR THEIR SKILL IN ROWING
7

PEACE REIGNS IN THE LITTLE GAULISH VILLAGE WE KNOW SO WELL. IN FACT IT IS REIGNING SO HARD THAT...
I'M BORED ASTERIX! THERE ARE HARDLY ANY ROMANS LEFT AT ALL
OBELIX, YOU KNOW PERFECTLY WELL MOST OF THE ROMANS ARE IN BRITAIN
IT'S NOT FAIR! WHY CAN'T THE BRITONS COME HERE IF THEY WANT SOME FUN WITH ROMANS INSTEAD OF TAKING THEM OVER TO BRITAIN?
FOR THE LAST TIME, OBELIX, THE BRITONS DID NOT TAKE ANY ROMANS OVER TO...
AHEM!
I SAY, GENTLEMEN, COULD YOU TELL ME WHERE MR. ASTERIX LIVES, WHAT?
?!
I'M ASTERIX!
OH, I SAY, WHAT A BIT OF LUCK! I'M ANTICUMAX. LET'S SHAKE HANDS, OLD BOY
ANTICUMAX! MY FIRST COUSIN ONCE REMOVED!
AND THIS IS MY BEST FRIEND OBELIX!
ANY FRIEND OF ASTERIX IS A FRIEND OF MINE! SIR, I SHOULD BE VERY PROUD IF YOU WOULD SHAKE ME BY THE HAND!
RIGHT!
OBELIX!
BOM! BOM! BOM! BOM!
BUT HE'S BEEN REMOVED ONCE ANYWAY, AND HE ASKED ME TO...
HE'S MY FIRST COUSIN ONCE REMOVED FROM BRITAIN, AND THEY DON'T TALK QUITE THE SAME AS US!
JOLLY GOOD SHOW, WHAT!
8

WHAT STRENGTH! I SUPPOSE YOU GET IT FROM THE MAGIC POTION, WHAT?
YES! OBELIX FELL INTO THE MAGIC POTION WHEN HE WAS A BABY...
WELL, NEVER HEAR THE END OF THAT!
ACTUALLY, COUSIN ASTERIX, YOUR MAGIC POTION IS JUST WHAT WE NEED TO HELP US FIGHT THE ROMANS, WHAT!
COME ON, ANTICLIMAX, LET'S GO AND TALK TO OUR CHIEF VITALSTATISTIX
WHAT DO YOU KEEP ON SAYING WHAT FOR?
I SAY SIR, DON'T YOU KNOW WHAT'S WHAT, WHAT?
MAY I ??!
HE WAS ONLY REMOVED, BUT YOU MUSTN'T ANNOY HIM TOO MUCH EVEN IF HE ASKS YOU TO
ONCE ASTERIX HAS EXPLAINED MATTERS RATHER MORE CLEARLY THAN OBELIX...
WE'LL HELP YOU! I WILL ASK OUR DRUID GETAFIX TO MAKE SOME MAGIC POTION. LOTS OF MAGIC POTION!
COME AND SEE ROUND MY HOUSE AND GARDEN WHILE WE'RE WAITING, ANTICLIMAX
A GARDEN IS A LOVESOME THING, GOD WOT!
WHAT'S WOT, WHAT?
WHAT CAN I OFFER YOU, ANTICLIMAX? A BOAR? GOAT'S MILK? BEER?
A CUP OF HOT WATER WITH A SPOT OF MILK, PLEASE
???
I LIKE YOUR CLOTHES! SCRUNCH! SCRUNCH!
THIS MATERIAL COMES FROM CALEDONIA. IT'S CALLED TWEED
SLURP! SLURP! DOES IT COST A LOT TO MAKE UP?
RATHER! MY TAILOR MAKES A GOOD THING OUT OF IT
COME ALONG TO MY PLACE! THE MAGIC POTION'S READY. IT'S TO TAKE AWAY, ISN'T IT?
9

THIS BARREL WILL GIVE YOUR WHOLE TRIBE SUPERHUMAN STRENGTH, AND THE ROMANS A REAL HEADACHE
I SAY, I'M MOST FRIGHTFULLY GRATEFUL, O DRUID GETAFIX!
BUT HOW AM I TO GET THIS HUGE BARREL HOME TO BRITAIN ALL BY MYSELF?
WELL, OF COURSE YOU COULD DRINK SOME OF THE POTION TO MAKE YOU STRONG ENOUGH TO CARRY IT, BUT THAT WOULD BE A WASTE OF POTION...
RATHER!
ARE YOU THINKING WHAT I'M THINKING, OBELIX?
OH, DO LET'S ASTERIX. THE ROMANS HAVE GONE TO BRITAIN, SO LET'S GO AND HAVE SOME FUN WITH THEM IN BRITAIN!
RIGHT, ANTICLIMAX! IF OUR CHIEF SAYS YES, WE'LL GO BACK TO BRITAIN WITH YOU!
OH, JOLLY GOOD SHOW, OLD FRUIT!
LOOK, HERE COMES THE CHIEF!
ALL RIGHT, ASTERIX, I AGREE! YOU CAN MAKE A LANDING IN BRITAIN. THERE ARE SO FEW ROMANS LEFT IN THESE PARTS WE CAN DO WITHOUT YOU FOR A BIT
OH, I SAY, WHAT A BIT OF LUCK!
WE'RE GOING TO SEE THE ROMANS! WE'RE GOING TO SEE THE ROMANS! TRALALA!
WAIT A MINUTE, I'LL GIVE YOU SOME GOURDS OF POTION FOR THE JOURNEY
WHAT ARE THESE STRANGE HERBS, GETAFIX?
OH, THEY COME FROM VERY FAR AWAY. I HAVEN'T FOUND OUT WHAT THEY'RE FOR YET. YOU CAN TAKE SOME IF YOU LIKE
10

Πληροφοριακός γραμματισμός και διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Βίκυ Ζούκα, Μ.Δ.Ε Διδασκαλία Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Postgraduate Diploma Digital Education

Περίληψη

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε συμπληρωματικά στο μάθημα παραγωγής γραπτού λόγου προχωρημένου επιπέδου στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Απώτερος στόχος του προγράμματος είναι να καλύψει τις γλωσσικές ανάγκες παραγωγής γραπτού λόγου προχωρημένου επιπέδου των αλλόγλωσσων μαθητών ενόψει της εισαγωγής τους στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας υποδοχής και την γλωσσική υποστήριξή τους στην μελλοντική τους κοινωνική δραστηριότητα. Ο σχεδιασμός είναι παιδαγωγικά βασισμένος στη θεωρία του οικοδομισμού (Perkins, 2006) και γλωσσολογικά στις αρχές της θεωρίας των κειμενικών ειδών (Hyland, 2003). Πρωταρχικός μαθησιακός στόχος του προγράμματος υπήρξε εξαρχής η ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης των διαφόρων τύπων κειμενικού σχεδιασμού που αξιολογούνται ως σημαντικές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας (Γ2), συμπεριλαμβάνοντας την λειτουργική τους οργάνωση, τις υφολογικές συμβάσεις, τις στυλιστικές επιλογές και τις καθιερωμένες κειμενικές πρακτικές. Ο αρχικός σχεδιασμός αναθεωρείται εδώ, ώστε να συμπεριλάβει δεξιότητες πληροφοριακού γραμματισμού, ανταποκρινόμενος στις διαγνωσμένες ανάγκες του εν λόγω μαθητικού κοινού.

Λέξεις-Κλειδιά: πληροφοριακός γραμματισμός, Νέα Ελληνικά, Γ2

Embedding information literacies in a Modern Greek as a Second Language course

Viky Zouka, MA Teaching Modern Greek as a Second Language, Postgraduate Diploma in Digital Education

Abstract

The coursework presented here is designed as a complementary task to the course originally designed as an advanced writing-skills programme at the Modern Greek Language Center to support international students in their future educational activities. Its ultimate goal is to address advanced second language (L2) writing proficiency in the context of students' current and anticipated needs as members of the target educational and social community. The design is pedagogically grounded in constructivism (Perkins, 2006) and linguistically in the principles of the genre-based approach (Hyland, 2003) to the teaching of advanced level writing skills. The course's primary aim is the development of critical awareness of various types of text-design valued in the L2 educational context, their functional organization, layout conventions, stylistic choices

and discourse practices. The original design is revisited here to include the development of information literacies to meet the diagnosed requirements of the particular audience.

Key-Words: information literacies, Modern Greek, L2

Εισαγωγή

Το παρόν μάθημα απευθύνεται σε αλλόγλωσσους μαθητές ενόψει της ένταξής τους στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, οι οποίοι χρήζουν υποστήριξης στις πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας πριν την εισαγωγή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έμφαση δίνεται στην βιωματική επαφή με ποικίλα είδη και σκοπούς γραπτής αλληλεπίδρασης, οι οποίοι αξιολογούνται ως σημαντικοί στους εκπαιδευτικούς φορείς της χώρας μας. Το μάθημα βασίζεται στις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Vygotsky, 1978), αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως «*κοινωνικούς φορείς δράσης*» (CEFR, 2001:9) που ενθαρρύνονται να δραστηριοποιηθούν σε ένα εύρος κοινωνικών και εκπαιδευτικών πλαισίων και κάτω από ποικίλες συνθήκες και περιορισμούς στο περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας. Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές αναμένεται να έχουν αναπτύξει τις γραπτές τους δεξιότητες, βελτιώνοντας την κριτική τους επίγνωση ως προς τα κειμενικά είδη και περιβάλλοντα, ώστε να είναι σε θέση «*να εναλλάσσουν το γραπτό τους ύφος και είδος ανάλογα με τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία βρίσκονται, να μεταχειρίζονται ένα εύρος πρακτικών γραμματισμού κατάλληλο για το κάθε περιβάλλον και να αντεπεξέρχονται στις κοινωνικές έννοιες και ταυτότητες που υποδηλώνει καθένα από αυτά τα περιβάλλοντα*» (Lea and Street, 2006:368).

Το προτεινόμενο σενάριο βασίζεται επίσης στη διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών, η οποία «*εστιάζει στη μεταβολή της χρήσης της γλώσσας ανάλογα με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, καθώς και στην εγγενή πολυτροπικότητα των επικοινωνιών, ιδίως στο πλαίσιο των νέων ψηφιακών μέσων του σήμερα*» (Cope and Kalantzis, 2009). Στα πλαίσια αυτά, επιπρόσθετος στόχος είναι η απόκτηση κρίσιμων δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού σε σχέση αφενός με παραδοσιακές αφετέρου με ψηφιακές πρακτικές έκφρασης και παραγωγής λόγου. Το παιδαγωγικό μοντέλο που ακολουθείται συνάδει με το «κοινωνιο-πολιτισμικό πλαίσιο» γραμματισμού (Goodfellow, 2011:135; Street, 2004:15), το οποίο δίνει έμφαση στην καταστασιακή μάθηση μέσα σε κοινότητες πρακτικής (Barton *et al*, 2000) και εστιάζει στην ανάπτυξη του πληροφοριακού γραμματισμού μέσα στο εννοιολογικό του πλαίσιο (Lloyd, 2007).

Η απόκτηση δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού είναι κρίσιμης σημασίας για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό, αφενός ως προϋπόθεση διά βίου μάθησης (Bundy, 2004), αφετέρου διότι διευρύνει τις δυνατότητες πρόσβασης σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα της χώρας υποδοχής. Η ποικιλομορφία των αλλόγλωσσων μαθητών όσον αφορά το κοινωνιο-οικονομικό, πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρό τους απαιτεί την ισχυρή μας δέσμευση προκειμένου να τους εξοπλίσουμε με τις αναγκαίες δεξιότητες που θα εξασφαλίσουν την ισότιμη, αποτελεσματική και με αυτοπεποίθηση

συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και άλλες ευκαιρίες που προσφέρονται. Στην περίπτωση που δεν τους εφοδιάσουμε με τις δεξιότητες και τα μέσα για αποτελεσματική γλωσσική και ταυτόχρονα πληροφοριακή διαχείριση, τους στερούμε την πρόσβαση σε πηγές κατανόησης, κρίσιμες για την επιτυχή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και κοινότητες της γλώσσας στόχου.

Σύντομη περιγραφή διδακτικού σεναρίου

Το μάθημα εισάγει τους μαθητές σε διαφορετικό κειμενικό είδος ανά εβδομάδα, πιο συγκεκριμένα σε αφηγηματικό, περιγραφικό-διαδικαστικό, πληροφοριακό, επικοινωνιακό-συναλλακτικό και επιχειρηματολογικό. Η παιδαγωγική εφαρμογή του περιλαμβάνει εβδομαδιαίους κύκλους μετασχηματιστικής μάθησης τεσσάρων σταδίων (Kolb, 1993): βιωματική επαφή με κειμενικές πρακτικές παρεχόμενων παραδειγμάτων από τον εκπαιδευτικό, καθοδηγούμενη ανακάλυψη, κριτική διερεύνηση μέσω συζήτησης και συνεργασίας, καταλήγοντας σε παραγωγή γραπτού λόγου του υπό μελέτη κειμενικού είδους από τον ίδιο τον μαθητή. Το συμπληρωματικό διδακτικό σενάριο που προτείνεται αποσκοπεί περαιτέρω στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού από τους μαθητές και επιπλέον συνιστά μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, συμπληρώνοντας και βελτιώνοντας την τελική συνολική αξιολόγηση του μαθήματος.

Το ψηφιακό περιβάλλον του διδακτικού σεναρίου συνίσταται σε μία απλή ιστοσελίδα ως κύρια πύλη διευκολυμένης εισόδου και πρόσβασης στο υλικό και τις δραστηριότητες του μαθήματος. Στην ιστοσελίδα συμπεριλαμβάνεται ένα φόρουμ συζήτησης και ένα wiki, τα οποία καθιστούν δυνατή τη συνεργασία σε επίπεδο τάξης. Το wiki λειτουργεί επιπροσθέτως ως αποθετήριο για τις ατομικές εργασίες κάθε μαθητή και την παροχή ανατροφοδότησης με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών προς την επιτυχή κατάκτηση των επιδιωκόμενων παιδαγωγικών στόχων.

Εικόνα 1: ψηφιακό περιβάλλον μαθήματος

Στη διαδικτυακή δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν και να επιλέξουν μόνοι τους κείμενα επιπρόσθετα σε αυτά που παρέχει ο εκπαιδευτικός της τάξης, δημιουργώντας στην ατομική τους σελίδα στο wiki μία χρήσιμη συλλογή για μελλοντική αναφορά. Οι μαθητές καλούνται κάθε εβδομάδα να επιλέξουν δύο κείμενα άμεσης συνάφειας με το κειμενικό είδος που διδάσκεται στην εβδομαδιαία διδακτική ενότητα: ένα παραδοσιακά ακαδημαϊκό κείμενο, είτε έντυπο είτε διαθέσιμο διαδικτυακά, και ένα κείμενο προερχόμενο από διαδικτυακή πηγή που αντικατοπτρίζει τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές εισάγουν στο wiki τα κείμενα που έχουν επιλέξει προσθέτοντας τις κατάλληλες βιβλιογραφικές αναφορές προέλευσής τους με το σύστημα αναφορών Χάρβαρντ, όπως έχουν διδαχθεί στο μάθημα.

Κάθε συμβολή μαθητή στο wiki συνοδεύεται από σύντομο σχολιασμό με βάση ένα σύνολο αναστοχαστικών ερωτήσεων που τους έχει δοθεί στην αρχή του μαθήματος. Σκοπός είναι, μέσω διαλόγου και ανατροφοδότησης, η συνεργατική κριτική διερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιεί κάθε μαθητής κατά την αναζήτηση πηγών πληροφορίας (Mansourian, 2008) και η αναθεώρησή τους αν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η μάθηση στο σύνολό της είναι βιωματική μέσω των τεσσάρων σταδίων του κύκλου μάθησης του Kolb (1993): άμεση εμπειρία, αναστοχαστική παρατήρηση, αφηρημένη θεωρητική σύλληψη και ενεργός πειραματισμός.

Πίνακας 1: Αναστοχαστικές ερωτήσεις

Για κάθε κείμενο που επιλέξατε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:
1. Πού αναζητήσατε αυτό το κείμενο; (π.χ. βιβλιοθήκες, περιβάλλοντα με πνευματικά δικαιώματα, Google Scholar, άλλες μηχανές αναζήτησης, στο ελεύθερο διαδίκτυο). Γιατί εκεί;
2. Αυτό το κείμενο εμφανίζει τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει;
3. Εκτός από το κειμενικό είδος, με ποια άλλα κριτήρια επιλέξατε αυτό το κείμενο; (π.χ. συνάφεια με τα ενδιαφέροντά σας, αξιοπιστία πηγής, πόσο σύγχρονο είναι, ευκολία πρόσβασης σε αυτό, δημοφιλία, γνωριμία των συγγραφέων κ.λπ.).
4. Τι κάνει ένα διαδικτυακό κείμενο επιτυχημένο; Ποια στοιχεία συμβάλλουν στην επιτυχία του; (π.χ. πόσο σύγχρονο είναι, τα γραφικά, οι υπερσύνδεσμοι, η δημοφιλία του). Ισχύουν τα ίδια κριτήρια επιτυχίας για ένα διαδικτυακό και ένα έντυπο πληροφοριακό κείμενο ή υπάρχουν διαφορές; (π.χ. εγκυρότητα, αξιοπιστία, αξιολογήσεις κ.λπ).
5. Πώς διαφέρουν τα διαδικτυακά κείμενα από τα έντυπα πληροφοριακά και ακαδημαϊκά κείμενα (π.χ. γλωσσικά και εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά, έκταση κειμένου, το κοινό στο οποίο απευθύνονται, η οπτική σχεδίαση, τα γραφικά στοιχεία τους).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση βασίζεται στην αντίληψη του πληροφοριακού γραμματισμού όχι ως ένα σύνολο γενικών δεξιοτήτων που κατακτώνται ατομικά γνωστικά μέσα από ένα ανεξάρτητο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά πρωταρχικά ως κοινωνικές πρακτικές μέσα σε ένα συγκεκριμένο καταστασιακό περιβάλλον (Lloyd, 2007). Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση συνάδει με τον γενικότερο κοινωνιο-πολιτισμικό παιδαγωγικό προσανατολισμό του μαθήματος και ενθαρρύνει τη δημιουργία συλλογικής γνώσης μέσω αφηρημένης θεωρητικής σύλληψης των πρακτικών που διδάσκονται (Perkins 2006, Kolb 1993, Toohey 1999). Συγκεκριμένα, το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο στοχεύει να ενσωματώσει τον πληροφοριακό γραμματισμό στο μάθημα παραγωγής γραπτού λόγου προτεραιοποιώντας την αναζήτηση πληροφορίας, την κριτική αξιολόγηση και την χρήση της μέσω πρακτικών στα πλαίσια μιας μαθησιακής κοινότητας. Αυτή η κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχάζονται πάνω στην κατανόηση του τι είναι αποδεκτό ως έγκυρες πρακτικές και να ανακατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως μέλη της συγκεκριμένης μαθησιακής κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Για τους παραπάνω λόγους, το διδακτικό σενάριο είναι σχεδιασμένο να ακολουθεί τις βασικές αρχές του μοντέλου πληροφοριακού γραμματισμού ANZIL (the Australian and New Zealand Information Literacy Framework, Bundy 2004). Το μοντέλο ANZIL αναγνωρίζει τις κοινωνιο-πολιτισμικές παραμέτρους των πληροφοριακών πρακτικών και δίνει έμφαση στη διαλογική φύση της απόκτηση της γνώσης (Bundy, 2004:21). Στον πίνακα 2 φαίνεται πώς τα κριτήρια του μοντέλου ANZIL εφαρμόζονται στον διδακτικό σχεδιασμό, την παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, τις διδακτικές δραστηριότητες και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πίνακας 2: Πώς εφαρμόζονται τα κριτήρια του μοντέλου ANZIL στο διδακτικό σενάριο

Κριτήρια ANZIL (Bundy, 2004:11-23)	**Διδακτικές δραστηριότητες**	**Μαθησιακά αποτελέσματα**
1. «Το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο αναγνωρίζει την ανάγκη αναζήτησης νέας πληροφορίας και καθορίζει τη φύση και την έκταση της απαιτούμενης πληροφορίας».	Εντοπισμός πιθανών πηγών πληροφόρησης.	Κατανόηση ποικίλων ειδών πληροφορίας (ακαδημαϊκών, επαγγελματικών, κοινωνικών) και πηγών πληροφόρησης (βάσεις βιβλιοθηκών, μηχανές αναζήτησης, διαδίκτυο) αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς επιδιωκόμενους σκοπούς τους και το κοινό στο οποίο απευθύνονται.

2. «Το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο βρίσκει την απαιτούμενη πληροφορία αποτελεσματικά».	Απόκτηση πληροφορίας χρησιμοποιώντας ορθές στρατηγικές αναζήτησης και διαθέσιμες υπηρεσίες.	Απόκτηση εμπειρίας στον αποτελεσματικό εντοπισμό πληροφορίας μέσω εντύπων και διαδικτύου.
3. «Το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο αξιολογεί κριτικά την πληροφορία και τη διαδικασία της αναζήτησης πληροφοριών».	Εφαρμογή κριτηρίων αξιολόγησης της ανευρισκόμενης πληροφορίας και ρητή διατύπωσή τους σε σύντομο αναστοχαστικό σχολιασμό.	Διάκριση μεταξύ διαδικτυακών κειμένων και παραδοσιακών έντυπων κειμένων που είναι προσβάσιμα μέσω διαδικτύου. Κριτική αξιολόγηση των πηγών πληροφορίας που βρέθηκαν βάσει κριτηρίων (συνάφεια εγκυρότητα, αξιοπιστία, χρόνος συγγραφής, περιβάλλον και κειμενικό είδος στο οποίο ανήκουν).
4. «Το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο διαχειρίζεται αποτελεσματικά την πληροφορία που συλλέγει ή παράγει».	Καταχώριση πληροφοριών στο wiki και δημιουργία ατομικής συλλογής κειμένων και πηγών για μελλοντική αναφορά.	Καταχώριση βιβλιογραφικών αναφορών προέλευσης των κειμένων με το σύστημα αναφορών Χάρβαρντ.
5. «Το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο αξιοποιεί την προηγούμενη και τη νέα γνώση για την κατασκευή νέων εννοιών ή τη δημιουργία καινούργιων νοημάτων».	Το κατά πόσον τα κείμενα που βρέθηκαν ικανοποιούν τους όρους της αναζήτησης ενθαρρύνει τη σύγκριση με την προηγούμενη γνώση και τις καθιερωμένες πρακτικές των μαθητών. Ο αναστοχαστικός σχολιασμός εκφράζει την νέα γνώση.	Εντοπισμός ανεπιτυχών στρατηγικών διαχείρισης της πληροφορίας και αναπροσαρμογή των χρησιμοποιούμενων μεθόδων.
6. «Το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο χρησιμοποιεί την πληροφορία με επίγνωση και αναγνωρίζει τα πολιτισμικά, ηθικά, οικονομικά, νομικά και κοινωνικά ζητήματα που εμπλέκονται στην χρήση πληροφοριών».	Η εργασία στο wiki και η συζήτηση στο forum ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό ως προς τις διαδικασίες διαχείρισης της πληροφορίας, τα νομικά δικαιώματα των χρηστών και την ηθικά αποδεκτή χρήση των πληροφοριακών πηγών.	Ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κοινωνιο-πολιτισμικών ζητημάτων που σχετίζονται με αποτελεσματικές πληροφοριακές πρακτικές.

Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση

Το μάθημα αποσκοπεί στην κριτική διερεύνηση και απόκτηση καλών πρακτικών αφενός παραγωγής γραπτού λόγου προχωρημένου επιπέδου στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και αφετέρου πληροφοριακού γραμματισμού. Η αξιολόγηση ως προς τον πληροφοριακό γραμματισμό είναι διαμορφωτική σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια (Moon, 2002), όπως φαίνεται στον πίνακα 3, και δεν είναι βαθμολογική αλλά ποιοτική (Gibbs και Simpson, 2004:11). Σε εβδομαδιαία βάση παρέχεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης εποικοδομητική ανατροφοδότηση με τη μορφή σχολίων στο wiki. Αυτού του τύπου η ανατροφοδότηση θεωρείται «*υψηλής αξίας*» (Hounsell 2007:103) για τους μαθητές, αφού χρησιμοποιείται μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος (Hepplestone *et al*, 2011:120). Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει να ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση για να «*κλείσουν το μαθησιακό κενό μεταξύ τωρινής και επιθυμητής απόδοσης*» (Nicol and MacFarlane-Dick, 2006:211).

Πίνακας 3: Κριτήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης της μάθησης

1. Η εργασία επιδεικνύει κριτική σκέψη. Ο σχολιασμός στο wiki επιδεικνύει διαρκή αναστοχασμό.
2. Ο αναστοχαστικός σχολιασμός στο wiki επιδεικνύει κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών ζητημάτων που εμπλέκονται στην παραγωγή και δημοσίευση κειμένων. Υπάρχουν ενδείξεις κατανόησης ποικίλων ειδών κειμένων και πηγών πληροφόρησης, των διαφορετικών τους επιδιωκόμενων σκοπών και του κοινού στο οποίο απευθύνονται.
3. Οι συλλεγόμενες πληροφορίες αντλούνται και χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά, ηθικά και νομικά αποδεκτά, χρησιμοποιώντας το σύστημα αναφορών του Χάρβαρντ.
4. Ο αναστοχαστικός σχολιασμός επιδεικνύει κατανόηση του κατάλληλου επικοινωνιακού ύφους για κάθε κειμενικό είδος και κάθε επικοινωνιακό μέσο δημοσίευσής του.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή κοινότητα και στις αποδεκτές και αναγνωρισμένες πρακτικές του ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου της γλώσσας στόχου. Οι μαθητές διαμορφώνουν συνεργατικά την κατανόηση των παραμέτρων που αφορούν μαθησιακές και πληροφοριακές πρακτικές. Περαιτέρω, ερχόμενοι σε επαφή με τις συμβατικές και τις ψηφιακά διαμεσολαβημένες κειμενικές πρακτικές που αξιολογούνται ως σημαντικές στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής, χτίζουν συνεργατικά μεταγνωστικές ικανότητες σχετικές με τον αποτελεσματικό πληροφοριακό γραμματισμό, που υποστηρίζει την ακόλουθη συμμετοχή τους σε ποικίλα περιβάλλοντα δραστηριότητας, ενθαρρύνοντας τη διά βίου μάθηση (Bundy, 2004). Οι εβδομαδιαίως επαναλαμβανόμενες διδακτικές δραστηριότητες στοχεύουν να παρέχουν στους μαθητές εκτενή εξάσκηση στις

ορθές πρακτικές κειμενικής παραγωγής και πληροφοριακού γραμματισμού. Επομένως το μάθημα συνολικά φιλοδοξεί να συνδέσει τις αναστοχαστικές διεργασίες των μαθητών με τις πρακτικές πληροφοριακού γραμματισμού εκτός των ορίων του συγκεκριμένου μαθήματος. Στοχεύει δηλαδή να ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιολογούν κριτικά και να ανταλλάσσουν πληροφορίες ως πληροφοριακά εγγράμματοι μαθητές και πολίτες στα πλαίσια του ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και εν τέλει στη ζωή τους (Bundy, 2004).

Συζήτηση

Η δομημένη μαθησιακή εμπειρία που προτείνεται αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικού ανατοχασμού σχετικά με τις αποτελεσματικές κειμενικές και πληροφοριακές πρακτικές ταυτόχρονα και αλληλένδετα. Απώτερος στόχος είναι η ενσωμάτωση των κριτηρίων του μοντέλου πληροφοριακού γραμματισμού ANZIL (Bundy, 2004) στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και η ενθάρρυνση των μαθητών να τα εφαρμόσουν εργαζόμενοι μέσα σε ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον που δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα και στην κοινωνικότητα (Perkins, 2006:34).

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η ενσωματωμένη θεώρηση του πληροφοριακού γραμματισμού στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, η διεκπεραίωση των διδακτικών δραστηριοτήτων καλεί τους μαθητές να εφαρμόζουν τις κριτικές τους ικανότητες, να αναστοχάζονται πάνω στις συνήθεις πληροφοριακές πρακτικές τους και να τις επεκτείνουν ή να τις αναδιαμορφώνουν αν χρειάζεται. Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό διευκολύνει την προσπάθειά τους να επιτύχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, αφενός ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου προχωρημένου επιπέδου, αφετέρου ως προς την αποτελεσματική αναζήτηση και χρήση πληροφοριών.

Ωστόσο, μία εγγενής αδυναμία ως προς την εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου σχετίζεται με τον απαιτούμενο χρόνο για την επίτευξη των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι οικοδομιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι εξ ορισμού πιο χρονοβόρες αλλά και ενεργοβόρες σε σύγκριση με άλλες παιδαγωγικές θεωρήσεις. Αυτό σημαίνει ότι το συγκεκριμένο μάθημα ενδεχομένως προϋποθέτει αυξημένο φόρτο εργασίας εκ μέρους των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού της τάξης. Από την άλλη πλευρά, τα οφέλη από την απόκτηση κρίσιμης σημασίας δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού από τους μαθητές αντισταθμίζει τα όποια σχεδιαστικά μειονεκτήματα.

Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση συνιστά μία θεώρηση της διδασκαλίας του πληροφοριακού γραμματισμού ως ενσωματωμένου στα πλαίσια ενός μαθήματος παραγωγής γραπτού λόγου προχωρημένου επιπέδου στη Νέα Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Απευθύνεται σε αλλόγλωσσους μαθητές ενόψει της ένταξής τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον της γλώσσας στόχου. Βασίζεται στο μοντέλο πληροφοριακού

γραμματισμού ANZIL (Bundy, 2004), το οποίο συνάδει με την κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης. Η διδακτική προσέγγιση και η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθήματος βασίζονται στις αρχές του οικοδομισμού (Perkins, 2006) που δίνει έμφαση στον αναστοχασμό, την κατανόηση και τη συλλογική παραγωγή νέας γνώσης σε κοινότητες μάθησης. Παρά τις αναμενόμενες δυσκολίες ως προς την εφαρμογή του, οι οποίες αφορούν κυρίως σε περιορισμούς χρόνου και ενδεχομένως στον αυξημένο φόρτο εργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών, το μάθημα προσφέρει μια μαθητοκεντρική προσέγγιση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού, θετικά συσχετισμένη στη βιβλιογραφία με τη διά βίου μάθηση, την κοινωνική ενσωμάτωση και την προσωπική ενδυνάμωση του ατόμου (Bundy, 2004).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barton, D., Hamilton,M. and Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. (London and New York: Routledge).

Bundy, A. (Ed.). (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. (Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) (2nd edition).

Cope, B. and Kalantzis, M. (2009) "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3): pp.164-195. Retrieved: 1 February 2023. http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (Council of Europe, Modern Languages Division, Strasbourg and Cambridge, Cambridge University Press). Retrieved: 1 February 2023. https://rm.coe.int/1680459f97

Gibbs, G. and Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1: pp. 3–31. Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education* 16(1): pp. 131-144.

Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. and Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: a literature review. *Research in Learning Technology* 19 (2): pp. 117-127.

Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. In *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Longer Term*. Boud, D. and Falchikov, N. (Eds.) (London, Routledge): pp. 101-113.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12(1): pp.17–29.

Kolb, D. (1993). The process of experiential learning. In *Culture and processes of Adult Learning*. M. Thorpe, R. Edwards, and A. Hanson (Eds.). (Buckingham, OUP):pp. 138-156.

Lea, M. and Street, B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice* 45(4): pp. 368-377.

Lloyd, A. (2007). Recasting information literacy as socio-cultural practice: implications for library and information science researchers. *Information Research*, 12(4) paper colis34. Retrieved 10 February 2023. http://informationr.net/ir/12-4/colis/colis34.html

Mansourian, Y. (2008). Coping strategies in web searching. *Program-Electronic Library and Information Systems* 42(1): pp. 28-39.

Moon, J. (2002). *The module and programme development handbook*. (London, KoganPage).

Nicol, D. and MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2): pp. 199–218.

Perkins, D. (2006). Constructivism and troublesome knowledge. In *Overcoming barriers to human understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. J. H. F. Meyer and R. Land (Eds.) (London, Routledge): pp 33-47.

Street, B. (2004). Academic literacies and the 'new orders': Implications for research and practice in student writing in higher education. *Learning and Teaching in the Social Sciences* 1: pp. 9-20.

Toohey, S. (1999). Beliefs, values and ideologies in course design. In *Designing courses for higher education*. Toohey, S. (Buckingham, SRHE and OUP): pp. 44-69.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Προβλήματα στη διαφοροδιάγνωση των διαταραχών ανάγνωσης στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Θωμαή- Μαρία Ανδρεοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας.

Περίληψη

Η διαφοροδιάγνωση των αναγνωστικών διαταραχών πραγματοποιείται, όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση. Το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που παρουσιάζει τέτοιου είδους διαταραχές είναι περίπου 5-15%. Η αιτιολογία των αναγνωστικών διαταραχών σχετίζεται με διάφορες νευροψυχολογικές θεωρίες και η διάγνωσή τους αποτελεί έργο της ειδικής διεπιστημονικής ομάδας. Ωστόσο, η διαδικασία της διαφοροδιάγνωσής τους κρύβει δύο πιθανούς σημαντικούς κινδύνους, σε σχέση με τον χρόνο που θα πραγματοποιηθεί και το διαγνωστικό περιεχόμενό της. Πιο συγκεκριμένα, οι κίνδυνοι σχετίζονται με την πιθανότητα της πολύ καθυστερημένης, χρονικά, διενέργειας της διαφοροδιάγνωσης των διαταραχών ανάγνωσης και με την πιθανότητα η διάγνωσή τους να συμβεί στον απαιτούμενο χρόνο, αλλά να μην αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του μαθητή που αντιμετωπίζει αυτού του είδους τις δυσκολίες. Είναι κυρίαρχης σημασίας, λοιπόν, να υπάρχει επαγρύπνηση από τα εμπλεκόμενα, με τον μαθητή και τη διαδικασία της διαφοροδιάγνωσης, μέρη, ώστε να αποφευχθούν οι συγκεκριμένοι κίνδυνοι, να διαφυλαχθεί η πρόοδος του παιδιού και να εξασφαλιστεί η σχολική του επιτυχία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροδιάγνωση, αναγνωστικές διαταραχές, δυσκολίες, εκπαιδευτική παρέμβαση.

Differential diagnostic problems of reading disorders in students of primary school age.

Thomai- Maria Andreopoulou, Elementary School Teacher, Phd student.

Abstract

The differential diagnosis of reading disorders is made when a student has reading difficulties. The percentage of the student population that presents such disorders is approximately 5-15%. The etiology of reading disorders is related to various neuropsychological theories and their diagnosis is the work of the special interdisciplinary team. However, the process of their differential diagnosis hides two possible significant risks, in relation to the time it will be carried out and its diagnostic content. More specifically, the risks are related to the possibility of making the differential diagnosis of reading disorders too late, in time, and to the possibility that their diagnosis occurs in the required time, but does not capture the exact clinical picture of the student facing this type of difficulties. It is of paramount importance, therefore, that there is vigilance from the parties involved, with the student and the differential diagnosis process, in order to avoid the specific risks, to safeguard the child's progress and to ensure their school success.

Key-Words: Differential diagnosis, reading disorders, difficulties, educational intervention.

Introduction

The percentage of the student population that is affected by reading disorders is 5-15% and their diagnosis is made when the student has problems in reading. The main difficulty faced by a child with reading disorders is the successful phonological decoding of letters into the sounds they represent (Rack et al., 1992). The genesis of reading disorders is justified by various neuropsychological theories, such as the hypothesis for the existence of malfunctions in the magnocellular pathway, disorders in the cerebral cortex, problems in hemispheric asymmetry, disorders in working memory and deficits in visual and auditory processing (Zygouris, 2011• Karapetsas, 2011). Their diagnosis is the work of the experts of the interdisciplinary team that prepares the diagnostic document, which will be used in the further educational intervention of the competent scientists towards the students who receive this diagnosis (Stasinos, 2013). However, those involved in the differential diagnosis of reading disorders point out two possible main risks, depending on the time of its implementation and its diagnostic content. These risks have to do with the possibility that the diagnosis of reading disorders takes place too late, and that their diagnosis occurs at the required time, but does not reflect the exact clinical picture of the child with a similar difficulties.

Specific reading disorders in children of primary school age

Reading disorders are specific learning disabilities that affect reading and writing and usually appear in the first years of school when students are trying to read and write for the first time. As specific disorders, they are not the result of mental retardation, sensorimotor or emotional behavioral disturbance, which is why they occur in normally developing students. These disorders cause students to make a range of errors in reading and spelling. These errors can be corrected to a large extent by proper teaching methods and specially designed teaching materials. The main features of writing by students with reading disorders are characteristic errors of missing letters, anagrams, or distorting the pictures of the words. In addition, students often have difficulty isolating consonants or summarizing entire sentences, while often having an incomplete language background. They also often have difficulty with arithmetic and solving simple math operations such as addition and subtraction because they cannot understand basic math concepts. Finally, they often face constraints in completing school work on time (Bourgioti, 2019).

Many studies have found that phonological impairment plays an important role in the occurrence and development of reading disorders, because impairment of phonological awareness is directly related to cognitive difficulties in reading and writing. Students with reading disorders have difficulty with conscious use of phonemes, as well as with phonological processing and phonological awareness. Speech processing refers to the management of phonetic information associated with the phonemes of each language

during the processing of written and spoken language. Phonological awareness refers to a student's ability to recognize and use individual phonemes in words. To sum up, students with reading disorders have difficulty in phonological representation, which is why they need systematic training and practice to improve word recognition (Tampaki et al., 2016).

The differential diagnosis of reading disorders

The differential diagnosis of reading disorders includes the process of administering psychometric and cognitive tests and identifying the specific difficulties of students in the use and understanding of the written word and is carried out in specialized differential diagnosis centers upon request of the school director, in collaboration with the relevant teachers and with the consent of the child's guardians (Stasinos, 2018). In Greece, these public specialized centers are called Centers for Diagnosis, Assessment, Counseling and Support, whose staff is an interdisciplinary team, which includes a large number of scientific specialties, such as special educators of primary and secondary education, psychologists, speech therapists, social workers and child psychiatrists.

The main goal of the differential diagnosis of reading disorders as specific disorders in the acquisition of written language is to fully investigate whether such disorders actually exist or not, in the student being assessed (Stasinos, 2015). It is important to exclude various pathological problems such as difficulties in adaptation or deficits in the sensory or mental part. The child's specific reading disorders may be due to deficiencies in various parts of his cognitive abilities, such as auditory and visual memory, visual and auditory perception and attention (Stasinos, 2015).

According to Transley and Panckhurst (1981), students' differential diagnosis consists of two main components, its functional and its descriptive part. The functional part of the differential diagnosis is related to the complete and accurate identification of the student's cognitive deficits and the interaction of their individual functions, while the descriptive part is related to the proposed intervention practices that must be implemented in order to treat reading disorders.

Delayed diagnosis of reading disorders

According to Tsesmeli (2015), the diagnosis and evaluation of reading disorders is not only related to the administration of certain psychometric scales for the differential diagnosis of these difficulties and to the description of the student's existing relationship with the use and understanding of written word. It is a dynamic process, during which it is important that the information gathered from it and the strategies carried out in the classroom are addressed both to the students with reading disorders and to the parties directly involved with them, specifically in the school, in their family and social environment.

One of the problems that lurk, however, is that the differential diagnosis of a student's reading disorders is delayed. This will have negative consequences not only on the level of their school progress, but also on their psychology and socialization (Wimmer & Goswami, 1994). At the level of the learning process, such a school contingency will lead the student to unsuccessful attempts to improve the disorders during the learning process, by extension their low performance. In this way, the student is likely to find it difficult to participate in school activities in the classroom, acquiring feelings of disadvantage. The consequence of this will be their low self-esteem, which will most likely lead them to marginalization and rejection by their classmates, thus creating difficulties for them in the process of their integration into the school community and later adult society. Early identification is therefore necessary, which, as Stasinos (2013) states, must begin in the child's preschool years.

Highlighting specific behaviors of the child during their communication, which are related to their developmental course, will lead to the creation of indications for the possible manifestation of reading disorders at the start of school. Parents and preschool teachers should be on the lookout for early indicators of potential reading disorders, which are related to the child's delayed language development, deficient motor skills, out of sequence, and incomplete lateralization (Frith, 1985). According to research, in fact, it has been established that the majority of students who are diagnosed with diagnostic disorders in the first two grades of primary school, manage to rehabilitate these disorders and follow a smooth school course (Badian, 1988).

The diagnosis of reading disorders must be followed by a systematic, continuous, individualized and appropriate teaching that will emphasize the student's written language, by a special education teacher. In this way, the child will have the opportunity to participate equally in all the teaching and social activities that take part in schooling (Stathis, 1994).

Inaccurate clinical picture

Another risk in the differential diagnosis of a student with reading disorders is not capturing the exact clinical picture. In order to avoid this possibility, it would be correct to observe the necessary conditions during the evaluation process. In other words, there must be the cooperation of all those involved in the child's education.

Initially, from the first years of the child's schooling, the teacher should have made enough observations and records of their written language behavior, in order to lead them to the conclusion of the existence of reading disorders (Stasinos, 2013). In addition, the student's parents must be informed about the possible signs of these disorders and be in constant interaction and collaboration with the class teacher, in order to create a more comprehensive clinical profile of the child. The staff of the interdisciplinary team that will undertake the differential diagnosis of the student must take into account the data they will collect from these individuals. It is necessary to obtain data from a psychologist who will examine the student's performance in the various psychometric

tests that will be given to them, while the social worker also plays a key role, who will examine the individual and medical history of the child, their heredity and their family situation (Shipley & McAfee, 2013).

If the full and complete clinical profile of the child is not captured, the result will be to create and implement incomplete intervention strategies. It is of paramount importance that the class teacher takes part in the assessment of the student, as they collaborate and observe the child daily and will be called upon to implement the proposed program designed by the interdisciplinary differential diagnosis team. As Stasinos (2013) mentions, in order for there to be positive results in the planned school intervention programs for students with reading disorders, they must have an appropriate structure and be applied on an individualized basis and in the appropriate time frame, in combination with the multisensory teaching method. Due to the multifaceted and complex nature of reading disorders, intervention programs should not be generalized. This is because it is possible that an intervention program that is effective for one student may not have the same positive results for another student. Thus, the element of individualization in the application of these strategies is necessary, so that they directly address the specific difficulties of each child (Stasinos, 2013).

Conclusion

Reading disorders belong to specific learning difficulties, which are characterized as problems with inherent heterogeneity and have a complex form with a complex character (Snowling, 2000). For this reason, personalized intervention programs must be applied to each student who faces these disorders, so that they precisely meet their educational needs and expectations. For the success of these programs, the early diagnosis of reading disorders is necessary, as well as the accurate recording of the clinical picture of each child. A key role in this is played by both the student's family environment, the teacher and the differential diagnosis team. In the preschool and early school years of the child, there must be increased vigilance for possible signs of deficient language development, so that there is an immediate and comprehensive diagnosis and intervention. In this way, the results in the student's progress will be positive and their school success will be certain.

Bibliography

Badian, N. A. (1998). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A nine year follow- up. *Journal of Learning disabilities*, 21, 98-123.

Bourgioti (2019*). Dyslexia se paidia kai efivous.* Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 9, 507-514.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hilsdale, NJ: Erlbaum.

Karapetsas, A. V. & Zygouris, N. Ch. (2011*). I chrisi ton gnostikon prokliton dynamikon stin prognosi, diagnosi kai apokatastasi paidion me dyslexia.* Volos: University of Thessaly.

Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27*,* 29-53.

Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2013). Diagnostic approaches to speech pathology. Gotsis.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Stasinos, D. (2013). *I eidiki ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protathlites.* Athina: Papazisi.

Stasinos, D. (2015). *Psychologia tou logou kai tis glossas. Anaptyxi kai pathologia, dyslexia kai logotherapeia.* Athina: Gutenberg.

Stasinos, D. (2018). *I Eidiki Ekpaidefsi 2020 plus. Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protathlites.* Athina: Papazisi.

Stathis, F. (1994). *Themata eidikis agogis.* Athina: Ellin.

Tampaki, T., Chatzigeorgiou, S., & Antoniou, A. S. (2016). *Cognitive deficits of children with dyslexia,* Panhellenic Conference on Science Education and Special Education, 6, 1256-1274.

Transley, P., & Panckhurst, J.(1981). *Children with specific learning difficulties: A critical review.* Windsor: NFER-Nelson.

Tsesmeli, S. (2015). *Enotita 3. (Diaforo)diagnosi, axiologisi.* Panepistimio Lefkosias: Yliko ilektronikis platformas.

Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, *51,* 91-103. Doi: 10.1016/0010-0277(94)90010-8.

Αναγνωστικές δυσκολίες και παρουσίαση παρεμβατικών προγραμμάτων

Γιατρά Αλεξία, Εκπαιδευτικός Π.Ε., M.Ed.

Περίληψη

Η ανάγνωση αποτελεί μία σύνθετη διεργασία που για να συντελεστεί λαμβάνουν χώρα ορισμένα βήματα. Μέσω αυτών οι πληροφορίες που φέρει το μήνυμα αποκτούν ένα εννοιολογικό περιεχόμενο. Αρχικά, γίνεται η αποκωδικοποίηση και στη συνέχεια η κατανόηση. Στο παρόν κείμενο πρώτα γίνεται αναφορά στον ορισμό της ανάγνωσης και στα δομικά της στοιχεία. Ακολούθως, παρατίθενται τα στάδια αυτής. Έπειτα, προσεγγίζονται με συντομία κάποιες θεωρίες που αφορούν την ανάγνωση. Γίνεται λόγος επίσης για τα ιδιαίτερα συστατικά της, τη φωνημική και φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική ευχέρεια, το λεξιλόγιο και την κατανόηση. Ακόμη, παρουσιάζονται οι αναγνωστικές δυσκολίες. Ανευρίσκονται επιπρόσθετα οι αιτίες αυτών και επισημαίνεται η σπουδαιότητα της άμεσης παρέμβασης καθώς τα ελλείμματα σε αυτόν τον τομέα επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογία, την κοινωνικοποίηση και τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού. Τέλος, περιγράφονται δύο παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών, η Ανάγνωση με έμφαση στη Φωνολογία και το Fluency- Oriented Reading Instruction.

Λέξεις-κλειδιά: ανάγνωση, αναγνωστικές δυσκολίες, παρεμβατικά προγράμματα

Reading difficulties and presentation of intervention programs

Giatra Alexia, Primary School Teacher, Med.

Abstract

Reading is a complex process that involves a number of steps. Through them the information carried by the message acquires a conceptual content. First, there is decoding and then understanding. In this text first, reference is made to the definition of reading and its structural elements. Next, the stages of this are listed. Then, some theories related to reading are briefly approached. It also talks about its special components, phonemic and phonological awareness, reading fluency, vocabulary and comprehension. Furthermore, reading difficulties are presented. The causes of these are additionally found and the importance of immediate intervention is highlighted as deficits in this area negatively affect the child's psychology, socialization and school performance. Finally, two intervention programs are described to deal with these difficulties, Reading with an emphasis on Phonology and Fluency-Oriented Reading Instruction.

Key-words: reading, reading difficulties, intervention programs

Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται νόημα σε ένα γραπτό μήνυμα (Παντελιάδου, 2000). Για να ολοκληρωθεί η ανάγνωση επιτυχώς απαιτούνται δύο διαδικασίες, η αποκωδικοποίηση, δηλαδή η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων του λόγου και η αντιστοίχιση αυτών σε μία φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας, 2002) και η κατανόηση που αφορά τη νοηματοδότηση του μηνύματος (Duke & Pearson, 2004). Η ανάγνωση δεν αποτελεί μία εγγενή δεξιότητα. Αρχικά, σε αυτή λαμβάνει χώρα το στάδιο της οπτικής αναγνώρισης της λέξης, στη συνέχεια της αλφαβητικής και τέλος της ορθογραφικής αναγνώρισης. Μέσω της ανάγνωσης ένα μήνυμα που αποδίδεται γραπτά αποσαφηνίζεται κατόπιν συγκεκριμένης επεξεργασίας (Παντελιάδου, 2000). Τα προαναφερθέντα στάδια συνδέονται και με τέσσερις τύπους αναγνωστών, τον αναδυόμενο, τον πρώιμο, τον μεταβατικό και τον αποτελεσματικό αναγνώστη (Τζιβινίκου, 2015). Η ανάγνωση δε, αποτελείται από κάποια συστατικά που είναι η φωνημική και φωνολογική επίγνωση, η αναγνωστική ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση.

Οι αναγνωστικές δυσχέρειες που πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν είναι αποτέλεσμα ελλείμματος στην αποκωδικοποίηση ή στην κατανόηση που προαναφέρθηκαν, είτε αφορούν και τις δύο αυτές παραμέτρους (Τζιβινίκου, 2017). Κρίνεται αναγκαίος ο γρήγορος εντοπισμός και η αξιολόγηση των δυσκολιών του ατόμου. Έτσι, θα δομηθεί ένα παρεμβατικό πρόγραμμα και θα αμβλυνθούν οι δυσκολίες του. Αυτό αποτελεί επιταγή της σύγχρονης κοινωνίας που δίνει εξέχουσα θέση σε δεξιότητες γραμματισμού, μία εκ των οποίων είναι η ανάγνωση. Η Ανάγνωση με έμφαση στη Φωνολογία (Α+Φ) (Hatcher, 2006) και το Fluency- Oriented Reading Instruction (FORI) (Stahl & Heubach, 2005) αποτελούν δύο αποτελεσματικά παρεμβατικά προγράμματα. Το πρώτο αφορά παιδιά ηλικίας 7 χρόνων και βασίζεται στη φωνολογική επίγνωση και στη γνώση των γραμμάτων. Το δεύτερο, από την άλλη πλευρά, στοχεύει στην επίτευξη βελτίωσης στην αναγνωστική ευχέρεια.

Ορισμός ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελεί μία απαιτητική και περίπλοκη διαδικασία κατά την οποία αποκωδικοποιείται ένα γραπτό μήνυμα. Οι πληροφορίες αυτού επεξεργάζονται και αποδίδεται σε αυτές ένα εννοιολογικό περιεχόμενο (Παντελιάδου, 2000). Πρόκειται για πληροφορίες γραφημικές, φωνολογικές, φωνημικές και σημασιολογικές. Για να ολοκληρωθεί η ανάγνωση με επιτυχία λαμβάνουν χώρα δύο διαδικασίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002).

Με τον όρο αποκωδικοποίηση γίνεται αναφορά στην αναγνώριση των γραπτών συμβόλων του λόγου και στην αντιστοίχιση αυτών σε μία φωνολογική αναπαράσταση. Για να συντελεστεί η εν λόγω διαδικασία, απαιτείται αρχικά η διεκπεραίωση της γραφημικής αναγνώρισης των γραμμάτων. Χρειάζεται επίσης η συγκράτηση και η είσοδος στη μακρόχρονη μνήμη, η ανάκληση σχετικών φωνολογικών δεδομένων ώστε

να μετατραπεί το γράφημα σε φώνημα και να οριστεί στη συνέχεια η φωνημική ταυτότητα κάθε γράμματος (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2004) η κατανόηση από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με την εξαγωγή νοήματος από ένα κείμενο με το οποίο αλληλεπιδρά ο αναγνώστης. Συνιστά τον επιδιωκόμενο στόχο της ανάγνωσης που για να επιτευχθεί απαιτεί να λάβουν χώρα δύο διεργασίες, η αποκωδικοποίηση και η γλωσσική κατανόηση (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011). Διευκολύνεται ακόμη η κατανόηση από τη χρήση ποικίλων στρατηγικών μελέτης (Τσομπανίδης, 2004). Η προϋπάρχουσα εμπειρία, οι κειμενικές πληροφορίες και οι προσωπικές θέσεις του αναγνώστη καθορίζουν το νόημα που θα εξαχθεί στην εκάστοτε περίπτωση.

Στάδια ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελεί μία δεξιότητα που δεν την αποκτά κανείς εγγενώς. Υπάρχουν ορισμένα στάδια τα οποία οφείλει να διέλθει το άτομο ώστε να φέρει εις πέρας αυτό το πολυσύνθετο έργο που επηρεάζεται από γνωστικούς παράγοντες, γλωσσικούς και μη.

Αρχικά, υφίσταται το στάδιο της οπτικής αναγνώρισης της λέξης, στη συνέχεια της αλφαβητικής και τέλος της ορθογραφικής αναγνώρισης. Μέσω της ανάγνωσης αποκωδικοποιείται ένα μήνυμα που αποδίδεται γραπτά. Κατόπιν επεξεργασίας αυτό νοηματοδοτείται (Παντελιάδου, 2000). Γενικά, τα στάδια που προτείνονται κι έχουν ευρεία αποδοχή είναι τέσσερα. Το πρώτο αφορά τους αναδυόμενους αναγνώστες που επιδιώκουν την ευχαρίστηση και τη διασκέδαση μέσα από την εμπλοκή τους με τον έντυπο λόγο, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν γράμματα και λέξεις, τη σχέση ήχου-γράμματος όπως και τη ρίμα. Μπορούν να αναγνώσουν απλές λέξεις που χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα. Σε επόμενη φάση οι πρώιμοι αναγνώστες αποκωδικοποιούν τον γραπτό λόγο και γνωρίζουν πλήθος λέξεων. Οι μεταβατικοί αναγνώστες δύνανται να διαβάζουν με ευχέρεια και στρέφουν την προσοχή τους στην κατανόηση του κειμένου. Εφαρμόζουν στρατηγικές για την καλύτερη πρόσληψη του περιεχομένου, απαιτείται όμως βοήθεια κατά την επαφή τους με γραπτά αυξημένης δυσκολίας. Στο τελευταίο στάδιο συναντώνται οι αποτελεσματικοί αναγνώστες που διαβάζουν ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και διαθέτουν ποικιλία στρατηγικών κατανόησης. Η ευχέρεια και η προσωδία αποτελούν κτήματά τους, ενώ το ενδιαφέρον τους στρέφεται αποκλειστικά στην κατανόηση (Τζιβινίκου, 2015).

Βασικές θεωρίες ανάγνωσης

Οι βασικές θεωρίες ανάγνωσης είναι τα μοντέλα «από πάνω προς τα κάτω», «από κάτω προς τα πάνω» και το αλληλεπιδραστικό μοντέλο. Με βάση το πρώτο η ανάγνωση συντελείται με την προσέγγιση υψηλών γνωστικών δεξιοτήτων κι εμπλέκει έπειτα τις χαμηλότερες. Το αντίστροφο συμβαίνει στο δεύτερο μοντέλο. Στο τρίτο μοντέλο, η προϋπάρχουσα γνώση συσχετίζεται με τις νέες πληροφορίες και συνδυάζονται στοιχεία των δύο πρώτων θεωριών που αναφέρθηκαν (Τζιβινίκου, 2015).

Συστατικά ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελείται από ορισμένα συστατικά: τη φωνημική και φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική ευχέρεια, το λεξιλόγιο και την κατανόηση.

Η φωνημική επίγνωση είναι η δεξιότητα του ατόμου να ακούει τους ήχους μίας λέξης και να τους χειρίζεται (Τζιβινίκου, 2015). Δε σχετίζεται με τον γραπτό λόγο παρά μόνο με τον προφορικό σε αντίθεση με τη φωνολογική επίγνωση. Με τον δεύτερο όρο γίνεται αναφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται τα μικρότερα φωνητικά μέρη του προφορικού λόγου, να κατανοεί τη σειρά και τη θέση τους στον λόγο (Caravolas & Volin, 2001). Η ικανότητα αυτή είναι ανεξάρτητη από τη σημασιολογία της λέξης και χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα που σχετίζονται με τη φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα) (Πόρποδας, 2002). Αποτελεί έναν βασικό προβλεπτικό παράγοντα για την εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Η αναγνωστική ευχέρεια αφορά την ικανότητα για ακριβή, γρήγορη και με προσωδία μεγαλόφωνη ανάγνωση. Ένας αναγνώστης που διαβάζει με ευχέρεια είναι σε θέση να καταναλώσει περισσότερη ενέργεια για τη βαθύτερη κατανόηση ενός κειμένου και δε μένει προσκολλημένος στην αποκωδικοποίηση των λέξεων. Η επανάληψη στη φωναχτή ανάγνωση ατομική ή ομαδική, η καθοδήγηση και η άμεση ανατροφοδότηση είναι κάποιες αποτελεσματικές πρακτικές βελτίωσης της αναγνωστικής ευχέρειας στην οποία χρειάζεται να αφιερώνεται διδακτικός χρόνος (Μουζάκη, 2017).

Το λεξιλόγιο συνδέεται στενά με το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού. Όσες περισσότερες γλωσσικές εμπειρίες κατέχει ένας μαθητής, τόσο πιο πλούσιο χαρακτηρίζεται το λεξιλόγιο του. Το εκπαιδευτικό δυναμικό από την πλευρά του για να συμβάλλει στον λεξιλογικό εμπλουτισμό οφείλει να προσφέρει υποστηρικτικά κείμενα και στρατηγικές διευκόλυνσης για την ανεύρεση των σημασιών των λέξεων από τους μαθητές. Η άμεση κι έμμεση διδασκαλία λέξεων και συγκειμένου, οι πολυμεσικές μέθοδοι, η συνεχής επανάληψη λέξεων και η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ γνωστών κι άγνωστων λέξεων σε ένα περιβάλλον με πλήθος λεξιλογικών ερεθισμάτων και πιο εξεζητημένων στηρίζουν την εκμάθηση του λεξιλογίου.

Για να συντελεστεί η κατανόηση απαιτείται να λάβει χώρα η διαδικασία της αποκωδικοποίησης, η γνώση του λεξιλογίου και η σύνδεση του προς μελέτη υλικού με τις προγενέστερες γνώσεις. Οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν την αποτελεσματικότερη πρόσληψη του περιεχομένου που αναγιγνώσκεται (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011).

Αναγνωστικές δυσκολίες

Οι αναγνωστικές δυσχέρειες είναι αποτέλεσμα ελλείμματος στην αποκωδικοποίηση ή στην κατανόηση, είτε αφορούν και τις δύο αυτές παραμέτρους (Τζιβινίκου, 2017). Οι

αδυναμίες στην αποκωδικοποίηση υφίστανται λόγω φωνολογικού ελλείμματος και αδυναμίας κατάκτησης της αλφαβητικής αρχής. Οι αιτίες εντοπίζονται σε γενετικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες και σε γνωστικές αδυναμίες. Αντίθετα, υψηλού επιπέδου γλωσσικές δυσχέρειες στον τομέα της σημασιολογίας και της γραμματικής σχετίζονται με δυσχέρειες στην αναγνωστική κατανόηση (Snowling & Hulme, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται άμεσος εντοπισμός και αξιολόγηση των δυσκολιών του ατόμου καθώς και έγκαιρη παρέμβαση. Η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Τυχόν αδυναμίες σε αυτή αν δεν αντιμετωπιστούν, οδηγούν στη σχολική αποτυχία και στην άρνηση για επαφή με τον γραπτό λόγο. Ενδέχεται να επιδράσουν αρνητικά στον ψυχολογικό κόσμο του ατόμου και να αποτελέσουν εμπόδιο κοινωνικοποίησης του, εφόσον αυτό δε δύναται να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε μία δεξιότητα γραμματισμού που χαίρει κοινωνικής αναγνώρισης (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011).

Περιγραφή επιλεγμένων παρεμβατικών προγραμμάτων

Ανάγνωση με έμφαση στη φωνολογία

Η Ανάγνωση με έμφαση στη Φωνολογία (Α+Φ) (Hatcher, 2006) αποτελεί ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που προέκυψε μετά από τον συνδυασμό δύο άλλων προγραμμάτων, εκ των οποίων το ένα έδινε έμφαση στην ανάγνωση και το άλλο στη φωνολογία. Αφορά παιδιά ηλικίας 7 ετών. Δίνει βαρύτητα στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και στη διδασκαλία των γραμμάτων. Επίσης, προωθείται μέσω αυτού η ανάγνωση κειμένων που ανταποκρίνονται στο επίπεδο κάθε παιδιού (Snowling & Hulme, 2013) .

Το πρόγραμμα ξεκινά με τη διερεύνηση των στρατηγικών που εφαρμόζει ο μαθητής κατά την αναγνωστική διαδικασία και την ορθογραφία. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούνται βασικές συμβάσεις του λόγου και ακολουθεί δοκιμασία αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων από τα πρώτα αναγνωστικά. Ακόμη, λαμβάνει χώρα τρέχουσα καταγραφή που συμβάλλει στον προσδιορισμό του επιπέδου επίτευξης της αναγνωστικής ακρίβειας. Ενώ το παιδί διαβάζει ένα απόσπασμα που κυμαίνεται μεταξύ 20-120 λέξεων (η επιλογή της έκτασης είναι ανάλογη με το επίπεδο του παιδιού), σημειώνονται από τον εκπαιδευτικό οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές, τα λάθη που γίνονται, οι διορθώσεις στις οποίες προχωρά ο ίδιος ο μαθητής, τα σημεία όπου επιλέγεται η μεγαλόφωνη ή όχι ανάγνωση καθώς και τα σημεία που δε γνωρίζει τη σειρά που βρισκόταν. Με επιτυχία μεγαλύτερη από 94% το κείμενο κρίνεται εύκολο. Όταν το σκορ είναι 90-94% θεωρείται αναπτυξιακά κατάλληλο, ενώ ποσοστό μικρότερο του 90% αντιστοιχεί σε ένα απαιτητικό κείμενο. Με τη βοήθεια του δασκάλου, το παιδί στη συνέχεια γράφει μία σύντομη ιστορία, το όνομα του και κάποιες βασικές λέξεις τις οποίες και αναγιγνώσκει. Αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις δεξιότητες που κατέχει το άτομο όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου και την ορθογραφημένη γραφή. Αξιολογείται τέλος, η

αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων. Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης αντλούνται από το Sound linkage (Hatcher, 2000). Το αποτέλεσμα που θα εξαχθεί από την αξιολόγηση κατευθύνει το πώς θα οργανωθεί η μετέπειτα παρέμβαση (Snowling & Hulme, 2013) .

Οι μαθητές στους οποίους εφαρμόζεται το εν λόγω πρόγραμμα εξασκούνται στον χειρισμό ήχων και λέξεων και στην ανάγνωση εύκολων αλλά και απαιτητικών κειμένων που συνάδουν με την τάξη φοίτησής τους. Αναγνωρίζονται προφορικές λέξεις μέσα σε προτάσεις, γράφονται αυτές στη συνέχεια και με διαφορετικά υλικά, χρησιμοποιούνται στον λόγο και εφαρμόζονται οπτικές και φωνητικές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση των άγνωστων λέξεων. Ενθαρρύνεται επίσης η φωνολογική ανάλυση του κειμένου που μελετάται σε επίπεδο φωνήματος και ομοιοκαταληξίας και σε συνδυασμό αυτών. Επιπροσθέτως, γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση με καθοδήγηση από τον δάσκαλο. Η τρέχουσα καταγραφή συνεχίζεται και σε αυτό το στάδιο και καθορίζει τη δεξιότητα που απαιτείται να διδαχθεί σε επόμενη συνεδρία. Η διάρκεια των συναντήσεων είναι 30 λεπτά (Hatcher, 2006· Hatcher et al., 2006b). Εφαρμόζεται εξατομικευμένα, αλλά και ομαδικά. Η εξατομικευμένη παροχή αυτού κρίθηκε κατόπιν σχετικής έρευνας πιο αποτελεσματική (Hatcher et al., 2006a) .

Ο στόχος που τίθεται στο πρόγραμμα αυτό είναι διττός. Αφενός να γίνουν έκδηλες και να αντιμετωπιστούν τυχόν παρανοήσεις του μαθητή όπως και να αποκτηθούν νέες δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση. Δεύτερον, να εντοπιστούν κείμενα με ποσοστό αναγνωστικής ακρίβειας μεγαλύτερης του 94% (Snowling & Hulme, 2013). Γενικά, το πρόγραμμα βάσει μελέτης (Hatcher, 2006b) κρίνεται αποτελεσματικό καθώς φαίνεται να πετυχαίνει τα παραπάνω και να σημειώνεται βελτίωση μετά την παροχή αυτού από την πλευρά των μαθητών.

Fluency -Oriented Reading Instruction (FORI)

Το Fluency- Oriented Reading Instruction (FORI) (Stahl & Heubach, 2005) είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο δημιουργήθηκε με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου για ταχεία και αυτοματοποιημένη ανάγνωση. Η ελλειμματική ανάπτυξη αυτής ενδέχεται να δυσχεράνει την αναγνωστική κατανόηση. Αποσπάται η προσοχή του από την πρόσληψη νοήματος και δε νιώθει ικανοποίηση από τη διαδικασία (Μουζάκη, 2017).

Στόχος του προγράμματος (Stahl, Heubach, & Cramond, 1997) είναι η μετατόπιση από την αποκωδικοποίηση στην αυτοματοποίηση. Αυτή επιτυγχάνεται με επαναληπτική ανάγνωση διάφορων κειμενικών ειδών. Τα κείμενα δεν χαρακτηρίζονται εύκολα καθώς δεν είναι σύντομα και αντιστοιχούν στο επίπεδο της τάξης που βρίσκεται ο εκάστοτε μαθητής για τον οποίο σχεδιάζεται η παρέμβαση που στηρίζεται στο FORI. Στους μαθητές επίσης παρέχεται στήριξη από τον εκπαιδευτικό. Το περιβάλλον είναι ενθαρρυντικό. Παρέχονται κίνητρα για συνέχιση της προσπάθειας και εξάσκηση στο σπίτι. Ακόμη, μετά την ολοκλήρωση των αναγνωστικών υποχρεώσεων που

περιλαμβάνει το πρόγραμμα προβλέπεται η ελεύθερη ανάγνωση κειμένων που άπτονται των ενδιαφερόντων του παιδιού.

Η ανάγνωση γίνεται αρχικά δυνατά από τον εκπαιδευτικό, είτε συνολικά είτε παράγραφο-παράγραφο. Το κείμενο παρουσιάζεται λοιπόν φωναχτά και ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές ως προς τον ρυθμό και την προσωδία (Kuhn et al., 2006). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν χάρτες, ερωτήσεις, γραφικοί οργανωτές. Στη συνέχεια, επαναλαμβάνουν οι μαθητές. Η ανάγνωση γίνεται και σε ζεύγη τα οποία εναλλάσσονται με τη βοήθεια ενός πίνακα στην τάξη. Σε επόμενη φάση, συμπληρώνεται ένα φύλλο εργασίας. Αν η προσπάθεια δεν είναι επιτυχημένη, γίνεται και πάλι ανάγνωση του κειμένου με τη βοήθεια ενήλικα. Καθώς περνά ο καιρός το κείμενο μεγαλώνει. Προτείνονται στο πλαίσιο αυτού τεχνικές όπως είναι η «ανάγνωση με ηχώ» (αφορά μεγαλόφωνη ανάγνωση και μοντελοποίηση του ορθού τρόπου από τον εκπαιδευτικό), η «χορωδιακή ανάγνωση» (ταυτόχρονη ανάγνωση από εκπαιδευτικό και μαθητές) και η «ανάγνωση σε ζευγάρια» (ο ένας μαθητής παρέχει υποστήριξη στον άλλον όταν αυτή χρειαστεί).

Συμπεράσματα

Η ανάγνωση συμπερασματικά πραγματοποιείται μέσω ενός πολυσύνθετου μηχανισμού που ενεργοποιεί πολλές γνωστικές δεξιότητες. Συντείνει στην απόκτηση γνώσεων και φέρει ένα αξιοσήμαντο ρόλο σήμερα καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες προϋποθέτουν από τα μέλη τους αυτή τη δεξιότητα γραμματισμού ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε περιβάλλοντα υψηλής τεχνολογίας. Η ανάγνωση πραγματοποιείται μέσω μιας σύνθετης λειτουργίας που για να συντελεστεί, απαιτείται η αποκωδικοποίηση και η εξαγωγή νοήματος. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα ερμηνείας της αναγνωστικής λειτουργίας και των κύριων παραμέτρων που συμβάλλουν σε αυτήν. Μεγάλη αξία δίνεται σε κάθε περίπτωση στην κατάλληλη παρεμβατική μέθοδο που δύναται να αμβλύνει σημαντικά τις μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν την ανάγνωση, βελτιώνοντας την επίδοση του ατόμου σε αυτόν τον τομέα και εξασφαλίζοντας την ουσιαστική ένταξη του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Caravolas, M., & Volin, J. (2001). Phonological errors among dyslexic children learning a transparent orthography: The case of Czech. *Dyslexia*, *7*, 229-245. doi:10.1002/dys.206

Hatcher, P.J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate learning difficulties. *Reading and Writing*, *13*, 257–272. https://doi.org/10.1023/A:1026486500271

Hatcher, P. (2006). Phonological awareness and reading intervention. In M. J. Snowling & J. Stakhouse (Eds.), *Dyslexia, speech and language: A Practiotioner's handbook* (2nd ed., pp. 167-197). London: Whurr.

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* (73), 351–367. Doi: 10.1348/000709905X39170

Hatcher, P., J., Hulme, C., Miles, J. N. V., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. (2006b). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47,* 820-827. Doi: 10.1111/j.469-7610.2005.1559.x

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., Sevsik, R. A., Bradley, B. A., Stahl, S. A. (2006). Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers. *Journal of Literacy Research*, *38* (4), 357–387. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3804_1

Mouzaki, A. (2017). Drastiriotites gia tin anaptyxi tis fonimikis epignosis: I prosengisi Lundberg. Simeioseis sto plaisio tis Thematikis Enotitas "Ekpaideftikes paremvaseis sta provlimata proforikou kai graptou logou" tou PMS "Epistimes tis Agogis: Eidiki Agogi kai ekpaidefsi atomon me provlimata proforikou kai graptou logou". Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio & Panepistimio Thessalias.

Panteliadou, S. (2000). Mathisiakes dyskolies kai ekpaideftiki praxi. Ti kai giati. Athina: Ellinika Grammata.

Polychroni, F., & Printezi, A. (2011). Scholikes paremvaseis gia tis mathisiakes dyskolies. Sto: M. Konstantinou & M. Kosmidou (Epim.). Nevropsychologia ton Mathisiakon Diatarachon. Athina: Epist. Ekdoseis Parisianou AE.

Porpodas, K. (2002). I anagnosi. Patra. Aftoekdosi.

Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Evidence-Based Interventions for Reading and Language Difficulties: Creating a Virtuous Circle. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 1-23.http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x

Snowling, M.J. & Hulme, C. (2013). Πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μ. Α. Ράλλη & Ο. Παληκαρά, (Επιμ.) *Κατανοώντας τις Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές* (Σελ. 399-422). Αθήνα: Gutenberg.

Stahl, S., Heubach, K., & Cramond, B. (1997). *Fluency -oriented reading instruction*. Athens, GA: National Reading Research Center, U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center.

Stahl, S. A., & Heubach, K. (2005). Fluency- oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37,* 25-60.

Tzivinikou, S., (2015). Mathisiakes Dyskolies - Didaktikes Paremvaseis. [ilektr.vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Anaktithike apo: repository.kallipos.gr/handle/11419/5332.

Tzivinikou, S. (2017). Anagnostiki Katanoisi: Theoritiko plaisio kai didaktikes efarmoges. Simeioseis sto plaisio tis Thematikis Enotitas "Ekpaideftikes paremvaseis sta provlimata proforikou kai graptou logou" tou PMS "Epistimes tis Agogis: Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi atomon me provlimata proforikou kai graptou logou". Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio & Panepistimio Thessalias.

Tsompanidis, G.N. (2004). Stratigikes Meletis: Voithontas tous Mathites me kai choris Mathisiakes Dyskolies na Meletoun Apodotika. Athina: Atrapos.

Αυτισμός και παρεμβάσεις – Μελέτη περίπτωσης

Τσάλας Στυλιανός, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Τα ποσοστά της διαταραχής του αυτισμού εμφανίζουν μία διαρκή και συνεχόμενη αύξηση η οποία δημιουργεί σε παγκόσμιο επίπεδο έντονη ανησυχία. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα είναι προσκολλημένα σε κάποιον ενήλικα, δεν συμπεριφέρονται ανεξάρτητα, ενώ εμφανίζουν αρκετά προβλήματα σε ποικίλες δεξιότητες και ιδιαίτερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα ασχοληθούμε με μία πραγματική μελέτη περίπτωσης και θα αναλύσουμε το κλινικό προφίλ ενός μαθητή με αυτισμό, καθώς και τις απαραίτητες παρεμβάσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν για τη βελτίωση της κατάστασής του. Η παρακάτω ανάλυση θα υλοποιηθεί με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια της οποίας καταγράφουμε τον τρόπο που το παιδί αντιδρά και συμπεριφέρεται στο παιχνίδι, στη σχολική τάξη, στην αυλή και σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς του.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, παρεμβάσεις

Abstract

The rates of the autism disorder show a continuous and consecutive increase which creates major concern worldwide. In general, children who belong to the autistic spectrum are attached to an adult, do not behave independently, while they show several problems in various skills and especially during social interaction with their peers. In this particular article we will deal with a real case study and analyze the clinical profile of a particular student with autism, as well as the necessary interventions that should be carried out to improve his condition. The aforementioned analysis will be carried out with the method of participant observation where we record the way the child reacts and behaves in the game, in the school classroom, in the school yard and in various other areas of his daily life.

Key-Words: autism, interventions

Το κλινικό προφίλ του μαθητή

Ο Αλέξανδρος είναι μαθητής της Α΄ τάξης Δημοτικού, φοιτά σε δημόσιο σχολείο στην πόλη της Χαλκίδας και από την ηλικία των τριών ετών έχει διαγνωστεί με αυτισμό. Στις επόμενες σειρές θα γίνει η περιγραφή ενός σύντομου κλινικού προφίλ του μαθητή δίνοντας έμφαση στα βασικότερα χαρακτηριστικά. Η Γενά (2002) αναφέρει πως τα χαρακτηριστικά του αυτισμού διαφέρουν όχι μόνο ως προς τη μορφή αλλά και ως προς την έκταση με την οποία εκδηλώνονται και εξελίσσονται στο πέρασμα των ετών. Οι σημαντικότερες παρατηρήσεις σχετίζονται με τις εξής κατηγορίες:

Η κοινωνική αλληλεπίδραση

Η κοινωνικότητα του Αλέξανδρου βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Σπάνια αναζητά τους συμμαθητές του για να παίξει, ενώ συχνά σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες εντός της τάξης αποφεύγει τη βλεμματική επαφή και δεν επιθυμεί να συμμετέχει. Αυτή η συμπεριφορά πλαισιώνεται από τη χαμηλή αυτενέργεια για επικοινωνία με αποτέλεσμα τις σχεδόν μηδενικές κοινωνικές συναλλαγές με όλο το μαθητικό δυναμικό και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Επιλέγει να κάθεται μόνος του, να απορροφάται στις σκέψεις του και να αποφεύγει έντονους θορύβους. Οι Chawarska & Volkmar (2005) σημειώνουν πως τα παιδιά με αυτισμό πραγματοποιούν κινήσεις χεριών και σώματος, οι οποίες τους παρέχουν «ασφάλεια» για την κάλυψη των διάφορων αναγκών που προκύπτουν, αδιαφορούν να επικοινωνήσουν και αγνοούν συστηματικά ακόμα και τους γονείς τους, αφήνοντας έτσι ακαλλιέργητες τις βασικές τους κοινωνικές δεξιότητες.

Ο προφορικός λόγος

Ο λόγος του χαρακτηρίζεται μονότονος, ρομποτικός, χωρίς χρωματισμό της φωνής και προσωδία, με πολλές επαναλήψεις, έντονες δυσκολίες στην άρθρωση και λανθασμένη χρήση αντωνυμιών. Η ικανότητα αφήγησης ενός περιστατικού είναι περιορισμένη, ενώ η όποια προσπάθεια έκφρασης πραγματοποιείται με πολύ αργό ρυθμό και σε συνδυασμό με το φαινόμενο της ηχολαλίας (μίμηση ήχων) προκαλείται δυσκολία επικοινωνίας με τον συνομιλητή. Έτσι, ο Αλέξανδρος σπάνια γίνεται κατανοητός με αποτέλεσμα να επιδεινώνονται οι κοινωνικές του συναναστροφές και αρκετές απόπειρες για επικοινωνία να μην έχουν επιθυμητή κατάληξη.

Οι ικανότητες και η επιλεκτικότητα

Ένα μέρος των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν παράλληλα νοητική υστέρηση, ωστόσο ο μαθητής δεν εντάσσεται σε αυτές τις περιπτώσεις. Η σχέση του με τα Μαθηματικά βρίσκεται σε καλό επίπεδο, καθώς υπολογίζει νοητά και με ευκολία προσθέσεις και αφαιρέσεις μέχρι το 100, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει ιδιαίτερη κλίση στη ζωγραφική σχεδιάζοντας εκπληκτικά σκίτσα τα οποία απεικονίζουν συνήθως πτηνά. Από την άλλη πλευρά, στα υπόλοιπα μαθήματα παρουσιάζει αδιαφορία, τεράστια γνωστικά κενά και σοβαρές αδυναμίες. Τα αυτιστικά παιδιά δεν μπορούν να γενικεύουν τις δεξιότητές τους και δυσκολεύονται να διακρίνουν το σημαντικό από το μη-σημαντικό (Γένα, 2002)

Η συναισθηματική ανεπάρκεια

Ο Αλέξανδρος φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των συμμαθητών του και δεν αντιδρά σε καταστάσεις χαράς, λύπης, αγωνίας και έκπληξης που συχνά μπορεί να βιώσουν τα παιδιά σε ένα σχολικό περιβάλλον. Η Γενά (2002) επιβεβαιώνει τα παραπάνω και προσθέτει πως τα παιδιά τα οποία ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα δεν είναι απολύτως ικανά να εκφράσουν αυτά που νιώθουν, ακόμα και στη περίπτωση που

κάποιος τα προτρέψει. Εκτός των συναισθηματικών ανεπαρκειών, χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να παρουσιάσουν απόλυτη αδιαφορία σε ιδιαίτερες καταστάσεις και ισχυρά φοβικά σύνδρομα χωρίς κάποια σοβαρή αιτία (Chawarska & Volkmar, 2005)

Οι στερεοτυπικές συμπεριφορές

Αρκετές ήταν οι στιγμές στις οποίες ο Αλέξανδρος χτυπούσε τα χέρια του στο θρανίο, περπατούσε στις μύτες των ποδιών και κουνούσε το σώμα και το κεφάλι του με συγκεκριμένο ρυθμό (εκκρεμές). Οι επαναλαμβανόμενες ενέργειές του μπορούσαν να συνεχιστούν χωρίς διακοπή για αρκετές ώρες παραμένοντας το ίδιο προσηλωμένος και αφοσιωμένος με αυτό που είχε καταπιαστεί. Χαρακτηριστικές ήταν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο Αλέξανδρος δε δεχόταν να διασχίσει άλλον δρόμο στο προαύλιο του σχολείου του, ενώ επέμενε να ζωγραφίζει με το ίδιο χρώμα και να γράφει πάντα με το ίδιο μολύβι. Η συμπεριφορά των αυτιστικών ατόμων χαρακτηρίζεται από επαναληπτικές κινήσεις δίχως ουσιαστικό νόημα, από συγκεκριμένες στερεοτυπίες και από έντονες αντιδράσεις στην περίπτωση που αλλάξουμε την καθημερινότητα και τη ρουτίνα που έχουν συνηθίσει (Γενά, 2002).

Η μίμηση και το παιχνίδι

Με αφορμή την υλοποίηση ενός ομαδοσυνεργατικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος εντοπίστηκε η δυσκολία του μαθητή στη μίμηση. Ο Αλέξανδρος δεν μπορούσε να μιμηθεί κινήσεις με το σώμα, ούτε κινήσεις με το στόμα του, με συνέπεια την αποτυχημένη προσπάθειά του στη αντιγραφή εκφράσεων προσώπου τις οποίες έδειχνε η εκπαιδευτικός. Από την άλλη πλευρά και σχετικά με το παιχνίδι, φαίνεται να δυσκολεύεται σημαντικά στους τομείς της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Επιλέγει επίμονα να παίζει στο δάπεδο, συνήθως με συγκεκριμένα απλά αντικείμενα (μολύβια, φύλλα δέντρων) δίχως να επιθυμεί κάποιο παιχνίδι συνεργασίας και συμμετοχής άλλων ατόμων. Οι Carter, Davis, Klin, & Volkmar (2005) τονίζουν πως κύριο χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική χρήση ορισμένων αντικειμένων με σημαντικές μειονεξίες και καθυστερήσεις στα διάφορα συμβολικά παιχνίδια που ενδέχεται να προκύψουν και σημειώνουν πως η αδυναμία στη μίμηση δεν είναι μικρής σημασίας, καθώς συντελεί ιδιαίτερα στην απόκτηση νέων ερεθισμάτων και στην ανάπτυξη νέων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η επιθετική συμπεριφορά

Συχνά ο Αλέξανδρος συμπεριφερόταν με επιθετικότητα, ανυπακοή και κραυγές καθώς δεν μπορούσε να αντιληφθεί τον στόχο της οποιασδήποτε αλλαγής στο σχολικό περιβάλλον. Υπήρξαν έντονες κρίσεις θυμού που παρουσιάστηκαν για απροσδιόριστη αιτία και οι οποίες με τη σειρά τους οδήγησαν μέχρι και στον αυτοτραυματισμό του. Τα πιο συνηθισμένα αίτια που προκαλούν τέτοιες συμπεριφορές είναι ο φόβος για το

καινούριο, η απαγόρευση των στερεοτυπιών και η δυσκολία αποδοχής των κοινωνικών κανόνων (Wing, 2000)

Όλες οι παραπάνω κατηγορίες περιγράφουν με σύντομο τρόπο το κλινικό προφίλ του Αλέξανδρου σε συνδυασμό με την απαραίτητη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Για τον σωστό χειρισμό του παιδιού είναι αναγκαίες συγκεκριμένες παρεμβάσεις οι οποίες θα αναφερθούν στην επόμενη ενότητα.

Οι παρεμβάσεις

Αρχικά οφείλουμε να επιλέξουμε τα γενικότερα εκπαιδευτικά σχέδια και πλαίσια στα οποία θα εφαρμοστεί η κατάλληλη παρέμβαση εμπλουτισμένη με δραστηριότητες και παιχνίδια που θα προσαρμοστούν στην προσωπικότητα και στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Βασικό πλαίσιο στο γενικό σχολείο είναι η επιλογή του τμήματος ένταξης. Στις αρχές της συμπερίληψης, ο μαθητής με αυτισμό καλείται να ενταχθεί με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σε συνδυασμό με την ύπαρξη εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με γνώσεις και εμπειρία στη συγκεκριμένη διαταραχή. Οι εκπαιδευτικοί-υπεύθυνοι της τάξης, της παράλληλης στήριξης και του τμήματος ένταξης σχεδιάζουν και συναποφασίζουν τις εξατομικευμένες τεχνικές και στρατηγικές τις οποίες πρέπει πιστά να ακολουθήσουν με βάση τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Είναι αναγκαίο να δώσουμε βαρύτητα στην ποιότητα της παρέμβασης τηρώντας σε πρώτη φάση συγκεκριμένα κριτήρια που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Η Γενά (2002) αναφέρει τα εξής: α)επιδίωξη κοινωνικοποίησης με άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, β)συχνή διαφοροποίηση διδασκαλίας για την αποφυγή ενδεχόμενης πλήξης με όχημα το πρόγραμμα, τη ρουτίνα, την οργάνωση και το παιχνίδι, γ)σταδιακά λιγότερη παροχή βοήθειας με στόχο την ανεξαρτησία, δ)αναλυτική καταγραφή προγράμματος διδασκαλίας, ε)εκπαίδευση μέσω εποικοδομητικών δραστηριοτήτων, στ)προσπάθεια διακοπής στερεοτυπικών ενεργειών με ήρεμη προσέγγιση και αντικατάστασή τους με κάποια αντισταθμιστική ασχολία. Στα πλαίσια αυτής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει (ως ένα βαθμό) διάφορους τομείς οι οποίοι, όπως είδαμε και παραπάνω, αποτελούν τα αδύναμα σημεία του Αλέξανδρου.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση

Θεωρείται απαραίτητη η προσεκτική επιλογή των δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων σε μορφή παιχνιδιού (εντός και εκτός τάξης), που θα φέρουν τον μαθητή σε επαφή με συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία θα κληθεί να τα διαχειριστεί και να βρει λύσεις μέσα από τη διαπραγμάτευση και τον συμβιβασμό. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά με αυτισμό θα προσαρμοστούν, θα ωριμάσουν και θα αρχίσουν να επικοινωνούν διεισδύοντας σε μικρές κοινωνικές ομάδες αναπτύσσοντας όσο το δυνατόν περισσότερο την κοινωνικοποίησή τους (Wolfberg, 1999). Όπως γίνεται αντιληπτό, πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι οποίοι έχουν διδαχθεί

τον σωστό τρόπο αλληλοεπίδρασης ώστε να συμμετέχουν, να βοηθούν και να ενθαρρύνουν τον μαθητή καλλιεργώντας στο μέγιστο τις κοινωνικές του δεξιότητες (Handleman, Harris & Martins, 2005).

Προφορικός λόγος

Η συνεχόμενη προσπάθεια του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή του παιδιού με αυτισμό σε συλλογικές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του θα βοηθήσει ιδιαίτερα τον μαθητή στην ανάπτυξη των γλωσσικών του δεξιοτήτων. Οι κανόνες, οι φράσεις και τα συναισθήματα τα οποία αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των ομαδικών ενεργειών θα διευκολύνουν την αφήγηση ιστοριών και θα ενεργοποιήσουν τη φαντασία του με γρηγορότερο ρυθμό (Wolfberg, 1999).

Οι ικανότητες και η επιλεκτικότητα

Η ποιοτική επιλογή συγκεκριμένων προγραμμάτων και συμβολικών παιχνιδιών αυξάνουν τη δυνατότητα της συγκέντρωσης του μαθητή και της γενικότερης εξέλιξής του στη μάθηση. Βελτιώνεται η μνήμη, η κριτική σκέψη, η φαντασία και δημιουργείται πλήθος λύσεων σε καταστάσεις που πριν οδηγούσαν σε αδιέξοδο. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι διακριτικός και να στηρίζει τον μαθητή επιβραβεύοντάς τον με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να αναζητά την επόμενη επιτυχία (Gena, 2006). Σύμφωνα με την Πλατή (1998), η αρχή του «μαθαίνω παίζοντας» πρέπει να αποτελεί τον βασικό οδηγό και φάρο όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας πάντα, όμως, πλαισιωμένος από συγκεκριμένους και μεθοδευμένους στόχους.

Η συναισθηματική ανεπάρκεια

Αποτέλεσμα της ενεργής εμπλοκής των συμμαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι η διάδοση και η μίμηση της αλληλεγγύης, αλλά και ο περιορισμός της εξάρτησης του παιδιού με αυτισμό από τον εκάστοτε γονέα ή εκπαιδευτικό (Handleman, Harris & Martins, (2005). Με τη σωστή καθοδήγηση, τη δραματοποίηση και την υλοποίηση ποικίλων βιωματικών δραστηριοτήτων το άγχος μειώνεται, τα φοβικά σύνδρομα περιορίζονται, τα αρνητικά συναισθήματα αποβάλλονται και ενισχύεται η συναισθηματική ανάπτυξη (Wolfberg, 1999).

Στερεοτυπικές συμπεριφορές, μίμηση και επιθετικότητα

Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να μεταφέρει συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα να καθοδηγήσει λεκτικά τον μαθητή χρησιμοποιώντας πρότυπα μίμησης μέσω της τμηματικής και της σταδιακής βοήθειας. Απώτερος σκοπός του είναι η εφαρμογή μιας προσέγγισης δίχως να του προκαλεί ένταση, αλλά τηρώντας πάντα τα όρια και τους κανόνες που έχει επιλέξει να ακολουθήσει για την ένταξη και την εξέλιξη του μαθητή. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γνωρίσει ουσιαστικά τον μαθητή και να καταγράψει αναλυτικά όλα τα στοιχεία που του δημιουργούν πλήξη, εκνευρισμό, ευχαρίστηση και οποιαδήποτε άλλη συναισθηματική φόρτιση. Με

γνώμονα τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός θα επιχειρήσει να «διδάξει» στον μαθητή τεχνικές με τις οποίες θα διαχειρίζεται μόνος του τον εαυτό του (αυτοδιαχείριση), συνειδητοποιώντας, στο μέτρο του εφικτού, τα θετικά και αρνητικά στοιχεία των αντιδράσεων του. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής θα προσανατολίσει την προσοχή του στον δάσκαλο, θα μπορέσει να έρθει πιο κοντά με τους συμμαθητές του και σταδιακά θα γίνεται περισσότερο ενεργός στην εκπαιδευτική διαδικασία, μειώνοντας τις επιθετικές συμπεριφορές, τον στιγματισμό και την απομόνωση του παρελθόντος (Alber & Heward, 2000).

Για την επιτυχημένη υλοποίηση όλων των παραπάνω παρεμβάσεων είναι απαραίτητος ο συνδυασμός συγκεκριμένων δομημένων προγραμμάτων από το σύνολο των προσώπων που έρχονται σε επαφή με τον μαθητή. Από τα πιο γνωστά και αξιόπιστα προγράμματα παρέμβασης τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι θεωρείται το πρόγραμμα Teach. Στόχος του είναι η ενσωμάτωση ποικίλων δραστηριοτήτων και η δημιουργία ενός οικείου και προβλέψιμου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο μαθητής θα νιώθει ασφάλεια ώστε να επιτύχει τη μέγιστη ανάπτυξη των δεξιοτήτων που επιθυμούμε να βελτιώσουμε. Η συστηματική και δομημένη αυτή μέθοδος αποτελείται από τη φυσική και οπτική δομή του χώρου, το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα, την οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων, το σύστημα ατομικής εργασίας και από τα διάφορα είδη οπτικής βοήθειας που χρησιμοποιούνται κατά καιρούς (Peeters, 2000).

Αρκετά είναι τα προγράμματα τα οποία χρησιμοποιούν παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην ανάλυση της συμπεριφοράς του παιδιού (Kasari, 2002). Οι παρεμβάσεις θα εξετάσουν σε μικρά κομμάτια την εκάστοτε συμπεριφορά του μαθητή έτσι ώστε με συνεχόμενες επαναλήψεις να εξασφαλιστεί η απόκτηση καινούριων δεξιοτήτων. Τέτοιες αποτελεσματικές τεχνικές παρέμβασης είναι ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας, τα προγράμματα με τις κοινωνικές ιστορίες, η αλληλεπίδραση με τη χρήση εικόνων, με τη χρήση φωτογραφιών και με τη μίμηση προτύπου (Delano, 2007). Παράλληλα ενισχύεται ο προφορικός λόγος, η ανεξαρτησία, η μάθηση μέσα από τη μίμηση και την παρατήρηση, ενώ διδάσκεται μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση, το παιχνίδι, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις σχολικές γνώσεις και τη διασκέδαση (Olley, 2005). Τα προγράμματα για την ανάλυση της συμπεριφοράς επιδιώκουν κυρίως την αύξηση της συγκέντρωσης χωρίς την επιρροή από άλλα ερεθίσματα, τη μείωση των έντονων αντιδράσεων και την υπακοή των οδηγιών από το ειδικό προσωπικό. Τα αποτελέσματα της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι εντυπωσιακά. Έρευνες έδειξαν αύξηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας, της λεπτής-αδρής κινητικότητας, της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε ικανοποιητικό επίπεδο (στα όρια του φυσιολογικού) στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw, 2005).

Σημαντική, επίσης, παρέμβαση παρέχουν τα ημερήσια κέντρα στα οποία συνυπάρχουν και συνεργάζονται όλες οι απαραίτητες ειδικότητες που έχει ανάγκη ο μαθητής

(ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κ.α.), ενώ παράλληλα οι γονείς αισθάνονται μεγαλύτερη ηρεμία, σιγουριά, εμπιστοσύνη και λιγότερο άγχος παρακολουθώντας ένα σύνολο προγραμμάτων συμβουλευτικής. Τέλος, επιπρόσθετη παρέμβαση μπορεί να γίνει και στο σπίτι του μαθητή από εξειδικευμένο προσωπικό, έτσι ώστε οι γονείς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τη σωστή διαχείριση περιστατικών σε σχέση με τη συμπεριφορά του παιδιού τους σε πραγματικές συνθήκες της καθημερινότητάς του (Harris, Handleman & Jennett, 2005).

Επίλογος και συμπεράσματα

Είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως απλοί πολίτες έχουμε την υποχρέωση να ενημερωθούμε και να επιμορφωθούμε τόσο για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό όσο και για τα είδη των απαραίτητων παρεμβάσεων που πρέπει να εφαρμοστούν. Ο Αλέξανδρος δεν απαιτεί τον οίκτο και την ελεημοσύνη μας αλλά διεκδικεί σε μία σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία τη θέση ενός ισότιμου και λειτουργικού μέλους η οποία θα τον εντάξει χωρίς προβλήματα και προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alber, S. R., & Heward, W. L. (2000). Teaching students to recruit positive attention: A review and recommendations. *Journal of Behavioral Education, 10*.

Chawarska, K., & Volkmar, F. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 1: Diagnosis, development, neurology and behavior.* New Jersey: John Wiley & Sons.

Carter, A., Davis, N., Klin, A. & Volkmar, F. (2005). Social development in autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 1: Diagnosis, development, neurology and behavior*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Delano, M. E. (2007). Video modelling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28*.

Gena, A. (2002). *Aftismos kai Diachytes Anaptyxiakes Diataraches. Axiologisi diagnosi- antimetopisi.* Athina: Ekdosi syngrafeos.

Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, *41*.

Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping children with autism enter the mainstream. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.),

Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions and policy. New Jersey: John Wiley & Sons.

Harris, S. L., Handleman, J. S., & Jennett, H. K. (2005). Models of educational intervention for students with autism: home, center, and school-based programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions, and policy*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behaviour analytic and eclectic treatments for young children with autism, *Research in Developmental Disabilities*, *26*.

Kasari, C. (2002). Assessing change in early intervention programs for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*.

Olley, G. (2005). Curriculum and classroom structure. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions, and policy*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Peeters, T. (2000). *Aftismos: Apo ti theoritiki katanoisi stin ekpaideftiki paremvasi.* Athina: Elliniki Etairia Prostasias Aftistikon Atomon.

Plati, M. (1998). Paizontas stin Archaia Ellada … me ton Lysin kai tin Timaretin. Idryma N. P. Goulandri – Mouseio Kykladikis Technis.

Wing, L. (2000). *To aftistiko fasma. Enas odigos gia goneis kai epangelmaties.* Athina: Elliniki Etairia Prostasias Aftistikon Atomon.

Wolfberg, P. J. (1999). *Play and Imagination in Children with Autism.* New York: Teachers College Press

Διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη σεξουαλική αγωγή και εκπαίδευση έ-φηβων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Γλαβά Ευαγγελία, Εκ/κός Π.Ε.02. M.Ed. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή»
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη.

Την περίοδο της εφηβείας τα άτομα βιώνουν κρίσιμες αλλαγές, καθώς αρχίζουν να ανακαλύπτουν πτυχές της σεξουαλικότητάς τους. Ιδιαίτερα, τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες που σχετίζονται με τη σεξουαλική τους ανάπτυξη και αναζήτηση, οι οποίες και αυξάνονται συνεχώς εξαιτίας των ελλείψεών τους στις σεξουαλικές γνώσεις και εμπειρίες. Οι δυσκολίες αυτές αποτελούν καθημερινό εμπόδιο για τα άτομα αυτά σε όλους τους τομείς της ζωής τους, καθώς μειώνουν τη λειτουργικότητά τους και αυξάνουν τα επίπεδα άγχους. Συνεπώς, κρίνοντας αναγκαία τη σεξουαλική τους εκπαίδευση, η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε ένα πειραματικό μοντέλο σχεδίασης με στόχο τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός διδακτικού προγράμματος σεξουαλικής αγωγής και εκπαίδευσης σε εφήβους/ες με ΔΑΦ. Σκοπός του προγράμματος ήταν η βελτίωση των σεξουαλικών γνώσεων των εφήβων με ΔΑΦ. Το δείγμα ήταν 20 έφηβοι/ες με διάγνωση ΔΑΦ. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν φόρμες παρατήρησης συμπληρωμένες από τους γονείς των εφήβων και τον εκπαιδευτικό τους και ένα άτυπο κριτήριο αξιολόγησης σχδιασμένο για τις ανάγκες του προγράμματος. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν μικτή, ποιοτική και ποσοτική, και ανέδειξε τη θετική επίδραση του συγκεκριμένου προγράμματος στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι/ες αύξησαν τις σεξουαλικές τους γνώσεις, διέκριναν τους όρους «ιδιωτικός» και «δημόσιος χώρος» και παράλληλα, άρχισαν να τηρούν με συνέπεια τους κανόνες υγιεινής. Η παρούσα εργασία ανέδειξε την αξία της εφαρμογής αποτελεσματικών προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής και εκπαίδευσης σε εφήβους/ες με ΔΑΦ, προκειμένου να βελτιωθεί το γνωστικό τους επίπεδο και να μπορούν να κατανοούν τις αλλαγές στο σώμα τους.

Λέξεις-κλειδιά: Έφηβοι/ες, διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), πρόγραμμα παρέμβασης, σεξουαλική εκπαίδευση, σεξουαλική γνώση

Abstract.

During the period of adolescence, individuals experience critical changes as they begin to discover aspects of their sexuality. In particular, individuals with autism spectrum disorder (ASD) are faced with difficulties related to their sexual development and exploration, which are increasing due to their deficits in sexual knowledge and experiences. These difficulties are a daily obstacle for these individuals in all areas of their lives, reducing their functionality and increasing their stress levels.

Therefore, considering the need for their sexuality education, this research used an experimental design model to synthesize, implement and evaluate a sexual education program addressed to adolescents with ASD. The aim of the program was to improve the sexual knowledge of adolescents with ASD. The sample was 20 adolescents with a diagnosis of ASD. Participatory observation forms completed by the adolescents' parents and their teacher and an informal assessment criterion for the needs of the project were used for data collection. The data analysis was mixed, qualitative and quantitative, and showed the positive impact of this intervention program on the participants, who increased their sexual knowledge, distinguish between the terms "private" and "public space", simultaneously starting to follow rules of proper personal hygiene. This study highlighted the value of implementing effective sexual education programs for individuals with ASD, has been re-emphasized through this research to improve their cognitive level and to be able to understand the changes in their body. The present study highlighted the value of implementing effective sex education programmes for adolescents with ASD to improve their cognitive level and enable them to understand the changes in their bodies.

Key-words: Adolescents, autism spectrum disorder (ASD), intervention program, sexual education, sexual knowledge

Εισαγωγή

Η σεξουαλική αγωγή εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ είναι ένα πεδίο που τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το επιστημονικό ενδιαφέρον πολλών ερευνητών/τριών (Γενά & Γκόγκος, 2017). Εντούτοις, οι περισσότερες μελέτες έως τώρα καταδεικνύουν την ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση του θέματος της σεξουαλικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με ΔΑΦ, καθώς και τη δημιουργία επιπλέον προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης (Dewinter et al., 2017· Gilmour et al., 2012· Kalyva, 2010· Kellaher, 2015· Schöttle et al., 2017).

Η έρευνα για τη σεξουαλική αγωγή και εκπαίδευση εφήβων με ΔΑΦ ανέδειξε την ελλιπή εκπαίδευση των εφήβων, καθώς και την μειωμένη τους εμπειρία, τα οποία οδηγούν στην εμφάνιση συμπεριφορών που δεν είναι επιθυμητές ή κοινωνικά αποδεκτές, όπως υπερ-σεξουαλική και παραφιλική συμπεριφορά ή ακατάλληλη εν γένει σεξουαλική συμπεριφορά (Brown-Lavoie et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι/ες με ΔΑΦ εμφανίζουν πολλές φορές μη επιθυμητές σεξουαλικές συμπεριφορές, όπως: α) φιλί σε κάποιο μη οικείο τους πρόσωπο (Γκόγκος, 2020), β) παραβίαση προσωπικού χώρου ατόμων με τα οποία έχουν αναπτύξει συναισθήματα (Katz & Zemishlany, 2006), γ) αυτοϊκανοποίηση σε δημόσιους χώρους (Ray et al., 2004), και δ) εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών (Murrie et al., 2002). Επιπρόσθετα, μελέτες ανέδειξαν ότι οι έφηβοι/ες μέσω προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής και εκπαίδευσης αυξάνουν τις γνώσεις τους για τη σεξουαλική υγεία (Mellanby et al., 1995), βελτιώνουν τις σεξουαλικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και τη σεξουαλική αυτοδυναμία (García-Vázquez et al., 2020·

Visser et al., 2017) και, επίσης, μειώνουν τις ανεπιθύμητες και τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Tissot, 2009).

Στην Ελλάδα, η έρευνα του Γκόγκου (2020), με δείγμα 4 ατόμα με διάγνωση ΔΑΦ, και είχε ως στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς μέσω της εφαρμογής ενός προγράμματος σεξουαλικής αγωγής βασισμένου στις αρχές της ανάλυσης της συμπεριφοράς, ανέδειξε τα ακόλουθα θετικά αποτελέσματα: Μειώθηκαν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των συμμετεχόντων και βελτιώθηκαν οι συνθήκες της προσωπικής τους υγιεινής, χωρίς όμως τα δεδομένα αυτά να μπορούν να γενικευτούν, καθώς το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και στόχευε αποκλειστικά στο ανδρικό φύλο. Η έρευνα των Αλευριάδου και συν. (2016) επικεντρώθηκε στη δημιουργία και υλοποίηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης σε έναν μαθητή με σύνδρομο Prader Willi, ηλικίας 13 χρόνων. Μετά το πέρας της παρέμβασης, ο μαθητής ήταν σε θέση να απαριθμεί τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, να γνωρίζει τις βασικές αρχές της αναπαραγωγής, να διακρίνει τα επιτρεπτά και μη αγγίγματα, όπως και τον ιδιωτικό από τον δημόσιο χώρο.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση των εφήβων με ΔΑΦ οφείλει να έγκαιρη, συνεχής και να στοχεύει: α) στην προστασία του ατόμου, β) στη βελτίωση της ποιότητας της σεξουαλικής του ζωή, γ) στην κοινωνικοποίηση, δ) στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, ε) στη διαμόρφωση κοινωνικά αποδεχτών συμπεριφορών, και στ) στη γενίκευση των επιθυμητών συμπεριφορών σε διάφορα πλαίσια (Koller, 2000).

Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός διδακτικού προγράμματος παρέμβασης (ανεξάρτητη μεταβλητή) με στόχο τη σεξουαλική αγωγή και εκπαίδευση εφήβων με ΔΑΦ (εξαρτημένη μεταβλητή). Επιπλέον, στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη των διαφορών στις σεξουαλικές γνώσεις εφήβων με ΔΑΦ στους/στις οποίους/ες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης (πειραματική ομάδα), σε σύγκριση με έφηβους/ες με ΔΑΦ της ίδιας ηλικίας στους/στις οποίους/ες δεν έγινε κάποια παρέμβαση (ομάδα ελέγχου).

Ειδικότερα, η μελέτη επιδιώκει να απαντήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Ποια η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στη διαμόρφωση σεξουαλικών γνώσεων στους/στις έφηβους/ες με ΔΑΦ μετά την εφαρμογή του;*
2. *Οι νέες σεξουαλικές γνώσεις χρησιμοποιήθηκαν από τους εφήβους/ες της πειραματικής ομάδας στην καθημερινότητά τους μετά το τέλος της παρέμβασης;*
3. *Θα διατηρηθεί η αλλαγή αυτή της πειραματικής ομάδας, μετά το πέρας των 6 εβδομάδων από την ολοκλήρωση της παρέμβασης;*

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη είχε τη μορφή “pre-post-follow-up tests”, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το πρόγραμμα παρέμβασης επέδρασε θετικά στους/στις μαθητές/τριες με ΔΑΦ αυξάνοντας τις σεξουαλικές τους γνώσεις (Cohen & Manion, 1997).

Συμμετέχοντες/ουσες

Συμμετείχαν 20 έφηβοι/ες με ΔΑΦ, 10 αγόρια και 10 κορίτσια, ηλικίας 16 - 19 χρονών (Μ.Ο.=17,2 έτη), και με βάση τις γνωματεύσεις τους χαρακτηρίζονταν ως άτομα μέτριας ή υψηλής λειτουργικότητας. Οι συμμετέχοντες/ουσες φοιτούσαν σε Δημόσιο Ειδικό σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ειδικό Εργαστήρι Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης - ΕΕΕΕΚ) του Νομού Αττικής, στις σχολικές τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄. Όλοι/ες οι έφηβοι/ες γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, είχαν επικοινωνιακές δεξιότητες σε ικανοποιητικό επίπεδο με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, και είχαν αναπτύξει τον προφορικό λόγο με ικανοποιητική ροή, ώστε να υλοποιούν διαλόγους για τις ανάγκες της καθημερινότητας. Οι έφηβοι/ες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 10 ατόμων η κάθε μία: α) Η πρώτη ομάδα, των 10 ατόμων (5 αγόρια και 5 κορίτσια), αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, και 2) η δεύτερη ομάδα, αποτελούμενη από 10 άτομα (5 αγόρια και 5 κορίτσια), αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου και δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης στη σεξουαλική εκπαίδευση.

Στη διεξαγωγή του προγράμματος, επικουρικά, συμμετείχε και ένας εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδακτική ώρα του οποίου και πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Επιπλέον, δεδομένα αντλήθηκαν και από τις φόρμες παρατήρησης που συμπλήρωσαν οι γονείς των εφήβων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (N=20). Οι γονείς ήταν 11 γυναίκες και 9 άνδρες, ηλικίας 40 - 60 χρονών (Μ.Ο.=47,7 έτη). Δεκατρείς γονείς είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές και 7 ήταν απόφοιτοι/ες λυκείου.

Μέσα συλλογής, διαδικασία και ανάλυση

Προκειμένου να μπορέσουν να αναλυθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά μία κλείδα παρατήρησης και ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης σχεδιασμένα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια τόσο κατά τη διάρκεια των pre tests όσο και κατά τη διάρκεια των post και follow up tests, όπως προτείνει η μεθοδολογία έρευνας (Robson, 2007).

Τα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης αναλύθηκαν ποσοτικά και ως δεδομένα συμπεριλήφθηκαν οι βαθμοί τους και προσδιορίστηκε ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας, ο οποίος και συγκρίθηκε με τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου. Επίσης, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν φόρμες παρατήρησης, οι οποίες

συμπληρώθηκαν από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς των εφήβων και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου).

Περιγραφή προγράμματος

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα στάδια:

Στάδιο 1ο: Αρχική Αξιολόγηση (pre-test)

Στο πρώτο στάδιο όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες έφηβοι/ες (N=20) αξιολογήθηκαν με το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης από την κύρια ερευνήτρια σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του διδακτικού αντικειμένου «Κοινωνική κι Επαγγελματική Αγωγή». Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε 2 διδακτικές ώρες για τον/την κάθε μαθητή/τρια διάρκειας 45΄ η κάθε μία. Δόθηκε σε όλους τους/τις έφηβοι/ες έντυπο υλικό[1], το οποίο και αρχικά περιλάμβανε ασκήσεις αναφορικά με τη σωματογνωσία, τα σεξουαλικά μέρη και τη διάκριση φύλου. Μετά την αρχική αξιολόγηση, οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: Πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, συμπληρώθηκαν και για τις δύο ομάδες φύλλα παρατήρησης από όλους τους γονείς (εφήβων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου) και τον εκπαιδευτικό.

Στάδιο 2ο: Παρέμβαση

Στη συνέχεια, και για διάστημα 3 εβδομάδων, χρησιμοποιήθηκε μόνο στην πειραματική ομάδα το εργαλείο παρέμβασης για 8 συνεδρίες διάρκειας 45 λεπτών η κάθε μία.

Στάδιο 3: Τελική Αξιολόγηση (post-test)

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, χορηγήθηκε σε όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκ νέου το αρχικό εργαλείο αξιολόγησης (post-test). Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα πάλι 2 διδακτικών ωρών για τον/την κάθε μαθητή/τρια, διάρκειας 45 λεπτών η κάθε μία. Η διαδικασία της τελικής αξιολόγησης ήταν ίδια ακριβώς με την αρχική αξιολόγηση. Επίσης, με το τέλος της αξιολόγησης συμπληρώθηκαν εκ νέου οι φόρμες παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς και των δύο ομάδων.

Στάδιο 4ο: Follow up

Τέλος, μετά το πέρας 6 εβδομάδων από το τέλος της παρέμβασης, οι έφηβοι/ες μόνο της πειραματικής ομάδας αξιολογήθηκαν πάλι με το αρχικό εργαλείο (follow up) προκειμένου να διαπιστωθεί εάν επιτεύχθηκε η γενίκευση της παρέμβασης. Η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν ίδια ακριβώς με την αρχική και την τελική αξιολόγηση.

[1] Το υλικό είναι διαθέσιμο από τις συγγραφείς, εφόσον ζητηθεί.

Ευρήματα

Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αναφορικά με την επίδραση του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση των σεξουαλικών γνώσεων των συμμετεχόντων/ουσών με ΔΑΦ ανέδειξαν ότι οι έφηβοι/ες της πειραματικής ομάδας αύξησαν τις σεξουαλικές τους γνώσεις μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, αφού

ολοκληρώθηκαν τα pre και post tests των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), συλλέχτηκαν τα δεδομένα και βαθμολογήθηκαν από την ερευνήτρια, η οποία σημείωσε έναν βαθμό για κάθε σωστή απάντηση. Στο σύνολο οι βαθμοί που θα μπορούσαν να συγκεντρώσουν από τις επιμέρους δραστηριότητες οι μαθητές/τριες ήταν 70/70.

Στην αρχική αξιολόγηση και οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) συγκέντρωσαν παρόμοιες βαθμολογίες, αφού ο μέσος όρος των βαθμών των pre test ήταν 27.1/70 της πειραματικής ομάδας και 25.8/70 της ομάδας ελέγχου. Αντίθετα, στην τελική αξιολόγηση φάνηκαν οι βαθμοί των δύο ομάδων να έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού ο μέσος όρος των βαθμών της πειραματικής ομάδας ήταν 62.7/70 και 27.6/70 της ομάδας ελέγχου.

Αναφορικά με τη διατήρηση της αλλαγής στη συμπεριφορά της πειραματικής ομάδας, μετά το πέρας των 6 εβδομάδων από την ολοκλήρωση της παρέμβασης, τα δεδομένα που προέκυψαν από το follow up test ήταν παρόμοια με τα αντίστοιχα της τελικής αξιολόγησης, η οποία είχε διεξαχθεί 6 εβδομάδες πριν. Συγκεκριμένα, στην τελική αξιολόγηση οι έφηβοι/ες της πειραματικής ομάδας συγκέντρωσαν βαθμούς με μέσο όρο 62.7/70 και στο follow up 54.3/70.

Πιο αναλυτικά, οι έφηβοι/ες της πειραματικής ομάδας μετά το πέρας της παρέμβασης αύξησαν τις γνώσεις τους για τα σημεία του σώματος και πλέον μπορούσαν να τα ονομάσουν και να ξεχωρίσουν τα ανδρικά από τα γυναικεία γεννητικά όργανα. Συγκεκριμένα, τα μέρη του σώματος που διδάχθηκαν και κατάφεραν να αναγνωρίζουν μετά το τέλος της παρέμβασης τόσο στο ανδρικό όσο και στο γυναικείο σώμα ήταν: Το κεφάλι, τα μάτια, το αυτί, το στόμα, η μύτη, το πρόσωπο, το στήθος, η κοιλιά, το χέρι, τα δάχτυλα του χεριού, ο λαιμός, το πόδι, το γόνατο, η πατούσα, τα δάχτυλα του ποδιού, ο ώμος, η πλάτη, η μασχάλη, ο αγκώνας, τα οπίσθια, το πέος, το αιδοίο. Από αυτά τα μέρη του σώματος οι έφηβοι/ες της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν και κατανόησαν ποια δεν πρέπει να αγγίζονται από κανέναν άλλον/η και ούτε οι ίδιοι/ες να προσπαθούν να τα ακουμπήσουν μπροστά σε άλλους (όπως, αιδοίο, πέος, στήθος, οπίσθια) και ποια μέρη του σώματος των άλλων ανθρώπων με τους οποίους έχουν κοινωνικές συναναστροφές μπορούν να αγγίξουν και κάτω από ποιες προϋποθέσεις (όπως, παλάμη χεριού-χαιρετισμός).

Επίσης, οι έφηβοι/ες, μετά την παρέμβαση, κατέκτησαν τις έννοιες ιδιωτικός και δημόσιος χώρος και πλέον αντιλαμβάνονταν σε ποιον χώρο και κάτω από ποιες

προϋποθέσεις μπορούσαν να εκδηλώσουν τη σεξουαλική τους συμπεριφορά (π.χ. στο δωμάτιο με κλειστή πόρτα). Επιπρόσθετα, κατανόησαν ότι η εμφάνιση της σεξουαλικής συμπεριφοράς πρέπει να γίνεται όταν είναι μόνοι/ες και όχι μπροστά σε άλλα άτομα ακόμα και όταν βρίσκονται σε ιδιωτικό χώρο (όπως, στο δωμάτιο με κάποιον/α φίλο/η ή αδερφό/ή). Επιπλέον, οι έφηβοι/ες έμαθαν τα βασικά βήματα της αυτοϊκανοποίησης και κατανόησαν ότι η διαδικασία αυτή είναι μία πράξη φυσιολογική, η οποία εκδηλώνεται τόσο από άτομα με όσο και χωρίς ΔΑΦ. Ακόμα, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης οι συμμετέχοντες/ουσες έφηβοι/ες υιοθέτησαν νέες συνήθειες διατήρησης της προσωπικής του υγιεινής. Ειδικότερα, έμαθαν το ενδεδειγμένο τρόπο καθαρισμού της περιοχής των γεννητικών τους οργάνων τόσο πριν την έναρξη της διαδικασίας της αυτοϊκανοποίησής τους όσο και μετά καθώς και τον τρόπο καθαρισμού και ταχτοποίησης του χώρου που βρίσκονταν (π.χ. πέταγμα χαρτιών στον κάδο).

Τέλος, από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω των φορμών παρατήρησης που συμπλήρωσαν ο εκπαιδευτικός και οι γονείς και των δύο ομάδων, πριν την έναρξη της παρέμβασης και μετά το πέρας αυτής, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν τις νέες γνώσεις που διδάχθηκαν μέσω του προγράμματος παρέμβασης και άρχισαν να τηρούν τους κανόνες υγιεινής τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον χώρο της οικίας τους, εν αντιθέσει με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι/ες φάνηκε να μην έχουν αποκτήσει κάποια νέα γνώση αναφορικά με τον ορθό τρόπο διατήρησης της υγιεινής και τον διαχωρισμό δημόσιου και ιδιωτικού χώρου για την εκδήλωση των σεξουαλικών τους συμπεριφορών και ως εκ τούτου δεν τροποποίησαν κάποια συμπεριφορά τους.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει την αποτελεσματικότητα ενός διδακτικού προγράμματος παρέμβασης με σκοπό τη σεξουαλική αγωγή και εκπαίδευση εφήβων με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, παρουσίασε τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος με στόχο τον εμπλουτισμό των σεξουαλικών γνώσεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Αναφορικά με τη βελτίωση των σεξουαλικών γνώσεων των συμμετεχόντων/ουσών, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αρχικές και τελικές αξιολογήσεις και από τις κλείδες παρατήρησης των γονέων και του εκπαιδευτικού επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης, εφόσον οι έφοιβοι/ες αύξησαν τις σεξουαλικές τους γνώσεις και εφάρμοσαν στην πράξη τις νέες πληροφορίες που έλαβαν, τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και του σπιτιού. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με αντίστοιχα αποτελέσματα ερευνών που πιστοποίησαν τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής ψυχοσεξουαλικών προγραμμάτων σε εφήβους/ες τόσο στον διεθνή χώρο (Gilmour et al., 2012· Haruna et al., 2021· Kemigisha et al., 2019· Mellanby et al., 1995· Stankova & Trajkonski, 2021· Tissot, 2009), όσο και στην Ελλάδα (Αλευριάδου και συν., 2016· Γκόγκου, 2020).

Αξιολογώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι ο αρχικός στόχος επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό από τους/τις έφηβοι/ες της πειραματικής ομάδας, καθώς στην αξιολόγηση του follow up, τα δεδομένα που προέκυψαν ήταν παρόμοια με τα αντίστοιχα της τελικής αξιολόγησης, η οποία είχε διεξαχθεί 6 εβδομάδες πριν. Η στατιστική διαφορά μεταξύ των 2 αξιολογήσεων (post test & follow up) δεν ήταν σημαντική και ως εκ τούτου θεωρείται δεδομένη η γενίκευση της παρέμβασης. Παράλληλα, τονίστηκε εκ νέου η συνεισφορά των κοινωνικών ιστοριών σε προγράμματα σεξουαλικής αγωγής, γεγονός που παρατηρήθηκε και σε προηγούμενες μελέτες (Ballan & Freyer, 2017· Garcia Vazquez et al., 2020· Klett & Turan 2012· Stankova & Trajkovski, 2020).

Το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής και εκπαίδευσης, μολονότι σχεδιάστηκε αρχικά για εφήβους/ες με ΔΑΦ, δύναται να εφαρμοστεί σε άτομα ηλικίας 11-18 χρόνων και με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και από διαφοερετικές ειδικότητες ειδικών θεραπευτών/τριών, όπως εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ψυχολόγων, εργοθεραπευτών/τριών, κοινωνικών λειτουργών, σχολικών νοσηλευτών/τριών, κ.ά. Η δυνατότητα αυτή τους παρέχεται καθώς το υλικό του συγκεκριμένου προγράμματος είναι αρκετά εύχρηστο, αφού είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας της ανάλυσης έργου και περιέχει κυρίως εικόνες ως οπτικά βοηθήματα -διακριτικά ερεθίσματα και κοινωνικές ιστορίες. Αυτά τα εργαλεία, όπως αναφέρει η βιβλιογραφία (Ballan & Freyer, 2017· Garcia Vazquez et al., 2020· Klett & Turan 2012· Stankova & Trajkovski, 2020) έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητικά για τη διδασκαλία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες.

Επιπλέον, το παρόν διδακτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και από γονείς παιδιών με ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες με την προϋπόθεση, όμως, να τους παρέχεται η καθοδήγηση κάπου/ας ειδικού/ης θεραπευτή/τριας. Τέλος, είτε παραλείποντας είτε κάνοντας τροποποίηση σε κάποιες από τις θεματικές (για παρέδειγμα, θεματική - αυτοϊκανοποίηση) το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για την εκπαίδευση ατόμων μικρότερης ηλικίας, τόσο τυπικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης (για παράδειγμα, παιδιά νηπιαγωγείου ή παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου).

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ως επιτακτική την ανάγκη για τη δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς οι έφηβοι/ες με ΔΑΦ, μέσω αυτών των προγραμμάτων, εντάσσονται πιο αποτελεσματικά στην κοινωνία, αποχτούν καλύτερη γνώση για τον εαυτό τους, ενισχύουν και αυτοπεποίθησή τους, αυτονομούνται και μαθαίνουν να προφυλάσσονται από πιθανές ενέργειες σεξουαλικής κακοποίησης (Adams & Liang, 2020· Beddows & Brooks, 2016).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν ότι οι έφηβοι/ες αύξησαν τις σεξουαλικές τους γνώσεις και εφάρμοσαν στην πράξη τις νέες πληροφορίες διδάχθηκαν. Έμαθαν το σώμα τους, τις αλλαγές που τους συμβαίνουν εξαιτίας της εφηβείας, τα συναισθήματά τους, τους κανόνες υγιεινής, τον ιδιωτικό τους χώρο και κατάφεραν να διαχωρίσουν πλέον τις επιθυμητές από τις μη επιθυμητές σεξουαλικές συμπεριφορές. Ταυτόχρονα, με την αύξηση των σεξουαλικών γνώσεων διαπιστώθηκε και τροποποίηση σε μη επιθυμητές συμπεριφορές, όπως η εμφάνιση σεξουαλικών πράξεων σε δημόσιο χώρο, γεγονός που προσδοκάται να αυξήσει και το επίπεδο λειτουργικότητάς τους, την αυτοεκτίμησή τους και να καταστήσει τη μελλοντική τους εκπαίδευση ευκολότερη. Επίσης, η συμμετοχή των γονέων στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε να τους κινητοποίησε και να τους ώθησε να συμμετάσχουν ξανά σε ανάλογο πρόγραμμα εκπαίδευσης, αφού διαπίστωσαν και οι ίδιοι μέσω της παρατήρησής τους τα θετικά αποτελέσματα και την αναγκαιότητα των προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης για όλα τα άτομα με ΔΑΦ. Τέλος, η παρούσα μελέτη επισημαίνει την αναγκαιότητα της σεξουαλικής αγωγής και εκπαίδευσης εφήβων με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

Alevriadou, A., Gkiaouri, S., & Pavlidou, K. (2016). *Provlimata symperiforas se atoma me noitiki anapiria- Diacheirisi sto plaisio tis symperiliptikis ekpaidefsis*. Pedio.

Adams, N., & Liang, B. (2020). *Trans and autistic: Stories from life at the intersection*. Jessica Kingsley Publishers.

Ballan, M. S., & Freyer, M. B. (2017). Autism spectrum disorder, adolescence, and sexuality education: Suggested interventions for mental health professionals. *Sexuality and Disability*, 35(2), 261-273. https://doi.org/10.1007/s11195-017-9477-9

Brown-Lavoie, S. M., Viecili, M. A., & Weiss, J. A. (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Devel-opmental Disorders, 44(9), 2185-2196. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2093-y

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Dewinter, J., Van Parys, H., Vermeiren, R., & Van Nieuwenhuizen, C. (2017). Adolescent boys with an autism spectrum disorder and their experience of sexuality: An interpretative phenomenological analysis. *Autism, 21*(1), 75-82. https://doi.org/10.1177/1362361315627134.

García-Vázquez, J., Quintó, L., & Agulló-Tomás, E. (2020). Impact of a sex education programme in terms of knowledge, attitudes and sexual behaviour among

adolescents in Asturias (Spain). *Global Health Promotion, 27*(3), 122-130. https://doi.org/10.1177/1757975919873621

Gena, A. & Gkogkos, G. (2017). Mia enallaktiki prosengisi sti diacheirisi ton provlimaton symperiforas: leitourgiki analysi tis symperiforas kai therapef-tiki schesi. Sto Gena, A. (Epim. Ekd.), *Systimiki, symperiforiki - analytiki proseggisi* (sel. 444-492). Gutenberg.

Gilmour, L., Schalomon, P. M., & Smith, V. (2012). Sexuality in a community based sample of adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rasd.2011.06.003313-318.

Gkogkos, G. (2020). *Sexoualiki ekpaidefsi kai i synafeia tis me tin meiosi tis provlimatikis symperiforas se efivous me diatarachi aftistikou fasmatos* (Adimosiefti didaktoriki diatrivi). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Haruna, H., Okoye, K., Zainuddin, Z., Hu, X., Chu, S., & Hosseini, S. (2021). Gamifying Sexual Education for Adolescents in a Low-Tech Setting: Quasi-Experimental Design Study. *JMIR serious games, 9*(4), e19614. https://doi.org/10.2196/19614

Kalyva, E. (2010). Teachers' perspectives of the sexuality of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(3), 433-437. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.014

Katz, N., & Zemishlany, Z. (2006). Criminal responsibility in Asperger's syndrome. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *43*(3), 166–173. PMID: 17294982.

Kellaher, D. C. (2015). Sexual behavior and autism spectrum disorders: An update and discussion. *Current Psychiatry Reports, 17*(4), 1-8. https://doi.org/10.1007/s11920-015-0562-4

Kemigisha, E., Bruce, K., Ivanova, O., Leye, E., Coene, G., Ruzaaza, G. N., ... & Michielsen, K. (2019). Evaluation of a school based comprehensive sexuality education program among very young adolescents in rural Uganda. *BMC Public Health, 19*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7805-y

Klett, L. S., & Turan, Y. (2012). Generalized effects of social stories with task analysis for teaching menstrual care to three young girls with autism. *Sexuality and Disability, 30*(3), 319-336. https://doi.org/10.1007/S11195-011-9244-2

Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, *18*(2), 125-135. doi: 10.1023/A:1005567030442

Mellanby, A. R., Phelps, F. A., Crichton, N. J., & Tripp, J. H. (1995). School sex education: an experimental programme with educational and medical benefit. *BMJ, 311*(7002), 414-417. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7002.414

Murrie, D. C., Warren, J. I., Kristiansson, M., & Dietz, P. E. (2002). Asperger's syndrome in forensic settings. *International Journal of Forensic Mental Health*, *1*(1), 59-70. https://doi.org/10.1080/14999013.2002.10471161

Ray, F., Marks, C, & Bray-Garretson, H. (2004). Challenges to treating adolescents with Asperger's syndrome who are sexually abusive. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 11, 265–285. https://doi.org/10.1080/10720160490900614

Schöttle, D., Briken, P., Tüscher, O., & Turner, D. (2017). Sexuality in autism: Hypersexual and paraphilic behavior in women and men with high-functioningautism spectrum disorder. *Dialogues in clinical neuroscience, 19(*4), 381. https://doi.org/10.31887/DCNS.2017.19.4/dschoettle

Stankova, T., & Trajkovski, V. (2021). Sexual education of persons with autistic spectrum disorders: Use of the technique: 'Social stories'. *Sexuality and Disability, 39*(2), 377- 393. https://doi.org/10.1007/s11195-020-09655-y

Tissot, C. (2009). Establishing a sexual identity: Case studies of learners with autism and learning difficulties. *Autism, 13*(6), 551-566. https://doi.org/10.1177/1362361309338183

Visser, K., Greaves-Lord, K., Tick, N. T., Verhulst, F. C., Maras, A., Van der Vegt, E. J. M. (2017). A randomized controlled trial to examine the effects of the tackling teenage psychosexual training program for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *58*(7), 840–850. https://doi.org/10.1111/jcpp.12709

Εκπαίδευση μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού

Μπάμπη Χρυσάνθη Εκπαιδευτικός Π.Ε70

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία έχει παρακινήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον με σημαντικά ευρήματα τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εφαρμογών στην εκπαίδευση. Η έννοια «αυτοπροσδιορισμός» είναι μία σύνθετη έννοια που εκφράζει το δικαίωμα όλων των ανθρώπων με ή χωρίς αναπηρίες να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές, να λειτουργούν με αυτόνομο τρόπο και να έχουν επίγνωση του εαυτού τους, ώστε να μπορούν να διασφαλίσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Η εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού με την ταυτόχρονη παροχή επαρκών ευκαιριών για άσκηση του αυτοπροσδιορισμού στο άτομο με νοητική αναπηρία έχει αποδειχθεί ότι συμβάλει σημαντικά στην επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια του σχολείου, σε θετικότερα αποτελέσματα κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και στην προώθηση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: νοητική αναπηρία, εκπαίδευση, αυτοπροσδιορισμός

Education of students with intellectual and developmental disabilities in self-determination skills

Babi Hrisanthi , Primary Teacher

Key-words: intellectual and developmental disabilities, education, self-determination capacities

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού και εκπαίδευση

Ο αυτοπροσδιορισμός έχει τις ρίζες του στη φιλοσοφία και στον ανθρώπινο ντετερμινισμό, ως θεωρητική κατασκευή. Έχει σαν νόημα το πώς οι άνθρωποι γίνονται αυτόβουλοι και διατηρούν τον έλεγχο στη ζωή τους. Ένα αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο, δρα άμεσα, εκτελώντας αποφάσεις, ή έμμεσα, καθορίζοντας τις αποφάσεις που θα ληφθούν για το ίδιο και θα εκτελεστούν από άλλους.

Η πρώτη επαφή με τον όρο "αυτοπροσδιορισμός" καθώς ανατρέχει κάποιος στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι επίπονη γιατί εμπλέκονται πολλές έννοιες, δίνονται διάφορες ερμηνείες και αναδεικνύονται συνεχώς καινούριες διαστάσεις. Όλα σχεδόν τα άρθρα, ξεκινούν με τη διαπίστωση ότι ο όρος έχει διευρυνθεί με πολλαπλές ερμηνείες και σκοπούς, ώστε να αποτελεί μία λέξη «κομφούζιο» (buzzword), υποδηλώνοντας διαφορετικά πράγματα, σε διάφορους ανθρώπους (Wehmeyer, 2004).Ο αυτοπροσδιορισμός έχει τις ρίζες του στη φιλοσοφία και στον ανθρώπινο ντετερμινισμό, ως

θεωρητική κατασκευή. Έχει σαν νόημα το πώς οι άνθρωποι γίνονται αυτόβουλοι και διατηρούν τον έλεγχο στη ζωή τους. Ένα αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο, δρα άμεσα, εκτελώντας αποφάσεις, ή έμμεσα, καθορίζοντας τις αποφάσεις που θα ληφθούν για το ίδιο και θα εκτελεστούν από άλλους.

Ο αυτοπροσδιορισμός ως έννοια έχει πλαισιωθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, είτε ως δικαίωμα του κάθε ανθρώπου, είτε ως ένα σύνολο συμπεριφορών που αναλογεί σε ένα άτομο που μπορεί και αποφασίζει για τον εαυτό του και κάνει τις επιλογές του ελεύθερα. Ο Wehmeyer (2005), είπε πως: "δεν υπάρχει ανθρώπινο ον, που να μην είναι σε κάποιο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο" (σελ.119) και στα λόγια του αυτά τίθεται το κεντρικό νόημα της ουσίας και της αξίας του αυτοπροσδιορισμού.

Πρόκειται για ένα σύνθετο όρο, που προϋποθέτει μεταγνωστικές δεξιότητες που τα άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς δύσκολα εμπλέκονται σε μεταγνωστικές δραστηριότητες και κάνουν ελάχιστη χρήση μεταγνωστικών μηχανισμών λόγω της χαμηλής νοημοσύνης τους, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατάκτηση αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών. Το άτομο με υψηλή νοημοσύνη έχει τις κατάλληλες δεξιότητες, άρα κάνει καιχρήση των μεταγνωστικών μηχανισμών, ενώ αυτό με χαμηλότερη νοημοσύνη δενέχει το εγγενές αυτό στοιχείο, γι' αυτό και παρατηρείται η χαμηλή του απόδοση ως προς τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού του. Όπως σημειώνει η Καρτασίδου (2007): «ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία έννοια που αντανακλά την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι με και χωρίς ειδικές ανάγκες έχουν τοδικαίωμα των προσωπικών επιλογών, της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης για τη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής» (σελ.1243).

Αρχικά, υπήρξε η θεώρηση ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία διαδικασία ή ένα αποτέλεσμα, αλλά όπως αναφέρει ο Wehmeyer (2005), διαδικασίες επιτελούνται ως προς την ανάπτυξη των παραγόντων (αναπτυξιακών και περιβαλλοντικών), που συντελούν στο να έχει ένα άτομο αυτοπροσδιορισμό, χωρίς νααποτελεί ο ίδιος μία διαδικασία. Έπειτα, ο αυτοπροσδιορισμός παρουσιάστηκε ως μίαλειτουργία που απαιτεί ένα εύρος περίπλοκων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αποκλείοντας έτσι οποιοδήποτε άτομο που δεν τις έχει αναπτύξει (Wehmeyer, 2005).

Συνεχίζοντας, συναντά κανείς στη βιβλιογραφία την ταύτιση του αυτοπροσδιορισμού με την έννοια της αυτονομίας (Wehmeyer, 2005). Όταν ένα άτομο είναι αυτόνομο, μπορεί δηλαδή να διαθέτει τον εαυτό του κατά κρίση και βούληση, ανεξάρτητοοικονομικά και ικανό να αυτοεξυπηρετείται, τότε έχει και αυτοπροσδιορισμό.

Η δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού για τον όρο εντοπίζεται στο γεγονός πως ένα πλήθος ερευνητών αντιλαμβάνεται τοναυτοπροσδιορισμό ως παρέμβαση, ενώ κάποιοι άλλοι ερευνητές θεωρούν τον αυτοπροσδιορισμό ως αποτέλεσμα (Καρτασίδου, 2007).

Παρά τις διαφορετικές απόψεις και το πλήθος των ορισμών που έχουν διατυπωθεί είναι δεδομένη η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην ομαλή μετάβαση του ατόμου στην

ενηλικίωση, στην απόκτηση του ελέγχου στη ζωή του, στην καλύτερη ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και στη διευκόλυνσή τους στην κοινωνική ένταξη (Καρτασίδου, 2007). Ο αυτοπροσδιορισμός, λοιπόν, έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός ατόμου και σύμφωνα με τον Wehmeyer κάθε άτομο έχει αυτοπροσδιορισμό σε κάποιο βαθμό. Ο βαθμός όμως στον οποίο αναπτύσσει κάθε άτομο τον αυτοπροσδιορισμό διαφοροποιείται και αποτελεί σημείο διερεύνησης (Wehmeyer, 2005).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα λέγαμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η αυτοπραγμάτωση και η ψυχική ενδυνάμωση. Άτομα που οι συμπεριφορές τους παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, μπορούν να περιγραφούν ως άτομα με αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, Kelcher & Richards, 1996; Wehmeyer, 2001). Σκοπός της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε δεξιότητες του αυτοπροδιορισμού, είναι το άτομο να θεωρηθεί αιτιακός μεσάζων, δηλαδή ότι κάνει ή προκαλεί τα πράγματα να συμβούν στη ζωή του. Ο Wehmeyer (2006), προτείνει μία λίστα στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζουν μια συμπεριφορά ως αυτοπροσδιορισμένη, τα οποία δεν παρουσιάζονται ως απολύτως απαραίτητα, αλλά ως σημαντικά, και αναφέρεται σε: Δεξιότητες πραγματοποίησης επιλογών, ικανότητες λήψης αποφάσεων, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ικανότητες αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης, ικανότητες αυτοσυνηγορίας και ηγεσίας, δεξιότητες αυτοκαθοδήγησης, δεξιότητες καθορισμού στόχων και επίτευξής τους, αυτογνωσία, θετικές προσδοκίες για την αποδοτικότητα και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Από τη προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού σχετίζεται συνήθως με την εφηβική και ενήλικη ζωή, όμως, σύμφωνα με τις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η πρώιμη παιδική ηλικία είναι πιο πρόσφορη για μάθηση.

Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, έχουν προτιμήσεις και σύμφωνα με αυτές κάνουν τις επιλογές τους, αν και οι επιλογές τους σχετίζονται με την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών. Παρ' όλα αυτά η δυνατότητα λειτουργεί σε αρχικό στάδιο ως ενισχυτικός παράγοντας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού (Tiger et al, 2006). Οι Doll, Sands, Wehmeyer, Palmer (1996) πρότειναν δραστηριότητες για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, οι οποίες πρέπει ανάλογα με την ηλικία να διαφοροποιούνται. Στην προσχολική ηλικία: • Να τους δίνονται ευκαιρίες να κάνουν επιλογές, να διδάσκονται πώς να ασκούν έλεγχο και ότι οι περισσότερες επιλογές έχουν περιορισμένες εναλλακτικές • να εξοικειωθούν με την επίλυση προβλημάτων, να τα ενθαρρύνουν να σκέφτονται φωναχτά όταν τους απευθύνουν απλά προβλήματα, • να δίνουν στους μαθητές ανατροφοδότηση σε σχέση με τα αποτελέσματα των επιλογών τους ώστε να αρχίσουν να διδάσκονται τα παιδιά τις συνέπειες των επιλογών τους, • να διδάσκουν στους μαθητές πώς να αξιολογούν τη δουλειά τους σε σχέση με ένα σταθερό αποτέλεσμα. Στη σχολική ηλικία: • να διδάσκουν στους

μαθητές να αναλύουν συστηματικά τις πιθανές εναλλακτικές, • να προπονηθούν στο σχεδιασμό και στην πραγμάτωση των προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων, • να ενθαρρύνουν τους μαθητές στην αξιολόγηση της απόδοσης έργου και στο να βρίσκουν δικούς τους τρόπους για βελτίωση της απόδοσης. Ο αυτοπροσδιορισμός έχει θετική επίδραση στη διαδικασία της ενηλικίωσης και στη μετάβαση από το σχολείο στο επάγγελμα. Επομένως, ο αυτοπροσδιορισμός είναι μορφωτικό αγαθό και θα πρέπει να διδάσκεται μέσα από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο βασικός στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι να «παράγει υπεύθυνους, επαρκείς πολίτες, οι οποίοι να έχουν αναπτύξει αυτοαίσθημα, πρωτοβουλία, δεξιότητες και σοφία, ώστε να συνεχίσουν να αναπτύσσονται ανεξάρτητα και να προάγουν τη γνώση» (Wehmeyer, Palmer, Argan, Mithaug & Martin, 2000). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα προγράμματα είναι συνήθως μαθητοκεντρικές στρατηγικές μάθησης, αυτοπαρατήρηση και αυτοκαταγραφή, αυτό-καθοδήγηση, αυτοαξιολόγηση ή αυτοκριτική, αυτοενίσχυση και παιχνίδι ρόλων. Για την ανάπτυξη δυνατότητας επίλυσης προβλήματος, σύμφωνα με τον Wehmeyer και Schalock (2001), πρέπει να ακολουθούνται τρία βασικά βήματα: η αναγνώριση του προβλήματος, η ανάλυση του προβλήματος και η λύση του. Για την υιοθέτηση κατάλληλης συμπεριφοράς, ακολουθούνται τέσσερα βήματα: η αποκωδικοποίηση, η απόφαση, η εκτέλεση και η αξιολόγηση (Wehmeyer & Shalock, 2001, O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000). Για την ενίσχυση της στοχοθεσίας και επίτευξης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να θέτουν στόχους βραχυπρόθεσμους και ρεαλιστικούς οι οποίοι ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή (Wehmeyer, 1997, Wehmeyer & Schalock, 2001). Για την ενίσχυση της ανεξαρτησίας και της αυτοσυνηγορίας πρέπει να δίνεται έμφαση στη θετική διεκδίκηση, στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη διαπραγμάτευση. Ο αυτοέλεγχος ορίζεται ως η πρακτική όπου ο μαθητής παρατηρεί και καταγράφει την ακαδημαϊκή του επίδοση αλλά και την επίδοση ως προς τη κοινωνική του συμπεριφορά (Wehmeyer, 1997). Οι στρατηγικές της αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία, πέρα από τις ειδικές ανάγκες τους, έχουν, όπως και τα τυπικά παιδιά, την ανάγκη να εξελιχθούν γνωστικά, να μάθουν, να βιώσουν επιτυχίες, να ενταχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά στον περίγυρό τους. Οι δάσκαλοί τους, λοιπόν, οφείλουν να τους προσφέρουν εμπειρίες, που να απορρέουν από τα ενδιαφέροντά τους και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να ενθαρρύνουν και να επιδιώκουν με κάθε τρόπο τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Να καταρτίζουν διδακτικά προγράμματα, που να βοηθούν τους μαθητές να εκτιμήσουν αυτό που είναι και που μπορούν να πετύχουν και όχι να σκέφτονται αυτό που δεν είναι και δεν μπορούν να πετύχουν. Να επιλέγουν, να οργανώνουν και να επεξεργάζονται τη διδακτική ύλη με γνώμονα τα βιώματα των παιδιών και τις πραγματικές καταστάσεις και δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους. Τέλος, να υιοθετούν μιαν

άποψη παιδείας, που να αγκαλιάζει τη φυσική, πνευματική, κοινωνική, ηθική και προσωπική ανάπτυξη και αυτονομία των μαθητών τους.

Και αυτό, πιστεύω, είναι το σπουδαιότερο επίτευγμα για έναν δάσκαλο!

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2000). *Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών Με Νοητική Καθυστέρηση.* Στο Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), σελ.177-187. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δημητριάδου, Ι. (2008). *Η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού στα πλαίσια της αυτόνομης διαβίωσης σε άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση: Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος. Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.*

Καρτασίδου, Λ. (2007). *Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση καισυνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσειςτης εποχής μας», 1243-1252.*

Κολιάδης, Α.Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη. Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες.* Αθήνα.

Μπάρμπας, Γ. (2002). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη*: ΑΠΘ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση: Διαφορική διάγνωση, Αιτιολογία-Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα

Παρασκευοπούλος, Ι.Ν. (1991). *Νοητική Καθυστέρηση, Έννοια και κριτήρια της νοητικής Καθυστέρησης.* Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (10η εκδ.). Αθήνα: Άτροπος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. Επιστημ. Υπεύθυνος: Ματσαγγούρας,Γ.Η. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ. (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Τοζακίδης, Π.Α. (2014). *Πως διδάσκουμε τους μαθητές με νοητική υστέρηση*. Ανακτήθηκε από http://blogs.sch.gr/tananias στις 24/01/2023

Ξένη Βιβλιογραφία

Moustafa, M.B. (1999). Multisensory Approaches and Learning Styles Theory in the Elementary School: Summary of Reference Papers. Ανακτήθηκε από http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432388.pdf

O'Reilly, M.F., Lancioni, G.E., & Kierans, I. (2000). Teaching Leisure Social Skills to Adults with Moderate Mental Retardation: An Analysis of Acquisition, Generalization, and Maintenance. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35(3), 250-258.

Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond self-determination: causal agency theory. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16(4), 337-359.

Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: re- examining meanings and misinterpretations. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30(3), 113-120.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation.American Journal on Mental Retardation, 100, 632-642.

Wehmeyer, M. L. & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community- based work or living environments. Journal of Intellectual Disability Research, 45 (5), 371-383.

Westwood, P. (2007). Commonsense Methods for Children with Special Education Needs (5th ed.). New York: Routledge

Πρόσφατες Εξελίξεις σχετικά με τα οφέλη των Exergames στα Άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Πάτση, Χ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΑΠΘ-ΤΕΦΑΑ Σερρών
Αρβανιτίδου, Β., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΔΠΘ-ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής

Περίληψη

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που σχετίζεται με ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τις κινητικές δεξιότητες και τις γνωστικές λειτουργίες που εμποδίζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή των ατόμων. Τα exergames είναι ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια που απαιτούν κίνηση από το χρήστη, συνδυάζουν την ψυχαγωγία με την άσκηση και αποτελούν ελκυστικά εργαλεία για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης των ατόμων με αναπηρία. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν τα οφέλη των exergames στα άτομα με ΔΑΦ. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε εκτεταμένη βιβλιογραφική αναζήτηση πρόσφατων ερευνών. Από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι τα exergames είχαν θετικές επιπτώσεις στα άτομα με ΔΑΦ και πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν κοινωνικά, συναισθηματικά και κινητικά οφέλη καθώς και βελτίωση στις δεξιότητες επικοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Exergames, Άσκηση

Recent Advances regarding Exergaming Benefits in Individuals with Autism Spectrum Disorder

Patsi C., Special Teaching Staff, AUTH, SPESS-Serres
Arvanitidou V., Special Teaching Staff, DUTH, SPESS-Komotini

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder associated with deficits in social interaction, communication, motor skills and cognitive functions that limited academic and social participation of individuals. Exergames are digital interactive games that require movement from the user, combine entertainment with exercise and are attractive tools for improving physical performance of individuals with disabilities. The purpose of this study was to explore the possible benefits of exergames in individuals with ASD. To achieve this, an extensive search of relevant publications in recent years took place. Results indicated that exergames had positive effects in individuals with ASD and more specifically studies reveal social, emotional and motor benefits as well as improvements in communication skills.

Key-Words: Autism Spectrum Disorder, Exergames, Exercise

Εισαγωγή

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η ΔΑΦ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και προσαρμόζεται στις καταστάσεις που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα (Καλύβα, 2005). Η ΔΑΦ εμφανίζεται σε 1 στα 44 παιδιά, τα οποία έχουν ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία ενώ διαθέτουν περιορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και πιθανόν να συνυπάρχουν διαταραχές όπως εγκεφαλικές βλάβες, επιληπτικές κρίσεις και κρίσεις άγχους (Centers for Disease Control and Prevention, 2018). Η διάγνωση πραγματοποιείται στην παιδική ηλικία και είναι σημαντική η εμφάνιση ορισμένων συμπτωμάτων όπως η έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και οι στερεοτυπικές κινήσεις.
Σύμφωνα με τον DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual, 5th Edition, 2013), τα τρία επίπεδα της διάγνωσης για τη ΔΑΦ είναι:
Επίπεδο 1: Ανάγκη υποστήριξης που αποδίδεται σε δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία - προσαρμογή.
Επίπεδο 2: Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης που αποδίδεται σε αξιοσημείωτες δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία - προσαρμογή.
Επίπεδο 3: Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης που αποδίδεται σε σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία - προσαρμογή.

Exergames (Exercise and Games)

Τα Exergames είναι καινοτόμα παιχνίδια που αναπτύσσονται μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον για τον χρήστη. Ο όρος exergames ή exergaming εμφανίζεται για πρώτη φορά στο λεξικό Collins (2007) και χρησιμοποιείται για να καθορίσει το συνδυασμού του παιχνιδιού με την άσκηση (Di Tore & Raiola, 2012). Τα exergames απαιτούν φυσική δραστηριότητα με στόχο ο χρήστης να αποτελεί μέρος των εικονικών αθλημάτων ή των διαδραστικών φυσικών δραστηριοτήτων. Ο χρήστης καλείται να επιτύχει κινήσεις του σώματος σύμφωνα με το παιχνίδι προσομοίωσης που εμφανίζεται στην οθόνη (Vernadakis et al., 2012). Το Nintendo Switch είναι ένα παιχνίδι εικονικής πραγματικότητας, που παίζεται σε συνδυασμό με μια οθόνη τηλεόρασης χρησιμοποιώντας ένα χειριστήριο που ονομάζεται joy-con. (Kim, Lee & Yim, 2019). Επιπρόσθετα το Microsoft Kinect Xbox (Ουάσιγκτον, ΗΠΑ) είναι εξοπλισμένο με αισθητήρες Kinect και απαιτεί τον έλεγχο των κινήσεων από το χρήστη, καθώς επιτυγχάνει τους στόχους στο παιχνίδι εάν οι κινήσεις του εκτελούνται σωστά (Hsieh, Chen, Wang, Tan, Hwang, Chen et al., 2014). Στα περισσότερα exergames ο χρήστης εκτελεί ρουτίνες άσκησης και παίζει το παιχνίδι ταυτόχρονα. Πρόσφατα οι σχεδιαστές δημιούργησαν μια ασύγχρονη εμπειρία όπου τα μέρη του παιχνιδιού και της άσκησης εκτελούνται ξεχωριστά αλλά συνδυάζονται μέσω μηχανισμών όπως είναι η συγκέντρωση πόντων μέσω άσκησης που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή η χρήση ενεργειακής δαπάνης για να κερδίσουν πλεονεκτήματα στο παιχνίδι (Keeney, Schneider & Moller,

2019). Η ασύγχρονη εμπειρία παρέχει τη δυνατότητα στους χρήστες να ασκούνται με το δικό τους ρυθμό (Tan, Kumar & Ralph, 2016) (Patsi & Evaggelinou, 2022).

Σύμφωνα με τους Tan και συν. (2016), τα exergames μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: 1) Exergames εσωτερικού χώρου όπως είναι το Nintendo Wii (Κιότο, Ιαπωνία) που απαιτούν από το χρήστη να εκτελεί ρουτίνες άσκησης, όπως χορό, αεροβική, γιόγκα συνήθως στο σπίτι. 2) Αερόβια μηχανήματα όπως είναι το Fish Game που παίζονται σε μια μηχανή κωπηλασίας, με ειδικό εξοπλισμό προπόνησης. Ορισμένα exergames αυτής της κατηγορίας περιέχουν εικονική πραγματικότητα. 3) Κινητά exergames με επιταχυνσιόμετρα, παγκόσμια συστήματα εντοπισμού θέσης για την παρακολούθηση της φυσικής δραστηριότητας του χρήστη και την επίδραση του παιχνιδιού (Patsi & Evaggelinou, 2022).

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Τα οφέλη των Exergames στα Άτομα με ΔΑΦ

Τα Exergames είναι πρόκληση για τα άτομα με αναπηρία και μπορούν ενδεχομένως να αποτελέσουν εναλλακτικό πρόγραμμα άσκησης για τη βελτίωση των επιπέδων της φυσικής κατάστασης και της κινητικής τους λειτουργίας. Ενώ παίζουν exergames, οι χρήστες μπορούν να ανταγωνιστούν ή να συνεργαστούν ως ομάδα και να αλληλεπιδρούν ψηφιακά και κοινωνικά. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να επηρεάσει τη φιλία, την αυτοεκτίμηση, τη διάθεση, τα κίνητρα και να δημιουργήσει σχέσεις μεταξύ των παικτών, ενώ ταυτόχρονα μειώνει την απομόνωση. Για παράδειγμα το exergame Nintendo Wii, μπορεί να είναι αποτελεσματικό για τα άτομα με νοητική αναπηρία και να αποτελέσει εναλλακτική λύση για την τακτική ενασχόλησή τους με φυσικές δραστηριότητες, καθώς τα παιχνίδια είναι διασκεδαστικά και ο απαραίτητος εξοπλισμός είναι προσιτός (Silva et al., 2017) (Patsi & Evaggelinou, 2022).

Παρόλο που υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν τις επιδράσεις των exergames σαν μια νέα στρατηγική για τα παιδιά και τους ενήλικες με ΔΑΦ, οι υπάρχουσες έρευνες αναφέρουν ότι μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο για τη θεραπεία των παιδιών και των ενηλίκων με ΔΑΦ και πιο συγκεκριμένα για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης, των γνωστικών λειτουργιών και των στερεοτυπικών συμπεριφορών (Dickinson & Place, 2014; Golden & Getchell, 2017). Στη μελέτη των Lima et al. (2020) πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές έρευνες. Η πρώτη πιλοτική μελέτη μελέτησε τα συμπεριφορικά και γνωστικά οφέλη των exergames σε 12 παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία ασχολούνταν με το παιχνίδι Dance Dance Revolution (DDR) για 20 λεπτά σε διαφορετικές ημέρες. Στη δεύτερη πιλοτική μελέτη, 10 νεαρά άτομα ασχολήθηκαν με την ποδηλασία σε εικονικό περιβάλλον για 20 λεπτά. Η ενασχόληση με τα περιβάλλοντα και των δύο exergame είχε σαν αποτέλεσμα τη μείωση στις στερεοτυπικές συμπεριφορές και τη βελτίωση στις εκτελεστικές λειτουργίες. Σε μια άλλη μελέτη των Edwards και συν. (2017) μελετήθηκε εάν τα exergames μπορούν να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες σε 11 παιδιά με ΔΑΦ σε σύγκριση με 19 παιδιά παρόμοιων δυνατοτήτων. Η ομάδα με τα παιδιά με ΔΑΦ βελτίωσε σημαντικά τις αυτοαντιλαμβανόμενες κινητικές δεξιότητες,

ωστόσο η χρήση των παιχνιδιών στο βίντεο που προωθούν την κίνηση σαν παρέμβαση μπορεί να μην παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να εκτελούν τα κατάλληλα κινητικά μοτίβα. Συμπερασματικά η ενασχόληση με exergames μπορεί να αυξήσει την παρακίνηση σε παιδιά με ΔΑΦ για να συμμετέχουν σε ΦΔ.

Τα exergames για τα άτομα με ΔΑΦ, έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τις κοινωνικές, επικοινωνιακές, αφηγηματικές δεξιότητες (Bernardini, Porayska-Pomsta & Smith, 2014), για την εκμάθηση των κατάλληλων στάσεων του σώματος και για την υποστήριξη του κινητικού συντονισμού (Caro, Tentori, Garcia & Alvelais, 2017). Ο σχεδιασμός τους ακολουθεί μια μεθοδολογία που επικεντρώνεται στο χρήστη για την υποστήριξη των αναπτυξιακών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα προσφέρουν διάδραση χωρίς την ανάγκη άλλης συσκευής παρά μόνο τις κινήσεις του σώματος του χρήστη για τον έλεγχο του παιχνιδιού. Παραδείγματα τέτοιου είδους παιχνιδιών είναι το Astrojumper (Finkelstein, Barnes, Wartel & Suma, 2013) και το FroggyBobby (Caro, Tentori, Martinez-Garcia & Zavala-Ibarra, 2015; Caro et al., 2017).

Το Astrojumper είναι ένα συναρπαστικό exergame παιχνίδι εικονικής πραγματικότητας που απαιτεί κινήσεις του σώματος (ανέπαφη αλληλεπίδραση) για την αποφυγή εμποδίων, τη συλλογή μπόνους και τη μάχη. Πολλά άτομα με ΔΑΦ, παίζοντας αυτό το παιχνίδι κατόρθωσαν να επιτύχουν υψηλά επίπεδα δραστηριότητας, να συμμετάσχουν σε ΦΔ και να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και θέματα υγείας. Το FroggyBobby είναι ένα Kinect exergame που σχεδιάστηκε για την ενίσχυση των οπτικοκινητικών δεξιοτήτων για τα άτομα με ΔΑΦ (Caro et al., 2015). Είναι αποτελεσματικό για τη συμμετοχή και την παρακίνηση των χρηστών στην εκτέλεση ασκήσεων για τη βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού και τη βελτίωση στις στοχευμένες κινήσεις των άκρων (Caro et al., 2017; Caro, Villaverde, Gotfrid, Martinez-Garcia & Kurniawan, 2018) (Patsi & Evaggelinou, 2022).

Στη μελέτη των Caro και συν. (2020) ο σκοπός ήταν η σύγκριση δύο exergame για την υποστήριξη του οπτικοκινητικού συντονισμού σε άτομα υψηλής λειτουργικότητας με ΔΑΦ. Το πρώτο exergame σχεδιάστηκε για τα άτομα με ΔΑΦ και το δεύτερο για νευροαποκατάσταση. Τα exergames FroggyBobby και Kinect Monsters χρησιμοποιήθηκαν σε άτομα με ΔΑΦ με υψηλή λειτουργικότητα, ηλικίας από 4 έως 15 ετών, συμπεριλαμβανομένων 8 παιδιών (όλα αγόρια, 7 ετών) και 6 εφήβων (5 αγόρια και 1 κορίτσι, 12,8 ετών). Οι 12 συμμετέχοντες είχαν προηγούμενη εμπειρία με βιντεοπαιχνίδια όπως το Mario Bros, το Minecraft χρησιμοποιώντας PC, Nintendo ή κονσόλες Playstation. Για τη μέτρηση της εμπειρίας των χρηστών με τα exergames, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της εμπειρίας παιχνιδιού (GEO) (IJsselsteijn, Poels & de Kort, 2008) και για τη μέτρηση της ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Fun Toolkit (Read, 2008). Κάθε συμμετέχοντας εκτέλεσε συγκεκριμένες ασκήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού για συνολικά 60 λεπτά (30 λεπτά για το δεξί χέρι και 30 λεπτά για το αριστερό). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο exergame, με αυτό που σχεδιάστηκε για τα άτομα με ΔΑΦ να υπερέχει σε σύγκριση με το παιχνίδι που ήταν εμπορικά διαθέσιμο. Σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις

κινήσεις των άκρων καθώς οι συμμετέχοντες με ΔΑΦ που έπαιζαν το αντίστοιχο exergame, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στις στοχευμένες κινήσεις των άκρων (κινήσεις των άκρων που στοχεύουν σε έναν οπτικό στόχο). Συμπερασματικά, παρόλο που και τα δύο exergame μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πιθανά εργαλεία για την υποστήριξη του οπτικοκινητικού συντονισμού σε άτομα με ΔΑΦ, το exergame που σχεδιάστηκε για άτομα με ΔΑΦ αναφέρθηκε ότι ήταν πιο διασκεδαστικό και θα μπορούσε ενδεχομένως να τους παρακινήσει για περαιτέρω χρήση στο μέλλον (Patsi & Evaggelinou, 2022).

Παρόμοια οι Finkelstein και συν. (2013) μελέτησαν τη ΦΔ και τα επίπεδα κινήτρων σε δέκα άτομα με ΔΑΦ (ηλικίας από 8 έως 20 ετών), χαμηλής έως υψηλής λειτουργικότητας, καθώς έπαιζαν με το παιχνίδι Astrojumper. Οι συμμετέχοντες είχαν δύο ξεχωριστές συνεδρίες παίζοντας το παιχνίδι για 45 λεπτά. Μετά την πρώτη συνεδρία συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και μετά τη δεύτερη συνεδρία, μια σύντομη έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι Astrojumper. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλά επίπεδα απόλαυσης και δεσμεύτηκαν να ασκούνται συχνότερα με exergames (Patsi & Evaggelinou, 2022).

Συμπεράσματα

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελούν σημαντικά εργαλεία διδασκαλίας για τα άτομα με αναπηρία. Οι πολυαισθητηριακές αλληλεπιδράσεις σε δομημένα περιβάλλοντα και η χρήση των πολυεπίπεδων διαδραστικών λειτουργιών έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα με ΔΑΦ να μπορούν να μάθουν με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων (Hopkins et al., 2011; Κατσάρη, 2016).

Τα συστήματα παιχνιδιών που προωθούν τη δραστηριότητα αποτελούν ελκυστικά μέσα, παρακινούν τα άτομα να ασκηθούν και συμβάλλουν θετικά στη θεραπεία αποκατάστασής τους. Το Nintendo Wii, το Dance Revolution και το Xbox Kinect αποτελούν συστήματα παιχνιδιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εργαλεία θεραπείας και αποκατάστασης, για την αύξηση των επιπέδων της φυσικής δραστηριότητας σε διαφορετικές μορφές αναπηρίας (Taylor et al., 2011) (Πάτση, Αντωνίου & Υφαντίδου, 2017). Το Astrojumper είναι ένα συναρπαστικό exergame παιχνίδι εικονικής πραγματικότητας που απαιτεί κινήσεις του σώματος (ανέπαφη αλληλεπίδραση) για την αποφυγή εμποδίων, τη συλλογή μπόνους και τη μάχη και το FroggyBobby είναι ένα Kinect exergame που σχεδιάστηκε για την ενίσχυση των οπτικοκινητικών δεξιοτήτων για τα άτομα με ΔΑΦ (Caro et al., 2015).

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν τα οφέλη των exergames στα άτομα με ΔΑΦ μετά από ανασκόπηση βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε και από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι υπήρξε μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών και βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών τους (Hanley et al., 2011). Τα exergames αποτελούν ελκυστικά εργαλεία για τη βελτίωση των καθημερινών επιπέδων δραστηριότητας και της φυσικής κατάστασης των ατόμων με χρόνιες σωματικές αναπηρίες. Είναι αποτελεσματικά για τη συμμετοχή και την παρακίνηση των ατόμων με ΔΑΦ στην εκτέλεση

ασκήσεων για τη βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού και τη βελτίωση στις στοχευμένες κινήσεις των άκρων (Caro et al., 2017). Έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τις κοινωνικές, επικοινωνιακές, αφηγηματικές δεξιότητες (Bernardini et al., 2014), για την εκμάθηση των κατάλληλων στάσεων του σώματος και για την υποστήριξη του κινητικού συντονισμού (Caro et al., 2017). Ο σχεδιασμός τους ακολουθεί μια μεθοδολογία που επικεντρώνεται στο χρήστη για την υποστήριξη των αναπτυξιακών δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά η ενασχόληση των ατόμων με ΔΑΦ με exergames μπορεί να έχει ψυχοκοινωνικές και γνωστικές επιδράσεις όπως αύξηση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της παρακίνησης και της προσοχής τους (Staiano & Calvert, 2011). Αποτελούν ευχάριστη ενασχόληση και είναι πιθανόν να συμβάλλουν στην αύξηση της παρακίνησης για ενασχόληση με προγράμματα άσκησης (Song, Peng & Lee, 2011).

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed*. American Psychiatric Publishing: Washington, DC.

Bernardini, S., Porayska-Pomsta, K. & Smith, T.J. (2014). Echoes: an intelligent serious game for fostering social communication in children with autism. *Information Sciences*, 264, 41–60.

Caro, K., Garcia, A.I.M. & Kurniawan, S. (2020). A performance comparison between exergames designed for individuals with autism spectrum disorder and commercially-available exergames. *Multimedia Tools and Applications,* 79, 33623-33655.

Caro, K., Tentori, M., Martinez-Garcia, A.I. & Zavala-Ibarra, I. (2015) Froggybobby: an exergame to support children with motor problems practicing motor coordination exercises during therapeutic interventions. *Computers in Human Behavior*, 71, 479-498.

Caro, K., Tentori, M., Martinez-Garcia, A.I. & Alvelais, M. (2017). Using the froggybobby exergame to support eye-body coordination development of children with severe autism. *International Journal of Human-Computer Studies,* 105, 12–27.

Caro, K., Morales-Villaverde, L.M., Gotfrid, T., Martinez-Garcia, A.I. & Kurniawan, S. (2018) Motivating adults with developmental disabilities to perform motor coordination exercises using exergames. *Proceedings of the 4th EAI international conference on smart objects and technologies for social good*. ACM, 183–189.

Centers for Disease Control and Prevention (2015). *Autism Spectrum Disorders.* Collins English Dictionary (2007). Definition of exergaming. Retrieved from:

www.collinsdictionary.com/dictionary/english/exergaming

Dickinson, K. & Place, M. (2014). A randomised control trial of the impact of a computer-based activity programme upon the fitness of children with autism. *Autism Res Treat,* 2014419653.

Di Tore, A. & Raiola, G. (2012). Exergames and motor skills: a brief summary. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences,* 3, 1161-1164.

Edwards, J., Jeffrey, S., May, T., Rinehart, N.J. & Barnett, L.M. (2017). Does playing a sports active video game improve object control skills of children with autism spectrum disorder? *J Sport Health Sci*, 6(1), 17-24.

Finkelstein, S., Barnes, T., Wartel, Z. & Suma, E.A. (2013) Evaluation of the exertion and motivation factors of a virtual reality exercise game for children with autism. IEEE Virtual Reality.

Hanley, C.A., Tureck, K. & Schneiderman, R.L. (2011). Autism and exergaming: effects on repetitive behaviors and cognition. *Psychology Research and Behavior Management,* 4, 129-137.

Hsieh, W.M., Chen, C.C., Wang, S.C., Tan, S.Y., Hwang, Y.S., Chen, S.C. et al. (2014). Virtual reality system based on Kinect for the elderly in fall prevention. *Technology and Health Care*, 22(1), 27–36.

Hopkins, I., Gower, M., Perez, T., Smith, D., Amthor, F., Wimsatt, F. & Biasini (2011). Avatar assistant: Improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 41, 11, 1543-1555.

IJsselsteijn, W., Poels, K. & de Kort, Y.A. (2008) *The game experience questionnaire: development of a self report measure to assess player experiences of digital games*. TU Eindhoven, Eindhoven.

Golden, D. & Getchell, N. (2017). Physical activity levels in children with and without autism spectrum disorder when playing active and sedentary Xbox kinect videogames. *Games Health J*, 6(2), 97-103.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κατσάρη, Α. (2016). Εκπαιδευτικά Λογισμικά για Παιδιά που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 74, 23-36.

Keeney, J., Schneider, K.L. & Moller, A.C. (2019). Lessons learned during formative

phase development of an asynchronous, active video game intervention: Making sedentary fantasy sports active. *Psychology of Sport and Exercise,* 41, 200–210.

Kim, J.E., Lee, M.Y. & Yim, J.E. (2019). A new approach to transcranial direct current stimulation in improving cognitive motor learning and hand function with Nintendo switch in stroke survivors. *Medical Science Monitor*, 25, 9555-9562.

Lima, J.L., Glaciane, A., Teixeira, D.S., Monteiro, D., Cid, L., Yamamoto, T., Murillo-Rodriguez, E. & Machado, S. (2020). Exergames for children and adolescents with autism spectrum disorder: An overview. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 16, 1-6,

Tan, J., Kumar, R. & Ralph, P. (2016). Blending immersive gameplay with intense exercise using asynchronous exergaming. Retrieved at 18/07/2022 from: https://doi.org/10.1145/2896958.2896959

Taylor, M. J. D., McCormick, D., Shawis, T., Impson, R. & Griffin, M. (2011). Activity promoting gaming systems in exercise and rehabilitation. *Journal of Rehabilitation Research & Development,* 48(10), 1171–1186.

Πάτση, Χ., Αντωνίου, Π. & Υφαντίδου, Γ. (2017). Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια και άτομα με Αναπηρία. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 10(1), 37-47.

Patsi, C. & Evaggelinou, C. (2022). Recent Developments regarding Exergames and Individuals with Disabilities. In *ECGBL 2022 16th European Conference on Game-Based Learning*. Academic Conferences and publishing limited.

Read, J.C. (2008) Validating the fun toolkit: an instrument for measuring children's opinions of technology. *Cogn Technol Work*, 10(2), 119–128.

Silva, V., Campos, C., Sa, A., Canadas, M., Pinto, J., Simoes, P., Machado, S., Murillo, E.R. & Rocha, N.B. (2017). Wii-based exercise program to improve physical fitness, motor proficiency and functional mobility in adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61, 755-765.

Song, H., Peng, W. & Lee, K.M. (2011). Promoting exercise self-efficacy with an exergame. *Journal of Health Comuunication,* 16, 148-162.

Staiano, A.E. & Calvert, S.L. (2011). Exergames for physical education courses: physical social, and cognitive benefits. *Child Development Perspectives Journal,* 5(2), 93-98.

Vernadakis, N., Kouli, O., Tsitskari, E., Gioftsidou, A. & Antoniou, P. (2014). University students' ability-expectancy beliefs and subjective task values for exergames. *Computers & Education*, 75, 149–161.

Η αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας

Σακελλάρη Ναταλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Δρ. Διδακτικής Ξένων Γλωσσών

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να παρουσιάσει τη συμβολή του γλωσσικού λάθους και της παιδαγωγικής αξιοποίησής του στη διδασκαλία-εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Σε πρώτο χρόνο γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ενώ στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έρευνα δράσης που έλαβε χώρα και τα αποτελέσματά της. Η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί βασικό πλεονέκτημα για τους Ευρωπαίους πολίτες και κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τη σωστή χρήση της σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής αξιοποίησης του γλωσσικού λάθους στο γλωσσικό μάθημα και συγκεκριμένα, στη διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: λάθος, διδασκαλία-εκμάθησης της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, δημόσιο σχολείο

The pedagogical perspective of the error as a tool for improvement in foreign language teaching

Sakellari Natalia, Teacher of French, PhD Foreign language teaching

Abstract

The present article underlines the importance of language learners' errors in the foreign language teaching-learning process. It reports on field research carried out in Greek public schools. The European and international education policy making focuses on the importance of foreign languages as well as the improvement of the quality of the teaching-learning processes. The main purpose of the present research was to examine the role of language learners' errors and its pedagogical perspective in the French as a foreign language teaching-learning process in order to improve learners' results as well as the quality of language education.

Key-Words: error, French as a foreign language teaching-learning process, public school

Εισαγωγή

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών των σύγχρονων κοινωνιών μάθησης, με τη γνώση ξένων γλωσσών να

αποτελεί βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τους νέους στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια, η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας μία ξένης γλώσσας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

Η μάθηση αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία πολύπλοκη διαδικασία. Σύμφωνα με τον Piaget (Πιαζέ, 1979: 68-82), ένα άτομο μαθαίνει αποτελεσματικότερα όταν ενεργεί. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στόχος είναι ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος να κατακτήσει τη νέα γνώση με στόχο, ώστε είτε να την ενσωματώσει στην παλιά γνώση είτε να προβεί στην τροποποίησή της. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη βιωματική μάθηση και στην εξάσκηση των μαθητών μέσω του πειραματισμού με εναλλαγή του τρόπου εργασίας, εργασία σε ομάδες, σε δυάδες ή ατομικές με στόχο την ουσιαστική και βιωματική μάθηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και κατά την πορεία προς την κατάκτηση της νέας γνώσης στην ξένη γλώσσα, σημαντικό ρόλο παίζουν τα λάθη που κάνει ο εκπαιδευόμενος. Τα εν λόγω γλωσσικά λάθη, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, είναι αξιοποιήσιμα και απαραίτητα στη διαδικασία μάθησης, καθώς συμβάλλουν στη κατάκτηση της νέας γνώσης στη γλώσσα-στόχο.

Σκοπός της μελέτης-Ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο σχολείο. Οι ερευνητικές υποθέσεις αναφέρονται ως εξής:

1. Η αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους, ως μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες για την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου και συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.
2. Η αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους ως μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας συμβάλλει στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο.

Το λάθος

Αποσαφήνιση του όρου «λάθος»

Η εν λόγω μελέτη πραγματεύεται τη συμβολή του γλωσσικού λάθους στη βελτίωση της διδασκαλίας-εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας στο σχολείο. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αποσαφήνιση του όρου «λάθος» πριν γίνει αναφορά στο γλωσσικό λάθος ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην καθημερινότητα και σύμφωνα με το Λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας (https://www.greek-language.gr), ως λάθος νοείται *οποιαδήποτε ενέργεια ή παράλειψη*

που αποκλίνει ή που έρχεται σε αντίθεση με το ορθό, το επιθυμητό, το επιτυχημένο, οτιδήποτε έρχεται σε αντίθεση προς τους ισχύοντες κανόνες της ηθικής, της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ως συνώνυμο του όρου «λάθος» δίνεται ο όρος «σφάλμα».

Στον χώρο της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής των Γλωσσών, ωστόσο, γίνεται διαχωρισμός των δύο ανωτέρω όρων. Συγκεκριμένα, το σφάλμα (faute) αναφέρεται στη λάθος ή μη εφαρμογή ενός κανόνα ο οποίος θα έπρεπε να είναι γνωστός από τον μαθητευόμενο, το λάθος (erreur) στη λάθος παραγωγή κατά την προσπάθεια του μαθητευόμενου να προσεγγίσει και να κατακτήσει μία νέα θεωρία (Tagliante, 2001). Ως γλωσσικό λάθος ορίζεται κάθε παραγωγή που παρουσιάζει απόκλιση από τις νόρμες και τους κανόνες της γλώσσας, καθετί που παρεκκλίνει από αυτό που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό από μία κοινότητα (Cuq 2003· Βάμβουκα, 2008).

Το γλωσσικό λάθος

Για πολλά χρόνια η λάθος παραγωγή ενός μαθητή αποτελούσε μεγάλο σφάλμα στα γλωσσικά μαθήματα και ποινικοποιούνταν. Από τη δεκαετία του ‘80, ωστόσο, με την εμφάνιση της επικοινωνιακής μεθόδου στη Διδακτική των γλωσσών το τοπίο άρχισε να αλλάζει. Παρατηρείται μετατόπιση του ενδιαφέροντος αποκλειστικά από τα δομικά στοιχεία μίας γλώσσας και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνιακή της λειτουργία. Γίνεται λόγος για γλωσσικές πράξεις που πρέπει να τελέσουν οι μαθητές και οι οποίες πρέπει να μοιάζουν με αυτές που παράγονται από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου (Δενδρινού, 2001). Η μελέτη του γλωσσικού λάθους αρχίζει να αποτελεί ένα πεδίο με ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον για την κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Γίνεται, παράλληλα, λόγος για παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους, σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικός και μαθητές οφείλουν να συνεργαστούν με στόχο τη μετατροπή του λάθους σε εποικοδομητικό στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Στις μέρες μας, το λάθος έχει απενοχοποιηθεί και δεν του προσδίδεται καμία αρνητική χροιά. Αποτελεί, αντίθετα, ουσιαστικό δείκτη της μαθησιακής διαδικασίας και της συνολικής διανοητικής κατάστασης των εκπαιδευόμενων μέχρι την επίτευξη της νέας γνώσης, της κατάκτησης της γλώσσας-στόχου (Ματθαιουδάκη, 2013). Τα λάθη που κάνει ένας μαθητής μελετώντας μία ξένη γλώσσα, αποτελούν στοιχεία της διαγλώσσας του, του γλωσσικού δηλαδή συστήματος που δημιουργεί ο μαθητής μέχρι να κατακτήσει τη γλώσσα-στόχο (Selinker, 1972). Το γλωσσικό αυτό σύστημα αποτελείται από κανόνες που μοιάζουν με αυτούς της μητρικής και της ξένης γλώσσας, οι οποίοι έχουν υιοθετηθεί αυθαίρετα από τον μαθητή, καθώς και από κανόνες που έχει δημιουργήσει μόνος του (Gass & Selinker, 2008: 14). Για να μπορέσει ο μαθητής να φτάσει στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία των ενδιάμεσων αυτών γλωσσικών συστημάτων (Μήτσης, 1998: 51-52).

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ, 2001) το οποίο αποτελεί το βασικότερο ίσως πλαίσιο αναφοράς για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας, «τα λάθη των μαθητών οφείλονται σε μία ‘διαγλώσσα’, μία

απλοποιημένη ή παραποιημένη αναπαράσταση της ικανότητας-στόχου. Όταν ο μαθητής κάνει λάθη, η επίδοσή του πράγματι συμφωνεί με την ικανότητά του, η οποία έχει αναπτύξει χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα που καθορίζουν οι κανόνες της Γ2» (ΚΕΠΑ, 2001: 178). Επιπρόσθετα, στο εν λόγω πλαίσιο γίνεται αναφορά στα λάθη και τα σφάλματα των μαθητών κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας ως ένδειξη της προσπάθειας τους να επικοινωνήσουν στη γλώσσα-στόχο, ενώ τονίζεται το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις της χρήσης μία γλώσσας και οι ίδιοι οι φυσικοί ομιλητές μπορεί να προβούν σε λάθη και σφάλματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω αναφερθέντα, ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα λάθη των μαθητών του και μέσα από την υιοθέτηση και την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών και διαδικασιών να τους βοηθάει να αναπτύσσουν τη μεταγνωστική τους ικανότητα (Βάμβουκα, 2008). Τα τελευταία χρόνια, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον γραπτό λόγο και στην αξιοποίηση των γραπτών παραγωγών των μαθητευόμενων με στόχο την ανάλυση των λαθών και κατ' επέκταση την κατανόηση της κατάκτησης του νέου γλωσσικού κώδικα (Σακελλαρίου, 2000). Ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας οφείλει να διερευνήσει ποιες ανάγκες εξυπηρετεί το γλωσσικό λάθος και τον λόγο για τον οποίο αυτά επαναλαμβάνονται από τον μαθητή.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση ως βασικό στοιχείο της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία και σε συνάρτηση με την ανατροφοδότηση παρέχουν βασικά στοιχεία τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή για την πορεία της διδασκαλίας, τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό, καθώς και για τα δυνατά ή/και αδύναμα σημεία του κάθε μαθητή (Καψάλης 1998· Καραδήμας 2008). Σύμφωνα με ερευνητές, υπάρχουν τρία βασικά είδη αξιολόγησης του μαθητή (Barthélémy & Descamps,1990· Petijean, 1984): η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία και αποτελεί βασικό στοιχείο της παρούσας μελέτης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στόχος της είναι να διερευνά και να ελέγχει την πορεία των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό (Κασσωτάκης, 2001· Ταρατόρη & Τσαλκατίδου, 2009). Σύμφωνα με τους Van De Walle, Karp και Bay-Williams (2013), πρόκειται για μια παράλληλη με τη διδασκαλία διαδικασία αξιολόγησης που έχει στόχο τον έλεγχο του ποιος μαθητής μαθαίνει και ποιος όχι, ενώ, παράλληλα, βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώσει αποτελεσματικότερα τη μελλοντική του διδασκαλία. Αυτή η μορφή αξιολόγησης προσφέρει αποτελεσματική ανατροφοδότηση αφενός μεν στον εκπαιδευτικό, αφετέρου δε στον μαθητή. Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρέχονται πληροφορίες για την πορεία των μαθητών, φανερώνονται τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία τους και αναδεικνύεται η ανάγκη για ενδεχόμενη αναθεώρηση της μεθόδου και των στρατηγικών που υιοθετούνται στο πλαίσιο της τάξης από τον εκπαιδευτικό, με στόχο

τη βελτίωση της διδασκαλίας. Πρόκειται για μία μορφή ελέγχου της ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κασσωτάκης, 2001· Ταρατόρη & Τσαλκατίδου, 2009).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους και δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης του εκάστοτε μαθητή, καθώς και στη γενική ποιότητα της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο σχολείο.

Η Έρευνα

Μεθοδολογία

Για την παρούσα μελέτη, επελέγη η έρευνα δράσης, ένα εναλλακτικό είδος εκπαιδευτικής έρευνας που πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή. Σύμφωνα με τους McNiff, Lomax, και Whitehead (1996), η εν λόγω έρευνα ξεκινά έχοντας περιορισμένη κλίμακα, καθώς διενεργείται από ένα άτομο-τον ερευνητή-με στόχο τον αναστοχασμό των πρακτικών του. Απαραίτητο, ωστόσο, στοιχείο της αποτελεί η ενεργός εμπλοκή των συμμετεχόντων και η αντιμετώπισή τους ως συνεργατών. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τους ερευνητές, αναδεικνύεται μεθοδικά ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ερευνητής και συμμετέχοντες συνεργάζονται και αναστοχάζονται δημιουργώντας τελικά μία αυτοκριτική κοινότητα. Μέσα από την έρευνα δράσης δύναται ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει και να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές και διδακτικές του πρακτικές, να τις αναθεωρήσει και τελικά να τις βελτιώσει, αναδιαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτόν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα και εργάζεται.

Η γράφουσα, ούσα εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση, επέλεξε την εν λόγω μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς είχε στόχο να ερευνήσει και να κατανοήσει καλύτερα τη συμβολή της παιδαγωγικής αξιοποίησης του λάθους στο πλαίσιο της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας στην τάξη. Για τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού το οποίο αποτέλεσε τόπο καταγραφής και ερμηνείας, αναστοχασμού και λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, σημαντική μέθοδο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η συστηματική παρατήρηση της εργασίας και των παραγωγών των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τέλος, ελήφθησαν υπόψη τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης, καθώς και της τελικής αξιολόγησης.

Διεξαγωγή έρευνας

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν μαθητές 3 τμημάτων γαλλικής γλώσσας, της Β' Γυμνασίου, σχολικών μονάδων της ελληνικής επαρχίας. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελέσαν 45 μαθητές, εκ των οποίων 30 κορίτσια και 15 αγόρια. Το επίπεδο γλωσσομάθειας στη γαλλική γλώσσα των συμμετεχόντων ήταν αρκετά διαφοροποιημένο, η πλειοψηφία, ωστόσο, βρισκόταν στο επίπεδο Α1 προς Α2 του ΚΕΠΑ (2001).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, έγινε προσπάθεια αξιοποίησης του λάθους προς όφελος των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάλυση και η παρατήρηση επικεντρώθηκαν στον γραπτό λόγο των μαθητών. Τα λάθη των μαθητών λαμβάνονταν υπόψη από την ερευνήτρια ως στοιχεία για αναδιάρθρωση και επανεξέταση των διδακτικών της παρεμβάσεων με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, δεδομένου ότι η παιδαγωγική αξιοποίησή τους οφείλει να προσανατολίζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές προς τη σωστή κατεύθυνση (Μήτσης, 1998).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας τα μέτρα που ελήφθησαν για την αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών βασίστηκαν σε όσα αναφέρονται στο ΚΕΠΑ σχετικά με το εν λόγω ζήτημα. Συγκεκριμένα, α) προωθήθηκε η άμεση διόρθωση των λαθών μεταξύ συμμαθητών, β) τα λάθη αναλύονταν στην ολομέλεια, ώστε να γίνονται κατανοητά από όλους και να αποφεύγονται στο μέλλον, γ) λαμβάνονταν υπόψη και αναλύονταν κατά κύριο λόγο τα συστηματικά λάθη και λιγότερο τα λάθη εκ παραδρομής. Σύμφωνα με ερευνητές άλλωστε (Champagne-Muzar και Bourdages, 1993), στο επίπεδο γλωσσομάθειας Α1 και Α2 η διόρθωση θα πρέπει να αφορά αποκλειστικά λάθη τα οποία δυσχεραίνουν ή καθιστούν ανέφικτη τη γραπτή επικοινωνία. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα λάθη τα οποία μελετήθηκαν ήταν αφενός, λάθη ορθογραφίας, λεξιλογίου, μορφολογίας και σύνταξης αφετέρου, λάθη χρήσης και κοινωνικοπολιτισμικού περιεχομένου, δεδομένου ότι όλες οι ανωτέρω κατηγορίες θεωρούνται εξίσου σημαντικές κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας.

Για τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και ως προσέγγιση υιοθετήθηκε κατά κύριο λόγο, ο προσανατολισμός στη δράση, όπως αυτή ορίζεται από το ΚΕΠΑ. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, προσέφυγε στην πολυμεθοδολόγια, δεδομένου ότι η υιοθέτηση στοιχείων από διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις ανάλογα με το εκάστοτε κοινό και τις ανάγκες του, αποτελεί βασική αρχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που έχει στόχο την επίτευξη των διδακτικών στόχων από όλους τους μαθητές.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου, σύμφωνα με την οποία ένα κείμενο παράγεται και κατανοείται μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, επιτελώντας συγκεκριμένη λειτουργία και συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο (Αρχάκης, 2005). Η παραγωγή γραπτού λόγου, λάμβανε χώρα κατά κύριο λόγο στην τάξη. Δεδομένου του περιορισμένου χρόνου, συχνά οι μαθητές ολοκλήρωναν τις γραπτές δραστηριότητές τους στο σπίτι. Η αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών τους γινόταν μέσα στην τάξη με εναλλαγή του τρόπου διόρθωσης, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις η διόρθωση γινόταν από την εκπαιδευτικό και σε επόμενο μάθημα επιστρέφονταν διορθωμένες οι παραγωγές. Στην περίπτωση της διόρθωσης μέσα στην τάξη, η διόρθωση γινόταν με ποικίλους τρόπους: ανά ζεύγη ή ανά ομάδες μέσω της ετεροαξιολόγησης, στην ολομέλεια της τάξης με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού ή/και τέλος, από την ίδια την εκπαιδευτικό η οποία έγραφε στον πίνακα τις λανθασμέ-

νες φράσεις και η τάξη συμμετείχε στη διαδικασία προτείνοντας τις σωστές απαντήσεις. Για τη διόρθωση, οι μαθητές και η εκπαιδευτικός βασίζονταν σε σχάρες αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια, τις οποίες είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός.

Για τη διδασκαλία και αφομοίωση της γραμματικής και του λεξιλογίου, οι μαθητές δούλεψαν με ασκήσεις εμβάθυνσης, συστηματοποίησης και εφαρμογής της νέας γνώσης, δεδομένου ότι οι εν λόγω τύποι ασκήσεων, σύμφωνα με την Tagliante (2001), αποτελούν μέρος της παιδαγωγικής αξιοποίησης του λάθους, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν τα λάθη των μαθητών με εποικοδομητικό τρόπο, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στη δημιουργία σωστά δομημένου γραπτού λόγου. Για τα γραμματικά φαινόμενα, η εκπαιδευτικός πρότεινε στους μαθητές συχνά ασκήσεις γραμματικής με την επαγωγική μέθοδο, ώστε οι ίδιοι, μέσα από την παρατήρηση να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματά για τους κανόνες του προς μελέτη γλωσσικού φαινομένου. Για τις γραμματικές και τις λεξιλογικές ασκήσεις οι μαθητές εργάζονταν είτε μόνοι είτε σε μικρές ομάδες των 3 ή 4 ατόμων.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Μετά από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους στο μάθημα ξένης γλώσσας στο σχολείο είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη από τους μαθητές νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών και κατά συνέπεια, της γενικότερης ποιότητας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο σχολείο.

Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, δεδομένης της σημασίας της για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Η εναλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των γραπτών παραγωγών και των ασκήσεων, όπως για παράδειγμα διόρθωση γραπτών ανά ζεύγη, ανά ομάδες και στην ολομέλεια με τη συμβολή της εκπαιδευτικού υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματική, δεδομένου ότι παρατηρήθηκε ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας παρείχε στους μαθητές ενεργό ρόλο και το γεγονός αυτό, αφενός τους βοηθούσε να συνειδητοποιήσουν τα παραγόμενα λάθη, τα δικά τους ή των συμμαθητών τους, και κατ’ επέκταση να τα αποφύγουν στο μέλλον, αφετέρου να συμμετέχουν με ενδιαφέρον στο μάθημα. Παρατηρήθηκε ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, της ικανότητας εντοπισμού των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές καθώς και ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης. Παράλληλα, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ανέδειξε τη σημασία αυτού του είδους αξιολόγησης δεδομένου ότι παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ατομική τους αξιολόγηση, στη διαπίστωση των ατομικών τους λαθών και στην προσπάθεια διόρθωσής τους με τη βοήθεια πάντα της διδάσκουσας, όποτε αυτό κρινόταν απαραίτητο. Κατά συνέπεια, ο μαθητοκεντρικός

και συνεργατικός αυτός τρόπος διδασκαλίας-συνεργασία τόσο μεταξύ ομοτίμων, καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού-κρίνεται ότι συνέβαλε στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι το λάθος αντιμετωπίστηκε από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια ως ένα στοιχείο θεμιτό και απαραίτητο στο πλαίσιο του μαθήματος για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Συγκεκριμένα, εξαλείφθηκε ο φόβος των μαθητών απέναντι στο λάθος και στην ποινικοποίησή του και κατά συνέπεια, εργάζονταν με μεγαλύτερη άνεση σε ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο και αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία το λάθος δεν αποτελεί μειονέκτημα για τη διαδικασία της διδασκαλίας-εκμάθησης του γλωσσικού μαθήματος είναι θεμιτό να επανεξεταστεί η θέση του κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το λάθος οφείλει να αποτελεί ευκαιρία ανατροφοδότησης και βελτίωσης τόσο για τον εκπαιδευτικό σε επίπεδο διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών όσο και για τον μαθητή σε επίπεδο εντοπισμού αδυναμιών και προσπάθειας συνεχούς βελτίωσης. Το λάθος οφείλει να αποτελεί ενδείκτη για την πορεία του μαθητή και η παιδαγωγική αξιοποίησή του δύναται να συμβάλλει στη συνολική βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasiou, L. (2001). Ta lathi ton mathiton sti grapti ekfrasi kai o rolos tous sti diadikasia tis didaskalias kai mathisis. Sto Vamvouka, L. kai Chatzida-ki, A.(epim), *Mathisi kai didaskalia tis ellinikis os mitrikis kai os defteris glossas,* tomos A'. Athina: Ekdoseis Atrapos, 203-221.

Archakis A. (2005). *Glossiki didaskalia kai systasi ton keimenon.* Athina: Patakis.

Barthélémy-Descamps, A. (1990). Evaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. *Spirale-Revue de recherches en éducation, 4*, 5-11.

Dendrinou, V. (2001). I didaskalia tis xenis glossas. Sto: F. A. Christidis (E-pim.), *Egkyklopaidikos odigos gia ti glossa.* Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike stis 08/12/2022 apo: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm

Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J.S. (1993). *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International.

Cuq, J.P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course (3rd ed.)*. New York, NY: Routledge.

Kassotakis, M. (2001). *I axiologisi tis epidoseos ton mathiton: Mesa, methodoi, provlimata, prooptikes.* Athina: Ekd. Grigori.

Karadimas, D.. (2008). *Axiologisi ekpaideftikou ergou*. Eisagogiki epimorfosi ekpaideftikon 2008-2009, PEK Lamias.

Kapsalis, G. A. (1998). *Axiologisi kai Vathmologia sto Dimotiko Scholeio*. Athina: Gutenberg.

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your Action Research Project*. London: Routledge.

Matthaioudaki, M. (2013). O Schediasmos tou Xenoglossou Mathimatos: Protaseis sta Plaisia ton Sygchronon Prosengiseon (Programma Diadromes sti dida-skalia tis neas ellinikis os xenis glossas). Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike stis 09/12/2022 apo: http://elearning.greek-lan-guage.gr/plugin-file.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf

Mitsis, N. (1998). *Stoicheiodeis Arches kai Methodoi tis Efarmosmenis Glossologi-as. Eisagogi sti Didaskalia tis Ellinikis os Defteris i (Xenis) Glossas*. Athina: Gutenberg.

Petijean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques, 44*, 5-20.

Sakellariou, A. (2000). Didaktiki tis Ellinikis os defteris/xenis glossas. Athina: Grigori.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, *10*(3): 209-231.

Symvoulio gia tin Politistiki Synergasia, Epitropi Paideias Tmima Sygchronon Glosson (2001). *Koino Evropaiko Plaisio Anaforas gia ti glossa: ekmathisi, didaskalia, axiologisi.* Strasvourgo: Symvoulio tis Evropis.

Tagliante, Chr. (2001). *La classe de langue*. Paris : Clé International.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009*). Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Taratori-Tsalkatidou, E. (2009). *Scholiki axiologisi: Axiologisi tis scholikis monadas, tou ekpaideftikou kai tis epidosis tou mathiti.* Afoi Kyriakidi: Thessaloniki.

Vamvouka, I. (2008). Ta lathi ton mathiton symfona me tis sygchrones psychopaidagogikes theories kai i antimetopisi tous sto plaisio tis didaktikis praxis. *SKEPSY* 1, 159-176.

Van De Walle, A. J., Karp, S. K., & Bay-Williams, M. J. (2013). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally (8 ed.).* United States of America: Pearson.

Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή
Μια διαφορετική προοπτική αξιολόγησης στο σχολείο

Τσιούμαρη Νικολέτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.

Περίληψη

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι μια διαδικασία που μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η οποία είναι συνδεδεμένη με την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται εντός της σχολικής μονάδας. Τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μια στροφή από παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, που έχουν ως αντικείμενο τη μέτρηση του τελικού προϊόντος της μάθησης, σε πιο εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, που εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή. Σχετίζονται με τη δημιουργία μιας εικόνας της εξέλιξης και της προόδου του παιδιού σε μια συγκεκριμένη περίοδο της μαθησιακής του πορείας που έχει διανύσει σε συγκεκριμένους τομείς που απορρέουν: από το Πρόγραμμα Σπουδών, το παιδαγωγικό πλαίσιο που διαμορφώνεται στην τάξη, και το κοινωνικό και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Επιχειρείται επίσης η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης ήδη από το νηπιαγωγείο, που εμπλέκει εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, προς όφελος των τελευταίων.

Έννοιες Κλειδιά: Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, Περιγραφική αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση, Ατομικός φάκελος (portfolio)

Descriptive Student Assessment-A different perspective on assessment at school

Nikoleta Tsioumari, Kindergarten teacher, M.Sc,

Abstracts

The evaluation of student performance is a process that can contribute decisively to the strengthening of learning outcomes and which is linked to the effective operation of the educational work produced within the school unit. In recent years, a shift has been attempted from traditional forms of assessment, which aim to measure the final product of learning, to more alternative forms of assessment, which focus on the learning process and the development of the student's skills. They relate to the creation of a picture of the child's development and progress over a certain period and the path he/she has taken in specific areas arising from: the Curriculum, the pedagogical context that is formed in the classroom, and the social and wider cultural context . An attempt is also being made to form a culture of evaluation from kindergarten that involves teachers, parents and students, for the benefit of the latter.

Key-words: Alternative forms of assessment, Descriptive assessment, Self-assessment, Individual file (portfolio), culture of evaluation

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational assessment) ορίζεται ως το σύνολο επιμέρους συστηματικών, έγκυρων, αξιόπιστων, αντικειμενικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος καθώς και στην ενίσχυση της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας, 2004). Στη βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλοι τύποι αξιολόγησης των μαθητών, αντίστοιχα προς το θεωρητικό τους υπόβαθρο και τα κριτήρια κατηγοριοποίησης που θέτουν οι υποστηρικτές τους. Για την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσδιορίσει εκ των προτέρων ποιος είναι ο στόχος της αξιολόγησης (τι θα αξιολογήσει), η διαδικασία με την οποία θα συλλέξει τα δεδομένα και θα τα ερμηνεύσει (με ποιο τρόπο θα αξιολογήσει), η χρήση των αποτελεσμάτων που θα εξάγει και επίσης, θα πρέπει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου για να επιλέξει την καταλληλότερη σε σχέση με τις προαναφερθείσες παραμέτρους.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχει να επιδείξει παραδείγματα και αναφορές αξιολόγησης άλλων αντικειμένων πέραν του μαθητή. Περιορίζεται στην παραδοσιακή αντίληψη της αξιολόγησης της «τελικής» ή «αθροιστικής», που συνδέεται με την αποτίμηση του αποτελέσματος της μάθησης και περιλαμβάνει μετρήσεις της επίδοσήςτου σε βαθμολογική κλίμακα. Κάθε σχετική απόπειρα νομοθετικής ρύθμισης και εκσυγχρονισμού παρέμεινε μόνο στα χαρτιά και δεν ευδοκίμησε στην πράξη. Μόλις τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται προσπάθεια για σταδιακή υιοθέτηση και με τάση καθολικής γενίκευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, μιας πιο ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα, μορφής αξιολόγησης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, ή και η συνύπαρξη διαφορετικών μορφών αξιολόγησης. Οι νέες μορφές αξιολόγησης που προκύπτουν ως ανάγκη εκσυγχρονισμού στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, λειτουργούνσυμπληρωματικά στις παρελθούσες πρακτικές και εμπλουτίζουν τις πληροφορίες για το μαθητή και την πρόοδο του (Πετροπούλου κ.ά., 2015) .

Στα σύγχρονα, ελληνικά προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων προτείνονται, με βάση τη διεθνή εμπειρία, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Ωστόσο, πρόκειται για ένα ασαφές θεσμικό πλαίσιο, καθώς δεν περιγράφονται τα μέσα, οι τεχνικές και η διαδικασία με την οποία αυτή θα υλοποιηθεί. Αν σε αυτό προσθέσουμε, τον προαιρετικό του χαρακτήρα και την ελλιπή υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε πρακτικό επίπεδο, θα καταλάβουμε γιατί μιλάμε ακόμη για εφαρμογή παραδοσιακών πρακτικών αξιολόγησης.

Το 2017 επιχειρείται για πρώτη φορά, μια συνολική θεώρηση για τηνεκπαιδευτική αξιολόγηση σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής (ΙΕΠ). Γίνεται η πρώτη επίσημη προσπάθεια για τη διαμόρφωση μιας πρότασης πλαισίου αξιολόγησης, που να απηχεί τις σύγχρονες αντιλήψεις για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών και

να υποστηρίζει τη φιλοσοφία, τις βασικές αρχές και τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών. Για το σκοπό αυτό καταρτίζεταιένας οδηγός εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης (αρχές, σκοποί και στόχοι, εργαλεία, μέθοδοι, παραδείγματα) στην υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο,δημοτικό, γυμνάσιο). Αυτή η πρόταση περιλαμβάνει πιλοτική εφαρμογή των προτάσεων, έκδοση οδηγών εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση με αναφορές στη θεωρία για την αξιολόγηση, στα κριτήρια και τις μεθόδους της και παραδείγματα εφαρμογών ανά μαθησιακή περιοχή και γνωστικό αντικείμενο για κάθε βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και οργάνωση επιμορφώσεων για τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Στα νέα Προγράματα Σπουδών που εφαρμόζονται πιλοτικά ήδη από το σχολικό έτος 2021-2022, επιχειρείται μια αλλαγή στην φιλοσοφία της ίδιας της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης και της διδασκαλίας. Δίνεται έμφαση στην διαμορφωτική αξιολόγηση ως μιας παιδαγωγικής λειτουργίας ενσωματωμένης δυναμικά στη διδακτική πράξη, η οποία αποβλέπει στο συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (μετακίνηση από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση). Σε συνδυασμό με την αρχική και την τελική αξιολόγηση, στοχεύει στην παροχή πληροφοριών για κάθε παιδί ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη την ατομική του πορεία και το μαθησιακό του προφίλ, με σκοπό αποκλειστικά και μόνο την προσωπική του εξέλιξη. Αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο που αποσκοπεί στην συλλογή στοιχείων από τον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα των επιλεγόμενων από αυτόν παρεμβάσεων, επινοήσεων και ενεργειών κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου (ΙΕΠ 2021-2022).

Μια ανάλογη πρόταση έγινε τη σχολική χρονιά (2021-2022), με την καθολική εφαρμογή του προγράμματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», στα Νηπιαγωγεία , στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια από το ΙΕΠ. Στο τέλος κάθε θεματικού άξονα το πρόγραμμα κλείνει με περιγραφική αξιολόγηση και τήρηση ατομικού φακέλου για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Μορφές αξιολόγησης

Εδώ και πολλά χρόνια επικράτησαν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης οι οποίες προσανατολίζονται στη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, στο τέλος μιας διαδικασίας με τη χρήση σταθμισμένων ή μη σταθμισμένων τεστ. Το χαρακτηριστικό τους είναι ότι επικεντρώνονται στο τελικό αποτέλεσμα, παραγνωρίζοντας τη διαδικασία μέσω της οποίας οδηγήθηκε ο μαθητής σ’ αυτό, καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του. Η επίδοση αποτιμάται ποσοτικά βάσει μιας βαθμολογικής κλίμακας, η οποία κατατάσσει το μαθητή σε σχέση με τους συμμαθητές του, γεγονός που αρκετές φορές καλλιεργεί τον ανταγωνισμό. Ο βαθμός έτσι, γίνεται αυτοσκοπός και οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται σε αδυναμίες του μαθητή, χωρίς να αναζητούνται αιτιάσεις στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και παράγοντες που ενδέχεται να αλληλεπιδρούν.

Ωστόσο τα τελευταία χρόνια διαμορφώθηκαν νέες τάσεις για την αξιολόγηση καθώς μελέτες ανέδειξαν την ανάγκη αναπλαισίωσής της και της μετατροπής της από ελεγκτική σε υποστηρικτική (Black & Wiliam, 1998). Έτσι δημιουργήθηκε η "Εναλλακτική" ή "αυθεντική" μορφή αξιολόγησης η οποία περιλαμβάνει, εκτός από την αξιολόγηση του αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας, που αναφέρεται στην επίδοση του μαθητή, και την αποτίμηση των επιμέρους διαδικασιών που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του όποιου αποτελέσματος. Σε αυτήν την περίπτωση η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα δυναμικό «εργαλείο» για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ενδιαφέρεται για την πραγματική μάθηση, αυτή που έχει νόημα για το μαθητή, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πραγματικά κατέχει και δίνει βάρος στη διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης και κατάκτησης δεξιοτήτων καταλήγοντας στην παρουσίαση ενός τελικού προϊόντος (Perrenoud, 2006).

Θεωρούμαι λοιπόν ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές ως προς το τι αξιολογούν και πώς και ως προς το πλαίσιο στο οποίο τελείται η αξιολόγηση. Στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης ο μαθητής εμφανίζεται ως καταναλωτής γνώσης που απομνημόνευσε και ελέγχεται το ποσοστό της γνώσης που απέκτησε. Επιπλέον, η τακτική των τεστ καλλιεργεί την απομνημόνευση, περιθωριοποιεί την κριτική και δημιουργική σκέψη και ενισχύει την τάση για συσσώρευση γνώσεων. Οι στόχοι και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος ωστόσο, εκφράζονται μέσα από τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης, όπου στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύονται τόσο τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του/της, όσο και οι ποικίλες εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας και η επίδραση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίησή της. Επίσης, καθώς η αξιολόγηση στρέφεται γύρω από την ατομική πρόοδο των μαθητών φαινόμενα ανταγωνισμών και βαθμοθηρίας αποδυναμώνονται, καθώς ο μαθητής συγκρίνεται μόνο με τον εαυτό του και τις προηγούμενες επιδόσεις του.

Περιγραφική αξιολόγηση

Μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, αποτελεί η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία έχει την έννοια της «ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 181). Ο χαρακτήρας της αξιολόγησης τείνει να μετακινείται από την μέτρηση των επιδόσεων του μαθητή σε συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές που αφορούν στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας, σε πιο ποιοτικές μεθόδους, μέσω των οποίων συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία μάθησης που ακολουθεί ο κάθεμαθητής και πώς αυτή η διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί με τρόπο που να ταιριάζει στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του και όχι στο σύνολο της τάξης. Βασίζεται στην παραδοχή ότι κάθε μαθητής ακολουθεί διαφορετική μαθησιακή πορεία ανάλογα με τις εμπειρίες του, τα ενδιαφέροντά του και τον τρόπο ή τον ρυθμό με τον

οποίο μαθαίνει και είναι εμφανές ότι η εφαρμογή της είναι συμβατή με τις αρχές της διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Στην περιγραφική αξιολόγηση μπορούμε να διακρίνουμε δύο άξονες. Ο ένας άξονας περιλαμβάνει τις διαδικασίες συλλογής, καταγραφής ενδείξεων και τεκμηρίων για τη μαθησιακή πορεία που ακολουθεί ο μαθητής, σκιαγραφώντας το προφίλ του και παράλληλα περιλαμβάνει διαδικασίες ερμηνείας για το πώς μαθαίνει (διαδικασία) ο μαθητής και κοινοποίησης αυτής της διαδικασίας προκειμένου να την αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός γιανα βελτιώσει τη διδασκαλία του, επανεξετάζοντας τις πρακτικές του και ο μαθητής τις στρατηγικές μάθησης (αξιολόγηση για τη μάθηση). Ο δεύτερος άξονας αφορά σε τακτικούς ελέγχους της επίδοσης των μαθητών βάσει προκαθορισμένων αξιολογικών κριτηρίων και για συγκεκριμένους τομείς μάθησης προκειμένου γονείς και μαθητές να ενημερωθούν για το τι έμαθε (το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας), για το σημείο κατάκτησης της γνώσης και τον τρόπο που έφτασαν σ' αυτό. Η αξιολόγηση, σ' αυτήν την περίπτωση, αφορά τόσο τη διαδικασία, όσο και τα αποτελέσματα της (αξιολόγηση της μάθησης) (Νίκα κ.ά., 2017α).

Η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται, λοιπόν, στις γνώσεις που αποκτά ο μαθητής/-ήτρια, αλλά λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αναπτύσσει. Παρέχει δηλαδή πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο/η μαθητής/-ήτρια και τις διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του/της να μάθει (διαδικασία), για τις δεξιότητες που αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία, το τι τελικά μαθαίνει (προϊόν) και συνολικά για τη βελτίωση που παρουσιάζει σε όλους αυτούς τους τομείς (πρόοδος) (Νίκα κ.ά., 2017α).

Επομένως πρόκειται για συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που αποσκοπεί: α) στη συνεχή παρακολούθηση και ανίχνευση ελλείψεων και εμποδίων στη μάθηση με σκοπό την παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης και υποστήριξης. β) στη διάγνωση δυνατών σημείων και αδυναμιών στις διδακτικές επιλογές με σκοπό την βελτίωσή τους. γ) στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγησή τους. δ) στην αποτίμηση της προόδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, σε συνάρτηση πάντα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. (Κασσωτάκης 2013).

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης και κοινοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή. Επιπρόσθετα συμβάλλει στη δημιουργία του μαθησιακού προφίλ του παιδιού και στη συνεχή υποστήριξη και βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του. Έτσι σχετίζεται με τη διαμόρφωση διδακτικών προσεγγίσεων που δίνουν τη δυνατότητα να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και οι διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του να μάθει, οι γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία, δηλαδή το τι τελικά μαθαίνει και τέλος η βελτίωση που παρουσιάζει. (Νίκα κ.ά., 2017α).

Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης

Ως μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης αναφέρονται η συστηματική παρατήρηση, η συζήτηση με τα παιδιά, οι γραπτές δοκιμασίες, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, καθώς και ο ατομικός φάκελος (portfolio). Στις τρεις τελευταίες οι μαθητές έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, ενώ στις υπόλοιπες ο εκπαιδευτικός. Η συνδυαστική χρήση τους προσδίδει αξιοπιστία και εγκυρότητα στα αξιολογικά ευρήματα.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αξιολογική διαδικασία αποτιμώντας την προσπάθεια που έχουν καταβάλει για την επίτευξη ενός διδακτικού στόχου και τα αποτελέσματα αυτής.

Στην ετεροαξιολόγηση οι μαθητές και οι μαθήτριες σε συνδυασμό με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, μπορούν να αναλάβουν την αξιολόγηση συμμαθητών/τριών τους με τους/τις οποίους/ες ήταν μαζί στην ίδια ομάδα, ή της ομάδας τους ως σύνολο. Έτσι προβληματίζονται όχι μόνο σε σχέση με τις δικές τους προσπάθειες και με τη δική τους εργασία αλλά και με την εργασία των συμμαθητών/τριών τους (Νίκα κ. ά. 2017β).

Η παρατήρηση και η καταγραφή επιτρέπει στον/την εκπαιδευτικό να περιγράψει τη διαδικασία της μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έχει τη δυνατότητα να επισημάνει ποια είναι η αλληλεπίδραση του μαθητή με την ομάδα, ποια είναι η αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιεχόμενο της μάθησης, τι έχει μάθει κάθε μαθητής, πώς το έχει μάθει και τι τον κινητοποιεί.

Οι συζητήσεις αποτελούν μια μέθοδο η οποία προκαλεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καθώς εμπλέκονται σε συζητήσεις, αρχικά για θέματα που τους είναι οικεία και συνδέονται με τα βιώματα και τις προηγούμενες γνώσεις τους, τις οποίες ανακαλούν, και σταδιακά οι συζητήσεις εμπλουτίζονται με θέματα, που καλλιεργούν ανώτερα επίπεδα σκέψης και αφορούν σε ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση εννοιών που αφορούν στη συζήτηση και τον αναστοχασμό πάνω σε όσα έμαθαν.

Επίλογος

Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να αποτελεί μια τυπική διαδικασία, αλλά αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Πρέπει επιτέλους να απεμπλακεί από τον αποτιμητικό χαρακτήρα της παραδοσιακής μορφής αξιολόγησης και την ταύτιση του όρου με τις εξετάσεις και βαθμοθηρικές πρακτικές που «περιθωριοποιούν την ουσιαστική λειτουργία της στο σχολείο» και αποποιούνται τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να καλλιεργηθεί μια μαθησιακή κουλτούρα που θα αντιλαμβάνεται το ρόλο και το σκοπό της αξιολόγησης στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και εφαρμογής της περιγραφικής ως επιλογή που εγγυάται τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ενδυνάμωση των μαθητών ως σχεδιαστές της δικής

τους ατομικής πορείας προς τη μάθηση. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και από την δέσμευση της πολιτείας να παράσχει στην εκπαιδευτική κοινότητα, τα εχέγγυα για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού και ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία – δικτυογραφία

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan, 80(2) pp. 139-148

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP) (2019). Odigos Ekpaideftikou gia tin perigrafiki axiologisi. Athina, IEP. Diathesimo ston istotopo http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-perigrafiki-axiologisi

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). TO PARATITIRIO TIS AEE (Axiologisis tou Ekpaideftikou Ergou), http://aee.iep.edu.gr/pilot/description

Matsangouras, I. (2004, 5i ekd.). Theoria kai praxi tis didaskalias. Stratigikes didaskalias: I kritiki skepsi sti didaktiki praxi, t. V΄. Athina, Gutenberg

Kassotakis, M. (2013). I axiologisi tis epidosis ton mathiton: Theoritikes prosengiseis & praktikes efarmoges. Athina: Ekd. Grigori.

Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008). Epimorfosi kai axiologisi sto choro tis ekpaidefsis. Athina: YPEPAITh-Paidagogiko Institouto.

Nika M., Vekris, E., Gkliaou-Christodoulou, N., Danti, A. Ioannou, S., Kotsira, A., Oikonomou, A., Papadimitriou, E., Papastavrinidou, G., Sofou, E., Strantzalos, A., Tsafos, V., Tsiagkani, Th. (2017a) Odigos Ekpaideftikou gia tin Perigrafiki Axiologisi sto Gymnasio. Tefchos A΄ : Perigrafiki Axiologisi: Theoritiko Plaisio kai Methodologia. I.E.P.. YPAITh, Athina. Diathesimo sto http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Evaluation/2017/2a_Perigrafiki_DHMOTIKO.pdf

Nika M., Vekris, E., Gkliaou-Christodoulou, N., Danti, A. Ioannou, S., Kotsira, A., Oikonomou, A., Papadimitriou, E., Papastavrinidou, G., Sofou, E., Strantzalos, A., Tsafos, V., Tsiagkani, Th. (2017v). Odigos Ekpaideftikou gia tin Perigrafiki Axiologisi sto Gymnasio. Tefchos B΄: Kritiria Perigrafikis Axiologisis. I.E.P.. YPAITh, Athina. Diathesimo sto http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/odigos-ekpaideftikoy-gia-tin-perigrafiki-aksiologisi-sto-gymnasio

Petropoulou, O., Kasimati, A. & Retalis, S. (2015). Sygchrones Morfes Ekpaideftikis Axiologisis Me Axiopoiisi Ekpaideftikon Technologion. Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngrammata kai Voithimata: www.kallipos.gr.

Perrenoud, Ph. (2006). Évaluations: Réflexions authentiques sur des apprentissages importants, in, Formation Professionnelle Suisse, 134, 14-18.

http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida (2021) Nea Programmata Spoudon

Αποτύπωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων απέναντι στον *έτερο*

Στεφανίδου Ιωάννα, Φιλόλογος, ΜΑ Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που αποτυπώνονται από γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου απέναντι στον *άλλο*, καθώς και οι λόγοι εμφάνισής τους. Οι βιβλιογραφικές έρευνες που μελετήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιούν τον όρο *άλλος* για να προσδιορίσουν άτομα με διαφορετικές εθνικές και εθνοτικές καταβολές από την ελληνική. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μία προσπάθεια συγκρίσεως της τρέχουσας κατάστασης σχετικά με την αντιμετώπιση των μεταναστών μαθητών και εξάγονται συμπεράσματα αναφορικά με αυτήν. Ο βαθμός στον οποίο καθεμία από τις τρεις προαναφερθείσες ομάδες, —γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές—, είναι έτοιμη να αποδεχθεί τον *άλλο*, αποτελεί και την εστίαση της παρούσας εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: στερεότυπα, προκαταλήψεις, αποδοχή διαφορετικότητας, ξενοφοβία, διαχείριση ετερότητας.

Depiction of the stereotypes and prejudices of teachers, students and parents towards the other

Stefanidou Ioanna, Philologist, MA in Special Education, University of Nicosia

Christina Kofidou, Philologist-Adult Educator, PhD Candidate of the Department of Special Education, University of Thessaly

Abstract

The purpose of this paper is to present the stereotypes and prejudices that are expressed by parents, teachers and students within the school environment towards the *other*, as well as the reasons for their appearance. The bibliographical researches studied in the context of this paper, use the term *other* to identify people with different ethnic and national background than the Greek one. Afterwards, an attempt is made to compare the current situation with regard to the approach of immigrant students and conclusions are drawn on it. The extent to which each of the three aforementioned groups, —parents, teachers and students—, is ready to accept the *other*, is the focus of the present piece of work.

Key-words: stereotypes, prejudices, acceptance of diversity, xenophobia, management of alterity.

Εισαγωγή

Ενόψει της εισροής πληθώρας μεταναστών, η Ελλάδα έχει αρχίσει με τη σειρά της (όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες) να μετατρέπεται σε μία πολυπολιτισμική χώρα, στο εσωτερικό της οποίας εμφανίζονται όλο και περισσότερες οικονομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κατοίκων της. Οι νεοεισερχόμενοι μετανάστες εισπράττουν άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές στάσεις από την κυρίαρχη ομάδα, οι οποίες πηγάζουν από τις κοινωνικές και τις προσωπικές αντιλήψεις του καθενός για καθετί διαφορετικό. Εδώ ενσωματώνονται και οι όροι *στερεότυπα* και *προκαταλήψεις*, οι οποίοι επηρεάζουν το άτομο να τεθεί θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα προσκείμενο στον *άλλο*. Τα *στερεότυπα* συνιστούν μία διαδικασία κατηγοριοποίησης ατόμων και των συμπεριφορών τους με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι το έθνος, η γλώσσα και το θρήσκευμα. Αποτελούν μία ατεκμηρίωτη «γενίκευση» συμπεριφορών και ιδιοτήτων (Γκότοβος & Μάρκου, 2003), η οποία «επιβάλλεται» στα άτομα που απαρτίζουν μία κοινωνία. Εντούτοις, αυτή η προσπάθεια γενίκευσης των ιδιοτήτων ενός ανθρώπου που εντάσσεται σε κάποια κατηγορία, μπορεί να έχει και θετική χροιά, σε αντίθεση με τον όρο *προκατάληψη*. Η *προκατάληψη* ορίζεται ως μία αρνητική στάση ενός ατόμου απέναντι σε ένα άλλο άτομο ή σε κάποια άλλη κοινωνική ομάδα με διαφορετική ταυτότητα (Γκόβαρης, 2011), τονίζοντας φυσικά τις εθνοκεντρικές απόψεις και δράσεις του πρώτου για το δεύτερο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Adorno (1968, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης 2011, σελ. 60), πρόκειται για ένα εγγενές γνώρισμα και όχι ένα επίκτητο και επιβαλλόμενο, όπως επισημάνθηκε στα στερεότυπα.

Η υιοθέτηση ωστόσο θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό, συνυφαίνεται με το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι του κάθε ατόμου, το οικογενειακό του περιβάλλον, καθώς και με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσής του, τα οποία συχνά προβάλλουν τους μετανάστες ως «*εγκληματίες, κακοποιούς και δημόσιο κίνδυνο»* (Μάγος, 2013, σελ. 212).

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας που απέκτησε η Ελλάδα με την έλευση των μεταναστών, δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση, διαμέσου της εισροής πληθώρας πολιτισμικών στοιχείων, που έφερναν μαζί τους οι μαθητές από άλλες χώρες. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να συνδεθεί με τους όρους *στερεότυπα* και *προκαταλήψεις*, προκειμένου να κατανοηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων απέναντι σε όλα αυτά τα καινούρια πολιτισμικά στοιχεία και σε εκείνους που τα μετέφεραν στην Ελλάδα.

Ανασκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων απέναντι στον *έτερο*

Υπό το βλέμμα των εκπαιδευτικών

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό θρήσκευμα, γλώσσα ή εθνικότητα χαρακτηρίζονται από αμφιθυμία και σχετίζονται άμεσα με την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζει την άρση ή μείωση εθνοκεντρικών και ξενοφοβικών απόψεων σε βάρος των διαφερόντων μαθητών, την άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι

στη διγλωσσία, την υιοθέτηση ή όχι εκ μέρους τους προκαταλήψεων που συνυφαίνονται με τον *άλλο* μαθητή, καθώς και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διδακτικές μεθόδους, κατάλληλες για τη στήριξη των διαφορετικών μαθητών (Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου, & Παμπούρη, 2017). Πέραν των όσων προαναφέρθηκαν σχετικά με το ρόλο της επιμόρφωσης ως καταλυτικό παράγοντα στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ, υπάρχουν βέβαια και άλλοι καθοριστικοί παράγοντες.

Ειδικότερα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, το οποίο συχνά απορρέει από ένα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, θέτει εμπόδια στην ομαλή σχολική επίδοση των παιδιών τους και, κατ' επέκταση, στο σύνολο της τάξεως (Συγκιρίδου, 2011). Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα της Θεοδοσιάδου (2015), η οποία αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εστιάζει στις προσωπικές εμπειρίες εκπαιδευτικών με αλλοδαπούς μαθητές, μία από τις πέντε δασκάλες του δείγματος σχολιάζει ότι οι γονείς αλβανικής καταγωγής δεν παρέχουν τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση στα παιδιά τους.

Επιπρόσθετα, αρνητική στάση έχει αποδειχθεί ότι κρατάνε συχνά εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών χωρίς καμία επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά ζητήματα, θεωρώντας ότι ο μετανάστης πρέπει να υποβάλλεται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να απέχει από τη μητρική του, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο αφομοιωτικές προσεγγίσεις περί διαχείρισης της ετερότητας. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις τονίζουν και προωθούν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, με επιχείρημα τις καλύτερες επιδόσεις του στο σχολικό συγκείμενο. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας) είναι εμποτισμένοι με αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε αλλοεθνείς μαθητές τους, χρησιμοποιώντας ακόμη και επιθετικούς προσδιορισμούς εις βάρος τους, ετικετοποιώντας και προσβάλλοντάς τους (Μήλιου, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αρνούνται ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών κωλυσιεργεί την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο για εκείνους, όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, εκφράζοντας κάποια ανησυχία, χωρίς ωστόσο να αναλαμβάνουν οι ίδιοι κάποιο μερίδιο ευθύνης (Μπερερής, 1999, Νικολάου, 2000). Χαρακτηριστικά, σε έρευνα των Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη (2012, σελ. 136), σε συνέντευξη που πάρθηκε από εκπαιδευτικό παρατίθεται το εξής απόσπασμα: "Ανησυχούμε ως δάσκαλοι…τα παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν…δυσκολευόμαστε να βοηθήσουμε".

Τέλος, μια μερίδα εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιδρά στη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε εθνικές εορτές, διότι πιστεύει πως πρόκειται για ζητήματα εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, και, για τους ίδιους λόγους, διαφωνεί με το να δίνεται η ελληνική σημαία σε μαθητικές παρελάσεις σε κάποιον αλλοεθνή μαθητή, παρά τις άριστες σχολικές επιδόσεις του (Βουργαζάκη & Ζαφάρογλου, 2017). Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί προτείνουν τον αποσύνδεση της σημαίας από τη σχολική επίδοση των μαθητών, θεωρώντας πως στις μαθητικές παρελάσεις θα μπορούσε ο άριστος μαθητής να

κρατά τη σημαία του σχολείου του και όχι την ελληνική (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Το σύνολο των προαναφερθέντων απόψεων φαίνεται να είναι επηρεασμένο από τους μύθους περί «ελλείμματος» των αλλοδαπών μαθητών και, συνάμα, είναι δηλωτικό μίας απαξιωτικής στάσης προς το πολιτισμικό κεφάλαιο —δηλαδή τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς— (Πατερέκα, 1986), που φέρνουν μαζί τους αυτοί οι μαθητές, καθώς και της ελάχιστης ευαισθητοποίησης και εμπειρίας σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

Από την άλλη πλευρά, εκπαιδευτικοί με λιγότερη διδακτική υπηρεσία φαίνεται να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι, ένεκα και της κατάλληλης επιμόρφωσής τους, αλλά και διατεθειμένοι «να μεταλλάσσουν τις εξουσιαστικές σχέσεις σε συνεργατικές» (Cummins, 2005, σελ. 64). Πιο συγκεκριμένα, εκφράζουν σεβασμό προς το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών τους, διατυπώνουν θετική άποψη για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, απορρίπτουν το διαχωρισμό αυτών των μαθητών από τους γηγενείς εξαιτίας της γλώσσας, της θρησκείας ή της εθνικότητας και, παράλληλα, προωθούν την αμοιβαία αλληλεπίδραση και επικοινωνία, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, διαμορφώνοντας ένα κλίμα αποδοχής και κατανόησης (Θεοδοσιάδου, 2015, Κωστή κ.ά., 2012, Νικολάου, 2000, Vandenbroeck, 2004). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποδοχής των μεταναστών μαθητών αποτελεί το διήγημα με τίτλο *Ο Καραγκιόζης αντιρατσιστής* (Τζήκας, χ.χ.), το οποίο έγινε θεατρική παράσταση στο 3ο δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας Μαγνησίας. Το διήγημα αυτό έχει ως στόχο να διακηρύξει περίτρανα την αποδοχή των μεταναστών, την άρση των προκαταλήψεων και την επανεξέταση της στάσης των γηγενών μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Υπό το βλέμμα των μαθητών

Όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, έτσι και στους μαθητές παρατηρούμε διφορούμενες απόψεις απέναντι στον *άλλο* συμμαθητή τους.

Κυρίαρχο ρόλο στην υιοθέτηση ή μη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και γενικώς θετικής ή αρνητικής στάσης προς το διαφορετικό, φαίνεται πως και εδώ κατέχει το οικογενειακό περιβάλλον των γηγενών μαθητών, το οποίο από παιδική ηλικία διαμορφώνει τα προς επιλογή πρότυπα. Ειδικότερα, το φιλικό περιβάλλον, τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο, αλλά και οι ίδιες οι εκπαιδευτικές πρακτικές φαίνεται πως διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των Ελλήνων μαθητών. Παραδείγματος χάριν, τα παιδιά μπορεί να επηρεάζονται από τις τρέχουσες κοινωνικές απόψεις σχετικά με τους ανθρώπους διαφορετικού χρώματος και να διαμορφώνουν εθνικιστικές απόψεις (Γιαβρίμης, κ.ά., 2014, Vandenbroeck, 2004). Επιπλέον, οι μαθητές είναι δυνατόν να αναπτύσσουν αρνητικές απόψεις προς τους πολιτισμικά διαφέροντες συμμαθητές τους, ορμώμενοι από τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία παρουσιάζουν ορισμένες πολιτισμικές ομάδες ως εχθρικές, ορμώμενα από τις ιδεολογικές βάσεις της σχολικής Ιστορίας αυτές καθαυτές (Δασκαλάκης, Μπαμπάλης, & Καλάκου, 2014). Έτσι, καθίσταται ορατό ότι η ίδια η διαφορετική καταγωγή εγκυμονεί προκαταλήψεις από μεριάς των γηγενών μαθητών, οι οποίες, αν συνδυαστούν με κοινωνικο-πολιτικούς και ενδοοικογενειακούς παράγοντες, συχνά

έρχονται στην επιφάνεια, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται συχνά οι αλλοδαποί μαθητές ως ξένοι.

Μιλώντας για προκαταλήψεις περί εθνικής ταυτότητας, σε σχετική έρευνα των Γεωργογιάννη και Βλητσάκη (2007), οι γηγενείς μαθητές καλούνταν να εκφράσουν την άποψή τους για κάποια άγνωστα προς εκείνους παιδιά που απεικονίζονταν σε φωτογραφίες και φάνηκε να διακατέχονται από αρνητικότερα συναισθήματα απέναντι στους Αλβανούς μαθητές των φωτογραφιών, όταν γνώριζαν την καταγωγή τους, παρά όταν δεν την γνώριζαν. Ακόμα, σε ορισμένες περιπτώσεις, παρατηρούμε ότι και οι ίδιοι μαθητές συνηγορούν υπέρ της άποψης περί μείωσης της σχολικής επίδοσης του συνόλου της τάξης, εξαιτίας της ύπαρξης σε αυτήν αλλοδαπών συμμαθητών. Ειδικότερα, εξηγούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία κωλυσιεργεί και το επίπεδο της τάξης βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Χατζηπαναγιωτίδη & Τσολακίδης, 2010).

Τέλος, πολλές φορές οι γηγενείς μαθητές, ενστερνιζόμενοι τις προκαταλήψεις περί καταγωγής, θρησκείας ή γλώσσας, δεν αποδέχονται το διαφορετικό συμμαθητή τους και εκφράζονται με επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως «είναι ξένος, ας του σπάσω το δόντι», ή «μου σπάει τα νεύρα, τον σιχαίνομαι, είναι ξένος», ή ακόμα «δεν είναι χριστιανός, είναι μαύρος, χολεριασμένος, βρώμικος, αγράμματος» (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 186–187), «είσαι ξένη, είσαι άλλη» (Δασκαλάκης κ.ά., 2014, σελ. 56). Μάλιστα, η λεκτική βία δεν είναι η μόνη αρνητική απεικόνιση της στάσης των γηγενών μαθητών. Ενδεικτικά, θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε τη σωματική επίθεση με σπρωξίματα, τη συναισθηματική με απομόνωση, αλλά και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό με τη χρήση του διαδικτύου ή του κινητού τηλεφώνου για την αποστολή απειλητικών μηνυμάτων (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010).

Από την άλλη πλευρά, μεγάλη μερίδα γηγενών μαθητών υπογραμμίζει τα οφέλη που αποκομίζονται από την καθημερινή αλληλεπίδρασή τους με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, όπως η γνώση των άλλων πολιτισμών και λαών, θεωρώντας ότι «η συμβίωση με τους μετανάστες δεν είναι φόβος. Είναι πλούτος» (Μάγος, 2013, σελ. 213).

Υπό το βλέμμα των γονέων

Οι απόψεις των γονέων απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις, οι οποίες συνυφαίνονται κυρίως με το μορφωτικό επίπεδό τους. Αυτό σημαίνει πως όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο λιγότερες ξενοφοβικές και ρατσιστικές στάσεις εκδηλώνονται από πλευράς τους.

Ειδικότερα, γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου τονίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές θέτουν σε κίνδυνο τον πολιτισμικό πλούτο της χώρας, εξηγώντας ότι η ελληνική κουλτούρα δεν συσχετίζεται με τις υπόλοιπες και πως δεν έχει τίποτα να λάβει από άλλους πολιτισμούς, εκδηλώνοντας έτσι ένα φόβο για την αλλοίωση των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων (Νικολάου, Σούλης, Καρατζένη, & Πολύζου, 2016). Οι γονείς αυτοί επισημαίνουν πως η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία επηρεάζει με αρνητικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον αφιερώνεται πολύς χρόνος σε αυτά τα παιδιά, με αποτέλεσμα να μειώνεται η σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών και να εισηγούνται οι γονείς αυτοί την απομάκρυνση των αλλοδαπών μαθητών

(Palaiologou & Faas, 2012, Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Τέλος, γονείς με στοιχειώδη μόρφωση, τείνουν να ταυτίζουν τα παιδιά των μεταναστών με το πρότυπο του εγκληματία, του κλέφτη και, γενικώς, με την παραβατική συμπεριφορά. Συχνά τονίζουν πως τέτοιου είδους πρότυπα επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά τους, τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Καρύδης, 1996).

Αντιθέτως, γονείς με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο θεωρούν ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία συνεισφέρει στην πολιτισμική παιδεία των γηγενών μαθητών, εφόσον μαθαίνουν περισσότερα για άλλους πολιτισμούς, λαούς και συνήθειες. Οι γονείς αυτοί φαίνεται να προωθούν την ισότιμη συνύπαρξη μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και κατ' επέκταση την ισότιμη αντιμετώπισή τους τόσο σαν μαθητές, όσο και σαν μέλη του κοινωνικού ιστού.

Η θετική αυτή στάση γονέων παρατηρείται ακόμα πιο έντονη στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου εκεί οι γονείς φαίνεται να ενστερνίζονται περισσότερο τις αρχές της ισότητας μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και δεν αποτυπώνουν τόσες ξενοφοβικές τάσεις, όπως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γονείς αυτοί συχνά παρουσιάζεται να έχουν λιγότερες αντιρρήσεις όσον αφορά στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, συγκριτικά με τους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι λόγοι της συγκεκριμένης διαφοροποίησης φαίνεται να οφείλονται στον υπερπροστατευτισμό από μεριάς των γονέων προς τα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Μπορεί η μόρφωση και η ξενοφοβία να παρουσιάζονται ως δύο μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα, εντούτοις θα ήταν μονόπλευρο να θεωρηθεί το μορφωτικό επίπεδο ως η κύρια πηγή από την οποία απορρέουν όλα τα προαναφερθέντα στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η δυσανεξία των γονέων απέναντι στον *άλλο* έχει άμεση συνάφεια και με τα κατασκευασμένα πρότυπα που ενίοτε αναπαράγουν τα ΜΜΕ, τονίζοντας συχνά ότι οι μετανάστες πλήττουν την οικονομία της χώρας μας και απειλούν ποικιλοτρόπως την εθνική κληρονομιά (Καρύδης, 1996). Οι Έλληνες γονείς βλέπουν συχνά στο πρόσωπο του αλλοδαπού μαθητή μία επέκταση της προσωπικότητας και των πράξεων του μετανάστη γονέα του και, ως εκ τούτου, μπορεί να κατακλύζονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα άμεσα συνυφασμένα με αυτόν. Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στη γενικότερη μεταναστευτική πολιτική της χώρας μας, η οποία συχνά δεν προσδίδει ίσες ευκαιρίες σε όλους και, με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η εκδήλωση ξενοφοβικών στάσεων και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Συγκριτική απεικόνιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών απέναντι στον έτερο

Από τα προαναφερθέντα, καθίσταται σαφής η διαφοροποίηση αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών απέναντι στον *άλλο*. Η εν λόγω διαφοροποίηση σχετίζεται με το βαθμό, σύμφωνα με τον οποίο κάθε μία από τις προαναφερθείσες ομάδες αποδέχεται τους αλλοδαπούς μαθητές στα ελληνικά σχολεία. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στις κοινές συνιστώσες που αποτυπώνονται στις στάσεις των τριών αυτών ομάδων.

Ουσιαστικά, παρατηρείται ότι το οικογενειακό και κοινωνικό συγκείμενο κατέχει σημαίνουσα θέση στη διαμόρφωση προτύπων, αλλά και στην υιοθέτησή τους αναφορικά με τον *άλλο*. Τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τους άλλους ανθρώπους σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο μεγάλωσαν και την κοινωνία στην οποία έζησαν. Τροφοδοτούνται θα λέγαμε από μία ολοκληρωμένη ή μη ρατσιστική εικόνα που μπορεί να τρέφουν οι γονείς τους. Πρόκειται συνεπώς για ένα φαύλο κύκλο, εφόσον αυτά τα παιδιά την επαύριον θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς γονείς ή και εκπαιδευτικούς, που με τη σειρά τους ενδεχομένως να διαιωνίσουν τα ίδια στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία εξέλαβαν σε μικρή ηλικία από την οικογένεια, το σχολείο και, γενικώς, την κοινωνία στην οποία μεγάλωσαν (Νικολάου κ.ά., 2016).

Ειδικότερα, και οι τρεις κατηγορίες εκφράζουν κοινές ανησυχίες αναφορικά με την ποιότητα της μάθησης που θα παρέχεται σε ένα σχολείο με αλλοδαπούς μαθητές, τους οποίους ενίοτε μπορεί να θεωρούν παραβατικά στοιχεία και ανασταλτικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στη σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών. Όπως παρατηρείται, το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι των μεταναστών συνιστά βασική πηγή προκαταλήψεων, η οποία συχνά εισχωρεί και στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενστερνίζονται μία κοινή προκατάληψη περί αλλοιώσεως των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας μας με την εισροή αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, κάτι που δεν παρατηρήθηκε και στις απόψεις και στάσεις των γηγενών μαθητών. Τέλος, και στις τρεις περιπτώσεις εντοπίζονται διαφορετικά μεν, αλλά υπαρκτά δε σημάδια προθυμίας στην ενσωμάτωση του *άλλου* στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου κ.ά., 2016). Φαίνεται πως στους εκπαιδευτικούς καταλογίζεται η μεγαλύτερη προσπάθεια ενσωμάτωσης του *άλλου*, η οποία με τη σειρά της διαχέεται και στους μαθητές, ενώ τελευταίοι βοηθούν στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και οι γονείς.

Η αποδοχή ή μη της διαφορετικής καταγωγής, θρησκείας, αλλά και γλώσσας, καθώς και η ανοχή στην ένταξη της εν λόγω ετερότητας στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών ομάδων, αλλά και στο εσωτερικό κάθε ομάδας ξεχωριστά. Για παράδειγμα, εντοπίστηκαν εκπαιδευτικοί που επιθυμούσαν και προωθούσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα από κοινές δραστηριότητες, αλλά και εκπαιδευτικοί που εξέφραζαν πολλές ανησυχίες αναφορικά με την εν λόγω αλληλεπίδραση και προτιμούσαν τα παιδιά των μεταναστών να μην έχουν ίσα δικαιώματα με τα ελληνόπουλα και να εκπαιδεύονται ξεχωριστά, θεωρώντας την παρουσία τους ως τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία και υπεύθυνη για την αλλοίωση του πολιτισμικού πλούτου της χώρας μας. Επιπροσθέτως, παρουσιάστηκαν απόψεις μαθητών, οι οποίοι αποδέχονταν τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και, μάλιστα, θεωρούσαν ότι αποκομίζουν αρκετά οφέλη από την παρουσία τους, αλλά και μαθητές που τόνιζαν την επιβράδυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αρνητική επιρροή στη σχολική τους επίδοση, λόγω της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, η μεγαλύτερη μερίδα γονέων φαίνεται να αφουγκράζεται αρνητικές απόψεις αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, καθώς και πολλές προκαταλήψεις απέναντι στη διαφορετική καταγωγή, γλώσσα ή θρησκεία. Ωστόσο, εντοπίστηκαν και γονείς, των οποία τα παιδιά ήταν μαθητές κυρίως της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, οι οποίοι τόνισαν την ανάγκη ισότιμης μεταχείρισης και συμμετοχής μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολικά δρώμενα. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι τόσο στην περίπτωση των γονέων, όσο και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, το μορφωτικό επίπεδο φάνηκε να αποτελεί καθοριστικός παράγοντας στην υιοθέτηση ή μη αρνητικών στάσεων απέναντι στον *άλλο* και, κατ' επέκταση, στην αποδοχή της διαφορετικότητάς του.

Συγκρίνοντας τις τρεις ομάδες μεταξύ τους, θα μπορούσε να λεχθεί ότι μικρότερη ανεκτικότητα στην εθνοπολιτισμική ετερότητα μαθητών παρατηρείται στους γονείς, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ως καταλληλότερη πρακτική την ξεχωριστή εκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Τα εν λόγω δεδομένα, φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από σχετική έρευνα που διεξήγαγε η ΚΑΠΑ Research Α.Ε, για λογαριασμό της UNICEF το 2001 υπό τη μορφή συνεντεύξεων σε άτομα που κατοικούσαν στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Η εν λόγω έρευνα, αν και δεν έλαβε χώρα προσφάτως, συνιστά εντούτοις σημαντική πηγή αναφορικά με την ποσοτική, αλλά και ποιοτική απεικόνιση των απόψεων της υπό μελέτης τριάδας ακόμα και μέχρι σήμερα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 42% των γονέων θεωρεί την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία ως αρνητική, ενώ μόλις το 11% διατυπώνει θετικές απόψεις για το συγκεκριμένο γεγονός. Ουσιαστικά, ένας στους δύο γονείς φαίνεται να ενοχλείται με το ενδεχόμενο φοίτησης αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο του παιδιού του, πόσο μάλλον και στην ίδια τάξη (Πατσιαούρας, 2008).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να τονιστεί ότι συνιστούν τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στις άλλες δύο ομάδες. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανεκτικοί σε σχέση με τους γονείς, αλλά όχι τόσο όσο οι μαθητές, διακρίνοντας παράλληλα μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ ξενοφοβίας και μορφωτικού επιπέδου. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από την προαναφερθείσα έρευνα του Πατσιαούρα (2008), σύμφωνα με την οποία το 38,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα παιδιά των αλλοδαπών πρέπει να γράφονται σε κοινό σχολείο με τα ελληνόπουλα. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με εκείνο των γονέων. Ωστόσο, τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς εξέφρασαν την άποψη ότι θα τους ενοχλούσε η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους και τόνισαν την ανάγκη εγγραφής τους σε ειδικές τάξεις ή σε ειδικά σχολεία (Πατσιαούρας, 2008).

Τελευταία και πιο ανεκτική ομάδα φαίνεται να είναι αυτή των μαθητών, οι οποίοι, ίσως εξαιτίας του μεγαλύτερου βαθμού προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, εκφράζουν λιγότερες ξενοφοβικές αντιλήψεις συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι η υπόθεση της επαφής, σύμφωνα με την οποία οι σχέσεις μεταξύ των εθνοτικών ομάδων οδηγούν στη μείωση των προκαταλήψεων, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα παιδιά αποδέχονται τη διαφορετικότητα από μικρή ηλικία (Adorno, 1968, όπ. ανάφ. στο Γκόβαρης, 2011), συνιστά τη μία όψη του νομίσματος, καθότι πληθώρα ερευνών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες έδειξε ότι οι γηγενείς μαθητές συνεχίζουν να αισθάνονται άβολα και να εκφράζουν αρνητικές στάσεις προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, παρ' όλη την αλληλεπίδρασή τους

(Vandenbroeck, 2004). Οι μαθητές ναι μεν φαίνεται να εκδηλώνουν ξενοφοβικές στάσεις, ωστόσο η εν λόγω ομάδα παρατηρεί περισσότερα οφέλη από τη συνύπαρξή της με αλλοδαπούς μαθητές, συγκριτικά με την ομάδα των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μαθητές που εκπαιδεύονταν δίπλα σε εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν διακατέχονταν από προκαταλήψεις, αντιθέτως αποκόμιζαν σειρά από εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη. Αυτό συνέβαινε, διότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό μορφωτικό επίπεδο προωθούσαν τη λογική της εναπόθεσης του παιδιού στη θέση του άλλου, αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα της ενσυναίσθησής τους, μειώνοντας τις προκαταλήψεις και αυξάνοντας την ανεκτικότητα προς την ετερότητα (Θεοδοσιάδου, 2015). Οι περισσότεροι μαθητές πάντως δεν θεωρούν ότι με τη σύναψη φιλικών σχέσεων με αλλοδαπούς μαθητές, θα επέλθει κάποια «διάβρωση» στην προσωπικότητα και στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, όπως θεωρούν συχνά οι γονείς. Στην κατεύθυνση αυτή κλίνει και έρευνα της UNICEF, η οποία έδειξε ότι το 59,5% των ερωτηθέντων μαθητών δεν θα το ενοχλούσε η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο τους, ενώ το 71,8% εξέφρασε θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους (UNICEF, 2001).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, αξίζει να τονιστεί ότι η υιοθέτηση ή μη προκαταλήψεων και αρνητικών στάσεων απέναντι στον *άλλο* συνδέεται με την κοινωνία και τις στάσεις του προσωπικού περιβάλλοντος του εκάστοτε ατόμου, είτε πρόκειται για γονέα είτε για εκπαιδευτικό είτε για μαθητή. Στο προσωπικό περιβάλλον συγκαταλέγονται η οικογένεια και οι φίλοι, ενώ στο κοινωνικό εντάσσεται η συγκροτημένη μεταναστευτική, αλλά και εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, τα ΜΜΕ, καθώς και η γενικότερη στάση των κοινωνιών απέναντι στον εθνικά και εθνοτικά άλλο, μέσα από την παρουσία ειδικών φορέων και οργάνων. Κοινωνίες φιλικά διακείμενες προς τους μετανάστες φαίνεται να μην εγκυμονούν στερεότυπα και προκαταλήψεις ούτε στο χώρο της εκπαίδευσης και να εκφράζουν θετικές στάσεις προς τους αλλοδαπούς μαθητές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι πιο εύκολο να αποδεχθούμε και να σεβαστούμε τον *άλλο*. Αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η μεταναστευτική, αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται πως δεν ευνοούν πάντοτε τον προαναφερθέντα σεβασμό. Για αυτό το λόγο άλλωστε αποτυπώνονται ενίοτε αφομοιωτικές τάσεις από μεριάς εκπαιδευτικών, προκαταλήψεις από μεριάς γονέων και αρνητικές στάσεις από μεριάς μαθητών.

Το σχετικό ενδιαφέρον που υφίσταται από την πλευρά της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας, δεν μπορεί ακόμα να μεταφραστεί σε συστηματικές αλλαγές νοοτροπιών, θεσμών και πρακτικών στο χώρο αυτό. Οι σχετικές απόπειρες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αποσπασματικές και, κάποιες φορές, ακόμα και αναποτελεσματικές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει εκσυγχρονισμού των εσωτερικών δομών λειτουργίας του, ο οποίος θα υπερβαίνει τις εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές απόψεις περί ζητημάτων που εφάπτονται με τη διαχείριση της ετερότητας. Ως κράτος, κοινωνία, εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουμε να αναγνωρίζουμε και να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα, εκλαμβάνοντας αυτήν

την αναγνώριση ως κίνηση προόδου και όχι ως απειλή. Η συμπερίληψη αποτελεί προαπαιτούμενο των δημοκρατικών κοινωνιών, συστατικό στοιχείο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προωθεί την πολύπλευρη και αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Κλείνοντας, αξίζει να παρατεθούν τα λόγια ενός μικρού κοριτσιού, που ήρθε αντιμέτωπο με τη «διαφορετική» ταυτότητά του:

> «Ό,τι κουβαλούσα μαζί μου, ό,τι κατάφερα να μαζέψω από τη γέννησή μου μέχρι τα πέντε μου χρόνια (γλώσσα, κουλτούρα, ενδιαφέροντα), πήγαινε απευθείας στο καλάθι των αχρήστων……όχι επειδή ήταν κατώτερο, αλλά επειδή ήταν διαφορετικό». (Cummins, 2005, σελ. 41)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bereris, P. (1999). *Morfes diapolitismikis ekpaidefsis kai koinonikis ensomatosis paidion metanaston stin Ellada* (Didaktoriki diatrivi). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Chatzipanagiotidi, A., & Tsolakidis, S. (2010). *Diapolitismiki ekpaidefsi stin Kypro: Pragmatikotita i mythos*; Paidagogiki Etaireia Kyprou.

Cummins, J. (2005). *Taftotites ypo diapragmatefsi: Ekpaidefsi me skopo tin endynamosi se mia koinonia tis eterotitas*. Athina: Gutenberg.

Daskalakis, D., Bampalis, Th., & Kalakou P. (2014). Diapragmatefsi ethno-politismikon taftotiton: Meleti periptosis omadas mathiton amigous ellinikou scholeiou tou Monachou. *Paidagogiki Epitheorisi*, 58, 49–66.

Georgoniannis, P., & Vlitsaki, V. (2007). Oi sygkinisiakes diadikasies pou aporreoun apo Ellines, Alvanous kai Tsinganous mathites kata tin paratirisi fotografion Alvanon symmathiton tous, otan de gnorizoun kai otan gnorizoun tin katagogi tous. Sto P. Georgogiannis, (Epim.), *Diapolitismiki Koinoniki Psychologia kai Erevna: Vimatismoi gia mia allagi stin ekpaidefsi* (t. 5os, pp. 125–145). Patra: Syngrafeas.

Giavrimis, P., Tsagkatos, E., & Polychroni, A. (2014). Apopseis mathiton ypochreotikis ekpaidefsis gia tin ethniki tous taftotita. *Neos Paidagogos: To diktyako periodiko gia ton paidagogo tou simera,* 3, 123–130.

Gkovaris, Ch., (2011). *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaidefsi*. Athina: Diadrasi.

Gkotovos, A., & Markou G. (2003). *Palinnostountes kai allodapoi mathites stin elliniki ekpaidefsi.* Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton: Institouto Paideias Omogenon kai Diapolitismikis Ekpaidefsis.

Karydis, V. (1996). *I egklimatikotita ton metanaston stin Ellada*. Athina: Papazisi.

Kosti, A., Chatziangeli, M., Chatzisotiriou, Ch. & Angelidis, P. (2012). Efarmogi praktikon symperiliptikis ekpaidefsis (inclusive education) se ena diapolitismiko plaisio. *Paidagogiki Epitheorisi*, 54, 131–149.

Kofidou, Ch., & Mantzikos, N. K. (2016). Staseis kai antilipseis ekpaideftikon kai mathiton pros ta atoma me anapiria: Mia vivliografiki anaskopisi. *Ekpaideftiki Epikairotita, 2*(2), 4-25. Diathesimo sto http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS2_Kofidou_Mantzikos.pdf

Magos, K. (2013). I symviosi se mia polypolitismiki koinonia: Ta schedia ergasias sti Diapolitismiki ekpaidefsi. Sto Ch. Gkovaris, *Didaskalia kai mathisi sto diapolitismiko scholeio* (pp. 199–222). Athina: Gutenberg.

Miliou, O. (2013). I Evaisthitopoiisi ton daskalon apenanti stin politismiki eterotita: Theoritiki kai empeiriki prosengisi. *Paidagogiki Epitheorisi,* 56, 83–99.

Nikolaou, G. (2000). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio: Apo tin «omoiogeneia» stin polypolitismikotita*. Athina: Ellinika Grammata.

Nikolaou, G., Soulis, S., Karatzeni, I., & Polyzou, M. (2016). I diaforetikotita se periodo krisis. Krisi oikonomiki i koinoniki; Sto G. Papadatos, S. Polychronopoulou, A. Bastea, (Epim.), *4o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis.* Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Ntanou, Th., & Papadopoulos, V. (2010). Lektiki ratsistiki via se paidia metanaston sto dimotiko scholeio. *Epistimoniko Vima tou Daskalou*, 14, 175–193.

Palaiochorinou, A., Sipitanou, A., & Pampouri, A. (2017). I Epimorfosi ton ekpaideftikon sti diacheirisi tis politismikis Eterotitas. *Epistimes Agogis*, 1, 21–40.

Patereka, Ch. (1986). *Vasikes ennoies ton Pierre Bourdieu kai Jean-Claude Passeron se themata koinoniologias tis ekpaidefsis*. Thessaloniki: Kyriakidi.

Patsiaouras, A. (2008). Ratsismos kai xenofovia stin koinonia, tin ekpaidefsi kai ton athlitismo. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi kai ton Athlitismo,* 6, 290-302.

Palaiologou, N., & Faas D. (2012). How "intercultural" is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Journal of Comparative and International Education, 42*(4), 563–584.

Sygkiridou, E. (2011). Apopseis ekpaideftikon gia ta empodia stin epikoinonia kai synergasia scholeiou-oikogeneias sta diapolitismika scholeia. Sto P. Georgogiannis (Epim.), *Diapolitismiki ekpaidefsi-metanastefsi-diacheirisi sygkrouseon kai paidagogiki tis dimokratias* (T. II), 14o Diethnes Synedrio, Patra.

Synigoros tou Politi. (2013). *Eidiki ekthesi: To fainomeno tis ratsistikis vias stin Ellada kai i antimetopisi tou*. Athina: Synigoros tou Politi Anexartiti Archi.

Theodosiadou, K. (2015). *Didaskalia kai eterotita: Oi prosopikes theories ekpaideftikon pou didaskoun se polypolitismikes taxeis*. Athina: N. & S. Batsioulas, O.E.

Tzikas, G. (ch.ch.). O Karagkiozis antiratsistis. Sto G. Tzikas, *Apo ti Cheimara sto Aliveri. Theatriko ergo gia paidia me thema tin xenofovia kai to ratsismo: Gia ena scholeio, mia koinonia choris diakriseis kai apokleismous* (pp. 36–43). Diathesimo sto http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/ApoThXeimaraStoAliveri.pdf

Tzortzopoulou, M., & Kotzamani, A. (2008). *I ekpaidefsi ton allodapon mathiton dierevnisi ton provlimaton kai tis prooptikis epilysis tous (Keimena ergasias 2008/19).* Athina: Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon, Diefthynsi Epistimonikis Pliroforisis kai Ekdoseon. Diathesimo sto https://www.ekke.gr/publication_files/i-ekpaideusi-ton-allodapon-mathiton-diereunisi-ton-provlimaton-kai-tis-prooptikis-epilisis-tous

UNICEF. (2001). *Diakriseis-ratsismos-xenofovia kai elliniko ekpaideftiko systima.* Athina-Thessaloniki: KAPA Research.

Vandenbroeck, M., (2004). *Me ti matia tou Geti: I kalliergeia tou sevasmou tou «allou» stin ekpaidefsi.* Athina: Nisos.

Vourgazaki, D., & Zafaroglou, F. (2017). *Oi metanastes mathites ston logo ton ekpaideftikon* (Ptychiaki ergasia). Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Alexandroupoli.

Η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου προσφύγων μαθητών

Στεφανίδου Ιωάννα, Φιλόλογος, ΜΑ Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο είκοσι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δύο δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, προέβαιναν ή όχι στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο η διγλωσσία συνιστούσε επιβαρυντικό ή μη παράγοντα στη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο ένα ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών τους, κυρίως στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, προς όφελος του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Εντούτοις, οι ίδιοι συνέκλιναν στο γεγονός ότι η διγλωσσία συνιστά επιβαρυντικό παράγοντα στη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας, στηριζόμενοι κυρίως σε κοινωνικοοικονομικούς, γνωστικούς, αλλά και ενδοοικογενειακούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας αυτής καθαυτής.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσφυγας, πολιτισμικό κεφάλαιο, διγλωσσία, κουλτούρα, σχολική επίδοση.

The utilization of the cultural capital of refugee students

Stefanidou Ioanna, Philologist, MA in Special Education, University of Nicosia
Christina Kofidou, Philologist-Adult Educator, PhD Candidate of the Department of Special Education, University of Thessaly,

Abstract

The main aim of the present study was to examine the extent to which twenty primary school teachers, who served in two primary schools in the prefecture of Thessaloniki, made use of the cultural capital of their refugee students during the educational process. In addition, the extent to which bilingualism was an aggravating or a non-aggravating factor in the school performance of refugee students in the Language course was investigated. The research was conducted during the school year 2018-2019, using as a research tool an anonymous written questionnaire. The results of the study showed that teachers used the cultural capital of their refugee students, mainly in the context of group activities, for the benefit of the entire student population. However, teachers themselves converged on the fact that bilingualism is an aggravating factor in the school

performance of refugee students in the Language course, relying mainly on socio-economic, cognitive, but also intra-familial factors, which are related to the use of the language itself.

Key-words: refugee, cultural capital, bilingualism, culture, school performance.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες πληθώρα προσφυγικών πληθυσμών μετακινείται στις ακτές της χώρας μας, δεδομένου όλων εκείνων των συνθηκών βίας, πολέμου, αλλά και ένδειας που βιώνουν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι πληθυσμοί αυτοί. Η εν λόγω αύξηση των προσφυγικών ρευμάτων έφερε στο φως τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που διέπουν τους συγκεκριμένους πληθυσμούς, εντός και εκτός των εθνών – κρατών, με αντίστοιχα ευρήματα και στον ελληνικό χώρο (Νικολάου, 2000). Ήδη από το 1970, η Ελλάδα μετατράπηκε σε μία χώρα που απορροφούσε παρά διοχέτευε μετανάστες και πρόσφυγες, ειδικά μετά την πτώση των σοβιετικών καθεστώτων και τις επακόλουθες γεωπολιτικές αλλαγές (Triandafyllidou & Gropas, 2007), με αποκορύφωμα τις πολεμικές συρράξεις των τελευταίων ετών και τις συνέπειές τους σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Ο «εγκλωβισμός» των προσφύγων στα ελληνικά εδάφη, έπειτα από το κλείσιμο των συνόρων την περίοδο 2015-16, ανέδειξε την ανάγκη εξεύρεσης στρατηγικών διαχείρισης των εν λόγω ομάδων ως επιτακτική. Η εισροή προσφύγων από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, με βάση επίσημα στοιχεία του Μαρτίου 2016, ανέρχεται περίπου στις 60.000, εκ των οποίων ένα μεγάλο ποσοστό εντάσσεται σε ηλικιακές ομάδες κάτω των 18 ετών (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Ως εκ τούτου, η έλευση των προσφύγων στη χώρα μας μετέτρεψε τη μονοπολιτισμική Ελλάδα σε πολυπολιτισμική, κατά αναλογία άλλων χωρών της ευρωπαϊκής ηπείρου. Η νέα αυτή κατάσταση συνοδεύτηκε από σημαίνουσες αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, αλλά και πολιτισμικό επίπεδο (Νικολάου, 2000), με την επιμέλεια για παροχή εκπαίδευσης στα προσφυγόπουλα να βρίσκεται «προ των πυλών» στις προτεραιότητες του ελληνικού κράτους (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Το 2016 κατοχυρώνεται το δικαίωμα συμμετοχής των προσφύγων μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία, με τους τελευταίους να εντάσσονται σε εκείνη, κατόπιν συναφούς προτάσεως από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Καθίσταται έτσι ορατό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επήλθαν σημαντικές αλλαγές, καθώς ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας άρχισε να διαχέεται και στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού (διαφορετικό εθνικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο) (Θεοδοσιάδου, 2015). Ο εκπαιδευτικός, ως άμεσος αποδέκτης της πολιτισμικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού, διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαχείρισή του σε επίπεδο διδακτικής πράξης, εφόσον πρόκειται για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο (γλώσσα, κουλτούρα) από εκείνο της χώρας υποδοχής (Γκότοβος, 2008, Maiquez, Fontes, & Martinez, 2017). Για όλους αυτούς τους λόγους, το σημερινό

σχολείο και τα άτομα που το στελεχώνουν, καλούνται και οφείλουν να αποδεχτούν τους μαθητές με διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, ακολουθώντας μία πορεία προσανατολισμένη σε πιο πολυπολιτισμικές ενέργειες, μέσα από την αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει (Maiquez, et. al., 2017, Παυλής, 2016).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας συνιστά η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών εντός της διδακτικής πράξης, καθώς και του βαθμού στον οποίο η διγλωσσία δύναται να επηρεάζει τη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών στη διδακτική πράξη;
2. Σε ποιο βαθμό η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας;

Αναγκαιότητα και σημαντικότητα έρευνας

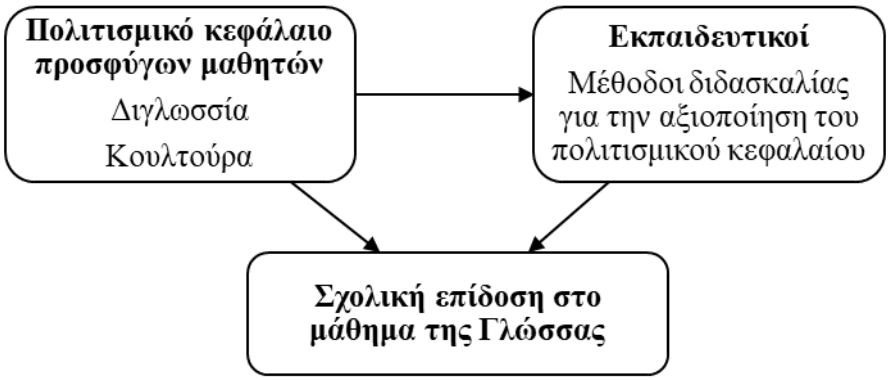
Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία συνιστά αντικείμενο πληθώρας ερευνών, αλλά και διιστάμενων απόψεων αναφορικά με την αξιοποίηση ή μη των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν οι μαθητές αυτοί μαζί τους, αποδίδοντας άλλοτε θετικά αποτελέσματα (Cummins, 2005) και άλλοτε αρνητικά (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαιουδάκη, 2015, Τσολακίδου, 2008). Προς την ίδια κατεύθυνση, αντικρουόμενες απόψεις έχουν αναδειχθεί αναφορικά με την επιρροή ή μη της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών (Αβραμίδου, κ. ά., 2012, Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007, PISA, 2000, Σκούρτου, 2011, Τσοκαλίδου, 2005). Καθότι οι σχετικές έρευνες επέφεραν διφορούμενα αποτελέσματα, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η παρουσία προσφύγων μαθητών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία συνιστά μία πραγματικότητα του 21ου αιώνα, μεταφέροντας τη χώρα μας σε πιο πολυπολιτισμικές τάσεις (Θεοδοσιάδου, 2015). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός στη διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης, συνιστώντας το βασικό διαμεσολαβητή ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές και στην κοινωνία γνώσεων, στο εσωτερικό της οποίας δικαιωματικά τούς αξίζει να εισχωρήσουν (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Ως εκ τούτου, η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αξιοποίηση ή μη του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων, αλλά και το βαθμό στον οποίο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική επίδοση των προσφύγων, κρίνεται

σημαντική. Η συγκεκριμένη έρευνα θα εμπλουτίσει το υπάρχον ερευνητικό πλαίσιο σε συναφή ζητήματα, ενώ παράλληλα θα προβεί στην εξαγωγή νέων συμπερασμάτων βοηθητικών, τόσο σε κατοπινές έρευνες, όσο και σε επίσημους θεσμικούς οργανισμούς, προς άμβλυνση των ανασταλτικών παραγόντων που υπεισέρχονται στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών και προς βελτίωση των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας



Διάγραμμα 1. Θεωρητικό πλαίσιο για το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών και την αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική πράξη, καθώς και της συναφούς επιρροής του στη σχολική επίδοση των εν λόγω μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας.

Η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών επαφίεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν ζητήματα, διαχρονικά και επίκαιρα, όπως η διγλωσσία (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Καρυπίδου, & Λουλά, 2012). Σύμφωνα με το γράφημα, το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων (Γλώσσα, Κουλτούρα) επηρεάζει τη σχολική επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας άλλοτε αρνητικά (Ζάγκα, κ.ά., 2015, Programme for International Student Assessment [PISA], 2000, Σκούρτου, 2011) και άλλοτε θετικά (Αβραμίδου, κ.ά., 2012). Επίσης, και οι εκάστοτε μέθοδοι διδασκαλίας -ανάλογα με το αν αξιοποιείται ή όχι το πολιτισμικό αυτό κεφάλαιο - επηρεάζουν με τη σειρά τους προς την ίδια κατεύθυνση (Chatzidaki, Mattheoudakis, & Maligkoudi, 2017, Young, 2012).

Ορισμοί βασικών εννοιών

Πρόσφυγας: Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, με τον όρο «πρόσφυγας» νοείται το άτομο, το οποίο έχει εκτοπιστεί από τη χώρα καταγωγής του, λόγω διώξεων που συνυφαίνονται με πολεμικές συρράξεις, με τη φυλή, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις και την εθνικότητα του εν λόγω ατόμου (Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 2001, Strekalova & Hoot, 2008).

Πολιτισμικό κεφάλαιο: Το «πολιτισμικό κεφάλαιο» αντικατοπτρίζει μία γκάμα εφοδίων και πολιτισμικών στοιχείων που διέπουν ένα άτομο, όπως η γλώσσα και οι επικείμενες γλωσσικές ικανότητες, οι πολιτισμικές γνώσεις και αξίες, οι τρόποι συμπεριφοράς, αλλά και έκφρασης (Bourdieu, 1986), οι οποίοι απορρέουν από το οικογενειακό συγκείμενο και διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση (Bourdieu, 2004). Επιπρόσθετες όψεις του πολιτισμικού κεφαλαίου θεωρούνται η μουσική κουλτούρα, τα πολιτισμικά αγαθά και πάσης φύσεως καθημερινές δραστηριότητες, οι οποίες κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά (Bourdieu, 2004).

Διγλωσσία: Ο συγκεκριμένος όρος έχει υποστεί διάφορες ερμηνείες, που κυμαίνονται από την πλήρη κατοχή δύο γλωσσών από ένα άτομο μέχρι την ελάχιστη επάρκεια σε μία δεύτερη γλώσσα (Αβραμίδου, κ.ά., 2012). Ωστόσο, στα πλαίσια της παρούσης έρευνας, με τον όρο «διγλωσσία» νοείται η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από τους πρόσφυγες μαθητές (μητρική και γλώσσα της χώρας υποδοχής), σε μία κοινωνία -που στο σύνολό της- οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα (Αβραμίδου, κ.ά., 2012). Ο εν λόγω ορισμός επιλέχθηκε, διότι ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο έχει άμεση επιρροή για ένα δίγλωσσο μαθητή στη διδασκαλία των μαθημάτων του, μεταξύ αυτών και της Γλώσσας (Σκούρτου, 2002).

Κουλτούρα: Ως «κουλτούρα» νοείται το σύνολο των πεποιθήσεων, αντιλήψεων, αξιών, νορμών, συμπεριφορών και καλλιτεχνικών εκδηλώσεων που διέπουν ένα άτομο σε μία συγκεκριμένη κοινωνία και διαμορφώνουν μία αλυσιδωτή σχέση μεταξύ τους (Λόζγκα & Στραβάκου, 2018).

Κύριο μέρος

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται μία διαρκής διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας το σύνολο των παιδιών δραστηριοπείται ενεργά στη διδακτική πράξη, πέρα από ζητήματα διαφέροντος πολιτισμού (Ainscow, 1997). Το ζήτημα είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία, οι οποίες θα αποβλέπουν στη σχολική επίδοση των παιδιών με γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, γεγονός που προϋποθέτει το σεβασμό του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των συγκεκριμένων μαθητών (Δαμανάκης, 1997). Η μετατροπή των «εξουσιαστικών σχέσεων σε συνεργατικές» (Cummins, 2005) στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους και εκφράζουν θετικές όψεις για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, προωθώντας παράλληλα ομαδικές δραστηριότητες και διαμορφώνοντας ένα κλίμα αποδοχής (Θεοδοσιάδου, 2015, Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2012). Η διδακτική ατζέντα, η οποία επιφέρει θετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβάνει σχέδια συνεργατικής έρευνας (project), αξιοποίηση δίγλωσσων βιβλίων, δραματοποίηση και χρήση νέων τεχνολογιών (Ματσαγγούρας, 2008). Κοινός παρανομαστής σε όλο αυτό το εγχείρημα αποτελεί η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης και η άποψη ότι η διδασκαλία συνιστά ένα επικοινωνιακό γεγονός. Πέραν τούτου, είναι σαφές ότι η σχολική επιτυχία εξασφαλίζεται με την απόκτηση της

σχολικής γλώσσας και την κατάκτηση της λεξικό – γραμματικής της δομής (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2007). Συνεπώς, η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις θα αντικατοπτρίζει και μία ποικιλία διδακτικών μεθόδων στις παρυφές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, τα συνεργατικά σχέδια εργασίας, σύμφωνα με τα οποία τα μέλη μιας ομάδας συνεργάζονται προς την επίλυση ενός προβλήματος (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011), αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών, έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Coelho, 2007). Σε μελέτη τους οι Τσοκαλίδου και Μαλιγκούδη (2011) τόνισαν την ανάπτυξη γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση δίγλωσσων βιβλίων εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων, εφόσον οι δίγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν ενεργά με την ανάγνωση τμημάτων των βιβλίων, οικεία προς εκείνους. Θετικά αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί και μέσα από τα παιχνίδια ρόλων (δραματοποίηση), κατά τη διάρκεια των οποίων επέρχεται κατανόηση, ορθότερη επικοινωνία, καθώς και οικοδόμηση γνώσης μέσα από την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών. Οι τελευταίοι εναλλάσσουν ρόλους με τους γηγενείς και έτσι αξιοποιούν και εκφράζουν τα ιδιαίτερα στοιχεία του πολιτισμού τους (Κεσίδου, 2007).

Αμελητέα δεν μπορούν να θεωρηθούν και τα αποτελέσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αναγκαία την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων στη διδακτική πράξη και δεν προβαίνουν σε καμία από τις προαναφερθείσες πρακτικές. Σε έρευνά τους οι Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015) ανέδειξαν τη μη αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, διότι δεν τη θεωρούν αναγκαία, αισθανόμενοι παράλληλα και μία ανασφάλεια σε ζητήματα επιμόρφωσης σε συναφή θέματα. Ομοίως, η Τσοκαλίδου (2008) σε σχετική έρευνα υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν στην ένταξη στοιχείων της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με την επιρροή της διγλωσσίας των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας, οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι υπάρχει αρνητική επιρροή. Σε σχετική έρευνα, η Τσοκαλίδου (2008) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αρνητική επίπτωση της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών. Προς την ίδια κατεύθυνση κυμαίνονται και οι έρευνες των PISA (2000) και Ζάγκα, κ.ά. (2015), επισημαίνοντας με τη σειρά τους τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση του πρόσφυγα μαθητή.

Από την άλλη πλευρά, έρευνα των Αβραμίδου κ.ά. (2012) ανέδειξε ότι η διγλωσσία δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση των προσφύγων. Φαίνεται, ωστόσο, ότι η εν λόγω επίδραση συνυφαίνεται με ένα συγκερασμό παραγόντων, όπως το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τα χρόνια που ο δίγλωσσος μαθητής βρίσκεται στη χώρα υποδοχής και ποια γλώσσα χρησιμοποιεί εντός του

οικογενειακού του συγκείμενου. Έρευνα που διεξήχθη μέσω του Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD, 2010), ανέδειξε ότι το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο ενός δίγλωσσου μαθητή επηρεάζει και τη σχολική του επίδοση. Ένας ακόμα παράγοντας που επιδρά στη σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή συνιστά και το είδος των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται εντός σχολικής τάξεως, μερικές από τις οποίες ήδη έχουν αναφερθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής, όπως η αμφίπλευρη χρήση Η/Υ (δίγλωσσοι-γηγενείς), η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, με απτά αποτελέσματα στη σχολική τους επίδοση (Κούρτη & Καζούλη, 2016, Χατζηδάκη, 2000).

Ωστόσο, δεν μπορούν να παραγκωνιστούν και έρευνες, όπως εκείνη της Αβραμίδου κ.ά. (2012), σύμφωνα με την οποία η ικανότητα του χειρισμού δύο γλωσσών συνιστά μεγάλο πλεονέκτημα για τους πρόσφυγες μαθητές σε επίπεδο σχολικής επιδόσεως, αλλά και εκείνη του Cummins (2005), ο οποίος επεσήμανε ότι η διγλωσσία επηρεάζει θετικά τη γλωσσική, αλλά και τη νοητική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών.

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δύο δημοτικών σχολείων από το νομό Θεσσαλονίκης. Πριν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες, λήφθηκε σχετική άδεια από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για την πραγματοποίηση της έρευνας. Κατόπιν, μοιράστηκε μία συνοδευτική επιστολή-φόρμα συναίνεσης στους συμμετέχοντες, με την οποία ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, το πλαίσιο στο οποίο αυτή θα διεξαγόταν, διάφορα ζητήματα δεοντολογίας -όπως η διατήρηση της ανωνυμίας-, τα οφέλη που θα προκύπτανε από τη συμμετοχή τους σε αυτή και ζητούνταν η γραπτή συναίνεσή τους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε η επιστροφή του ερωτηματολογίου εντός διαστήματος πέντε ημερών.

Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια, παρόλο που το επιθυμητό δείγμα εκπαιδευτικών από μεριάς των ερευνητριών ήταν 20 άτομα, χορηγήθηκαν ωστόσο 23, προκειμένου να αποφευχθούν ζητήματα απώλειας ή μερικής συμπλήρωσης. Τελικά, συμπληρώθηκαν 20 ολοκληρωμένα ερωτηματολόγια και τα υπόλοιπα επιστράφηκαν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Ως μέσο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε κατόπιν ενδελεχούς βιβλιογραφικής ανασκοπήσεως για το προς μελέτη θέμα. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δύο μέρη, με το πρώτο να αποτελείται από στοιχεία δημογραφικής φύσεως, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, αλλά και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο και κύριο μέρος χωρίζεται σε δύο τμήματα, καθένα από τα οποία στηρίζεται στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που επιθυμεί να εξετάσει η συγκεκριμένη έρευνα.

Στο πρώτο τμήμα του κύριου μέρους διερευνάται το πρώτο ερώτημα που εξετάζει η συγκεκριμένη έρευνα, το οποίο αφορά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών στη διδακτική πράξη. Σε αυτό το τμήμα τέθηκαν 10 ερωτήσεις, στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν, διαλέγοντας από μία κλίμακα Likert πέντε σημείων-επιλογών, εκείνο το σημείο αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό που συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν.

Στο δεύτερο τμήμα του κυρίως μέρους διερευνάται το δεύτερο ερώτημα που εξετάζει η συγκεκριμένη έρευνα, το οποίο αφορά το βαθμό στον οποίο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας. Ομοίως με το πρώτο τμήμα, τέθηκαν 10 ερωτήσεις και οι ερωτώμενοι επέλεγαν από μία κλίμακα Likert πέντε σημείων-επιλογών, εκείνο το σημείο, ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας τους ή συμφωνίας τους με τη δήλωση.

Όσον αφορά στην κλίμακα Likert με πέντε σημεία-επιλογές, διαμορφώθηκε όπως παρακάτω, με τους ερωτηθέντες να καλούνται να επιλέξουν από το 1 μέχρι το 5, αναλόγως με το βαθμό στον οποίο διαφωνούσαν ή συμφωνούσαν με την κάθε δήλωση:

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

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι ο περιορισμός του δείγματος ενδεχομένως να μην αντικατοπτρίζει την αντιπροσωπευτικότητα του εν λόγω πληθυσμού, επηρεάζοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Προς αυτή την κατεύθυνση, άλλος ένας παράγοντας επιρροής των προαναφερθέντων ψυχομετρικών ιδιοτήτων, ενδεχομένως να αποτελεί και η μη στάθμιση του ερωτηματολογίου, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερα ποσοστά αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ορίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1-10, ενώ ο βαθμός επιρροής της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας ορίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις 11-20.

Πληθυσμός-Δείγμα

Η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε δύο δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε βάσει επιλεκτικής δειγματοληψίας, δεδομένου του σύντομου χρονικού διαστήματος υλοποίησης της παρούσας έρευνας.

Στατιστικές τεχνικές

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 25, στα πλαίσια του οποίου καταγράφθηκαν οι απαντήσεις, υπολογίστηκε ο μέσος όρος τους (Μ.Ο.) και η επικείμενη τυπική απόκλιση από αυτόν. Η χρήση του ίδιου στατιστικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε και για την ανάλυση-επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων.

Αποτελέσματα

Η παρούσα εργασία στόχευε στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών εντός της διδακτικής πράξης και του βαθμού στον οποίο η διγλωσσία δύναται να επηρεάζει τη σχολική επίδοση των τελευταίων στο μάθημα της Γλώσσας. Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στην ηλικία και στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε μορφή πινάκων, αλλά και η συσχέτισή τους σε μορφή γραφήματος, ενώ με όμοιο τρόπο αποτυπώνονται και τα δημογραφικά στοιχεία που συνυφαίνονται με την ειδικότητα και την ηλικία. Έπονται δύο πίνακες με τα αποτελέσματα της έρευνας, καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί στα δύο ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας.

Δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, οι άντρες αποτελούν το 15% του δείγματος (N=3), ενώ οι γυναίκες το 85% (N=17).

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
άντρες	3	15%
γυναίκες	17	85%
Σύνολο	20	100%

Πίνακας 1.Φύλο συμμετεχόντων.

Όσον αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων, οι 13 είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (65%) και οι 7 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (35%).

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
γενικής αγωγής	13	65%
ειδικής αγωγής	7	35%
Σύνολο	20	100%

Πίνακας 2.Ειδικότητα συμμετεχόντων.

Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες είναι μεταξύ 36 και 46 ετών (N=11, 55%), το 40% είναι μεταξύ 25 και 36 ετών (N=8) και ένας συμμετέχοντας είναι μεταξύ 47 και 56 ετών (5%).

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
25-36	8	40%
36-46	11	55%
47-56	1	5%
Σύνολο	20	100%

Πίνακας 3.Ηλικία συμμετεχόντων.

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας του δείγματος, οι μισοί συμμετέχοντες έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας (N=10, 50%), το 40% έχει 22-36 χρόνια προϋπηρεσίας (N=8) και δύο συμμετέχοντες έχουν 11-21 χρόνια προϋπηρεσίας (N=2, 10%).

Χρόνια Προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
1-10	10	50%
11-21	2	10%
22-36	8	40%
Σύνολο	20	100%

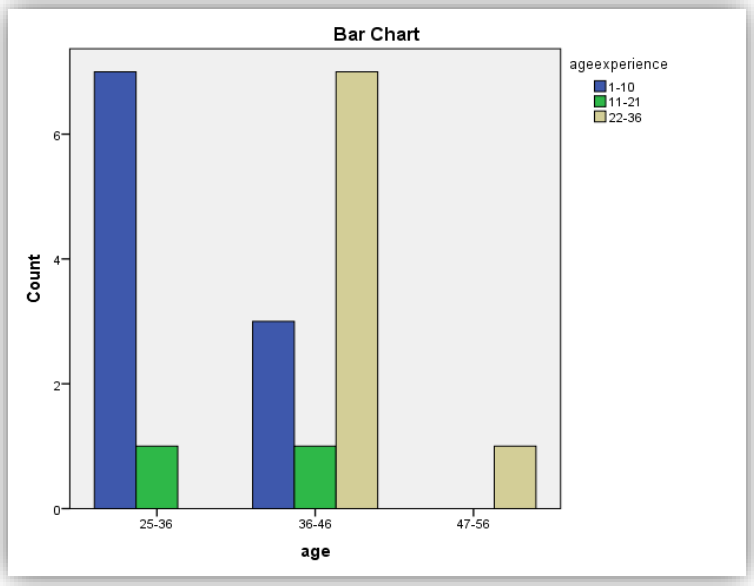
Πίνακας 4.Χρόνια προϋπηρεσίας συμμετεχόντων.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας του κάθε ερωτώμενου βάσει της ηλικίας του, οι περισσότεροι ερωτηθέντες (N=11) βρίσκονται στις ηλικιακές ομάδες 36-46, εκ των οποίων οι 7 έχουν 22-36 έτη προϋπηρεσίας. Οκτώ συμμετέχοντες (N=8) βρίσκονται στις ηλικιακές ομάδες 25-36, εκ των οποίων οι 7 έχουν 1-10 έτη προϋπηρεσίας, ενώ ένας συμμετέχοντας (N=1) βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 47-56 και έχει 22-36 έτη προϋπηρεσίας.

Ηλικία	Χρόνια Υπηρεσίας			Σύνολο
	1-10	11-21	22-36	
25-36	7	1	0	8
36-46	3	1	7	11
47-56	0	0	1	1
Σύνολο	10	2	8	20

Πίνακας 5. Χρόνια υπηρεσίας συμμετεχόντων βάσει της ηλικίας τους.

Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται και με τη μορφή γραφήματος:



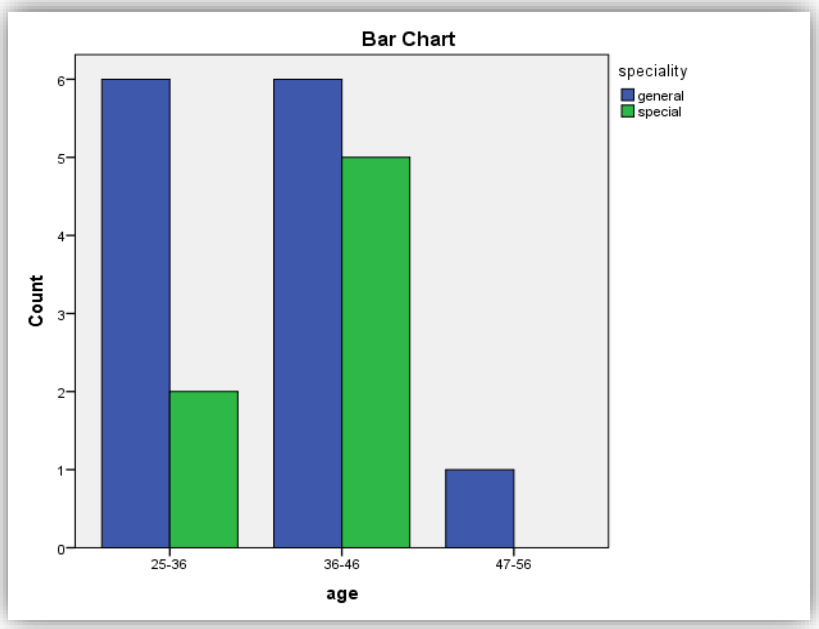
Διάγραμμα 2: Ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την ειδικότητα του κάθε ερωτώμενου βάσει της ηλικίας του, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N=11) βρίσκονται στις ηλικιακές ομάδες 36-46, εκ των οποίων οι 6 είναι γενικής και οι 5 ειδικής εκπαίδευσης. Οκτώ συμμετέχοντες (N=8) βρίσκονται στις ηλικιακές ομάδες 25-36, εκ των οποίων οι 6 είναι γενικής και οι 2 ειδικής εκπαίδευσης, ενώ ο συμμετέχοντας (N=1) που βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 47-56, οι 6 είναι γενικής εκπαίδευσης.

Ηλικία	Ειδικότητα		Σύνολο
	Γενική	Ειδική	
25-36	6	2	8
36-46	6	5	11
47-56	1	0	1
Σύνολο	13	7	20

Πίνακας 6. Ειδικότητα συμμετεχόντων σε συνάρτηση με την ηλικία τους.

Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται και με τη μορφή γραφήματος:



Διάγραμμα 3. Ηλικία και ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση και των δύο ερευνητικών ερωτημάτων είναι η διαβαθμισμένη κλίμακα Likert, με κατώτερη τιμή το 1=διαφωνώ απόλυτα και ανώτερη το 5= συμφωνώ απόλυτα.

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

1ο ερευνητικό ερώτημα Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών στη διδακτική πράξη;	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Εντάσσω δραστηριότητες που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών-προσφύγων μαθητών.	10 συμφωνώ	50%	3,75	0,55
2. Χρησιμοποιώ οπτικοακουστικό υλικό που προβάλλει τις πανανθρώπινες αξίες.	8 συμφωνώ	40%	4,05	0,74
3. Η προαγωγή της διαφορετικότητας συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των προσφύγων μαθητών.	10 συμφωνώ απόλυτα	50%	4,2	0,55

4. Εντάσσω δραστηριότητες που αναδεικνύουν τη μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών.	11 συμφωνώ	55%	3,45	0,53
5. Δραματοποιώ αποσπάσματα λογοτεχνημάτων διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος.	10 συμφωνώ	50%	3,60	0,55
6. Προβαίνω σε ανάγνωση δίγλωσσων παραμυθιών.	9 συμφωνώ	45%	3,50	0,67
7. Οργανώνω σχέδια εργασίας (projects) διαπολιτισμικού περιεχομένου.	9 συμφωνώ	45%	4,10	0,67
8. Πραγματοποιώ επισκέψεις σε μουσειακές εκθέσεις διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος.	11 συμφωνώ	55%	4,00	0,53
9. Προβαίνω σε αναφορές άλλων θρησκειών μέσα από την ανάγνωση πρωτογενών πηγών.	13 συμφωνώ	65%	3,70	0,51
10. Προβαίνω σε ανάγνωση παραμυθιών από τον πολιτισμό των προσφύγων μαθητών.	9 συμφωνώ	45%	3,35	0,67
		N	M.O.	T.A.
		20	3,77	0,67

Πίνακας 7.Κατανομή των απαντήσεων του 1ου ερευνητικού ερωτήματος και των υποερωτημάτων του, οι συχνότητες, τα ποσοστά των δημοφιλέστερων απαντήσεων, ο Μ.Ο. και η τυπική απόκλιση κάθε δήλωσης.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ότι συμφωνούν ότι αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών στη διδακτική πράξη, με Μ.Ο. 3, 77 και Τ.Α. 0,67. Μάλιστα, η μεγαλύτερη συμφωνία τους αποτυπώνεται στο υποερώτημα 9, όπου το 65% των ερωτηθέντων συνέκλιναν στο ότι χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές για να αναφερθούν σε διαφορετικές θρησκείες. Τα δύο επόμενα υποερωτήματα με τη μεγαλύτερη συμφωνία (4,8) καθιστούν σαφές ότι το 55% των ερωτηθέντων εντάσσουν δραστηριότητες που αναδεικνύουν τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών και επισκέπτονται μουσεία που εγείρουν το διαπολιτισμικό ενδιαφέρον. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η μικρότερη συμφωνία των συμμετεχόντων αποτυπώνεται στο υποερώτημα 8, στο οποίο το 40% των ερωτηθέντων ανέφεραν πως χρησιμοποιούν οπτικοακουστικό υλικό που προβάλλει τις πανανθρώπινες αξίες.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

2ο ερευνητικό ερώτημα Σε ποιο βαθμό η διγλωσσία επηρεάζει την επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας;	Συχνότητα	Ποσοστό	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
11. Οι δίγλωσσοι μαθητές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ΑΠΣ.	7 συμφωνώ	35%	3,15	0,79
12. Η μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών συνιστά εμπόδιο στη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας.	12 συμφωνώ	60%	3,90	0,50
13. Τα έτη παραμονής των δίγλωσσων μαθητών στη χώρα φοίτησης επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας.	9 συμφωνώ	45%	4,20	0,61
14. Η γονεϊκή αρωγή στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζει τη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας.	8 συμφωνώ	40%	3,50	0,74
15. Η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών συνιστά εμπόδιο στη σχολική τους επίδοση σε μαθήματα θετικών επιστημών.	8 συμφωνώ	40%	3,55	0,74
16. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στους δίγλωσσους μαθητές επηρεάζει την επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας.	13 συμφωνώ	65%	3,85	0,51
17. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει την επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας.	10 συμφωνώ	50%	3,50	0,55
18. Η ύπαρξη μεγάλου ποσοστού δίγλωσσων μαθητών εντός σχολικής τάξεως επηρεάζει την επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας.	8 συμφωνώ	40%	3,75	0,63
19. Τα έτη σχολικής φοίτησης στη χώρα προέλευσης των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζουν την επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας.	8 συμφωνώ	40%	3,10	0,74
20. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γηγενών μαθητών επηρεάζει την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας.	9 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	45%	3,05	0,65
		N	Μ.Ο.	Τ.Α.
		20	3,55	0,69

Πίνακας 8. Κατανομή των απαντήσεων του 2ου ερευνητικού ερωτήματος και των υποερωτημάτων του, οι συχνότητες, τα ποσοστά των δημοφιλέστερων απαντήσεων, ο Μ.Ο. και η τυπική απόκλιση κάθε δήλωσης.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ότι συμφωνούν ότι η διγλωσσία επηρεάζει την επίδοση των προσφύγων μαθητών στη διδακτική πράξη, με Μ.Ο. 3,55 και Τ.Α. 0,69. Μάλιστα το 65% των ερωτηθέντων θεωρεί ως βασικό παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική απόδοση των δίγλωσσων μαθητών

την παρουσία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (υποερώτημα 16), ενώ το 60% (υποερώτημα 12) συμφωνεί στην παρεμπόδιση της σχολικής επιδόσεως των δίγλωσσων μαθητών λόγω της μητρικής τους γλώσσας. Τέλος, αξίζει να μνημονεύσουμε πως μόλις το 35% των συμμετεχόντων συμφωνεί πως οι δίγλωσσοι μαθητές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) (υποερώτημα 11).

Συμπεράσματα

Όσον αφορά στην εξέταση των αποτελεσμάτων που αντιστοιχούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών στη διδασκαλία τους, σεβόμενοι επομένως τους εν λόγω μαθητές, γεγονός που επιβεβαιώνει και η υπάρχουσα βιβλιογραφία (Cummins, 2005, Δαμανάκης, 1997). Η συμφωνία στις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ποσοστό 50% (υποερώτημα 1 και 3), η οποία στο σύνολό της πραγματοποιείται στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμηση των προσφύγων μαθητών, συνάδει και με τις απόψεις αρκετών ερευνητών (Θεοδοσιάδου, 2015, Νικολάου, 2000). Ακόμη, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ποσοστό 55% αναφορικά με τη χρήση δραστηριοτήτων, οι οποίες αναδεικνύουν τη μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών (υποερώτημα 4), γεγονός που επιβεβαιώνουν και κατοπινές μελέτες. Ειδικότερα, η Κεσίδου (2007) και οι Τσοκαλίδου και Μαλιγκούδη (2011), επιβεβαίωσαν τη χρήση δίγλωσσων παραμυθιών, καθώς και τη δραματοποίηση όλων των μορφών του εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται καλύτερα τα στοιχεία του πολιτισμού των προσφύγων μαθητών. Επίσης, η Αβραμίδου κ.ά. (2012) επιβεβαιώνουν τη χρήση/αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η χρήση των σχεδίων εργασίας (projects) από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική πράξη επιβεβαιώνεται και από το Ματσαγγούρα, (2008), καθώς και τις Τσοκαλίδου και Μαλιγκούδη (2011).

Εντούτοις, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τις δραστηριότητες στα πλαίσια των οποίων αξιοποιείται η μητρική γλώσσα των προσφύγων, βρίσκονται στον αντίποδα με εκείνα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα, οι Ζάγκα κ.ά. (2015), βρήκαν πως δεν είναι μεγάλος ο βαθμός αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των προσφύγων στη διδακτική πράξη, ενώ προς την ίδια κατεύθυνση συντείνει και η έρευνα της Τσοκαλίδου (2008), τονίζοντας ότι η συγκεκριμένη αξιοποίηση είτε δεν θεωρείται απαραίτητη, είτε δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να την θεωρούν απαραίτητη.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 60% στο γεγονός της επιρροής της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών στην επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας (υποερώτημα 12), συγκλίνοντας με τη σχετική βιβλιογραφία (Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007, Σκούρτου, 2011, Τσοκαλίδου, 2005). Ωστόσο, μόλις το 40% των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνο ότι η μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών συνιστά

επιβαρυντικό παράγοντα στη σχολική τους επίδοση σε μαθήματα θετικών επιστημών (υποερώτημα 15). Το τελευταίο αυτό εύρημα καθιστά σαφές ότι σε μαθήματα Θετικών Επιστημών, στα οποία η χρήση της γλώσσας δε συνιστά καθοριστικό παράγοντα, οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας παρουσιάζουν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με το μάθημα της Γλώσσας, στο οποίο οι γνωστικές δυσκολίες -μερικές εκ των οποίων προκύπτουν και από την παρουσία διγλωσσίας- επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση. Επιπλέον, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την επιρροή του κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου των δίγλωσσων μαθητών μπορούν να συσχετιστούν με τα αποτελέσματα ερευνών, όπως εκείνα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης [Organization for Economic Co-Operation and Development-OECD] (2010), ο οποίος θεωρεί τους προαναφερθέντες παράγοντες σημαίνοντες στην επίδραση της γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, η συμφωνία των ερωτηθέντων στην επίδραση της διαφορετικής χρήσης γλώσσας ανάμεσα σε σχολείο και σε οικογένεια, καθώς και της υπάρξεως μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές στη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας, αντικατοπτρίζεται και στις απόψεις των Κογκίδου, κ.α. (1997), της Σκούρτου (2011) και της συναφούς έρευνας του PISA (2000). Όλες οι ανωτέρω έρευνες διατείνονται υπέρ της απόψεως ότι οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν, επηρεάζουν σημαντικά τους δίγλωσσους μαθητές και την επικείμενη επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας.

Τα εν λόγω αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τις έρευνες των Αβραμίδου κ.ά. (2012), αλλά και τη σχετική έρευνα του Cummins (2005), στα πλαίσια των οποίων παρατίθενται τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η χρήση δύο γλωσσών στη γλωσσική ανάπτυξη του πρόσφυγα μαθητή και στην επίδοσή του σε μαθήματα, όπως εκείνο της Γλώσσας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τη διερεύνηση δηλαδή του βαθμού σύμφωνα με τον οποίο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας, αναδεικνύουν την επιρροή της τελευταίας, λαμβάνοντας κυρίως κοινωνικοοικονομικούς, γνωστικούς, καθώς και ενδοοικογενειακούς παράγοντες που συνυφαίνονται με τη χρήση της γλώσσας. Ως εκ τούτου, βασικός στόχος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων θα πρέπει να αποτελεί η άμβλυνση αυτής της επιρροής, μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με ορθότερους τρόπους διδασκαλίας, προς ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των προσφύγων μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα.

Η εν λόγω έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα και αφορμή για διερεύνηση και άλλων ζητημάτων, που αφορούν την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών στη διδακτική πράξη, αλλά και την εξέταση παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των προσφύγων μαθητών σε διάφορα σχολικά μαθήματα. Θα μπορούσαν λοιπόν να διεξαχθούν και άλλες έρευνες που να αφορούν εκπαιδευτικές πρακτικές αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών, ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εν λόγω εκπαιδευτικών πρακτικών, οι παράγοντες που

επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών τους. Συναφείς μελλοντικές έρευνες θα αποτελέσουν σημαντικούς αρωγούς στην απόκτηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τα προαναφερθέντα ζητήματα, φωτίζοντας παράλληλα ήδη υπάρχουσες πτυχές. Στόχος είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από τη δημιουργία κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Avramidou, V., Tsikalas, Th., Karypidou, A., & Loula, M. (2012). Antilipseis kai staseis ton ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis gia ta zitimata diglossias. Sto Androulakis, G., Mitakidou, S., Tsokalidou, R. (epim.) *Praktika 1ou Diethnous Synedriou: Stavrodromi Glosson kai Politismon: Mathainontas Ektos Scholeiou*, (pp. 207-227). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Paidagogiko tmima.

Angelopoulou, P. & Manesis, N. (2017). Diglossoi mathites sto dimotiko scholeio kai diapolitismiki ekpaidefsi: i periptosi tis Achaias. *Erevna stin Ekpaidefs*i, 6, 228-236.

Ainscow, M. (1997). Organosi scholikon taxeon synekpaidefsis. Sto: E. Tafa (Epim.) *Synekpaidefsi paidion me kai choris provlimata mathisis kai symperiforas*, (pp. 25-54). Athina: EllinikaGrammata.

Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. In S. Ball (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education* (pp.15-29). London: Routledge Falmer.

Chatzidaki, A. (2000). H didaskalia tis ellinikis os defteris glossas stis «kanonikes» taxeis. Sto E. Skourtou (epim.) *Tetradia Ergasias Naxou: Diglossia* (pp. 73-89). Rodos: Panepistimio Aigaiou – P.T.D.E., EPEAEK.

Chatzidaki, A., Mattheoudakis, M., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics, 22,* 358-371.

Gkotovos, A. (2008). *Eterotita kai ekpaidefsi*. Athina: Papazisi.

Coelho, E. (2007). *Didaskalia kai mathisi sta polypolitismika scholeia*. Thessaloniki: Epikentro.

Cummins, J. (2005). *Taftotites ypo diapragmatefsi: Ekpaidefsi me skopo tin endynamosi se mia koinonia tis eterotitas*. Athina: Gutenberg.

Damanakis, M. (1998). *I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada.* Athina: Gutenberg-Giorgos kai Kostas Dardanos.

Epistimoniki Epitropi gia ti Stirixi ton Paidion ton Prosfygon (2017). *To ergo tis Ekpaidefsis ton Prosfygon. Athina*: YPEPPTh.

Zagka, E., Kesidou, A., & Matthaioudaki, M. (2015). Oi dyskolies ton alloglosson mathiton sta mathimata tou Programmatos Spoudon apo ti skopia ton ekpaideftikon: Erevnitika dedomena gia to dimotiko scholeio kai to gymnasio. *Paidagogiki epitheorisi*, 60, 71-90.

Theodosiadou, K. (2015). *Didaskalia kai eterotita: Oi prosopikes theories ekpaideftikon pou didaskoun se polypolitismikes taxeis.* Athina: N. & S. Batsioulas, O.E.

Kesidou, A. (2007). Didaktikes prosengiseis sto polypolitismiko scholeio: Arches tis diapolitismikis didaktikis. Sto Z. Papanaoum, (epim.) *Didaskalia kai mathisi sto polypolitismiko scholeio: Didaktikes prosengiseis & ekpaideftikoyliko Praktika Imeridas programmatos «Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio»,* (pp. 11-28). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Tmima Filosofias kai Paidagogikis.

Kogkidou D., Tressou-Mylona, E., & Tsiakalos, G. (1997). Koinonikos apokleismos kai ekpaidefsi: I periptosi ton glossikon meionotiton sti dytiki Thessaloniki. Sto Skourtou, E. (epim.) *Themata diglossias kai ekpaidefsis*, (pp. 139-163). Athina: Nisos.

Kourti-Kazoulli, V. (2016). Technologika Ypovoithoumeni Glossiki Ekmathisi: Efarmoges stin Ellada. Sto: Skourtou, E., Kourti-Kazoulli, V., Sella-Mazi, E., Chatzidaki, A., Androusou, A., Revythiadou, A., Tsokalidou, P., (epim.) *Diglossia & Didaskalia tis Ellinikis os Defteris Glossas.* [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Diathesimo sto https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346

Koutsogiannis, D., & Tsokalidou, R. (2007). Diglossia kai glossiki ekpaidefsi: arches schediasmou mias paremvasis. Sto Z. Papanaoum, (epim.) *Didaskalia kai mathisi sto Polypolitismiko scholeio: Didaktikes prosengiseis kai ekpaideftiko yliko. Praktika Imeridas programmatos «Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio»* (ss. 69-78). Tmima Filosofias kai Paidagogikis, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Kosti, A., Chatziangeli, M., Chatzisotiriou, Ch., & Angelidis, P. (2012). Efarmogi praktikon symperiliptikis ekpaidefsis (inclusiveeducation) se ena diapolitismiko plaisio. *Paidagogiki Epitheorisi*, 54, 131-149.

Lozgka, E., & Stravakou, A. (2018). I dioikitiki koultoura stin ekpaidefsi: To paradeigma tis Elladas. *Epistimes Agogis,* 1, 53-73.

Maiquez, C., Fontes, R., & Martinez, J. (2017). The incorporation of foreign students into the classroom: Assessment of teachers and families. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 237,* 581-587.

Matsangouras, I. (2008). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi: Gia to kathimerino mathima kai ta programmata tou oloimerou scholeiou, ta perivallontika, ta politistika kai ta evropaikis synergasias*. Athina: Grigori.

Mitakidou, Chr., & Daniilidou, E. (2007). Didaskalia kai Mathisi tis Ellinikis os Defteris Glossas: Apopseis Ekpaideftikon. Sto K. Ntinas, A. Chatzipanagiotidi (epim.) *Praktika Synedriou i Elliniki Glossa os Defteri/ Xeni-Erevna, Didaskalia, Ekmathisi* (pp. 453-465). Thessaloniki: University Studio Press.

Baltatzis, D. & Ntavelos, P. (2009). I simasia tis diapolitismikis ekpaidefsis sto sygchrono scholeio kai ta provlimata tis. Sto Georgogiannis, P. (epim.) *Praktika 12ou Diethnous Synedriou, Diapolitismiki Ekpaidefsi - Metanastefsi - Diacheirisi Sygkrouseon kai Paidagogiki tis Dimokratias* (pp. 252-262). Patra: Panepistimio Patron.

Nikolaou, G. (2000). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio. Apo tin omoiogeneia stin polypolitismikotita*. Athina: Ellinika Grammata.

OECD (2010). OECD *Reviews of migrant education*: C*losing the gap for immigrant students – policies, practice and performance*. OECD: Organization for Economic Co-Operation and Development.

Palaiologou, N., & Evangelou, O. (2012). *Metanastes mathites defteris genias sto elliniko ekpaideftiko systima. Entaxi kai Scholikes Epidoseis*. Athina: Pedio.

Pavlis, D. (2016). Metanastes mathites prokliseis stin elliniki ekpaidefsi. Sto Papadatos, I., Polychronopoulou, S., Bastea, A. (epim.) *Praktika 6ou Panelliniou Synedriou Epistimon Ekpaidefsis kai Eidikis Agogis,* (pp. 1079-1096). Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio.

Programme for International Student Assessment [PISA]. (2000). *Knowledge and skills for life – First results from the OECD Programme for International Student Assessment*.

Skourtou, E. (2002). Diglossoi mathites sto elliniko scholeio. *Epistimes Agogis,* Thematiko tefchos, 11-20.

Skourtou, E. (2011). *I diglossia sto scholeio*. Athina: Gutenberg.

Strekalova, E., & Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, *16*, 21-24.

Triandafyllidou, A. & Gropas, R. (2007). *"Greece" in European Migration: ASourcebook.* Aldershot: Ashgate.

Tsokalidou R. (2005). I afanis diglossia sto elliniko scholeio: Dedomena epitopias erevnas. *Epistimes Agogis*, thematiko tefchos, 37-50.

Tsokalidou, R. (2008). I epafi ton glosson stin ekpaidefsi: Ena koinonioglossiko politiko zitima. Meletes gia tin Elliniki Glossa, *Praktika tis Etisias Synantisis tou Tomea Glossologias tou Tmimatos Filologias tis Filosofikis Scholis tou A.P.Th* (pp. 402-412). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio.

Tsokalidou, R. & Maligkoudi, Ch. (2011). Diapolitismiki ekpaidefsi kai Diglossia. Kefalaio 2, Enotita: *Epimorfotiko Yliko sto Plaisio tou programmatos ESPA: Pistopoiisi Ellinomatheias Ypostirixi kai Poiotiki Anadeixi tis Didaskalias tis Ellinikis os Xenis/Defteris Glossas* (sygchrimatodotisi Ypourgeiou Paideias- Evropaikis Enosis kai ylopoiisi Kentro Ellinikis Glossas). Diathesimo sto https://docplayer.gr/2928852-2-o-kefalaio-diapolitismiki-ekpaideysi-kai-diglossia.html

Young, A. (2012). Milontas ti glossa: Ypostirixi ton diglosson mathiton meso tis polyglossikis ekpaidefsis. Sto Androulakis, G., Mitakidou, S., Tsokalidou, R. (epim.), *Praktika 1ou Diethnous Synedriou: Stavrodromi Glosson kai Politismon: Mathainontas Ektos Scholeiou* (pp. 132-150). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio: Paidagogiko tmima.

Ypati Armosteia ton Inomenon Ethnon gia tous Prosfyges (2000). *Oi prosfyges tou kosmou 2000. Peninta chronia anthropistikis drasis.* Athina: Ellinika Grammata.

Η αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσα από την αξιοποίηση του παραμυθιού *Το σχολείο της ζούγκλας μαθαίνει κοκορίστικα*

Δρ. Αρετούσα Γιαννακού, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Ελισάβετ Αγόρου, Π.Ε.70 ΕΑΕ, MEd στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το θέμα της παιδαγωγικής αξιοποίησης έργων από τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, με αφορμή το βιβλίο *Το σχολείο της ζούγκλας μαθαίνει κοκορίστικα* (Αγόρου, 2022), αναλύεται πώς το παραμύθι με διαπολιτισμικό περιεχόμενο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πολυτροπικό εργαλείο δράσης με στόχο την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των διαπολιτισμικών αξιών και την προώθηση της δι-/πολυγλωσσίας στις σύγχρονες κοινωνίες με άξονα την αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας στο σχολείο. Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιδιώκουν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές/ριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κρίσιμα και επίκαιρα ζητήματα, όπως είναι η ξενοφοβία, ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Καλλιεργώντας τον κριτικό αναστοχασμό και τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, το παραμύθι σε συνδυασμό με στοχευμένες παιδαγωγικές δράσεις, αναδεικνύει την αναγνώριση της ισοτιμίας όλων των πολιτισμών, τη σημασία της ενσυναίσθησης, καθώς και την κατάλληλη αξιοποίηση των πόρων που φέρουν μαζί τους οι μαθητές/ριες, με πρωταρχικό στοιχείο τη γλώσσα τους.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιδική λογοτεχνία, δι-/ πολυγλωσσία, διαγλωσσικότητα, εκπαιδευτικές δράσεις

Embracing the linguistic and cultural diversity through the utilization of the fairy tale *The Jungle School learns the Cluckish language*

Abstract

The present article deals with the pedagogical utilization of modern children's literature with the aim to promote intercultural education. More specifically, working with the book *The Jungle School learns the Cluckish language* (Agorou, 2022), it is analyzed how fairy tales with intercultural content may function as multimodal action tools seeking to develop and strengthen intercultural values and promote bi-/multilingualism in modern societies with a focus on embracing cultural and linguistic diversity in education. The proposed educational activities attempt to sensitize primary school students to critical current issues, such as those of xenophobia, racism and social exclusion. Cultivating the critical reflection and creative thinking of children, fairy tales in combination with targeted pedagogical actions, may highlight the equity that should exist among all cultures, the importance of empathy, as well as the appropriate use of the resources that students bring with them, with their language as a primary element.

Keywords: intercultural education, children’s literature, bi-/multilingualism, translanguaging, educational activities

Εισαγωγή

Η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο στον ευρύτερο ελληνικό χώρο αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο της Ευρώπης (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Ωστόσο, ο πολιτισμικός πλουραλισμός ενισχύεται στις μέρες μας από τη συνεχιζόμενη μετανάστευση, την παγκοσμιοποίηση, τη διεθνοποίηση και τις προσφυγικές κρίσεις (Kesidou, 2019). Ως εκ τούτου, η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να διαχειριστεί κατάλληλα την πολυπολιτισμικότητα όχι μόνο σε επίπεδο θεσμών αλλά κυρίως έμπρακτα, σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης, με την εφαρμογή καλών πρακτικών και πραγματοποιώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις. Εστιάζοντας στο μικρο-επίπεδο των σχολικών τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού *Το σχολείο της ζούγκλας μαθαίνει κοκορίστικα* (Αγόρου, 2022) μπορεί να συμβάλει με δημιουργικό και ουσιαστικό τρόπο στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τη λογοτεχνική ανάγνωση και τη βιωματική μάθηση. Στις ποικίλες διδακτικές προτάσεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία διακρίνεται η πολυδιάστατη αξία της παιδικής λογοτεχνίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδακτικής. Το εν λόγω παραμύθι προσφέρεται για επεξεργασία θεμάτων που άπτονται της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών στο σχολείο, της αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, καθώς και της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Όλα αυτά με όχημα ένα λογοτεχνικό έργο το οποίο θέτει ως βασικό άξονά του την ειρηνική και ισότιμη συνύπαρξη που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο μπορεί να αποτελέσει πλούτο για την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και της κριτικής παιδαγωγικής, αξιοποιώντας διδακτικά μέσα που προωθούν τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χοντολίδου (2019: 22), η σχολική τάξη αποτελεί «μια μικρογραφία της ευρύτερης πολιτισμικής ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν όλες οι σύγχρονες κοινωνίες». Η διαπολιτισμική προσέγγιση σε όλες τις εκφάνσεις της διδασκαλίας κρίνεται συνεπώς αναγκαία εφόσον οι μαθητές/ριες σήμερα ζουν και δρουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού, γεγονός που θα ισχύει και μελλοντικά στην ενήλικη ζωή τους (Kesidou, 2019). Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει στη δημιουργία συνθηκών πρόσφορων για διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω της καλλιέργειας συγκεκριμένων διαπολιτισμικών ικανοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Essinger, 1991· Cummins, 2015· Γκόβαρης, 2011). Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και επομένως η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, διασφαλίζοντας έτσι την ευημερία όλων των πολιτών ενός κράτους.

Η δι-/πολυγλωσσία

Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού θέτει προς διαπραγμάτευση την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο ελληνικό σχολείο. Η αποτελεσματική προώθηση της δι-/πολυγλωσσίας οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, χωρίς αυτό φυσικά να αφορά μόνο ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες. Αποτελεί ουσιαστικά έναν τρόπο παροχής δίκαιης εκπαίδευσης που οικοδομεί όχι μόνο την ανεκτικότητα προς ομάδες που χαρακτηρίζονται από γλωσσική/πολιτισμική ετερότητα αλλά κυρίως τη δημιουργική αλληλεπίδραση με αυτές· μιας εκπαίδευσης που αξιοποιεί στο μέγιστο το γνωστικό, γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών/ριών και έτσι αντανακλά τα πολύπλοκα πολυγλωσσικά και πολυτροπικά επικοινωνιακά δίκτυα του αιώνα που διανύουμε (García, 2011).

Μολονότι έχει παρατηρηθεί ότι η διατήρηση και ανάπτυξη της γλώσσας καταγωγής των μαθητών/ριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο επηρεάζει θετικά την προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνδέεται με υψηλότερη σχολική επίδοση (Παπαδοπούλου, 2009· Cummins, 2001· 2015), η πρόσβαση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο είτε δεν υφίσταται είτε είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Σιόντη, 2023). Συχνά παρατηρούνται φαινόμενα πολιτισμικής περιθωριοποίησης, αδιαφορίας απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα καθώς και μονογλωσσικές πολιτικές και τάσεις γλωσσικής αφομοίωσης (Παπαδοπούλου, 2009· Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015· Maligkoudi, Tolakidou & Chiona, 2018).

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει προταθεί για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των γλωσσικών δυνατοτήτων, πόρων και σημειωτικών μέσων που διαθέτουν μαθητές/ριες και εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Williams, 2002· García, 2011). Η αποδοχή και αναγνώριση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/ριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στη σχολική διαδικασία συμβάλλει στην επιβεβαίωση της διπολιτισμικής τους ταυτότητας, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους. Επιπρόσθετα, η στρατηγική χρήση της μητρικής γλώσσας ως ενός άμεσα διαθέσιμου ισχυρού νοητικού εργαλείου βοηθά σημαντικά στη νοηματοδότηση τόσο του κοινωνικού περιβάλλοντος όσο και της γνώσης, στην οργάνωση των νοητικών διεργασιών και εν τέλει στην αποτελεσματική μάθηση (García, 2011).

Ο ρόλος της λογοτεχνίας

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ενεργό φορέα διαπολιτισμικών αξιών. Έχει τη δύναμη να συμβάλει με γόνιμο τρόπο στην ευαισθητοποίηση σε θέματα ξενοφοβίας, κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού, συντελώντας έτσι στην αναθεώρηση αρνητικών κοινωνικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών προς όφελος όχι μόνο των μαθητών/ριών μιας τάξης αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το παραμύθι, πιο συγκεκριμένα, ως ένα πολυμορφικό και

πολυδιάστατο λογοτεχνικό είδος, αιχμαλωτίζει άμεσα το ενδιαφέρον των παιδιών και προσφέρεται ιδιαίτερα για ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες λόγω της δυνατότητάς του να δεχθεί πολυτροπική ανάλυση (Αποστολίδου, Πασχαλίδης, Χοντολίδου, 2002). Με κατάλληλο περιεχόμενο και παιγνιώδεις δράσεις, το παραμύθι μπορεί να οδηγήσει απρόσκοπτα στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης στα παιδιά μέσω της συναισθηματικής τους εμπλοκής, της ταύτισης τους με τους/τις ήρωες/ίδες και της αισθητικής απόλαυσης. Επιπρόσθετα, μπορεί να χρησιμεύσει ως κίνητρο κριτικού αναστοχασμού, προβληματισμού, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, πολυτροπικής έκφρασης και επικοινωνίας, κινητοποιώντας την παιδική φαντασία, με στόχο να προάγει τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης και ομαδικής και ατομικής ανάπτυξης.

Διδακτική αξιοποίηση: *Το σχολείο της ζούγκλας μαθαίνει κοκορίστικα*

Ακολουθώντας τους τρεις άξονες που προαναφέρθηκαν, δηλαδή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, της αποδοχής και προώθησης της δι-/πολυγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο και της δημιουργικής αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας, σχεδιάστηκαν και έχουν εφαρμοστεί διδακτικές προτάσεις βασιζόμενες στην ανάγνωση ή αφήγηση του βιβλίου *Το σχολείο της ζούγκλας μαθαίνει κοκορίστικα* (Αγόρου, 2022). Το βιβλίο ενδείκνυται για παιδαγωγική αξιοποίηση σε πολλά επίπεδα προσεγγίζοντας θέματα πολυπολυτισμικότητας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλληλεγγύης, συμπόνιας, φιλίας, ομαδικότητας και ενσυναίσθησης. Όπως θα αναδειχθεί παρακάτω, προσφέρεται για πολλαπλές δράσεις με μαθητές/ριες όλων των ηλικιακών ομάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Περίληψη του παραμυθιού

Έχετε βρεθεί ποτέ σε ζούγκλα; Αν όχι, το παραμύθι αυτό αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για ένα ταξίδι σε έναν διαφορετικό γλωσσικό κόσμο και σε μια προσέγγιση της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Η ιστορία ξετυλίγεται στο Σχολείο της Ζούγκλας, που κοσμεί το μικρό Χωριό της Γνώσης. Οι κάτοικοί του είναι ζώα της ζούγκλας. Ο χώρος τοποθετείται στη φαντασία των αναγνωστών/ακροατών ως υπαρκτός ή φανταστικός, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται, ενώ φέρει πολλά χαρακτηριστικά που προσομοιάζουν στις συνήθεις σχολικές εμπειρίες. Όλα κυλούσαν ήρεμα μέχρι τη μέρα που ένα νέο ζωάκι εμφανίστηκε στην τάξη, μια κοτούλα, η Χανάνε, που δεν μιλούσε τη γλώσσα της ζούγκλας, τα «ζουγκλίστικα», αλλά μια γλώσσα που δεν καταλάβαινε κανείς, τα «κοκορίστικα». Η Χανάνε ήταν μια μαθήτρια με προσφυγικό υπόβαθρο που στον τόπο της γινόταν πόλεμος. Με την άφιξή της στο νέο σχολείο, αντιμετώπισε δύσκολες στιγμές καθώς κάποια μέλη της κοινότητας δίσταζαν να την αποδεχτούν.

Πόσο εύκολη είναι τελικά η διαπολιτισμική επικοινωνία και με ποιον τρόπο μπορεί και πρέπει να γίνει εφικτή στο σύγχρονο σχολείο; Ποια είναι η θέση του Υπουργείου Παιδείας της Ζουγκλοχώρας και του δημαρχείου της Ζουγκλόπολης απέναντι σε αυτή την ανάγκη εκσυγχρονισμού και συμπερίληψης του Σχολείου της Ζούγκλας ώστε να

γίνει ένα σχολείου για όλους; Πώς βιώνει κανείς ένα νέο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον και πώς επικοινωνεί τις δικές του καταβολές ώστε να γίνει αποδεκτός χωρίς να χάσει την ταυτότητά του; Πόσο σημαντικό είναι η εκπαίδευση να βοηθά στην αίσθηση του ανήκειν, μια σημαντική ψυχοσυναισθηματική ανάγκη του ανθρώπου από καταβολής του κόσμου; Το παραμύθι, με ήρωες ζώα, ιδιαίτερα οικεία και προσφιλή στα παιδιά, πραγματεύεται τέτοιου είδους ερωτήματα ενώ οι μαθητές/ριες ανασύροντας τις δικές τους εμπειρίες βρίσκονται στη θέση των ηρώων.

Στην ιστορία παρατηρούμε ότι όταν η γλωσσική επικοινωνία με τη Χανάνε δεν ήταν εφικτή, τη θέση της έπαιρνε η μη λεκτική επικοινωνία. Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι δασκάλες του σχολείου έπαιξαν τον βασικότερο ρόλο μέσω της θετικής στάσης τους προς τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα της νέας μαθήτριας, αλλά και της κατάλληλης προσέγγισης των γονιών των μαθητών/ριών και του συνόλου της κοινότητας. Σταδιακά, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης έφερε τους ήρωες κοντά και οι σχέσεις ανάμεσα τους άρχισαν να αποκτούν μια διαδραστική διάσταση, όπου όλοι μάθαιναν ο ένας από τον άλλον και αναπτύσσονταν μαζί. Το Σχολείο της Ζούγκλας τελικά κατάφερε το πιο σπουδαίο: να ενώσει τις καρδιές των κατοίκων του και να άρει τα γλωσσικά σύνορα και τους περιορισμούς που επιτάσσουν οι στερεότυπες πεποιθήσεις και οι προκαταλήψεις.

Στο πλαίσιο αυτής της δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης, οι μαθητές/ριες του σχολείου ξεκίνησαν να μαθαίνουν «κοκορίστικα» και έφτιαξαν το «κολλάζ της αγάπης», με ζωγραφιές και λέξεις και στις δύο γλώσσες, παραπέμποντας εμφανώς στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας. Δημιουργήθηκε, ακόμη, «νέο τμήμα ξένων γλωσσών» και «η ώρα των γλωσσών», όπου οι μαθητές/ριες μάθαιναν διάφορες γλώσσες αλλά και στοιχεία για άλλες χώρες και πολιτισμούς «ταξιδεύοντας νοερά παντού». Αναδεικνύεται έτσι η σπουδαιότητα της διαπολιτισμικότητας, της δι-/πολυγλωσσίας και της δημιουργίας κοινών πολιτισμικών τρόπων έκφρασης στο πλαίσιο ενός «τρίτου χώρου», η αξία των οποίων που προάγεται στο Σχολείο της Ζούγκλας με αφορμή τη Χανάνε. Η ιστορία προβάλλει, επιπλέον, τη δύναμη της παγκόσμιας γλώσσας της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης φωτίζοντας την τεράστια συμβολή της εκπαίδευσης στην ισότιμη συνύπαρξη και την ειρήνη. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού αυτού είναι σε θέση να ενισχύσει τους δομικούς αυτούς πυλώνες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διδακτικές προτάσεις

Για την καλύτερη επικοινωνία των μηνυμάτων του βιβλίου και την παιδαγωγική του αξιοποίηση, οι δράσεις που προτείνονται χωρίζονται σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες-κατηγορίες: (1) Νηπιαγωγείο, (2) Α΄-Β΄ δημοτικού, (3) Γ΄-Δ΄ δημοτικού, (4) Ε΄-ΣΤ΄ δημοτικού. Εκτός από δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων, ενδεικτικά αναφέρονται τρεις διαφορετικές δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε τρεις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

1. **Δράση πρώτη: «Χρωματιστές αγκαλιές»**

Ηλικιακή ομάδα-κατηγορία: Νηπιαγωγείο

Υλικά: χαρτόνι, δαχτυλομπογιές, πινέλο, (χειροποίητη) κούκλα κοτούλα ή χάρτινη φιγούρα της

Στόχοι: σύνδεση, συναισθήματα, συνεργασία, ομαδικότητα, διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση, διαπολιτισμική επικοινωνία

Περιγραφή

Στον πίνακα της τάξης τοποθετούμε με μαγνήτες μια αυτοσχέδια ζωγραφιά με το περίγραμμα της Χανάνε (κότα) κενό χωρίς χρώματα. Μέσα στην τάξη έχουμε κρύψει μια (χειροποίητη) κούκλα κοτούλα ή τη χάρτινη φιγούρα της. Αφού αρχίσουμε να διαβάζουμε και να μεταφέρουμε την ιστορία στα παιδιά, τους εξηγούμε πως η Χανάνε βρίσκεται κρυμμένη κάπου κοντά μας αλλά ντρέπεται και φοβάται να εμφανιστεί στην τάξη μας. Ύστερα εμπλέκουμε τα παιδιά ενεργά στην εξέλιξη της ιστορίας, συζητώντας τα συναισθήματα της Χανάνε και τρόπους/λόγια που μπορούμε να της πούμε ώστε να νιώσει ευπρόσδεκτη και να μας φανερωθεί. Είναι πολύ σημαντικό να συνδέσουμε την αφήγηση της ιστορίας με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών/ριών. Μετά τη βιωματική αφήγηση της ιστορίας, ρωτάμε τα παιδιά:

-Πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται τώρα η Χανάνε;
-Εσύ πώς θα ένιωθες, εάν βρισκόσουν στη θέση της;
-Έχεις νιώσει και εσύ έτσι; Πότε;
-Θέλετε να έρθει και εκείνη μαζί μας στο σχολείο μας;
-Θα συνεχίσει να κρύβεται άραγε;
-Τι λέτε να της πούμε για να νιώσει πια άνετα και ασφαλής;

Στη συνέχεια, καλούμε τα παιδιά να βάψουν με τη βοήθειά μας την παλάμη τους με ένα χρώμα από τις δαχτυλομπογιές. Αφού γίνει αυτό, τους ζητάμε να πάνε στον πίνακα και να αφήσουν ένα χρωματιστό αποτύπωμα από το χεράκι τους -μια χρωματιστή αγκαλιά- στη ζωγραφιά της Χανάνε, λέγοντάς της όμορφα λόγια ενθάρρυνσης και υποστήριξης σε όποια γλώσσα θέλουν (π.χ. κοκορίστικα). Στο τέλος, η Χανάνε θα γίνει πολύχρωμη και φωτεινή με τα χρωματιστά χέρια των παιδιών, χαρούμενη για την αγάπη και την αποδοχή που έλαβε. Μετά την ολοκλήρωση της δράσης, συζητάμε με τα παιδιά για τα συναισθήματα που ένιωσαν βοηθώντας και δίνοντας την αγάπη τους στη Χανάνε και το πώς μπορούν να το κάνουν αυτό για κάποιον άνθρωπο γύρω τους. Η πολύχρωμη Χανάνε μένει στην τάξη των παιδιών καθώς πια είναι η νέα τους φίλη και συμμαθήτρια, ώστε μαζί να μάθουν πολλά νέα πράγματα στο σχολείο.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας διατηρούν την πίστη των ανθρώπινων ιδιοτήτων στα ζώα και στα αντικείμενα και είναι πολύ εύκολο να ταυτιστούν με τα ζωάκια-ήρωες της ιστορίας. Μέσω της βιωματικής αφήγησης με θεατρικό τρόπο αλλά και τη χρήση της κούκλας/φιγούρας Χανάνε, διεγείρεται η φαντασία τους και τα μηνύματα περνούν σε εκείνα μέσω του παιχνιδιού. Η δραστηριότητα εμπλέκει τις αισθήσεις τους μέσω της κίνησης, της αναζήτησης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ταυτόχρονα, αποκτούν

και εκείνα πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθειά τους να μιλήσουν στη Χανάνε και να τη βοηθήσουν να νιώσει άνετα εξασκώντας παράλληλα τις γλωσσικές τους ικανότητες. Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν στην αναζήτηση της κοτούλας και στο τέλος αναδεικνύεται η αποδοχή, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ομαδικότητα και η συνεργασία αλλά και η δύναμή μας να βοηθάμε τους άλλους γύρω μας.

2. Δράση δεύτερη: «Τα φτερά της αγάπης»

Ηλικιακή ομάδα-κατηγορία: Α΄-Β΄ δημοτικού

Υλικά: χαρτόνι, χάρτινα φτερά, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές

Στόχοι: σύνδεση, συνεργασία, ομαδικότητα, διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση, μη λεκτική επικοινωνία, διαπολιτισμική επικοινωνία

Περιγραφή

Όπως ακριβώς και στην προηγούμενη δράση, στον πίνακα της τάξης τοποθετούμε με μαγνήτες μια αυτοσχέδια ζωγραφιά με το περίγραμμα της Χανάνε χωρίς χρώματα και μέσα στην τάξη έχουμε κρύψει μια (χειροποίητη) κούκλα κοτούλα ή τη χάρτινη φιγούρα της. Μετά τη βιωματική αφήγηση της ιστορίας, ρωτάμε τα παιδιά:

-Τι θα έκανες εάν βρισκόσουν στη θέση της Χανάνε;
-Έχεις βρεθεί σε αυτή τη θέση;
-Πώς πιστεύεις ότι μιλούσαν μεταξύ τους τα ζωάκια;
-Τι συναισθήματα έχεις όταν κάποιος δε σε καταλαβαίνει;
-Τι μπορώ να κάνω αν κάποιος μιλά μια άλλη γλώσσα;

Στη συνέχεια, καλούμε τα παιδιά να μας δείξουν πώς θα μιλούσαν στη Χανάνε χωρίς να χρησιμοποιήσουν λόγια. Αφού επεξεργαστούμε τις ιδέες των παιδιών, συζητάμε τρόπους με τους οποίους θα τη βοηθούσαμε να έρθει στην τάξη μας και να παρακολουθήσει το μάθημά μας. Ύστερα, ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν επάνω στα χάρτινα φτερά που τους έχουμε μοιράσει σχέδια, σύμβολα ή να γράψουν μηνύματα που θα καταλάβει η Χανάνε (ακόμη κι αν μιλάει άλλη γλώσσα) ώστε να αισθανθεί αποδοχή και αγάπη χρησιμοποιώντας τα πιο όμορφα χρώματα. Αφού ολοκληρώσουν τα μηνύματα/σύμβολα στα φτερά τους, τα καλούμε να τη στολίσουν κολλώντας τα επάνω της (στη φιγούρα του πίνακα) και δημιουργώντας έτσι ένα κολλάζ. Με την ολοκλήρωση του κολλάζ, σχολιάζουμε τα θετικά και ενθαρρυντικά μηνύματα των παιδιών που έγιναν φτερά αγάπης και πώς μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε και στη δική μας ζωή καθημερινά. Στο τέλος της δράσης συζητάμε για τα συναισθήματα που ένιωσαν ενώ η πολύχρωμη φτερωτή Χανάνε μένει στην τάξη των παιδιών ως η νέα φίλη και συμμαθήτρια, για να θυμούνται την όμορφη εμπειρία.

Η βιωματική προσέγγιση της ιστορίας βοηθά στη συμμετοχή των μαθητών/ριών στη δράση και τη συζήτηση με τρόπο άμεσο και παιγνιώδη. Η διαδικασία του παιχνιδιού-καλέσματος μη λεκτικής επικοινωνίας κινητοποιεί τη φαντασία τους ενώ ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να μπουν στη θέση του διαφορετικού «άλλου». Μέσα από ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας, αναζητούν λύσεις και συνδέονται μεταξύ τους

μέσω των εμπειριών και των βιωμάτων που μοιράζονται με τους/τις συμμαθητές/ριες τους. Τα φτερά της αγάπης λειτουργούν όχι μόνο ως τρόπος καλλιτεχνικής έκφρασης και προσέγγισης των μηνυμάτων του βιβλίου αλλά και ως ένα εργαλείο το οποίο εκφράζει τη δύναμη των λέξεων που μπορούν να μας κάνουν να πετάξουμε ψηλά.

3. Δράση τρίτη: «Σε όποια γλώσσα κι αν το πεις, την αγάπη θα τη δεις»

Ηλικιακή ομάδα-κατηγορία: Γ΄-Δ΄ Δημοτικού

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές

Στόχοι: σύνδεση, συνεργασία, συναισθήματα, αποδοχή, ομαδικότητα, διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση, μη λεκτική επικοινωνία, διαπολιτισμική επικοινωνία

Περιγραφή

Στον πίνακα της τάξης τοποθετούμε με μαγνήτες μια μεγάλη καρδιά που έχουμε κόψει σε χαρτόνι, χωρίς χρώματα. Μετά τη βιωματική αφήγηση της ιστορίας με τη χρήση της κούκλας/φιγούρας της Χανάνε και συζήτηση με τους μαθητές/ριες, εξηγούμε πως η καρδιά στο χαρτόνι του πίνακα είναι η «καρδιά της τάξης» και ρωτάμε:

-Ποια γλώσσα θα ήθελες να μιλάς;
-Θα σου άρεσε να ξέρεις κοκορίστικα;
-Πώς φαντάζεσαι τα κοκορίστικα;
-Τι θα έκανες εάν δεν γνώριζες τη γλώσσα που μιλάμε;
-Πώς θα επικοινωνούσες με τους συμμαθητές σου;
-Πώς φαντάζεσαι τη δική σου ξεχωριστή γλώσσα;

Στη συνέχεια, καλούμε τα παιδιά να μας δείξουν με ποιον τρόπο θα μιλούσαν στη Χανάνε αλλά και μεταξύ τους μιλώντας μια άλλη γλώσσα. Αφού επεξεργαστούμε τις ιδέες των παιδιών, συζητάμε τρόπους με τους οποίους θα βοηθούσαμε τη Χανάνε αλλά και άλλους γύρω μας να μας καταλάβουν. Ύστερα, μοιράζουμε από ένα κενό μικρό χαρτάκι στα παιδιά και τους ζητάμε να γράψουν ένα μήνυμα για τη Χανάνε στη γλώσσα τους και σε άλλες γλώσσες που γνωρίζουν, καθώς και το ίδιο μήνυμα στα κοκορίστικα, όπως τα φαντάζονται. Έπειτα, δίνουμε δεύτερο χαρτάκι με τη δυνατότητα, σε όσους το επιθυμούν, να γράψουν ένα μήνυμα αγάπης και αποδοχής στη δική τους μοναδική γλώσσα χρησιμοποιώντας όσα γράμματα θέλουν ή σύμβολα. Αφού ολοκληρώσουν τα μηνύματά τους, τα παρουσιάζουν στην τάξη εξηγώντας και μεταφράζοντας όσα θέλουν να μοιραστούν. Η μεγάλη καρδιά στον πίνακα είναι η καρδιά της τάξης την οποία καλούμε τα παιδιά να γεμίσουν με τα μηνύματα και τα λόγια τους σε όλες τις γλώσσες υπαρκτές ή φανταστικές. Τα παιδιά κολλούν τα χαρτάκια τους στην καρδιά και, όσο το κολλάζ γεμίζει, «συζητάμε» στις γλώσσες των παιδιών και στα κοκορίστικα. Μόλις το κολλάζ ολοκληρωθεί και η καρδιά γεμίσει, ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τα συναισθήματά τους για τις νέες γλώσσες που έφτιαξαν αλλά και για το γεγονός πως κατάφεραν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους αποτελεσματικά στα κοκορίστικα βοηθώντας τη Χανάνε να νιώσει αποδεκτή και ασφαλής για να μας γνωρίσει. Στο τέλος της δράσης, κόβουμε το περίγραμμα της γεμάτης μηνύματα καρδιάς και το κολλάμε στην τάξη για να μας θυμίζει πως η αγάπη είναι μια γλώσσα που όλοι γνωρίζουμε.

Η διαδικασία αναζήτησης της επικοινωνίας μέσω των γλωσσών που γνωρίζουν οι μαθητές/ριες αλλά και της επινόησης της δικής τους γλώσσας εξασκεί τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Ιδίως, η προσπάθεια των παιδιών να «μάθουν» κοκορίστικα υποδεικνύει την αναγνώριση ότι η μητρική γλώσσα παρέχει συναισθηματική ασφάλεια. Η προσέγγιση του διαφορετικού γίνεται μέσω της ενσυναίσθησης, η οποία εκφράζεται σε πολλές διαφορετικές γλώσσες, ψευδογλώσσες και σημειωτικά συστήματα που θα δημιουργήσουν τα παιδιά. Οι μαθητές/ριες εκφράζονται και γίνονται αποδεκτοί/ές μέσω της διαφορετικότητάς τους, ενισχύοντας έτσι τη μεταξύ τους διαλεκτική σχέση αλλά και την αυτοαντίληψή τους. Καταλαβαίνουν πως η αγάπη, η ευγένεια, ο σεβασμός και η αποδοχή είναι κοινές σε όποιες γλώσσες και αν τις αναζητήσουμε, γιατί είναι αξίες που προσεγγίζουμε πρώτα με την καρδιά.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η συμβολή που μπορεί να έχει ένα συγκεκριμένο παραμύθι με διαπολιτισμικό περιεχόμενο στην ενίσχυση της προοπτικής της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών. Αυτό καθίσταται εφικτό μέσω της ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών με παιδοκεντρικό χαρακτήρα, οι οποίες δύνανται να ασκήσουν ουσιαστική επιρροή στον τρόπο που η σχολική τάξη ανταποκρίνεται στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Η αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο είναι ένα πρώτο κρίσιμο βήμα για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/ριών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. *Το σχολείο της ζούγκλας μαθαίνει κοκορίστικα* μπορεί να συνεισφέρει ως ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στον πλουραλισμό, την καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής συμπεριφοράς στην τάξη αλλά και την ομαλότερη γλωσσική και πολιτισμική προσαρμογή μαθητών/ριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο μέσω διδακτικών προσεγγίσεων που οργανώνονται στη βάση της διαπολιτισμικότητας και της προώθηση της δι-/πολυγλωσσίας στο σχολείο και την κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agorou, E. (2022). *To sxoleio tis zouglas mathainei kokoristika*. Athens: Ekdoseis Pnoi.

Apostolidou, V., Pashalidis, G. & Hodolidou, E. (2003). I logotexnia os politismiki kai diapolitismiki agogi. In *Praktika synedriou Omiotites kai diafores: anazitontas neous dromous stin ekpaidefsi*. Athens (133–139).

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.

Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468. https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539

Essinger, H. (1991), Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In H. Marburger (Ed.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. *Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung* (3–18). Frankfurt.

García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21th Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism - 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:1, 60–72, https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418

Govaris, C. (2011). *Introduction to Intercultural Education.* Athens: Diadrasi.

Hajisoteriou, C. & Xenofontos, K. (2014). Evropaikes diastaseis tis diapolitismikis ekpaidefsis. In C. Hajisoteriou & K. Xenofontos (Eds.), *Diapolitismiki Ekpaidefsi Prokliseis, paidagogikes theoriseis kai eisigiseis* (43–59). Ekdoseis Saita.

Hodolidou, E. (2019). To mathima tis logotexnias se diapolitismiko perivallon. In P. Trouki & M. Dokopoulou, *Odigos Ekpaideftikou ana vathmida ypoxreotikis ekpaidefsis gia tin ekpaideftiki entaxi paidion prosfigon* (5–18). Instituto Ekpaideftikis Politikis.

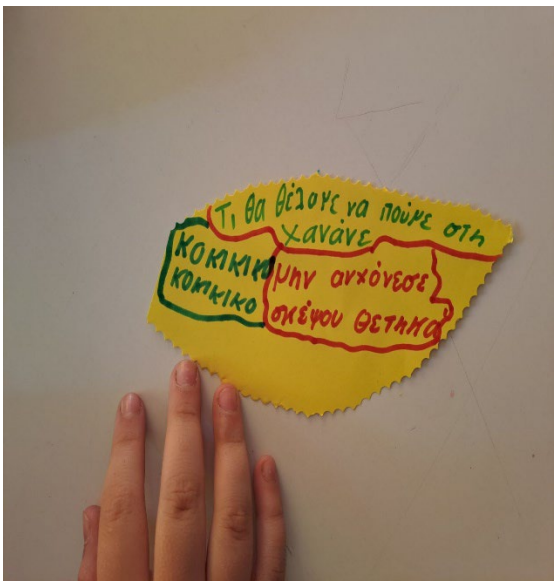
Kesidou, A. (2019). Preparing Educators and Researchers for Multicultural/Intercultural Education: A Greek Perspective. In W. Veugelers, *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (148–165), Leiden: Brill.

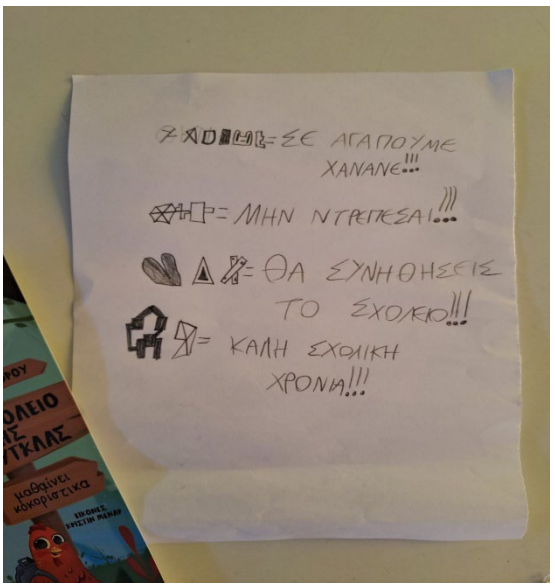
Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theoria kai praxis stis epistimes agogis kai ekpaidefsis*, 4, 95–107. https://doi.org/10.12681/dial.15521

Papadopoulou, E. (2009). O rolos tis mitrikis glossas ton allodapon mathiton stin ekpaidefsi tous. In P. Georgogiannis (Ed.), *Praktika 12ou diethnous synedriou Diapolitismiki Ekpaidefsi, Metanastefsi, Diaxeirisi Sygkrouseon kai Pedagogiki tis Dimokratias* (159–164). Patra: Elefthero Panepistimio Politon.

Sionti, D. (2023). Mitrikes glosses stin ekpaidefsi. *Neos Paidagogos*, Issue 34, January 2023, 210–217.

Williams, C. (2002). *A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education.





Διαπολιτισμική επικοινωνία: Έρευνα σε σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ όσον αφορά τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας που εντοπίζονται σε δομές εκπαίδευσης

Παπαγιαννίδου,Μαρία Ιωάννα, Εκπαιδευτικός/Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Δρ Παναγιώτα Παπαδημητρίου, Διδακτικό Προσωπικό ΑΣΠΑΙΤΕ, εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εντοπίσει και να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ για τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας που εντοπίζουμε σε δομές εκπαίδευσης. Το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία χωρίς όμως να έχει γίνει μια μελέτη συγκεκριμένα για τους σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ, οι οποίοι λόγω της τεχνικής και της τεχνολογικής διάστασης των σπουδών τους αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν αφενός μεν τη θετική αντιμετώπιση των ερωτώμενων ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη χρήση των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλλά και την έλλειψη θεωρητικής γνώσης των συγκεκριμένων στρατηγικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική επικοινωνία, στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, διαπολιτισμικής τάξης, σπουδαστές ΑΣΠΑΙΤΕ

Εισαγωγή

Η εξέλιξη των κοινωνιών και ανάγκη για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ως συνακόλουθό της τη θεσμοθέτηση της θεωρητικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού δυναμικού προκειμένου αυτό να έχει τη δυνατότητα να εντάξει στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη διδακτική πρακτική.

Πληθώρα ερευνών έχει ασχοληθεί με το σημαντικό ζήτημα των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στον χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτές ποικίλων βαθμίδων και τύπων σχολείων. Παρατηρώντας το σύνολο των ερευνών αυτών θελήσαμε να διερευνήσουμε τις σκέψεις και αντιλήψεις των σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στις δομές αυτές. Η επιλογή μας αυτή βασίζεται στη διαπίστωση ότι μια μελέτη η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στους εν λόγω σπουδαστές απουσιάζει από τη βιβλιογραφία. Επίσης θεωρούμε ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον διότι στα προγράμματα σπουδών των σχολών προέλευσης δε δίνεται βαρύτητα στη θεωρητική κατάρτιση σε παιδαγωγικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα.

Συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσουμε αν γνωρίζουν οι μελλοντικοί αυτοί εκπαιδευτές ενηλίκων τι είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία, εάν έχουν εξοικειωθεί με τεχνικές ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εάν έχουν αναπτύξει ετοιμότητα ως προς την αξιοποίηση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ποιες πρακτικές αυτοί θα πρότειναν να εφαρμοστούν στις δομές που θα προσφέρουν διδακτικό έργο.

1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Ο Cheng (2012), διεξήγαγε έρευνα με δείγμα πέντε εκπαιδευτικούς σε τέσσερα διαφορετικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ταϊβάν διερευνώντας τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα και τις συνέπειες αυτής στη διδασκαλία τους. Με βάση την έρευνα αυτή το επίπεδο δεξιοτήτων τους δεν είναι επαρκές. Η Hsiao (2015), σε αντίστοιχη έρευνα σχετικά με τη διαπολιτισμική προετοιμασία των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων κατέληξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να εντάξουν στοιχεία στη διδασκαλία τους από την καθημερινότητα και τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών που εκπροσωπούνται στην τάξη. Σε έρευνα με θέμα «Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων - Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας», φάνηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές είχαν στις πρακτικές τους ασκήσεις μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φαίνεται να αντιμετωπίζουν ελλείψεις τόσο, όσον αφορά τις θεωρητικές γνώσεις που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων στην πράξη (Κουτίβα, 2010). Μια, ακόμα, έρευνα των Στάμου, Γρίβα και Μπέσση (όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου, 2014: 308, 326-327), η οποία αφορά τις απόψεις νηπιαγωγών για την κατάρτισή τους σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έδειξε πως οι νηπιαγωγοί τονίζουν την ανάγκη σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Η ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μπορεί και πρέπει να βελτιωθεί με την δημιουργία προγραμμάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Dimitrov κ.α. 2014· Sierra-Huedo & Nevado-Llopis, 2022).) παρά τις δυσκολίες που θα προκύψουν και σχετίζονται με την πολιτισμική μάθηση και την άρνηση των θεσμών και του προσωπικού να αποδεχτεί την αλλαγή (Cushner, & Mahon,2009).

Ο Yaprak (2021) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 34 φοιτητές τμήματος αγγλικής γλώσσας σε προπτυχιακό επίπεδο, οι μισοί από τους οποίους παρακολούθησαν ειδικό πρόγραμμα δέκα εβδομάδων, καταδεικνύει τη σημασία των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας και στη βελτίωση της δυνατότητας διδασκαλίας.

Οι Polat και Ogay Barka(2014) παρατηρούν ότι οι διαφοροποιήσεις στις σύγχρονες κοινωνίες έχουν αυξηθεί λόγω της παγκοσμιοποίησης, της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, καθώς και την εξέλιξη της τεχνολογίας , καθώς και την αναβάθμιση των διάφορων πολιτισμικών ομάδων εντός της κυρίαρχης κουλτούρας αναδεικνύοντας την έννοια των πολυπολιτισμικών κοινωνών, μέσα στις οποίες οι δάσκαλοι έχουν το καθήκον να διαφυλάξουν τον πολυπολιτισμικό κλίμα και να διατηρήσουν αυτή την εξέλιξη. Για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρούν απαραίτητες τις διαπολιτισμικές δεξιότητες. Σε έρευνα που διεξήγαγαν σε δείγμα 185 εκπαιδευτικούς χωρίς προϋπηρεσία, 84 από την Ελβετία και 101 Τουρκία με τη χρήση ερωτηματολογίου πολυπολιτισμικής προσωπικότητας και με φόρμα προσωπικών στοιχείων. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι προς διερεύνηση διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι η πολιτισμική ενσυναίσθηση, η ευρύτητα πνεύματος, η ικανότητα να παίρνει κάποιος κοινωνικές πρωτοβουλίες, η προ-

σαρμοστικότητα και η συναισθηματική σταθερότητα. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δεξιότητες των Ελβετών εκπαιδευτικών βρίσκονταν σε ανώτερο επίπεδο, λόγω της παρουσίας μαθημάτων πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα.

Ο Tian (2016:45) αναφέρει ότι η σημασία της ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών έχει αναγνωριστεί ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1980 στην Ευρώπη, την Αυστραλία και τη βόρεια Αμερική παραπέμποντας στις εργασίες των Byram & Zarate(1994), Garrido & Alvarez(2006), Liddicoat(2008) Lo Bianco, Liddicoat, & Crozet(1999) και Sercu, (2006). Στην έρευνά του ο συγγραφέας διακρίνει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ο Tian, 2016: 46 αναφέρει τους Bennett, 1993· Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003· Cui & Van den Berg, 1991· Sercu, 2004· Spitzberg, 1991) την συμπεριφορική, τη γνωστική και την συναισθηματική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Tian (2016:46) θέτει το ζήτημα αν πρέπει να προστεθεί και η συμβολική διάσταση, παραπέμποντας στον Kramsch (2011). Στο άρθρο του θέτει τα ερευνητικά ερωτήματα πώς οι Κινέζοι δάσκαλοι αγγλικής γλώσσα στην Κίνα αντιλαμβάνονται τις διαπολιτισμικές δεξιότητες στη διδασκαλία τους και πώς οι πεποιθήσεις τους για τις διαπολιτισμικές δεξιότητες διαμορφώνουν τις επιλογές τους στην διδασκαλία του πολιτισμού στην τάξη. Η μεθοδολογία που επέλεξε είναι η ποιοτική με παρατήρηση και συνέντευξη σε 11 δασκάλους με διαφορετικό υπόβαθρο σε μεγάλο δημόσιο πανεπιστήμιο της ανατολικής Κίνας. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ασαφή εικόνα για τις διαπολιτισμικές δεξιότητες. Ο στόχος που προτάσσουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί είναι να προωθήσουν την κατάκτηση ενός σώματος πολιτισμικής γνώσης ενώ άλλος στόχος είναι η ανάπτυξη της περιέργειας, της κατανόησης και της ανοιχτής προσέγγισης απέναντι σε ξένους πολιτισμούς χωρίς να αναπτύσσουν τη δυνατότητα των μαθητών να ανακαλύπτουν τους πολιτισμούς από διάφορες πηγές αναπτύσσοντας μια κριτική διάσταση πράγμα που συμβαίνει και στην Ευρώπη. Όσον αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, εντοπίζονται τρεις προσεγγίσεις, η ωφελιμιστική, η παραδοσιακή και η ανθρωπιστική.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Έχουν εξοικειωθεί οι σπουδαστές με τεχνικές ανάπτυξης Διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας διαπολιτισμικής τάξης;
2. Έχουν αναπτύξει ετοιμότητα οι σπουδαστές ως προς την αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης/επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν κληθούν να διδάξουν στις δομές εκπαίδευσης;
3. Ποιες πρακτικές προτείνουν αναφορικά με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας με τους μαθητευόμενούς τους;

2.2.Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Επιλέξαμε να εξετάσουμε τις απόψεις των σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης, καθώς στο μέλλον θα απορροφηθούν σε διάφορες δομές εκπαίδευσης, αφού πιστοποιηθεί η παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση και πιστεύουμε πως ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά την είσοδο τους σε μια πολυπολιτισμική τάξη στο μέλλον. Στην έρευνα έλαβαν μέρος τριάντα έξι (36) σπουδαστές, από τους οποίους είκοσι επτά (27) ήταν γυναίκες και εννιά (9) άνδρες. Το εργαλείο της έρευνας αποστάλθηκε σε αυτούς ηλεκτρονικά μέσω ταχυδρομείου (e-mail) δια μέσω της ηλεκτρονικής τάξης που έχει η μία εκ των ερευνητριών για τους σπουδαστές της, η οποία είναι και διδάσκουσα στην ΑΣΠΑΙΤΕ του μαθήματος της διδακτικής μεθοδολογίας.

2.3. Εργαλείο Έρευνας

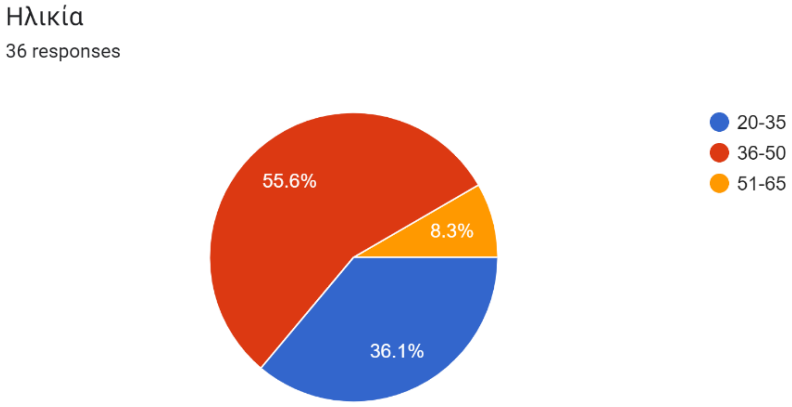
Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο. Σε αυτό συμπεριλήφθηκαν αρκετές ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και δεν περιορίζουν τον αυθορμητισμό των ερωτώμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, οι ερωτήσεις που ερευνούν τα ατομικά στοιχεία είναι διχοτομικές, δηλαδή ο ερωτώμενος επιλέγει μεταξύ των απαντήσεων που δίνονται. Για τις ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στις ποιοτικές έρευνες, αλλά και στις ποσοτικές για την ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων ερωτηματολογίων. Κατά την ανάλυση περιεχομένου, οι απαντήσεις των σπουδαστών ομαδοποιούνται σε κατηγορίες σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους. Με τον τρόπο αυτό τα ποιοτικά δεδομένα μετατρέπονται σε ποσοτικά κάνοντας ευκολότερη την παρουσίαση τους (Ζαφειρόπουλος, 2005). Στους σπουδαστές χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο δημιουργήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας (Google forms) και στη συνέχεια αποστάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω ταχυδρομείου (e-mail). Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο δειγματοληπτικής έρευνας για τη συγκέντρωση δεδομένων και είναι διαθέσιμο μέσω υπολογιστή. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο και η ηλικία τους, στο δεύτερο μέρος καταγράφονται οι ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται στον άξονα της νοηματοδότησης του όρου διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στο τρίτο οι ερωτήσεις που εντάσσονται στον άξονα των πρακτικών εφαρμογών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και το τελευταίο που αφορά στον θεματικό άξονα των προτάσεων.

3.Αποτελέσματα

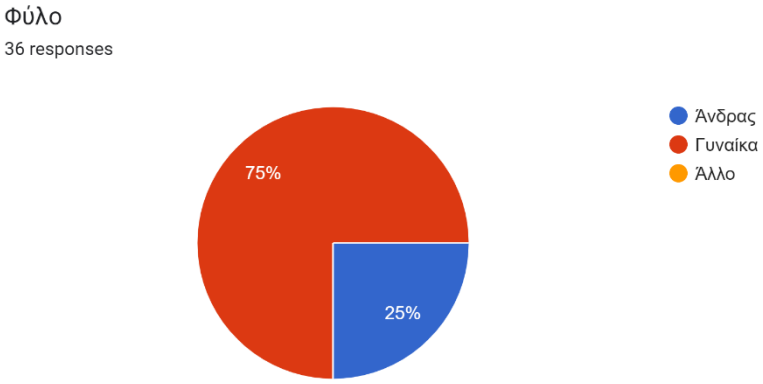
3.1. Ατομικά στοιχεία συμμετεχόντων

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δόθηκαν από τους σπουδαστές ανά ερώτηση.

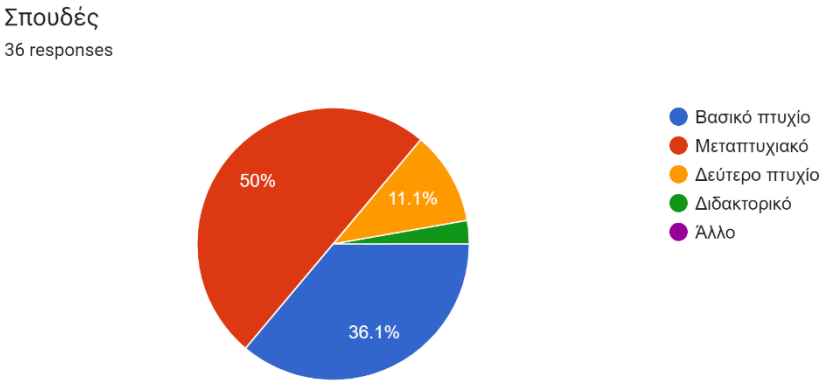
Ως προς την ηλικία, 20 άτομα είναι 36-50, 3 άτομα είναι 51-65 και 13 σπουδαστές είναι 20-35.



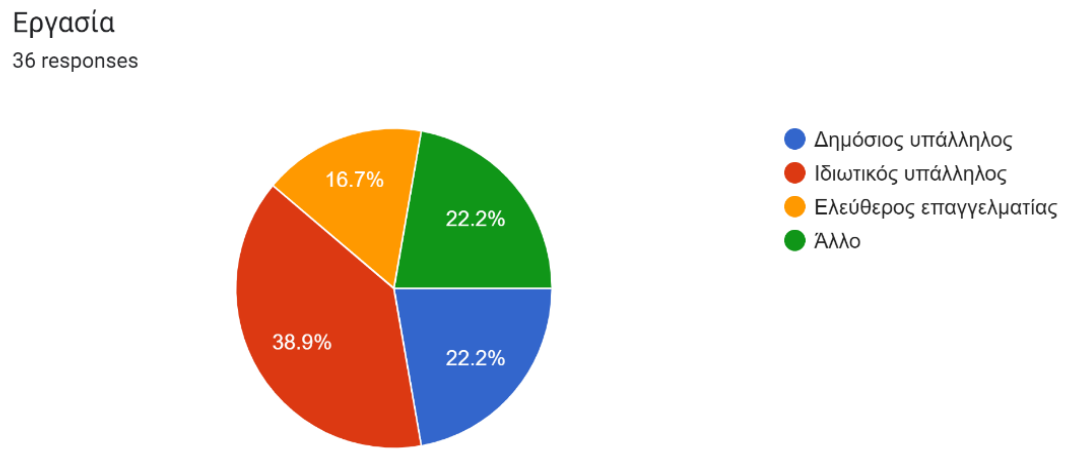
Ως προς το φύλο, 27 άτομα είναι γυναίκες και 9 άντρες.



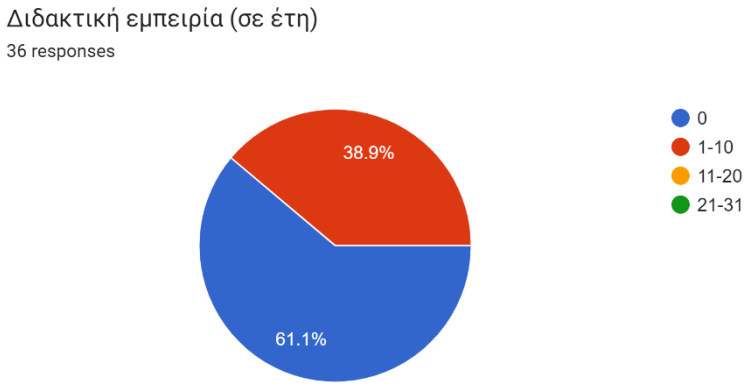
Ως προς τις σπουδές, 13 σπουδαστές είναι με βασικό πτυχίο, 18 με μεταπτυχιακές σπουδές, 4 έχουν δεύτερο πτυχίο και 1 διδακτορικό.



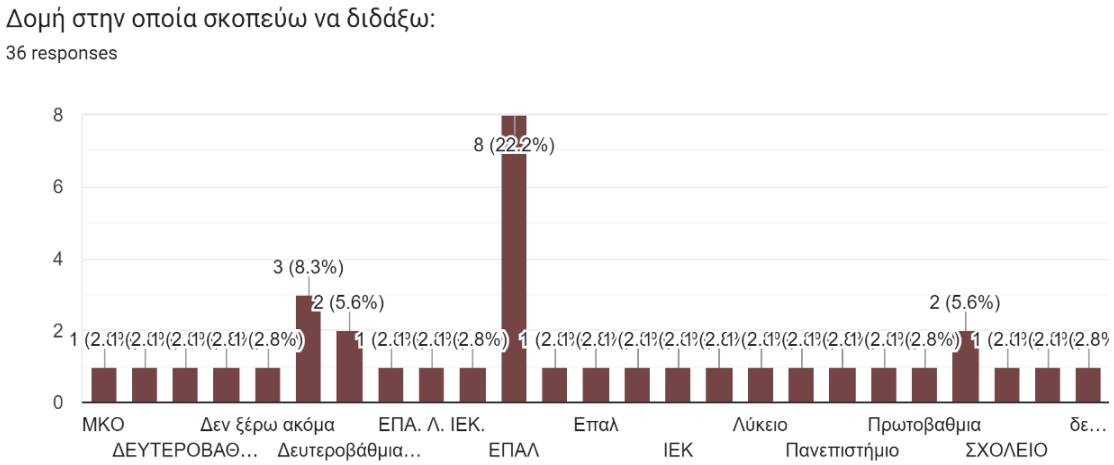
Ως προς την εργασία, 8 σπουδαστές είναι δημόσιοι υπάλληλοι, 14 ιδιωτικοί υπάλληλοι, 6 ελεύθεροι επαγγελματίες και 8 δήλωσαν ότι απασχολούνται σε άλλα επαγγέλματα. Μια επιπρόσθετη πληροφορία που προέκυψε από συζητήσεις με τη διδάσκουσα είναι ότι οι περισσότεροι σπουδαστές και των δύο τμημάτων του μαθήματος απασχολούνται στον τομέα της υγείας



Ως προς τη διδακτική τους εμπειρία, 14 σπουδαστές έχουν διδάξει από 1 έως 10 χρόνια, ενώ η πλειοψηφία, οι 22 δεν έχουν διδακτική προϋπηρεσία.



Ως προς τη δομή στην οποία σκοπεύουν να διδάξουν μόλις ολοκληρώσουν τη διδακτική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, συγκεντρώνοντας τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν σε δομές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεντρωτικά είναι 23, στην Πρωτοβάθμια 5 σε ΙΕΚ 2, σε πανεπιστήμιο 1, σε ΜΚΟ 1 και 4 δε γνωρίζουν ακόμη.



3.2. Απόψεις και στάσεις Σπουδαστών

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου συγκεντρωτικά για κάθε ερώτημα χωρισμένα ανά θεματικό άξονα.

1ος Θεματικός άξονας: νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμική επικοινωνία

Όταν ακούτε τον όρο Διαπολιτισμική Επικοινωνία τι σας έρχεται στο μυαλό;

Στην ερώτηση «Όταν ακούτε τον όρο Διαπολιτισμική Επικοινωνία τι σας έρχεται στο μυαλό;», η πλειονότητα των απαντήσεων, είκοσι έξι στον αριθμό, περιλαμβάνει αφενός μεν την έννοια του πολιτισμού (ή εναλλακτικά της κουλτούρας) αλλά και αυτή του διαφορετικού (23 απαντήσεις). Επίσης εντοπίζεται η έννοια της επικοινωνίας σε 21 από τις απαντήσεις ενώ εναλλακτικά εμφανίζεται οκτώ φορές ο όρος αλληλεπίδραση, σε μια μάλιστα απάντηση σε συνδυασμό με τον όρο επικοινωνία. Μάλιστα σε κάποιες απαντήσεις γίνεται λόγος για επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα και σε άλλες για επικοινωνία ανάμεσα σε πολιτισμούς ή και ομάδες. Σε δύο απαντήσεις στη θέση της έννοιας πολιτισμός εμφανίζεται ο όρος εθνικότητα, εθνότητα, ενώ μια φορά εμφανίζεται και ο όρος λαός. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η προσθήκη της «βασισμένη στο σεβασμό» επικοινωνίας σε απάντηση συμμετέχοντα η οποία προσδίδει ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό ενώ η απάντηση «Η επίδραση των πολιτισμικών επιρροών στην επικοινωνία» εστιάζει σε μια σημαντική πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Σε άλλη απάντηση προσδιορίζεται ο πολιτισμός που προέρχεται από άλλες χώρες ή και μειονότητες, για παραδειγμα οι Ρομά και η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Επίσης σε μια μόνο από τις απαντήσεις έχουμε τη διάσταση της γλώσσας όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα.

Εναλλακτικές απαντήσεις οι οποίες δίνουν ένα διαφορετικό στίγμα είναι: «Επικοινωνία μέσω του πολιτισμού κάθε χώρας», στην οποία διαφαίνεται η αντίληψη ότι δεν υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αλλά μάλλον ότι οι πολιτισμοί παραμένουν σταθεροί.

Στην περίπτωση αυτή ο σκοπός δεν είναι η επικοινωνία αλλά μάλλον ο ίδιος ο πολιτισμός. Μια σειρά από απαντήσεις, τρεις στον αριθμό, συνδέουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία με την πολιτική συγκυρία καθώς έχουμε το: «Πρόσφυγες και προσφυγόπουλα. Διεθνικότητα», συνδέοντας το θέμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με την προσφυγική κρίση και με το ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο της διεθνικότητας. Το ίδιο και η απάντηση «Εκπαίδευση σε οικονομικούς/πολιτικούς μετανάστες», η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον σε μια παράμετρο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία σχετίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως και η «εκπαίδευση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών». Μια μόνο απάντηση προσδίδει ένα διαφορετικό χαρακτηριστικό στον όρο διαπολιτισμική επικοινωνία, και αυτό είναι η «ετερότητα».

Πώς σκιαγραφείτε το προφίλ του εκπαιδευτικού που ενσωματώνει στη διδασκαλία του στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας;

Στο ερώτημα «πώς σκιαγραφείτε το προφίλ του εκπαιδευτικού που ενσωματώνει στη διδασκαλία του στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας;», 4 από τους 36 συμμετέχοντες απάντησαν «δε γνωρίζω». Σε 17 από τις απαντήσεις γίνεται αναφορά στη σημασία της εκπαίδευσης και της εξειδίκευσης και σε έξι από αυτές γίνεται αποκλειστικά και μόνο λόγος για τη γνώση και την εξειδίκευση πάνω στο θέμα. Επίσης σε 8 απαντήσεις επί του συνόλου διαφαίνεται ότι υπάρχει γνώση επί του θέματος αλλά δεν φαίνεται ότι είναι αποτέλεσμα επιμόρφωσης/εκπαίδευσης αλλά μάλλον προσωπική κατάκτηση, για αυτό ίσως το λόγο εντοπίζουμε το επίθετο «ενημερωμένος» δυο φορές στην απάντηση. Όλες οι υπόλοιπες υποδεικνύουν μάλλον την επικρατούσα αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός έχει χαρακτηριστικά τα οποία προκύπτουν από την προσωπικότητά του. Έτσι η έννοια της ενσυναίσθησης εμφανίζεται 6 φορές στις απαντήσεις, επίσης δύο σχετίζουν το προφίλ με την έννοια της ελευθερίας τόσο ως αντίληψη όσο και όσον αφορά την κίνηση μέσα στην τάξη.

Άλλοι χαρακτηρισμοί που εντοπίζουμε σχετίζονται γενικότερα με αυτό που θα χαρακτηρίζαμε αρετές του εκπαιδευτικού, όπως να είναι «ανοιχτόμυλος», «υπομονετικός», «με υποστηρικτικό ρόλο», «ακριβοδίκαιος», «ευέλικτος», «φιλικός», «μεθοδικός», «ευαίσθητος», «προσαρμοστικός», «ιδανικός», «με ενδιαφέρον για προσωπική εξέλιξη». Η δυνατότητα επικοινωνίας, επίσης δεξιότητα που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς γενικά, εμφανίζεται 7 φορές στις απαντήσεις. Υπάρχει μια σειρά από απαντήσεις οι οποίες θα μπορούσαμε να πούμε ότι σχετίζονται και με την ιδεολογική και πολιτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού. Έτσι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα εμφανίζεται σε 6 απαντήσεις, η έλλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων 6 φορές. Σε άλλη απάντηση χαρακτηρίζεται «ανθρωπιστής», «προοδευτικός», «να μην είναι ρατσιστής» και 2 φορές «αλληλέγγυος». Τέλος ακολουθούν μια σειρά από απαντήσεις οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας, αφού ο εκπαιδευτικός ιδανικά πρέπει να μην είναι «κολλημένος στο κλασικό σύστημα», με «ικανότητα διαχείρισης και εφαρμογής» των στρατηγικών, «να εχει διδάξει με μεικτό τρόπο», «χρήση διαπολιτισμικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία», «ομαδοσυνεργασία», υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης , ενώ η απάντηση «να υπερασπίζεται τους αδύναμους» μπορεί να ενταχθεί και στα

ιδεολογικά του χαρακτηριστικά. Το γεγονός ότι 3 φορές εμφανίζεται η έννοια εναλλακτικός φανερώνει την τάση που επικρατεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ή προϋποθέτει εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.

2ος Θεματικός άξονας: πρακτικές εφαρμογές διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Ποιες τεχνικές ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας θα εφαρμόζατε στη Δομή που θα διδάξετε;

Στην ερώτηση ποιες τεχνικές ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας θα εφαρμόζατε στη Δομή που θα διδάξετε, 8 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν, και μάλιστα δυο από αυτούς αναγνωρίζουν στην απάντησή τους τη σημασία της γνώσης τεχνικών Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας αλλά αναφέρουν επίσης ότι δεν τις έχουν διδαχτεί. Επίσης 3 είναι πολύ γενικές και θα τις εντάξουμε σε απαντήσεις οι οποίες δε συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων («όλες», «ποικίλες», «όπως η προηγούμενη απάντηση»). Σε μεγάλο ποσοστό οι απαντήσεις σχετίζονται με τη μορφή διδασκαλίας. Από αυτές 8 προάγουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο χωρίς να εξειδικεύουν στη σχέση της με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ μια απάντηση κάνει λόγο για μεικτές ομάδες μαθητών. Άλλες προτεινόμενες μέθοδοι είναι η αλληλοδιδακτική μέθοδος, η οποία εμφανίζεται δυο φορές και η βιωματική εξατομικευμένη διδασκαλία. Άλλες απαντήσεις συνδέουν τις τεχνικές με τη διδακτική πρακτική, όπως «προσαρμογή στη δυναμική της τάξης», η οποία εμφανίζεται δυο φορές, «ενθάρρυνση, αποδοχή και ένταξη μέσα στην ομάδα», την «αλληλεπίδραση» και τη «συζήτηση», την «ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, γνώση των στοιχείων του διαφορετικού πολιτισμού» και το «σεβασμό για το διαφορετικό πολιτισμό», καθώς και την ενίσχυση της επικοινωνίας η οποία εμφανίζεται τρεις φορές στις απαντήσεις. Εντοπίζουμε επίσης απάντηση που σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και προτάσσει τη «διαθεματική προσέγγιση» ενώ άλλη προτείνει δραστηριότητες όπως «παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης». Σε μια απάντηση συναντούμε μάλιστα στρατηγικές , και πιο συγκεκριμένα «κοινωνικοσυναισθηματικες στρατηγικές - βιωματική και συνεργατική μάθηση» και «γνωστικες στρατηγικές - εξάσκηση, επανάληψη», ενώ μια πιο συγκεκριμένη πρόταση είναι «οι ευκαιρίες για προσωπικές αφηγήσεις από τη ζωή τους στη χώρα τους» η οποία είναι παρόμοιας οπτικής με την πρόταση για τη χρήση «ενεργητικών διδακτικών τεχνικών όπως την αξιοποίηση κειμένων με αντιρατσιστικό περιεχόμενο, αναφορές στα προβλήματα των μεταναστών και εμπλοκή των γονέων στη διδακτική διαδικασία». Τέλος γίνεται και λόγος για τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Εφαρμόζονται στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στην πράξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Στο ερώτημα αν εφαρμόζονται στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στην πράξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μία απάντηση ερωτώμενου θεωρεί ότι πλέον λόγω του μεταναστευτικού άρχισαν να γίνονται προσπάθειες εφαρμογής των συγκεκριμένων στρατηγικών. Παρόμοια δύο άλλοι απάντησαν ότι εφαρμόζονται ενδεχομένως μέσω

της ένταξης προσφυγόπουλων στα τμήματα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις ήταν κλειστές και περιορίζοντας σε ναι, όχι και δε γνωρίζω. Συγκεκριμένα, δόθηκαν ως απάντηση 7 «δε γνωρίζω», 10 απάντησαν «όχι» και 6 «ναι». Ακόμη και τα «ναι» όμως είχαν περιορισμούς (ελάχιστα, σε μικρό βαθμό, ναι, αλλά όχι πάντα, πολύ περιορισμένα).

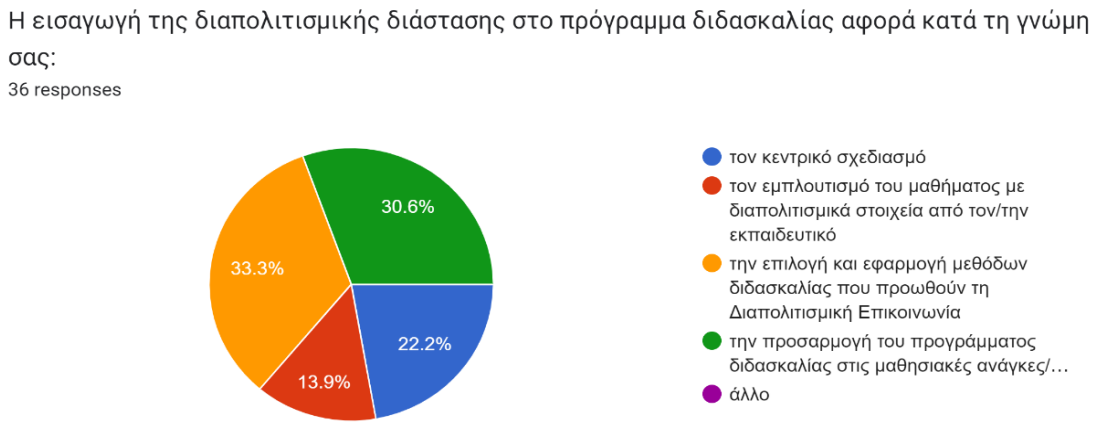
Γνωρίζετε αν αξιοποιούνται στρατηγικές διαπολιτισμικής κατανόησης/ επίγνωσης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσετε;

Στο ερώτημα αν γνωρίζουν αν αξιοποιούνται στρατηγικές διαπολιτισμικής κατανόησης/επίγνωσης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσουν η πλειοψηφία των σπουδαστών προφανώς δεν έχει έρθει ακόμα σε επαφή με τα αντίστοιχα εγχειρίδια αφού στο σύνολο των απαντήσεων μόνο 4 γνώριζαν και απάντησαν θετικά.

Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα διδασκαλίας αφορά κατά τη γνώμη σας:

- τον κεντρικό σχεδιασμό
- τον εμπλουτισμό του μαθήματος με διαπολιτισμικά στοιχεία από τον/την εκπαιδευτικό
- την επιλογή και εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία
- την προσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες/ στυλ όλων των μαθητών.
- άλλο

Αναφορικά με τη γνώμη των σπουδαστών για το τι αφορά η εισαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι επιλογές που έκαναν είναι οι εξής: 8 σπουδαστές θεωρούν ότι η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα διδασκαλίας αφορά στον κεντρικό σχεδιασμό, 5 ότι αφορά στον εμπλουτισμό του μαθήματος με διαπολιτισμικά στοιχεία από τον εκπαιδευτικό, 12 ότι αφορά στην επιλογή και εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ 11 πιστεύουν ότι αφορά στην προσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.



3ος θεματικός άξονας: προτάσεις

Ποιες πρακτικές θα προτείνατε οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στους μαθητευόμενούς σας;

Στην ερώτηση ποιες πρακτικές θα προτείνατε οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στους μαθητευόμενούς σας, 7 ήταν οι απαντήσεις δεν γνωρίζω και παρόμοιες, ενώ άλλες 2 είναι πολύ γενικές και δε συμβάλλουν στη συζήτηση («όλες», «διάφορες»), ενώ υπάρχει απάντηση ερωτώμενου ότι δε θα πρότεινε κάποια. Και στο ερώτημα αυτό εμφανίζεται ικανός αριθμός απαντήσεων (8) οι οποίες συνδέουν τις πρακτικές με τη μορφή διδασκαλίας, και πιο συγκεκριμένα την ομαδοσυνεργατική. Στις προτεινόμενες πρακτικές αναφέρονται γενικότερες έννοιες που δε θα μπορούσαμε να τις εντάξουμε στο ερώτημα, όπως «η ευελιξία», «ενθάρρυνση», «ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων», «σεβασμός και κατανόηση», «ενεργητική κατανόηση», «φιλοσοφία ενσυναίσθησης» και «ενίσχυση ενός κλίματος αμοιβαιότητας και αποδοχής». Προτείνονται ακόμη δραστηριότητες, όπως «Εργασίες με τη μορφή Project» - και μάλιστα η μια πρόταση είναι «project στα οποία να δουλεύουν παιδιά με διαφορετικό background» ενώ άλλη θεωρεί ότι θα αποσκοπούν στην ανάδειξη πολιτισμικών διαφορών. Επίσης αναφέρονται και άλλες δραστηριότητες όπως «συζήτηση, παιχνίδια ρόλων και εξιστόρηση εμπειριών» και ανταλλαγή ηθών και εθίμων όπως και βιωματικές δραστηριότητες που θα περιλαμβάνουν την προβολή ιστορικών στοιχείων (βίντεο, εικόνα) προγόνων μας που βίωσαν αντίστοιχες καταστάσεις. Τέλος ως πρακτικές προτείνονται δράσεις που θα περιλαμβάνουν το θεσμό του πολιτισμικού διαμεσολαβητή και εξατομικευμένα προγράμματα, προγράμματα υποστήριξης μαθητών και εκπαιδευτικών χωρίς να προσδιορίζεται όμως η μορφή και οι σκοπός τους. Δυο φορές προτάσσεται η ανάγκη για τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Έχετε να προτείνετε κάτι άλλο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας / επικοινωνίας των μαθητευόμενών σας;

Στο ερώτημα αν έχουν να προτείνουν κάτι άλλο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας/επικοινωνίας των μαθητευόμενών σας 15 σπουδαστές δεν έχουν σχετικές προτάσεις, ενώ από τους υπόλοιπους προτείνονται, συνοψίζοντας σε άξονες τις απαντήσεις τους, δράσεις ενημέρωσης και ενίσχυσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των γονέων και των παιδιών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευση και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα ταυτίζεται με τις έρευνες που προηγήθηκαν, από τις οποίες οι περισσότερες εντοπίζουν έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Με τον ίδιο τρόπο και η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι σπουδαστές διαθέτουν ελάχιστες διαπολιτισμικές δεξιότητες. Οι σπουδαστές δεν παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από τις γνώσεις και δεξιότητες τους σχετικά με τις έννοιες και τις δεξιότητες και πρακτικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στο ερώτημα, όταν ακούτε τον όρο Διαπολιτισμική Επικοινωνία τι σας έρχεται στο μυαλό, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν απαντήσεις οι οποίες φανερώνουν ότι έχουν κάποια επιδερμική μάλλον επαφή με το θέμα (μόνο ένας απάντησε ότι δε γνωρίζει καθόλου την έννοια) ενώ οι υπόλοιπες είναι σαφώς σχετικές με την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες στο δείγμα αντιλαμβάνονται σε κάποιο βαθμό τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι εξοικειωμένοι με αυτόν και μπορούν να δώσουν έναν σύντομο και περιεκτικό ορισμό του.
Οι συμμετέχοντες έχουν μία θετική εικόνα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ακολουθεί στη διδασκαλία του στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, καθώς απουσιάζουν πλήρως απαντήσεις οι οποίες να τον χαρακτηρίζουν αρνητικά. Σχετικά με τις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν προτείνουν κάποιες πρακτικές όπως την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, τη βιωματική και εξατομικευμένη διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση, καθώς και ενεργητικές διδακτικές τεχνικές. Αρκετοί σπουδαστές τονίζουν τη σημασία της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της καλλιέργειας κλίματος αμοιβαιότητας και αποδοχής, στοιχεία θετικά στη διαχείριση καταστάσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Περιορισμοί της έρευνας

Το θέμα της διαπολιτισμικής δεξιότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται με την παρούσα εργασία, καθώς το δείγμα της έρευνας αποτελείται μόνο από τους σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης και άρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Bennett, J. M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed*.), Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.

Byram, M., & Zarate, G. (1994). Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. Strasbourg: Council of Europe. press.

Cheng, C. M. (2012). The Influence of College EFL Teachers' Understandings of Intercultural Competence on Their Self-Reported Pedagogical Practices in Taiwan. *English Teaching: Practice and Critique*, *11*(1), 164-182.

Cui, G., & van den Berg, S. (1991). Testing the construct validity of intercultural effectiveness. International Journal of Intercultural Relations, 15, 227-241.

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 304–320). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K., & Meadows, K. N. (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. Canadian Journal of Higher Education, 44(3), 86.

Garrido, C., & Alvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. European Journal of Teacher Education, 29(2), 163-179.

Griva, E., & Stamou, A. (2014). *Erevnontas ti diglossia sto scholiko perivallon. Optikes ekpaideftikon, mathiton kai metanaston goneon.* Thessaloniki: Kyriakidi.

Hsiao, Y. J. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research*, *8*(4), 241-250.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. Language teaching, 44(3), 354-367. doi: 10.1017/S0261444810000431

Koutiva, A. (2010). *I symvoli ton Paidagogikon Tmimaton Dimotikis Ekpaidefsis sti diapolitismiki etoimotita kai eparkeia ton mellontikon daskalon: meleti periptosis tou PTDE Patras* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Patron, Patra.

Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (Eds.) (1999). Striving for the third place: Intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia.

Polat, S., & Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systemic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15, 73-89.

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. Intercultural Education, 17(1), 2006, 55-72.

Sierra-Huedo, M., & Nevado-Llopis, A. (2022). Promoting the Development of Intercultural Competence in Higher Education Through Intercultural Learning Interventions. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.28

Tian, J. (2016). Beliefs and Practices Regarding Intercultural Competence among Chinese Teachers of English: A Case Study. *TESOL International Journal*, 11(2), 45-56.

Yaprak, Z. & Özmen, K. S. (2021). Developing Critical Intercultural Competence in Second Language Teacher Education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET),* 8(2), 1022-1037.

Παράρτημα

Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ

Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Έρευνα
σε σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ για τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας που εντοπίζουμε σε δομές εκπαίδευσης

* Required

1. Ηλικία *

Mark only one oval.

- ◯ 20-35
- ◯ 36-50
- ◯ 51-65

2. Φύλο *

Mark only one oval.

- ◯ Άνδρας
- ◯ Γυναίκα
- ◯ Άλλο

3. Σπουδές *

Mark only one oval.

- ◯ Βασικό πτυχίο
- ◯ Μεταπτυχιακό
- ◯ Δεύτερο πτυχίο
- ◯ Διδακτορικό
- ◯ Άλλο

4. Εργασία *

Mark only one oval.

- ◯ Δημόσιος υπάλληλος
- ◯ Ιδιωτικός υπάλληλος
- ◯ Ελεύθερος επαγγελματίας
- ◯ Άλλο

5. Διδακτική εμπειρία (σε έτη) *

Mark only one oval.

- ◯ 0
- ◯ 1-10
- ◯ 11-20
- ◯ 21-31

6. Δομή στην οποία σκοπεύω να διδάξω: *

_____

7. Όταν ακούτε τον όρο Διαπολιτισμική Επικοινωνία τι σας έρχεται στο μυαλό; *

_____

_____

_____

_____

_____

8. Εφαρμόζονται στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στην πράξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; *

9. Πώς σκιαγραφείτε το προφίλ του εκπαιδευτικού που ακολουθεί στη διδασκαλία του στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας; *

10. Γνωρίζετε αν αξιοποιούνται στρατηγικές διαπολιτισμικής κατανόησης/ επίγνωσης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσετε; *

11. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα διδασκαλίας αφορά κατά τη γνώμη σας: *

Mark only one oval.

- ◯ τον κεντρικό σχεδιασμό
- ◯ τον εμπλουτισμό του μαθήματος με διαπολιτισμικά στοιχεία από τον/την εκπαιδευτικό
- ◯ την επιλογή και εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία
- ◯ την προσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες/ στυλ όλων των μαθητών.
- ◯ άλλο

12. Ποιες τεχνικές ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας θα εφαρμόζατε στη Δομή που θα διδάξετε; *

13. Ποιες πρακτικές θα προτείνατε οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στους μαθητευόμενούς σας; *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Η επείγουσα εξΑΕ και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης υπό τη σκιά του Covid-19.

Θεοφάνη Χατζοπούλου, M.Sc.

Περίληψη

Από πολλές απόψεις, η έκτακτη παγκόσμια πανδημία COVID-19 έχει δημιουργήσει μια άνευ προηγουμένου κρίση. Είχε ως αποτέλεσμα την αναστολή των μαθημάτων πρόσωπο με πρόσωπο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προκειμένου να αποτραπεί η εξάπλωση του ιού και να μετριαστούν οι επιπτώσεις του. Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εντοπίσει τις εργασιακές προκλήσεις που οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης αντιμετώπισαν στο πλαίσιο της μη πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας και να ανιχνεύσει εκδηλώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας προκειμένου να συγκεντρωθεί ένας ικανός αριθμός δειγμάτων, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 27 ερωτήσεων, το οποίο συμπληρώθηκε από 195 άτομα 50 άνδρες και 145 γυναίκες.

Λέξεις-Κλειδιά: τηλεργασία, πανδημία, Covid-19, εκπαιδευτικός, δάσκαλος.

Emergency evacuation and burnout syndrome in the shadow of Covid-19.

Theofani Chatzopoulou, M.Sc.

Abstracts

In many ways, the extraordinary global COVID-19 pandemic has created an unprecedented crisis. It resulted in the suspension of face-to-face classes at all educational levels in order to prevent the spread of the virus and mitigate its effects. The aim of this study was to identify the work challenges that education professionals faced in the context of non-face-to-face teaching and to detect manifestations of teacher burnout. In order to carry out this research in order to collect a sufficient number of samples, a questionnaire of 27 questions was created, which was completed by 195 people, 50 men and 145 women.

Key-words: telecommuting, pandemic, Covid-19, educator, teacher.

Εισαγωγή

Η πανδημία της νόσου του κορωνοϊού 2019 (COVID-19) ανάγκασε πολλές χώρες να κλείσουν τα σχολεία τους, επηρεάζοντας εκατοντάδες εκατομμύρια μαθητές. Ως απάντηση στο ξέσπασμα του COVID-19, το κλείσιμο σχολείων στην Ελλάδα ξεκίνησε στα μέσα Μαρτίου 2020 και διήρκησε μέχρι το τέλος του σχολικού έτους. Το απροσδόκητο κλείσιμο των σχολείων επηρέασε την εκπαίδευση των μαθητών, των οικογενειών τους και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ως αποτέλεσμα του κλεισίματος των σχολείων, οι τάξεις όλων των βαθμίδων πέρασαν από την παραδοσιακή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχολεία και δάσκαλοι εργάστηκαν σκληρά για να δημιουργήσουν και να παραδώσουν διαδικτυακά μαθήματα μέσω Διαδικτύου ή τηλεοπτικών εκπομπών (UNESCO, 2020). Η τηλεκπαίδευση είναι ένα ξεχωριστός τομέας τηλεργασίας που θέλει ειδική προσοχή και ιδιαίτερη οργάνωση (Zawacki-Richter, 2020).

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών όσο περισσότερο άγχος αντιλαμβάνονταν, τόσο μεγαλύτερη ήταν η εκδήλωση ανεπιθύμητων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Vargas Rubilar & Oros, 2021). Η εικονικοποίηση της εκπαίδευσης αύξησε σημαντικά τις ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών λόγω της ανάγκης για εκπαίδευση και ενημέρωση στις ΤΠΕ, υψηλότερη δραστηριότητα των μαθητών και τον συνδυασμό ωρών εργασίας και λιγότερων ωρών ανάπαυσης (Mishra, Gupta & Shree, 2020), γεγονός που είχε αντίκτυπο στην εμφάνιση και αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων καθώς και στην υπερκόπωση υπερβολική φθορά (O'Boyle και συν., 2010).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Μια από τις πιο βασικές ψυχολογικές επιπτώσεις που βιώνουν όλο και περισσότερο οι άνθρωποι σήμερα είναι η επαγγελματική εξουθένωση, δηλαδή η έκβαση του χρόνιου στρες που έχει σχέση με την εργασία (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006).

Με βάση τη θεωρία των τριών διαστάσεων Maslach, οι παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι ακόλουθοι: α) Συναισθηματική εξάντληση, β) Αποπροσωποποίηση. γ) Αναποτελεσματικότητα.

Ορισμός ερευνητικών ερωτημάτων

Εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 προέκυψαν συνθήκες τέτοιες όπου άλλαξαν τα δεδομένα και προέκυψαν νέες ανάγκες. Μια από τις ανάγκες είναι ότι η μορφή εργασίας άλλαξε με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο εργαζόμενος. Εξαιτίας αυτής της ανάγκης μέσω της έρευνας θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε πώς άλλαξε η εργασία και σε πόσο βαθμό καθώς και πώς επηρέασε τον εκπαιδευτικό είτε αναπληρωτή είτε μόνιμο.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας διαμορφώθηκαν και παρουσιάζονται στο εξής τα παρακάτω ερωτήματα της έρευνας:

1. Πως επηρεάστηκε η παραγωγικότητα των εργαζόμενων από την εξ αποστάσεως εργασία;
2. Σε τι βαθμό αισθάνθηκαν αποκομμένοι οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους λόγω της εξ αποστάσεως εργασίας;
3. Ποιοι τομείς της δημόσιας και της εργασιακής ζωής αποτέλεσαν παράγοντες άγχους για το μέλλον κατά την διάρκεια της πανδημίας;

4. Ποιος ήταν ο βαθμός ανησυχίας για το μέλλον από την αρχή της πανδημίας;
5. Ποια είναι τα Συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς τον καιρό της Πανδημίας του Covid - 19 και της Επείγουσας Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης;
6. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Μέθοδος

Στη παρούσα εργασία επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα επισκόπησης, το δείγμα αφορά δείγμα συμφέροντος , δηλαδή ένα δείγμα ευκολίας. Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας προκειμένου να συγκεντρωθεί ένας ικανός αριθμός δειγμάτων, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 27 ερωτήσεων, το οποίο συμπληρώθηκε από 195 άτομα 50 άνδρες και 145 γυναίκες.

Στην εργασία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Για την δημιουργία των ερωτήσεων αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια από τις έρευνες *Βαρόμετρο για τις περιστάσεις εργασιακού χώρου κατά την περίοδο της νόσου Covid-19*, *ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ Ενδιαφέροντα ευρήματα από πρόσφατη μελέτη που σχετίζονται με την εργασία και αλλαγές στο τρόπο ζωής τηλεργαζομένων κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid 19*, *Η εμφάνιση επαγγελματικής εξάντλησης (σύνδρομο Burnout) σε ενα σύνολο ανθρώπων που εργάζονται ως νοσηλευτές: η περίπτωση του Γ.Ν.Α. ΚΑΤ.,* ενώ το τελευταίο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν της γερμανικής έρευνας *Burnout und Ressourcenverluste. Eine Pilotstudie bei Lehrkräften des Berufskollegs Kathrin Marwinski & Petra Buchwald April 2010*. Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και επιλέχθηκαν αυτές που έρχονται πιο κοντά στην Ελληνική πραγματικότητα.

Οι τύποι των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν είναι όλες κλειστού τύπου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στήθηκε μέσω της εφαρμογής Google Drive και η διακίνηση του πραγματοποιήθηκε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ο χρόνος διακίνησης ώστε να συλλεχθούν οι απαντήσεις ήταν από της 05/ 01/2022 έως και της 05/ 03/2022.

Συμπεράσματα

Από τα στοιχεία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε εντοπίστηκε ένα ποσοστό άνω του 80% των εργαζομένων να αναφέρει πως εργάστηκε μόνιμα εξ αποστάσεως ή εκ περιτροπής το 2020 πάνω από 2 μήνες, να μην έχει εργασιακή εμπειρία στο παρελθόν με την μέθοδο της απομακρυσμένης εργασίας και εργαζόταν καθημερινά από τον προσωπικό του χώρο κατά την διάρκεια της πανδημίας. Ακόμα, το 1/3 του δείγματος ανέφερε ότι εργαζόταν από τον υπολογιστή του κατά την διάρκεια της πανδημίας πάνω από 8 ώρες και σχεδόν το 60% του δείγματος εργαζόταν από 4 - 8 ώρες.

Για το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε πως επηρεάστηκε η παραγωγικότητα των εργαζόμενων από την εξ αποστάσεως εργασία βρέθηκε το 1/2 των εργαζομένων να αναφέρει ότι έχει επηρεαστεί αρνητικά και μόνο το 1/5 των εργαζομένων να αναφέρει ότι έχει επηρεαστεί θετικά.

Επιπλέον, ένας ακόμα λόγος που μπορεί να εξηγεί την αρνητική παραγωγικότητα είναι ότι τα άτομα που αξιολόγησαν αρνητικά την παραγωγικότητα αυτοχαρακτηρίστηκαν ως κοινωνικά, αισιόδοξα που τους αρέσει η επαφή με τα άτομα. Επομένως, η εξ αποστάσεως εργασία πιθανώς να απομόνωσε αυτά τα άτομα και να επηρέασε αρνητικά την ψυχολογία τους. Μάλιστα, τα 8/10 των ατόμων που δήλωσαν αρνητική παραγωγικότητα ανέφεραν η καραντίνα επηρέασε τον τρόπο σκέψης ή την κοινωνικοποίηση τους.

Όσον αφορά τα άτομα που ανέφεραν ότι η εξ αποστάσεως εργασία επηρέασε θετικά την παραγωγικότητα τους, τα 4/10 ανέφεραν ως τον κυριότερο λόγο το λιγότερο χαμένο χρόνο σε μετακινήσεις. Επιπλέον, τα 7/10 των ατόμων που δήλωσαν θετική παραγωγικότητα ανέφεραν ότι η καραντίνα επηρέασε τον τρόπο σκέψης ή την κοινωνικοποίηση τους.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν αποκομμένοι από τους μαθητές τους λόγω της εξ αποστάσεως εργασίας, τα 2/3 ανέφεραν ότι ένιωσαν απομονωμένοι τουλάχιστον πολύ και σχεδόν λίγο το ¼. Βρέθηκε πάνω από το 50% του δείγματος να αναφέρει ότι αισθάνθηκαν τουλάχιστον πολύ ανήσυχοι για το μέλλον από την αρχή της πανδημίας ενώ τα 4/10 ανέφεραν λίγο ανήσυχοι.

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα που διερευνούσε ποιοι τομείς της δημόσιας και της εργασιακής ζωής αποτέλεσαν παράγοντες άγχους για το μέλλον κατά την διάρκεια της πανδημίας βρέθηκε αρχικά για το πρώτο σκέλος τα 2/3 του δείγματος να αναφέρουν ότι ο κυριότερος παράγοντας προβληματισμού ήταν η δυσκολία να «επανέλθει» η κανονικότητα, το 1/2 του δείγματος ανέφερε την διατήρηση της ψυχικής υγείας και την διατήρηση της ψυχικής υγείας των οικείων τους (γονείς/παιδιά/φίλοι/σύντροφος), τα 4/10 του δείγματος αναφέραν την ενδεχόμενη νέα έξαρση της νόσου και την διατήρηση της σωματικής υγείας. Το 1/3 του δείγματος ανέφερε την εγχώρια οικονομία και το 1/4 του δείγματος ανέφερε την οικονομική τους κατάσταση / αλλαγή βιοτικού επιπέδου. Ως προς το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος βρέθηκε για τα 2/3 του δείγματος ότι ο κυριότερος παράγοντας προβληματισμού ήταν οι αλλαγές στο εργασιακό σύστημα. Το 1/3 του δείγματος ανέφερε την αύξηση του ωραρίου άνευ αποδοχών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το 1/4 του δείγματος ανέφερε την μείωση των αποδοχών, την στασιμότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και την μείωση του προσωπικού και το 1/6 του δείγματος ανέφερε τη στασιμότητα των αποδοχών, την αναστολή των συμβάσεων και την άρση της μονιμότητας.

Για τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς τον καιρό της Πανδημίας του Covid - 19 και της Επείγουσας Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης βρέθηκε ποσοστό από 40 – 50% του δείγματος να αναφέρει τουλάχιστον πολύ ως

πρόβλημα σωματικής και ψυχικής υγείας την έλλειψη προσοχής των μαθητών, το άλγος στον αυχένα, το 40,5% του δείγματος αναφέρει το άλγος στην πλάτη και το άγχος, 30 – 40% του δείγματος ανέφερε την απομόνωση, την κόπωση, την ενόχληση στα μάτια, τις κεφαλαλγίες, την αύξηση ή μείωση του βάρους, την εξάντληση και τον διαρκή εκνευρισμό. Το 20 – 30% του δείγματος ανέφερε τις διαταραχές του ύπνου, τους έντονους μυϊκούς πόνους, την έλλειψη ενθουσιασμού και την έλλειψη υπομονής. Το 10 – 20% του δείγματος ανέφερε την απώλεια συγκέντρωσης, την κατάθλιψη, την ανάγκη για περισσότερες άδειες, την έλλειψη πίστης ότι δεν θα τα κατάφερναν, το αίσθημα ότι η απόδοση τους ήταν χαμηλή, τον πανικό, τις σεξουαλικές διαταραχές και τις γαστρεντερολογικές διαταραχές (διάρροια, στομαχικές διαταραχές, δυσκοιλιότητα) και κάτω του 10% του δείγματος ανέφερε τα καρδιολογικά ενοχλήματα, την υπέρταση και την πρόθεση παραίτησης.

Τέλος, για το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις αντιδράσεις κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρέθηκε ποσοστό άνω του 50% του δείγματος να αναφέρει ως αντίδραση κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το άγχος, τα 4/10 του δείγματος ανέφεραν την συναισθηματική φόρτιση, το 1/3 του δείγματος ανέφερε τα νεύρα, την επιθυμία για αλλαγή χώρου εργασίας, την αρνητική διάθεση για το αντικείμενο της εργασίας και την κούραση όταν ξυπνάνε και έχουν να έρθουν αντιμέτωποι μια ακόμη ημέρα με τις δυσκολίες της δουλειάς τους.

Ακόμα, πάνω από το 50% του δείγματος ανέφερε ως αντίδραση σε σχέση με την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την δυσκολία στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Τέλος κάτω του 10% του δείγματος ανέφερε ότι αισθάνονταν συναισθηματικά απομακρυσμένοι από την οικογένεια τους με μεγαλύτερη επίπτωση τους καβγάδες και τους διαπληκτισμούς στο οικογενειακό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας με όσα αναφέρθηκαν είναι φανερό ότι ο άνθρωπος μέσα από την εξ αποστάσεως εργασία ήρθε αντιμέτωπος με διάφορες προκλήσεις, τις οποίες και ο ίδιος δεν είχε φανταστεί. Υπάρχει μεγάλη μερίδα ανθρώπων, σύμφωνα με την έρευνα, η οποία, έχει υποστεί έντονο ψυχολογικό βάρος λόγω των ξαφνικών και έκτακτων αλλαγών στον τομέα της εργασίας τους αλλά και της ζωής τους. Ο συστηματικός περιορισμός των ανθρώπων δημιούργησε πολλές εντάσεις και έφερε τις οικογένειες σε κατάσταση κρίσης. Πέραν αυτών, η συνεχής προσπάθεια να προσαρμοστεί η προσωπική-οικογενειακή ζωή των μελών με αυτήν της εργασίας, αποτέλεσε ένα ακόμα δύσκολο στοιχείο. Η έκθεση του προσωπικού χώρου κατά τη διάρκεια της εργασίας, προκάλεσε ολοένα και περισσότερο άγχος στους ενήλικες. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τον φόβο της υγείας αλλά και την οικονομική κατάσταση, μαζί με τη συνεχή υπερωρία, οδήγησαν σε μια αδυσώπητη κατάσταση που δημιούργησε αρκετές φορές και προβλήματα υγείας, σωματικά και ψυχολογικά. Αντίθετα με όλα αυτά, υπάρχει και μια μικρότερη μερίδα ανθρώπων που έβλεπε θετικά την αλλαγή της εργασίας. Η εξ αποστάσεως εργασία τους βοήθησε, με το να ελαφρύνουν την καθημερινότητα από τις άσκοπες μετακινήσεις, κερδίζοντας χρόνο και χρήματα. Όλο αυτό συνέβαλε θετικά στην ψυχολογία

τους και αυτό είχε και ως αποτέλεσμα στη θετική αντιμετώπιση της κατάστασης και από την πλευρά των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση παρατηρούμε πως η αντίδραση του ατόμου σε μια τέτοια υγειονομική κρίση διαφέρει ανάλογα με τον χαρακτήρα και τα βιώματα του καθενός. Ο κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τις συνθήκες με βασικό χαρακτηριστικό την προσαρμοστικότητα στις καταστάσεις που παρουσιάζονται.

Βιβλιογραφία

Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? (CEPEO Working Paper No. 20-15). Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. *The World Bank Research Observer*, lkab003.

Bakirtzi, Ioanna. (2021). Kleisimo scholeion. Kai tora ti; - Mia dierevnisi ton apopseon ton ekpaideftikon gia ti sygchroni kai asygchroni ekpaidefsi. 1o Diethnes Diadiktyako Ekpaideftiko Synedrio Apo ton 20o ston 21o aiona mesa se 15 imeres. 324. 10.12681/online-edu.3241.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Jr., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V., Jr., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1–126.

Chiang, F.F., Birtch, T.A., & Kwan, H.K. (2010). The moderating roles of job control and work-life balance practices on employee stress in the hotel and catering industry. *International Journal of Hospitality Management, 29*, 25-32.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., & Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning*, *3*(1), 1-20.

Efe I Shavers, Hayoung Kim Donnelly, Kimberly A S Howard and V Scott H Solberg. Predictors of Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic with Machine Learning. Sch J Psychol & Behav Sci. 6(3)-2022. SJPBS MS.ID.000238.

Erlam, G.D., Garrett, N., Gasteiger, N., Lau, K., Hoare, K., Agarwal, S., & Haxell, A. (2021). What Really Matters: Experiences of Emergency Remote Teaching in

University Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*.

European Centre for Disease Prevention and Control (2020). Outbreak of novel coronavirus disease 2019 (COVID-19): Increased transmission globally - fifth update. *European Centre for Disease Prevention and Control.*https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/RRA-outbreak-novel-coronavirus-disease-2019-increase-transmission-globally-COVID-19.pdf.

Freudenberger, H.J. (1974), Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, *30*, 159-165.

Hodges, C.B., Moore, S.L., Lockee, B.B., Trust, T., & Bond, M.A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educational Review*.

Kang, B., Twigg, N.W., & Hertzman, J.L. (2010). An examination of social support and social identity factors and their relationship to certified chefs' burnout. *International Journal of Hospitality Management, 29*, 168-176.

Maslach, C. (1976) Burn-Out. *Human Behavior*, *5*, 16-22.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The Measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*, 99-113.

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*, *132*(3), 327–353.

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International journal of educational research open*, *1*, 100012. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012

O'Boyle, E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H. and Story, P.A. (2010) The Relation between Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis. Journal of Organizational Behavior, 32, 788-818.

Palloff, R.M., & Pratt, K. (2007). Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry, 29*(4), 233–237.

Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. Educational Researcher, 50(5), 325–327. https://doi.org/10.3102/0013189X211004138

Sánchez-Pujalte L, Mateu DN, Etchezahar E, Gómez Yepes T. Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socio-emotional Competencies. *Sustainability*. 2021; 13(13):7259. https://doi.org/10.3390/su13137259

Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D.

Sofos, A. (2020). Mathisi apo to spiti logo koronoiou; Provlimatismoi kai zitimata pou prokyptoun. Sto P. Kapola, G. Kouzelis kai O. Kostantas (epim.) Apotyposeis se stigmes kindynou/topika ith΄. (ss. 563-576). Nisos.

Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), Research in social issues in management (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations (pp. 135-177). Information Age Publishers.

UNESCO (2020). *COVID-19 education response*. UNESCO. Retrieved October 15, 2020, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

Vargas Rubilar, N., & Oros, L. B. (2021). Stress and Burnout in Teachers During Times of Pandemic. *Frontiers in psychology*, *12*, 756007. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756007

Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E., Papastergiou, N., & Stergianopoulos, E. (2022). Emergency Remote Teaching and Learning in Greek Universities During the COVID-19 Pandemic: The Attitudes of University Students. *European Journal of Interactive Multimedia and Education, 3*(1), e02207.

Zafeiropoulos, K. (2015).Pos ginetai mia epistimoniki ergasia; Athina: Kritiki

Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behav. Emerging Technol.*, 1–9. doi: 10.1002/hbe2.238

Η αξία της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση – η μέθοδος της συνέντευξης

Μπαλτά Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71

Περίληψη

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει ως στόχο την επίλυση ζητημάτων τα οποία εντοπίζονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι η κατανόηση και αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η διερεύνησή της μέσα στη σχολική μονάδα, των υποκειμένων που την συνθέτουν, των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός αυτής αλλά και των επιρροών που δέχεται από το εξωτερικό κοινωνικό της περιβάλλον. Η συνέντευξη αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική ποιοτική έρευνα και συμβάλλει στη βαθύτερη και λεπτομερέστερη διερεύνηση και κατανόηση των απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών, κινήτρων και βιωμάτων των συνεντευξιαζόμενων σε σύγκριση με άλλες μεθόδους παραγωγής και συλλογής ερευνητικού υλικού.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιοτική έρευνα, εκπαιδευτική έρευνα, συνέντευξη

The value of qualitative research in education; The interview method

Balta Anastasia, Special Education Teacher

Abstract

The present educational research aims at solving issues located in the field of education. Its purpose is comprehending and dealing with the educational reality and investigating it within the school community. Apart from examining the educational reality, the focus is also on the human resources that comprise it, the relationships developed not only within it but also based on influences received from the external social environment. Interview appears to be the most popular method of data collection in educational qualitative research and contributes to a deeper and more elaborate understanding and investigation of beliefs, conceptions, points of view, attitudes, motivations and experiences of the interviewees when compared to other production and collection methods of research material.

Key-words: qualitative research, educational research, interview

Εισαγωγή

Η έρευνα είναι μία σημαντική και συστηματική ενασχόληση πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από την οποία ένα σύνολο ειδικών μπορεί να διερευνήσει και επιλύσει ένα ζήτημα, με στόχο την παραγωγή νέας γνώσης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Σύμφωνα με τους Denzin & Licnoln (2005), η ποιοτική έρευνα είναι μια μέθοδος διερεύνησης του κόσμου μέσα στο φυσικό του περιβάλλον. Μέσα από τον συνδυασμό ερευνητικών και υλικών μέσων, η ποιοτική έρευνα διεισδύει μέσα στον φυσικό κόσμο και τον ερμηνεύει, δηλαδή τον κάνει ορατό και κατανοητό τόσο στον ίδιο τον ερευνητή όσο και στον υπόλοιπο πληθυσμό (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Μία ποιοτική έρευνα μπορεί να έχει τη μορφή της βιογραφικής έρευνας, της φαινομενολογίας, της εθνογραφικής έρευνας, της μελέτης περίπτωσης, της ιστορικής έρευνας, της έρευνας δράσης ή της ανάλυσης περιεχομένου. Ανεξαρτήτως όμως της μορφής της, μία ποιοτική έρευνα πρέπει να σχεδιάζεται προσεκτικά έτσι ώστε να πληροί κάποιες προϋποθέσεις.

Στην περίπτωση της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας ακολουθούνται τρεις φάσεις σχεδιασμού: η προπαρασκευαστική φάση που επικεντρώνεται στον εντοπισμό, επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος και τον σχεδιασμό και την μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί στην ερευνητική διαδικασία, η εκτελεστική φάση που περιλαμβάνει τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυσή τους και την ερμηνεία τους και η φάση έκθεσης των αποτελεσμάτων που διακρίνεται στην γραπτή παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και στην δημοσιοποίηση της πλήρους ερευνητικής μελέτης (Creswell, 2016 ·Παρασκευόπουλος,1993).

Επίσης, υπάρχει μία πληθώρα μέσων με τα οποία μπορεί ένας ερευνητής να συλλέξει δεδομένα. Τα κυριότερα όμως μέσα συλλογής δεδομένων τα οποία χρησιμοποιούνται σε ποιοτικές έρευνες είναι οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus groups) και η παρατήρηση.

Η ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση

Η ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα είναι απαραίτητη για την διερεύνηση των συνεχώς μεταβαλλόμενων κοινωνικών και όχι μόνο «κανόνων» της εκπαίδευσης, με σκοπό να κατανοήσει και να βρει λύσεις σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Οικονόμου, 2012).

Η κοινωνία, η σύνθεσή της και οι αξίες που την διέπουν, αλλάζουν συνεχώς με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τη σχολική μονάδα και να αντικατοπτρίζονται μέσα σε αυτή. Η οικονομική και υγειονομική κρίση, το μεταναστευτικό ζήτημα, ο πολιτισμικός και θρησκευτικός πλουραλισμός, η συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικές αξίες, τρόπο ζωής και πιστεύω, οι παγκόσμιες πολιτικές που ακολουθούν οι εκάστοτε κυβερνήσεις, η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική επανάσταση και η εξάρτηση των ανθρώπων από τα social media, σύμφωνα με τον Καλαντζή (2002), δημιούργησαν ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον και κατά συνέπεια ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, περισσότερο σύνθετο, δυσνόητο και απαιτητικό (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008).

Για να κατανοηθεί εις βάθος το νέο αυτό εκπαιδευτικό - σχολικό περιβάλλον και η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα - που λαμβάνει χώρα εντός και εκτός αυτού - η οποία συνεχώς αλλάζει και επαναδιαμορφώνεται, απαιτείται η διερεύνηση και μελέτη του όχι μόνο με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων, που επικεντρώνονται στην αριθμητική απεικόνιση των δεδομένων, αλλά κυρίως με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων. Οι ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις εξετάζουν εις βάθος και προσφέρουν δυνατότητες α) για μεγαλύτερη κατανόηση του τρόπου (πώς) και των αιτιών (γιατί) εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών και διαμόρφωσης συγκεκριμένων αντιλήψεων, οι οποίες σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει αλλά και αλληλοεπιδρά η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός θεσμός, β) για προβληματισμό και γ) για να δοθούν απαντήσεις και

λύσεις στα πολύπλοκα και σύνθετα εκπαιδευτικά ζητήματα (Elliot, 1993· Ζαμπέλης, χ.χ.· Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Κομβικής σημασίας στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα είναι το στάδιο της επιλογής της κατάλληλης μεθόδου (ή μεθόδων) η οποία θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή και παραγωγή δεδομένων.

Τα στοιχεία και οι πληροφορίες που πρόκειται να συλλεχθούν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, θα αναλυθούν και θα ερμηνευτούν με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσουν τον ερευνητή να απαντήσει τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει υποβάλλει στην αρχή της μελέτης του. Ο ερευνητής λοιπόν καλείται να επιλέξει την καταλληλότερη για εκείνον μέθοδο ή συνδυασμό μεθόδων που θα συνάδουν με το θέμα της έρευνάς του και θα τον βοηθήσουν να μελετήσει εις βάθος και με μεγαλύτερη ακρίβεια το υπό μελέτη θέμα. Επιπροσθέτως, η σωστή επιλογή των μεθόδων που θα αξιοποιήσει ο ερευνητής θα συμβάλλει και στην λήψη αξιόπιστων και έγκυρων απαντήσεων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματά του (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Για την επιλογή της μεθόδου, ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψιν του τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά του δείγματος που έχει ήδη επιλέξει, τον χώρο και τον χρόνο (ημερομηνία, διάρκεια) διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και το οικονομικό κόστος που θα απαιτηθεί για να πραγματοποιηθεί και να ολοκληρωθεί η όλη διαδικασία (Γαλάνης, 2018).

Η ποιοτική συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα και χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα (Ίσαρη-Πούρκος, 2015). Οι ποιοτικές συνεντεύξεις συμβάλλουν στη βαθύτερη και λεπτομερέστερη διερεύνηση και κατανόηση των απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών, κινήτρων και βιωμάτων των συνεντευξιαζόμενων σε σύγκριση με άλλες μεθόδους παραγωγής και συλλογής ερευνητικού υλικού (Cohen & Manion, 1994· Γαλάνης, 2018· Κυριαζή, 2011).

Η συνέντευξη στην έρευνα πραγματοποιείται μεταξύ δύο ατόμων, του συνεντευκτή - ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου με σκοπό τη μέγιστη συγκέντρωση στοιχείων, τα οποία απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Ο ερευνητής, μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, έρχεται σε άμεση επαφή με τον συνεντευξιαζόμενο και του δίνεται η δυνατότητα να διακρίνει τις απόψεις, σκέψεις, διαθέσεις και τα συναισθήματα του ερωτώμενου. Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στην καλύτερη ερμηνεία των απαντήσεών που έχει θέσει ο ερευνητής. Βέβαια, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος αφενός η κάθε απάντηση να ερμηνευτεί διαφορετικά εξαιτίας του υποκειμενικού τρόπου προσέγγισης της απάντησης από την πλευρά του ερευνητή και αφετέρου το δείγμα το οποίο θα συμμετάσχει στην έρευνα να είναι περιορισμένο αριθμητικά. Επιπλέον, είναι πιθανόν να απαιτείται περισσότερος χρόνος και έξοδα για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας όπως και να παρουσιαστούν δυσκολίες όσον αφορά τον χρόνο και τον τόπο όπου θα πραγματοποιηθεί η συνέντευξη αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

Τα είδη της ποιοτικής συνέντευξης

Η πλήρως δομημένη συνέντευξη

Αποτελεί μία από τις πιο συχνές μεθόδους συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen & Manion, 1994).

Στη δομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής έχει προκαθορίσει τις ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο και τη σειρά με την οποία θα διατυπωθούν. Οι ερωτήσεις θέτονται με τον ίδιο τρόπο και την ίδια σειρά σε όλους τους ερωτώμενους. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν χαρακτηρίζεται από ευελιξία και επιτρέπει μικρής κλίμακας προκαθορισμένες τροποποιήσεις (Cohen & Manion, 1994). Ως διαδικασία, είναι απλή, γρήγορη και εύκολη αλλά δεν συμβάλλει στην εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία του θέματος που εξετάζεται (Γαλάνης, 2018).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις «κλειδιά», οι οποίες επιτρέπουν στον ερευνητή να καθοδηγήσει τη συνέντευξη ώστε να διερευνήσει όλους τους τομείς που τον ενδιαφέρουν. Επιπλέον ο ερευνητής μπορεί να εμβαθύνει σε σημεία τα οποία κρίνει ότι είναι απαραίτητα για την έρευνά του, αλλά και να επεκταθεί στη μελέτη περιοχών τις οποίες δεν είχε μελετήσει αρχικά (Γαλάνης, 2018· Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ευελιξία καθώς ο ερευνητής μπορεί να τροποποιήσει και να προσαρμόζει το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων ανάλογα τον συνεντευξιαζόμενο και τις απαντήσεις του, καθώς και να προσθέτει ή αφαιρεί κάποιες από τις ήδη προκαθορισμένες ερωτήσεις (Ίσαρη & Πούρκος, 2015· Κυριαζή, 2011).

Η μη δομημένη συνέντευξη

Δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά θεματικές ενότητες οι οποίες έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά ώστε να προσεγγίζουν ολικά το θέμα που μελετάται. Πάνω σε αυτές τις ενότητες κινείται ο ερευνητής για να διαμορφώσει τις ερωτήσεις που θα θέσει στον κάθε συνεντευξιαζόμενο αλλά και τη σειρά με την οποία θα τις διατυπώσει (Cohen & Manion,1994· Ίσαρη & Πούρκος,2015).

Η μη δομημένη συνέντευξη προσφέρει μεγάλη ευελιξία και ελευθερία τόσο στον ερευνητή όσο και στον συνεντευξιαζόμενο. Ο ερευνητής μέσα από τη διαδραστικότητα που έχει με τον συνεντευξιαζόμενο αλλά και από τις απαντήσεις που λαμβάνει είναι σε θέση να διαμορφώσει και διατυπώσει τα επόμενα ερωτήματά του όπως εκείνος θεωρεί σωστά, βασισμένος σε έναν καθορισμένο θεματικό άξονα. Αντίστοιχα ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί ελεύθερα να τοποθετηθεί και να αναπτύξει τις απόψεις του πάνω στα ερωτήματα που του τίθενται από τον ερευνητή-συνεντευκτή. Όπως η ημι-δομημένη, ομοίως και η μη δομημένη συνέντευξη βοηθά στην ανάδειξη θεμάτων μέσα από τις απαντήσεις που δίνονται, θέματα τα οποία δεν είχε προαποφασιστεί από τον ερευνητή να μελετηθούν αρχικώς (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη

Στην μη κατευθυνόμενη συνέντευξη, δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις ή κάποιος θεματικός άξονας, που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για να διαμορφώσει και να θέσει τις ερωτήσεις του. Ο συνεντευξιαζόμενος μιλά και εκφράζεται ελεύθερα σχετικά με το θέμα της έρευνας. Ο ρόλος του ερευνητή στη συγκεκριμένη μέθοδο είναι να θέτει ερωτήματα για να διευκρινίσει σημεία τα οποία δεν έγιναν κατανοητά και να προτρέπει τον ερωτώμενο να μιλήσει περισσότερο και να αναπτύξει τις απόψεις του γύρω από το εξεταζόμενο θέμα (Cohen & Manion, 1994).

Η εστιασμένη συνέντευξη

Στη συγκεκριμένη μέθοδο, ο ερευνητής έχει αναλύσει από πριν τα σημαντικότερα στοιχεία του υπό μελέτη θέματος και έχει διατυπώσει υποθέσεις, σχετικές με το θέμα. Στόχος των συνεντεύξεων είναι η επαλήθευση ή μη των υποθέσεων του ερευνητή από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, οι οποίοι έχουν γνώση και εμπειρία για το θέμα που εξετάζεται (π.χ. ένα βιβλίο ή άρθρο που διάβασαν, μια ταινία που είδαν, ένα προϊόν που αγόρασαν και χρησιμοποίησαν).

Στην εστιασμένη συνέντευξη ο ερευνητής δεν έχει προκαθορίσει μια αυστηρή δομή ερωτήσεων, αλλά έχει προσδιορίσει το θεματικό πλαίσιο και τις ερευνητικές περιοχές (από την ανάλυση που προηγήθηκε) στις οποίες θα βασιστεί και θα διαμορφώσει τα ερωτήματά του. Τα ερωτήματα που θα θέσει στους συνεντευξιαζόμενους έχουν σκοπό την καταγραφή της άποψης και της εμπειρίας του κάθε ερωτώμενου, οι οποίες θα επιβεβαιώσουν ή όχι τις αρχικές του υποθέσεις ή θα δημιουργήσουν νέες (Cohen & Manion, 1994).

Σχεδιασμός και διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων απαιτεί σωστή και υπεύθυνη προετοιμασία από μέρους του ερευνητή. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει προσεκτικά το δείγμα του, να προαποφασίσει το είδος της συνέντευξης που εξυπηρετεί καλύτερα τον ερευνητικό σκοπό του και να οργανώσει τις θεματικές ενότητες, οι οποίες θα αναπτυχθούν μέσω της συνέντευξης, ή να προκαθορίσει τη δομή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων που θα θέσει, ώστε να αντικατοπτρίζονται οι στόχοι της μελέτης αλλά και να είναι κατανοητές, προσιτές και σχετικές με τους συνεντευξιαζόμενους.

Πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης, θα πρέπει να γνωστοποιηθεί στους συμμετέχοντες το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, το είδος της συνέντευξης και ο λόγος για τον οποίο έχει επιλεγεί η συγκεκριμένη θεματολογία. Επιπλέον, θα πρέπει να τους γνωστοποιηθεί ο τόπος διεξαγωγής, η ημερομηνία και η διάρκεια της όλης διαδικασίας, ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων, η δεοντολογία, η ηθική και οι κανόνες που διέπουν την έρευνα και τη διαδικασία της συνέντευξης. Η γνώση αυτή και η αλληλεπίδραση που την συνοδεύει, στοχεύουν στην δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας μεταξύ ερευνητή- συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου, το οποίο θα

συντελέσει θετικά στην εξέλιξη και το αποτέλεσμα της συνέντευξης (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Επιπροσθέτως, ο σχεδιασμός και η σειρά των ερωτήσεων που θα τεθούν δε θα πρέπει να είναι τυχαία. Οι πρώτες ερωτήσεις θα πρέπει να εισάγουν ομαλά τον ερωτώμενο στο θέμα της συνέντευξης για να νιώσει άνετα και ασφαλής. Οι επόμενες ερωτήσεις θα πρέπει να επικεντρώνονται στα θέματα που αφορούν την έρευνα και στη συνέχεια να ακολουθούν ερωτήσεις πιο «δύσκολες» που πιθανόν να προκαλέσουν φόρτιση. Τέλος, η διαδικασία της συνέντευξης θα πρέπει να καταλήγει σε ερωτήσεις οι οποίες θα αποβάλλουν οποιαδήποτε συναισθηματική πίεση ένιωσε ο συνεντευξιαζόμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ίσαρη & Πούρκος, 2015· Robson, 2010).

Οι τύποι των ερωτήσεων στην ποιοτική συνέντευξη

Υπάρχουν τρεις τύποι ερωτήσεων οι οποίοι χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές συνεντεύξεις (Cohen & Manion, 1994· Robson, 2010).

Οι κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις προκαθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων

Ο ερωτώμενος είναι υποχρεωμένος να απαντήσει επιλέγοντας μία από τις προκαθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις που του δίνονται. Οι απαντήσεις μπορούν να είναι του τύπου: «Ναι – Όχι - Δε γνωρίζω» ή «Συμφωνώ – Διαφωνώ».

Η διάρκεια αυτού του είδους των ερωτήσεων είναι σύντομη, εφόσον ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει μεταξύ δύο ή τριών επιλογών, και η συλλογή- κωδικοποίηση- ερμηνεία των απαντήσεων δεν εμφανίζει δυσκολία. Παρόλα αυτά υπάρχει η πιθανότητα οι εναλλακτικές απαντήσεις να μην καλύπτουν τον συνεντευξιαζόμενο ή να μην είναι αντιπροσωπευτικές της άποψής του, με αποτέλεσμα να επιλέγει αναγκαστικά μία απάντηση, που πιθανόν να μην εκφράζει την πραγματικότητα.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις

Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει ακριβώς όπως αισθάνεται σχετικά με το περιεχόμενο της ερώτησης, αλλά και να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του σχετικά με αυτό. Ο μόνος περιορισμός είναι ότι οι ερωτήσεις όπως και οι απαντήσεις θα πρέπει να ταιριάζουν με το θέμα της μελέτης.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις προσφέρουν αρκετά πλεονεκτήματα στον συνεντευκτή διότι του παρέχουν ευελιξία, τη δυνατότητα να τροποποιήσει και να προσαρμόσει τις ερωτήσεις ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο. Επιπλέον, του επιτρέπουν να εμβαθύνει σε σημεία τα οποία θεωρεί σημαντικά ή να διευκρινίσει άλλα που ίσως δεν είναι απολύτως σαφή. Μέσω αυτής της ελευθερίας και προσαρμογής των ερωτήσεων, ο ερευνητής μπορεί να κατανοήσει- ερμηνεύσει- αξιολογήσει ορθότερα τις απαντήσεις που θα λάβει και να συλλέξει στοιχεία τα οποία ίσως δεν είχε συμπεριλάβει κατά τη διατύπωση των αρχικών του ερωτημάτων ή υποθέσεων. Παρόλα τα πλεονεκτήματά τους, η επιλογή των ανοιχτών ερωτήσεων δυσκολεύει τον ερευνητή να αναλύσει τις απαντήσεις, αλλά και να κατηγοριοποιήσει και να κωδικοποιήσει τα στοιχεία που θα συλλέξει.

Οι ερωτήσεις κλίμακας

Οι ερωτήσεις κλίμακας μοιάζουν με τις κλειστές ερωτήσεις όσον αφορά το γεγονός ότι ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει μεταξύ κάποιων εναλλακτικών απαντήσεων. Στην προκειμένη περίπτωση όμως οι απαντήσεις χαρακτηρίζονται από κλιμακούμενη συμφωνία ή διαφωνία, παρέχοντας έτσι στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να επιλέξει εκείνη την απάντηση που θα πλησιάζει περισσότερο στην πραγματική του άποψη επί του θέματος.

Η ανάλυση του περιεχομένου της συνέντευξης

Εφόσον ο ερευνητής συλλέξει τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, θα πρέπει να τις μετατρέψει σε γραπτό κείμενο για να μπορέσει να τις αναλύσει και να τις ερμηνεύσει.

Η διαδικασία ανάλυσης των στοιχείων της συνέντευξης περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα (Cohen & Manion, 1994· Οικονόμου, 2012· Τσιώλης, 2018):

Μετεγγραφή

Ο ερευνητής καλείται να μεταφέρει σε γραπτό κείμενο τη συνομιλία μεταξύ εκείνου και του συνεντευξιαζόμενου. Η συνομιλία δεν περιλαμβάνει μόνο ό,τι ειπώθηκε λεκτικά αλλά και όλα τα μη λεκτικά στοιχεία που έλαβαν χώρα (π.χ. παύσεις, μορφασμοί, χειρονομίες κ.λπ.).

Εντοπισμός, συγκέντρωση και αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο ερευνητής διαβάζει αρκετές φορές και προσεκτικά το υλικό μετεγγραφής με σκοπό να εντοπίσει τα σημεία εκείνα που σχετίζονται με τον σκοπό της έρευνας και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει.

Κωδικοποίηση

Ο ερευνητής καλείται να αποδώσει έναν κωδικό (ερμηνεία-χαρακτηριστικό) σε κάθε λέξη, φράση ή απόσπασμα της συνέντευξης που εκφράζει κάποιο νόημα σημαντικό για την έρευνα. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι όλο το κείμενο της συνέντευξης να αναλύεται σε κωδικούς. Είναι δυνατόν οι κωδικοί να επαναλαμβάνονται σε διάφορα σημεία της συνέντευξης, αν σε αυτά εμπεριέχεται παρόμοιο νόημα ή αν παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Επιπλέον, οι κωδικοί μπορεί να προκύψουν είτε μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων είτε μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφία στα οποία βασίστηκε η εκπόνηση της μελέτης.

Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα

Κατά την κωδικοποίηση, μπορεί να εντοπιστούν κωδικοί που να ομοιάζουν στο περιεχόμενο και στο νόημα. Οι κωδικοί αυτοί μπορούν να τοποθετηθούν μαζί, να συγχωνευτούν και να σχηματίσουν - αποτελέσουν μια θεματική ενότητα πιο γενική ως προς το νόημα. Οι θεματικές ενότητες αυτές μπορούν να αποτελέσουν και πιθανές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα του υπό μελέτης θέματος.

Έκθεση των ευρημάτων

Παρουσιάζονται οι θεματικές ενότητες, ο τρόπος με τον οποίο απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και ο τρόπος σύνδεσής τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τη θεωρία που διέπει την έρευνα. Επιπροσθέτως, σε αυτό το στάδιο γίνεται και η παρουσίαση των αποσπασμάτων από τα γραπτά κείμενα των συνεντεύξεων ως τεκμηρίωση των θεματικών ενοτήτων, τονίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των θεμάτων και του τρόπου με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους (δημιουργία θεματικού χάρτη). Τελικός σκοπός της παρουσίασης των ευρημάτων είναι η συμβολή τους στην βαθύτερη και ορθότερη ερμηνεία και κατανόηση του υπό εξέταση θέματος της έρευνας.

Συμπεράσματα

Οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως το κύριο – μοναδικό μέσο συλλογής δεδομένων σε μια έρευνα όσο και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Αποτελούν έναν απλό και ευέλικτο τρόπο για τη συλλογή δεδομένων που μπορεί αναλόγως να προσαρμόζεται και τον πιο άμεσο για να δοθούν απαντήσεις στα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα.

Ένα ερωτηματολόγιο όσο και καλά δομημένο να είναι, δεν μπορεί να αναδείξει τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν μέσα από μια συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο και να καλύψει όλες εκείνες τις πτυχές που η λεκτική και μη επικοινωνία επιτυγχάνει.

Παρόλο που απαιτείται χρόνος, σωστή προετοιμασία, προσεκτικός σχεδιασμός, επαγγελματισμός και όσο το δυνατόν αντικειμενικότητα από την πλευρά του συνεντευκτή, η μέθοδος της συνέντευξης μπορεί να συμβάλλει στη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, όταν αυτή διεξαχθεί με προσοχή και σαφείς ερωτήσεις και απαντήσεις, και να εξυπηρετήσει επιτυχώς τους σκοπούς της έρευνας, προσεγγίζοντας σε μεγάλο βαθμό την πραγματικότητα.

Στις εκπαιδευτικές έρευνες, που όλο και συχνότερα υλοποιούνται και που από τη φύση τους είναι ιδιαίτερες και δύσκολες, ειδικά αν είναι έρευνες πεδίου, συχνά προτιμώνται οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, λόγω δυνατότητας μεγάλου βαθμού ευελιξίας των συμμετεχόντων (Μάγος, 2005).

Μέσω της μεθόδου της συνέντευξης οι ερευνητές δύνανται να εξετάσουν την οπτική, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των υποκειμένων της έρευνάς τους και να ανιχνεύσουν συναισθήματα, κίνητρα, εμπειρίες και απόψεις, που θα συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση και παρουσίαση του υπό μελέτη εκπαιδευτικού ζητήματος, μέσα από τα μάτια και τη φωνή των συνεντευξιαζόμενων (Κάκαρη & Κατσαντώνη, 2011· Μάγος, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen, L. & Manion, L. (1994*). Methodologia Ekpaideftikis Erevnas* (Ch. Mitsopoulou – M. Filopoulou, Metafr.). Athina: Metaichmio.

Creswell, J. (2016). *I Erevna stin Ekpaidefsi: Schediasmos, Diexagogi kai Axiologisi Posotikis kai Poiotikis Erevnas* (2i elliniki ekd.) (Ch. Tsormpalidis, Epim.). Athina: Ion.

Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education in Elliott, J. (ed.) Reconstructing Teacher Education: Teacher Development. London: *The Falmer Press*, pp. 17-19.

Galanis, P. (2018). Methodoi syllogis dedomenon stin poiotiki erevna. *Archeia Ellinikis Iatrikis 2018, 35*(2): 268-277.

Isari, F. & Pourkos, M. (2015). *Poiotiki Methodologia Erevnas: Efarmoges stin Psychologia kai stin Ekpaidefsi*. Athina: Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngrammata kai Voithimata

Kakari, N. & Katsantoni, M. (2011). Methodologika ergaleia kai theoritikoi provlimatismoi os pros tin ekponisi Metaptychiakon Diplomatikon Ergasion. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 2011, 2*(1):127-144

Kyriazi, N. (2011). *I koinoniologiki erevna- Kritiki episkopisi ton methodon kai ton technikon*. Athina: ekd. idias.

Magos, K. (2005). "Synentefxi i paratirisi?": I erevna sti scholiki taxi. *Epitheorisi ekpaideftikon thematon, 2005*, (10):5-9

Oikonomou, A. (2012). *Methodologia Erevnas I: Synentefxi* [panepistimiakes simeioseis]. A.S.PAI.T.E., P.M.S.: Psychopaidagogiki tis entaxis: ena scholeio gia olous, Cheimerino examino 2011-2012. Athina

Papanastasiou, K. & Papanastasiou, E. (2005). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. Lefkosia: ekd. idiou

Paraskevopoulos, I. (1993). *Methodologia Epistimonikis Erevnas, tomos 1*. Athina: ekd. Idiou

Robson, C. (2010). *I Erevna tou Pragmatikou Kosmou: Ena meson gia koinonikous epistimones kai epangelmaties erevnites* (V. Ntalakou & K. Vasilikou, Metafr.), (2i ekd.). Athina: Gutemberg

Sakellariou, M. & Arvaniti, E. (2008). Polypolitismikotita kai Thriskeftiki Agogi stin Proscholiki kai Protoscholiki Ekpaidefsi: Mia Erevnitiki Prosengisi sto *"I Thriskeftiki Agogi stin Protovathmia Ekpaidefsi: Provlimatismoi kai Prooptikes"*, K. Stavrianos (Epim.), Athina: Grigori.

Tsiolis, G. (2018). Thematiki Analysi Poiotikon Dedomenon sto G. Zaimakis (Epim.), Erevnitikes diadromes stis Koinonikes Epistimes. Theoritikes – Methodologikes symvoles kai meletes periptosis. (ss. 98-122). Kriti: Panepistimio Kritis. Ergastirio Koinonikis Analysis & Efarmosmenis Koinonikis Erevnas.

Tsiplitaris, A. & Bampalis, Th. (2011). *Deka paradeigmata Methodologias Epistimonikis Erevnas: Apo ti theoria stin praxi*. Zefyri: Diadrasi

Zampelis, L. (ch.ch.). Erevna stin ekpaidefsi: i anagkaiotita tis kai i axiopoiisi ton apotelesmaton tis os ergaleio provlimatismou. Retrieved from http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/371/106.pdf.

Η επίδραση των ολιγόλεπτων κινητικών δραστηριοτήτων εντός της τάξης στην μαθησιακή διαδικασία των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού

Σεβδαλή Χρυσούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc « Άσκηση και ποιότητα ζωής», ΔΠΘ& ΠΘ

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η επίδραση των ολιγόλεπτων προγραμμάτων άσκησης εντός της τάξης στην μαθησιακή διαδικασία ως προς την διασκέδαση, την προσπάθεια, τους στόχους επίτευξης, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης μαθητών/ τριών Δ', Ε', ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 160 μαθητές και 186 μαθήτριες (N = 346), ηλικίας 10 έως 12 ετών ($M_{ηλικίας}$ = 11.32 ± .76). Η πειραματική ομάδα (ΟΠ = 130), εφάρμοσε παρεμβατικό πρόγραμμα δεκάλεπτων κινητικών - σωματικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη για οκτώ εβδομάδες, ενώ η ομάδα ελέγχου (ΟΕ = 216) ακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους μαθητές/ τριες των δύο ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (α > .60). Η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ως προς τον προσανατολισμό στη δουλειά και στο εγώ, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση και την απόδοση, την διασκέδαση και τη προσπάθεια (p < .05). Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να τεθούν ως βάση για πρακτικές εφαρμογές στα πλαίσια μαθημάτων εντός της τάξης και για μελλοντικές ερευνητικές αναζητήσεις στο χώρο του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: *Δεκάλεπτες κινητικές δραστηριότητες, διασκέδαση, προσωπικοί προσανατολισμοί, παρακίνηση, ενεργός συμμετοχή*

The effect of classroom physical activity breaks on learning process of elementary school pupils

Sevdali Chrisoula

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the effect of a program with classroom-based physical activity (PA) breaks on course fulfillment, goal orientations, perceived motivational climate of students in the last three grades of primary school (4th, 5th 6th grade). The survey involved 160 male students and 186 female students (N = 346), aged 10 to 12 years old (Mage = 11.32 ± .76). The experimental group (N = 130), participated in an intervention that included motor skill/physical activities in the classroom lasting for ten minutes for 8 weeks, whereas the control group (N = 216) continued to use the typical school schedule. Standardized questionnaires were completed by the

students before and after the implementation period. All scales had acceptable internal consistency indicators ($\alpha > .60$). Analysis of covariance (ANCOVA) showed that there were statistically significant differences between experimental and control group on task orientation, mastery motivational climate, effort and enjoyment ($p < .05$). In conclusion, the results of the present study can form the basis for practical applications in the classroom courses and for future research in the area of school environment.

Key-words: *Classroom active breaks, enjoyment, goal orientations, motivation climate, active involvement*

Εισαγωγή

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/ τριών στο σχολείο φαίνεται ότι βελτιώνει την απόδοση τους στα μαθήματα και δημιουργεί θετικές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα (e.g. Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998).

Τα τελευταία χρόνια έχει εφαρμοστεί ένας αρκετά μεγάλος αριθμός προγραμμάτων άσκησης, γνωστά ως διαλείμματα άσκησης εντός της τάξης (classroom break activities), τα οποία προσπαθούν να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές/ τριες με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αύξηση της ΦΔ, των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, στη βελτίωση της γνωστικής τους λειτουργίας και στην αύξηση των κινήτρων τους για μάθηση (e.g. Donnelly, Greene, Gibson, Smith et al., 2009; Donnelly & Lambourne, 201; Grieco, Jowers, & Bartholomew, 2009; Mahar, 2011; Mahar, Murphy, Rowe, Golden, Shields, & Raedeke, 2006; Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou, & Sioumala, 2012).

Ειδικότερα, οι Mahar et al. (2006), οι οποίοι ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων εντός της τάξης διάρκειας έως δέκα λεπτών την κάθε φορά, βρήκαν ότι τα επίπεδα ΦΔ και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/ τριών μέσα στην τάξη βελτιώθηκαν σημαντικά. Σε μία άλλη μελέτη στις Η.Π.Α., διάρκειας τριών ετών, οι Donnelly et al. (2009) εξέτασαν την επίδραση δεκάλεπτων προγραμμάτων άσκησης εντός της τάξης σε μαθητές/ τριες δημοτικού σχολείου και βρήκαν ότι οι μαθητές/ τριες των σχολείων παρέμβασης είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, την ανάγνωση, την ορθογραφία και στις τελικές τους βαθμολογίες σε σύγκριση με τους μαθητές/ τριες των σχολείων ελέγχου. Στην Ελλάδα, η Vazou et al. (2012) προσπάθησαν να εξετάσουν την επίδραση που είχε η εφαρμογή ενός δεκάλεπτου προγράμματος άσκησης εντός της τάξης στην εσωτερική παρακίνηση μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι Carlson, Engelberg, Cain, Conway et al. (2015) εξέτασαν τη σχέση ενός δεκάλεπτου προγράμματος άσκησης εντός της τάξης με τα επίπεδα ΦΔ των μαθητών/ τριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή του δεκάλεπτου προγράμματος άσκησης εντός της τάξης σχετιζόταν θετικά με τα επίπεδα ΦΔ και αρνητικά με την έλλειψη προσπάθειας των μαθητών/ τριών μέσα στην τάξη. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε μελέτη ανασκόπησης, που εξέταζε τη σχέση της ΦΔ εντός σχολείου

(συμπεριλαμβανομένης και της Φυσικής Αγωγής) με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/ τριών, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της συμμετοχής σε ΦΔ εντός σχολείου με ορισμένους δείκτες της γνωστικής λειτουργίας, όπως είναι η προσοχή, η συμπεριφορά στην τάξη και η ακαδημαϊκή επίδοση (Rasberry, Lee, Robin, Laris, Russell, Coyle, & Nihiser, 2011). Επίσης, βρέθηκε ότι τα μικρά διαλείμματα άσκησης εντός της τάξης μπορούν να αυξήσουν τη ΦΔ των παιδιών και να βελτιώσουν ορισμένους δείκτες υγείας, όπως είναι ο ΔΜΣ, η περιφέρεια μέσης και η αρτηριακή πίεση (Rasberry at al., 2011).

Από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, δεν φαίνεται να υπάρχουν μελέτες οι οποίες να εξετάζουν την επίδραση των δεκάλεπτων προγραμμάτων άσκησης στο κλίμα παρακίνησης της τάξης ή στους στόχους επίτευξης των μαθητών/ τριών στο μάθημα. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες εξετάζουν κυρίως την επίδραση των δεκάλεπτων προγραμμάτων άσκησης στα επίπεδα ΦΔ των συμμετεχόντων, την παρακίνηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (e.g. Carlson et al., 2015; Donnelly et al., 2009; Vazou et al., 2012).

Με βάση τα παραπάνω, κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός προγράμματος δεκάλεπτων προγραμμάτων άσκησης εντός της τάξης στην μαθησιακή διαδικασία ως προς την διασκέδαση, την προσπάθεια, τους στόχους επίτευξης (Προσανατολισμός στη Δουλειά και το Εγώ), το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης (Κλίμα Παρακίνησης με έμφαση στη Μάθηση και την Απόδοση) των μαθητών και μαθητριών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Δ', Ε', ΣΤ').

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 160 μαθητές και 186 μαθήτριες ($N = 346$), ηλικίας 10 έως 12 ετών ($M_{ηλικίας} = 11.5$) από οχτώ δημοτικά σχολεία του νομού Λάρισας. Όλοι οι συμμετέχοντες/ ουσες παρακολουθούσαν τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄). Η πειραματική ομάδα (ΟΠ) αποτελούνταν από 130 άτομα, ενώ η ομάδα ελέγχου (ΟΕ) από 216 άτομα.

Εργαλεία μέτρησης

1) Προσπάθεια και διασκέδαση: Χρησιμοποιήθηκαν δύο παράγοντες που αξιολογούσαν την προσπάθεια (5 ερωτήσεις) και τη διασκέδαση στο μάθημα (4 ερωτήσεις) από το ερωτηματολόγιο της Εσωτερικής Παρακίνησης (IMI: Intrinsic Motivation Inventory) των McAuley, Duncan και Tammen (1989). Το ερωτηματολόγιο έχει ήδη προσαρμοστεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα (e.g. Digelidis & Papaioannou, 1999; Papacharisis & Goudas, 2003; Tsigilis & Theodosiou, 2003) και μετράει την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές/τριες και το πόσο διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια

του. Οι μαθητές/ τριες απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (*διαφωνώ απόλυτα*) έως το 5 (*συμφωνώ απόλυτα*).

2) Προσωπικοί προσανατολισμοί: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των προσωπικών προσανατολισμών (TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire) της Duda (1989), που αποτελείται από δυο παράγοντες (Προσανατολισμός στη Δουλειά και Προσανατολισμός στο Εγώ) και περιέχει συνολικά δεκατρείς ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε μεγάλο αριθμό ερευνών (e.g. Papaioannou & McDonald, 1993; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Digelidis & Papaioannou, 1999).

4) Αντίληψη Κλίματος Παρακίνησης: Ένας αριθμός ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο «*Αντίληψης Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*» (LAPOPEQ: Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire) του Papaioannou (1998) χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της αντίληψης που έχουν οι μαθητές/ τριες για το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί ο δάσκαλος μέσα στην τάξη (κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση ή την απόδοση). Αποτελείται από δύο παράγοντες με δώδεκα συνολικά ερωτήσεις. Έντεκα (11) από αυτές τις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της έρευνας. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Σχεδιασμός της έρευνας - Πρόγραμμα Παρέμβασης

Στην έρευνα έλαβαν μέρος οχτώ σχολεία από την ευρύτερη περιοχή του Ν. Λάρισας. Συγκεκριμένα συμμετείχαν είκοσι τρία τμήματα (23) των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄). Αναλυτικότερα το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από ένα σύνολο 346 μαθητών/ τριών, όπου έξι (6) από αυτά τα τμήματα ήταν μαθητές της Δ΄ τάξης, εφτά (7) τμήματα ήταν μαθητές της Ε΄ τάξης και δέκα (10) τμήματα ήταν μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Τέσσερα από αυτά τα σχολεία και σε σύνολο δέκα τμημάτων δέχτηκαν να συμμετέχουν εθελοντικά στο πρόγραμμα παρέμβασης των κινητικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη.

Για τις ανάγκες της πιστής υλοποίησης του προγράμματος, διάρκειας οκτώ εβδομάδων, προσεγγίστηκαν και δέχτηκαν να συμμετέχουν εθελοντικά οι δέκα δάσκαλοι των αντίστοιχων τάξεων (τέσσερα τμήματα της Δ’ τάξης, τρία τμήματα της Ε΄ τάξης και τρία τμήματα της ΣΤ΄ τάξης). Προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, δημιουργήθηκε ένα εγχειρίδιο κινητικών δραστηριοτήτων κατάλληλο για μέσα στην τάξη. Η ιδέα του εγχειριδίου βασίστηκε σε σχετικό υλικό που έχει αναπτύξει η Vazou με τους συνεργάτες της (2012), καθώς και σε υλικό που συγκεντρώθηκε για τον σκοπό αυτό από την ερευνητική ομάδα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε από τον υπεύθυνο του σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος, εκπαιδευτικό σεμινάριο διάρκειας τουλάχιστον δέκα ωρών, με θέμα την ενημέρωση και την ορθή εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Στο σεμινάριο αυτό

παρουσιάστηκαν οι διάφορες κινητικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους κυρίως κατά τη διάρκεια των πρώτων τεσσάρων διδακτικών ωρών του σχολείου. Το πρόγραμμα των κινητικών δραστηριοτήτων είχε διάρκεια έως 10 λεπτά/ μάθημα και εφαρμόστηκε από τους εκπαιδευτικούς της ΟΠ για οκτώ εβδομάδες. Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του σχολείου χωρίς καμία παρέμβαση.

Στατιστική ανάλυση

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ *α* του Cronbach (Cronbach, 1951) και διαπιστώθηκε ότι όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση συχνοτήτων (Frequencies) για την επεξεργασία των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος (Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις). Τέλος, εφαρμόστηκε ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στις εξεταζόμενες μεταβλητές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου έχοντας ως συνδιακυμαντή την πρώτη μέτρηση. Όλες οι παραπάνω αναλύσεις έγιναν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS version 23.

Αποτελέσματα

Περιγραφική Στατιστική και Ανάλυση Αξιοπιστίας

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο συντελεστής αξιπιστίας *α* του Cronbach (1951) των εξεταζόμενων μεταβλητών στις δύο μετρήσεις (αρχική, τελική) παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .60$).

Πίνακας 1. **Εσωτερική συνοχή των υποκλιμάκων με βάση το *α* του Cronbach**

	1η μέτρηση	**2η μέτρηση**
Προσπάθεια	.60	.69
Διασκέδαση	.68	.76
Κλίμακα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση	.67	.64
Κλίμακα παρακίνησης με έμφαση στην απόδοση	.74	.77
Προσανατολισμός στη Δουλειά	.67	.70
Προσανατολισμός στο Εγώ	.80	.79

Διαφορές μεταξύ 1ης και 2ης μέτρησης στις εξεταζόμενες μεταβλητές

Για την εξέταση τυχόν διαφορών στις εξεταζόμενες μεταβλητές μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης πραγματοποιήθηκαν διαδοχικές αναλύσεις συνδιακύμανσης έχοντας ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (πειραματική και ελέγχου) και ως

εξαρτημένες μεταβλητές την διασκέδαση, την προσπάθεια, τους στόχους επίτευξης (δουλειά, εγώ), το κλίμα παρακίνησης (μάθησης, απόδοσης), των μαθητών/ τριών. Σε όλες τις αναλύσεις, ως συνδιακυμαντής χρησιμοποιήθηκε το σκορ των μαθητών/ τριών κατά την πρώτη μέτρηση.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης ως προς την προσπάθεια έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση ($F_{1, 332}$=5,37, p<..05), μετά τη στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης ($F_{1,332}$=14,47, p<.00, η^2=.04). Αναλύοντας τους σταθμισμένους μέσους όρους, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα είχε υψηλότερα σκορ (M_{adj} =4.38 ± .05) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (M_{adj} =4.23 ± .04).

Ως προς την διασκέδαση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση ($F_{1,315}$=3.913, p<.05), μετά τη στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης ($F_{1,315}$=17.105, p<.001, η^2=.05). Αναλύοντας τους σταθμισμένους μέσους όρους, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα είχε υψηλότερα σκορ στη διασκέδαση (M_{adj}=3.99±.07) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (M_{adj}=3.82±.05).

Ως προς τον προσανατολισμό στη δουλειά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση ($F_{1,331}$=5,62, p<.05), μετά τη στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης ($F_{1,331}$=5.73, p<.05, η^2=.01). Αναλύοντας τους σταθμισμένους μέσους όρους, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα είχε υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στη δουλειά (M_{adj}=4.14±.06) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (M_{adj}=3.98±.04).

Ως προς τον προσανατολισμό στο εγώ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ($F_{1,329}$=9.11, p<.01), μετά τη μη στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης ($F_{1,329}$=2,41, p>.05, η^2=.00). Αναλύοντας τους σταθμισμένους μέσους όρους, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα είχε χαμηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στο εγώ (M_{adj}=2.56 ± .09) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (M_{adj} = 2.90 ± .07).

Ως προς το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση ($F_{1,334}$=6.99, p<.05), μετά τη στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης ($F_{1,334}$=4.82, p<.05, η^2=.01). Αναλύοντας τους σταθμισμένους μέσους όρους, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα είχε υψηλότερα σκορ στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση (M_{adj}=4.37±.05) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (M_{adj}=4.20±.04).

Ως προς το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην απόδοση, τα αποτελέσματα έδειξαν

ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση ($F_{1,335}$=20.07, p<.001), μετά τη στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης ($F_{1,335}$=3.29, p>.05, η^2=.01). Αναλύοντας τους σταθμισμένους μέσους όρους, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα είχε χαμηλότερα σκορ στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην απόδοση (M_{adj}=2.07±.09) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (M_{adj}=2.55±.07).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξεταζόμενων μεταβλητών στις δύο μετρήσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

	Πειραματική Ομάδα		**Ομάδα Ελέγχου**	
Μεταβλητές	**1η Μέτρηση**	**2η Μέτρηση**	**1η Μέτρηση**	**2η Μέτρηση**
	(M ± SD)	**(M ± SD)**	**(M ± SD)**	**(M ± SD)**
Διασκεδαση *	3.99 ± .70	4.02 ± .72	3.89 ± .72	3.80 ± .85
Προσπάθεια *	4.29 ± .54	4.39 ± .55	4.26 ± .62	4.22 ± .62
Κλίμακα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση *	4.40 ± .51	4.37 ± .47	4.31 ± .62	4.20 ± .63
Κλίμακα παρακίνησης με έμφαση στην απόδοση *	2.33 ± 1.04	2.05 ± .94	2.45 ± .90	2.54 ± .97
Προσανατολισμός στη Δουλειά *	4.11 ± .55	4.11 ± .55	4.16 ± .58	3.99 ± .65
Προσανατολισμός στο Εγώ *	2.65 ± .91	2.56 ± .96	2.76 ± .98	2.90 ± .98

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εξεταζόμενες μεταβλητές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η επίδραση των ολιγόλεπτων προγραμμάτων άσκησης εντός της τάξης στην μαθησιακή διαδικασία ως προς την διασκέδαση, την προσπάθεια, τους στόχους επίτευξης, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης των μαθητών/ τριών Δ', Ε', ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται ότι οι μαθητές/ τριες της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν, μετά το τέλος του προγράμματος παρέμβασης, υψηλότερα σκορ στην προσπάθεια, στη διασκέδαση, στον προσανατολισμό στη δουλειά και στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, όσον αφορά τον προσανατολισμό στο εγώ και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην απόδοση, η ομάδα ελέγχου ήταν αυτή που παρουσίασε υψηλότερα σκορ σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα αυτά ταυτίζονται με προηγούμενη μελέτη όπου, μετά την εφαρμογή ολιγόλεπτων προγραμμάτων άσκησης μέσα στην τάξη,

διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση της ευχαρίστησης των μαθητών/ τριών για το μάθημα (e.g. Vazou et al., 2012). Όσον αφορά τους στόχους επίτευξης και το κλίμα παρακίνησης, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν φαίνεται να υπάρχουν αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα που να εξετάζουν την επίδραση των ολιγόλεπτων προγραμμάτων άσκησης μέσα στην τάξη στις παραπάνω μεταβλητές. Φαίνεται πάντως, από την ανάλυση των δεδομένων, ότι η εφαρμογή ολιγόλεπτων προγραμμάτων άσκησης μέσα στην τάξη συμβάλλει θετικά στη δημιουργία ενός κλίματος που δίνει έμφαση στη μάθηση και την προσωπική βελτίωση των μαθητών/ τριών.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ολιγόλεπτα προγράμματα άσκησης που θα έχουν μεγαλύτερη διάρκεια (από ένα έως τρία έτη), μεγαλύτερο αριθμό δείγματος και θα περιλαμβάνουν μαθητές/ τριες μεγαλύτερων σχολικών τάξεων (γυμνάσιο, λύκειο). Επιπλέον η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει περαιτέρω στη σχέση μεταξύ της σωματικής δραστηριότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών εντός της τάξης σε υποπληθυσμούς μαθητών (π.χ., με βάση το φύλο, τη φυλή/εθνικότητα, κ.α.).

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι τα ολιγόλεπτα προγράμματα άσκησης μέσα στην τάξη μπορούν να παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν στα παιδιά έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας που θα βοηθήσει στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Arbuckle, J. (1997). *Amos Users' Guide Version 3.6*. Chicago IL: Smallwaters Corporation.

Biddle, S. J. H., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences, 22*(8), 679-701. doi:10. 1080/02640410410001712412

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (p. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self-processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.

Digelidis, N., Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Science Journal Medicine Science Sports, 9*, 375-389.

Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine, 52*, S36-S42.

Duda. J. L. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology, 20*, 42-56.

Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Andersen, L. B., & Anderssen, S. A. (2010). Objectively assessed physical activity and aerobic fitness in a population-based sample of Norwegian 9- and 15-year-olds. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 20*, e41-e47. doi:10.1111/j.1600-0838.2009.00892.x

Krommidas, C., Papaioannou, A., Galanis, E., Zourbanos, N., Tzioumakis, Y., & Hatzigeorgiadis, A. (2015). Links between achievement goals, motivational climate and quality of life variables in a sample of youth soccer players in Greece. *Proceedings of the 14th FEPSAC European Congress of Sport Psychology* (p. 38), Bern, Switzerland.

Krommidas, C., Papaioannou, A., Zourbanos, N., Tzioumakis, G., Ampatzoglou, G., Gioti, G., & Alexiou, V. (2011). The relationships between goal orientations, self-determination, self-esteem, enjoyment of sport, subjective vitality, anxiety and moral behavior in Greek youth soccer players. *Proceedings of the 13th FEPSAC European Congress of Sport Psychology*, Madeira, Portugal.

Mahar, M. T. (2011). Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children. *Preventive Medicine, 52*, S60-S64.

Mahar, M. T., Murphy, S., K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, *38*(12), 2086-2094.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*, 48-58.

Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *Journal of School Health, 85*(6), 365-371.

Papacharisis, V., & Goudas M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health-related physical education program. *Perceptual and Motor Skills, 97*, 689-696.

Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in the lesson of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*, 421-441.

Papaioannou, A., & McDonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review, 16*, 41-48.

Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of the intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology, 27*, 383-399.

Prapavessis, H., Maddison, R., & Fletcher, R. (2005). Further examination of the factor integrity of the Sport Anxiety Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 27*, 253-260.

Tsigilis, N., & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the Intrinsic Motivation Inventory. *Perceptual and Motor Skills, 97*, 271-280.

Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumala, N., (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation? *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*(4), 251-263.

Webster, C. A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. L., & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews, 16*(8), 691-701.

Η στάση των εκπαιδευτικών στη σχέση σχολείου-οικογένειας

Τοκμακίδου Ελπίς, Τοκμακίδου Ελπίς, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Το ερώτημα που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη αφορά στη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς αλλά και της ετοιμότητάς τους για επιλογή και χρήση κατάλληλων στρατηγικών κατά την προσέλκυση των γονέων στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται μια βιβλιογραφική μελέτη, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της συγκρότησης επαγωγικού συστήματος κατηγοριών κατά την αναζήτηση και ανασκόπηση δεδομένων που έχει να παρουσιάσει η αντίστοιχη διεθνής αλλά και η πρόσφατη εγχώρια ερευνητική δράση. Η ανάλυση του υλικού πραγματοποιήθηκε με βάση το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης. Τέλος συζητείται η αναζήτηση πρακτικών προώθησης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και προτείνονται ο προγραμματισμός σχετικών δράσεων όπως και η διαμόρφωση παράλληλης επιμορφωτικής υποστήριξης.

Λέξεις-Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, στάση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση

The attitude of teachers to the school-family relationship

Tokmakidou Elpis, Primary Teacher, M.Ed.

Abstracts

The present study focuses on the teachers' attitude on parental involvement, on the necessity of cooperation and their readiness to choose and use appropriate strategies to motivate parents. In this context, is attempted a bibliographical study through qualitative content analysis, for which an inductive system of categories was developed. The analysis of the material was based on content structuring and model structuring, with conclusions drawn using hermeneutics. Finally, is discussed the search for practices to promote cooperation between school and family. The planning of relevant actions and the development of parallel educational support are proposed.

Key-Words: parental involvement, teachers' attitude, training

Εισαγωγή

Το αίτημα του ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία και της βελτίωσης της εκπαίδευσης που παρέχεται στους κόλπους του, περιλαμβάνει την ουσιαστική και συμμετοχική «γονεϊκή εμπλοκή». Σε αρκετές περιπτώσεις στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου διαπιστώνεται ότι ο στόχος αυτός δεν φαίνεται να τελεσφορεί, καθώς η επικοινωνία και οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια είναι συχνά επιφανειακές, χωρίς να ξεπερνούν τα όρια της τυπικής επαφής.

Η σύνδεση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητάς ενός εκπαιδευτικού συστήματος με την αναπτυσσόμενη σχέση με την οικογένεια και κατ' επέκταση με την προώθηση ή μη της γονεϊκής εμπλοκής στις σχολικές διαδικασίες (Γιαλαμά, 2019˙ Σταμέλος & Μπαρτζάκλη, 2005), καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναθεώρησης της υφιστάμενης κατάστασης και στον ελληνικό χώρο. Σε επίπεδο σχολείου η συνεργασία αυτή θα μπορούσε να ενταχθεί στο μετασχηματικό όραμα της σχολικής κουλτούρας, που καλούνται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί του (Γούλα,2017), συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητάς του. Όπως υποστηρίζει η Χουζούρη (2015) η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, για αυτό και είναι απαραίτητη μια αμφίδρομη σχέση που θα λειτουργεί στην τομή των κοινών τους στόχων ως υπόβαθρο και έρεισμα για τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Στο διαμορφούμενο αυτό πλαίσιο συνηγορεί επίσης η διαπίστωση πως η στενή σχέση σχολείου-οικογένειας είναι αναπόφευκτη (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003:19) και πως από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη βοήθεια των γονέων και από την άλλη οι γονείς χρειάζονται την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Μπρούζος, 2003). Η διατήρηση μιας περιφερειακής θέσης στους γονείς και η συμβατική τους υποχρέωση ενημέρωσης για όσα διαδραματίζονται στο σχολείο, δε συνάδουν με τα διευρυμένη σύγχρονη εστίαση στο ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής. Οπότε η ανάγκη αλλαγής και επανοικοδόμησης των τρεχουσών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας (Συμεού, 2008) είναι πιο επίκαιρη σήμερα, στην έναρξη μιας νέας δεκαετίας του 21ου αιώνα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η χρήση του όρου «γονεϊκή εμπλοκή» φαίνεται να επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές αξίες και επιστημονικές προσεγγίσεις κάθε ιστορικής περιόδου (Πεντέρη, Πετρογιάννης,2013), για αυτό και ανάλογα με τη θεωρητική παραδοχή της επιστημονικής σκέψης που χαρακτηρίζει κάθε εποχή, η σύνδεση μεταξύ οικογενειακού και εκπαιδευτικού πλαισίου αποδόθηκε μέσα από τρεις -κυρίως- όρους, που μολονότι δεν είναι ταυτόσημοι συχνά χρησιμοποιούνται ως τέτοιοι. Έτσι για την έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» έχει προταθεί η εναλλακτική χρήση όρων όπως 'parental involvement', 'school-family relations', 'educational partnership' που στην ελληνική γλώσσα αποδίδονται αντίστοιχα ως γονεϊκή εμπλοκή/συμμετοχή, σύνδεση/δεσμοί σχολείου και οικογένειας και εκπαιδευτικός συνεταιρισμός (Γούλα, 2017) ή γονεϊκή συνεργασία (Σιάσος, 2016). Η προσπάθεια ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί τον κοινό τόπο στους ορισμούς των σχετικών εννοιών. Η ειδοποιός όμως διαφορά τους εντοπίζεται στη βαρύτητα και το εύρος που αποδίδεται στο γονεϊκό ρόλο κατά την επιλογή του ενός όρου έναντι του άλλου.

Σε αυτό το πλαίσιο η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής οριοθετείται έχοντας στο ένα άκρο ενέργειες που εδράζονται στον οικογενειακό χώρο, στο μέσο της εντάσσονται παραδοσιακές πρακτικές όπως η συμμετοχή σε σχολικές δράσεις και η παρακολούθηση

ενημερωτικών διαλέξεων, ενώ οι συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (όπως ο από κοινού σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων ή η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων) τοποθετούνται στο άλλο άκρο. Ένας λειτουργικός ορισμός της έννοιας θα μπορούσε να συμπεριλάβει πρακτικές στο χώρο της οικογένειας και του σχολείου, που στόχο έχουν τη δημιουργία μιας γέφυρας επικοινωνίας ανάμεσά τους. Αυτή μπορεί να αποκτήσει τη μορφή άτυπης συνεργασίας αλλά ακόμη και να επεκταθεί στην τυπική συμμετοχή των γονέων σε θεσμικά όργανα. Η ανταλλαγή πληροφοριών σχετικών με τα παιδιά τους στην προοπτική της εξασφάλισης των βέλτιστων συνθηκών αύξησης και βελτίωσης της εκπαίδευσής τους στο σπίτι και στο σχολείο όπως και η συμβολή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στις δραστηριότητές του αποτελούν επιμέρους συνιστώσες της έννοιας.

Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η περιγραφή της ανάμειξης των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα απέκτησε στο πέρασμα του χρόνου και υπό την επίδραση διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων διαφορετικές διαστάσεις αλλά και νοηματοδοτήσεις (Πεντέρη και Πετρογιάννη, 2013), που ξεκινά από την αντιμετώπιση της οικογένειας και του σχολείου ως ‘αποκλίνοντα πεδία’ (Συμεού, 2008) κατά την εποχή των ‘κλειστών θυρών’ (Δοδοντσάκης, 2001), κατά την οποία οι γονείς είχαν μηδαμινή παρέμβαση στα εκπαιδευτικά δεδομένα (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003) και φτάνει κατά τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα συνοδευόμενη από τους όρους «εμπλοκή», «συμμετοχή» και «συνεργασία» μαζί με το ενδεχόμενο διεύρυνσής της.

Ενώ όμως σε ένα πρώτο επίπεδο φαίνεται να υπάρχει συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για τη σπουδαιότητα και τις θετικές συνέπειες που μπορεί να έχει η σχέση οικογένειας και σχολείου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013), η συνεργασία και η εμπλοκή ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από τα εμπλεκόμενα μέρη ενώ καλλιεργούνται διαφορετικές προσδοκίες από την πλευρά τους. Στη διαφαινόμενη προοπτική παραχώρησης επιπλέον χώρου επιρροής στους γονείς/κηδεμόνες, ο εκπαιδευτικός αποκτά έναν σημαντικό ρόλο τόσο για την πρωτοβουλία ανάπτυξης της συνεργασίας όσο και για την άρση των σχετικών εμποδίων.

Ο βαθμός και το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη συγκεκριμένη προοπτική αλλά και τις δράσεις που οι ίδιοι/ιες αναλαμβάνουν για να την προωθήσουν. Συχνά οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται εντός των πλαισίων που ορίζουν οι ίδιοι (Μπρούζος, 2003), όπως και εντός των ορίων του σχολικού κανονισμού, που στις περισσότερες περιπτώσεις συντάσσεται και πάλι από τους ίδιους/ιες.

Σύμφωνα με την Epstein (1995:706) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι όσον αφορά στην κατανόηση της αναγκαιότητας, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας με τους γονείς αλλά στην αξιολόγηση σχετικών πρωτοβουλιών, για αυτό και η παρατήρηση του Γεωργίου (2000) σχετικά με το φαινόμενο της ‘αντίστασης’ των εκπαιδευτικών στη γονική ‘απειλή’

φαίνεται να έχει γενική ισχύ. Όπως ο ίδιος επικαλείται (Γεωργίου,2000:98), οι εκπαιδευτικοί διαφόρων κρατών και διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων μπορεί να διαφέρουν σε αρκετά σημεία, επιδεικνύουν όμως μια καταπληκτική ομοφωνία ως προς το θέμα της εμπλοκής των γονέων, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις προτιμούν να θέτουν οι ίδιοι τους όρους αυτής της συνεργασίας.

Αλλά ακόμη και στις περιπτώσεις που αναγνωρίζεται το συγκεκριμένο δικαίωμα καθορισμού του πλαισίου αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και του προσδιορισμού των ρόλων των εμπλεκόμενων στην πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009), εξακολουθεί να καταγράφεται ως αδυναμία η έλλειψη προγραμματισμού και αλληλοκατανόησης, η οποία αποδίδεται συχνά στην επιφυλακτική ή αρνητική αντίληψη και στάση των εκπαιδευτικών στην προοπτική συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών/τριών τους (Δοδοντσάκης, 2000). Είναι ενδεικτικά για τα ελληνικά δεδομένα τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπρούζου (2009), σύμφωνα με τα οποία η στάση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από αντιφατικότητα. Ενώ υποστηρίζεται από την πλειονότητά τους η σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς, η πραγματικότητα δεν είναι σύμφωνη με τα στατιστικά δεδομένα καθώς η επιζητούμενη συνεργασία περιορίζεται μόνο στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών.

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται αναγκαία η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος μέσα από την αναζήτηση και τον εντοπισμό εργασιών γύρω από το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής και τη συνοπτική αποδελτίωση σημαντικών ευρημάτων τους έχοντας ως βασικό ερευνητικό ερώτημα την αποτύπωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα. Κριτήριο επιλογής για την ένταξη στο δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης, μεταξύ των προσφερόμενων ερευνών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, αποτέλεσε η κοινή θεωρητική τους αφετηρία με την επιλογή κυρίαρχων μοντέλων γονεϊκής εμπλοκής που έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον ερευνητικό χώρο. Ανάμεσα σε αυτά ξεχωρίζει το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών/ γνωστό επίσης ως σφαιρικό μοντέλο (Epstein,1996) και το εξελικτικό μοντέλο σχέσης οικογένειας-σχολείου (Martin, Ranson & Tall, 1997). Με βάση τα δύο αυτά θεωρητικά μοντέλα, η σχετική διερεύνηση αναζητά επίσης την ενδεχόμενη αποτύπωσή των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής και στα ευρήματα γύρω από την αντίστοιχη στάση των εκπαιδευτικών.

Η συμβολή της πρώτης συνίσταται στην διαμόρφωση των έξι τύπων γονεϊκής εμπλοκής αποδεικνύοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο ο γονέας συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, δεν αποτελεί μονοδιάστατη έννοια. Από την άλλη πλευρά το εξελικτικό μοντέλο συνέβαλε στη διατύπωση ενός σχήματος σταδιακής μετάβασης από το στάδιο εξάρτησης, το στάδιο συνδρομής και το στάδιο της αλληλεπίδρασης στο τελευταίο τέταρτο επίπεδο, όπου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αντιμετωπίζεται ως κοινό έργο τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας και την από κοινού επιδίωξη της ουσιαστικής γονεϊκής εμπλοκής.

Η βιβλιογραφική μελέτη επιχειρήθηκε μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και

της συγκρότησης επαγωγικού συστήματος κατηγοριών. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε με βάση το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης. Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη έρχεται να προστεθεί στον πλούτο της φαινομενολογικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία κάθε ερευνητής κατά την επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων συμμετέχει στην περαιτέρω κατασκευή νοημάτων.

Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση του υλικού τόσο από την ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, τους κατατάσσει σε μια τριμερή κατηγοριοποίηση, παρόμοια με αυτή που προτείνεται από τον Katz (1984, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009) ενώ παράλληλα μέσα από αυτή αντικατοπτρίζονται οι διαφορετικές έννοιες που έχει γνωρίσει η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» κατά την εξέλιξή της.

Στη μια πλευρά βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που αντιστέκονται, προβάλλοντας τους διακριτούς ρόλους μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Υποστηρίζουν απόψεις σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους. Επιδιώκουν τις προκαθορισμένες τυπικές σχέσεις και τους γονείς μακριά από τις δραστηριότητες του σχολείου. Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία θεωρούν την ανάμειξη των γονέων ως ‘απειλή’ για την επαγγελματική τους ακεραιότητα, την εμπειρογνωμοσύνη αλλά και την όποια εξουσία κατέχουν (Laloumi-Vidali, 1997). Αντιλαμβάνονται την πρόκληση ως πρόσθετο και χρονοβόρο έργο (Γώγου-Κρητικού, 1994), με ιδιαίτερες απαιτήσεις, τις οποίες δεν έχουν ούτε τη διάθεση ούτε το χρόνο να διαπραγματευτούν.

Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας συγκαταλέγονται εκείνοι που διστάζουν να ξεκινήσουν μια συνεργασία τέτοιου είδους αν νιώθουν ότι υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας, εξαιτίας κυρίως προηγούμενων αρνητικών εμπειριών συνεργασίας (Hoover-Dempsey, et al. 2002). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Μπόνια (2010), διαφαίνεται επίσης ότι υποστηρίζουν τη διατήρηση των διακριτών ρόλων σχολείου-οικογένειας, χωρίς να παραχωρούν στους γονείς το ρόλο του συνδιαμορφωτή των εκπαιδευτικών δεδομένων στο χώρο του σχολείου και ότι παρά τη διατυπωμένη θετική τους στάση δεν είναι αντίστοιχες οι πρακτικές που υιοθετούν (Μπόνια, 2010: 267-269). Ακόμη συναντώνται εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η προώθηση της εμπλοκής των γονέων δεν αποτελεί προτεραιότητα για αυτούς (Γεωργίου, 2000) αλλά και εκπαιδευτικοί που επιρρίπτουν αποκλειστικά την ευθύνη στις οικογένειες, όταν οι μαθητές εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς (Σαΐτης, 2008). Ως εκ τούτου αποστασιοποιούνται και λειτουργούν αυτόνομα, διατηρώντας κλειστούς τους διαύλους επικοινωνίας.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά εκπαιδευτικούς που αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετακίνησης πέρα από τα κυρίαρχα στερεότυπα και προκαταλήψεις. Σε σχετικές έρευνες εντοπίζονται

εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν ότι όλοι οι γονείς μπορούν να προσφέρουν, αρκεί κάποιος να τους δείξει τον τρόπο και ότι ακόμα και αν η συμμετοχή των γονέων αφορά την ανταπόκρισή τους στις πρωτοβουλίες του σχολείου, αυτή είναι προτιμότερη από τη μη ανάμειξή τους (Νάκου, 2013˙ Γούλα, 2017). Για αυτό και οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους συνεργασίας και ανάθεσης διδακτικών αρμοδιοτήτων στους γονείς. Αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους γονείς ως υποστηρικτική στο έργο τους, όμως οι πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν παρουσιάζουν αρκετές διαφορές ως προς το βαθμό και το είδος της εμπλοκής που προωθούν. Συχνά μέσω της έρευνας αναδεικνύεται η επιφανειακή συνεργασία και ο περιορισμός στο τυπικό της παρουσίας των γονέων σε προγραμματισμένες συναντήσεις, σχολικές εκδηλώσεις και ενημερώσεις. Παρόμοια επισήμανση γίνεται από τη Συγκιρίδου (2010), σύμφωνα με την οποία οι γονείς αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενή ομάδα στο πλαίσιο των τυπικών θεσμοθετημένων υποχρεώσεων σχολείου και οικογένειας.

Διαπιστώνεται πως πολύ συχνά παρά τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών, αυτές περιορίζονται στο τυπικό πλαίσιο των θεσμοθετημένων υποχρεώσεων, χωρίς να διαμορφώνονται εκ μέρους τους συγκεκριμένες προτάσεις για τον τρόπο ουσιαστικότερης υλοποίησής της. Στην έρευνα της Βεργιοπούλου (2016) καταγράφεται ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ζητήσουν υποστήριξη από τους γονείς, για αυτό και προτείνεται η συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στον τομέα της συμβουλευτικής και της επικοινωνιακής τακτικής (Βεργιοπούλου, 2016: 74-79).

Στην τρίτη κατηγορία συγκαταλέγονται εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν και αποδέχονται την καταλυτική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και επικεντρώνονται στην αναζήτηση των προϋποθέσεων ουσιαστικής και αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο οι ρόλοι των γονέων και δασκάλων αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι, ενώ οι ευθύνες μεταξύ τους μοιράζονται˙ αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος των γονέων ενώ οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν τον καθοδηγητικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Τα παραπάνω συναντώνται στα χαρακτηριστικά των μοντέλων συνεργασίας που προτείνονται από τον Ματσαγγούρα (2005) και τα οποία συνηγορούν ότι και στον ελληνικό χώρο εξελίσσεται μια "αλλαγή παραδείγματος" στην κατεύθυνση της σύζευξης των σχέσεων των δύο πλευρών, στον επαναπροσδιορισμό του γονεϊκού ρόλου και γενικότερα της σχέσης του σχολείου με την οικογένεια. Ωστόσο σύμφωνα και με τα ευρήματα της Γκασδόκα (2013), επιδιωκόμενος στόχος της επικοινωνίας μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών περιορίζεται σε επιφανειακό επίπεδο καθώς δε γίνεται λόγος για ουσιαστική συνεργασία και συνεταιρισμό (Γκασδόκα, 2013: 134). Είναι χαρακτηριστικό ότι η συγκεκριμένη ερευνήτρια επιλέγει τη διαφοροποίηση των εννοιών της γονεϊκής εμπλοκής, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει ακόμη μεγάλη απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής που υφίσταται και το ζητούμενο της δικής τους συμμετοχής.

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα της έρευνάς του Δαρσινού (2011), όπου καταγράφεται ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς έχουν διαφοροποιηθεί κατά πολύ

σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, καθώς φαίνεται ότι έχει συνειδητοποιηθεί πλέον η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας (Δαρσινός, 2011:131). Ωστόσο η επαλήθευση της υπόθεσής του σχετικά με το σπάνιο χαρακτήρα των επαφών μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός του στέκονται επιφυλακτικοί απέναντι στην προοπτική διεύρυνσης της συνεργασίας, επαναφέρει το ζήτημα διαμόρφωσης ενός πιο ευέλικτου πλαισίου συνεργασίας.

Η όποια ταξινόμηση τελικά επιλεγεί δεν μπορεί να παραβλέψει μια ακόμη παράμετρο που έχει κατατεθεί ήδη από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή αφορά στο θέμα της ετοιμότητάς τους για την ανάληψη πρωτοβουλιών προώθησης της ανάμειξης των γονέων και την αντίστοιχη επιμόρφωσή τους (Δοδοντσάκης, 2001˙ Νόβα-Καλτσούνη, 2004˙ Συμεού, 2008). Όπως έχει υπογραμμιστεί οι εκπαιδευτικοί (Κλαδάκης, 2012) αντιμετωπίζουν δυσκολία στην οργανωμένη και συστηματική καθοδήγηση των γονέων στο πλαίσιο της προγραμματισμένης συνεργασίας. Αυτή περιορίζεται στον παραδοσιακό, όπως χαρακτηρίζεται από τον Κλαδάκη (2012:44), τρόπο εμπλοκής (συμμετοχή σε δραστηριότητες, επισκέψεις και εθελοντική προσφορά εργασίας) ενώ χρειάζεται να αναπτυχθούν επιπλέον στρατηγικές. Έχει καταγραφεί ότι ακόμη και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή, δεν έχουν ούτε τις γνώσεις ούτε τις δεξιότητες για να την καλλιεργήσουν (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011). Για αυτό και η ανάπτυξη ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ οικογένειας-σχολείου ανάγεται εν πολλοίς στην αντίστοιχη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Epstein, 1992).

Εξάλλου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αναπροσανατολίσει τόσο την οργάνωση όσο και τους τρόπους της γονεϊκής εμπλοκής στο σύγχρονο σχολείο, που προσδοκά την αποτελεσματικότητα και την εισαγωγή της ποιότητας στις διαδικασίες του. Ειδικότερα για τα δεδομένα του ελληνικού σχολικού χώρου, ιδιαίτερα στη χρονική στιγμή που διανύουμε, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν είναι πάντα δεδομένη καθώς η οικονομική κρίση μαζί με την κρίση αρχών, κανόνων και αξιών έχει αντίκτυπο στις σχέσεις επικοινωνίας εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η εναρμόνιση και προσαρμογή όλων των εμπλεκόμενων σε μια αμφίδρομη επικοινωνία, προϋποθέτει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών. Παράλληλα όμως απαιτεί από τους ίδιους να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αναστοχαστούν τις προσπάθειες και τους στόχους τους σε μια μακροπρόθεσμη διαδικασία, για την οποία χρειάζεται να επιδειχθεί επιμονή και υπομονή (Γούλα,2017:166). Είναι χαρακτηριστικές άλλωστε οι διαπιστώσεις της Δραγώνα (2004), που καταγράφονται ως καταστάλαγμα της εμπειρίας της σε προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Όπως κατατίθεται από την ίδια, πρόκειται για μια επίπονη και χρονοβόρα προσπάθεια που προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό (Δραγώνα, 2004).

Η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση είναι

απαραίτητη όπως είναι και τα στάδια ανατροφοδότησης και ελέγχου της διαδικασίας ακόμη και με την αξιοποίηση "κριτικών φίλων" από το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Όπως προτείνεται από τους Ημέλλου & Χαρούπια (2013:39), αυτή ακριβώς η διασύνδεση της κοινωνίας-οικογένειας-σχολικής κοινότητας-μαθητή απαιτεί εκτός από το συστηματικό σχεδιασμό και τον επαρκή χρόνο για την υλοποίηση του, τη διάθεση διαπραγμάτευσης, έτσι ώστε οι όποιες αναγκαίες βελτιώσεις να μη κινδυνεύουν από στασιμότητα ή και παλινδρόμηση.

Ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σπουδαιότητά της, θα πρέπει η κουλτούρα συνεργασίας, που σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί ακόμη ζητούμενο και μεταξύ των συλλόγων διδασκόντων, να διευρυνθεί. Και στην προοπτική λειτουργίας του σχολείου ως «ανοικτό σύστημα», να συμπεριλάβει και τους γονείς των μαθητών/τριών.

Η παροχή κινήτρων, πολλαπλής υποστήριξης και σχετικής χρηματοδότησης για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ενεργοποίησης της γονεϊκής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά δρώμενα έχει ήδη προταθεί εδώ και αρκετά χρόνια (Μπρούζος, 2002), ενώ έχουν κατατεθεί και αντίστοιχες προτάσεις για προγράμματα επιμόρφωσης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005˙ Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008˙ Συμεού, 2008).

Η μύηση των εκπαιδευτικών στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής και η εξάσκησή τους στην εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης, μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση του C.Rogers (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2000). Η δημιουργία ενός δίαυλου αποτελεσματικής επικοινωνίας, χωρίς εμπόδια, προϋποθέτει την ενσυναίσθηση, τη γνησιότητα και την άνευ όρων αποδοχή (Διαμαντίδου, 2014), απαραίτητα στοιχεία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και διαμεσολάβησης. Κατ' επέκταση η καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, από πλευράς των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμβάλλει στην επιτυχή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, με την αντίστοιχη εφαρμογή στρατηγικών συνεργασίας και την άμεση ανταπόκριση των αναγκών και των προτεραιοτήτων και των δύο πλευρών (Συμεού, 2008). Η ένταξη των σχολικών ψυχολόγων και η προσφορά των υπηρεσιών τους στο σύγχρονο σχολείο, μπορεί να αναδείξει τη δυναμική αυτής της προοπτικής με την αντίστοιχη υιοθέτηση των πρακτικών τους στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Το προσδοκώμενο μιας τέτοιας συνεργασίας είναι η θετική στάση του ενός φορέα απέναντι στον άλλο, η συνέχεια και ο προγραμματισμός (Γκλιάου-Χριστοδούλου,2005:80-81). Όσον αφορά στην παιδαγωγική στάση ενός εκπαιδευτικού, η επιδιωκόμενη αλλαγή έχει υποστηριχθεί ότι επιτυγχάνεται (Διαμαντίδου, 2014), μέσα από την προσωπική του αλλαγή αλλά και την αλλαγή της οπτικής που ο ίδιος έχει για το ρόλο του. Αυτή μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα ερευνών που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και της συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη βελτίωση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δοδοντσάκης, 2001˙ Συμεού, 2008˙ Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005)˙ στοιχείο που συνηγορεί στον παράλληλο προσανατολισμό που πρέπει να λάβει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον μια ακόμη διάσταση της επιμόρφωσης, θα πρέπει να αφορά στην πολυπολιτισμική και ενταξιακή πραγματικότητα των σχολείων μας, στην αποδοχή της ετερότητας και στον εμπλουτισμό των γνώσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τις διάφορες και διαφορετικές εμπειρίες που μεταφέρουν τα παιδιά από τις οικογένειές τους.

Από την άλλη πλευρά η αξία της επιμόρφωσης δεν αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς. Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται προτάσεις για ανασύσταση των σχολών γονέων, για διοργάνωση ενδοσχολικών σεμιναρίων/εργαστηρίων προς τους γονείς ή και για εκπόνηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης γονέων- εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο τη μεταβολή των στάσεων όλων των συμμετεχόντων (Μυλωνάκου-Κεκέ,2009:488).

Ο προσανατολισμός της ενδυνάμωσης του γονεϊκού ρόλου αναδεικνύει ένα πλήθος εναλλακτικών προτάσεων, ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν η παρουσίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στους γονείς και η καθοδήγησή τους στην υποβοήθηση των μαθητών/τριών όπως και η ενημέρωσή τους με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα για θέματα σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους (Σταυρίδου, 2015:27). Επιπλέον εποικοδομητική θεωρείται η πρόσκληση ειδικών για την κοινή ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση κατασκευής και διατήρησης ενός αποτελεσματικού δίαυλου επικοινωνίας και συναντίληψής τους, όσον αφορά στα εκπαιδευτικά θέματα που καλούνται να διαπραγματευτούν κατά τη συνεργασία τους.

Επιπρόσθετα οι υποδείξεις της Epstein, όπως αυτές παρουσιάζονται διεξοδικά στην ελληνική γλώσσα από την Μυλωνάκου-Κεκέ (2006:137-154), σχετικά με τους τρόπους ενθάρρυνσης αντίστοιχων τύπων της γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζουν ένα ρεπερτόριο επιλογών που συνδυάζει τις δύο παραπάνω τάσεις.

Στην αισιόδοξη προοπτική που συνοδεύουν οι συγκεκριμένες προτάσεις θα πρέπει να προστεθεί η διαπίστωση ότι οι όποιες ενέργειες των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεξάρτητες από το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται αλλά και του γοήτρου και της θέσης που αναγνωρίζεται στον Έλληνα εκπαιδευτικό από την ευρύτερη ή τοπική κοινότητα˙ διαπίστωση του Συμεού (2008:167) που έχει κατατεθεί σχεδόν είκοσι χρόνια πριν, για την άρση των εμποδίων της γονεϊκής εμπλοκής, της οποίας υπολείπονται να γίνουν πολλά ακόμη βήματα. Η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει υποστηριχθεί ότι θα πρέπει να συνοδεύεται με μια ευρύτερη αλλαγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2013), η οποία όμως προϋποθέτει την αντίστοιχη βούληση της πολιτείας για τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στο θέμα των σχέσεων του σχολείου και της οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2008:64). Εν αναμονή των αντίστοιχων νομοθετικών ρυθμίσεων, φαίνεται πως το σχολείο με τους εκπροσώπους του, επωμίζεται την ευθύνη για

την προώθηση σχετικών προγραμμάτων. Η σχολική κοινότητα καλείται να αναλάβει την πρωτοβουλία της ενίσχυσης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Συμεού, 2008) και ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν γόνιμες συνεργασίες με τους γονείς (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Έχει επισημανθεί πως ούτε οι γονείς αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα αλλά ούτε η ποιότητα και συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής περιορίζεται στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών για την ενεργοποίησή της (Νάκου, 2013:28-29).

Η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής συνδέεται με την ποικιλία των τύπων και στρατηγικών συμμετοχής, που τους παρέχει το σχολικό πλαίσιο (Γιαλαμά, 2019: 26) και την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών και των γονέων τους. Άλλωστε η οικογένεια αναπτύσσει εκτός σχολικού χώρου το δικό της "αναλυτικό πρόγραμμα"(Bloom,1981 όπ. αναφ. στο Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005:78), για αυτό και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν την επίδραση της οικογένειας στο εκπαιδευτικό τους έργο, εντάσσοντας στο στρατηγικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν τη διαμόρφωση ενός εξειδικευμένου και κατάλληλου προγράμματος γονεϊκής εμπλοκής που θα ανταποκρίνεται στη σύνθεση και το ιδιαίτερο προφίλ των συμμετεχόντων στη σχολική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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* (ss. 69-95). Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados, 6. Athina: Ellinika Grammata.

Bonia, Aik. (2010). *I stasi ton ekpaideftikon apenanti sti goneiki emploki sto Dimotiko Scholeio*. Adimosiefti didaktoriki diatrivi. P.T.D.E.: Ioannina.

Bonidis, K. (2004). *To periechomeno tou scholikou vivliou os antikeimeno erevnas: Diachroniki exetasi tis schetikis erevnas kai methodologikes prosengiseis*. Athina: Metaichmio.

Brouzos, A. (2003). *Antilipseis ekpaideftikon gia ti synergasia Scholeiou-Oikogeneias*. Anaktithike 12 Dekemvriou, 2022. Anaktithike 15 Dekemvriou, 2022,http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/x/x/x_mproyzos_andreas.htm.

Chouzouri, M. (2013). *Morfes synergasias goneon-proscholikon programmaton: Theoritiki kai erevnitiki prosengisi apo tin optiki ton goneon kai ton paidagogon*. Adimosiefti metaptychiaki ergasia. Technologiko Ekpaideftiko Idryma Ipeirou: Ioannina.

Diamantidou, K. (2014). Diaprosopikes scheseis sti scholiki taxi kai dexiotites apotelesmatikis epikoinonias me tous mathites. Sto E. Katsarou & M.Liakopoulou (Epim.): "Themata Didaskalias kai Agogis sto Polypolitismiko Scholeio. Epimorfotiko Yliko. Anaktithike 18 Dekemvriou, 2022 apo: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/40-c3-diamantidou?showall=1 .

Dodontsakis, G. (2000). Synergasia goneon kai ekpaideftikon. *Sygchroni Ekpaidefsi*, 113, 89-100.

Dodontsakis, G. (2001). *Koini poreia stin ekpaidefsi. Mia alli stratigiki. Synergasia goneon kai ekpaideftikon. Theoritiki kai empeiriki dierevnisi*. Athina: Dardanos.

Dragona, Th. (2007). Oikogeneia kai scholeio. Sto: A. Androutsou (Epim.), Ekpaidefsi Mousoulmanopaidon. *Kleidia kai Antikleidia*. Athina: YPEPTH-Panepistimio Athinon. Anaktithike 17 Septemvriou, 2022 apo: http://www.kleidiakaiantikleidia.net .

Epstein J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (ed.), Encyclopedia of Educational Research (1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-713.

Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-713.

Epstein, J.L. (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. Community Educational Journal, 23(3), 10-15.

Georgiou, S. (2000). *Schesi scholeiou-oikogeneias kai anaptyxi tou paidiou*. Athina: Ellinika Grammata.

Gialama, K. (2019). Scholeio kai Oikogeneia: koino «metopo» pros ofelos ton paidion. *Epistimoniki Epetirida Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis Korinthias*. (9), 22-29. Korinthos: Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis Nomou Korinthias.

Gkasdoka, E. (2013). *I symmetochi ton goneon apo diaforetika politismika perivallonta stin ekpaidefsi ton paidion tous kai oi apopseis ton nipiagogon*. Adimosiefti metaptychiaki ergasia. TEPAE: Thessaloniki.

Gkliaou-Christodoulou, N.(2005). I anagki epimorfosis ekpaideftikon stin katefthynsi anaptyxis apotelesmatikis synergasias scholeiou oikogeneias, *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*. Athina: YPEPTH, Paidagogiko Institouto, t. 10, 74-83.

Gogou-Kritikou, L. (1994). *Koinonikes allilepidraseis. Koinonikes anaparastaseis. Ti lene oi ekpaideftikoi gia tous goneis*. Athina: Poreia.

Goula, A. (2017). *Apopseis ton ekpaideftikon tis Defterovathmias Ekpaidefsis gia tin emploki pleionotikon kai meionotikon goneon stin ekpaideftiki diadikasia*. Adimosiefti metaptychiaki ergasia. TEPAE: Thessaloniki.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002).Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. Teaching and Teacher Education, 18(7), 843-867.

Imellou, O., Charoupias, A. (2013). *O rolos ton goneon se mia statheri poreia apomakrynsis apo ton aftarchismo kai stadiakis sygkrotisis plaisiou leitourgikis synergasias scholeiou-oikogeneias-koinonias*. Anaktithike 11 Noemvriou, 2021 apo https://blogs.sch.gr/symnip54/files/2013/10/o-rolos-tvn-gonevn.pdf .

Kladakis, I. (2012). *Dierevnisi ton staseon ton goneon schetika me tin emploki tous sti didaktiki-mathisiaki diadikasia se epipedo Dimotikou Scholeiou*. Adimosiefti didaktoriki diatrivi. EKPA: Athina.

Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views of parents' involvement at the partnership level in preschool education. International Journey of Early Childhood, 29(1), 19-25.

Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. Preventing School Failure, 55(3), 115-122.

Malikiosi- Loizou, M. (2000). *Symvouleftiki psychologia kai ekpaidefsi, Apo ti theoria stin praxi* (4i ekd.). Athina: Ellinika Grammata.

Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. Scottish Education Review, 29 (1), 39-55.

Matsangouras, I. & Poulou, M. (2009). Scheseis Scholeiou kai Oikogeneias: Sygkritiki parathesi apopseon ekpaideftikon kai goneon. *Mentoras*, Athina, 11, 27-41.

Matsangouras, I. & Verdis, A. (2003). Goneis: Etairoi stin ekpaidefsi. Apopseis Ellinon goneon ypo ti sygchroni provlimatiki. *Epistimoniko Vima tou Daskalou*, 2, 5-23.

Merkouri, E. & Stamatis, I. (2009). Morfes epikoinonias diefthynti kai ekpaideftikon gymnasiou me goneis kai kidemones mathiton. *Epistimoniko Vima tou Daskalou*, 10, 137-148.

Mylonakou-Keke, I. (2009). *Synergasia Scholeiou Oikogeneias kai koinotitas, Theoritikes Prosengiseis kai Praktikes Efarmoges*. Athina: Papazisis.

Nakou, Ef.(2013). *Goneiki emploki sto scholeio: I optiki ton ekpaideftikon. Adimosiefti metaptychiaki ergasia*. Panepistimio Thessalias. P.T.D.E.: Volos.

Nova-Kaltsouni, Ch. (2004). Synergasia scholeiou oikogeneias: dynatotites kai perior-ismoi. *Epistimes Agogis*, 4, 21-33.

Penteri, E. & Petrogiannis, K. (2013). Syndesi scholeiou-oikogeneias kai to zitima tis metaxy tous synergasias: Kritiki parousiasi vasikon theoritikon montelon. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 1, 4-28.

Saitis, Ch., (2008). *O Diefthyntis sto Sygchrono Scholeio*. Athina: YP.E.P.T.H. & P.I.

Siasos, Sp., (2016). *I synergasia scholeiou oikogeneias os paragontas apotelesmatikis leitourgias ton scholikon monadon: Staseis kai antilipseis ton ekpaideftikon ton mousikon scholeion tis Elladas*. Adimosiefti metaptychiaki ergasia. Charokopeio Panepistimio Tmima Oikiakis Oikonomias kai Oikologias: Athina.

Stamelos, G. & Bartzakli, M. (2005). Dierevnontas ti schesi ekpaideftikou-goneon gia ti veltiosi tis poiotitas tis parechomenis ekpaidefsis. *Praktika 2ou Panelliniou Synedriou, Dioikisi A/Vathmias kai V/vathmias Ekpaidefsis*, Arta, 2-4/12/2005. Anaktithike 15 Dekemvriou, 2022 apo http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/SG04.pdf .

Sygkiridou, E. (2010). *Synergasia scholeiou-oikogeneias. Apopseis ekpaideftikon pou ergazontai se diapolitismika scholeia*. Metaptychiaki ergasia, A.P.T.H., P.T.D.E.: Thessaloniki.

Symeou, L. (2008). Scheseis ekpaideftikon-goneon: Montela ekpaideftikon tis Kyprou. Sto A. Brouzos, P. Misailidi, A. Emvalotis, A. Efkleidi, (Epim.). Scholeio kai oikogeneia (ss. 135-171). *Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados*. 6. Athina: Ellinika Grammata.

Vergiopoulou, A. (2016). *Schesi scholeiou-oikogeneias kai i stasi ton ekpaideftikon proscholikis ekpaidefsis apenanti se afti.* Adimosiefti metaptychiaki ergasia. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio: Athina.

Σχολική Μονάδα, ένας οργανισμός που μαθαίνει.

Αθανασάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Ως οργανισμός ορίζεται ένα σύνολο ατόμων που συνεργάζεται για να πετύχει κοινούς στόχους, υπό την εποπτεία του επικεφαλούς διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ομάδες ατόμων που στοχεύουν στην παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών με σκοπό την σωματική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών υπό ορισμένες καθιερωμένες σχέσεις. Δομικά χαρακτηριστικά της μάθησης είναι η συλλογικότητα και η διαμόρφωση αξιών μέσα στα πλαίσια ενός οράματος που καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεργασίας που στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, τον σεβασμό, την αναγνώριση της συλλογικής προσπάθειας. Σκοπός της εργασίας είναι να καταδείξει ότι η νέα σχολική πραγματικότητα απαιτεί την αντιμετώπιση της μάθησης με τρόπο συστημικό, όπου το σχολείο θα διακρίνει τις αδυναμίες του, αλλά και τα δυνατά του σημεία, διαθέτοντας όραμα, στόχους και λύσεις μακροπρόθεσμες στα αναδυόμενα ζητήματα .

Λέξεις-Κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, χαρακτηριστικά, αναγκαιότητα, συλλογικότητα, όραμα.

School Unit, a learning organization.

Athanasakis Ioannis, Primary Teacher

Abstract

An organization is defined as a group of people working together to achieve common objectives under the supervision of a chief executive officer. Educational organizations are groups of individuals that aim to provide knowledge, skills, values for the purpose of the physical and intellectual development of students under certain established relationships. Structural characteristics of learning are collectivity and the formation of values within the framework of a vision that cultivates a culture of cooperation based on trust, respect, recognition of collective effort. The purpose of the work is to demonstrate that the new school reality requires dealing with learning in a systemic way, where the school will distinguish its weaknesses, but also its strengths, having a vision, goals and long-term solutions to the emerging issues.

Key-words: Learning organization, characteristics, necessity, collective, vision.

Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης

Προσανατολιζόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, δημόσιοι ή ιδιωτικοί (ν. 1566/85, άρθρο 1), συνιστούν ομάδες ανθρώπων, εργαζόμενες με

στόχο την παροχή εκπαίδευσης (γνώσεις, δεξιότητες, ηθικές αξίες, σωματική και πνευματική ανάπτυξη, κοινωνικοποίηση), υπό ορισμένες καθιερωμένες σχέσεις (Dipaola & Tschannen-Moran, 2001; Pingping & Huang, 2019). Η διοίκηση στην εκπαίδευση, όπως εξάλλου και σε κάθε οργανισμό (οπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999), συντονίζει και εναρμονίζει όλους τους φυσικούς πόρους (ανθρώπινους, υλικούς, τεχνικούς), για να επιτύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα, είναι δυσδιάκριτη η εννοιολόγηση των όρων «πελάτης», «εργαζόμενος», «προϊόν» και «αποτέλεσμα», διότι συχνά οι όροι επικαλύπτονται, με αποτέλεσμα να μην ορίζονται με σαφήνεια όλοι οι στόχοι (Κουτούζης, 2008).

Στόχος του σχολείου ως οργανισμού, είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη και πληρέστερη εξυπηρέτηση των μαθητών, ως προς τις ανάγκες και τις απαιτήσεις που έχουν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, το σχολείο ως μονάδα και οργανισμός ενδιαφέρεται και για τις ανάγκες όλων των υπολοίπων μερών («μετόχων») που το συναπαρτίζουν, με αποτέλεσμα το έργο του διευθυντή να είναι εξισορροπητικό και εξυπηρετικό των συμφερόντων όλων αυτών των «μετόχων»: μαθητών, εκπαιδευτικών, εργαζομένων (Everard & Morris, 1999). Η λειτουργία και η επιτυχία του, δηλαδή η επίτευξη των στόχων του, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική διοίκησή του (Κουτούζης, 1999).

Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ακολουθούν τα τεκταινόμενα και τις τεχνικές και τεχνολογικές αλλαγές, ώστε να διαχειρίζονται ευκολότερα τη νέα γνώση, προς όφελος του βασικού τους στόχου. Η μάθηση γίνεται στην περίπτωση αυτή, το μέσο κατανόησης των αλλαγών κι επίτευξης της βελτίωσης. Οι οργανισμοί που καλούνται ως μανθάνοντες, αλλά και τα άτομα που τους συναπαρτίζουν, μαθαίνουν διαρκώς. Η μάθηση αυτή πραγματοποιείται με τον έλεγχο, τον εντοπισμό των αδυναμιών και των κρίσεων, που μπορεί να επιφέρουν αλλαγές, στις οποίες και πρέπει οι μανθάνοντες οργανισμοί να εγκλιματιστούν με επιτυχία (Sesen& Basim, 2012). Σ’ έναν μανθάνοντα οργανισμό, τα μέρη επιδιώκουν την καλλιέργεια νέων και εξελιγμένων μορφών σκέψης, επιθυμώντας την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων, προσανατολιζόμενα στη συλλογική φιλοδοξία, που αφήνεται ελεύθερη, καθώς τα άτομα μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν από κοινού (Senge, 1990, οπ. αναφ. στο Κανατά κ.α., 2017). Ο οργανισμός μάθησης, όπως έγινε γνωστός με το έργο του Senge αποτέλεσε το συναρπαστικό όραμα ενός οργανισμού που αποτελείται από εργαζόμενους με ικανότητα στη δημιουργία, απόκτηση και μεταφορά γνώσεων (Τσαγκαράκη, 2019).

Τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης

Σύμφωνα με τους Watkins και Marsick (1993 οπ. αναφ. στο Τσαγκαράκη, 2019), οι οργανισμοί μάθησης, όπως είναι οι σχολικές μονάδες, δομούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαθέτουν την ικανότητα να ενισχύουν διαρκώς τις δυνατότητές τους να μαθαίνουν, να καινοτομούν, να αναπτύσσονται, να δημιουργούν το μέλλον τους και να μετασχηματίζονται. Δεν πρόκειται για απλή εφαρμογή νέας γνώσης, αλλά ο οργανισμός παράγει και εφαρμόζει νέα γνώση και αυτό τον οδηγεί στη μάθηση, καθώς η νέα γνώση

γίνεται αντικείμενο πειραματισμού, έρευνας και της ίδιας της μάθησης, μέσα από την αξιολογική διαδικασία (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015, οπ. αναφ. στο Κανατά κ.α., 2017; Harris & Jones, 2018). Ο οργανισμός μάθησης ως σύγχρονο μοντέλο, επιδιώκει μια οικοδόμηση της μαθησιακής ικανότητάς του, σε όλα τα εφικτά επίπεδα. Διευκολύνει δε, με κάθε δυνατό τρόπο, τη μάθηση όλων των μελών του ανεξαιρέτως. Έτσι, καλλιεργείται η ατομική απόδοση και βελτιώνεται, με αποτέλεσμα ο ίδιος ο οργανισμός να θεωρεί προτεραιότητά του τη διαδικασία της αλλαγής και του πειραματισμού, μέσω μιας συνεχούς ανανέωσης (Sesen& Basim, 2012).

Από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις είναι η λεγόμενη συστημική προσέγγιση (Systems Thinking) του Senge (1990 οπ. αναφ. στο Τσαγκαράκη, 2019), που ορίζει ως οργανισμό μάθησης τον οργανισμό με προσαρμοστική ικανότητα και δυνατότητα δημιουργίας εναλλακτικών μελλοντικών προοπτικών. Τα επιθυμητά αποτελέσματα, που θέτει ως στόχους επίτευξης το κάθε άτομο ξεχωριστά, παρακινούν τους ανθρώπους να διευρύνουν συνεχώς τις ικανότητές τους, ώστε να τα επιτύχουν. Επομένως, είναι κατανοητό πως επιδιώκεται από τους ανθρώπους η ανανέωση της σκέψης τους, η απόκτηση συλλογικών φιλοδοξιών, καθώς και η εξοικείωσή τους με την ίδια τη συλλογική μάθηση, που αποτελεί μια διαδικασία προσωπικής και νοητικής ανάπτυξης, κοινού οράματος, ομαδικής μάθησης και συστημικής σκέψης. Για την Kerka (1995 οπ. αναφ. στο Τσαγκαράκη, 2019) ο οργανισμός μάθησης είναι η μαθησιακή οργάνωση που παρέχει συνεχείς ευκαιρίες για μάθηση, που αξιοποιεί τη μάθηση για την επίτευξη των στόχων της. Ενθαρρύνεται η έρευνα και ο διάλογος, ως πηγές ανανεωτικής ενέργειας και βελτίωσης της ατομικής απόδοσης. Σε κάθε περίπτωση όμως, η ατομική απόδοση εξαρτάται από τις οργανωτικές επιδόσεις. Στη μαθησιακή προσέγγιση (Learning Perspective) που ανέπτυξαν οι Pedler, Burgoyne και Boydell (1991, οπ. αναφ. στο Yang, Watkins & Marsick, 2004) ο οργανισμός μάθησης ορίζεται ως ο οργανισμός που διευκολύνει την εκμάθηση όλων των μελών του, ώστε να μετασχηματίζεται συνεχώς για να ανταποκρίνεται στους στρατηγικούς του στόχους.

Οι Garvin και συνεργάτες (2008) αναφέρουν τρία δομικά στοιχεία απαραίτητα για την δημιουργία του οργανισμού μάθησης. Σε αυτά ανήκουν το υποστηρικτικό περιβάλλον, που προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια, οι συγκεκριμένες διαδικασίες μάθησης και πρακτικές, η ηγετική συμπεριφορά και οι ηγετικές ικανότητες. Ο Coh (1998 οπ. αναφ. στο Τσαγκαράκη, 2019) συνθέτοντας τις προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον οργανισμό μάθησης, υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε βασικά δομικά στοιχεία (Building blocks) στην οικοδόμησή του. Αυτά είναι η σαφήνεια και η υποστήριξη της αποστολής και του οράματος του οργανισμού, η ηγεσία που προσφέρει ενδυνάμωση και αφοσίωση, η κουλτούρα που ενθαρρύνει τον πειραματισμό, η δυνατότητα μεταφοράς γνώσης σε όλα τα επίπεδα, η ομαδική εργασία και η συνεργασία (Τσαγκαράκη, 2019; Νικολάου, 2019).

Αναφορικά με την κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, η πολυσύνθετη κοινωνία της γνώσης φέρνει ραγδαίες αλλαγές (Τσαγκαράκη, 2019), σε σχέση με τους τρόπους, τα

εργαλεία και τα αποτελέσματα της μάθησης, τη σχέση εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων, τους μαθητές και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών εν γένει (Αρβανίτη, 2013). Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία γίνεται καθοριστικός, καθώς τα σχολεία πλέον δεν είναι μόνο οργανισμοί που μαθαίνουν τα παιδιά (organization for learning), αλλά αυτό-ρυθμιζόμενοι οργανισμοί μάθησης (learning organizations) (Κανατά κ.α., 2017). Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει αναγκαστικά συνδέεται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αυτοαξιολόγηση, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Harris & Jones, 2018) και τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2016).

Χαρακτηριστικά της μάθησης είναι η συλλογικότητα και η διαμόρφωση αξιών, μέσα στα πλαίσια ενός οράματος, αναφορικά με το εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η κουλτούρα συνεργασίας που στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, τον σεβασμό, την αναγνώριση της συλλογικής προσπάθειας για αλλαγή, η αλληλεγγύη, η ειλικρίνεια (Celep, Konakli & Recepoğlu, 2011). Στο σχολείο, που αποτελεί μια κοινότητα προαγωγής της μάθησης και της γνώσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κινούνται προς αυτήν την κατεύθυνση, της παραγωγής και του μετασχηματισμού, αλλά και της μετάδοσης της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν συμπεριφορές και προωθούν καινοτομίες (Τσαγκαράκη, 2019). Οι στόχοι που θέτει το σχολείο είναι οργανωσιακοί, βελτιωτικοί της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας των μαθητών και της σχολικής μονάδας, με απώτερο σκοπό και στόχο την εν γένει ανταπόκριση σχολείου, μαθητών και εκπαιδευτικών, στην ίδια την κοινωνία και στο σύνολο των απαιτήσεών της. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στοχεύουν στην ανάπτυξη των μελών της, μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας, και στην πραγμάτωση της μάθησης στο εσωτερικό της κοινότητας (Kools & Stoll, 2017). Το σχολείο υιοθετεί τη συνεργασία και την κατανεμημένη ηγεσία, όπου και οι μαθητές συμμετέχουν, σε ένα πλαίσιο συνεργατικότητας με εκπαιδευτικούς και τοπική κοινωνία. Επομένως, σημαντικός κρίνεται ο επανασχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών, με γνώμονα την ίδια την βελτίωση της διδασκαλίας και των ευκαιριών μάθησης, για εκπαιδευτικούς και μαθητές, τα δίκτυα επικοινωνίας εντός και εκτός του σχολείου, η έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ώστε αυτό να μετασχηματιστεί σε έναν μανθάνων οργανισμό (Κανατά κ.α., 2017).

Οι συναντήσεις σ’ ένα συνεργατικό πλαίσιο για θέματα παιδαγωγικά, η συνεχής επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η ορθή κατανομή υλικών και άυλων πόρων και η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων αγαθών, η διευρυμένη ηγεσία, η αξιοποίηση της τεχνολογίας, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα, είναι παράγοντες καθοριστικοί για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει, βελτιώνεται και αλλάζει μέσω της μάθησης (Sesen& Basim, 2012). Η ατομική γνώση είναι απαραίτητη, όμως απαιτείται και από τον ίδιο τον σχολικό οργανισμό να ενεργοποιεί μηχανισμούς που προωθούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μελών του, το διαμοίρασμα και την αξιοποίηση-εφαρμογή της νέας γνώσης, και να επιτύχει έτσι την συνολική του βελτίωση (Τσαγκαράκη, 2019; Νικολάου, 2019).

Αναγκαιότητα εξέλιξης των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης

Τα κοινά σημεία και στοιχεία των οργανισμών μάθησης (Song, 2008), δημιουργούν αναπόδραστα και ένα συναίσθημα αναγκαιότητας των σχολικών μονάδων, να ενταχθούν στην κατηγορία αυτή, μιας και οι οργανισμοί μάθησης μοιράζονται ορισμένα χαρακτηριστικά, σημαντικά για την βελτίωσή τους. Μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης, η γνώση καθίσταται ισχυρός παράγοντας της διαδικασίας της αλλαγής στο πλαίσιο ενός συστήματος και η συλλογική του ικανότητα στη μάθηση, εξασφαλίζει την επιβίωσή του και την μετέπειτα εξελικτική του πορεία. Η γνώση δημιουργείται και διαχέεται, όπως είναι και το επιθυμητό, μέσα από μια συλλογικότητα της εμπειρίας των μελών της σχολικής μονάδας, γεγονός ενισχυτικό της μάθησης. Η ανωτέρω διαδικασία, προωθεί την καινοτομία, αναπτύσσοντας και μετασχηματίζοντας διαρκώς τον ίδιο τον πυρήνα του οργανισμού της μάθησης, δηλαδή του σχολείου. Στόχος είναι η απόκτηση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας, σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, όπου τα συμμετέχοντα άτομα λαμβάνουν και διαμοιράζουν τη γνώση, με κίνητρό τους, την εκτίμηση, την επιβράβευση, την επιθυμία για συμβολή στο κοινό όραμα. Πρέπει να αναλάβουν ρόλους, ευθύνες, να πειραματιστούν, να μάθουν από τους άλλους, να μετασχηματίσουν στάσεις και αξίες. Ο οργανισμός αυτός παρέχει στα μέλη του μια διαρκή μετασχηματιστική επιρροή, καθώς η λειτουργία του συνδέεται με τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους (Ζαβλανός, 2005)

Όταν ένας σχολικός οργανισμός είναι και οργανισμός μάθησης, αποκτά μια αποτελεσματικότητα (Τσαγκαράκη, 2019), καθώς όλοι μαθαίνουν αδιάκοπα και μάλιστα, όλοι από όλους. Η μάθηση γίνεται αξία, και πηγή μάθησης γίνεται ό,τι πραγματώνεται εντός του σχολικού πλαισίου, κάθε εμπειρία, κάθε δράση, κάθε αλληλεπίδραση. Το σχολείο οπλίζει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις αβέβαιες συνθήκες του μέλλοντος, αλλά και να διαμορφώσουν οι ίδιοι την κοινωνία και το μέλλον τους. Γι’ αυτό τα σχολεία θα πρέπει να γίνουν οργανισμοί μάθησης, να αποκτήσουν δηλαδή χαρακτηριστικά που θα τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν με το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Λιακοπούλου, 2017).

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως, απέχει αρκετά από το θεμιτό της μετατροπής των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Τα σχολεία δομούνται στο πρότυπο της παθητικής πρόσληψης των πληροφοριών (Τσαγκαράκη, 2019), με έντονη την έλλειψη των χαρισματικών ηγετών. Τα σχολεία στην Ελλάδα αδρανούν και αντιστέκονται στις επιδιωκόμενες αλλαγές που θέτουν ενίοτε οι εκπαιδευτικοί. Αποτέλεσμα όλων αυτών, είναι τα σχολεία στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, να ακολουθούν μια μάθηση διαστρωματωμένη και όχι συνεργατική, ενώ όσες μεταρρυθμίσεις πραγματοποιούνται, να κρίνονται τυποποιημένες, εμποδίζοντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και την ευελιξία τους (Irby, Meyers & Salisbury, 2019). Τα σχολεία μάλιστα στην Ελλάδα, με τις υπάρχουσες συνθήκες, την αυστηρή ιεραρχική οργάνωση, τον γραφειοκρατισμό και συγκεντρωτισμό στη δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2012), δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως

οργανισμοί μάθησης, μολονότι έχουν διάθεση καινοτομίας και όραμα αλλαγής (Κολέζα, 2014).

Η νέα σχολική πραγματικότητα απαιτεί την αντιμετώπιση της μάθησης με τρόπο συστημικό, όπου το σχολείο θα διακρίνει τις αδυναμίες του, αλλά και τα δυνατά του σημεία, διαθέτοντας όραμα, στόχους και λύσεις μακροπρόθεσμες στα αναδυόμενα ζητήματα (Κολέζα, 2014). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί και η επιρροή που ασκείται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης από την περιρρέουσα κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, την απουσία οικονομικών πόρων, την ολοένα και αυξανόμενη γραφειοκρατία, παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ευελιξία των εκπαιδευτικών, ως προς νέες ιδέες και δράσεις (Τσαγκαράκη, 2019).

Ο ρόλος του συλλόγου των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης

Η νέα κοινωνία, των τεχνολογιών και της πληροφόρησης, προσδίδει στον ρόλο του εκπαιδευτικού μια νέα διαφορετική διάσταση, με γνώμονα τις απαραίτητες καινοτομίες, που απαιτεί το σημερινό σχολείο για να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης (Πετρά, Μπρούσας & Μπαχτσεβάνη, 2017). Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού η διανεμημένη ηγεσία σχετίζεται με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, μπορεί όμως να αφορά και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (Harris & Jones, 2019). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει και οφείλουν να λειτουργούν διαθέτοντας κατά νου, την αναγκαιότητα της συνεχούς βελτίωσης των ίδιων, ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Υπό το πρίσμα αυτό, σημαντική νοείται η ενδοσχολική επιμόρφωση και η συνεχής κατάρτιση (Τσαγκαράκη, 2019). Θεμιτές είναι και οι συνεργασίες των εκπαιδευτικών όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές τους, καθώς με τη συνεργατικότητα, προάγεται η μάθηση και η μετάδοση γνώσεων, παράγοντες ενισχυτικοί και ενδυναμωτικοί για την ίδια την επαγγελματική υπόσταση των εκπαιδευτικών, που προωθούν τις καινοτομίες τους προς όφελος των μαθητών (Αρβανίτη, 2013).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών, ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ενεργούν με σκοπό την υλοποίηση των συλλογικών στόχων και του κοινού οράματος για το σχολείο, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, χωρίς ανασφάλεια και καχυποψία. Ο διευθυντής και το έργο του, μπορούν να ενισχυθούν με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, μέσα σε ένα αίσθημα κοινής ευθύνης, όπου αξιοποιείται στο έπακρον η ατομική εμπειρία και επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκάστοτε σχολικής μονάδας, που μετασχηματίζεται με επιτυχία σε οργανισμό μάθησης (Ciles & Hangreaves, 2006 οπ. αναφ. στο Belleietal., 2019). Στο πλαίσιο αυτό, προσεγγίζεται ο σύλλογος διδασκόντων ως όργανο που συναποφασίζει, έχοντας και αυτό ευθύνη, μαζί με τον διευθυντή. Έτσι, δεν μειώνεται ούτε στο ελάχιστο ο ρόλος του τελευταίου, αλλά αντιθέτως αναβαθμίζεται, αποκτώντας πεδίο δράσης σε νέα οργανωσιακά μοντέλα (Κολέζα, 2014).

Η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στον σύλλογο διδασκόντων είναι πιο ισχυρή από τις δυνατότητες μεμονωμένων ατόμων ή μικρότερων ομάδων (Τερεζάκη, 2012). Η δυνατότητα αυτή του συλλόγου, μέσα στο νέο κλίμα που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση, με χαρακτηριστικά την τάση για αποκέντρωση, την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την ενίσχυση του ρόλου του σχολείου σήμερα, αποτελεί πεδίο με μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Σημαντικός παράγοντας της σχολικής μονάδας, θεωρείται και κρίνεται η αποτελεσματική της διοίκησης, με τη συνδρομή και την αρωγή του συλλόγου διδασκόντων (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016) και είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τον ρόλο τους και μάλιστα, υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών (Τσαγκαράκη, 2019).

Συμπεράσματα

Επιβεβλημένη κρίνεται η μετατροπή και ο μετασχηματισμός των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Σ’ αυτό είναι κομβικός ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων διότι η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα σ’ αυτόν είναι πιο ισχυρή από τις δυνατότητες μεμονωμένων ατόμων.. Οι οργανισμοί μάθησης προάγουν τη συνεχή βελτίωση των μαθητών, υλοποιώντας στόχους γνωσιακούς, που υποβοηθούν όσους αποκτούν τη γνώση, να επιβιώσουν στη σημερινή απαιτητική και συνεχώς μεταβαλλόμενη «κοινωνία της γνώσης». Σε μια τέτοια διαδικασία ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη της σχολικής μονάδας, αλλά και του συλλόγου των διδασκόντων, καθίστανται πρωταρχικοί (Τσαγκαράκη, 2019). Ερευνητικά πορίσματα μάλιστα (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016), εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα να συμφωνούν ότι τα σχολεία πρέπει να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης, να εξελίσσονται συνεχώς, να παράγουν γνώση μέσα από τη δράση, τη δια βίου μάθηση και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, με ηγεσία που να διαθέτει υψηλό όραμα και υψηλούς στόχους. Ως εμπόδιο όμως αναγνωρίζουν τις συνθήκες που διαμορφώνει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Τσαγκαράκη, 2019).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arvaniti, E. (2013). Ekpaideftikes koinotites praktikis kai epangelmatiki mathisi sto neo scholeio. Ekpaideftikos kyklos, 1(1), 8-29.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2019). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-23.

Celep, C., Konakli, T., & Recepoğlu, E. (2011). Organizational Learning: Perceptions of Teachers' in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, *3*(2).

Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of school Leadership*, *11*(5), 424-447.

Everard, K. B., &Morris, G. (1999). Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard business review*, *86*(3), 109.

Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354.

Irby, D. J., Meyers, C. V., & Salisbury, J. D. (2019). Improving Schools by Strategically Connecting Equity Leadership and Organizational Improvement Perspectives: Introduction to Special Issue. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1-6.

Kasabov, N. K. (2019). Deep Learning and Deep Knowledge Representation in the Human Brain. In *Time-Space, Spiking Neural Networks and Brain-Inspired Artificial Intelligence* (pp. 87-123). Springer, Berlin, Heidelberg.

Koutouzis, M. (1999). Genikes arches manatzment, touristiki nomothesia kai organosi ergodotikon kai syllogikon foreon. Patra: EAP.

Koutouzis, M. (2008). I ekpaideftiki monada os organismos. Sto Athanasoula-Reppa, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos G., Nitsopoulos, V., & Chalkiotis, D. (2008). Dioikisi ekpaideftikon monadon (tomos A', sel 27 – 48). Patra : E.A.P.

Liakopoulou, E. (2017, Noemvrios). Ti kathista ena scholeio organismo mathisis; Dierevnontas tin Elliniki pragmatikotita. Anakoinosi sto 1ο Diethnes Epistimoniko Synedrio, Ekpaideftiki Igesia, Apotelesmatiki Dioikisi kai Ithikes Axies. Tomos Vl Scholiki Igesia kai Ekpaideftikoi Organismoi. Panepistimio Makedonias. Thessaloniki.

Majerník, V. (1999). Theory of Organisation and Linguistics∗. *Journal of Quantitative Linguistics*, *6*(3), 201-213.

Michalopoulos, N. (2003). Apo ti dimosia grafeiokratia sto dimosio management. Athina: Papazisi.

Nikolaou, I. (2019). Organismoi mathisis» kai metaschimatismos ton scholikon monadon. Apopseis ekpaideftikon protovathmias. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.

Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2016). Antilipseis ton ekpaideftikon gia ton rolo tou diefthynti sto metaschimatismo tou scholeiou se organismo mathisis. Anakoinosi sto 1o Panellinio Synedrio Technologias, Oikonomias kai Dioikisis. Tripoli.

Pasias, G., & Kalospyros, N. (2016). To «symvan» tou «Protypou Peiramatikou Scholeiou» os «organismou kai os koinotitas mathisis»: I periptosi tou PPL Anavryton (2011-2014). Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2015(2), 1216-1225.

Petra, V., Brousas, P., &Bachtsevani M. (2017). To montelo tis dianemimenis igesias: mia protasi gia to sygchrono scholeio.Anakoinosi sto 1o Diethnes Epistimoniko Synedrio: Ekpaideftiki Igesia, Apotelesmatiki Dioikisi kai Ithikes axies.Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Sesen, H., & Basim, N. H. (2012). Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, *32*(4), 475-491.

Song, J. H. (2008). The effects of learning organization culture on the practices of human knowledge-creation: an empirical research study in Korea. *International Journal of Training and Development*, *12*(4), 265-281.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, *2*(1), 2-17.

Terezaki, Ch. (2012, Noemvrios). Dimokratiki - Symmetochiki & Kritiki Lipsi apofasis ston Ekpaideftiko Organismo. Project 100. Anakoinosi sto 8o Panellinio Synedrio tis Paidagogikis Etaireias Ellados (PEE): Elliniki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Erevna. Ioannina.

Tsagkaraki, M. (2019). I scholiki monada os organismos mathisis kai o rolos tis Igesias kai tou Syllogou Didaskonton: Antilipseis Ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.

Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human resource development quarterly*, *15*(1), 31-55.

Zavlanos, M. (2005). Organismoi Mathisis: To metaschimatismeno sygchrono montelo organosis kai dioikisis ton organismon. Dıoıkitıki Enimerosi, 68-74.Kanata, V., Darra, M., Sofos, A., & Kladaki, M. (2017). To scholeio os organismos mathisis: apotyposi tis yfistamenis katastasis stin protovathmia ekpaidefsi. Epistimes tis Agogis, (3), 7-36.

Το προφίλ του Ενήλικα Εκπαιδευόμενου στη Δια Βίου Μάθηση

Τσώνης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc, M.Ed.

Η παρούσα εργασία, επιχειρεί να σκιαγραφήσει το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευόμενων και στοχεύει στην αξιολόγηση της Δια Βίου Μάθησης καθώς και τη σπουδαιότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τόσο στο παρόν, όσο και στις επόμενες γενιές. Η ανάγκη να μαθαίνει κάποιος σε όλη του τη ζωή, δεν αποτελεί μια σύγχρονη αξία αλλά διαχρονική. Το «*γηράσκω αεί πολλά διδασκόμενος*» δίνει το μέτρο της ολοκλήρωσης του ανθρώπου, ανεξάρτητα από την βιολογική του ηλικία και δείχνει την εξέλιξη της διαρκούς απόκτησης γνώσεων μέσα στο χρόνο.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, ενήλικες, Δια Βίου Μάθηση

The Profile of Adult Learner at the Lifelong Learning

Tsonis Konstantinos, Teacher, M.Sc., M.Ed.

Abstract

This paper attempts to outline the profile of adult learner and aims to assess Lifelong Learning and the importance of Adult Education for both the present and future generations. Human beings need to learn throughout their life, and this is not a modern value but a timeless one. The saying "I grow old and learn a lot" gives a measure of the completion of a human being, regardless of their biological age and shows the evolution of the continuous acquisition of knowledge over time.

Key-words: education, adults, Lifelong Learning

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όπου η χώρα μας, αλλά και ολόκληρη η Ευρωπαϊκή Ένωση μαστίζεται έντονα από το φαινόμενο της ανεργίας έχουν διαμορφωθεί διάφορες πολιτικές για την καταπολέμησή της. Ιδιαιτέρως στη σύγχρονη εποχή, όπου η αγορά εργασίας απαιτεί απολύτως καταρτισμένα και εξειδικευμένα άτομα, η συνεχιζόμενη επαγγελματική επιμόρφωση μετατρέπεται σε βασικό εργαλείο για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε συνθήκες ανταγωνισμού.

Με γνώμονα τις υπάρχουσες συνθήκες, η πολιτεία κινητοποιείται και επιδιώκει μέσω στοχευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων να αναβαθμίσει τις δεξιότητες, αλλά και τις επαγγελματικές γνώσεις με σκοπό να αντιμετωπιστεί στο μέγιστο βαθμό η ανεργία αλλά και η παθητικότητα του εργατικού δυναμικού. Η εκπαίδευση ενηλίκων σχετίστηκε με την οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική παγκοσμιοποίηση, η οποία έδωσε έμφαση στην «κοινωνία της γνώσης» υπό την έννοια της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων με σκοπό να ενισχυθεί η γεωγραφική κινητικότητα των πολιτών και εργαζομένων σε διεθνές επίπεδο (Πρόκου, 2004).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύθηκε σημαντικά ύστερα από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, γνωστή και ως «η Μεταρρυθμιστική Συνθήκη», το 2007, επειδή προσδιορίστηκε ως το βασικό θεσμικό εργαλείο εθνικών στρατηγικών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών επαγγελματικής εισόδου/ανόδου στην αγορά εργασίας, βελτίωση της ποιότητας ζωής και προσωπικής ανάπτυξης των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Holford 2008). Στην Ελλάδα η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης παραμένει μέχρι σήμερα σε χαμηλά επίπεδα, αφού η χώρα μας κατατάσσεται στις τρεις τελευταίες θέσεις μεταξύ των είκοσι επτά κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Καραλής, 2013).

Οι υποθέσεις που ορίζουμε στην έρευνά μας είναι οι εξής:

- οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άντρες στα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης,
- οι συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει κυρίως το λύκειο,
- οι περισσότεροι είναι άνεργοι,
- ο σκοπός συμμετοχής τους είναι η απόκτηση του πιστοποιητικού – βεβαίωσης
- και τέλος, θα διευκόλυνε τους συμμετέχοντες τα μαθήματα να γίνονται εξ αποστάσεως.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ΚΕΚ (Κέντρο Επαγγελματικής Κατάστασης) στο νομό Βοιωτίας, στο δήμο Λεβαδέων. Ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ανέρχεται στους 50. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση και αποτέλεσε το βασικό εργαλείο της έρευνας και περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μέσω αυτού επιδιώχθηκε η συγκέντρωση στοιχείων ποσοτικής καθώς και ποιοτικής φύσεως. Επιχειρήθηκε να αποκρυπτογραφηθούν οι ανάγκες όλων των κοινωνικών ομάδων και κατηγοριών ώστε να επιδιώξουν να μετέχουν στη μαθησιακή διεργασία.

Αποτελέσματα

Αρχικά, μέσω των αποτελεσμάτων παρατηρούμε στον Πίνακα 1, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Συνεπώς, οι γυναίκες με ποσοστό 58% έχουν περισσότερα κίνητρα για συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα. Επομένως, η αρχική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Φύλλο	Εκπαιδευόμενοι	
	Άντρας	Γυναίκα
	21	29
Ποσοστά	42%	58%

Πίνακας 1

Διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων βρίσκεται στις ηλικιακές ομάδες 25-44 και 45–64 ετών (ολικά 25-64), με ένα προβάδισμα 6% στις ηλικίες 45-64. Ουσιαστικά, το δυναμικό αυτό που είναι ενεργό στην επαγγελματική δραστηριότητα και ένα πρόγραμμα θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξέλιξη της γνώσης τους.

Επίσης, παρατηρούμε ότι στην ηλικιακή ομάδα άνω των 65 ετών δεν υπάρχει συμμετοχή. Άρα, η ηλικία δεν παίζει καθοριστικό ρόλο στην τελική απόφαση για την παρακολούθηση προγράμματος. Αντίθετα, είναι ηλικίες που προσπαθούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις ώστε να ισχυροποιήσουν την θέση τους στην εργασία ή να αυξήσουν τα τυπικά προσόντα αλλά και το χρησιμοποιούν ως διέξοδο από την ρουτίνα της καθημερινότητας.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, είναι άτομα με εμπειρίες και βιώματα και θέλουν από τη φύση τους να μαθαίνουν και να είναι σε ετοιμότητα ώστε να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, υποκινούμενοι από μια εσωτερική ανάγκη.

Παράλληλα, φαίνεται πως το 46% των συμμετεχόντων έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν υπάρχει ούτε ένας που να μην έχει ολοκληρώσει έστω μια βαθμίδα της τυπικής εκπαίδευσης. Το 1/4 των εκπαιδευόμενων έχει ολοκληρώσει οποιαδήποτε σχολή ανώτερης εκπαίδευσης και μόλις το 1/10 έχει τελειώσει το δημοτικό. Αυτό μπορεί να επεξηγηθεί ως μια απόφαση αυτοβελτίωσης και προσπάθεια εμπλουτισμού του βιογραφικού τους για την αντιμετώπιση του πλέον απαιτητικού τρόπου εργασιακής ζωής. Συνεπώς, το αποτέλεσμα που λαμβάνουμε συμπίπτει με την οριζόμενη υπόθεση.

Όσον αφορά την επαγγελματική στάση, τα αποτελέσματα δείχνουν στον Πίνακα 2, πως τα 2/3 είναι εργαζόμενοι και το 1/3 άνεργοι. Άρα εδώ η υπόθεση μας είναι εσφαλμένη, καθώς είχαμε θεωρήσει ότι η πλειοψηφία των μετεχόντων θα ήταν άνεργοι.

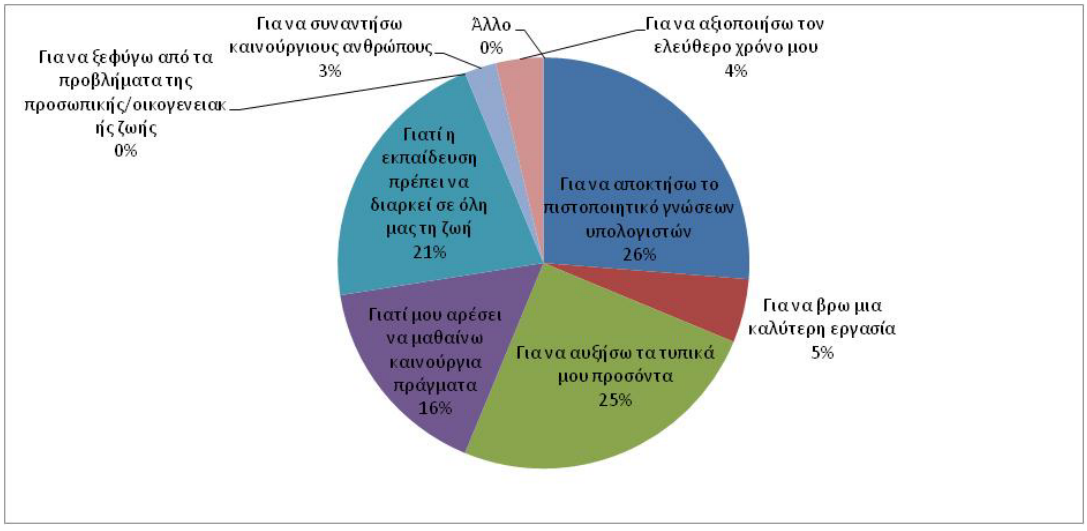
Κατάσταση εργασίας	Εκπαιδευόμενοι	
	Εργαζόμενοι	*Άνεργοι*
	34	16
Ποσοστό	68%	32%

Πίνακας 2

Συνεχίζοντας παρακάτω, το ερώτημα αφορά την εξοικείωση των συμμετεχόντων στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και παρατηρείται ότι το 68% έχει εξοικείωση με τον υπολογιστή ενώ το 32% δεν έχει ή είναι ελάχιστη. Μόλις το 10% είναι πάρα πολύ εξοικειωμένοι, που σημαίνει ότι υπάρχει στην καθημερινότητα τους, ενώ το 34% τον χρησιμοποιεί πολύ. Μόλις το 8% δεν έχει καμία εξοικείωση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Που σημαίνει ότι στον 21ο αιώνα, στην ψηφιακή εποχή υπάρχει ένα μικρό ποσοστό ανθρώπων που είναι ψηφιακά και τεχνολογικά αναλφάβητοι, όμως δεν είναι αμελητέο.

Στο ερώτημα αν χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα 2/3 τον χρησιμοποιούν ενώ το 1/3 λίγο και καθόλου.

Στην έρευνα καταγράφεται ένα πλήθος κινήτρων συμμετοχής σε προγράμματα μάθησης, σχετικά με την επαγγελματική δραστηριότητα που επεξηγούν το αίτιο που τους ώθησε. Τα κίνητρα αυτά σχετίζονται τόσο με τις γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην συνεχή εκπαίδευση (π.χ. «γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας την ζωή»), όσο και στην κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και προσωπικών επιδιώξεων (π.χ. «για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα»).



Εικόνα 1

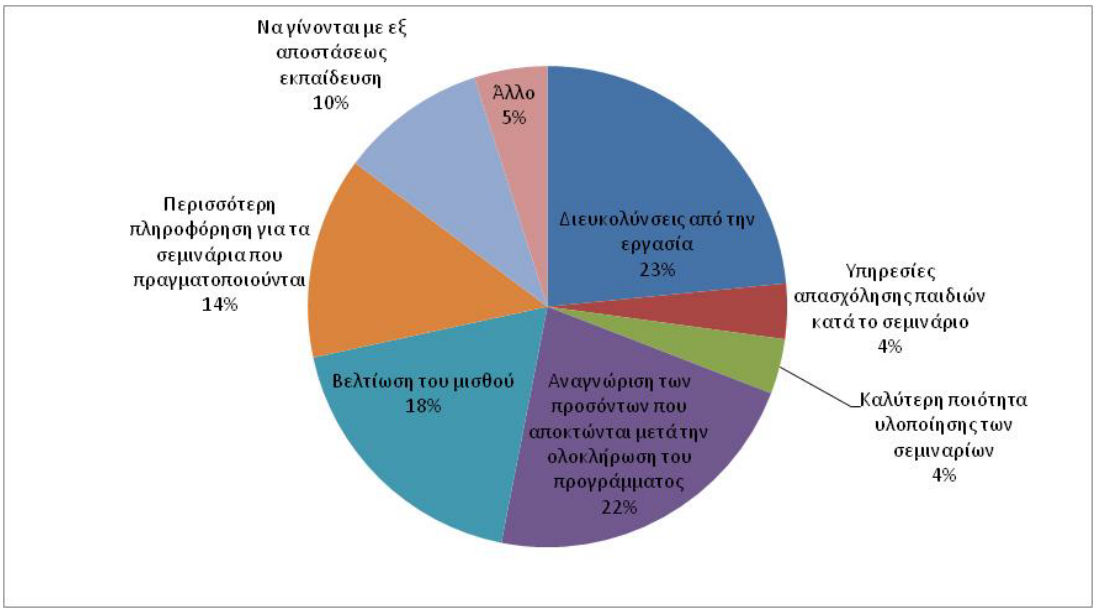
Οι λόγοι που αναφέρθηκαν με υψηλή συχνότητα ως σημαντικά κίνητρα συμμετοχής, όπως φαίνεται και στην εικόνα 1, είναι η απόκτηση πιστοποιητικού, η αύξηση τυπικών προσόντων, η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή, η επιθυμία για μάθηση νέων γνώσεων και η εύρεση καλύτερης εργασίας. Ως λιγότερο ισχυρά εμφανίζονται να είναι η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και η φυγή από τα προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα.

Πιο συγκεκριμένα το 1/4 των συμμετεχόντων ανέφερε ως λόγο συμμετοχής τη λήψη πιστοποιητικού γνώσεων Η/Υ και την αύξηση των τυπικών προσόντων. Το 1/5 δήλωσε πως η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη τη ζωή και ο 1/6 περίπου για να μαθαίνει καινούργια πράγματα. Πολύ μικρά τα ποσοστά των εκπαιδευόμενων που παρακολουθούν το πρόγραμμα για να βρουν καλύτερη εργασία, να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους και να συναντήσουν καινούργιους ανθρώπους. Μηδενικά τα ποσοστά για να ξεφύγουν από τα καθημερινά προβλήματα ή κάποιος άλλος λόγος. Διαφαίνεται κι εδώ η απαιτητική πλέον κοινωνία που αναγκάζει τον άνθρωπο να αποκτά συνεχώς γνώσεις και εφόδια. Κι εδώ επομένως η υπόθεση παρουσιάζεται ακριβής και παράλληλα εμφανίζει τα ίδια ποσοστά με την απόκτηση γνώσεων.

Όπως και στην περίπτωση της διερεύνησης κινήτρων, στην έρευνα καταγράφεται μία πλειάδα εμποδίων συμμετοχής. Αναμφισβήτητα, το κόστος συμμετοχής ανάγεται ως το κυρίαρχο εμπόδιο. Εκτός από το κόστος, εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη πληροφόρησης/ενημέρωσης, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων, αλλά και λόγοι που σχετίζονται με την οργάνωση των προγραμμάτων όπως οι μη βολικές ημέρες και ώρες υλοποίησης, η ποιότητα των σεμιναρίων, ο τόπος διεξαγωγής καθώς και η μεγάλη διάρκειά τους.

Συγκεκριμένα το 1/5 αναφέρει ότι εμπόδιο για την συμμετοχή του αποτελεί το κόστος του προγράμματος ή η έλλειψη ενημέρωσης. Περίπου το 1/10 αναφέρει την έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών, ότι τα σεμινάρια πραγματοποιούνται ώρες και ημέρες που δεν μπορούν να παρευρεθούν, την έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας ή έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών ή άλλων προσώπων. Ελάχιστα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευόμενων που αναφέρουν ως εμπόδιο κάποιο πρόβλημα υγείας, τη μεγάλη διάρκεια των σεμιναρίων, η μη βελτίωση της θέσης τους, ότι αρκετά έχουν μάθει έως τώρα ή εκτιμούν ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να εκπαιδευτούν. Επίσης, κανένας δεν αναφέρει ως εμπόδιο την κακή οργάνωση του προγράμματος ή ότι τους θυμίζει το σχολείο.

Παρατηρείται ακόμα, ότι η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας άγγιξε και την εκπαίδευση ενηλίκων. Ως εκ τούτου, οι πιθανοί μαθητές δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν τη συμμετοχή τους στα μαθήματα, λόγω κόστους. Παράλληλα, είναι απαραίτητο οι αρμόδιοι φορείς να αναλάβουν το έργο της ενημέρωσης προς το κοινό και αυτό με τη σειρά του να αναζητά πληροφορίες.



Εικόνα 2

Στη συνέχεια, η έρευνα ασχολήθηκε με τις διευκολύνσεις προς τους εκπαιδευόμενους για να παρακολουθήσουν ένα σεμινάριο (Εικόνα 2). Οι περισσότεροι εντοπίζουν διευκολύνσεις από την εργασία, αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται, βελτίωση του μισθού και περισσότερη πληροφόρηση για τα σεμινάρια. Αυτό που ζητούν λιγότερο είναι να γίνονται εξ αποστάσεως, υπηρεσίες απασχόλησης παιδιών και καλύτερη ποιότητα υλοποίησης σεμιναρίων.

Πιο συγκεκριμένα το 23% ζητάει διευκολύνσεις από την εργασία, το 22% αναγνώριση των τυπικών προσόντων που αποκτούνται από το πρόγραμμα και το 18% βελτίωση του μισθού. Το 14% επιζητά περισσότερη πληροφόρηση για τα προγράμματα που γίνονται και μόλις το 10% να γίνονται εξ' αποστάσεως. Ελάχιστοι ζητούν κάτι άλλο, υπηρεσίες απασχόλησης των παιδιών τους (στην περίπτωση που έχουν) ή εκτιμούν ότι υπάρχει κακή ποιότητα των προγραμμάτων.

Σε αυτό το πεδίο η αρχική μας υπόθεση είναι εσφαλμένη καθώς διαπιστώνουμε από την έρευνα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ενδιαφέρεται για διευκόλυνση από την εργασία και αναγνώριση των τυπικών προσόντων, κι όχι να γίνονται τα μαθήματα εξ' αποστάσεως.

Κλείνοντας στην ερώτηση για το αν γνωρίζουν τι είναι η Δια Βίου Μάθηση το μεγαλύτερο ποσοστό φαίνεται πως είναι ενήμερο. Συγκεκριμένα, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 3, τα 4/5 των συμμετεχόντων φαίνεται να γνωρίζει, εν αντιθέσει με το 1/5 που δεν γνωρίζει. Ένα στοιχείο που δείχνει ότι η λήψη της απόφασης συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης είναι κυρίως συνειδητοποιημένη.

Γνωρίζετε τι είναι η Δια Βίου Μάθηση	Εκπαιδευόμενοι	
	Ναι	*Όχι*
	40	10
Ποσοστό	80%	20%

Πίνακας 3

Συμπεράσματα

Διαπιστώνεται μέσα από την μελέτη μας, ότι η δια βίου μάθηση επιχειρεί να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων για μάθηση. Έτσι, παρατηρείται ότι τα προγράμματα παρακολουθούν περισσότερες γυναίκες με ποσοστό 58% συγκριτικά με τους άνδρες 42%. Επίσης, παρατηρείται ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 35–44 και 45–64, σε συνολικό ποσοστό 86% . Άρα η ηλικία δεν παίζει καθοριστικό ρόλο στην τελική απόφαση για την παρακολούθηση προγράμματος. Αντίθετα, είναι ηλικίες που προσπαθούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις ώστε να ισχυροποιήσουν την θέση τους στην εργασία, ή να αυξήσουν τα τυπικά προσόντα αλλά και ως διέξοδο από την ρουτίνα της καθημερινότητας. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, είναι άτομα με εμπειρίες και βιώματα και θέλουν από τη φύση τους να μαθαίνουν και να είναι σε ετοιμότητα για να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, υποκινούμενοι από μια εσωτερική ανάγκη. Το επίπεδο εκπαίδευσης τους είναι κυρίως η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (με ποσοστό 46%), όμως αυτό δε δυσχεραίνει την απόφαση τους για αυτοβελτίωση. Μπορεί να εξηγηθεί επιπλέον και ως μια προσπάθεια εμπλουτισμού του βιογραφικού τους για την αντιμετώπιση του πλέον απαιτητικού τρόπου ζωής.

Συμπεραίνεται πως τα κίνητρα είναι κυρίως η απόκτηση πιστοποιητικού γνώσεων, η αύξηση των τυπικών προσόντων και η πεποίθηση πως η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί εφ’ όρου ζωής. Διαπιστώνεται κι σε αυτό το σημείο, η απαιτητική εργασιακή κοινωνία που ωθεί τον άνθρωπο να αποκτά συνεχώς επιμέρους και εξειδικευμένες γνώσεις και εφόδια.

Από την άλλη πλευρά δεν παύουν να υπάρχουν δυσκολίες και εμπόδια στην τελική απόφαση παρακολούθησης. Τα σημαντικότερα εξ αυτών αποτελούν, η έλλειψη χρόνου με ποσοστό 32%, το κόστος συμμετοχής με ποσοστό 20% καθώς και το γεγονός ότι η ενημέρωση/πληροφόρηση δεν ‘’φτάνει’’ σε όλους τους πιθανούς αποδέκτες. Η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας άγγιξε και την εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι, οι υποψήφιοι μαθητές δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε μαθήματα, λόγω κόστους. Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι απαραίτητο οι αρμόδιοι φορείς να αναλάβουν δράση στο πλαίσιο της ενημέρωσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Antonopoulou S. (2009). «Ekpaidefsi Enilikon kai Axiopoiisi tou Eleftherou Chronou: Mia meleti sta organomena programmata enilikon gia tin axiopoiisi tou eleftherou chronou, apo idiotikous ekpaideftikous organismous»

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 18, 105-115.

Felder, R. M. (1996). Matters of Style. ASEE Prism, 6(4), 18-23

Goulas, Ch. (2006). O rolos kai o vathmos symmetochis ton enilikon katartizomenon sti diadikasia tis katartisis tous, Ekpaidefsi Enilikon, 7, ss.3-11.

Griffin, C. (2006b). Research and policy in life-long learning. International Journal of Lifelong Education 25(6): 561-574

Holford, J. (2002). Distance education in the learning society. In P. Jarvis (ed.), The theory and practice of teaching, pp.189-203. London: Kogan Page.

Holford, J. (2008). Hard measures for soft stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon strategy. European Educational Research Journal 7(3): 331-343.

Karalis, Th. (2005). I ekpaidefsi ton ekpaidefton stin Ellada: Istorikes anafores, parousa katastasi kai prooptikes. Ekpaidefsi Enilikon 5: 9-14

Kokkos, A. (2008). Charaktiristika ton enilikon ekpaidevomenon kai proypotheseis apotelesmatikis mathisis sto Ekpaideftiko Yliko gia tous Ekpaideftes Theoritikis Katartisis, Tomos 1, Athina: EKEPIS.

Kouklatzidou M. (2017). «To profil kai ta kinitra symmetochis ton ekpaidevomenon sto Koinoniko Panepistimio Energon Politon»

Prokou, E. (2004). Pagkosmiopoiisi, koinonia tis Gnosis kai dia viou mathisi. Ekpaidefsi Enilikon 2: 4-10Darkenwald G. G. & Valentine T. (1985) Factor structure of Deterrents to public Participation in Adult Education, Adult Education Quarterly, 35(4), pp. 177-193.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Vergidis, D. (2005a). Pros mia typologia stratigikon ekpaidefsis enilikon. Sto D. Vergidis, & E. Prokou, Schediasmos, dioikisi, axiologisi programmaton ekpaidefsis enilikon (t. A'): Stoicheia koinoniko-oikonomikis leitourgias kai thesmikou plaisiou, Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Vergidis, D., Karalis, Th. (1999). Ekpaidefsi Enilikon (t. G΄): Schediasmos Organosi kai Axiologisi Programmaton, Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Αναφορές Διαδικτύου

Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση

Eurostat - % of internet users aged 16 to 74

Σιδηρόπουλος Δ. - Εκπαίδευση Ενηλίκων & Εκπαίδευση από Απόσταση

Παπά Μ. (2013) - Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση & Δια Βίου

Μάθηση, στις Κοινωνίες της Πολυπολιτισμικότητας και της Πληροφορικής

Η Δια Βίου Μάθηση στους Δήμους – Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης & Κατάρτισης

Γλωσσάρι – Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης

Εφημερίδα της Κυβέρνησης – Νόμος Δια Βίου Μάθηση

National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. (2005). Helping adults persist

Η έννοια του σχολικού κλίματος και οι επιδράσεις του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Λαφαζάνη Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το σχολικό κλίμα είναι σημαντική παράμετρος της λειτουργίας των σχολικών μονάδων που χαρακτηρίζει όλες τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε αυτή. Είναι η διαφορετική «ατμόσφαιρα» που δίνει την ιδιαίτερη ταυτότητά του στο κάθε σχολείο και το καθιστά ξεχωριστό από τα άλλα. Διακρίνεται από τη σχολική κουλτούρα, παρότι αποτελεί συνιστώσα της.Αναπτύσσεται σε τρεις διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος, τη φυσική, την κοινωνική και τη μαθησιακή. Διαμορφώνεται και επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι επιδιώξεις των μελών της, ο βαθμός συνεργασίας και ο τρόπος οργάνωσης, διοίκησης και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής αποτελεί κλειδί στη δημιουργία του σχολικού κλίματος. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει το σχολικό κλίμα ως βασική παράμετρο εργασιακής επίδοσης και ποιότητας της εργασίας των εκπαιδευτικών, σημαντική συνιστώσα της σχολικής επίδοσης των μαθητών και γενικά βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του σχολείου και της επίτευξης των στόχων του.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, επιδράσεις, αποτελεσματικότητα.

The school environment and it’s impact to the effectiveness of school system

Lafazani Paraskevi, Primary education teacher

Abstract

The school environment is an important parameter of the operation of school units that characterizes al the processes that happen. It is the different ‘’atmosfere” that gives each School its special identity and differentiates it from other schools. It is distinguished by the school culture, although it is a component of it. It is developed in three dimensions of the school environment, physical, social and learning. It is formed and influenced by a set of factors such as the individual characteristics, beliefs, moral values, the aspirations of the school members, the degree of cooperation, the way of organization, administration and the size of the school unit. The Principal of the school is a key factor for the creation of the school climate. The overview of the relevant bibliography highlights the school climate as a main parameter of the working performance and the quality of the teachers’ work and an important component of the students’ school performance. In general, it is a crucial factor that determines the effectiveness of the operation of the school and the achievement of its goals.

Key-words: School climate, effects, effectiveness.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της έμφασης στις ανάγκες του μαθητή, της διαρκούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και της συμμετοχής και συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, αποτελεί προτεραιότητα σε μια προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.Το σχολικό κλίμα καταγράφεται ως φαινόμενο που συνδέεται με το φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και αποτελεί σημαντικό και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της καθώς όπως επισημαίνεται το κάθε σχολείο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και το δικό του σχολικό κλίμα (Καβούρη, 1998).

Από τη βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ότι το σχολικό κλίμα έχει διερευνηθεί με διαφορετικούς τρόπους και εστιάζοντας σε διαφορετικά σημεία κάθε φορά.. Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας της σχολικής πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής λειτουργίας παρουσιάζει έντονο και πολύπλευρο επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με τις διαστάσεις του, τους παράγοντες που το διαμορφώνουν και τις επιδράσεις που αυτό ασκεί. Σκοπός των σχετικών ερευνών και μελετών είναι ο εντοπισμός των σημείων που χρήζουν αλλαγής μέσα στη σχολική πραγματικότητα ώστε να ικανοποιηθεί η γενική απαίτηση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Έννοια και περιεχόμενο του όρου ”σχολικό κλίμα” και διάκρισή του από τη σχολική κουλτούρα.

Οι περισσότερες, μελέτες της διερεύνησης του σχολικού κλίματος συγκλίνουν στην άποψη ότι αυτό αντανακλά - κυρίως - τις «υποκειμενικές εμπειρίες» όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή της σχολικής μονάδας (Cohen, 2006). Ακολουθεί ενδεικτική καταγραφή ορισμών και προσεγγίσεων:

- Σχολικό κλίμα νοείται η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σ’ ένα σχολείο, ως αποτέλεσμα σύνθεσης του περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της σχολικής κοινότητας (Καβούρη, 1998).
- Σχολικό κλίμα είναι “χαρακτήρας” του κάθε σχολείου, δηλαδή το αξιακό σύστημα με το οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι άγραφοι κανόνες συμπεριφοράς και το σύστημα αξιολόγησης (Everard&Morris, 1999).
- Σχολικό κλίμα είναι η “ατμόσφαιρα” που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή και αποτελεί μια βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni & Starratt, 2002).
- Σχολικό κλίμα είναι η “προσωπικότητα” του σχολείου, δηλαδή ένα σύνολο χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας (Hoy & Miskel, 2005).
- Σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των αλληλεπιδράσεων διαφόρων παραμέτρων του σχολείου που επηρεάζουν την ψυχολογία, τη διάθεση, τον ενθουσιασμό και την

αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και γενικότερα το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου (Hayes, 1994).

Η έννοια Σχολική κουλτούρα ή πολιτισμός στο σχολείο (σχεδόν συνώνυμοι όροι στις ανθρωπιστικές επιστήμες) περιλαμβάνει τις αξίες και τις συνεπαγόμενες νόρμες συμπεριφοράς που γίνονται αποδεκτές από τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας και συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα του σχολείου αυξάνοντας τη συνοχή στο εσωτερικό του διαφοροποιώντας το ταυτόχρονα από άλλα σχολεία (Mintzberg, 1979).

Η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει άτυπους κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς αλλά και προσδοκίες από την άσκηση της εργασίας, ενώ διαπερνά κάθε πτυχή της σχολικής ζωής και πραγματικότητας (Deal&Peterson 1999).

Το σχολικό κλίμα φαίνεται να αποτελεί μια συνιστώσα της σχολικής κουλτούρας. Είναι η εικόνα του σχολείου που αποκαλύπτεται πιο εύκολα από την πρώτη επαφή που μπορεί να έχει κάποιος με αυτό (Van Houtte, 2004). Περιγράφει την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με τα εμπλεκόμενα μέλη. Η σχολική κουλτούρα αποτελεί μια γενικότερη έννοια, περιγράφοντας ένα σύνολο αξιών και αρχών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και αντιλήψεων που έχουν διαμορφωθεί διαχρονικά και χαρακτηρίζουν ένα σχολείο.

Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνει αρχές και αξίες, ενώ το σχολικό κλίμα ουσιαστικά παρέχει την ερμηνεία της σχολικής κουλτούρας ενθαρρύνοντας επιθυμητές ενέργειες (Kowalski & Reitzug, 1993).

Παράγοντες διαμόρφωσης και διαστάσεις του σχολικοί κλίματος.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει ως παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος: την επικοινωνία, τη συνεργασία, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001).

Άλλοι πρόσθετοι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι ο ρόλος των διαφωνούντων, οι διαφορές εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η δημιουργία της αίσθησης της ομάδας, δηλαδή η αίσθηση του «ανήκειν» σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ματσαγγούρας, 2003).

Έξι είναι τα απαραίτητα συστατικά του σχολικού κλίματος: ατμόσφαιρα φροντίδας, σεβασμός των ατομικών διαφορών, υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη και έμφαση στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη (National Association of Elementary School Principals των ΗΠΑ 1990).

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι το πρόσωπο – κλειδί για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που θα ενισχύσει τη μάθηση, την ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων, τη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Ο διευθυντής ως σχολικός ηγέτης πρέπει να αποτελεί ο ίδιος

πρότυπο συμπεριφοράς προς μίμηση και σημείο έμπνευσης για όλους (Πασιαρδής, 2014). Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος, καθώς από τη θεσμική του θέση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά προσφέροντας ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και ένα κατάλληλο σύστημα αμοιβών (Hoy & Miskel, 2005). Επίσης, η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Hoy & Miskel, 2005).

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και μάλιστα στις μικρές σχολικές μονάδες διαμορφώνεται πιο ανοιχτό και ευχάριστο κλίμα σε σχέση με αυτό που επικρατεί σε μεγαλύτερες. Επιπροσθέτως στοιχεία διαμόρφωσής του είναι η συνεχής αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές των μελών λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, και οι αξιώσεις τους για το μέλλον. Ο Διευθυντής συντελεί στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος μέσω της αμφίδρομής επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο τρόπος επικοινωνίας του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος (Σαϊτης , 2008).

Οι διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος στις οποίες αναπτύσσεται το σχολικό κλίμα είναι τρεις : η φυσική , η κοινωνική και η μαθησιακή. Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου είναι ορατό π.χ. αίθουσες, εξοπλισμός, εργαστήρια, μέσα διδασκαλίας, φωτισμός. Το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου σχετίζεται με τους άτυπους και τυπικούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν στις αίθουσες διδασκαλίας και τις διάφορες ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι τρεις αυτές διαστάσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η θετική αλληλεπίδρασή τους συντελεί στη δημιουργία συνθηκών εμπιστοσύνης και αποδοχής, στη διασφάλιση της συμμετοχής και της συνεργασίας, στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης και στην ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2019).

Μορφές του σχολικού κλίματος.

Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με την εκπαιδευτική έρευνα παρέχει αρκετές, διαφορετικές όμως ταξινομήσεις και μορφές του σχολικού κλίματος λόγω της ποικιλίας που παρατηρείται στην ερμηνευτική και εννοιολογική διάστασή του.

Υπό το πρίσμα των σχέσεων διευθυντή - σχολείου, καταγράφονται τρεις μορφές σχολικού κλίματος που προσδιορίζουν την ισορροπία αυτή: α) το τυπικό - απρόσωπο κλίμα: η επικοινωνία και η συνεργασία υπαγορεύονται από τις γραφειοκρατικές σχέσεις, β) το άτονο κλίμα: η σχολική μάθηση και γενικότερα οι σχολικές δραστηριότητες παραμελούνται καθώς δεν υπάρχει επίγνωση αρμοδιοτήτων και ρόλων, γ) το τυπικό -

προσωπικό κλίμα: το σχολείο λειτουργεί με δημοκρατική οργάνωση, προάγεται η συνεργασία και επικρατεί ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής 2014).

Η ταξινόμηση του σχολικού κλίματος με κριτήρια το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και το βαθμού συναδελφικότητας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών καταγράφει τέσσερις διαφορετικές μορφές (Hoy & Miskel, 2005): α) ανοιχτό κλίμα: οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με επαγγελματική υπευθυνότητα, ενώ ο διευθυντής υποστηρίζει την αυτονομία τους, β) κλειστό κλίμα: οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν αδιαφορία, ενώ ο διευθυντής τους περιορίζει και είναι εξαιρετικά καθοδηγητικός, γ) κλίμα αποστασιοποίησης: οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα συνεργατικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ ο διευθυντής εφαρμόζει υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας, δ) κλίμα ενεργού εμπλοκής: οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και παραμένουν ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και καινοτομίες, ενώ ο διευθυντής έχει κλειστή καθοδηγητική στάση και συμπεριφορά (Πασιαρδή,2014).

Όπως αναφέρει η Πασιαρδή (2001), η ταξινόμηση του σχολικού κλίματος με κριτήριο τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον διευθυντή του σχολείου που ξεκίνησε από τους Halpin & Croft (1963) και συνέχισαν αρκετοί άλλοι ερευνητές, μεταξύ των οποίων και οι Hoy, Tarter & Kottkamp (1991), κατέληξε σε έξι μορφές σχολικού κλίματος: α) το ανοιχτό κλίμα: οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά μεταξύ τους και με το διευθυντή και κυριαρχεί μια αίσθηση ελευθερίας, β) το αυτόνομο κλίμα: οι εκπαιδευτικοί δρουν με βάση τις προσωπικές ή κοινωνικές ανάγκες τους με μικρό έλεγχο της διοίκησης, γ) το ελεγχόμενο κλίμα: οι εκπαιδευτικοί δρουν με βάση την εκτέλεση των καθηκόντων τους, δ) το οικείο κλίμα: κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις των μελών, ε) το πατερναλιστικό κλίμα: οι εκπαιδευτικοί αρκούνται μόνο στην απλή εκτέλεση της εργασίας τους, στ) το κλειστό κλίμα: οι σχέσεις μεταξύ των μελών είναι τυπικές, ενώ απουσιάζει κάθε στοιχείο συνεργατικότητας.

Ακόμη σημαντική είναι η ταξινόμηση του σχολικού κλίματος σε διαβαθμισμένες μορφές ξεκινώντας από το ανθρωπιστικό κλίμα όπου επικρατεί η δημοκρατική λειτουργία και καταλήγουν στο κηδεμονικό κλίμα, όπου οι μαθητές υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο της συμπεριφοράς τους (Sergiovanni & Starratt).

Η σημασία του σχολικού κλίματος

Στην εργασία των Κατσαρού, Πιτσιάβα & Κάκκου (2016) διαπιστώνεται ότι ένα θετικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα επιδρά θετικά στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και στην εκτέλεση του έργου τους και κατ’ επέκταση στην εργασιακή ικανοποίησή τους. Αντίθετα, ένα αρνητικό και απωθητικό σχολικό κλίμα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα της εργασίας τους αλλά και στις επιδόσεις των μαθητών και γενικότερα στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στην ίδια εργασία των Κατσαρού, Πιτσιάβα & Κάκκου (2016) τονίζεται ότι το National School Climate Center των ΗΠΑ (2007) διαπιστώνει ότι: «*Το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες της σχολικής ζωής και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές»*.

Κάθε επισκόπηση της εκτενούς σχετικής βιβλιογραφίας περιλαμβάνει το «σχολικό κλίμα» μεταξύ των βασικών παραγόντων που προωθούν την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου (Πασιαρδής, 2014, Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2019).

Η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος έχει βασικά χαρακτηριστικά του τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών, γονέων και κηδεμόνων και η αντανάκλαση της ποιότητας των σχέσεων αυτών διακρίνεται και στις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα και το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα. Υπάρχει υψηλή αλλά και ρεαλιστική στοχοθεσία από μέρους των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή που επιτυγχάνεται με συνεργασία και ειλικρινή επικοινωνία. Οι μαθητές καθοδηγούνται, εκπαιδεύονται και μαθαίνουν ανακαλύπτοντας τη γνώση σταδιακά με παιδαγωγικές μεθόδους μέσα σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό όπου κυριαρχεί η ελευθερία της έκφρασης και η προώθηση της καινοτομίας. Η συμπεριφορά του Διευθυντή ως ηγέτη διακρίνεται από σεβασμό στις δημοκρατικές διαδικασίες, ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, προώθηση της αυτονομίας και των καινοτομιών. Ένα σχολείο λειτουργώντας μέσα σε θετικό σχολικό κλίμα διασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον και η οργάνωσή χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές, συμμετοχικές και διαφανείς διαδικασίες.

Συμπεράσματα

Από τους περισσότερος ερευνητές που ασχολήθηκαν με την έρευνα του σχολικού κλίματος, αυτό παρουσιάζεται ως ένα δημιούργημα ψυχολογικό που συντίθεται από αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, τις εμπειρίες, τις αξίες, τους στόχους τους. Αυτό του δίνει και την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητά του. Κάθε σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από το δικό της διαφορετικό, μοναδικό, σχολικό κλίμα που την κάνει να διαφέρει από τις άλλες σχολικές μονάδες, παρά τις όποιες πιθανές ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν. Το σχολικό κλίμα δίνει στη σχολική μονάδα την προσωπικότητά της.

Η ποιότητα του σχολείου, η αποτελεσματικότητά του και ο βαθμός επίτευξης των στόχων του σχετίζονται άμεσα με το σχολικό κλίμα. Παράλληλα λειτουργεί βελτιωτικά στη διαδικασία μάθησης, επίδοσης και επιτυχίας των μαθητών και συνιστά τη βάση για την ανάπτυξή τους. Συνεισφέρει σημαντικά στην δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ομάδα. (Κατσαρού, Πιτσιάβας κ Κάκκος, 2016).

Επομένως η επιδίωξη διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος είναι αναγκαιότητα για κάθε σχολική μονάδα προκειμένου να επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης τα μέλη της, τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα οι μαθητές και πραγμάτωση των στόχων της η σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bulach, C.R., Lunenburg, F.C. & McCallon, R. (1995). The influence of the principals leadership style on school climate and student achievement. *People in Education*, 3(3), 333-350.

Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical and academic education*: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.

Deal, T. E. & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership. San Francisco*: Jossey – Bass

Everard, K. & Morris, G. (1999). Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi. Metafrasi D. Kikizas. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Hayes, N. (1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations.* School Development Program Research Monograph. Hew Haven: Yale Child Study Center.

Hoy, W. &Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* New York: McGraw – Hill.

Karatasios, G. & Karamitrou A. (2010). I diamorfosi thetikou klimatos os paragontas poiotitas tis ekpaideftikis monadas. Anaktithike apo http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf stis 2-8-2019.

Katsarou, E., Pitsiavas, D. & Kakkou, G. (2016). I diamorfosi thetikou klimatos os paragontas apotelesmatikotitas tis ekpaideftikis monadas kai o katalytikos rolos tou diefthynti. Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko ekp@ideftikoskyklos, 4(3), 169-186.

Kavouri, P. (1998). To scholiko klima stin Protovathmia ekpaidefsi: enassimantikos paragontas tis axiologisis kai apotelesmatikotitas tis scholikis monadas. Paidagogiki Epitheorisi, 27, 181-201.

Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.

Matsangouras, I. (2003). Theoria kai praxi tis didaskalias.I scholiki taxi. Athina: Metaichmio.

Min Bulach, C.R., Lunenburg, F.C. & McCallon, R. (1995). The influence of the principals leadership style on school climate and student achievement. *People in Education*, 3(3), 333-350.

Mintzberg, H. (1979). The Structuring of Organizations. NJ: Prentice Hall.

National Association of Elementary Schools Principals (1990). *Principals for the 21st century*. Virginia: National Association of Elementary Schools Principals.

Norris, C. (1992. *).* Developing a vision of the humane school. In B.G.Barnett, F.O McQuarrie & C.J. Norris (Edit.).*The moral imperatives of leadership: a focus on human decency.* VA: National Policy Board for Educational Administration.

Pasiardi, G. (2001). To scholiko klima.Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou. Athina: Typothito.

Pasiardis, P. (2014). Ekpaideftiki Igesia: Apo tin Periodo tis Evmenous Adiaforias sti Sygchroni Epochi. Athina: Metaichmio.

Saitis, Ch. (2008). O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio. Athina: Aftoekdosi

Sergiovanni, T. J. &Starratt, R. J. (2002).*Supervision: A redefinition.* New York: McGrawHill.

Van Houtte, M. (2004).Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research.*School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

Zavlanos M.(2003). I oliki poiotita stin Ekpaidefsi. Athina: Stamouli.

Οι άυλες ανταμοιβές ως κίνητρο στην διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας.

Πετσάβας Παύλος, c.PhD Total Quality Management
Γαρυφαλίδου Ευμορφία, Εκπαιδευτικός
Γρίψιος Αθανάσιος, Διευθυντής Λυκείου
Ευαγγελοπούλου Αριάδνη, Εκπαιδευτικός
Ζέττα Βασιλική, Φιλόλογος

Περίληψη

Το άρθρο πραγματεύεται τις σύγχρονες προσεγγίσεις στον τομέα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον με την προσφορά κινήτρων στους εργαζομένους που δεν περιορίζονται στην υλική – χρηματική αμοιβή του κάθε εργαζομένου, αλλά στις άυλες-ηθικές ανταμοιβές του για την απόδοση της εργασίας του. Εστιάζει κυρίως στα κίνητρα, τα βραβεία και τις έμμεσες οικονομικές παροχές που διαδραματίζουν καίριο ρόλο για την επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης και της αύξησης της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Αναλύεται η αναγκαιότητα και η αποτελεσματικότητα της παροχής των άυλων-εσωτερικών ανταμοιβών που σχετίζονται με την εκτίμηση, την αυτοεκτίμηση, την αίσθηση σιγουριάς και επιτυχίας, τις κοινωνικές σχέσεις, την ανάπτυξη ικανοτήτων του εργαζομένου, καθώς και των άυλων εξωτερικών ανταμοιβών ως μια νέα πραγματικότητα που καλούνται να ενεργοποιήσουν οι εταιρείες και οι οργανισμοί, ώστε να συμβαδίζουν με τα σύγχρονα δεδομένα του νέου διεθνιστικού και τεχνολογικά ανεπτυγμένου εργασιακού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των ανοιχτών οριζόντων.

Λέξεις-Κλειδιά: άυλες ανταμοιβές, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού

Intrinsic rewards as a motivator in human resource management in the modern work environment.

Petsavas Pavlos , c.PhD Total Quality Management
Garyfalidou Evmorfia, Teacher
Gripsios Athanasios, High school principal.
Evangelopoulou Ariadni, Teacher
Zetta Vasiliki, Philologist

Abstracts

The article deals with the modern approaches in the field of human resources management in the modern work environment by offering incentives to employees that are not limited to the material - monetary reward of each employee, but to the intangible - moral rewards for the performance of his/her work. It focuses mainly on incentives, prizes and indirect financial rewards which play a key role in achieving job satisfaction and increasing employee productivity. It analyses the necessity and effectiveness of providing intangible-intrinsic rewards related to the employee's esteem, self-esteem, sense of

security and success, social relations, development of competences, as well as intangible external rewards as a new reality that companies and organisations are called upon to integrate in order to keep pace with the contemporary data of the new internationalist and technologically advanced working environment that is taking shape in the era of globalisation and open definitions.

Key-Words: intrinsic rewards , human resources management

Εισαγωγή

Στη σημερινή κοινωνία, κάθε επιχείρηση και οργανισμός, προσπαθώντας να αυξήσει την παραγωγικότητα της και συνεπώς τα κέρδη της, δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν υψηλότερη παραγωγικότητα και αποδοτικότητα, αλλά και κίνητρα για την επίτευξη των σκοπών και στόχων. Αδιαμφισβήτητα, εκτός από την προσωπική βελτίωση και την ψυχική ικανοποίηση που λαμβάνει ο κάθε εργαζόμενος όταν φέρνει εις πέρας τα καθήκοντα του και συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού/ της επιχείρησης που τον απασχολεί, υπάρχει ένας πολύ σημαντικός παράγοντας να τον κρατά αφοσιωμένο στην εργασία του: αυτός της οικονομικής ασφάλειας. Πέραν όμως της υλικής – χρηματικής αμοιβής, κάθε εργαζόμενος αποζητά την αναγνώριση και την επιβράβευση και με άλλους τρόπους εκτός του χρηματικού ποσού, δηλαδή του μισθού του.

Ο εργαζόμενος χρειάζεται να καλύψει και άλλες ανάγκες του που σχετίζονται με την εκτίμηση, την αυτοεκτίμηση, την αίσθηση σιγουριάς και επιτυχίας, τις κοινωνικές σχέσεις, την ανάπτυξη ικανοτήτων του και πολλά ακόμη. Αναφορικά με τον Maslow, οι άνθρωποι εργάζονται για να ικανοποιήσουν ορισμένες από αυτές τις ανάγκες τους. Όταν αυτές ικανοποιούνται, τότε και οι ίδιοι αισθάνονται πιο πρόθυμοι να προσφέρουν περισσότερη και ποιοτικότερη εργασία. Εξίσου σημαντική θεωρείται η προσωπική αναγνώριση, αίσθημα διαχρονικό, μέσα από την οποία καταξιώνονται έννοιες όπως «κίνητρο» και αξιοποίηση». Η αναγνώριση προσδίδει στο άτομο την επιβεβαίωση ότι βρίσκεται στο σωστό δρόμο, εκείνον που οδηγεί στην κορυφή και γενικότερα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του. Όσες φορές και αν επιτευχθεί κάποιος στόχος, η διαδικασία της διάκρισης και της επιβράβευσης μπορεί να επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα.

Εννοιολογική αποσαφήνιση άυλων ανταμοιβών

Ένα βασικό κομμάτι της οικονομίας και της διαχείρισης ανθρώπινων πόρων, αποτελούν οι ανταμοιβές, τις οποίες περιμένει να αποκομίσει κάποιος προσφέροντας τις υπηρεσίες του σε μία επιχείρηση ή σε έναν οργανισμό. Οι ανταμοιβές παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόδοση του ατόμου και λειτουργούν και ως κίνητρα για την αύξηση των προσπαθειών του για βελτίωση της εργασιακής του συμπεριφοράς, καθώς από αυτές εξαρτάται η υλική και ηθική ικανοποίησή του. Μπορεί να είναι εξωτερικές: Οικονομικές, εργασιακό περιβάλλον, αίσθημα σταθερότητας στην εργασία ή εσωτερικές:

Αίσθημα χαράς , βραβεύσεις, εσωτερική ικανοποίηση, εκπλήρωση της ανάγκης για αναγνώριση και εκτίμηση από τους άλλους. (Μακρυγιωργάκης, 2001) ‘Όταν ο εργαζόμενος νιώσει ασφαλής ως προς τις εξωτερικές ανταμοιβές, θα αρχίσει να επιδιώκει την ικανοποίηση που του προσφέρουν οι εσωτερικές ανταμοιβές.

Οι εσωτερικές ή άυλες ανταμοιβές, είναι στην ουσία η αναγνώριση των υπηρεσιών που προσφέρει ο εργαζόμενος. Επικεντρώνονται στις συμπεριφορές και είναι προσωπικές και διαφορετικές για κάθε άτομο. Ανεβάζουν την αυτοεκτίμησή του και αυτό έχει ως συνέπεια να αποδίδει καλύτερα, καθώς λειτουργούν ως κίνητρο για να αυξήσει την εργασιακή του επίδοση, έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό του και βλέποντας ότι οι προσπάθειές του αναγνωρίζονται. Οι κοινωνικές του ανάγκες ικανοποιούνται με την επαφή του με τους συναδέλφους του, με τους οποίους αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλοβοήθειας ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του καθενός και τις καταστάσεις που διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο. Με την αναγνώριση της προσφοράς του, τονώνεται η αυτοπεποίθηση του εργαζόμενου και ικανοποιείται η έμφυτη ανάγκη που έχουμε όλοι μας , σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας , για παραδοχή από τους άλλους. (Μακρυγιωργάκης, 2001).

Η κάθε εταιρεία, θα πρέπει να εκτιμήσει σωστά το γεγονός ότι για κάθε εργαζόμενο η εσωτερική ανταμοιβή είναι διαφορετική ανάλογα με τη χρονική στιγμή και την προσωπικότητά του. Η σωστή εκτίμηση, θα έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση ανθρώπινων αναγκών του ατόμου, που θα οδηγήσει σε λύση προβλημάτων μέσα από την προσωπική του επιτυχία. Χατζηδάκης, Ε. (2019). Οι άυλες ανταμοιβές, μπορεί να είναι εξωτερικές όπως είναι η βράβευση ή ο έπαινος ή κάποιες τεχνικές και προγράμματα αναγνώρισης που μπορεί να εφαρμόζει μία εταιρεία, ή εσωτερικές, που προκαλούν στον εργαζόμενο συναισθήματα ευφορίας, βλέποντας την αναγνώριση των υπηρεσιών του. Ο ρόλος και ο αντίκτυπος της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μια διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εμπλοκή των εργαζομένων στην εργασία (work engagement) (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Η εταιρεία ή η επιχείρηση μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες εργασίας τέτοιες, ώστε το κάθε άτομο να αναπτύξει τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του. (Μανώλης, Α., 2021).

Στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, οι ανταμοιβές αποτελούνται από οτιδήποτε μπορεί να προσφερθεί στα μέλη ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης σε αντάλλαγμα για την εργασία τους ή για τη γενικότερη προσφορά και συμβολή τους στην εξέλιξη της επιχείρησης και στην εύρυθμη λειτουργία της. Όσον αφορά τους εργαζόμενους, είναι η κύρια πηγή του εισοδήματός τους ενώ για τον εργοδότη κατέχει διττή σημασία: από τη μια αποτελεί δαπάνη, ενώ από την άλλη καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της επιχείρησής του. Κάθε άτομο προσφέροντας τις ικανότητες του σε μια επιχείρηση προσδοκά ορισμένες ανταμοιβές, οι οποίες αποτελούν κινητήριο δύναμη για την αποδοτική συμπεριφορά του, καθορίζουν τις προσπάθειες του και επηρεάζουν την ικανοποίησή του άμεσα. Εν ολίγοις, η απόδοση των εργαζομένων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το είδος και από το ύψος των ανταμοιβών τους. «Η ανταμοιβή

είναι μια ευρεία έννοια που αντιπροσωπεύει οτιδήποτε θεωρεί ο εργαζόμενος ότι δύναται να του προσφέρει ο εργοδότης του, για τη συνεισφορά του σε μια εργασία» (Henderson, 2003). «Ανταμοιβή είναι η αποζημίωση των εργαζομένων για τις υπηρεσίες που προσφέρουν στον οργανισμό τους». (Varma και Agarwel, 1994). Οι ανταμοιβές είναι δυο ειδών, διακρίνονται δηλαδή σε εξωτερικές και εσωτερικές ανταμοιβές.

Εσωτερικές – Άυλες Ανταμοιβές

Είναι γεγονός πως στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον που διαβιούμε, η επιβίωση και ανάπτυξη των επιχειρήσεων/οργανισμών εξαρτάται σημαντικά από το ανθρώπινο δυναμικό τους και την αποτελεσματικότητα αυτών (Karl & Sutton, 1998). Για τον λόγο αυτό συχνά εφαρμόζοντα τεχνικές διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων με σκοπό την παρακίνησή τους προκειμένου να ενισχυθεί η απόδοσή τους (Markova & Ford, 2011).

Στην κατεύθυνση αυτή η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι το σύστημα ανταμοιβών παίζει ζωτικό ρόλο στην παρακίνηση των εργαζομένων προκειμένου να αποδώσουν δημιουργικά (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch & Rhoades, 2001), συνιστώντας θετικά ερεθίσματα ή γεγονότα (Cameron & Pierce, 1994), μία μορφή κινήτρων (Μουζά-Λαζαρίδη, 2020), που επηρεάζουν τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης, καθορίζοντας, παράλληλα, τις προσπάθειες που καταβάλλουν (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001). Με λίγα λόγια, πρόκειται για όλα όσα προσφέρει μία επιχείρηση ή ένας οργανισμός στους εργαζόμενους ως αντάλλαγμα για τις υπηρεσίες και τη συνεισφορά τους στο έργο που παράγεται (Χατζηπαντελή, 1999). Βεβαίως, το σύστημα ανταμοιβών που κάθε επιχείρηση/οργανισμός υιοθετεί θα πρέπει να βρίσκεται σε συνάφεια με την επιχειρησιακή του στρατηγική, να διαμορφώνει μια γόνιμη εργασιακή κουλτούρα, να προσελκύει εργαζομένους και να διατηρεί όσους έχουν υψηλού επιπέδου γνώσεις και ικανότητες (Allen & Kilmann, 2001).

Μέχρι σήμερα βιβλιογραφικά δεν έχει επιτευχθεί κάποια καθολικά αποδεκτή ταξινόμηση των ανταμοιβών (Guzzo, 1979) ούτε υπάρχει κάποια ομάδα ανταμοιβών που να θεωρείται ότι επενεργεί περισσότερο από άλλες στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης και συμπεριφοράς. Μολαταύτα, οι περισσότεροι ερευνητές τις κατηγοριοποιούν σε α) άυλες (εσωτερικές) και β) εξωτερικές ανταμοιβές (Lawler, 1994, όπ.αναφ.στο Πάνου, 2016). Οι εσωτερικές ανταμοιβές είναι περισσότερο άυλες από τις εξωτερικές (Beardwell & Holden, 1994) και σχετίζονται με εργασιακούς παράγοντες που αφορούν το περιεχόμενο και το περιβάλλον της εργασίας (Παπαλεξανδρή, & Μπουραντάς, 2003) · αναφέρονται, δε, στο κατά πόσο οι εργαζόμενοι ολοκλήρωσαν με επιτυχία το έργο τους ή όχι (Manzoor, Wei, & Asif, 2021). Πρόκειται, κυρίως, για ανταμοιβές που σχετίζονται με τις αξίες, τις ιδέες, τους στόχους και τις γνώσεις που φέρει ένας εργαζόμενος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) και είναι κυρίως ψυχολογικού χαρακτήρα, καθώς προκαλούν μία θετική συναισθηματική αντίδραση στους εργαζόμενους παρακινώντας τους να συνεχίσουν να βελτιώνονται (Ryan, & Deci, 2020).

Επιπρόσθετα, οι ανταμοιβές αυτές της κατηγορίας σχετίζονται με τις ανάγκες των ανθρώπων που δεν ικανοποιούνται με τα χρήματα, όπως για παράδειγμα η ανάγκη για

αναγνώριση και για άσκηση επιρροής σε τρίτους, η ανάγκη επίτευξης στόχων, προσωπικής ανέλιξης, αυτονομίας και αυτοεκπλήρωσης, η ανάγκη για επαφή και συναναστροφή με άλλα πρόσωπα, για αναγνώριση των υπηρεσιών και προσπαθειών που προσφέρει ο εργαζόμενος κλπ (Beardwell & Holden, 1994 · Μακρυγιωργάκης, 2001). Όταν, για παράδειγμα, ολοκληρώσει με επιτυχία κάποια εργασία ο εργαζόμενος, αυτή η εσωτερική ανταμοιβή θα τον παρακινήσει ώστε να εξακολουθήσει να ολοκληρώνει με επιτυχία την εργασία αυτή και στο μέλλον προκειμένου να βιώνει ακόμη περισσότερο αυτά τα θετικά συναισθήματα. Συνιστούν, επομένως, εσωτερικούς παράγοντες παρακίνησης (Thomas, 2002).

Στον χώρο της εργασίας οι άυλες ανταμοιβές σχετίζονται, επιπλέον, με την καλλιέργεια του αισθήματος της υπερηφάνειας για το έργο που επιτελείται, του σεβασμού, της αναγνώρισης, της απόλαυσης μεγαλύτερης εμπιστοσύνης από τους προϊσταμένους ή/και τους άλλους υπαλλήλους, της αυτό-ολοκλήρωσης και αυτό-εκπλήρωσης και της προσωπικής ανάπτυξης, ενώ την ίδια στιγμή η εργασία γίνεται πιο ευχάριστη (Manzoor, Wei, & Asif, 2021). Από τα παραπάνω τεκμαίρεται ότι οι άυλες ανταμοιβές εκπορεύονται και επιδιώκονται από τον ίδιο τον εργαζόμενο και ως εκ τούτου διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο, αφού στον προσδιορισμό τους υπεισέρχονται και ατομικοί παράγοντες. Όπως επισημαίνει ο McClelland (1961, όπ.αναφ. στο Αναγνωστόπουλος, 2020) οι εργαζόμενοι που επιδιώκουν αυτού του είδους τις ανταμοιβές καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια κάτω από συνθήκες μέτριου κινδύνου, αφού σε συνθήκες υψηλού κινδύνου είναι αμφίβολα τα αποτελέσματα του έργου τους, συνθήκες επαναπληροφόρησης, επειδή όλοι θέλουν να έχουν γνώση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών που καταβάλλουν, συνθήκες πλήρους καθορισμού της ευθύνης του καθενός, προκειμένου να μην λάβει κάποιος άλλος την ανταμοιβή αντί για αυτούς, συνθήκες ανταγωνισμού, προκειμένου να μπορούν να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους και να ασκήσουν επιρροή στο περιβάλλον τους, συνθήκες υψηλού επιπέδου απόδοσης, προκειμένου να αξιοποιούνται οι ικανότητές τους σε όλο τους το εύρος.

Εξωτερικές Ανταμοιβές

Από την άλλη πλευρά οι εξωτερικές ανταμοιβές αφορούν κυρίως την εργασία του ατόμου αυτή κάθε αυτή και όχι τόσο τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες του και παρέχονται από τρίτους προς τον εργαζόμενο (εκπορεύονται, δηλαδή, από τις πράξεις άλλων) συνήθως ως επιβράβευση για την καλή εργασιακή τους απόδοση (Nohria, Groysberg & Lee, 2008). Κατά κανόνα αυτού του είδους οι ανταμοιβές βρίσκονται υπό τον έλεγχο της διοίκησης (Beardwell & Holden, 1994).

Οι εξωτερικές ανταμοιβές μπορούν να είναι είτε οικονομικές είτε μη οικονομικές και να σχετίζονται με αγαθά όπως ο μισθός και άλλες παροχές (Deci, & Ryan, 1991). Η πρώτη κατηγορία ανταμοιβών (οι οικονομικές) είναι αυτή στην οποία μέχρι πρόσφατα δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στις διάφορες θεωρίες του μάνατζμεντ, καθώς επικρατούσε η αντίληψη ότι τα χρήματα αποτελούν το βασικό εργαλείο για να γίνουν αποδοτικότεροι οι εργαζόμενοι (Γκορέζης, 2011). Στη μελέτη της μάλιστα η Willey (1997) τις κατατάσσει στους πέντε πιο ισχυρούς παράγοντες της εργασιακής υποκίνησης. Σήμερα,

ωστόσο, η Επιστήμη της Διοίκησης παραδέχεται ότι και άλλου είδους ανταμοιβές μπορούν να ασκήσουν επίδραση στην οργανωσιακή συμπεριφορά των εργαζομένων · οπωσδήποτε, όμως, η συγκεκριμένη μορφή ανταμοιβών θεωρούνται από τις πλέον σημαντικές και με ιδιαίτερη επίδραση στην εργασιακή συμπεριφορά (Γκορέζης, 2011).

Οι οικονομικές ανταμοιβές μπορούν να είναι άμεσες ή έμμεσες. Οι πρώτες σχετίζονται α) με τον μισθό του εργαζόμενου (σταθερές απολαβές) για τις υπηρεσίες που προσφέρει και β) τις μεταβλητές απολαβές που εξαρτώνται από την εργασιακή του απόδοση (πχ bonus, προγράμματα συμμετοχής σε κέρδη κλπ). Ωστόσο, οι οικονομικές ανταμοιβές μπορούν να είναι και έμμεσες (πχ να σχετίζονται με τα συνταξιοδοτικά προγράμματα, και τις άλλες οικονομικές απολαβές που απορρέουν από την ίδια την επιχείρηση ή από τη σχετική νομοθεσία (πχ προαγωγές, υγειονομική ασφάλεια, επαγγελματικό γόητρο, διάρκεια εργασίας, εκπαίδευση-μετεκπαίδευση κλπ) (Beardwell & Holden, 1994 · Ζευγαρίδης & Σταματιάδης, 1997).

Στην κατηγορία των μη υλικών απολαβών περιλαμβάνονται τα ευέλικτα ωράρια, τα εκτενή διαλλείματα από την εργασία και οι ημέρες άδειας (Stone 2003). Αυτές οι ανταμοιβές συνδέονται άλεσα και έμμεσα με τις ώρες εργασίας και είναι ιδιαίτερα σημαντικές διότι, σύμφωνα με τους Pors και Simonsen (2003), επηρεάζουν την ποιότητα ζωής του εργαζόμενου και τη σχέση του με την οικογένεια και, γενικά, τους οικείους του. Σε άλλη ταξινόμηση, οι Mottaz (1985) και Fisher & Yuan (1998) προτείνουν την ταξινόμηση των εξωτερικών ανταμοιβών σε: α) κοινωνικές, που πηγάζουν από την αλληλεπίδραση του εργαζόμενου με το λοιπό ανθρώπινο δυναμικό της επιχείρησης και β) οργανωσιακές, που αφορούν ανταμοιβές που παρέχονται από τη διοίκηση στους εργαζόμενους προκειμένου να υποκινηθούν περαιτέρω όσον αφορά τη διεκπεραίωση του έργου τους.

Πρέπει, επιπλέον, να υπογραμμιστεί ότι ο βαθμός παρακίνησης του εργαζομένου από τις οικονομικές ανταμοιβές εξαρτάται από ατομικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η ηλικία, το φύλο, το επίπεδο της θέσης, της μόρφωσης και των αποδοχών (Wiley, 1997). Αναμφισβήτητα πρόκειται για ιδιαιτέρως ισχυρό εργαλείο υποκίνησης των εργαζομένων, που επενεργεί θετικά στην εργασία που καταβάλλουν, καθώς όχι μόνο συμβάλλουν στην κάλυψη των βιοτικών αναγκών τους, αλλά συντελούν, παράλληλα, στην ικανοποίηση αναγκών που βρίσκονται σε ανώτερο επίπεδο, όπως η ανάγκη για αναγνώριση από τους άλλους και για συμμετοχή σε ομάδες (Long, & Shields, 2010). Επιπλέον, συμβάλλουν στην τόνωση του/της επιχείρησης/οργανισμού, υπό την έννοια ότι αποτελούν εργαλεία προσέλκυσης και παραμονής στην εργασία των πιο αποτελεσματικών υπαλλήλων (Jewell & Jewell, 1987).Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν είναι πάντα θετικά, καθώς, μπορεί μεν να παρακινούν τους εργαζόμενους προκειμένου να εργαστούν περισσότερο, δεν είναι , σίγουρο, όμως, ότι ταυτόχρονα βελτιώνονται οι εργασιακές τους δεξιότητες και ικανότητες (Dierdorff & Surface, 2008).

Εξέλιξη και αναγκαιότητα των ανταμοιβών

Στην σημερινή πραγματικότητα οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις καλούνται να αφήσουν τις παραδοσιακές πολιτικές ανταμοιβών που παρέχουν στους εργαζόμενους και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες που επιβάλλουν οι δυνάμεις της αγοράς.

Για αρκετά χρόνια οι ανταμοιβές των εργαζομένων από τις επιχειρήσεις αποτελούσαν μία δομημένη και σταθερή διαδικασία. Η κάθε επιχείρηση υπολόγιζε την ανταμοιβή των εργαζομένων ως σταθερό κόστος του προϋπολογισμού της αγνοώντας για την επενδυτική της ισχύ. Αγνοούσε το ανθρώπινο δυναμικό της και έδινε βάρος στο αποτέλεσμα της παραγωγικής διαδικασίας. Με τα χρόνια οι ανταμοιβές άρχισαν να συνδέονται με την θέση του εργαζομένου στην επιχείρηση, τις ικανότητές του και τις γνώσεις του (Heery, 1996). Έτσι ο μισθός παύει να αποτελεί αμιγώς την αποζημίωση για την παρεχόμενη εργασία και αλληλοσυμπληρώνεται από την έννοια της επιβράβευσης.

Ωστόσο στην σύγχρονη κοινωνία διάφοροι λόγοι οδηγούν στην αλλαγή πολιτικής διαχείρισης των ανταμοιβών από τις επιχειρήσεις. Η ραγδαία αύξηση του διεθνούς ανταγωνισμού και η διεθνοποίηση των επιχειρήσεων δίνουν ώθηση στις επιχειρήσεις να στραφούν στην παραγωγικότητα, επενδύοντας στο προσωπικό τους, αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες των στελεχών τους και πάντα σε συνδυασμό με το οικονομικό εγχείρημα της μείωσης του κόστους παραγωγής. Ο ανταγωνισμός, επίσης, τα τελευταία χρόνια δεν αφορά μόνο το τελικό προϊόν ή υπηρεσία που φτάνει στην αγορά και κατάκτηση μεριδίου αυτής, αλλά εισβάλλει και στο εσωτερικό περιβάλλον των επιχειρήσεων. Με αυτόν τον τρόπο εξωτερικοποιείται το εσωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης και μετατρέπεται σε περιβάλλον διαφήμισης και κλαδικού ανταγωνισμού.

Η τεχνολογική εξέλιξη, αλλάζει επίσης τον τρόπο του επιχειρηματικού μοντέλου που θα εφαρμόσει η κάθε επιχείρηση, καθώς έχει τροποποιήσει τόσο τις θέσεις εργασίας όσο και το είδος εργασίας εντός των επιχειρήσεων. Ο συνδυασμός της διεθνοποίησης και της τεχνολογικής αναβάθμισης ωθεί πολλές επιχειρήσεις σε συγχωνεύσεις ή και εξαγορά. Αυτό σημαίνει ότι, πολλές επιχειρήσεις αναγκάζονται να συμμορφώσουν τις εκάστοτε πολιτικές τους και να ισορροπήσουν ανάλογα. Κλείνοντας, τεράστιο ρόλο παίζουν και οι απαιτήσεις του ανθρώπινου δυναμικού, που επιθυμεί περισσότερα κίνητρα και παροχές, αντί για μία σταθερή και δεδομένη ανταμοιβή. Επιπρόσθετα, το ανθρώπινο δυναμικό ακολουθεί τις δικές του εσωτερικές εξελίξεις, όπως για παράδειγμα η αύξηση του γυναικείου ανθρώπινου δυναμικού τις τελευταίες δεκαετίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Allen, R.S., & Kilmann, R.H. (2001). The role of the reward system for a total quali-ty management based strategy. Journal of Organizational Change, 14 (2): 110-131.

Anagnostopoulos, I. (2020). I parakinisi ton ergazomenon tis Topikis Aftodioikisis A΄ Vathmou. Analysi periptosis tou Dimou Florinas (Diplomat. ergasia). Florina: Panepistimio Dytikis Makedonias.

Beardwell, I. and Holden, L. (1994). Human resource management: a contemporary perspective, Pitman Publishing

Bourantas, Manatzment, 2002, ekdoseis Evg. Benou, sel. 274

Cameron, J. and Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: Ameta-analysis. Review of Educational Research 64: 363- 423.

Chatzipanteli, Dioikisi anthropinou dynamikou, 1999, ekdoseis Metaichmio, sel. 63

Chatzipanteli, P.S., (1999). Dioikisi Anthropinou Dynamikou. Athina: Ekdoseis Metaichmio,

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991) (1991). A motivational approach to self: Integra-tion in personality. Nebraska Symposium on Motivation, 38: 237-288.

Dierdorff, E. C., & Surface, E. A. (2008). If you pay for skills, will they learn?".Skill change and maintenance under a skill-based pay system. Journal of Management 34: 721- 743.

Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P.D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. Journal of Applied Psychology 86 (1): 42.

Fisher, C.D., & Yuan, X.Y. (1998). What motivates employees? A comparison of US and Chinese responses. The International Journal of Human Resources Management, 9 (3):516 – 528.

Gkorezis, P. (2011). I epidrasi ton antamoivon stin psychologiki endynamosi ton ergazomenon ston tomea ton ypiresion: mia sygkritiki prosengisi sto dimosio kai idiotiko tomea (Didaktoriki diatrivi). Thessaloniki: Scholi Nomikon kai Politikon Epistimon, APTh.

Guzzo, R.A. (1979). Types of rewards, cognitions and work motivation. The Academy of Management Review, 4 (1):75-86.

Jewell, D., & Jewell, S. (1987). An Example of Economic Gainsharing in the Restaurant Industry. Global Business and Organizational Excellence, 6(2):134-143.

Karl, K.A, & Sutton, C.L. (1998). Job values in today's workforce: a comparison of public and private sector employees. Public Personnel Management, 27(4): 515-527.

Kostaridou-Efkleidi, A. (2012). Psychologia Kinitron. Athina: Pedion.

Lianos-Ntemousi, Oikonomiki tis Ergasias, 1998, Ekdoseis Evg. Benou, Athina, sel. 25-70

Long, R. J, & Shields, J. L. (2010). From pay to praise? Non-cash employee recognition in Canadian and Australian firms. Inter-national Journal of Human Resource Management 21: 1145-1172.

M. Makrygiorgakis, (2001): I Anthropini Plevra tou Management. Irakleio: Ekdoseis Papazisi.

Manzoor, F., Wei, L., & Asif, M. (2021). Intrinsic Rewards and Employee's Performance With the Mediating Mechanism of Employee's Motivation. Frontiers in Psy-chology,

Markova, G., & Ford, C. (2011). Is money the panacea? Rewards for knowledge workers. International Journal of Productivity and Performance Management, 60(8): 813–823.

Mottaz, C.J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. The Sociological Quarterly, 26 (3):365-385.

Mouza-Lazaridi, A.M.(2020). Dioikisi Anthropinon Poron. Athina: Zygos.

Nohria, N., Groysberg, B. & L. Lee. 2008. Employee motivation. A powerful new model. Harvard Business Review 86 (7-8):78-84,160.

Panou, E.(2016). Antamoives kai Organosiaki Taftisi Ypallilon Dimosiou To-mea. I periptosi ton Organismon Topikis Aftodioikisis (Diplomat.ergasia). Korinthos: Panepistimio Peloponnisou.

Papalexandri, N., & Bourantas, Δ. (2003). Δioikisi Anthropinon Poron. Athina:Ekdoseis Benou.

Petridou Evgenia , Dioikisi –Manatzment: Mia eisagogiki prosengisi , Thessalo-niki, ekdoseis sofia, 3i ekdosi 2011, sel. 359

Pors, J.K., &J. Simonsen (2003). Work Practice Characteristics: a Framework for Understanding Complex Issues of Groupware Integration. Sto: C. Ciborra et al. (Eds.) Proceedings of the 11th European Conference on Information Systems, ECIS'2003: New Paradigms in Organizations, Markets and Society, 19.- 21. Napoli: Italia.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist 55(1):68-78.

Thomas, K.W. (2002) Intrinsic motivation at work: building energy & commitment. Berrett-Koehler Publishers.

Wiley, C. (1997). What motivates employees according to over 40 years of motiva-tion surveys? International Journal of Manpower, 18 (3): 263-280.Πετρίδου Ευγενία, Διοίκηση –Μάνατζμεντ: Μια εισαγωγική προσέγγιση , Θεσσαλονίκη, εκδόσεις σοφία, 3η έκδοση 2011, σελ. 359

Xirotyri-Koufidou, S., (2001): Dioikisi Anthropinon Poron. I Proklisi tou 21ou aiona sto Ergasiako Perivallon (3i Ekdosi). Ekdoseis Anikoula, Thessalo-niki.

Xyrotyri- Koufidou, Dioikisi Anthropinon poron, 2001 , Ekdoseis Anikoula, 211-288

Zevgaridis, S., & Stamatiadis, G. (1997). Dioikisi kai Epopteia Prosopikou. A-thina: Interbooks

Εγελιανή κριτική στην Καντιανή θεωρία της γνώσης

Βλήτας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.33, Υποψήφιος Διδάκτωρ

Περίληψη

Ο Hegel, υποστήριζε ότι η φιλοσοφία δεν είναι τίποτε άλλο από την κατανόηση του πραγματικού μέσω της λογικής. Εκτός όμως από τον στοχασμό, ο φιλόσοφος μπορεί να κρίνει αρνητικά και να υπερβεί το πραγματικό. Αν ως πραγματικό ορίζεται αυτό που έχει προσδιοριστεί μέσω της ιστορίας, τότε η σωστή αποτίμηση της φιλοσοφίας μπορεί να γίνει μόνο αν αυτή αποκοπεί από την ιστορία.1 Στο παρόν άρθρο θα αναλύσουμε την κριτική φιλοσοφία του Kant για τη Γνώση και θα περιγράψουμε την κριτική που άσκησε ο Hegel σε αυτή, αποτιμώντας την προσφορά της στην ιστορία της φιλοσοφίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Kant, Hegel, Θεωρία της Γνώσης, Ιδεαλισμός

Εισαγωγή

Ο Hegel ερμήνευσε με διαφορετικό τρόπο τον μεταφυσικό ιδεαλισμό του Kant θεωρώντας ότι αποτελεί έναν υποκειμενικό ιδεαλισμό. Βάση αυτής της διαφωνίας εξέφρασε τις αντιρρήσεις για τις θέσεις που διατυπώνει ο Kant σχετικά με τη γνώση. Οι θέσεις του Hegel αντιμετώπισαν διφορούμενη κριτική αφού υπήρχαν απόψεις που τις θεώρησαν λανθασμένες λόγω της υποκειμενικότητας που αποδίδει στον Kant ενώ άλλες τις θεώρησαν ως σωστές θεωρώντας ότι οι Hegel ερμήνευσε με ορθό τρόπο τις απόψεις του φιλοσόφου.

1. Η κριτική φιλοσοφία του Kant και η γνώση

Η φαντασία είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για τον Καντ γιατί αποτελεί το μέσο που μπορεί να προκαλέσει μία αναπαράσταση όταν ένα αντικείμενο δεν είναι παρόν. Η φαντασία λοιπόν σχετίζεται απόλυτα με την απουσία και με την αναπαραγωγή της εικόνας που έχει σχηματίσει ο νους του ανθρώπου για κάποιο αντικείμενο. Φαντασία όμως ονομάζεται και η ικανότητα ενός καλλιτέχνη να δημιουργήσει ένα έργο και αυτού του είδους η φαντασία, η δημιουργική, διαφέρει από την αναπαραγωγική. Σε αυτή τη περίπτωση ο άνθρωπος δεν περιορίζεται απλώς στην ανάκληση της μνήμης αλλά έχει και την ικανότητα να δημιουργήσει αντικείμενα και καταστάσεις με το συνδυασμό ετερόκλητων στοιχείων. Η φαντασία όμως έχει και μία άλλη ικανότητα σύμφωνα με τον

[1] Πλαγγέσης Γ. (2009), *Νεότερη Ευρωπαϊκή Φιλοσοφία. Φιλοσοφικός Λόγος, Κριτική της Θρησκείας και Ιδεολογία,* Αθήνα: Κριτική, σελ.14.

Καντ και αυτή είναι ότι μπορεί να παρέχει στον άνθρωπο σχήματα ώστε να αποκτήσει γνώση αλλά και παραδείγματα ώστε να μπορεί να κρίνει.2

Το σχήμα στο οποίο αναφέρεται ο Καντ είναι παράγωγο δύο ικανοτήτων που αναγνωρίζει ο φιλόσοφος και οι οποίες προκαλούν την ανθρώπινη εμπειρία και γνώση. Οι ικανότητες αυτές είναι η εποπτεία (αισθητικότητα) και οι έννοιες (διάνοια). Οι δύο αυτές ικανότητες συνθέτουν όχι μόνο την εικόνα ενός αντικειμένου αλλά και την έννοια του, δηλαδή ένα σχήμα του αντικειμένου: Οι δύο ακραίοι όροι, και συγκεκριμένα η αισθητικότητα και η διάνοια, θα πρέπει να συναρτώνται αναγκαία μέσω [….] της φαντασίας, διότι διαφορετικά θα παρείχαν μεν φαινόμενα, όχι όμως αντικείμενα εμπειρικής γνώσης, και συνεπώς όχι εμπειρία.3

Το σχήμα αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο για τη φιλοσοφία του Καντ γιατί καθορίζει τρία συγκεκριμένα σημεία. Το πρώτο σημείο είναι ότι μέσω της φαντασίας που δημιουργεί το σχήμα ο άνθρωπος μπορεί να έχει αντίληψη, άρα η φαντασία θεωρείται απαραίτητη για αυτή. Το δεύτερο σημείο είναι ότι το σχήμα μπορεί να καθορίσει συγκεκριμένα ένα αντικείμενο ή καλύτερα μία κατηγορία ομοειδών αντικειμένων χωρίς να είναι απαραίτητο να διευκρινίζεται η σημασία καθενός από αυτά. Τέλος, το τρίτο σημείο είναι ότι λόγω του καθορισμού που επιτρέπει το σχήμα, επιτρέπει την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους αφού είναι κατανοητό και γνωστό από όλους.4

Στην Κριτική του καθαρού λόγου ο Καντ μιλάει για τα Μαθηματικά και τη Φυσική αναδεικνύοντας τον τρόπο και τους όρους, κάτω από τους οποίους στο χώρο αυτών των επιστημών υπάρχουν συνθετικές κρίσεις a priori σαν δομικό υπόβαθρο.5

Ο Καντ θεωρεί ότι: Οι καθαρές έννοιες του νου γεννούν την αναπότρεπτη ανάγκη να ζητήσομε όχι μόνο τη δική τους υπερβατική παραγωγή αλλά και του χώρου. Πραγματικά επειδή αυτές μιλάνε για αντικείμενα όχι μέσω των κατηγορημάτων της εποπτείας και της αισθητικότητας αλλά μέσω της καθαρής a priori νοήσεως, αυτές [οι έννοιες] αναφέρονται στα αντικείμενα ανεξάρτητα από τους όρους της αισθητικότητας και, επειδή δε βασίζονται στην εμπειρία, δεν μπορούν και να δείξουν κανένα αντικείμενο στην a priori εποπτεία, όπου να στηρίξουν τη σύνθεσή τους πριν από κάθε εμπειρία και γι' αυτό όχι μόνο προκαλούν υποψία για το αντικειμενικό κύρος και τα όρια της χρήσεώς τους αλλά και καθιστούν διφορούμενη [αμφίσημη] ακόμα και αυτή την έννοια του χώρου λόγω του ότι έχουν την τάση να τον χρησιμοποιούν πέρα από τους όρους της καθ' αίσθηση εποπτείας. αυτός είναι ο λόγος που πάρα πάνω χρειαζόταν μια υπερβατική παραγωγή του [του χώρου].6

[2] Άρεντ Χ. (2008), *Η πολιτική φιλοσοφία του Καντ,* Αθήνα: Νήσος, σελ.149-151.
[3] Άρεντ Χ. (2008), *Η πολιτική φιλοσοφία του Καντ,* Αθήνα: Νήσος, σελ.152.
[4] Άρεντ Χ. (2008), *Η πολιτική φιλοσοφία του Καντ,* Αθήνα: Νήσος, σελ.155.
[5] Δημητρακόπουλος Μ.Φ. (2003), *Στοιχείωση Ευρωπαϊκής φιλοσοφίας –Από τους προσωκρατικούς ως τον Wittgenstein και τον Heidegger,* Αθήνα, σελ.354.
[6] Kant I. (1979), *Κριτική του καθαρού λόγου,* εισ., μετ., σχολ., Αν. Γιανναράς, Αθήνα: Παπαζήση, σελ.65-66.

Ο άνθρωπος δεν μπορεί να φτάσει με τις αισθήσεις και με την εμπειρία στη γνώση χωρίς να υπάρξει άλλος παράγοντας γι' αυτό. Ο Καντ προσπάθησε να αξιοποιήσει και τις δυο αυτές δυνατότητες. Αλλά η Κριτική φιλοσοφία υποστηρίζει ότι πραγματικά μπορούμε να εποπτεύσουμε και μόνο με τη συνέργεια αυτών των δυο δυνάμεων γιατί κατά πρώτον θα πρέπει να έχουμε μπροστά μας τα αντικείμενα τα οποία δεν είναι δημιουργήματα του ίδιου του γνωστικού υποκειμένου. Έτσι αυτά γίνονται αποδεκτά μόνο ως φαινόμενα και μέσω των καθαρών εποπτειών.

Στο ερώτημα πως είναι δυνατές οι συνθετικές a priori κρίσεις στα Μαθηματικά, στη Γεωμετρία και στην αριθμητική που έχουν να κάνουν με το χώρο και το χρόνο έχουν τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική αίσθηση Θα λέγαμε ότι ο χρόνος ανήκει στην εσωτερική αίσθηση και ο χώρος στην εξωτερική. Ο χώρος τοποθετεί το ένα αντικείμενο δίπλα στο άλλο και ο χρόνος είναι εκείνο το στοιχείο που τα πράγματα αντιμετωπίζονται μέσα του. Έτσι έχουμε σε σχέση με το χώρο και το χρόνο τη σχέση της διαδοχικότητας και της συγχρονικότητας. 7

Τα Μαθηματικά περιγράφουν τις δομές του χώρου της Γεωμετρίας και η αριθμητική τις δομές του χρόνου. Έτσι αυτές οι επιστήμες υποχρεώνονται εκ των πραγμάτων να αναφέρονται σε αντικείμενα εξωτερικά μέσω της εποπτείας. Ο χώρος και ο χρόνος είναι υποκειμενικοί όροι που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος. Ανήκουν στην αισθητικότητα και κάνουν δυνατή την εσωτερική εποπτεία των αντικειμένων. Όμως ανάμεσα σε όλες τις δυνατές εποπτείες υπάρχουν κα κάποιες σε μια εντελώς καθαρή χωροχρονικότητα χωρίς να υπάρχει πρόσμειξη της εμπειρίας στο αίσθημα. Αυτές είναι οι εποπτείες κάποιου γεωμετρικού σχήματος και δεν έχουν σχέση με την αντίληψη μέσω των αισθήσεων. Ο λόγος γι' αυτό έγκειται στο ότι δεν έχουμε εδώ κάποιου είδους αίσθημα ανάμεικτο, ούτε και κάποια συγκεκριμένη σωματική εμπειρία. Αυτού του είδους οι εποπτείες λοιπόν είναι καθαρές εποπτείες και αυτό κάνει δυνατή την ύπαρξη συνθετικών κρίσεων ή προτάσεων a priori.8

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε κάποια αντίρρηση που εκφράζει ο Ε. Π. Παπανούτσος ως προς την a priori καθαρή γνώση σε σχέση με τα Μαθηματικά. Αναφέρει ότι ο Καντ έχει καταστεί θύμα του ευκλειδισμού, γιατί φρονούσε ότι το μαθηματικό σύμπαν είναι μοναδικό, περιχαρακωμένο και αναλλοίωτο. Η νεώτερη εξέλιξη των Μαθηματικών όμως έχει καταδείξει ότι το a priori είναι αρκετά πενιχρό για να περιορίζουμε τη σκέψη μας σε αυτό και ότι κάτι τέτοιο είναι πλάνη. 9

Στον πρόλογο της δεύτερης έκδοσης της Κριτικής του καθαρού λόγου, ο Καντ επισημαίνει ότι τα παραδείγματα της Φυσικής και των Μαθηματικών δίνουν εκκίνηση στη σκέψη ώστε να αναλογιστεί την αλλαγή του τρόπου του σκέπτεσθαι και να μιμηθεί

[7] Δημητρακόπουλος Μ.Φ. (2003), *Στοιχείωση Ευρωπαϊκής φιλοσοφίας –Από τους προσωκρατικούς ως τον Wittgenstein και τον Heidegger,* Αθήνα, σελ.356.
[8] Δημητρακόπουλος Μ.Φ. (2003), *Στοιχείωση Ευρωπαϊκής φιλοσοφίας –Από τους προσωκρατικούς ως τον Wittgenstein και τον Heidegger,* Αθήνα, σελ.358.
[9] Παπανούτσος Ε. Π. (2002) , *Γνωσιολογία* , Αθήνα: Νόηση, σελ.347.

αυτές τις επιστήμες σε αναλογία προς τη Μεταφυσική. Σε αντίθεση με το ότι μέχρι την εποχή του Καντ η γνώση θα έπρεπε να ρυθμίζεται σύμφωνα με τα αντικείμενα και όλες οι προσπάθειες γίνονταν μέχρι τότε σύμφωνα με αυτή την προϋπόθεση. Οι προσπάθειες αυτές όμως δεν τελεσφορούσαν γιατί δεν βρισκόταν κάποιος a priori προσδιορισμός των αντικειμένων στηριζόμενος αποκλειστικά σε έννοιες και μέσω του οποίου θα διευρύνονταν οι γνώσεις. Έτσι ο Καντ πρότεινε να δοκιμάσουμε να δούμε μήπως στα προβλήματα της Μεταφυσικής θα υπάρξει μεγαλύτερη επιτυχία, αν γίνει δεκτό υποθετικά ότι τα αντικείμενα θα πρέπει να ρυθμίζονται ως προς τη γνώση μας. 10

2. Η κριτική του Hegel στον Kant

Μία από τις αντιρρήσεις που είχε ο Hegel αναφορικά με την φιλοσοφική θεωρία του Kant αφορούσε το θέμα της γνώσης. Ο Ameriks θεωρεί ότι η αντίρρηση αυτή δεν σχετίζεται απόλυτα μόνο με τον Kant αλλά είναι ένα πολύ γενικό πρόβλημα το οποίο εντοπίζεται επίσης και στη φιλοσοφία του Locke. Η αντίρρηση του Hegel απευθύνεται εναντίον όλων των φιλοσόφων οι οποίοι προσπαθούν να καθορίσουν τον σκοπό και τα όρια της γνώσης εξετάζοντας πρώτα όλες τις γνωσιακές μας ικανότητες και ξεχνώντας ότι μία τέτοια προκαταρκτική έρευνα αποτελεί μόνη της μέρος της διαδικασίας της γνώσης.

Παρόλο που στη Φαινομενολογία το όνομα του Kant δεν αναφέρεται όταν ο Hegel διατυπώνει αυτή την αντίρρηση, είναι σαφές ότι απευθύνεται σε αυτόν όταν επιτίθεται στο σχέδιο μίας προκαταρκτικής έρευνας αναφέροντας ότι κινητοποιείται από την έννοια της γνώσης, διατυπωμένες όμως ως ένα εργαλείο και γι' αυτό το λόγο πρέπει να εξεταστεί για την αξιοπιστία της. Τα προβλήματα στα οποία μία τέτοια κριτική φιλοσοφία εστιάζει, υποδεικνύουν σαφώς τον Kant και την θεωρία του για τις a priori μορφές της ευαισθησίας και της κατανόησης.11

Η εξήγηση του Hegel για την δυσκολία αυτής της έννοιας δεν είναι άμεση. Ο αγαπημένος τρόπος έκφρασης του είναι ότι οι κριτικοί φιλόσοφοι επιτελούν το λάθος «να αρνούνται να μπεις στο νερό μέχρι να έχεις μάθει να κολυμπάς». Αν αυτή είναι η δυσκολία που υπάρχει, τότε φαίνεται ότι θα μπορούσε να εκφραστεί λιγότερο μεταφορικά σε όρους όπως στη περίπτωση του Roderick Chisholm που συζήτησε το θέμα αναφερόμενος σε «πρόβλημα των κριτηρίων».12

Γενικότερα, φαίνεται ότι για να μπορέσει κάποιος να διατυπώσει ορθώς έναν γνωσιακό ισχυρισμό θα πρέπει πρώτα να γνωρίζει ότι ο ισχυρισμός συναντά τις συνθήκες για να αποτελεί γνώση αλλά παράλληλα φαίνεται ότι κανείς δεν μπορεί να γνωρίζεις ποιες είναι αυτές εκτός αν ήδη γνωρίζει κάποια συγκεκριμένα πράγματα. Ο Roderick

[10] Kant I. (1979), *Κριτική του καθαρού λόγου,* εισ., μετ., σχολ., Αν. Γιανναράς, Αθήνα: Παπαζήση, σελ.44.
[11] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.15.
[12] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.15.

Chisholm επέλεξε να επιλύσει το πρόβλημα με αυτή τη μέθοδο. Ανέφερε ότι υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα πράγματα που γνωρίζουμε πριν γνωρίσουμε το γενικό κριτήριο που τα καθιστά γνώση. Μέσω της αντανάκλασης αυτών των συγκεκριμένων υποθέσεων ο άνθρωπος μπορεί να αναπτύξει μία διατύπωση για το τι είναι το γενικό κριτήριο. Αντίθετα, ένας κριτικός φιλόσοφος θα εμφανιζόταν να επέλεγε τον μεθοδισμό ο οποίος προκύπτει παρακρατώντας τους ισχυρισμούς της συγκεκριμένης γνώσης, πιθανόν επειδή είναι ενήμερος από τις δυσκολίες που παρατηρούνται με τα γνωσιακά μας «εργαλεία» μέχρι να αποκτήσει συγκεκριμένες γενικές αρχές. Στη βάση αυτών των αρχών, και μία εξέταση της ικανότητας μας να τις ικανοποιήσουμε, η προκαταρκτική εξέταση μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα πλήρη λογαριασμό της δομής και του σκοπού της γνώσης.13

Αυτό μπορεί να φαίνεται ότι είναι ακριβώς αυτό που ο Kant επιθυμούσε να παράγει μέσω της επαγωγής των a priori αρχών και έπειτα, μία ιδεαλιστική περιγραφή του σκοπού τους. Και αν κάποιος πιστεύει ότι αυτό ήταν που προτίθετο να κάνει ο Kant, είναι φυσικό να τον προκαλεί εγείροντας το πρόβλημα του κριτηρίου και ρωτώντας πως κάποιος μπορεί να ελπίζει εξάγει γενικές αρχές χωρίς να παραδεχτεί πρώτα κάποιους ισχυρισμούς γνώσης, όπως για παράδειγμα να ρωτά πως ο Kant σκοπεύει να μάθει πώς να κολυμπά χωρίς πρώτα να βραχεί.14

Για τον Hegel, η αμφισβήτηση της άποψης του Kant σχετίζεται με το πρόβλημα του κριτηρίου στο οποίο όμως εντοπίζεται και το βασικό λάθος του πως συμπεριφερόμαστε στη γνώση ή στη γνωσιακή ικανότητα ως εργαλείο. Η δυσκολία, η αλλιώς το βαθύ νερό όπως αναφέρεται στη θεωρία του Kant, εξηγείται από τον Hegel λέγοντας ότι υποθέτοντας ότι είναι ένα εργαλείο κατανόησης της γνώσης, ο Kant παρέβλεψε τη μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε αυτό και στα πραγματικά εργαλεία. Όπου ένα συνηθισμένο εργαλείο μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα ώστε να ελεγχθεί αν είναι κατάλληλο (για παράδειγμα, για να ελεγχθεί ένα σφυρί δεν πρέπει απαραίτητα να χρησιμοποιηθεί αρκεί να χτυπηθεί με ένα άλλο σφυρί), η γνώση είναι τέτοια ώστε δείχνει ότι δεν υπάρχει κάποια εξέταση γι' αυτή που να μην εμφανίζει μόνο του τη χρήση της γνώσης. Υπάρχει λοιπόν μία βασική αμφισβήτηση στην υπόθεση ότι η γνώση είναι ένα απλό εργαλείο και από τη στιγμή που εγκαταλείπεται αυτή η υπόθεση, εγκαταλείπεται και αυτό που ο Hegel παρέχει ως κίνητρο για την κριτική φιλοσοφία, δηλαδή την ιδέα να ελέγχεται προκαταβολικά πως αυτό το όργανο δουλεύει.15

Δυστυχώς, αυτός ο τρόπος διαμόρφωσης των αντιρρήσεων του Hegel εμπεριέχει την παραπλανητική πρόταση ότι η έννοια του εργαλείου της γνώσης, όπως αυτό εξηγήθηκε, είναι μία προϋπόθεση της φιλοσοφίας του Kant. Ίσως να λειτουργεί όντως με αυτό τον τρόπο για κάποιους φιλόσοφους, αλλά στην περίπτωση του Kant πρέπει να

[13] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.16.
[14] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.16.
[15] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.16-17.

επισημανθεί ότι η συζήτηση των μορφών της διαίσθησης και της κατανόησης εννοείται ακριβώς ως το συμπέρασμα παρά ως το εναρκτήριο σημείο της διαφωνίας του. Αναμφίβολα, ο Kant πιστεύει ότι θα ήταν λανθασμένο να υποθέτουμε ότι οι εμπειρικές μας αναπαραστάσεις αποκαλύπτουν πράγματα κατευθείαν γιατί μία τέτοια υπόθεση είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποφευχθεί. Πιστεύει επίσης ότι η ιστορία της μεταφυσικής διαμάχης δικαιολογεί κάποια άρνηση της αξιοπιστίας του λόγου όταν αυτός επεκτείνεται πέρα από τον εμπειρισμό αλλά όλο αυτό δεν σημαίνει ότι από την αρχή λέει ότι πρέπει να εργαστούμε μόνο με τις μορφές που επιτρέπει πρόσβαση στα αντικείμενα. Αντίθετα, από τη στιγμή που οι μορφές αυτές έχουν ανακαλυφθεί και έχουν αναπτυχθεί αποτελούν ένα έξτρα σημείο που δείχνει ότι είναι μόνο οι μορφές μας, μόνο τα εργαλεία μας για να προσπαθήσουμε να φτάσουμε κάπου που είναι εντελώς διακριτό από εμάς.16

Υπάρχει η πιθανότητα κάποιος να επιμένει ότι η αντίρρηση του Hegel είναι ανεξάρτητη όταν κάποιος πιστεύει ότι υπάρχει ένα τέτοιο πράγμα όπως ένα εργαλείο της γνώσης διακριτό από τα άλλα πράγματα (αυτό που ο Hegel αποκαλεί το «απόλυτο»). Για όσο διάστημα είναι αληθές ότι η γνώση δεν μπορεί να είναι σαν ένα συνηθισμένο εργαλείο, αυτό φαίνεται να είναι αρκετό ώστε να κάνει ακατάλληλη κάθε συζήτηση για την γνώση ως εργαλείο και αν ακόμα η κριτική φιλοσοφία δεν είναι εκτός βάσης στο ξεκίνημα, τελικώς αυτό γίνεται. Η απάντηση του Kant σε αυτό το σημείο είναι ότι το μόνο που αυτός παραδέχτηκε είναι μία αναλογία ανάμεσα στη γνώση και στα εργαλεία, μία αναλογία με ένα συγκεκριμένο νόημα που προκύπτει από μία διαφωνία σε ένα συγκεκριμένο είδος ανεξαρτησίας των πραγμάτων από το μυαλό μας. Πιο συγκεκριμένα, η απάντηση αυτή μπορεί να δοθεί όταν η αντανακλαστική ικανότητα της γνωσιακής μας δεξιότητας είναι γενική και η απόλυτη παγκόσμια σκοπιά ενός συγκεκριμένου μέρους του τι η δεξιότητα κάνει, το καθιστά απίθανο είναι ένα συνηθισμένο εργαλείο. Είναι επίσης αληθές ότι αυτό το μέρος της γνωσιακής μας δεξιότητας μπορεί αν χρησιμοποιήσει την αρχή της αντιλογίας για να εξετάσει άλλα μέρη και τα αποτελέσματα αυτή στης εξέτασης υπονοούν ότι αυτά τα μέρη έχουν περιορισμένο σκοπό και είναι σαν τα απλά εργαλεία.17

Έτσι, υπάρχουν αντιλογίες οι οποίες εγείρονται όταν συγκεκριμένες προτάσεις της κοινής λογικής συνδυάζονται με μία συγκεκριμένη μεταφυσική θέση όπως η θέση του υπερφυσικού ρεαλισμού. Τότε ο κριτικός φιλόσοφος μπορεί να υποστηρίξει την άρνηση της μεταφυσικής θέσης. Και αν αυτό συμβεί, μία συνέπεια αυτής της άρνησης είναι η υποστήριξη ενός κενού ανάμεσα σε αυτό εμπειρικά καθορίζουμε για τα αντικείμενα και σε αυτό που αλήθεια γι' αυτά. Θεωρείται λοιπόν κατάλληλο να ειπωθεί ότι κατά μία έννοια, η εμπειρική γνωσιακή ικανότητα είναι σαν ένα εργαλείο, σαν ένα που φτάνει μέχρι ενός σημείου και μόνο.

[16] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.17.
[17] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.17-18.

Οι συγκεκριμένες διαφωνίες μπορούν φυσικά να προκληθούν αλλά όποια αντίρρηση διατυπώνεται δεν απευθύνεται πλέον στη ιδέα της γνώσης ως εργαλείο αλλά είναι περισσότερο μία αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο είδος δικαιολόγησης για μία μορφή αυτής της ιδέας. Κάποιος μπορεί επίσης να αναζητήσει κάποιο γενικό τρόπο για να εκφράσει την αντίθετη στη συνολική προσπάθεια του Kant να δημιουργήσει μία διάκριση με σημασία ανάμεσα σε αυτά που οι γνωσιακές μας δεξιότητες μπορούν να καθορίσουν και σε αυτά που πραγματικά είναι. Στη πραγματικότητα, αυτό είναι που πράττει και ο Hegel στις αντιρρήσεις του για τη θεωρητική φιλοσοφία του Kant και την κριτική του ιδεαλισμού του φιλοσόφου. Σύμφωνα με αυτή την άποψη υπάρχει άλλη μία διαφωνία σύμφωνα με την οποία αν κάποιος προσπαθήσει να υποστηρίξει ότι όλοι έχουμε αρχές, αυτό ισχύει μόνο για φαινόμενα, αυτή η υποστήριξη αυτή θα συγκρουστεί με τη θέση για το περιορισμό γιατί η υποστήριξη αυτή δεν αφορά μόνο πως τα πράγματα εμφανίζονται στα εργαλεία της γνώσης μας αλλά είναι περισσότερο ένας ισχυρισμός για το τι είναι απόλυτο και τι όχι.18

Η απάντηση του Kant σε αυτή την κατηγορία θα πρέπει να είναι ότι ποτέ δεν ισχυρίστηκε ότι δεν υπάρχει τίποτα που μπορούμε να γνωρίζουμε ως απόλυτα αληθές. Το κεντρικό σημείο της θέσης του Kant είναι μόνο ότι ο καθορισμός των πραγμάτων απαιτεί διαίσθηση και ότι οι διαβεβαιώσεις των διαισθητικών ποιοτήτων που μας δίνονται από τις μορφές της ευαισθησίας μας δεν μπορούν να χαρακτηρίσουν τα πράγματα. Αυτή η υποστήριξη λοιπόν έρχεται σε σύγκρουση με τη θέση περιορισμού μόνο εάν προσδίδει καθορισμένη γνώση των πραγμάτων. Παρόλο που με αυτό τον τρόπο δίνεται ένα είδος απόλυτης γνώσης, μπορεί να θεωρηθεί ως αρνητικός και ακαθόριστος και δεν είναι συνεπής με τις θέσεις που ο Kant θέλει να διατυπώσει.19

Σύμφωνα με τον Bristow, ο Hegel ορθώς ερμηνεύει τον Kant ως υποκειμενιστή. Σύμφωνα με την ερμηνεία του Hegel, ο περιορισμός της γνώσης που θέτει ο Kant είναι βασικά μία λειτουργία της άρθρωσης του για την δομή της επιστήμης και του βασικού της ρόλου στη μεταφυσική των κατηγοριών. Η διαφωνία του Kant για την υποκειμενική εγκυρότητα των κατηγοριών βασίζεται στην αναγνώριση ότι η γνώση των αντικειμένων είναι αυτοσυνείδητη, μη κυβερνούμενη δραστηριότητα που αποδίδουμε στους εαυτούς μας, υπό την έννοια ότι εμείς της επιτελούμε. Για να κατανοήσουμε τους εαυτούς μας σε αυτή τη θέση, πρέπει επίσης να κατανοούμε ότι τα υψηλά επίπεδα των κανόνων της δραστηριότητας, οι κατηγορίες, πηγάζουν από εμάς. Οι άνθρωποι δεν μπορούν να κατανοήσουν την εξωτερική έκθεση των κανόνων πάνω τους. Ο υποκειμενισμός στον Kant είναι μία συνέπεια όχι μόνο ή βασικά λόγω της διαφωνίας στην μεταφυσική αισθητική για την ιδέα του χώρου και του χρόνου αλλά επίσης και της μεταφυσικής της επαγωγής όπου αυτή η κανονιστική δομή αναπτύσσεται.20

[18] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.18.
[19] Ameriks Karl (1985), *Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy,* Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1, σελ.18-19.
[20] Bristow W.F. (2002), *Are Kant's categories subjective?,* The Review of Metaphysics, Vol.55, No 3, σελ.552.

Τα όρια της γνώσης που χαράσσει ο Kant μέσω του μεταφυσικού ιδεαλισμού του, όπως ο Hegel τα κατανοεί, υπονοούνται στη λύση του προβλήματα της πιθανότητας της συνθετικής, μία a priori γνώση υπονοείται στο βασικό ισχυρισμό της επαγωγής. Ο κύριος ισχυρισμός είναι ότι η σχέση των αναπαραστάσεων μας με τα αντικείμενα αποτελείται από την ενότητα των αναπαραστάσεων αυτών να λαμβάνουν μέσω της αντίληψης.21

Ο Hegel υποστηρίζει στις διαλέξεις για την ιστορία της φιλοσοφίας ότι η υποκειμενικότητα του Kant είναι υποκειμενική με την σειρά της με την έννοια ότι παραμένει έγκλειστη μέσα στο κύκλο του αντικειμένου, μέσα στο αγνό Εγώ του αυτοσυνείδησης και μέσα στη σφαίρα της σκέψης και της κατανόησης.22

Για τον Bristow, η ερμηνεία του Hegel ότι ο επιστημολογικός ιδεαλισμός του Kant είναι υποκειμενικός είναι ορθή. Θεωρεί ότι η οπτική του Kant είναι ότι ο ιδεαλισμός υφίσταται εφόσον θεωρεί ότι η υποκειμενικότητα έχει την πηγή της στην σκέψη. Η βασική θέση του ιδεαλισμού, σύμφωνα με τον Hegel, είναι η θέση ότι το πραγματικό είναι σκέψη ή αιτία. Σύμφωνα λοιπόν με τον Hegel, ο ιδεαλισμός του Kant δεν μπορεί να είναι γνήσιος ιδεαλισμός από την στιγμή που ο Kant τον αντιλαμβάνεται ως σκέψη. Ο Kant αντιλαμβάνεται τη πραγματικότητα ως πέρα ή εξωτερικά από τη σκέψη. Η σκέψη αυτή είναι υποκειμενική με αυτή την έννοια στον μεταφυσικό ιδεαλισμό και υποδηλώνει μία βασική διαφορά ανάμεσα στον ιδεαλισμό του Kant και στον απόλυτο ιδεαλισμό του Hegel, τουλάχιστον με τον τρόπο που ο δεύτερος τον αντιλαμβάνεται.23

Η οπτική του Hegel είναι ότι η υποκειμενικότητα των κατηγοριών δεν σχετίζεται καθόλου με το ερώτημα αν είναι απαραίτητες για όλα τα σκεπτόμενα όντα ως τέτοια ή όχι. Αν ο ισχυρισμός ότι μία δοσμένη ομάδα επιστημονικών συνθηκών είναι υποκειμενικές, προϋποθέτει ότι πρέπει να έχουμε κατά νου ένα άλλο είδος γνώσης που δεν περιορίζεται από αυτές τις μορφές, τότε το ερώτημα αν οι κατηγορίες είναι υποκειμενικές εξαρτάται από το αν ο Kant οραματίζεται μία γνώση ελεύθερη από αυτές τις μορφές ή όχι.24

Σύμφωνα με τον Bristow, άλλοι μελετητές εστιάζονται στο ότι από την στιγμή που οι κατηγορίες προκύπτουν από τις μορφές της κρίσης, ισχύουν ως τέτοιες για όλους τους σκεπτόμενους. Παραμένουν τέτοιες καθώς ο Kant επεξεργάζεται τη πιθανότητα της κατανόησης με διαφορετικές μορφές της ευαίσθητης διαίσθησης και δεν επιτρέπει την προοπτική της σκέψης με μία διαφορετική ομάδα κατηγοριών. Διαφωνούν επίσης ότι οι κατηγορίες, αντίθετα από τις μορφές της ευαίσθητης διαίσθησης, δεν είναι υποκειμενικές. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το ερώτημα δεν είναι αν οι κατηγορίες ισχύουν ως

[21] Bristow W.F. (2002), *Are Kant's categories subjective?,* The Review of Metaphysics, Vol.55, No 3, σελ.565.
[22] Bristow W.F. (2002), *Are Kant's categories subjective?,* The Review of Metaphysics, Vol.55, No 3, σελ.567.
[23] Bristow W.F. (2002), *Are Kant's categories subjective?,* The Review of Metaphysics, Vol.55, No 3, σελ.567.
[24] Bristow W.F. (2002), *Are Kant's categories subjective?,* The Review of Metaphysics, Vol.55, No 3, σελ.568.

τέτοιες για όλους όσους σκέφτονται από την στιγμή που σύμφωνα με τον Hegel, ο υποκειμενισμός προκύπτει από το ρόλο της ίδιας της σκέψης στη γνώση μας για τα αντικείμενα.25

Συμπέρασμα

Η κριτική που άσκησε ο Hegel στον Kant για το θέμα της γνώσης θεωρείται λογική σε κάποια σημεία ακόμα και από αυτούς που την αντιμετωπίζουν με αρνητική οπτική. Στο σύνολο τους όμως θεωρούν ότι ο Hegel δεν μπόρεσε να εξετάσει επαρκώς τον Kant και γι' αυτό απέτυχε να κατανοήσει την έννοια του μεταφυσικού ιδεαλισμού. Αυτό συνέβη γιατί ο Hegel απέτυχε να κατανοήσει τη πολυπλοκότητα των θέσεων του Kant και κατά συνέπεια, απέτυχε να δει το βάθος της κριτικής του Kant για την παράδοση καθώς και την ανοχή της θετικής οπτικής. Μία άλλη συνέπεια της αποτυχίας του Hegel να προσεγγίσει την οπτική του Kant, σύμφωνα με τους επικριτές του είναι ότι αγνοεί τη μεταφυσική παράδοση ώστε να εξηγήσει ότι η απλή αυτοαντανάκλαση μπορεί να παρέχει στον άνθρωπο καθορισμένη γνώση. Η αποτυχία του Hegel σε αυτή τη περίπτωση οφείλεται στο ότι παραμένει δεσμευμένος στις υποθέσεις ότι η αυτοαντίληψη έχει ένα ειδικό πλεονέκτημα. Με αυτό τον τρόπο υποτιμά την εργασία του Kant και η κριτική του στο έργου υποφέρει από την αδυναμία είναι πέραν του δέοντος βέβαιος για το τι είναι ορατό από την απλή αναπαράσταση.

Από την άλλη, οι υποστηρικτές της κριτικής που άσκησε ο Hegel στον Kant θεωρούν ότι αυτή ήταν που έδωσε απαντήσεις σε κενά που υπήρχαν στη φιλοσοφία και κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί ως δικαιολογημένη.

Σύμφωνα με την δεύτερη ομάδα μελετητών, οι κατηγορίες είναι οι απαραίτητοι κανόνες της σύνθετης δραστηριότητας, της σκέψης δηλαδή, μέσω της οποίας οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν την γνώση των αντικειμένων. Οι έννοιες αυτές είναι, συγκριτικά με τις άλλες μορφές ευαισθησίας, υποκειμενικές με μία διαφορετική και πιο θεμελιώδη έννοια. Οι αγνές μορφές της ευαισθησίας είναι απλώς ζωώδη γεγονότα για τους ανθρώπους που δεν έχουν ειδική σχέση με την έννοια της σύλληψης του εαυτού ως γνώστη των αντικειμένων.

Βιβλιογραφία

Ameriks Karl (1985), Hegel's critique of Kant's theoretical philosophy, Philosophy and Phenomenological Research, Vol.46, No 1

Arent Ch. (2008), I politiki filosofia tou Kant, Athina: Nisos

[25] Bristow W.F. (2002), *Are Kant's categories subjective?,* The Review of Metaphysics, Vol.55, No 3, σελ.568-569.

Bristow W.F. (2002), Are Kant's categories subjective?, The Review of Metaphysics, Vol.55, No 3

Dimitrakopoulos M.F. (2003), Stoicheiosi Evropaikis filosofias –Apo tous pro-sokratikous os ton Wittgenstein kai ton Heidegger, Athina

Kant I. (1979), Kritiki tou katharou logou, eis., met., schol., An. Giannaras, Athina: Papazisi

Papanoutsos E. P. (2002) , Gnosiologia , Athina: Noisi

Plangesis G. (2009), Neoteri Evropaiki Filosofia. Filosofikos Logos, Kritiki tis Thriskeias kai Ideologia, Athina: Kritiki

Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Μια καλή πρακτική για την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

Σκαρπέλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, M.Ed Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός» και στην ανάδειξη της σπουδαιότητάς του για την εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο βασικότερος παράγοντας της διδακτικής διαδικασίας. Με γνώμονα τις επιστημονικές του γνώσεις, την αγάπη και το ενδιαφέρον του για τους μαθητές του, οφείλει να επιδιώκει τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, ουσιαστικής επικοινωνίας και σεβασμού μεταξύ τους, θέτοντας τα θεμέλια για τη δημιουργία θετικών αποτελεσμάτων στη διδακτική διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό χρειάζεται καθημερινά να σχεδιάζει και να οργανώνει προσεκτικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Ως προς την κατεύθυνση αυτή καίριο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, καθώς λειτουργεί ως εργαλείο κριτικής θεώρησης των πραγμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικός αναστοχασμός, εκπαιδευτικός, μαθητές

Educational Reflection: a good practice for developing teacher professional skills

Skarpelou Maria, Primary Teacher, M.Ed Educational Policy

Abstract

The present article aims at the conceptual approach of the term "educational reflection" and at the highlighting of its importance for the educational practice. The teacher is considered the most basic factor in the teaching process. Based on his scientific knowledge, his love and interest for his students, he must seek to create a climate of cooperation, meaningful communication and respect between them, laying the foundations for the creation of positive results in the teaching process. For this purpose, he needs to carefully plan and organize the content of his teaching every day. In this direction, educational reflection plays a key role, as it functions as a tool for critical consideration of things.

Key-Words: Educational reflection, teacher, students

Εισαγωγή

Η μάθηση συνιστά μια απαιτητική και δύσκολη γνωστική διαδικασία, κυρίως για τους μικρούς μας μαθητές, καθώς απαιτείται η συμμετοχή των ανώτερων γνωστικών τους λειτουργιών (γλώσσα, αντίληψη, σκέψη, μνήμη, προσοχή, συγκέντρωση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κλπ) και η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Είναι αυτονόητο λοιπόν ότι κατά τη διδακτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους καθοδηγεί εποικοδομητικά, να τους ενθαρρύνει, να τους παροτρύνει, να τους παρέχει άμεση ανατροφοδότηση για τη διόρθωση των λαθών τους και να τους

επιβραβεύει σε κάθε τους προσπάθεια. Κυρίαρχο μέλημα του σύγχρονου σχολείου οφείλει να είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής μελέτης, δημιουργικής και κριτικής ικανότητας, μεταγνώσης, που θα ωθήσουν τα παιδιά στην αυτομόρφωση και συνάμα στη δια βίου μάθηση.

Ομοίως, η διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές κρίνεται αναγκαίο να αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα ο διδάσκων οφείλει να αξιολογεί τις διδακτικές μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθεί, τους στόχους που θέτει, να αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, τα ενδιαφέροντά τους και να επανεξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Ως προς την κατεύθυνση αυτή αποσκοπεί η διαδικασία του αναστοχασμού, μια ενεργητική και πολύπλοκη διεργασία του νου, που ωθεί τον εκπαιδευτικό να σκέπτεται, να προβληματίζεται, να αναρωτιέται, να αμφισβητεί τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του, να μην αρκείται στο προφανές αλλά αντιθέτως να αναζητά ερμηνείες σε κάθε είδους πληροφορία που δέχεται και να αξιολογεί με κριτικό πνεύμα κάθε κατάσταση στην οποία εμπλέκεται. Η ερμηνεία του όρου «αναστοχασμός» και μάλιστα «εκπαιδευτικός αναστοχασμός» θα υλοποιηθεί στην ακόλουθη ενότητα, ενώ συνάμα θα παρουσιαστεί το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο.

Εννοιολογική προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Αναστοχασμού

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση οι πρώτες προσεγγίσεις της έννοιας του αναστοχασμού εντοπίζονται στην αρχαιότητα, σε έργα των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Συγκεκριμένα συναντάται σε έργα του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα, οι οποίοι ταύτιζαν τον αναστοχασμό με μια προσπάθεια βαθιάς σκέψης, εσωτερικής αναζήτησης και αναθεώρησης των υπαρχουσών παγιωμένων αντιλήψεων (Ζαρίφης, 2009). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, αν και έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για την έννοια του αναστοχασμού, εξακολουθεί όμως να μην υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, φανερώνοντας την πολύπλευρη και υποκειμενική του φύση (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Ο φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey θεωρείται ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια του αναστοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο βιβλίο του «How we think» ερμηνεύει τον αναστοχασμό ως την ικανότητα του ατόμου να εξετάζει προσεκτικά και να θέτει υπό αμφισβήτηση οποιαδήποτε αντίληψη ή μορφή γνώσης, αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για έναν εμπεριστατωμένο τρόπο σκέψης που επαναφέρει το άτομο από τη σύγχυση, στη γνωστική και συναισθηματική ισορροπία. Επιπλέον, υποστήριξε ότι πρόκειται για μια διαδικασία νοηματοδότησης των εμπειριών του ατόμου, καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους, διερευνούν, αναθεωρούν, επανεξετάζουν και υποβάλλουν ερωτήματα γι’ αυτές. Παράλληλα υπογράμμισε ότι απαλλάσσει το άτομο από προκαταλήψεις και το οδηγεί στη στοχευμένη κρίση και επίλυση των ζητημάτων που αντιμετωπίζει (Dewey, 1997).

Εν συνεχεία ο Freire προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό από φιλοσοφική σκοπιά λέγοντας ότι το άτομο αντιμετωπίζει με κριτικό πνεύμα την κατάσταση που βιώνει και αντιλαμβάνεται ότι για να μπορέσει να αποδεσμευτεί από αυτή πρέπει να την

αλλάξει (Φρυδάκη, 2015). Στο ίδιο πνεύμα και ο Ζαρίφης (2009) θεωρεί ότι ο αναστοχασμός βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει κριτικά τις απόψεις του και να αναζητήσει την προέλευσή τους, ενώ ο Κόκκος (2010) τον ερμηνεύει ως βαθιά σκέψη και κατ' επέκταση αλλαγή του υπάρχοντος τρόπου σκέψης.

Ο αναστοχασμός θεωρείται αναγκαίο εφόδιο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού. Υπό την έννοια αυτή γίνεται λόγος για έναν συστηματικό και ολιστικό τρόπο σκέψης (Παπακώστα, 2010) που προϋποθέτει ελεύθερο νου, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και έτοιμο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις. Για τον σκοπό αυτό κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διακρίνεται από γνωρίσματα όπως η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η δυναμικότητα, η ευελιξία, ο σεβασμός και η κατανόηση για το διδακτικό του έργο, δεδομένου ότι ο συναισθηματικός του κόσμος καθρεφτίζεται στη διδασκαλία του. Επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας ο διδάσκων δύναται να εμβαθύνει σε μια κατάσταση και να μην περιορίζεται μόνο στην περιγραφή της.

Παράλληλα, ο Schon (1983) προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για μια μεταγνωστική διαδικασία που τροφοδοτεί τις σκέψεις και τις διδακτικές τους ενέργειες, όντας οι ίδιοι ερευνητές της δράσης τους. Διακρίνει δύο είδη αναστοχασμού, τον «Αναστοχασμό για τη Δράση» (reflection-on-action) και τον «Αναστοχασμό Κατά τη Διάρκεια της Δράσης» (reflection-in-action) (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013).

Αναλυτικότερα, ο πρώτος αφορά το πέρας της διδασκαλίας όπου ο διδάσκων αναστοχάζεται κριτικά σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο, τις διδακτικές μεθόδους, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας του, με σκοπό να προβεί στον σχεδιασμό διδασκαλιών υψηλότερου επιπέδου. Αντιθέτως, ο «αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης» αναφέρεται στις μεθόδους που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός όταν καλείται να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις στη διάρκεια του μαθήματος, για την επίλυση των οποίων αξιολογεί με κριτικό πνεύμα ό,τι έχει συμβεί, επανεξετάζοντας τις μεθόδους που έχει ακολουθήσει. Η διαφορά των δύο αυτών ειδών αναστοχασμού έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός με το πέρας της διδασκαλίας του προβληματίζεται, αναστοχάζεται κριτικά, εξετάζοντας ποικίλους εναλλακτικούς τρόπους δράσης για να τη βελτιώσει, ενώ στη δεύτερη περίπτωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες αξιοποιώντας τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τη διαίσθησή του (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013).

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί διαχρονικό αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Βέβαια αν και οι ερευνητές διαφοροποιούνται αναφορικά με τον τρόπο, το είδος, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τον χρόνο υλοποίησης του αναστοχασμού, ο αντίκτυπος και τα οφέλη του σε κάθε περίπτωση είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό του έργο, καθώς γίνεται ο ίδιος ερευνητής (Παπακώστα, 2010).

Τα είδη του Εκπαιδευτικού Αναστοχασμού – Σημαντικές πρακτικές

Στη διεθνή βιβλιογραφία διατυπώνεται μια τριμερή κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Σύμφωνα με τον Van Manen (1977) ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός μπορεί να διακριθεί σε τρία είδη: τον τεχνολογικό-εργαλειακό, τον ερμηνευτικό-πρακτικό και τον κριτικό.

Αναλυτικότερα, ο τεχνοκρακτικός–εργαλειακός αναστοχασμός αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται με βάση εξωτερικά κριτήρια πχ μέθοδοι, στρατηγικές κλπ που έχουν προκύψει από την εκπαιδευτική έρευνα, ενώ οι διδάσκοντες περιορίζονται στην απλή παρατήρηση και περιγραφή συμπεριφορών που εκδηλώνονται στην τάξη. Ο ερμηνευτικός-πρακτικός αναστοχασμός συνδέεται με την κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ποικίλες πηγές όπως γνώσεις, προσωπικές εμπειρίες, αντιλήψεις και αξίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού. Επιπλέον δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά μπορεί να αφορά ζητήματα που αναφέρονται στη διαχείριση της τάξης, στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και σε ηθικά ζητήματα. Τα κριτήρια του ερμηνευτικού αναστοχασμού αφορούν την υποκειμενική κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Κατόπιν ο κριτικός αναστοχασμός συνδέεται με τις αρχές που διαπνέουν την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια και η αξία της γνώσης, ο σκοπός και η φύση της διδασκαλίας και ο ρόλος του σχολείου ενσωματώνονται σε ένα σχέδιο δράσης που στοχεύει στην ανεξαρτησία των ατόμων και στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013).

Για την επίτευξη της αναστοχαστικής διαδικασίας αξιοποιούνται πρακτικές που διευκολύνουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού όπως οι μικροδιδασκαλίες, οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, η καταγραφή ημερολογίου, η ανατροφοδότηση από συναδέλφους, η παρακολούθηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών, ο φάκελος εργασιών (portfolio), η μελέτη – ανάλυση της σχολικής ζωής και η συστηματική επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Πρόκειται για δυναμικές πρακτικές που ωθούν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει ουσιαστικά απρόσμενες και προβληματικές καταστάσεις στην τάξη ή στο σχολείο, να αξιολογεί τον εαυτό του, τις τρέχουσες συμπεριφορές και τις σχέσεις του με τους μαθητές και τους συναδέλφους του (Korthagen & Vasalos, 2005). Ταυτόχρονα υιοθετεί νέους τρόπους θεώρησης των καταστάσεων της καθημερινότητας, δέχεται ευμενώς τις απόψεις και την κριτική των συναδέλφων του και προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες.

Άξια λόγου πρακτική θεωρείται το ημερολόγιο, το οποίο αποτελεί έναν συστηματικό τρόπο καταγραφής των σκέψεων και των αναστοχασμών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Υπό την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός δύναται να καταγράφει ιδέες, σκέψεις, πεποιθήσεις, αποσπάσματα από τη μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, συναισθήματα, εμπειρίες, τα βασικά σημεία της διδασκαλίας του και τους διδακτικούς στόχους με απώτερο σκοπό να κάνει άμεσα διορθωτικές παρεμβάσεις στο διδακτικό του έργο, να το βελτιώσει, να το εμπλουτίσει με πρωτότυπες ιδέες και να αντιμετωπίσει την

εκπαιδευτική πραγματικότητα ολόπλευρα και αποτελεσματικά. Συνεπώς συνιστά μια αξιόλογη πρακτική καθώς του δίνει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται καταστάσεις που βιώνει, να αναστοχάζεται και να πράττει αντιστοίχως (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013).

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, η καταγραφή ημερολογίου αναστοχασμού αποτελεί μια πρακτική με σημαντικά οφέλη για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική πράξη, εφόσον συμβάλλει ουσιαστικά στην οργάνωση της καθημερινής του διδασκαλίας, στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς του (σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο) και στην ενίσχυση της επαγγελματικής του εξέλιξης. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι η διατήρηση αρχείου ημερολογίων αναστοχασμού από μέρους των εκπαιδευτικών βοηθά σημαντικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που συναντούν, καθώς έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν όποτε το επιθυμούν και να αξιοποιήσουν αντίστοιχες ιδέες. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι δεν πρόκειται για ένα ημερολόγιο όπου καταγράφεται απλά ό,τι συμβαίνει, αντιθέτως συνιστά ένα ημερολόγιο καταγραφής αναστοχαστικών σκέψεων και ιδεών.

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός: Απαραίτητο εφόδιο στο πολυσύνθετο έργο του εκπαιδευτικού

Είναι γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διακρίνεται από μακρόχρονη ιστορία με ποικίλες διακυμάνσεις αναφορικά με την κοινωνική του αναγνώριση και αξία, ενώ τα τελευταία χρόνια πληθώρα ερευνών επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και στον ρόλο του στην εκπαιδευτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός, όντας ο πυρήνας της σχολικής επιτυχίας των μαθητών, οφείλει καθημερινά να αναστοχάζεται για το διδακτικό του έργο, να προβληματίζεται, να ερευνά, να είναι δεκτικός σε καινοτομίες, να ανταποκρίνεται στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών του, να αφουγκράζεται τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους, να αναπροσαρμόζει τις διδακτικές του μεθόδους και τους διδακτικούς του στόχους προς όφελος αυτών. Ας μην ξεχνάμε ότι, σύμφωνα με τους Ross & Bruce (2007), κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός συχνά να αποστασιοποιείται από το διδακτικό του έργο με σκοπό να σκέπτεται εκ νέου τη δράση του και να προβαίνει σε επανεξέταση της διδακτικής του συμπεριφοράς.

Σε αντίθεση με παλαιότερα ο σύγχρονος εκπαιδευτικός νοείται πλέον ερευνητής, καθώς ο ίδιος προχωρά σε αυτοδιερεύνηση των διδακτικών μεθόδων και των θεωριών μάθησης που ακολουθεί καθημερινά στη διδασκαλία του. Ομοίως, η συνεχής κριτική ανάλυση των αντιλήψεών του, ο πειραματισμός του αναφορικά με τις στρατηγικές που ακολουθεί για την επίλυση προβλημάτων στο διδακτικό του έργο, ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση στα οποία προβαίνει, απαρτίζουν την παλέτα των χαρακτηριστικών του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό λοιπόν κρίνεται αναγκαίο να έχει υψηλή επιστημονική κατάρτιση, ώστε να δύναται να αξιολογεί τις διδακτικές του ενέργειες και να επεξεργάζεται τις εμπειρίες και τις γνώσεις του (Ross & Bruce, 2007). Διαφαίνεται λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης η οποία αφορά τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη

διδακτική διαδικασία με σκοπό την κατανόηση των αδυναμιών, των προβλημάτων της και τη βελτίωση αυτών (Φρυδάκη, 2015).

Συνεπώς, ουσιαστική επιδίωξη του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι η προσωπική του ανάπτυξη, ώστε να αποκτήσει αυτογνωσία και να σχεδιάζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις των καιρών. Για τον σκοπό αυτό, όπως υπογραμμίζουν οι Korthagen & Vasalos (2005), καλό είναι να διακρίνεται από ανοιχτό πνεύμα, κριτική ικανότητα, υπευθυνότητα, αγάπη, αποφασιστικότητα, ενδιαφέρον, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα, αυθορμητισμό και να μην περιορίζεται στα στενά όρια της διδασκαλίας και της απλής εφαρμογής της νέας γνώσης και των πρακτικών που γνωρίζει. Είναι γεγονός ότι η πολύπλοκη φύση του διδακτικού του έργου προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με δυναμισμό, γνώσεις και ηθική ευθύνη, ικανούς να πάρουν αποφάσεις και να ανταποκριθούν σε οποιαδήποτε απρόσμενη μεταβολή συμβαίνει στη σχολική αίθουσα. Ως προς την κατεύθυνση αυτή αποσκοπεί και ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, ένα μεταγνωστικό παιδαγωγικό εργαλείο αναγκαίο για τη διδακτική του πορεία (Φρυδάκη, 2015).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός φέρει σπουδαία οφέλη για τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει θετικά στην παιδαγωγική του ακεραιότητα, στην επαγγελματική του ανάπτυξη και στην προσωπική του πρόοδο, ενώ ταυτόχρονα τον ωθεί στον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας υψηλότερου επιπέδου. Ομοίως, επισημαίνεται και η ηθική ευθύνη που φέρει κατά την εκπαιδευτική πράξη. Πλέον υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποσκοπεί σε νέους, καινοτόμους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών του (Ross & Bruce, 2007). Κρίνεται λοιπόν μείζονος σημασίας ο εφοδιασμός τους με δεξιότητες που θα τους καθιστούν ικανούς να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις της εποχής.

Η αξία του Αναστοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός άλλαξε ριζικά τις αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό, θέτοντας τα δεδομένα σε νέα βάση, καθώς δεν αρκούσαν πλέον η κοινή λογική ή οι εμπειρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνταν ως τότε. Πρακτικές όπως η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας, η δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και η αξιολόγηση αυτών συνέβαλλαν στη βελτίωση των όψεων της διδασκαλίας και στην υιοθέτηση νέων μορφών μάθησης. Παράλληλα οδήγησαν στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενίσχυσαν την υπευθυνότητα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ενθάρρυναν τον μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, τη συνεργατική κουλτούρα, τη διερευνητική μάθηση, τη δημιουργικότητα και την ενεργητική συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καραντζής, 2011).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει εκ των προτέρων την καθημερινή του διδασκαλία, να την ελέγχει και να την παρακολουθεί τακτικά, να συλλέγει δεδομένα για τα ενδιαφέρονται, τις κλίσεις και τις επιθυμίες των μαθητών του, να τα αναλύει, να εμβαθύνει σε αυτά και να προχωρά στον σχεδιασμό του νέου μαθήματος. Γίνεται λοιπόν λόγος για μια σύνθετη μεταγνωστική διαδικασία η οποία θα τον βοηθήσει να γίνει πιο αποτελεσματικός και θα συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη. Υπό την έννοια αυτή καθίσταται ικανός να αντιμετωπίσει κριτικά την εκπαιδευτική καθημερινότητα, ώστε να δύναται να ανταπεξέλθει στις αβεβαιότητες του σχολικού πλαισίου και της τάξης, να αναλογιστεί τη σχέση του με τους μαθητές του και τους συναδέλφους του και να υιοθετήσει νέους τρόπους θεώρησης των εκπαιδευτικών πραγμάτων, με απώτερο σκοπό να αναδιοργανώσει τη σκέψη του, να αξιοποιήσει εποικοδομητικά την εμπειρία του και να προετοιμάσει ουσιαστικά τη διδασκαλία του. Είναι γεγονός πως όταν μιλάμε για διδασκαλία γίνεται λόγος για μια δυναμική διαδικασία, μοναδική κάθε φορά, με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να βρίσκονται στο επίκεντρο αυτής.

Όπως εύστοχα υπογραμμίζουν οι Korthagen & Vasalos (2005), ο αναστοχασμός που έχει ως αφετηρία τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του κάθε εκπαιδευτικού μέσα από τη διδακτική πράξη, συντελεί ουσιαστικά στην προσωπική του εξέλιξη, ενώ παράλληλα τον ωθεί στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού του, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αξίζει λοιπόν να τονιστεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός για να καταστεί ικανός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής τάξης οφείλει να καταβάλλει συνεχή προσπάθεια για αυτοβελτίωση και αλλαγή. Με τον τρόπο αυτό ενισχύει την επαγγελματική του ταυτότητα και ανάπτυξη. Ως προς την κατεύθυνση αυτή αποσκοπεί ο αναστοχασμός, μια διαδικασία που τον ωθεί στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού του, των δυνατοτήτων του, στην απόκτηση περεταίρω γνώσεων και δεξιοτήτων και εν τέλει στη συνειδητοποίηση του πολυσύνθετου έργου του.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και η υλοποίηση καινοτομιών είναι πρακτικές που συνδέονται με τη δημιουργία στοχαζόμενων εκπαιδευτικών και τη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης. Το σύγχρονο σχολείο καλείται πλέον να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η οποία θα διαδραματίσει καίριο ρόλο στη δημιουργία αυτόνομων και ικανών πολιτών. Διαφαίνεται λοιπόν έντονα η παιδαγωγική αξία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού για τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και γενικότερα την κοινωνία. Ας μην ξεχνάμε ότι πρωτεύων στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η δημιουργία ανθρώπων με δεξιότητες, δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα, στο πλαίσιο του οποίου ο εκπαιδευτικός παίζει κυρίαρχο ρόλο.

Συμπεράσματα

Το σημερινό σχολείο επιδιώκει την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των γνωστικών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ομοίως οι σχολικές

τάξεις αποτελούν καθρέφτη των σύγχρονων κοινωνιών, περιλαμβάνοντας μαθητές με σαφώς διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να ωθήσει τους μαθητές του να ανταποκριθούν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς την κατεύθυνση αυτή αποσκοπεί ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός παρέχοντας στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να προβληματιστεί, να ασκήσει κριτική και να εντοπίσει τα αδύνατα και δυνατά σημεία της διδασκαλίας του, ώστε να προβεί στον επανασχεδιασμό της και στην επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη του την ηθική διάσταση του ρόλου του.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί μια πρακτική ευρέως αναγνωρισμένη από την επιστημονική κοινότητα, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, με προϋπόθεση την παροχή ευκαιριών για αναστοχαστική σκέψη με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, να συνειδητοποιεί τις αδυναμίες του, να αξιοποιεί τα προτερήματά του και να προβληματίζεται, έχοντας ως στόχο την προσωπική του αυτοβελτίωση. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται, εξελίσσεται και βελτιώνεται, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η ψυχική του ενδυνάμωση και η ολόπλευρη ενίσχυση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Καλαϊτζοπούλου (2001) στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που χαρακτηρίζεται από διορατικότητα, υπευθυνότητα και αφοσίωση στο έργο του, τα οποία συνδυάζει με τις ικανότητες της παρατήρησης και της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα οφέλη του εκπαιδευτικού αναστοχασμού είναι αξιόλογα για τον εκπαιδευτικό, καθώς θέτει την εκπαιδευτική καθημερινότητα στο επίκεντρο διαδικασιών αμφισβήτησης, κριτικής και επαναπροσδιορισμού. Ταυτόχρονα προβαίνει σε επανεξέταση και κριτική επεξεργασία των σκέψεων και των διδακτικών του μεθόδων με σκοπό να ανταποκριθεί επαρκώς στις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που καθημερινά βιώνει. Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί μια δυναμική πρακτική που συμβάλλει αφενός στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων, καθώς δύναται να τους μεταμορφώσει σε ενεργούς ερευνητές, κριτικά σκεπτόμενους και αυτόνομους επαγγελματίες με αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Korthagen & Vasalos, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Frydaki, E. (2015). I epangelmatiki taftotita tou ekpaideftikou kai to mellon tis didaskalias. Athina: Kritiki.

Giannakidou, E., Gioftsali, K. & Tziora, E. (2013). I anastochastiki praxi ton ypopsifion ekpaideftikon kata tin efarmogi mias prosarmosmenis ekdochis tou montelou Lesson Study. Erevna stin Ekpaidefsi (1) 27-55.

Kalaitzopoulou, M. (2001). O Ekpaideftikos os Stochazomenos Epangelmatias. Athina: Typothito

Karantzis, I. (2011). O Daskalos sti Scholiki Taxi, Vasikes psycho-Paidagogikes & Didaktikes Efarmoges. Athina: Ion.

Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11 (1), p. 47-71.

Papakosta, Ch. (2010). Archiki paidagogiki katartisi ekpaideftikon me emfasi sti stochastiki paratirisi (Didaktoriki diatrivi, Ethniko Kapodistriako Panepistimio Athinon). Diathesimi apo ti vasi dedomenon tou Ethnikou Kentrou Tekmiriosis.

Ross, J. & Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. Teaching and Teacher Edubation., 23, p. 146-159.

Ευφυείς πόλεις και Τεχνολογία

Παπαδοπούλου Κυριακή, Νηπιαγωγός Π.Ε.60ΕΑΕ

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, της αστικοποίησης, της εκβιομηχάνισης και των ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών οι πόλεις ανταγωνίζονται για να μπορέσουν να προσελκύσουν το κεφάλαιο και την εγκατάσταση επιχειρήσεων με αποτέλεσμα αυτό να έχει αντίκτυπο σε θέματα όπως η στέγαση, η οικονομία, ο πολιτισμός, οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες. Παράλληλα σήμερα γίνονται πολλές συζητήσεις γύρω από τις ευφυείς πόλεις. Από αυτές προέκυψαν δυο βασικά ρεύματα προβληματισμού, το πρώτο υποστηρίζει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης νέων ψηφιακών τεχνολογιών για την αστική ανάπτυξη και το δεύτερο σχετίζεται με την αντιμετώπιση των πόλεων ως έμβια όντα και ως πεδία έκφρασης καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων. Η έννοια της ευφυούς πόλης στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται από τους φορείς και τις επιχειρήσεις, εξασφαλίζοντας παράλληλα τις ανάγκες των σημερινών και μελλοντικών γενεών. Παρακάτω στο πρώτο κεφάλαιο θα αναλυθούν ιστορικά στοιχεία και η έννοια της έξυπνης πόλης, στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναφερθούν χαρακτηριστικά της και στο τρίτο κεφάλαιο θα επισημανθούν έξυπνες πόλεις στην Ελλάδα και στον κόσμο, με εστίαση στα Τρίκαλα και στη Βαρκελώνη.

Λέξεις-Κλειδιά: ευφυείς πόλεις, παγκοσμιοποίηση, ψηφιακές τεχνολογίες

Smart cities and technology

Papadopoulou Kyriaki, Preschool teacher

Abstract

In the modern era of globalization, urbanization, industrialization and rapid technological change, cities are competing to attract capital and business establishment, which has an impact on issues such as housing, the economy, culture, -mental and environmental conditions. At the same time, today there are many discussions about smart cities. From these emerged two main currents of pre-visioning, the first supports the necessity of integrating new digital technologies for urban development and the second is related to the treatment of cities as living beings and as fields of expression of innovative and creative actions. The concept of a smart city aims to improve the quality of life of citizens, the efficiency and quality of services provided by agencies and businesses, while ensuring the needs of current and future generations. Below in the first chapter historical data and the concept of the smart city are analyzed, in the second chapter its characteristics are mentioned and in the third chapter smart cities in Greece and in the world are highlighted, with a focus on Trikala and Barcelona.

KeyWords: smart cities, globalization, digital technologies

Ιστορικά στοιχεία

Οι πρώτες προσπάθειες για έξυπνες πόλεις ξεκίνησαν με το πρόγραμμα «Μεγάλη Κοινωνία» στην Αμερική το 1965 από τον πρόεδρο Lyndon Johnson και σχετιζόταν με τις ανάγκες της κοινωνίας (τέχνες, περιβάλλον, αστική ανάπτυξη, ποιότητα ζωής). Επιπλέον, δημιουργήθηκε τότε προβληματισμός για τη βελτίωση των τηλεπικοινωνιών (Castells, 1991). Το 1994 το χωριό Blacksburg στη Βιρτζίνια των Η.Π.Α. απέκτησε το δικό του ευρυζωνικό οικιακό δίκτυο, στο οποίο συμπεριλαμβανόταν η σύνδεση ιντερνέτ μεταξύ συγκροτημάτων και η πληροφόρηση πάνω σε διάφορα θέματα της πόλης (Carroll & Rosson, 1996).

Τη δεκαετία του 1970 παρουσιάστηκαν τα κοινοτικά δίκτυα. Αναδεικνύουν τοπικά θέματα και ενισχύουν την αίσθηση του μέλους μέσα στην κοινότητα. Μέσω αυτών διασφαλίζεται η πρόσβαση σε όλα τα μέλη της, αφού τοποθετούνται σε δημόσιους χώρους ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Η χρήση των κοινοτικών δικτύων αναπτύσσει την επικοινωνία μεταξύ των πολιτών, βελτιώνει την κοινότητα και τις δημοκρατικές διαδικασίες και προσφέρει λύσεις σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Beamish, 1995). Κατόπιν, το 1980 δημιουργείται το πρώτο ηλεκτρονικό κοινοτικό δίκτυο, το «Old Colorado City Electronic Cottage» στο Κολοράντο των Η.Π.Α. Με τη βοήθεια ενός modem ο χρήστης μπορούσε να συνδεθεί σε ένα BBS (Bulletin Board Systems) από το σπίτι του μέσω τηλεφώνου. Επίσης, οι χρήστες ήταν δυνατόν να συνδεθούν και από ένα μπαρ της γειτονιάς, μέσω ενός φορητού η/υ με ενσωματωμένο μόντεμ και των τηλεφώνων που διέθετε το μπαρ.

Ταυτόχρονα την ίδια δεκαετία εμφανίζονται τα Teleports με υψηλή ταχύτητα στις τηλεπικοινωνίες. Μέσω αυτών αξιοποιήθηκαν οι τεχνολογικές καινοτομίες με αποτέλεσμα τη μείωση του κόστους των δορυφορικών τεχνολογιών και τη χρησιμοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για την επικοινωνία. Το πρώτο Teleport κατασκευάστηκε στο νησί Staten της Νέας Υόρκης με σκοπό τη σύνδεση των χρηματιστηρίων, των χρηματοοικονομικών εταιριών και κεντρικών γραφείων σε ένα δίκτυο υψηλών ταχυτήτων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται το 1984 τα Ελεύθερα Δίκτυα στο Κλήβελαντ των Η.Π.Α. για να συνδεθούν σε δωρεάν δημόσιο δίκτυο άτομα από το χώρο της υγείας (Besselaar & Koizumi, 2005).

Σημαντικό να αναφερθεί ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1990 εμφανίζεται το κοινοτικό δίκτυο στο Σιάτλ, ώστε να δημιουργηθεί ένας χώρος συζήτησης, εφόσον όλοι έχουν ίσα δικαιώματα στο διάλογο. Ένα ερευνητικό πρόγραμμα το Telecities παρουσιάστηκε το 1993 στην Ευρώπη, με σκοπό να συνεργαστούν μεγάλες ευρωπαϊκές πόλεις για μια καλύτερη ποιότητα ζωής των πολιτών (Mino, 2000). Ο Bangeman, ευρωπαϊκός επίτροπος παρουσίασε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1994 την ιδέα των ψηφιακών πόλεων, υποστηρίζοντας ότι η κοινωνία της πληροφορίας δύναται να βελτιώσει την

ποιότητα ζωής των πολιτών μιας πόλης και να αυξήσει την οικονομική και κοινωνική της οργάνωση (Bangemann, 1994).

Επίσης, το πρόγραμμα European Digital Cities (1994-96) είχε ως στόχο την οικονομική ανάπτυξη, ώστε να αντιμετωπιστεί κυρίως η ανεργία. Πρώτη ψηφιακή πόλη θα μπορούσε να σημειώσει κανείς το Άμστερνταμ το 1994 που δημιουργήθηκε από ακτιβιστές μέσω του δικτύου DDS (De Digitale Stad), μια εικονική πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης. Μέσω αυτού του δικτύου οι πολίτες είχαν ελεύθερη πρόσβαση στο ιντερνέτ και δυνατότητα πρόσβασης σε δημόσια έγγραφα (Lieshout, 2001). Ακολουθεί την ίδια χρονιά η Κοπεγχάγη, τοποθετώντας η/υ σε όλες τις βιβλιοθήκες της πόλης, ενώ το 1995 η Αμβέρσα πραγματοποιεί τηλεπικοινωνιακό δίκτυο 70 χλμ, συνδέοντας 46 κτίρια.

Την επόμενη χρονιά δημιουργείται η εικονική πόλη του Ελσίνκι, παρέχοντας πληροφορίες σε υψηλές ταχύτητες, αλλά και στην Ασία (Σιγκαπούρη) το 1996 ξεκινά η προσπάθεια ίδρυσης ψηφιακής πόλης. Επιπλέον, το 1997 στην πόλη Ennis της Ιρλανδίας κατασκευάζονται υποδομές τηλεπικοινωνίας και εκπαιδεύονται οι κάτοικοί της στη χρήση νέων τεχνολογιών. Τον 21^{ο} αιώνα εμφανίζονται νέα μοντέλα σχεδιασμού οι έξυπνες πόλεις. Η διαφορά τους με τις ψηφιακές πόλεις είναι ότι οι έξυπνες πόλεις επικεντρώνονται σε τομείς αστικής περιφερειακής ανάπτυξης και διαχείρισης περιβάλλοντος και αναπτύσσονται στο θεσμικό, φυσικό και ψηφιακό χώρο. Οι πόλεις αυτές θα εισβάλλουν στις προκλήσεις του παγκόσμιου ανταγωνισμού, ώστε να θεωρηθεί μια πόλη καινοτόμα (Komninos, 2009).

Ορισμοί

Ο όρος «έξυπνη πόλη» (smart city) χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ως συνέχεια των όρων «διασυνδεδεμένη πόλη» ή «ψηφιακή πόλη». «Μια πόλη μπορεί να οριστεί ως «έξυπνη» όταν οι επενδύσεις στο ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο και οι παραδοσιακές και σύγχρονες δομές επικοινωνιών συμβάλλουν στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και στην υψηλή ποιότητα ζωής με τη συνετή διαχείριση των φυσικών πόρων μέσω συμμετοχικής δράσης και δέσμευσης» (Caragliu, Del Bo, Nijkamp, 2009).

Ο Rios (2008) προσδιόρισε την έξυπνη πόλη με πιο ανθρωποκεντρικό τρόπο ως «μια πόλη που δίνει έμπνευση, μοιράζεται την κουλτούρα, τη γνώση και τη ζωή και παρακινεί τους κατοίκους της να δημιουργήσουν και να προοδεύσουν μέσα από την ίδια την καθημερινότητα του τρόπου ζωής τους». Η βιβλιογραφική ανασκόπηση προσδιορίζει ότι ο ορισμός της έννοιας ‘έξυπνη’ πόλη δεν είναι σαφής. Μπορεί να επισημάνει κανείς ότι ο ορισμός της έξυπνης πόλης βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη.

Χαρακτηριστικά

Η συμβολή των έξυπνων πόλεων στην καθημερινότητα διακρίνεται μέσα από τρεις μορφές ευφυΐας που διασυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Αυτές είναι: η σύμπραξη θεσμών καινοτομίας, η ανθρώπινη παρουσία που υπάρχει στις πόλεις και η τεχνητή υποδομή δικτύων και εφαρμογών (Komninos, 2006).

Μια επιτυχημένη έξυπνη πόλη μπορεί να δημιουργηθεί, στηριζόμενη σε πέντε αλληλένδετους σημαντικούς παράγοντες (ICF 2014, Komninos 2006, Stratigea 2012):

- Ευρυζωνικότητα: το επίπεδο των παρεχόμενων διαδικτυακών υπηρεσιών γίνεται υψηλότερο, προάγεται η ψηφιακή επικοινωνία μεταξύ επιχειρήσεων, κέντρων λήψης αποφάσεων και κατοίκων μιας περιοχής.
- Ψηφιακή ένταξη: ένταξη διαφόρων κοινωνικών ομάδων σε ψηφιακές εφαρμογές, δίνοντας έτσι ευκαιρίες σε αυτές.
- Εργατικό δυναμικό έντασης γνώσης: ειδικό προσωπικό, εκπαιδευμένο μέσω δια βίου μάθησης και κατάρτισης.
- Καινοτομία: κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να παραχθούν ποιοτικές υπηρεσίες, να αναπτυχθούν νέες επιχειρήσεις και να προσληφθεί άρτια εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό.
- Μάρκετινγκ: προώθηση μιας πόλης ως κατάλληλη για εύρεση εργασίας, διαβίωσης και ανάπτυξη επιχειρηματικών δραστηριοτήτων.

Η χρήση τεχνολογιών σε μια έξυπνη πόλη περιλαμβάνει δύο βασικές συνιστώσες: α) το σύστημα καινοτομίας (τοπικό / περιφερειακό), το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις και τεχνολογίες σε επιχειρήσεις, πανεπιστήμια, τεχνολογικά κέντρα κ.α.), και β) οι ψηφιακές εφαρμογές διαχείρισης πληροφορίας και γνώσεων, που προσφέρουν πληροφορίες, επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, μεταφορά και εφαρμογή τεχνολογιών, κ.α.

Μια έξυπνη πόλη αποτελείται από τρία επίπεδα, καθώς θεωρείται πολυεπίπεδο σύστημα καινοτομίας σε θεσμικό, ψηφιακό και φυσικό χώρο. Στη βάση, στο πρώτο επίπεδο τοποθετείται ο φυσικός χώρος και ότι σχετίζεται με την εφευρετικότητα των πολιτών μιας πόλης. Δημιουργικά άτομα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, οδηγώντας στην ανάπτυξή της. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την ομαδική ευφυΐα των δημιουργικών κατοίκων μιας πόλης οι οποίοι συνεργάζονται καθημερινά για την ανάπτυξη νέων προϊόντων. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο (εικόνα 1) εμπεριέχει ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές υποστήριξης της καινοτομίας, σημαντικά στοιχεία για να δημιουργηθεί ένα εικονικό περιβάλλον (Komninos, 2006).

Τα χαρακτηριστικά των έξυπνων πόλεων μπορούν να διαχωριστούν σε έξι πυλώνες (εικόνα 2): α) έξυπνη διακυβέρνηση, β) έξυπνη οικονομία, γ) έξυπνο περιβάλλον, δ) έξυπνη κινητικότητα, ε) έξυπνη διαβίωση και στ) έξυπνοι πολίτες. Κύριο στοιχείο τους είναι η ανάπτυξη και η βιωσιμότητα σε όλα τα επίπεδα. Η έξυπνη διακυβέρνηση περιλαμβάνει ισότητα όλων των πολιτών στη λήψη αποφάσεων και στην εξασφάλιση της

διαφάνειας. Ο δεύτερος πυλώνας, η έξυπνη οικονομία σχετίζεται με την οικονομία που συμβάλει στην αύξηση της παραγωγής, στην ευελιξία και την ένταξη στις διεθνείς αγορές. Παράλληλα, το έξυπνο περιβάλλον εμπεριέχει έλεγχο και παρακολούθηση της ρύπανσης, ανάπτυξη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και πράσινο αστικό σχεδιασμό. Ο άξονας έξυπνη κινητικότητα συνίσταται στις τηλεπικοινωνίες και στα μεταφορικά μέσα. Επίσης, παρέχει πληροφορίες στο κοινό για εξοικονόμηση χρόνου και δαπανών, μείωση εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα και καινοτόμα συστήματα μεταφοράς. Στον πέμπτο πυλώνα η έξυπνη διαβίωση εμπεριέχει τομείς όπως η υγεία, η ασφάλεια, η στέγαση και άλλα, με τη βοήθεια των οποίων διευκολύνεται η ζωή των πολιτών. Τέλος, οι ευφυείς πολίτες σχετίζονται με την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που υπάρχει μεταξύ τους, το χειρισμό κατάλληλων εργαλείων και μέσων, ώστε να δημιουργήσουν προϊόντα και υπηρεσίες (Giffinger, Fertner, Kramar, Kalasek, Pichler-Milanović, & Meijers, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Pervoli, Marc, Perfetti και Marone (2014) επισημαίνουν οκτώ πεδία δραστηριότητας έξυπνων πόλεων λίγο διαφορετικά διατυπωμένα με τα παραπάνω. Πρώτα αναφέρουν το νερό, διότι είναι σημαντική η μείωση κατανάλωσής του. Έπειτα, σημειώνονται η ηλεκτρονική διακυβέρνηση (διευκόλυνση επικοινωνίας), τα κτίρια (μείωση ενεργειακής κατανάλωσης) και η μείωση εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα. Κατόπιν, αναφέρονται η ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών ενέργειας, η ασφάλεια, η κοινωνική καινοτομία (αύξηση βιοτικού επιπέδου) και η ανάπτυξη ευφυών συστημάτων μεταφοράς.

Οι ίδιοι επιστήμονες υποστηρίζουν τις καινοτόμες εφαρμογές που χαρακτηρίζουν μια ευφυή πόλη, όπως τις ανοιχτές βάσεις δεδομένων, ανάπτυξη τεχνολογιών, πληροφορίας και επικοινωνιών, cloud computing (σύστημα πληροφορικής που εξασφαλίζει αξιοπιστία με χαμηλό κόστος), διαδραστικά συστήματα υποστήριξης αποφάσεων, καινοτόμοι αισθητήρες για θόρυβο, υγρασία, θερμοκρασία και άλλα, έξυπνες φορητές συσκευές και έξυπνο δίκτυο. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να επιλυθούν προβλήματα, να υπάρχει αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα σχετικά με τις λειτουργίες μιας πόλης.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί το Internet of Things (IoT) το οποίο είναι η διασύνδεση ετερογενών συσκευών μεταξύ τους μαζί με το Διαδίκτυο. Οι συσκευές απαιτείται να συνδεθούν στο ιντερνέτ για γρήγορη προσβασιμότητα. Η εικόνα 3 δείχνει ότι μέχρι το 2050 οι διασυνδεδεμένες συσκευές θα έχουν επέλθει στα 50 δισεκατομμύρια. Σκοπός αυτού είναι να κατασκευαστούν έξυπνα σπίτια, έξυπνη κυκλοφορία των οχημάτων, πάρκινγκ και συστήματα για τη ρύπανση του περιβάλλοντος. Στην Εικόνα 4 παρουσιάζονται ενδεικτικές εφαρμογές που μπορούν να εφαρμοστούν με το IoT στα πλαίσια της έξυπνης πόλης.

Έξυπνες πόλεις στην Ελλάδα και την Ευρώπη

Πολλές είναι οι έξυπνες πόλεις στη σημερινή εποχή μερικών των οποίων είναι: η Βαρκελώνη, η Στοκχόλμη, το Σαντατέρ, το Βελιγράδι, οι κοινότητες Αστούριας και Γαλικίας, το Λονδίνο, τα Τρίκαλα, το Ηράκλειο και άλλες. Παρακάτω θα αναλυθούν δύο από αυτές, η Βαρκελώνη και τα Τρίκαλα.

Βαρκελώνη

Η Βαρκελώνη το 2014 επιβραβεύτηκε ως Ευρωπαϊκή Πρωτεύουσα Καινοτομίας, διότι εισήγαγε τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινότητα των πολιτών της, διευκολύνοντας τη ζωή τους. Η πόλη αυτή μέσα από έξυπνες δράσεις σε διάφορα σημεία της αυξάνει την ευημερία και προωθεί την οικονομική πρόοδο. Ο αρχιτέκτονας αυτής της πόλης Guallart, θεωρεί ότι η ίδια παρουσιάζει κάποιες «αστικές παθολογίες», οι οποίες μπορούν να «θεραπευτούν» με τη βοήθεια των ΤΠΕ. Επίσης, περιλαμβάνει τρεις άξονες τη διεθνή συνεργασία, τη διεθνή προβολή και τα τοπικά έργα. Στον πρώτο άξονα η Βαρκελώνη ανέπτυξε ένα καινοτόμο συνεργατικό πλαίσιο (City Protocol Society), με σκοπό να ωφεληθούν οι πολίτες της, μέσω μιας πλατφόρμας επικοινωνίας. Ο δεύτερος άξονας αφορά τη συμμετοχή της πόλης σε διεθνείς εκδηλώσεις και σε συνεργασίες ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ενώ ο άξονας τοπικών έργων αφορά έργα για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των δημόσιων υπηρεσιών, να προστατευτεί το περιβάλλον και να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής (Komninos,2006).

Τα πιο σημαντικά έργα είναι: το δημόσιο WiFi, η τηλεδιαχείριση άρδευσης (Telemanagement irrigation), το σχέδιο διεύθυνσης φωτισμού (Master illumination plan), οι ενεργειακά αυτάρκεις περιοχές (Self-sufficient islands), τα ηλεκτρικά Οχήματα (Promotion of electric vehicle), το ορθογώνιο δίκτυο λεωφορείων (Orthogonal Bus Network), ο αστικός μετασχηματισμός (Urban Transformation), η Βαρκελώνη στην τσέπη σου (Barcelona pocket (Barcelona Contactless and mobile apps) και τα ευρωπαϊκά προγράμματα (European projects). Στην κατηγορία έξυπνη διαβίωση εφαρμόζεται το 2014 το SuperBlocks. Κάθε μπλοκ αποτελείται από 6 έως 9 οικοδομικά τετράγωνα, κλειστό για τα οχήματα, έχοντας προτεραιότητα οι πεζοί. Οι κάτοικοι της περιοχής παρκάρουν υπόγεια και όποιο όχημα περάσει για έκτακτη ή άλλη ανάγκη πρέπει να τρέχει με ταχύτητα 10km/h. Στο πρόγραμμα η Βαρκελώνη στην τσέπη σου από το 2012 τα κινητά όλων των κατοίκων συνδέονται μέσω της διαδικτυακής πύλης Apps4bcn για να βοηθήσουν στην κατανόηση της πόλης. Αυτή η πύλη εμπεριέχει εφαρμογές για τον καιρό, τα δρώμενα στην πόλη, τα μέσα μεταφοράς, την υγεία και άλλα (Χαριτωνίδης, 2017).

Στην κατηγορία έξυπνο περιβάλλον, το κτίριο Media-Tic κατασκευάστηκε το 2010 και αναδείχτηκε κτίριο της χρονιάς 2011. Σχεδιάστηκε για να αποτελεί σημείο συνάντησης για επιχειρήσεις και οργανισμούς. Συνδέεται με το δίκτυο τηλεθέρμανσης, με τους έξυπνους αισθητήρες ITS, με τους ηλιακούς συλλέκτες και τα μαξιλάρια αιθυλενίου (καινοτόμο υλικό), έχοντας μηδενικές εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα CO2. Η

απόδοση του κτιρίου δεν εξαρτάται από τους χρήστες του, αλλά από τον εσωτερικό ενεργειακό νόμο του κτιρίου, το οποίο από μόνο του, δημιουργεί και συντονίζει ένα κάθετο σύννεφο για να φιλτράρει τον ήλιο και το επαναλαμβάνει ως ένας ζωντανός οργανισμός. Ακόμη, η ενέργεια αυτού του κτιρίου, ανακτάται από την επεξεργασία των αποβλήτων της περιοχής και χρησιμοποιείται για να ζεστάνει ή να ψύξει το νερό (Χαριτωνίδης, 2017).

Επιπρόσθετα, στη Βαρκελώνη χρησιμοποιούνται ηλεκτρικά οχήματα με στόχο τη μείωση της ηχορύπανσης, των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα και τη βελτίωση ποιότητας στο περιβάλλον. Υπάρχουν σχεδόν 300 σημεία επαναφόρτισης όπου με μια ειδική κάρτα δωρεάν μπορεί κάποιος να επαναφορτίσει το όχημά του. Κατόπιν στην κατηγορία έξυπνη διακυβέρνηση το Mobile World Capital Barcelona δημιουργήθηκε το 2012 για να οδηγήσει στον ψηφιακό μετασχηματισμό της κοινωνίας και την ενδυνάμωση των νέων γενεών. Η τεχνολογική πλατφόρμα 4YFN (4 Years From Now) γίνεται αρωγός στην ανάπτυξη νέων τεχνολογικών ξεκινημάτων, λειτουργώντας ουσιαστικά ως ψηφιακός καταλύτης της καινοτομίας. Στην κατηγορία έξυπνη κινητικότητα το 2012 εφαρμόστηκε το ορθογώνιο δίκτυο λεωφορείων με αυξημένη συχνότητα διαδρομών (5-8λεπτά/δρομολόγιο) και το έξυπνο πάρκινγκ για εξοικονόμηση χρόνου στάθμευσης. Με την εφαρμογή Fastprk φωτιζόμενα ηλεκτρικά πάνελ κατεύθυναν τους οδηγούς στο σημείο στάθμευσης (Χαριτωνίδης, 2017).

Αξίζει να επισημανθεί η κατηγορία έξυπνη οικονομία όπου σε συνεργασία με την εταιρεία Eolgreen το 2015 εγκαταστάθηκε σύστημα φωτισμού με ηλιακή και αιολική ενέργεια με στόχο τη μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης. Επίσης, με την ίδρυση μιας ενεργειακής πέργκολας φωτισμού στην κεντρική πλατεία εξοικονομήθηκε χρηματικό κόστος. Η πέργκολα συγκεντρώνει την ηλιακή ενέργεια και φορτίζει τις μπαταρίες, ώστε να μπορεί να φωτιστεί κατά τη διάρκεια της νύχτας. Επιπλέον, στην κατηγορία έξυπνοι πολίτες το εργαστήριο Fab Lab προωθεί διάφορα ερευνητικά προγράμματα, ανταλλάσσοντας ιδέες μαθητές, εκπαιδευτικοί, ερευνητές για βελτίωση ποιότητας ζωής. Σημαντική επιτυχία της έξυπνης αυτής πόλης είναι η συνεργασία ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, τοπικών αρχών, ερευνητικών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Χαριτωνίδης, 2017).

Τρίκαλα

Τα Τρίκαλα ψηφίστηκαν το 2004 ως η πρώτη ψηφιακή πόλη της Ελλάδας. Αξίζει να αναφερθεί η ένταξή της από τον οργανισμό ICF (International Community Forum) στη λίστα με τις 21 πιο έξυπνες πόλεις στον κόσμο κατά τα έτη 2009, 2010 και 2011. Κάποια από τα πιο σημαντικά έργα της ψηφιακής πόλης των Τρικάλων είναι:

α) E-dialogos. Είναι μια πρωτοποριακή ιστοσελίδα μέσω της οποίας οι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στην πόλη και στη λήψη αποφάσεων.

β) Τηλεπρόνοια. Παρέχει υπηρεσίες υποστήριξης στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (ηλικιωμένους, ΑΜΕΑ). Ο ασθενής τοποθετεί μια συσκευή στο σώμα του και πατώντας ένα κουμπί μπορούν αυτά τα ιατρικά δεδομένα να αποσταλούν μέσω τηλεπικοινωνιακής διασύνδεσης στο σύστημα πληροφορικής του Νομαρχιακού Νοσοκομείου Τρικάλων ή σε ιδιώτη θεράποντα ιατρό.

γ) Σύστημα mobiPARK. Η εφαρμογή του Συστήματος Ελεγχόμενης Στάθμευσης (ΣΕΣ) έχει σκοπό να λύσει το κυκλοφοριακό πρόβλημα. Μέσω του ΣΕΣ ο οδηγός μπορεί να σταθμεύσει το όχημά του στο κέντρο μέχρι δύο ώρες. Η χρέωση γίνεται ανά λεπτό. Επίσης, οι οδηγοί ενημερώνονται για ελεύθερες θέσεις στάθμευσης και πληρωμή προστίμων.

δ) Δημοσθένης. Αποτελεί σύστημα εξυπηρέτησης πολιτών για ό,τι αφορά στο Δήμο. Το προσωπικό λαμβάνει μηνύματα των πολιτών μέσω τηλεφώνου δωρεάν ή e-mail και οι αιτήσεις παραπόνων προωθούνται στις αρμόδιες υπηρεσίες.

ε) Σύστημα Ευφυών Μεταφορών. Παρακολουθείται το δίκτυο των αστικών λεωφορείων για να πληροφορηθούν οι πολίτες για την κυκλοφοριακή κίνηση. Επίσης, στις στάσεις των αστικών λεωφορείων δίνεται ακριβή πληροφόρηση σχετικά με τα δρομολόγια, την αναμονή και την άφιξη του κάθε λεωφορείου (Δήμος Τρικκαίων, 2018).

Ένα άλλο έξυπνο έργο των Τρικάλων είναι το κτίριο της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων όπου τοποθετήθηκαν ειδικές συσκευές μέτρησης του περιβάλλοντος (συγκέντρωση αέριων ρύπων, αιωρούμενων σωματιδίων και θορύβου), εκτιμώντας έτσι την ποιότητα της ατμόσφαιρας. Επίσης, ο Δήμος Τρικκαίων δεσμεύτηκε το 2008 μέσα από το Σύμφωνο των Δημάρχων να υλοποιήσει το Σχέδιο Δράσης Αειφόρου Ενέργειας, έτσι ώστε μέχρι το 2020 να εξοικονομήσει σημαντική ενέργεια και συνολική μείωση εκπομπών του CO2 κατά 20%. Το σχέδιο αφορά σε κτιριακές παρεμβάσεις, παρεμβάσεις στο δημοτικό ηλεκτροφωτισμό και στη βιώσιμη αστική κινητικότητα και σε δράσεις δημοσιότητας και δικτύωσης (Δήμος Τρικκαίων, 2015).

Η πόλη των Τρικάλων είναι μία από τις πέντε ευρωπαϊκές πόλεις στην οποία θα δοκιμαστεί πιλοτικά το αυτόνομο λεωφορείο (μικρό λεωφορείο χωρίς οδηγό) στο πλαίσιο του προγράμματος City Mobil2 (Cities demonstrating cybernetic mobility). Θα λειτουργεί με αισθητήρες που θα δείχνουν προορισμό, σηματοδότες και διαβάσεις πεζών (Δήμος Τρικκαίων, 2018).

Συμπεράσματα

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας οι πόλεις μετατρέπονται σε έξυπνες με σκοπό την αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων, την αειφόρο ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα των πόλεων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη χρηματοδότηση που παρείχε στις πόλεις αυτές βοήθησε να ιδρυθούν δίκτυα πόλεων, εταιρειών και οργανισμών. Η συμμετοχή των πολιτών και η κινητικότητα των δήμων είναι σημαντικό κομμάτι, ώστε να ξεκινήσει μια πόλη να θεωρείται έξυπνη. Ήδη στην Ελλάδα κάποιες πόλεις προσπαθούν να

αναπτύξουν το μοντέλο αυτό. Όμως, απαιτείται πρώτα να αλλάξει η νοοτροπία των Ελλήνων κάτι το οποίο ξεκινά από τα σχολεία και τις οικογένειες. Όλα αυτά χρειάζεται να συνειδητοποιήσει ο πολίτης θα γίνουν για το κοινό καλό, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και τη βελτίωση ποιότητα ζωής τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aggarwal, S. (2015).*100 Smart Cities by 2024.* Retrieved from http://www.slideshare.net/EMBARQNetwork/100-smart-cities-by-2024-shankar-aggarwal

Beamish, A. (1995). *Communities On-Line: Community – Based Computer Networks*. MIT Thesis. Boston.

Bangemann, M. (1994). *Europe and the Global Information Society. Recommendations to the European Council. (Bangemann report).* Retrieved from http://www.cyber-rights.org/documents/bangemann.htm

Besselaar, V. P., & Koizumi S., (2005). *Digital Cities III: Information Technologies for Social Capital: Cross – Cultural Perspectives*. Berlin: Springer.

Caragliu, A., DelBo, C.&Nijkamp, P.(2009). *Smart cities in Europe*. In 3rd Central European Conference in Regional Science – CERS, 2009. Retrieved from http://www.intaaivn.org/images/cc/Urbanism/background%20documents/01_03_Nijkamp.pdf

Carroll, J. M., & Rosson, M.B. (1996). Developing the Blacksburg Electronic Village. *Communications of the Acm, 39*(12*)*, 69-74.

Castells Manuel (1991*). The Informational City: Economic Restructuring and Urban Development*. Wiley-Blackwell.

Charitonidis, Ch. (2017). *Oi nees technologies kai i epidrasi tous sto sygchrono astiko perivallon mesa apo meletes periptosis* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Kri-tis). Diathesimo apo ti vasi dedomenon tou Idrymatikou Apothetiriou (Kod. 70873).

Dimos Trikkaion (2018). *Smart Trikala.* Anaktithike apo https://trikalacity.gr/smart-trikala.

Dimos Trikkaion (2015). *Stratigikos schediasmos epicheirisiakou programmatos 2014-2019.* Anaktithike apo http://trikalacity.gr/wpcontent/uploads /2016/03/stratigikos-sxediasmos.pdf

Ferrer , J.R. (2017). Barcelona’s Smart City vision: an opportunity for transformation. *Open Edition Journals,* 16,70-75.

Giffinger, R., Fertner, C., Kramar, H., Kalasek, R., Pichler-Milanomic, N. & Evert, M. (2007). *Smart cities-Ranking of European medium-sized cities*, Centre of Regional Science (SRF), Vienna University of Technology.

Intelligent Community Forum. (2014). What is an intelligent Community? Retrieved fromhttps://www.intelligentcommunity.org/index.php?src=gendocs &ref=Research_Intelligent_Community_Indicators&category=Research

European Commission (2014). Mapping Smart Cities in the EU. Directorate General for Internal Policies, Policy Department A: Economic and Scientific Policy, European Parliament's Committee on Industry, Research and Energy, Brussels. Available-from:http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/507480/IPOL-ITRE_ET(2014)507480_EN.pdf.

Komninos, N. (2006). The Architecture of Intelligent Cities, Proceedings of the Conference on 'Intelligent Environments 06'. Institution of Engineering and Technology, pp. 13-20.

Komninos, N. (2009). Intelligent cities: towards interactive and global innovation environments', *Int. J. Innovation and Regional Development, 1*(4), 337–355.

Lieshout, M.J.V. (2001). *Configuring the digital city of Amsterdam.* Retrieved from http://reinder.rustema.nl/dds/lieshout/configdigitalcity.pdf

Manville, C., Cochrane, G., Cave, J., Millard, J., Pederson, J.K., Thaarup, R.K., Liebe, A., Wissner, M., Massink, R. and Kotterink, B. (2014). *Mapping Smart Cities in the EU, Directorate General for Internal Policies, Policy Department A: Economic and Scientific Policy.* Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/507480/IPOL-ITRE_ET(2014)507480_EN.pdf

Mino E. (2000). *Experiences of European Digital Cities* in T. Ishida, K. Isbister (Eds.): Digital Cities, pp. 58-72, Springer-Verlag Berlin.

Pervoli, G., Marco, A., Perfetti, F. & Marone, M. (2014). "A new Taxonomy of Smart City Projects", *Elsevier Ltd,* 3, 470-478.

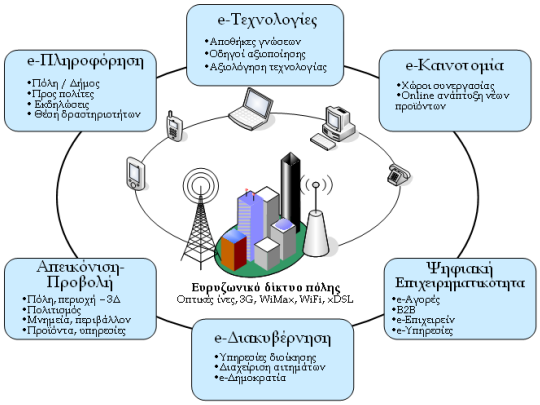
Research initiatives. (n.d.). Retrieved June 5, 2019, from https://www.ncta.com/platform/broadband-internet/behind-the-numbers-growth-in-the-internet-of-things/

Rios, P. (2008). *Creating the smart city.* Msc. University of Detroit Mercy.

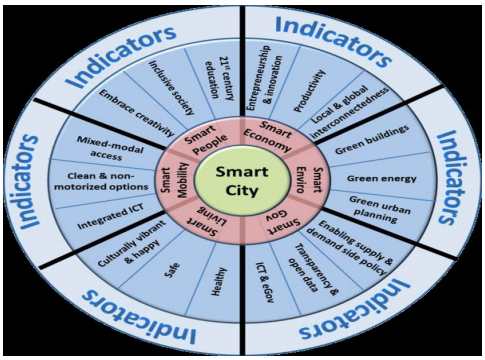
Stratigea, A. (2012). The Concept of 'Smart' Cities – Towards Community Development?, In Bakis, H. ed. *Digital Territories: Case Studies, Special Issue*, *NETCOM*, *26* (3-4), 375-388.

Tsarchopoulos, P. (2006). *Evaluating Scenarios for Digital Cities.* Liege: Futurreg Workshop.

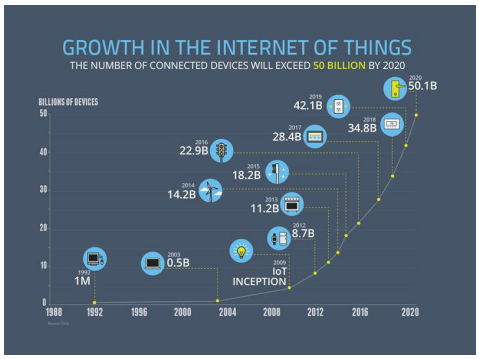
Παράρτημα



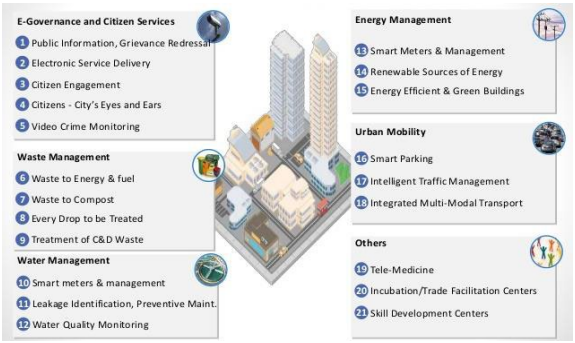
Εικόνα 1: Επίπεδο III (Tsarchopoulos, 2006)



Εικόνα 2: Οι 6 πυλώνες μια έξυπνης πόλης (European Commission, 2014).



Εικόνα 3: Εκθετικός ρυθμός αύξησης των διασυνδεδεμένων συσκευών (Ferrer, 2017)



Εικόνα 4: Ενδεικτική απεικόνιση έξυπνων εφαρμογών μέσω IoT στα πλαίσια μίας «έξυπνης πόλης» (Aggarval, 2015)

Συγκριτική Ανάλυση Λόγου του κειμένου: «Μικρασιατική Καταστροφή και Εκστρατεία» σε δύο σχολικά βιβλία Ιστορίας της Στ' τάξης

Μανέττας Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed., Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιχειρείται μια συγκριτική κειμενική ανάλυση της ενότητας της ιστορίας της Στ' τάξης Δημοτικού: «Μικρασιατική Καταστροφή και Εκστρατεία», μεταξύ του παρόντος σχολικού εγχειριδίου: «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» και του αποσυρθέντος εγχειριδίου: «Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια». Σκοπός της σύγκρισης είναι η ανάδειξη των σημασιολογικών διαφορών των δύο κειμένων, μέσω των λεξικογραμματικών επιλογών των δύο συγγραφικών ομάδων. Η κειμενική ανάλυση βασίζεται στο μοντέλο της Συστημικής- Λειτουργικής Γλωσσολογίας του Haliday και το Ιδεολογικό Τετράγωνο του Van Dijk.

Λέξεις- Κλειδιά: Λειτουργική Γλωσσολογία, Ιδεολογικό Τετράγωνο

Comparative Discourse Analysis of the Text: "Asia Minor Disaster and Campaign" in two 6th Grade History textbooks

Manettas Georgios, M.Sc., M.Ed., PhD Candidate University of the Aegean

Abstract

In the context of the present study, a comparative textual analysis of the 6th grade history unit: "Asia Minor Disaster and Campaign" is attempted, between the current school textbook: "History of the Newer and Modern World" and the withdrawn textbook: "In the Newer and modern years". The purpose of the comparison is to highlight the semantic differences of the two texts, through the lexicographical choices of the two writing groups. The textual analysis is based on Haliday's Systemic-Functional Linguistics model and Van Dijk's Ideological Square.

Key-Words: Functional Linguistics, Ideological Square

Εισαγωγή

Τα κειμενικά είδη που αποδίδονται με αφηγηματικό τρόπο χαρακτηρίζονται από την παράθεση γεγονότων που έχουν συμβεί στο παρελθόν και σκοπό τους έχουν να προκαλέσουν τη συγκίνηση των αναγνωστών/τριών τους. Υπάρχουν διάφορα είδη αφήγησης. Η ιστορική αφήγηση ανήκει στον γραπτό μονόλογο, όπου η διάδραση ανάμεσα στον/στην αναγνώστη/στρια και τον/την συγγραφέα του κειμένου, γίνεται ετεροχρονισμένα, δηλαδή η ανάγνωση του κειμένου από τον/την αναγνώστη/στρια γίνεται σε χρόνο μεταγενέστερο της συγγραφής του (Αρχάκης, 2014:441-444).

Τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας χαρακτηρίζονται κυρίως από μία προσπάθεια εθνοποίησης και ενίσχυσης της εθνικής μας ταυτότητας και λιγότερο αφήγησης των ιστορικών γεγονότων. Αυτή είναι μία αρχή που βασίζεται στη διαμόρφωση της σχολικής Ιστορίας από τον Παπαρρηγόπουλο, όπου η Ιστορία παρουσιάζεται υπό το πρίσμα της προβολής των ηρωικών μορφών και γεγονότων, με σκοπό την τόνωση της εθνικής ταυτότητας (Αθανασιάδης, 2015:36). Η εθνικιστική ιστορική αφήγηση που χαρακτηρίζει τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας καθίσταται έκδηλη καθ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, λόγω της ανάγκης για τόνωση της εθνικής ταυτότητας, μέσα από τα στερεότυπα και τις ιδεολογίες εθνικοφροσύνης που καλλιεργούνται στα σχολικά εγχειρίδια. Η τακτική των συγγραφέων της σχολικής ιστοριογραφίας για την ιστορική αφήγηση, φαίνεται πως είναι η εμμονή τους στην αντίληψη πως η Ελλάδα είναι μία χώρα που επιδίδεται σε μία ατέρμονη προσπάθεια εναντίον διαφόρων εχθρών, για την κατάκτηση της ελευθερίας της, θεωρώντας αδιαμφισβήτητη την επιρροή της μοίρας στη ροή της ιστορίας. Κεντρικό πυρήνα της σχολικής ιστορικής αφήγησης αποτελεί το «Έθνος». Τονίζεται μάλιστα το στερεότυπο της υπεροχής και ανωτερότητάς του σε σχέση με τον εχθρό, ο οποίος είναι βάρβαρος και απολίτιστος. Ο στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας θα πρέπει να είναι, αφενός η καλλιέργεια του δίπτυχου: ανθρωπισμού- εθνικής συνείδησης και αφετέρου, η προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης μέσα από την κριτική σκέψη (Μαριολής, 2013:6,22,34,35,36,43).

Αυτή την κριτική ματιά στα εθνικά και ευρωπαϊκά ιστορικά γεγονότα φαίνεται πως επιχείρησε να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης η συγγραφική ομάδα του αποσυρθέντος βιβλίου «Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια» (Ρεπούση, Ανδρεάδου, Πουταχίδης & Τσίβας, 2006). Τελικά αποσύρθηκε, αφού επικρίθηκε για τον τρόπο με τον οποίο προσέγγισε την εξιστόρηση των σημαντικών στιγμών του ελληνικού έθνους, που σκοπό έχουν την καλλιέργεια της εθνικής ομοψυχίας, όπως επίσης και την ανάδειξη της σύνδεσης έθνους- εκκλησίας, που θεωρείται καθοριστική για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Επιπλέον, το συγκεκριμένο εγχειρίδιο επικρίθηκε για την προσέγγισή του σχετικά με την καταξίωση του έθνους, μέσω της σύνδεσής του με τις απαρχές του (Αθανασιάδης, 2015:56,57).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σημασιολογικών διαφορών στο αφηγηματικό κείμενο της ιστορίας της Στ' τάξης Δημοτικού: «Μικρασιατική Καταστροφή και Εκστρατεία» στα βιβλία: «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» (Κολιόπουλος, Μιχαηλίδης, Καλλιανιώτης & Μηνάογλου, 2012) και «Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια» (Ρεπούση, κ.ά., 2006), μέσω της ανάλυσης των λεξικογραμματικών επιλογών των δύο συγγραφικών ομάδων. Η κειμενική ανάλυση θα βασιστεί στο μοντέλο της Συστημικής- Λειτουργικής Γλωσσολογίας του Haliday (Γούτσος, 2012:195; Στάμου, 2014:171) καθώς επίσης και στο Ιδεολογικό Τετράγωνο του Van Dijk (Φραγκάκη, 2010:351,352).

Η Μεθοδολογική προσέγγιση της Συστημικής- Λειτουργικής Γλωσσολογίας του Haliday

Η προσέγγιση της Συστημικής –Λειτουργικής Γλωσσολογίας, με εκπρόσωπο τον Haliday, έχει διαφορετική φιλοσοφία στην Ανάλυση Λόγου, σε σχέση με τις υπόλοιπες φορμαλιστικές προσεγγίσεις, τις οποίες τις θεωρεί ανεπαρκείς σε επίπεδο ανάλυσης δεδομένων, καθώς και σε επίπεδο δομικής περιγραφής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα μ' αυτή την προσέγγιση, η λεξικογραμματική δομή του κειμένου εξαρτάται και καθορίζεται, από τους επικοινωνιακούς στόχους του κειμένου και το περικείμενο του. Με άλλα λόγια, η Σημασιολογία και η Γραμματική συμπορεύονται, με τη σημασία να κατέχει την πρωτοκαθεδρία, ενώ η γλωσσική δομή την υπηρετεί πραγματώνοντάς την (Γούτσος, 2012:195; Στάμου, 2014:171). Επιγραμματικά, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε λεξικογραμματικό επίπεδο για την ανάλυση των κειμένων σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, είναι τα εξής:

Μεταβιβαστικότητα (Λογική Δομή)

Διαδικασίες: 1. Υλικές (Συμμετέχοντες: Δράστης, Στόχος: Αποδέκτης), 2. Νοητικές (Γνωσιακές, Αντιληπτικές, Συναισθηματικές. Συμμετέχοντες: Αισθανόμενος, Φαινόμενο: Περιεχόμενο), 3. Συσχετιστικές (Κατηγορικές, Συμμετέχοντες: Χαρακτηριστικό με περιγραφή του Φορέα. Ταυτοποιητικές, Συμμετέχοντες: Δείγμα με αξία Ταυτοποίησης). Περιστάσεις: 1. Χωρικές, 2. Χρονικές, 3. Τροπικές.

Διάθεση

Γλωσσικές Πράξεις: 1. Βεβαιωτικές, 2. Δεσμευτικές, 3. Κατευθυντικές, 4. Διακηρυκτικές. Τροπικότητα: 1. Επιστημική (βαθμός βεβαιότητας), 2. Δεοντική (βαθμός επιτακτικότητας), 3. Αξιολογική (συγκινησιακή φόρτιση). Προσωπική Δείξη: 1. Προσωπικό Ύφος/Διεπιδραστικό Κείμενο, 2. Απρόσωπο Ύφος/Μη Διεπιδραστικό Κείμενο.

Σύστημα Θέματος- Ρήματος

Οργάνωση της πληροφορίας σε επίπεδο πρότασης: *Θέμα + Ρήμα:* Το Θέμα στην αρχή της πρότασης και το Ρήμα στο τέλος (Στάμου, 2014:173,174,177)

Το Ιδεολογικό Τετράγωνο του Van Dijk

Η ταυτότητα μιας ομάδας καθορίζεται από την ιδεολογία της, η οποία με τη σειρά της πραγματώνεται μέσω των πράξεων αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, ο προσδιορισμός του «εγώ» και του «άλλου» γίνεται συναρτήσει των αντιλήψεων που έχει η ομάδα γι' αυτούς. Έτσι, οVan Dijk δημιούργησε το Ιδεολογικό Τετράγωνο, για να καταδείξει αυτές τις σχέσεις μέσα από τα προς ανάλυση κείμενα. Συγκεκριμένα, η θετική ή αρνητική αξιολόγηση που οριοθετεί την «έσω» και «έξω» ομάδα γίνεται με: 1. Έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά και τις πράξεις της έσω ομάδας, 2. Έμφαση στα αρνητικά χαρακτηριστικά και τις πράξεις της έξω ομάδας, 3. Μετριασμό των αρνητικών

χαρακτηριστικών αλλά και των πράξεων της έσω ομάδας, 4. Μετριασμό των θετικών χαρακτηριστικών αλλά και των πράξεων της έξω ομάδας (Φραγκάκη, 2010:351,352).

Ανάλυση

Παρακάτω πραγματοποιείται διεξοδικά η ανάλυση της ενότητας «Μικρασιατική Καταστροφή και Εκστρατεία» από το βιβλίο: «Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια» (Ρεπούση, κ.ά., 2006:100) (Κείμενο 1) και από το βιβλίο: «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» (Κολιόπουλος, κ.ά., 2012:195) (Κείμενο 2).

Κείμενο 1

Ο χρόνος των ρημάτων που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση σε ολόκληρο το κείμενο 1 είναι ο Ενεστώτας. Από την οπτική της χρονικής δείξης, η αφήγηση που γίνεται σε χρόνο ενεστώτα σχετίζεται με τη στάση του αφηγητή απέναντι στα γεγονότα και αποσκοπεί στη ζωντανή αναπαράσταση γεγονότων που ο/η αφηγητής/τρια θεωρεί σημαντικά και γι' αυτό θέλει να μεταφέρει την εξέλιξή τους στο παρόν. Έτσι, με την αφήγηση των γεγονότων σε ενεστώτα, αν και η εξέλιξή τους έχει λάβει χώρα στο παρελθόν, ο/η αφηγητής/τρια, πετυχαίνει να βάλει τον αναγνώστη στη διαδικασία να ερμηνεύσει μόνος του τη σημασία του περιεχομένου του κειμένου, κάνοντας την αφήγηση πιο παραστατική και πιο αντικειμενική (Μπέλλα, 2014:248,249,250).

Στο κείμενο πραγματοποιούνται μόνο Βεβαιωτικές Γλωσσικές Πράξεις και συγκεκριμένα, βεβαιωτικές πράξεις Δήλωσης (Κανάκης, 2014:60-61), όπως φαίνεται από τη δομή των προτάσεων, οι οποίες αφηγούνται με λιτό τρόπο τα γεγονότα, χωρίς επιπλέον στοιχεία εμπλουτισμού και επεξήγησης. Ένα ακόμα στοιχείο αντικειμενικότητας του κειμένου αποτυπώνεται στο ύφος της αφήγησης, το οποίο είναι απρόσωπο και το κείμενο μη διεπιδραστικό, με την απουσία προσωπικής δείξης (Στάμου, 2014:174), καθώς δεν υπάρχουν αντωνυμίες που να την υποδεικνύουν, αφήνοντας μόνο/η τον/την αναγνώστη/στρια να αντιμετωπίσει κριτικά το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου, χωρίς να αλληλεπιδρά με τον/την αφηγητή/τρια του κειμένου, χτίζοντας έτσι τη δική του/της αντίληψη και άποψη για τα γεγονότα που διαβάζει. Η αντικειμενικότητα του κειμένου διαπιστώνεται και μέσα από τη στάση του/της αφηγητή/τριας (Στάμου, 2014:174), καθώς δεν χρησιμοποιούνται γλωσσικά μέσα που να φανερώνουν επιτακτικότητα ή συγκίνηση (φειδωλή χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, μετοχών και επιθετικών προσδιορισμών, με τη χρήση τους να περιορίζεται στα άκρως απαιτούμενα, για να είναι πιο ολοκληρωμένη η αφήγηση), αλλά πραγματοποιείται απλή καταγραφή των γεγονότων, κάτι που διακρίνεται με την παρουσίαση του κειμένου, μέσα από απλές και σύντομες προτάσεις.

Οι περιστάσεις είναι χωρικές και χρονικές (Στάμου, 2014:173), με τη χρήση επιρρηματικών προσδιορισμών του τόπου και χρόνου. *Π.χ. Με το τέλος του Α΄ Παγκόσμιου, στο εσωτερικό της Μικράς Ασίας, το καλοκαίρι του 1921, στην περιοχή της Σμύρνης, τα*

μικρασιατικά παράλια, στην περιοχή της Σμύρνης, στη Σμύρνη, στο εσωτερικό, ένα χρόνο μετά, στο Σαγγάρειο, στο λιμάνι, προς τα παράλια, για την Ελλάδα.

Μ' αυτό τον τρόπο, δίνεται από τον/την αφηγητή/τρια, όλο το χωροχρονικό περικείμενο με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τα γεγονότα, με δράστες τους συμμάχους, τους Έλληνες και τους Τούρκους και στόχο τους την κατάληψη και έλεγχο της Μικράς Ασίας.

Οι διαδικασίες που εμφανίζονται στο κείμενο είναι υλικές, με ρήματα που φανερώνουν ενέργεια και αλλαγή, ενώ απουσιάζουν ρήματα που αναφέρονται στις αισθήσεις (Στάμου, 2014:173), παραθέτοντας έτσι ο/η αφηγητής/τρια μόνο την εξέλιξη των γεγονότων, χωρίς να θέλει να προκαλέσει συναισθηματική φόρτιση, ή εντυπώσεις στον/στην αναγνώστη/τρια. Στην πρώτη παράγραφο, οι δράστες είναι οι δυνάμεις της Αντάντ και συγκεκριμένα εδώ, η Γαλλία, η Ιταλία και η Ελλάδα, ενώ στόχος είναι ο διαμοιρασμός της Μικράς Ασίας. Στη δεύτερη, δράστες είναι οι σύμμαχοι και στόχος η απόφαση ανάθεσης της διοίκησης. Στην Τρίτη, δράστης είναι η ελληνική πλευρά και στόχος η κατάληψη της Άγκυρας. Στην τέταρτη**,** δράστης είναι ο τουρκικός στρατός και στόχος του οι Έλληνες της Σμύρνης. Μέσα από τις εναλλαγές και την παρουσίαση των δραστών και των στόχων, φαίνεται η ξεκάθαρη και λογική παράθεση των γεγονότων με χρονική σειρά και παρουσιάζονται ξεκάθαρα οι δράστες και οι στόχοι σε κάθε παράγραφο, με απλές προτάσεις, χωρίς φλυαρίες και περιττούς επιθετικούς προσδιορισμούς (ουσιαστικά- ρήματα), έτσι ώστε ο/η αναγνώστης/στρια, να αντιμετωπίζει την εξέλιξη των γεγονότων αντικειμενικά. Επιπλέον, από τη σκοπιά του Ιδεολογικού Τετραγώνου του Van Dijk (Φραγκάκη, 2010:351,352), δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στην έσω και έξω ομάδα, αφού οι αναφορές και στις δύο πλευρές (ελληνική- τουρκική) γίνονται με τη χρήση παρόμοιων λεξικογραμματικών επιλογών, διαπίστωση που ενισχύεται και από την απουσία περιττών επιθετικών προσδιορισμών, όπως προαναφέρθηκε, οι οποίοι «χρωματίζουν» ιδεολογικά το κείμενο.

Κείμενο 2

Οι χρόνοι των ρημάτων που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση σε ολόκληρο το κείμενο 2, είναι ο Αόριστος και ο Παρατατικός. Από την οπτική της χρονικής δείξης, η αφήγηση γίνεται σε παρελθοντικούς χρόνους και σε αντίθεση με τον Ενεστώτα, δημιουργεί μία απόσταση ανάμεσα στον χρόνο τέλεσης των γεγονότων και τον χρόνο ανάγνωσής τους από τον/την αναγνώστη/στρια (Μπέλλα, 2014:248,249,250). Αυτό δείχνει πως δεν ενδιαφέρει τον/την αφηγητή/τρια να προσδώσει παραστατικότητα στα γεγονότα, ώστε να μπορέσει ο/η αναγνώστης/τρια να κρίνει μόνος/η του/της πιο αντικειμενικά την εξέλιξή τους, αλλά να επικεντρωθεί κυρίως στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης. Στο κείμενο, πραγματοποιούνται Βεβαιωτικές Γλωσσικές Πράξεις Δήλωσης, αλλά και Βεβαιωτικές Πράξεις Ισχυρισμών του/της αφηγητή/τριας (Κανάκης, 2014:60-61). *Π.χ. Παρά τις αντίξοες συνθήκες…, οι Τούρκοι του Κεμάλ επιτέθηκαν στις εξασθενημένες ελληνικές στρατιωτικές δυνάμεις…*

Παρατηρώντας τη Γλωσσική Πράξη Ισχυρισμού, διακρίνουμε την ξεκάθαρη πρόθεση του/της αφηγητή/τριας να αναδείξει την υπέρτατη προσπάθεια του ελληνικού λαού για επιβίωση, τόσο μέσα από την αφήγηση των αλλεπάλληλων χτυπημάτων των Τούρκων, όσο και από την αρνητική στάση των συμμάχων απέναντί του. Επιπλέον, πρόθεσή του/της είναι να τον δικαιολογήσει, χρησιμοποιώντας γλωσσικά μέσα που μεταθέτουν τις ευθύνες για τη Μικρασιατική Καταστροφή σε άλλα αίτια. *Π.χ. ο στρατός ήταν ταλαιπωρημένος από τους συνεχείς πολέμους*, *οι Τούρκοι του Κεμάλ επιτέθηκαν στις εξασθενημένες ελληνικές στρατιωτικές δυνάμεις*, *πρωταγωνιστές πλήθος πρόσφυγες που αγωνίζονταν να μπουν στα πλοία για να σωθούν*.

Το κείμενο είναι μη διεπιδραστικό, με την απουσία προσωπικής δείξης και με ύφος απρόσωπο (Στάμου, 2014:174), όπως ακριβώς και στο κείμενο 1. Από τη στάση του/της αφηγητή/τριας αποκαλύπτεται η συγκινησιακή του/της φόρτιση, αναδεικνύοντας έτσι την αξιολογική τροπικότητα του κειμένου (Στάμου, 2014:174), με τον/την αφηγητή/τρια να χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις, που σκοπό έχουν να προκαλέσουν τη συγκίνηση του/της αποδέκτη/τριας του κειμένου, καθώς και να καλλιεργήσουν την εθνική τους συνείδηση. *Π.χ. Σκηνές ανείπωτου πόνου εκτυλίχθηκαν στο λιμάνι, Σφαγές χριστιανών και λεηλασίες ολοκλήρωσαν την καταστροφή. Ήταν το δραματικό τέλος της μακραίωνης ελληνικής παρουσίας στην περιοχή…*

Οι περιστάσεις είναι χωρικές και χρονικές (Στάμου, 2014:173), οριοθετώντας το χρονικό και χωρικό πλαίσιο των δραστών (Συμμάχων, Τούρκων, Ελλήνων), με στόχο την επικράτησή τους στη Μικρά Ασία. Αυτό διαπιστώνεται με τη χρήση επιρρηματικών προσδιορισμών τόπου και χρόνου. *Π.χ. Το Νοέμβριο του 1920, στο λιμάνι, αμέσως, ένα χρόνο μετά, στα τέλη Αυγούστου κ.ά.* Έτσι δίνεται στον/στην αφηγητή/τρια όλο το χωροχρονικό περικείμενο, με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τα αφηγούμενα γεγονότα. Από την οπτική της τοπικής δείξης με τη χρήση της αντωνυμίας *αυτός,* φαίνεται ότι η κατάσταση η οποία αναφέρεται βρίσκεται κοντά στον/στην αφηγητή/τρια, ενώ η αντωνυμία *εκείνος,* δείχνει αποστασιοποίηση του/της αφηγητή/τριας, από το αναφερόμενο γεγονός (Μπέλλα, 2014:233). Είναι φανερό, πως ο/η αφηγητής/τρια μέσα από το κείμενο 2, θέλει να αναδείξει υπόρρητα τις πολιτικές προεκτάσεις της Μικρασιατικής Καταστροφής και να καταλογίσει ευθύνες στις επιλογές αυτών, που συνέβαλαν στην αρνητική εξέλιξη των γεγονότων.

Στο κείμενο 2, γίνεται δύο φορές αναφορά στη θρησκευτική ταυτότητα των Ελλήνων που εκδιώχτηκαν από τη Σμύρνη, με τις φράσεις: *Σφαγές χριστιανών*, *ο Μητροπολίτης Χρυσόστομος παραδόθηκε στο μουσουλμανικό πλήθος και θανατώθηκε.* Βλέπουμε πως αναφέρεται η θρησκευτική ιδιότητα των Ελλήνων και όχι η εθνική. *Π.χ. Σφαγές χριστιανών*, αντί για *Σφαγές Ελλήνων*. Επίσης, γίνεται αναφορά της εκτέλεσης του Μητροπολίτη Χρυσοστόμου, θρησκευτικού ηγέτη της περιοχής και τονίζεται η θρησκευτική ταυτότητα των εκτελεστών του με τον χαρακτηρισμό «μουσουλμανικό πλήθος». Υπόρρητα εδώ, ευθύνεται και η θρησκευτική ταυτότητα των Τούρκων για την έκβαση των γεγονότων, για να αναδείξει έτσι ο/η αφηγητής /τρια, τη διαφοροποίηση των δύο θρησκειών (Χριστιανών- Μουσουλμάνων), αλλά και να προκαλέσει το αίσθημα

του/της αναγνώστη/στριας για τον Χριστιανισμό. Γίνεται επίσης υπόρρητα, ταύτιση εθνικής- θρησκευτικής ταυτότητας.

Με τη χρήση παθητικής φωνής, *π.χ. προστατευθούν οι ελληνικοί πληθυσμοί* και *αντιμετωπιστούν οι επιθέσεις,* φαίνεται η εθνική συσπείρωση και αμυντική διάθεση των Ελλήνων, απέναντι στους «βάρβαρους» Τούρκους, ενώ μετριάζονται τα αρνητικά χαρακτηριστικά της έσω ομάδας, αφού η επίθεση και κατάληψη περιοχών, φαίνεται δικαιολογημένη και αναγκαστική. Τα αρνητικά χαρακτηριστικά της έσω ομάδας για τις επιθέσεις της ίδιας εναντίον της έξω ομάδας ή για την υποχώρησή της από τα κεκτημένα εδάφη μετριάζονται, μέσα από τη χρήση αλλά και τη συνεχή επανάληψη λέξεων, όπως: *ανάγκη, ανάγκασε τον ελληνικό στρατό, αναγκάστηκε ο ελληνικός στρατός να υποχωρήσει, ταλαιπωρημένος, εξουθενωμένος, τεράστιες δυσκολίες, χωρίς χάρτες, δύσκολος ανεφοδιασμός, οι Τούρκοι υπερτερούν,* δικαιολογώντας μ' αυτό τον τρόπο τη δικαιολογημένη στάση της έσω ομάδας απέναντι στα γεγονότα. Στο κείμενο 2 δίνεται έμφαση στα αρνητικά χαρακτηριστικά της έξω ομάδας, με φράσεις όπως: *τους Τούρκους να επιτίθενται στις εξασθενημένες ελληνικές στρατιωτικές δυνάμεις, προκάλεσαν σφαγές, λεηλασίες, αντίποινα, πόνο, καταστροφή*, ενώ το μουσουλμανικό πλήθος, θανατώνει τον θρησκευτικό ηγέτη της περιοχής, που είναι Χριστιανός, δείχνοντας το βάρβαρο πρόσωπο της μουσουλμανικής θρησκείας και το μένος της απέναντι στη χριστιανική θρησκεία, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ελληνική παράδοση.

Συμπεράσματα

Μέσα από την Ανάλυση των δύο κειμένων, διαπιστώνουμε διαφορές στο σημασιολογικό περιεχόμενο, που πραγματώνεται με την επιλογή διαφορετικών λεξικογραμματικών επιλογών από τις δύο συγγραφικές ομάδες. Συγκεκριμένα, το εγχειρίδιο «Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια» (Ρεπούση, κ.ά., 2006), ακολουθεί μία αντικειμενική αφήγηση των γεγονότων, με ζωντάνια, απλότητα και συντομία, αποφεύγοντας τη χρήση προσδιορισμών και εστιάζοντας στην απλή καταγραφή των γεγονότων. Αντίθετα, το εγχειρίδιο «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» (Κολιόπουλος, κ.ά. 2012), κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στην έσω και έξω ομάδα (Έλληνες- Τούρκοι), οριοθετώντας ξεκάθαρα τις εθνικές του ταυτότητες αλλά και τις μεταξύ τους διαφορές. Οι λεξικογραμματικές επιλογές της συγγραφικής ομάδας σκοπό έχουν να προκαλέσουν συγκίνηση στους αναγνώστες και να καλλιεργήσουν την εθνική τους συνείδηση. Η αναφορά στην εκτέλεση του Μητροπολίτη Χρυσόστομου αναδεικνύει την πρόθεση των συγγραφέων να ενισχύσουν και το θρησκευτικό φρόνημα των αναγνωστών, εν αντιθέσει με το αποσυρθέν εγχειρίδιο, από το οποίο απουσιάζει η οποιαδήποτε αναφορά στο γεγονός. Συνεπώς, είναι φανερή η σημασιολογική διαφορά των δύο κειμένων, όπως προκύπτει από την ανάλυση των λεξικογραμματικών τους στοιχείων και καθοριστική για την επικράτηση του ενός βιβλίου έναντι του άλλου, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη του σκοπού διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Archakis, A. (2014). Afigimatika eidi. Sto M. Georgalidou, M. Sifianou & V. Tsakona (Epim.), *Analysi Logou, Theoria kai Efarmoges* (ss. 441-478). Athina: Nisos.

Athanasiadis, Ch. (2015). *Ta aposyrthenta vivlia, Ethnos kai scholiki Istoria stin Ellada, 1858-2008.* Athina: Alexandreia.

Bella, S. (2014). Deixi kai Epikoinonia. Sto M. Georgalidou, M. Sifianou & V. Tsakona (Epim.), *Analysi Logou, Theoria kai Efarmoges* (ss. 225-260). Athina: Nisos.

Fragkaki, G. (2010). O Axiologikos Rolos tou Epithetou kai i Chrisi tou os Deikti Ideologias: Meleti vasismeni se Somata Keimenon Dimosiografikou Logou. *Didaktoriki Diatrivi,* Athina: EKPA. Anaktithike stis 6/2/2023, apo http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21138#page/1/mode/1up.

Georgalidou, M., Sifianou M., & Tsakona, V. (2014). Eisagogi. Sto M. Georgalidou, M. Sifianou & V. Tsakona (Epim.), *Analysi Logou, Theoria kai Efarmoges* (ss. 9-36). Athina: Nisos.

Goutsos, D. (2012). *Glossa. Keimeno, Poikilia, Systima*. Athina: Kritiki.

Kanakis, K. (2014). Archi tis Synergasias kai Glossikes Praxeis. Sto M. Georgalidou, M. Sifianou & V. Tsakona (Epim.), *Analysi Logou, Theoria kai Efarmoges* (ss. 37-80). Athina: Nisos.

Koliopoulos, I., Michailidis, I., Kallianiotis, A., & Minaoglou, Ch. (2012). *Istoria tou neoterou kai sygchronou kosmou, St΄ Dimotikou.* Athina: ITYE «Diofantos».

Mariolis, D. (2013). Ethniki Taftotita kai Ideologia sta Scholika Egcheiridia Istorias tis ST΄ Dimotikou tis Metemfyliakis Periodou 1950 -1974, *Adimosiefti Metaptychiaki ergasia,* Athina: Tmima Politikis Epistimis kai Istorias.

Repousi, M., Andreadou, X., Poutachidis, A., & Tsivas, A. (2006). *Istoria ST΄ Dimotikou, Sta Neotera kai Sygchrona Chronia.* Athina: OEDV.

Stamou, A. (2014). I Kritiki Analysi Logou: Meletontas ton Ideologiko Rolo tis Glossas. Sto M. Georgalidou, M. Sifianou & V. Tsakona (Epim.), *Analysi Logou, Theoria kai Efarmoges* (ss. 149-188). Athina: Nisos.

Το mobbing στην εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών

Μπαλτά Αναστασία, Π.Ε.71

Περίληψη

Το mobbing στον εργασιακό βίο των εκπαιδευτικών και οι επιπτώσεις του είναι ένα πεδίο που τα τελευταία χρόνια διερευνάται σε διεθνές επίπεδο, ενώ παραμένει ανεξερεύνητο σε μεγάλο βαθμό στην Ελλάδα. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάδειξη του φαινομένου του εργασιακού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών διερευνώντας τις μορφές και τους τρόπους εκδήλωσής του στον χώρο του σχολείου, τα πρόσωπα και τους φορείς που τον ασκούν, τις αιτίες και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του, τις συνέπειές του σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, καθώς και τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης που πρέπει να ληφθούν τόσο από μέρους του θύματος όσο και από μέρους του σχολείου και της πολιτείας. Επίσης, επιχειρείται η μελέτη του φαινομένου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς και η ανάδειξη της αναγκαιότητας περαιτέρω επιστημονικής έρευνας του παρόντος φαινομένου και θέσπισης κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου προστασίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, mobbing, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Mobbing in teachers' working life

Balta Anastasia, Teacher of Special Education

Abstract

Mobbing and its effect in the working life of teachers is a field that has been recently investigated at an international level, while it remains largely unexplored in Greece. The purpose of the present article is to highlight the phenomenon of teachers' occupational bullying by investigating the forms and ways of its manifestation in the school, and the people and agencies that practice it. It will also explore the causes and factors that contribute to its development, its consequences at an individual and organizational level, as well as the prevention and response measures that must be taken by the victim, the school and the state. Furthermore, the study of the phenomenon in the Greek educational reality is attempted. Finally, the article stresses the necessity of further scientific research of this phenomenon and the establishment of an appropriate legislative framework for the protection of teachers.

Key-Words: teachers, mobbing, Greek educational system

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της ηθικής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας, γνωστό και ως mobbing, έχει αρχίσει να γίνεται γνωστό διεθνώς και να λαμβάνει μεγάλη ερευνητική και νομοθετική προσοχή τα τελευταία χρόνια.

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η υπερβολικά ανταγωνιστική ατμόσφαιρα, η κακοδιαχείριση, οι αποτυχημένοι και αναποτελεσματικοί τύποι ηγεσίας, ο κακός σχεδιασμός και καταμερισμός της εργασίας, οι δυσκολίες στις διαδικασίες επικοινωνίας και

συνεργασίας, η συνεχής και απαιτητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι συχνές και αιφνίδιες εκπαιδευτικές και οργανωσιακές αλλαγές, ο υπερβολικός αυταρχισμός, η εργασιακή ανασφάλεια, η αμφισβήτηση του ρόλου και της αξίας του εκπαιδευτικού, η αυξανόμενη απογοήτευση και αβεβαιότητα, το εργασιακό στρες, η μη ύπαρξη ξεκάθαρου νομοθετικού πλαισίου προστασίας των εκπαιδευτικών, οι παράλογες απαιτήσεις και η παρεμβατικότητα των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο, η έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές και η απειθαρχία τους θεωρούνται ως αιτίες που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της εργασιακής βίας στην εκπαίδευση (Matsela & Kirsten, 2014· Matthiesen et al., 2010· Tanhan & Çam, 2011)

Το mobbing στο εργασιακό σχολικό περιβάλλον

Η πολυπλοκότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι πολλαπλοί ρόλοι στους οποίους υποχρεούται να ανταποκριθεί, οι πολυδιάστατες και πολύπλοκες σχέσεις που καλείται να διαμορφώσει με τις υπόλοιπες ομάδες της σχολικής κοινότητας, η εντατική και ψυχοφθόρα εργασία στην οποία πρέπει να ανταπεξέλθει αλλά και η δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού καθιστούν το επάγγελμά του υψηλού κινδύνου αναφορικά με την ηθική παρενόχληση και τον εργασιακό εκφοβισμό (Riley et al., 2011· Salin, 2009).

Τρόποι και μορφές εκδήλωσης εργασιακού εκφοβισμού κατά εκπαιδευτικών

Άμεσος και έμμεσος εκφοβισμός: Η εκδήλωση του άμεσου εκφοβισμού γίνεται απροκάλυπτα, με τον θύτη ή τους θύτες να βρίσκονται πρόσωπο με πρόσωπο με το θύμα τους και να το παρενοχλούν ανοιχτά. Αντιθέτως, ο έμμεσος εκφοβισμός γίνεται χωρίς το θύμα να το γνωρίζει, μέσω κοινωνικού αποκλεισμού, αγνόησης, διασποράς ανυπόστατων φημών και κακόβουλων σχολίων (Olweus, 1993).

Σωματικός εκφοβισμός: Ορίζεται ως η οποιαδήποτε βίαιη πράξη με πρόθεση πρόκλησης πόνου ή τραυματισμού, ενώ μπορεί να επιφέρει στο θύμα και ψυχολογικές συνέπειες που να το ταλαιπωρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα (Καράμπελας, 2016· Olweus, 1993· Rigby, 2002).

Λεκτικός εκφοβισμός: Εκδηλώνεται με προφορικές επιθέσεις, όπως απειλές, προσβολές, εξύβριση, κραυγές, ειρωνεία, παρατσούκλια, ταπεινωτικά, συκοφαντικά ή ρατσιστικά σχόλια, διάδοση κακόβουλων φημών και σχολίων, αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών του θύματος (Olweus, 1993· Rigby, 2002).

Μη λεκτικός εκφοβισμός: Εκδηλώνεται με απειλητικές χειρονομίες και κινήσεις, έντονα, εχθρικά, επίμονα βλέμματα και νοήματα με σκοπό τον εκφοβισμό του θύματος και τη δημιουργία της αίσθησης ότι απειλείται (Rigby, 2002).

Κοινωνικός εκφοβισμός: Εκδηλώνεται με την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό του θύματος από τη συμμετοχή του σε ομάδες και παρέες άλλων συναδέλφων εκπαιδευτικών, την απομόνωση ή τη συστηματική αγνόησή του (Καράμπελας, 2016).

Σεξουαλικός εκφοβισμός – Ομοφοβία: Στην κατηγορία του σεξουαλικού εκφοβισμού εμπίπτουν και οι ομοφοβικές συμπεριφορές έναντι ομοφυλόφιλων εκπαιδευτικών από μαθητές, γονείς, συναδέλφους ή ακόμα και από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου,

μέσω προσβολών και υπαινιγμών για την προσωπική-ιδιωτική ζωή του εκπαιδευτικού (Καράμπελας, 2016).

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκδηλώνεται μέσω του διαδικτύου και κυρίως των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης με τη μορφή διάδοσης φημών, προσβολών, ύβρεων, απειλών, σχολίων μίσους και βίντεο που στοχεύουν στη σπίλωση του θύματος (Riebel et al., 2009).

Εκφοβισμός προκατάληψης: Βασίζεται σε προκαταλήψεις εξαιτίας κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών τα οποία μπορεί να αφορούν την καταγωγή τους, την κοινωνικοοικονομική τους θέση ή τις θρησκευτικές / σεξουαλικές τους προτιμήσεις (Rigby, 2002· Smith & Monks, 2008).

Πηγές εργασιακού εκφοβισμού εκπαιδευτικών

Οι μαθητές: Συνήθως περιλαμβάνει άμεσες, επαναλαμβανόμενες και συνεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, απειθαρχία, ύβρεις, κοροϊδία, ειρωνεία, περιφρόνηση, ακόμα και τη καταστροφή προσωπικών αντικειμένων ή περιουσιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών (Matsela & Kirsten, 2014).

Οι γονείς των μαθητών: Οι ακραίες απαιτήσεις των γονέων ή οι διαφωνίες τους με τον τρόπο διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές μεθόδους που επιλέγει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, έχουν οδηγήσει αρκετούς γονείς σε αρνητικές συμπεριφορές εναντίον εκπαιδευτικών, όπως απειλές, εκφοβισμό, άσκηση λεκτικής και σωματικής βίας (Καράμπελας, 2016).

Οι συνάδελφοι: Ο εργασιακός εκφοβισμός από συναδέλφους εκπαιδευτικούς προς εκπαιδευτικό μπορεί να εκδηλωθεί με έλλειψη σεβασμού της προσωπικότητας και του εκπαιδευτικού του έργου, αμφισβήτηση της εργασίας του, προσπάθειες αποκλεισμού του από πληροφορίες, συλλογικές δράσεις και κοινωνικές επαφές, διάδοση ψευδών φημών και κακόβουλων σχολίων, επίμονη λεκτική επίθεση, συστηματική αρνητική κριτική, ταπείνωση και εξευτελισμό μπροστά σε άλλους συναδέλφους για ασήμαντα λάθη, πίεση για αλλαγή σχολείου (Matsela & Kirsten, 2014· OSSTF, 2005).

Ο διευθυντής / η διευθύντρια του σχολείου: Αποτελεί τη συχνότερη πηγή εργασιακού εκφοβισμού στο σχολείο. Εκδηλώνεται συνήθως με την ανάθεση μεγάλου όγκου εργασιών ή καθηκόντων που δεν προβλέπονται εκ του νόμου, λεκτικές επικριτικές επιθέσεις, προσβολές, υποτίμηση, λογοκρισία, άνιση μεταχείριση, άρνηση παροχής οποιασδήποτε συμβουλής, υποστήριξης ή διευκόλυνσης, επαναλαμβανόμενη άδικη κριτική, διάδοση ανυπόστατων φημών, υπερβολική επιτήρηση – επίβλεψη της εργασίας τους, πίεση για αλλαγή σχολείου ή χώρου εργασίας, επανειλημμένη και δόλια απόκρυψη σημαντικών στοιχείων και πληροφοριών και σκόπιμη στοχοποίηση και περιθωριοποίησή τους (Matsela & Kirsten, 2014· OSSTF, 2005· Tanhan & Çam, 2011).

Παράγοντες που συμβάλλουν στον εργασιακό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών

Ατομικοί παράγοντες: Το μορφωτικό επίπεδο, η εκπαιδευτική εμπειρία, η ειδικότητα, το φύλο, η καταγωγή, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και εμφάνιση, η θρησκεία, η

σεξουαλικότητα, η οικογενειακή κατάσταση, οι πολιτικές απόψεις, ακόμα και οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, η ψυχική υγεία, η αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού μπορούν να χαρακτηριστούν ως παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου (Castel, Peek-Asa & Limbos, 2007· Espelage et al., 2013· Gerberich et al., 2011· Matthiessen & Einarsen, 2007· McMahon et al., 2014).

Κοινωνικοί – οικονομικοί παράγοντες: Η περιοχή του σχολείου και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται ένας εκπαιδευτικός, οι οικονομικοί πόροι που διασφαλίζει η σχολική μονάδα, η ασφάλεια των σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων, το σύγχρονο καπιταλιστικό σύστημα εργασίας, η παγκόσμια οικονομική κρίση, η ανεργία και η μακροχρόνια ύφεση αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών στον εργασιακό χώρο του σχολείου (Beale & Hoel, 2011· Espelage et al., 2013· Gerberich et al., 2011· McMahon et al., 2014· Robers et al., 2013).

Οργανωσιακοί παράγοντες: Σχολικοί οργανισμοί που διοικούνται από διευθυντές αυταρχικούς, επιθετικούς και παρεμβατικούς, αποτελούν γόνιμο έδαφος για την εκκόλαψη του φαινομένου του εργασιακού εκφοβισμού εντός τους (de Wet, 2014· Καράμπελας, 2016· Ντολκέρα, 2017· Σπυροπούλου, 2019). Επίσης, ο μη σαφής και δίκαιος καταμερισμός καθηκόντων, οι μη συγκεκριμένοι ρόλοι και η εύνοια προς ορισμένους εκπαιδευτικούς μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ανταγωνισμού και συγκρούσεων μεταξύ τους (Hauge, Skogstad, & Einarsen, 2007· Hoel et al., 2010· Zapf & Einarsen, 2005).

Συνέπειες και επιπτώσεις του εργασιακού εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου

Συνέπειες και επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς: σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές και σωματικές διαταραχές καθώς και πνευματικές και κοινωνικές δυσλειτουργίες (Αντωνίου, 2008· Κοΐνης & Σαρίδη, 2013). Έλλειψη προσωπικών κινήτρων, αποπροσωποποίηση, πτώση ηθικού και αυτοπεποίθησης, ανασφάλεια, αδυναμία, δυσφορία, μελαγχολία, απογοήτευση, θλίψη, επιθετικότητα, προβλήματα στον ύπνο και τη λήψη τροφής, στρες, παρανοϊκές σκέψεις, συναισθηματική εξουθένωση, αγοραφοβία, κατάθλιψη, μανία, χρήση ουσιών, φόβος, συμπτώματα μετατραυματικού στρες, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (Κοΐνης & Σαρίδη, 2013 · Matsela & Kirsten, 2014). Αμφισβήτηση των πεποιθήσεων και των απόψεων περί δικαιοσύνης, επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων, δυσκολίες στην επικοινωνία, απομόνωση και υποβάθμιση της ποιότητας προσωπικής ευημερίας (de Wet, 2014· Matsela & Kirsten, 2014).

Συνέπειες και επιπτώσεις στον σχολικό οργανισμό: προβλήματα στη συνεργασία, δυσκολίες στην επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, έλλειψη ενθουσιασμού, κινήτρων και πρωτοβουλιών για δημιουργία, υψηλά ποσοστά απουσιών, αδειών και εναλλαγής προσωπικού, προβλήματα στη σχολική ζωή και τη μαθησιακή διαδικασία, πλήγμα στη γενικότερη απόδοση και φήμη του σχολείου (de Wet, 2010· Καράμπελας, 2016· Ozkilic & Kartal, 2012).

Ο εργασιακός εκφοβισμός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα η έρευνα σε αυτό το πεδίο είναι εξαιρετικά περιορισμένη.

Η μελέτη των Kakoulakis et al. (2015) ανέδειξε πως το 14,4% των 265 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιάς και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, είχε δεχτεί παρενόχληση στον εργασιακό χώρο του σχολείου (Kakoulakis et al., 2015).

Η έρευνα του Καράμπελα (2016) εστίασε στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το φαινόμενο της εργασιακής βίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι βιώνουν στο χώρο εργασίας τους κυρίως ψυχολογική και λεκτική βία. Δύο πολύ σημαντικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας όμως, αφορούσαν τις πηγές του εργασιακού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών και τους δράστες της βίας. Ως πηγές εργασιακού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αναδεικνύονται το Υπουργείο Παιδείας, οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και οι τοπικοί συνδικαλιστικοί σύλλογοι των εκπαιδευτικών, ενώ ως δράστες της βίας οι συνάδελφοι, οι μαθητές και οι γονείς αυτών. Τα ευρήματα αυτά διαφοροποιούν την περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών από εκείνη των συναδέλφων τους στο εξωτερικό, που δέχονται εργασιακή βία κυρίως από τους διευθυντές των σχολείων και από τους μαθητές τους (Καράμπελας, 2016).

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτή εκφράστηκε μέσα από τις απόψεις τους στην έρευνα του Καράμπελα (2016), αποκάλυψε και τις αιτίες για την ανάπτυξη αυτού του φαινομένου. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η βία εκ μέρους των συναδέλφων τους οφείλεται στην κουλτούρα οργάνωσης που υπάρχει στα σχολεία, στην αυταρχική διοίκηση τους καθώς και σε πρόσφατες οργανωσιακές αλλαγές. Από την άλλη, ως αιτία της βίας εκ μέρους των γονέων, κατέδειξαν την οικονομική κρίση και την πίεση που αυτή δημιουργεί (Καράμπελας, 2016).

Η έρευνα της Τσολακίδου (2017) εστίασε και αυτή σε εκπαιδευτικούς αλλά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσπαθώντας να εξετάσει αν η οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίζονται με τον εργασιακό εκφοβισμό. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αν υπάρχει οργανωσιακή δικαιοσύνη μειώνονται οι επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές (Τσολακίδου, 2017).

Η έρευνα της Ντολκέρα (2017) από την άλλη εστίασε σε εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα ανάδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (11,6%) έχει βιώσει εργασιακή παρενόχληση. Οι περισσότερες από αυτές τις συμπεριφορές είναι έμμεσες και η κατάσταση επιδεινώνεται όταν υπάρχει αρνητικό σχολικό κλίμα και προβλήματα ηγεσίας, μειώνοντας την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με δυσάρεστες συνέπειες τόσο στην παραγωγικότητα τους όσο και την ψυχική τους υγεία (Ντολκέρα, 2017).

Πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του εργασιακού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών

Το φαινόμενο του mobbing των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι πολύ έντονο, όπως γίνεται αντιληπτό από τις σχετικές μελέτες.

Η Ελλάδα αναγνωρίζει νομοθετικά την βία και την παρενόχληση στην εργασία (Ν. 4808/2021˙ Ν. 4604/2019˙ Ν. 3896/2010). Για την περίπτωση των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει κάποια εξειδίκευση ή κάποια διαφοροποίηση αφού και αυτοί εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο των υπόλοιπων εργαζομένων.

Επομένως η ανάγκη θεσμοθέτησης εξειδικευμένου νομικού πλαισίου κρίνεται επιτακτική, ώστε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού στον χώρο της εκπαίδευσης, και κυρίως εντός του σχολείου.

Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με κατάλληλους φορείς θα πρέπει να θεσπίσει νόμους αποκλειστικά για την προστασία του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών, μέσα από τους οποίους να ορίζεται ξεκάθαρα τι εστί εργασιακός εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου, ποια πρόσωπα πιθανόν τον ασκούν, τις πιθανές αιτίες που τον προκαλούν, καθώς και τα μέτρα που θα πρέπει να λάβει το σχολείο ώστε να προλαμβάνει εγκαίρως και να αντιμετωπίζει ουσιαστικά τέτοιου είδους φαινόμενα, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα σε κάθε εκπαιδευτικό να εργάζεται σε ένα περιβάλλον όπου κάθε μορφή βίας, εκφοβισμού και παρενόχλησης θα αναδεικνύεται, θα καταγγέλλεται και θα τιμωρείται. Επίσης, το νομοθετικό αυτό πλαίσιο θα πρέπει να περιγράφει με σαφήνεια τα αρμόδια όργανα (εντός κι εκτός σχολικής μονάδας) που θα είναι υπεύθυνα για την εφαρμογή των μέτρων πρόληψης κι αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού καθώς και τους εντεταλμένους φορείς στους οποίους θα μπορεί να απευθυνθεί όποιος εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη στήριξής τους, είτε συμβουλευτικής είτε νομικής (Καράμπελας, 2016˙ Knox, 2008).

Εκτός των μέτρων που η πολιτεία οφείλει να λάβει, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι περί των καθηκόντων και των δικαιωμάτων τους, ώστε σε περίπτωση που αυτά καταπατώνται να γνωρίζουν πώς να ενεργήσουν. Μέσα από επιμορφωτικές δράσεις, που το ίδιο το σχολείο, τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ, το Ι.Ε.Π., οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης μπορούν και οφείλουν να διοργανώνουν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν γνώση για θέματα εργασιακής βίας, ώστε να τα αναγνωρίζουν, να τα κοινοποιούν και να τα αντιμετωπίζουν κατάλληλα (Association of Teachers and Lecturers-ATL., 2015).

Η σαφής πολιτική του σχολείου σε ζητήματα βίας και η διαμόρφωση και υλοποίηση καλών πρακτικών και προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, συμβουλευτικής και εκπαίδευσης προσωπικού, μαθητών και γονέων σχετικά με κάθε μορφή βίας στον σχολικό χώρο, θα συμβάλει στην πρόληψη και τον έγκαιρο εντοπισμό τέτοιου είδους περιστατικών και , κατ’ επέκταση, στη μείωση του φαινομένου. Η δημιουργία θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ όλων όσοι σχετίζονται με το σχολείο με την οποιαδήποτε ιδιότητα, συμβάλει στη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης, καλής επικοινωνίας και αλληλοεκτίμησης, με σκοπό φαινόμενα πάσης φύσεως βίας να μην παρουσιάζονται (Knox, 2008).

Συμπεράσματα

Η έρευνα στην Ελλάδα για την παρενόχληση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι περιορισμένη παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά τόσο από άλλους

εργασιακούς τομείς όσο και από το ίδιο φαινόμενο σε άλλες χώρες (Καράμπελας, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί βασική προτεραιότητα η περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου προκειμένου να αποτυπωθεί τόσο το μέγεθος του όσο και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του αλλά και οι αιτίες που το προκαλούν, ώστε να μπορέσουν να σχεδιαστούν και σωστές πολιτικές αντιμετώπισης και πρόληψης του.

Στον τομέα της εκπαίδευσης απαιτείται μία πολύπλευρη προσέγγιση για τη διαμόρφωση του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου που θα περιλαμβάνει όλους τους εν δυνάμει παράγοντες του προβλήματος: εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς και μαθητές, διότι όπως αναφέρει και ο σπουδαίος παιδαγωγός Δημήτριος Γλυνός «*Ο δάσκαλος που θα υποχρεωθεί να καταπνίξει τη σκέψη του, θα γίνει διπλά σκλάβος ή θα καταντήσει ένας ψυχικά ανάπηρος άνθρωπος, ανίκανος να μορφώσει άλλους*».

Επίσης, θα πρέπει να ενημερώνονται όλοι οι φορείς που σχετίζονται με την σχολική κοινότητα για την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων.

Ένας εκπαιδευτικός που δεν νιώθει καλά στο εργασιακό του περιβάλλον είναι ένας εκπαιδευτικός λιγότερος για τους μαθητές, τους γονείς, το σχολείο και την κοινωνία με ότι αυτό συνεπάγεται.

Η καταγγελία σε αυτή την περίπτωση δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως πρόβλημα στο σχολείο αλλά ως η μόνη λύση προκειμένου να επέλθει μία ομαλή λειτουργία που θα κάνει την σχολική μονάδα παραγωγική και αποτελεσματική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antoniou, A.-S. (2008). Prooptikes kai dynatotites askisis ithikis igesias. Sto A.-S. Antoniou (Epim.), *Ithiki ton Epicheiriseon - Business Ethics* (Tomos II, sel. 1-18). Athina: Sakkoula.

Association of Teachers and Lecturers-ATL. (2015). Bulling at work. Your guide from ATL-Your education union. Retrieved 09/01/2023 by: https://www.atl.org.uk/Images/ATL_Bullying_At_Work_2015.pdf

Athanasoula – Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora: I Paidagogiki tis Dioikisis tis Ekpaidefsis*. Athina: Ion.

Beale, D. & Hoel, H. (2011). Workplace bullying and the employment relationship: Exploring questions of prevention, control and context. *Work Employment Society, 25*, 5-18. doi:10.1177/0950017010389228

Bempis, G. (2018). *I ergasiaki parenochlisi sta dimosia scholeia defterovathmias ekpaidefsis tou dimou Peiraia*. (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Aigaiou

Casteel, C., Peek-Asa, C., & Limbos, M., A. (2007). Predictors of nonfatal assault injury to public school teachers in Los Angeles City. *American Journal of Industrial Medicine, 50*(12), 932-939

de Wet, C. (2010). The reasons for the impact of principal- on- teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education, 26* (7), 1450-1459

de Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education, 34*(1), 1-16.

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D. Reddy, L. A., Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers. *American Psychologist, 68*(2), 75-87.

Georgakopoulos A., Wilkin L. & Kent B. (2011). Workplace bullying: A complex problem in contemporary organizations. *International Journal of Business and Social Sciences, 2*(3), 1-20. Retrieved 27/12/2022 by: http://ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._3_%5bSpecial_Issue_-_January_2011%5d/1.pdf

Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., Pinder, E. D. (2011). Violence against educators. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53*(3), 294-302. doi: 10.1097/ JOM.0b013e31820c3fa1

Hauge, L. J., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2007). "Relationships between Job Stressors and Bullying: Results of a Representative Study". *Work & Stress, 21*, 220-242.

Hoel, H., Glasø, L., Hetland, J., Cooper, C. L., & Einarsen, S. (2010). Leadership styles as predictors of self-reported and observed workplace bullying. *British Journal of Management. 21*(2), 453-468. doi: 10.1111/j.1467-8551.2009.00664.x

Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chrousos, P., & Darviri, C. (2015). Validation of the negative acts questionnaire (NAQ) in a sample of Greek teachers. *Psychology, 6*(1), 63-74.

Karampelas, A. (2016). *I ergasiaki via pou askeitai stous ekpaideftikous tis Protovathmias Ekpaidefsis: Oi apopseis ton ekpaideftikon* (Diplomatiki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Athina.

Knox, M. (2008). Managing Bullying at Work. *InPsych, April*, 14-15.

Koinis, A., & Saridis, M. (2013). Mobbing in the workplace. Effects of mobbing in the health sector. Retrospective study. *Greek Journal of Nursing Science, 6*(1), 36-48.

Matsela, M.A., Kirsten, T. (2014). Teachers' Experiences and Impact of Workplace Bullying on Their Health in Lesotho. *Psychology Research, 4*(6), 479- 491.

Matthiesen, S. B. & Einarsen, S. (2007). Perpetrators and Targets of Bullying at Work: Role Stress and Individual Differences. *Violence and Victims, 22*(6), 735-753.

Matthiesen, S.B., Skogstad, A. & Einarsen, S. (2010). *Is workplace conflict and workplace bullying the same?* 6th International Conference on Workplace Bullying-Sharing Our Knowledge. Abstracts. 4–6 Haziran 2010, 10– 11, Institut Sante et Societe, Montreal, Canada.

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Reddy, L. A., Rose, C., Lane, K., Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools, 51* (7), 753-766.

Nomos 3896/2010, arthro 2, par.4. (FEK 207/A/8-12-2010)

Nomos 4604/2019. (FEK 50/ A/26-03-2019)

Nomos 4808/2021. (FEK 101/A/19-6-2021)

Ntolkera, A. (2017). *Ergasiaki parenochlisi kai scholikos ekfovismos stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi*. (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Thessalias, Volos.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. Oxford: What We Know and what we can do*. England: Blackwell.

Ontario Secondary School Teachers Federation-OSSTF. (2005). *Bullying in the workplace survey*. Toronto, Canada: OSSTF.

Ozkilic, R. & Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied? *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46*, 3435-3439.

Riebel, J., Jager, R.S., Fischer, U.C. (2009) Cyberbullying in Germany –an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies, *Psychology Science Quarterly, 51*(3), pp. 298-314.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley

Riley, D., Duncan, Deirdre and Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration (print version). 49*(1), pp. 7 - 30. Retrieved 09/01/2023 by: https://doi.org/10.1108/09578231111102036

Rizga, K. (2015). Why so many teachers quit, and how to fix that. *Los Angeles Times*. Retrieved 09/01/2023 by: https://www.latimes.com/opinion/op-ed/la-oe-0823-rizga-mission-high-teacher-retention-20150823-story.html

Robers, S., Kemp. J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2013). *Indicators of school crime and safety: 2012*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics. Retrieved 09/01/2023 by: http://nces.ed.gov/pubs2013/2013036.pdf

Salin, D. (2009). Organisational responses to workplace harassment: An exploratory study. *Personnel Review, 38*(1).

Smith, P. K., & Monks, C. P, (2008), Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects, *International journal of adolescent medicine and health 20*(2), 101-12.

Spyropoulou, S. (2019). *O ergasiakos ekfovismos kai i organosiaki koultoura tis dioikisis anthropinou dynamikou ton OTA*. (Metaptychiaki ergasia). Panteio Panepistimio Koinonikon kai Politikon Epistimon, Athina. Anaktithike stis 05/01/2023 apo: http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:19180&lang=el

Tanhan, F. & Çam Z, (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels, *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2011* – Elsevier

Tsolakidou, A. (2017). *To fainomeno tou ergasiakou ekfovismou ypo to prisma tis organosiakis dikaiosynis: Mia erevna pediou stin elliniki defterovathmia ekpaidefsi*. Panepistimio Makedonias

Zapf, D., & Einarsen, S. (2005). "Mobbing at Work: Escalated Conflicts in Organizations." In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive Work Behavior* (p. 237-270). Washington, DC: American Psychological Association.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Από τα αρχαία χρόνια στο πιάτο μας: Πρόταση εκπαιδευτικού σεναρίου με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο Δημοτικό Σχολείο.

Γεώργιος Ι. Αναγνωστάκης, ΜΔΕ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει ένα σενάριο διδασκαλίας το οποίο αποτελείται από δεκατρείς επιμέρους δραστηριότητες που στόχο έχουν τη γνωριμία των μαθητών με τις αιωνόβιες ελιές, το περιβαλλοντικό ζήτημα που έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια με τη μαζική εκρίζωσή τους, καθώς και την αναγνώριση της αξίας του ελαιολάδου στην ανθρώπινη διατροφή. Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε., ως εργαλείο που θα τους βοηθήσει να προσεγγίσουν καλύτερα το εν λόγω θέμα. Από την άλλη οι μαθητές προτείνεται να συμμετέχουν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και να έρθουν σε επαφή με ειδικούς επιστήμονες και επαγγελματίες που ασχολούνται με το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης. Απώτερος σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να ασκηθούν στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων που παρουσιάζονται στην καθημερινή τους ζωή και να προχωρούν σε δράσεις για την επίλυσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Τ.Π.Ε., διδακτικό σενάριο

From ancient times on our plate: Proposal of an educational scenario using ICT in Primary Education.

Georgios Anagnostakis, M.Sc.

Abstract

The present project proposes a teaching scenario which consists of thirteen individual activities aimed at acquainting students with centuries-old olive trees, the environmental issue of their mass eradication that has arisen in recent years, as well as the recognition of the value of olive oil in the human diet. Through the proposed activities, students try to use ICT as a tool that will help them to better approach this issue. On the other hand, students are proposed to participate in team activities and to come into contact with specialists and professionals dealing with the content of the teaching proposal. The ultimate goal of the teaching scenario is for students to practice dealing with environmental problems that occur in their daily lives and to take actions in order to solve them.

Key-Words: Environmental education, ICT, teaching scenario

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση για ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην περιοχή της Κρήτης, όσον αφορά την εκρίζωση των αιωνόβιων ελιών και τη χρησιμοποίησή τους ως καύσιμη ύλη

για τις ανάγκες της θέρμανσης των σπιτιών. Για την τεκμηρίωση του εν λόγω διδακτικού σεναρίου γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε., χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στη διδακτική πρόταση απαιτούν τη χρήση τους. Από την άλλη περιγράφεται, με συνοπτικό τρόπο, η εκπαιδευτική προσέγγιση του θέματος με βάση τη βιβλιογραφία έτσι ώστε το διδακτικό σενάριο να έχει μια θεωρητική βάση που να ανταποκρίνεται στην εκπαιδευτική πρακτική.

Εννοιολόγηση

Θεωρητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σεναρίου

Τα εκπαιδευτικά σενάρια που προτείνονται για τη διδακτική προσέγγιση ενός θέματος τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στο επίκεντρο της επικαιρότητας, όσον αφορά τουλάχιστον την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αν θα ήθελε κάποιος να δώσει έναν ορισμό στον όρο “εκπαιδευτικό σενάριο” θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι πρόκειται για την αποτύπωση ενός πλαισίου μάθησης το οποίο έχει εστιαστεί σε συγκεκριμένο αντικείμενο, οριοθετείται από διδακτικούς στόχους και διέπεται από παιδαγωγικές αρχές (Τσεχερίδης, χ.χ.).

Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό ότι τρία είναι τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα εκπαιδευτικό σενάριο. Το πρώτο στοιχείο είναι το συγκεκριμένο αντικείμενο, στο οποίο εστιάζεται η διδακτική πρόταση, που προτείνεται να διδαχτεί στη σχολική τάξη και πρέπει να μπορεί να γίνει με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να το προσεγγίσουν και να έχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα έπειτα από την ενασχόλησή τους με αυτό.

Το δεύτερο στοιχείο από το οποίο αποτελείται το εκπαιδευτικό σενάριο είναι οι διδακτικοί στόχοι οι οποίοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια για να μπορούν να επιτευχθούν χωρίς να υπάρχουν παρερμηνείες. Άλλωστε δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι οι διδακτικοί στόχοι δηλώνουν τη συμπεριφορά που αναμένεται να έχουν οι μαθητές έπειτα από την ενασχόληση με ένα θέμα, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της μάθησης (Παπαναστασίου, 2021). Από τον προηγούμενο ορισμό συμπεραίνεται ότι οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι προσεκτικά διατυπωμένοι έτσι ώστε να εκφράζουν με σαφήνεια το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα της διδακτικής πρότασης.

Το τρίτο στοιχείο από το οποίο αποτελείται το εκπαιδευτικό σενάριο είναι οι παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι. Μάλιστα αν ληφθεί υπόψη ότι, όσον αφορά τη μάθηση, υπάρχουν ορισμένες αρχές οι οποίες προτείνεται να υιοθετούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η Βοσνιάδου (2006) αναφέρει ότι α) η ενεργητική μάθηση μέσα από την εποικοδομητική φύση της διαδικασίας πρόσκτησης νέων γνώσεων, β) η ενθάρρυνση της συνεργασίας που πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, γ) η σύνδεση του σχολείου με αυθεντικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην καθημερινή ζωή, δ) η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από δραστηριότητες

που προάγουν την κατανόηση σε αντίθεση με την στείρα απομνημόνευση, ε) η υιοθέτηση μεθόδων που αναπτύσσουν την αυτορύθμιση και τον αναστοχασμό των μαθητών όσων αφορά τη μάθησή τους και τέλος στ) η συνεχής προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν κάθε μαθητή, είναι μερικές από τις αρχές που προτείνεται να τηρούνται κατά τη διαδικασία της διδακτικής προσέγγισης ενός αντικειμένου.

Αξίζει να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός ο οποίος πρόκειται να συμμετέχει στη διδασκαλία πρέπει να έχει αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες τις οποίες θεωρείται ότι πρέπει να διαθέτει προκειμένου να θεωρηθεί ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2020) οι δεξιότητες αυτές είναι: α) να γνωρίζει τους μαθητές και το μαθησιακό επίπεδο που αυτοί έχουν, β) να χειρίζεται την ύλη που πρόκειται να διδάξει, γ) να χειρίζεται τους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, δ) να μπορεί να μεθοδεύει τη διδασκαλία της ύλης που πρέπει να διδαχτεί, ε) να είναι σε θέση να αξιολογεί τη διδασκαλία του, στ) να μπορεί να αντιμετωπίσει την υποεπίδοση των μαθητών που θα δυσκολευτούν να ακολουθήσουν τους συμμαθητές τους και ζ) να μπορεί να διαχειριστεί τη σχολική τάξη και τις ιδιαιτερότητες που αυτή έχει.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αφορά ένα θέμα το οποίο αφορά το περιβάλλον και την προστασία του αφού αφορά ένα υπαρκτό πρόβλημα που αντιμετωπίζει η περιοχή της Κρήτης, και ειδικότερα η περιοχή της Μεσαράς, σε σχέση με την εξαφάνιση των αιωνόβιων ελιών. Αυτό παρατηρείται κυρίως τα τελευταία χρόνια αφού το ξύλο από αυτές τις ελιές χρησιμεύει ως καύσιμη ύλη για τη θέρμανση των σπιτιών. Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το εν λόγω διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον ορισμό που είχε διατυπωθεί το 1970 από την πρώτη διεθνή συνάντηση η οποία ασχολήθηκε με αυτή (Κούσουλας, 1970):

> *«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν στους ανθρώπους και στις κοινωνικές ομάδες, οι απαραίτητες και αναγκαίες ικανότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της συσχέτισης Ανθρώπου, Πολιτισμού και του Βιοφυσικού Περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου για θέματα και προβλήματα που αφορούν στην κοινωνία και στην ποιότητα του περιβάλλοντος».*

Δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι σήμερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει πλέον διευρυνθεί και μετεξελιχτεί στην Εκπαίδευση για την αειφόρο Ανάπτυξη, έχοντας ως κύριο στόχο την επίτευξη της αειφορίας του περιβάλλοντος (Τίγκας, & Φλογαΐτη, 2019).

Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό ότι η ενασχόληση των μαθητών με το εν λόγω διδακτικό σενάριο, όπως αυτό περιγράφεται παρακάτω, θα τους προσφέρει την ευκαιρία να ασχοληθούν με ένα θέμα που εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δίνοντάς τους έτσι τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν αξίες και να αναπτύξουν θετικές στάσεις όσον αφορά περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή.

Το εν λόγω διδακτικό σενάριο προτείνει, σε αρκετές δραστηριότητες, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών επειδή θεωρείται ότι η χρήση τους είναι ένα βασικό υποστηρικτικό μέσο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Χατζηδήμου Δ., Χατζηδήμου Κ., 2014). Μάλιστα θεωρείται ότι η εισαγωγή των εφαρμογών των Τ.Π.Ε. έχουν τη δυνατότητα να συντελέσουν με θετικό τρόπο, πολύ ουσιαστικά, στην υποστήριξη της διδασκαλίας και στην ενίσχυση της μάθησης (Κόμης, 2004).

Επίσης, όσον αφορά την αξιοποίηση των τεχνολογιών επεξεργασίας της πληροφορίας και των τεχνολογιών του διαδικτύου στην εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος ο όρος ηλεκτρονική μάθηση. Αυτός ο όρος περιλαμβάνει τη συστηματική χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών και του διαδικτύου με στόχο την ενδυνάμωση των χρηστών, τη βελτίωση της μάθησης και τη σύνδεση των μαθητών με άλλους ανθρώπους προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθησιακές ανάγκες τους και να επιτευχθούν οι ατομικοί και οργανωτικοί στόχοι που τίθενται κάθε φορά (Σολομωνίδου, 2006).

Από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει με τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση σχετίζεται με το τεχνοκεντρικό μοντέλο όπου οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η δεύτερη προσέγγιση σχετίζεται με το ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλα όπου οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται σε όλα τα μαθήματα προκειμένου να γίνει μια ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης. Η τρίτη προσέγγιση σχετίζεται με το πραγματολογικό μοντέλο όπου γίνεται ένας συνδυασμός των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων, δηλαδή άλλοτε οι Τ.Π.Ε. διδάσκονται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και άλλοτε αξιοποιούνται στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων (Κόμης, 2004).

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι συμβάλει σημαντικά στην εκδήλωση και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών, ιδιαίτερα όσον αφορά την αξιοποίηση την πρόσβαση στις πληροφορίες όσον αφορά την ενημέρωση που γίνεται κυρίως με τη βοήθεια του διαδικτύου, την ευκολία με την οποία ευνοείται η ανάπτυξη της συνεργασίας και την κατασκευή των προγραμμάτων (Νικολοπούλου, Σάλτα, 2016).

Ειδικότερα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεισφέρει σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης. Φαίνεται ότι προσφέρει μια πλειάδα από εργαλεία που μπορούν να δράσουν υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό έργο. Η Βοσνιάδου (2002) αναφέρει ότι η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση επιδρά θετικά στη μάθηση αφού, όσον αφορά τους μαθητές: α) αυξάνει τα κίνητρά τους για μάθηση, β) τους βοηθούν να αναπτύξουν δεξιότητες όσον αφορά το χειρισμό τους, γ) εκπαιδεύονται στο να ακούν τους συμμαθητές τους και να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές απόψεις, δ) αποκτούν ικανότητες, με την κατάλληλη καθοδήγηση, για ανάληψη πρωτοβουλιών και διεκπεραίωση projects και ε) αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες που θεωρείται δύσκολο να αποκτηθούν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, όταν αυτή γίνεται με πιο παραδοσιακές μεθόδους.

Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Ομάδα Στόχος

Η ομάδα στόχος του εν λόγω διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Τετάρτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου ενός Σχολείου της Κρήτης. Όμως η διδακτική πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί και σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αν γίνουν μικρές τροποποιήσεις.

Προγενέστερες εμπειρίες/γνώσεις

Οι μαθητές έχουν ασχοληθεί σε προηγούμενες τάξεις με τα φυτά του τόπου τους, επομένως έχουν μια πρώτη επαφή με το φυτό της ελιάς και τα προϊόντα που παράγονται από αυτήν. Επίσης έχουν γνωρίσει συνταγές μαγειρικής όπου το ελαιόλαδο χρησιμοποιείται ως ένα από τα συστατικά τους και μπορούν να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται στη μαγειρική.

Γενικός Σκοπός

Ο γενικός σκοπός του εν λόγω διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να πραγματοποιήσουν ενέργειες για τη διατήρηση των αιωνόβιων ελιών και να αναφέρουν συνοπτικά την αξία του ελαιολάδου στη διατροφή του ανθρώπου.

Επιμέρους Διδακτικοί Στόχοι

Έπειτα από την πραγματοποίηση των προτεινόμενων διδακτικών δραστηριοτήτων αναμένεται οι μαθητές:

- Να αναφέρουν λέξεις που έχουν σχέση με την ελιά.
- Να αναφέρουν συνταγές όπου χρησιμοποιείται το ελαιόλαδο.
- Να γράφουν ευχαριστήρια μηνύματα.
- Να γράφουν κείμενα που περιγράφουν μια εικονική συνέντευξη.
- Να γράφουν συνταγές όπου χρησιμοποιείται το ελαιόλαδο.
- Να γράφουν τις εμπειρίες τους γύρω από μια δραστηριότητα.
- Να διατυπώνουν ερωτήσεις γύρω από ένα θέμα.

- Να διατυπώνουν με σαφήνεια τα επιχειρήματά τους γύρω από ένα θέμα.
- Να κατασκευάζουν ηλεκτρονικό σταυρόλεξο γύρω από ένα θέμα που τους ενδιαφέρει.
- Να κατασκευάζουν, με τη χρήση του διαδικτύου, ηλεκτρονικές αφίσες γύρω από ένα θέμα.
- Να περιγράφουν τις ενέργειες που πραγματοποίησαν σχετικά με ένα θέμα μπροστά σε κοινό.
- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες παιξίματος ρόλων.
- Να συντάσσουν ηλεκτρονικές επιστολές γύρω από ένα θέμα που τους ενδιαφέρει.
- Να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών.
- Να χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς χάρτες του διαδικτύου για να επισκεφτούν εικονικά έναν τόπο.

Οργάνωση τάξης

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων προτείνεται οι μαθητές να σχηματίσουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Εννοείται ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης ορισμένες δραστηριότητες θα γίνουν με το σύνολο των μαθητών της τάξης, χωρίς δηλαδή να είναι χωρισμένοι σε ομάδες, ενώ ορισμένες δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν από τους μαθητές ατομικά.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την επίτευξη των στόχων του εν λόγω διδακτικού σεναρίου προτείνεται κάθε ομάδα μαθητών να έχει το δικό της ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης προτείνεται να υπάρχει ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής ο οποίος θα χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης μαζί με έναν βιντεοπροβολέα. Τέλος προτείνεται κάθε μαθητής να έχει μαζί του, έπειτα από συνεννόηση με τους γονείς και τον Διευθυντή του Σχολείου, ένα κινητό τηλέφωνο ή έναν υπολογιστή ταμπλέτα προκειμένου να έχουν εύκολη πρόσβαση στις πληροφορίες που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Διδακτικές Δραστηριότητες

1η δραστηριότητα: Διερεύνηση μαθησιακής ετοιμότητας (1 διδακτική ώρα)

Εφαρμόζεται η τεχνική της ιδεοθύελλας όπου οι μαθητές αναφέρουν λέξεις που θεωρούν ότι έχουν σχέση με το ελαιόλαδο. Στη συνέχεια, με τη χρήση εφαρμογών του διαδικτύου, δημιουργείται ένα συννεφόλεξο λέξεων το οποίο διαμοιράζεται στους μαθητές.

2η Δραστηριότητα: Επίσκεψη γεωπόνου στην τάξη (2 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές αρχικά προετοιμάζονται για την προγραμματισμένη επίσκεψη του γεωπόνου. Διατυπώνουν απορίες και ερωτήσεις της οποίες καταγράφουν για να τις απευθύνουν στον γεωπόνο. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης ο γεωπόνος παρουσιάζει το θέμα του ενώ απαντάει και σε ερωτήσεις των μαθητών.

3η Δραστηριότητα: Επίσκεψη σε ελαιώνα και καταγραφή εμπειριών σε ηλεκτρονικό ημερολόγιο (4 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές πραγματοποιούν επίσκεψη σε ελαιώνα όπου διαπιστώνουν αυτά που τους είχε πει ο γεωπόνος ενώ, έπειτα από συνεννόηση, βρίσκουν τον ιδιοκτήτη του ελαιώνα ο οποίος τους περιγράφει τον τρόπο καλλιέργειας της ελιάς. Αφού επιστρέψουν στο σχολείο κάθε μαθητής καταγράφει ένα μικρό σχόλιο σε ένα συνεργατικό κείμενο το οποίο στη συνέχεια διαμοιράζεται σε όλους τους μαθητές.

4η δραστηριότητα: Συνέντευξη από μια αρχαία Ελιά (2 διδακτικές ώρες)

Αρχικά δίνονται κατευθυντήριες οδηγίες από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια κάθε ομάδα μαθητών φαντάζεται ότι παίρνει συνέντευξη από μια ελιά την οποία και καταγράφει στο τετράδιό της.

5η δραστηριότητα: Παίξιμο ρόλων με θέμα την κοπή των αιωνόβιων ελιών (3 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές συμμετέχουν σε παιχνίδι ρόλων όπου διατυπώνουν τις απόψεις τους για την κοπή των αιωνόβιων ελιών και τη μετατροπή τους σε καυσόξυλα. Για την καλύτερη διεξαγωγή της εν λόγω δραστηριότητας προτείνεται να δημιουργηθούν ομάδες μαθητών (π.χ. Παλιοί αγρότες, καταναλωτές καυσόξυλων, έμποροι καυσόξυλων, νέοι αγρότες, γεωπόνοι).

6η δραστηριότητα: Δημιουργία ηλεκτρονικής αφίσας για την ανάγκη προστασίας της αιωνόβιας ελιάς (2 διδακτικές ώρες)

Αρχικά γίνεται γνωριμία των μαθητών με την ηλεκτρονική εφαρμογή δημιουργίας αφίσα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα μαθητών δημιουργεί τη δικιά της αφίσα όπου περιγράφει με εύγλωττο τρόπο την ανάγκη προστασίας των αιωνόβιων ελιών.

7η δραστηριότητα: Δημιουργία ηλεκτρονικής επιστολής στους φορείς για την ανάγκη προστασίας της αιωνόβιας ελιάς (2 διδακτικές ώρες)

Η ολομέλεια της τάξης συντάσσει ηλεκτρονική επιστολή όπου περιγράφει την ανάγκη για προστασία των αιωνόβιων ελιών και την αποστέλλει στους αρμόδιους φορείς (π.χ. δήμαρχο περιοχής, προϊστάμενο δασονομίας, πρόεδρο αγροτικού συλλόγου κ.τ.λ.) με ταυτόχρονη κοινοποίηση σε μια τοπική εφημερίδα.

8η Δραστηριότητα: Πρωινό στην τάξη και δημιουργία ψηφιακού βιβλίου με συνταγές (3 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές φέρνουν φαγητά που έχουν προετοιμαστεί στο σπίτι τους και έχει χρησιμοποιηθεί ελαιόλαδο για να τα δοκιμάσουν και να πουν τη γνώμη τους για αυτά. Προτείνεται να έχει προβλεφθεί να φέρουν οι μαθητές τις συνταγές των φαγητών που θα φέρουν έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ψηφιακό βιβλίο συνταγών της τάξης με θέμα

το ελαιόλαδο.

9η Δραστηριότητα: Δημιουργία ηλεκτρονικού κρυπτόλεξου (2 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές αρχικά διδάσκονται τη χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής δημιουργίας ηλεκτρονικού κρυπτόλεξου και στη συνέχεια βρίσκουν λέξεις που ανήκουν στην με θέμα την ελιά. Αφού βρουν τις λέξεις αυτές προχωρούν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης, στη δημιουργία του ηλεκτρονικού κρυπτόλεξου. Αφού ολοκληρώσουν τη δημιουργία της διαδικτυακής εφαρμογής τους δίνεται λίγος χρόνος για να παίξουν με αυτή.

10η δραστηριότητα: Εικονική επίσκεψη διατροφολόγου στη Σχολική τάξη (1 διδακτική ώρα)

Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα οι μαθητές υποδέχονται έναν διατροφολόγο όπου τους παρουσιάζει την αξία του ελαιολάδου στη διατροφή των ανθρώπων ενώ τους παρουσιάζει τις γενικές αρχές της Μεσογειακής διατροφής, κύριο στοιχείο της οποίας αποτελεί το ελαιόλαδο.

11η δραστηριότητα: Εικονική επίσκεψη στη μνημειακή ελιά των Βουβών Χανίων (1 διδακτική ώρα)

Ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα της τάξης, επισκέπτεται την περιοχή των Βουβών Χανίων όπου βρίσκεται η μνημειακή αιωνόβια ελιά.

12η δραστηριότητα: Δημιουργία ευχαριστήριων επιστολών στους συνεργαζόμενους ιδιώτες (2 διδακτικές ώρες)

Οι ομάδες των μαθητών συντάσσουν, με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ευχαριστήριες επιστολές σε όσους ιδιώτες συμμετείχαν στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν το ελαιόλαδο και την αξία τους και τις αποστέλλουν σε αυτούς με όποιο τρόπο επιθυμούν.

13η δραστηριότητα: Διάχυση του έργου στη Σχολική κοινότητα (3 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν στη Σχολική Κοινότητα μέσα από μια εκδήλωση όπου προτείνεται να συμμετάσχει το σύνολο των μαθητών και των εκπαιδευτικών του Σχολείου, ενώ ανεβάζουν το υλικό τους στο ιστολόγιο της τάξης τους.

Αύξων αριθμός δραστηριότητας	Τίτλος δραστηριότητας	Αριθμός ωρών
1	Διερεύνηση μαθησιακής ετοιμότητας	1
2	Επίσκεψη γεωπόνου στην τάξη	2
3	Επίσκεψη σε ελαιώνα και καταγραφή εμπειριών σε ηλεκτρονικό ημερολόγιο	4
4	Συνέντευξη από μια αρχαία Ελιά	2
5	Παίξιμο ρόλων με θέμα την κοπή των αιωνόβιων ελιών	3
6	Δημιουργία ηλεκτρονικής αφίσας για την ανάγκη προστασίας της αιωνόβιας ελιάς	2
7	Δημιουργία ηλεκτρονικής επιστολής στους φορείς για την ανάγκη προστασίας της αιωνόβιας ελιάς	2
8	Πρωινό στην τάξη και δημιουργία ψηφιακού βιβλίου με συνταγές	3
9	Δημιουργία ηλεκτρονικού κρυπτόλεξου	2
10	Εικονική επίσκεψη διατροφολόγου στη Σχολική τάξη	1
11	Εικονική επίσκεψη στη μνημειακή ελιά των Βουβών Χανίων	1
12	Δημιουργία ευχαριστήριων επιστολών στους συνεργαζόμενους ιδιώτες	2
13	Διάχυση του έργου στη Σχολική κοινότητα	3
	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ	**28**

Πίνακας 1: Δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση στο διδακτικό σενάριο

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας προτείνεται να διαμοιραστεί στους μαθητές μια ρούμπρικα αξιολόγησης όπου θα διατυπώνονται με σαφή τρόπο τα σημεία στα οποία θα πρέπει να επιστήσουν την προσοχή τους οι μαθητές. Επίσης στην ρουμπρίκα αξιολόγησης προτείνεται να υπάρχουν εκ των προτέρων οι δραστηριότητες τις οποίες θα πρέπει να ολοκληρώσουν οι μαθητές προκειμένου η συμμετοχή τους στη διδασκαλία να θεωρηθεί ως επιτυχής. Αυτή η ρούμπρικα αξιολόγησης θα είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει τον βαθμό επίτευξης

των επιδιωκόμενων στόχων και να είναι έτσι σε θέση να διαμορφώσει τη διδασκαλία του προκειμένου να επιτύχει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος προτείνεται να δημιουργηθεί ένα ατομικό, για κάθε μαθητή, portfolio όπου θα συγκεντρωθούν αντίγραφα όλων των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσει κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου.

Αντιμετώπιση της ενδεχόμενης υποεπίδοσης ορισμένων μαθητών

Για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης ορισμένων μαθητών που κατά κανόνα συμβαίνει στην τάξη προτείνεται να δημιουργηθούν φύλλα εργασίας με δραστηριότητες όπου οι μαθητές που παρουσίασαν αδυναμία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να μπορούν να ασχοληθούν με αυτά. Αυτά τα φύλλα εργασίας προτείνεται να διέπονται από τις αρχές τις διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δηλαδή να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ενώ καλό είναι κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης του διδακτικού σεναρίου να υπάρχει μέσα στην τάξη δεύτερος εκπαιδευτικός (π.χ. εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, εκπαιδευτικός του τμήματος Ζ.Ε.Π., εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης) έτσι ώστε να βοηθήσει όσους μαθητές αντιμετωπίσουν δυσκολία κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου.

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης θεωρείται σκόπιμο να διασαφηνιστεί ότι το παρόν διδακτικό σενάριο δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα στη διδακτική πράξη. Θεωρείται όμως θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Έγινε προσπάθεια οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο διδακτικό σενάριο να περιλαμβάνουν μια ποικιλία από διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε αυτό. Αξίζει να ειπωθεί ότι λήφθηκε ιδιαίτερη μέριμνα ώστε οι δραστηριότητες να χαρακτηρίζονται ως αυθεντικές εμπειρίες μάθησης προκειμένου οι μαθητές να αναγνωρίσουν σε αυτές καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής.

Εν κατακλείδι προτείνεται η εφαρμογή του εν λόγου διδακτικού σεναρίου στη διδακτική πράξη προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο η εφαρμογή του επέφερε αλλαγές στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Chatzidimou D., Chatzidimou K. (2014). Programmatismos Didaskalias sti Theoria kai stin Praxi: Ekpaideftikes – Didaktikes technikes, schedia mathimatos kai didaktika senaria gia to Dimotiko Scholeio, to gymnasio kai to lykeio. Zefyri: EKD. DIADRASI

Komis V. (2004). Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion. Athina: EKD. NEON TECHNOLOGION

Kousoulas G.K. (2008). Prosengisi stin Perivallontiki Ekpaidefsi. Athina: EKKE (https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/KousoulasEnvEduApr.pdf, anaktithike stis 16/01/2023)

Nikolopoulou K., Salta E. (2016). Dimiourgikotita kai TPE: theoritikes prosengiseis kai prooptikes sti scholiki ekpaidefsi, sto T. A. Mikropoulos, N. Papachristos, A. Tsiara, P. Chalki (eds.), Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education", Ioannina: HAICTE. 23-25 September 2016. ISSN 2529-0916, ISBN 978-960-88359-8-6.

Papanastasiou K. (2021). Metrisi kai Axiologisi stin Ekpaidefsi. Lefkosia: EKD. KAILAS

Salvaras G. (2020). Paratirisi kai Axiologisi tis Didaskalias. Athina: EKD GRIGORI

Solomonidou Ch. (2006). Nees taseis stin ekpaideftiki technologia: Epoikodomitismos kai sygchrona perivallonta mathisis. Athina: EKD. METAICHMIO

Tigkas I., & Flogaiti E. (2019). I elliniki ekpaideftiki politiki gia ti metavasi apo tin Perivallontiki Ekpaidefsi stin Ekpaidefsi gia tin Aeiforo Anaptyxi. Perivallontiki Ekpaidefsi gia tin Aeiforia, 1(1), 44–58. https://doi.org/10.12681/ees.19550

Tsecheridis S. (ch.ch.). Didaktiko Senario, i Apotyposi tis Didaktikis Praxis. Katerini: EKD. MATI

Vosniadou S. (2002). Oi TPE stin Ekpaidefsi: Prooptikes, Provlimata kai Protaseis. Sto Dimitrakopoulou A. (epim.), Praktika 3ou Synedriou ETPE «Oi TPE stin Ekpaidefsi», Tomos A', 26-29/9/2002, Panepistimio Aigaiou, Rodos, Ekdoseis KASTANIOTI Inter@ctive, ss 49 – 54.

Vosniadou S. (2006). Paidia, Scholeia kai Ypologistes: Prooptikes, Provlimata kai protaseis gia tin apotelesmatikoteri chrisi ton Neon Technologion stin Ekpaidefsi. Athina: EKD. GUTENBERG

Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: «Ένας Ρώσος Συνταγματάρχης στη Λάρισα», Μ. Καραγάτση

Μαραγκόζη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της λογοτεχνίας, το οποίο βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εκπονήθηκε στο πλαίσιο επιμόρφωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εφαρμόστηκε διά ζώσης σε μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου. Βασικό στοιχείο είναι η εργασία σε ομάδες και η προώθηση της συνεργασίας προκειμένου να προσεγγιστεί πολυεπίπεδα το λογοτεχνικό κείμενο. Οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εμπλακούν στο μάθημα της λογοτεχνίας με τρόπο ενεργό και βιωματικό.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, ομάδες, διδακτικό σενάριο, λογοτεχνία

Teaching scenario based on the principles of intercultural education: “A Russian colonel in Larisa”, M. Karagatsi

Maragkozi Irini, Teacher PE02, M.Ed.

Abstract

This article is a teaching scenario for literature course, which is based on the principles of intercultural education. It was prepared in the context of training for intercultural education and was applied to 3rd Gymnasium students. A key element is working in groups and promoting collaboration in order to approach the literary text on multiple levels. The objectives set were achieved to a satisfactory degree and the students were given the opportunity to engage in the literature course in an active and experiential way.

Key-words: interculturality, groups, teaching scenario, literature

Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός τού διδακτικού σεναρίου σχετίζεται με τους σκοπούς της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και με την ανάγκη να μελετήσουμε ένα λογοτεχνικό απόσπασμα από την πλευρά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ένας βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό». Αυτό σημαίνει ότι αφετηρία του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου (Αποστολίδου, 2014), όπως είναι η μετανάστευση, και οι λόγοι που

οδηγούν κάποιον να αφήσει την πατρογονική εστία του και να αναζητήσει μια νέα ζωή σε έναν ξένο για αυτόν τόπο.

Πράγματι, το κύμα μετανάστευσης και προσφυγιάς έχει αλλάξει την ανθρωπογεωγραφία πολλών κοινωνιών σε ολόκληρο τον πλανήτη τα τελευταία χρόνια· η ελληνική κοινωνία δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη, αφού έχουν συναντηθεί στη χώρα μας άνθρωποι με διαφορετικές εθνικότητες και κουλτούρες. Όμως σε τέτοια συμφραζόμενα αναπτύσσεται συχνά ένας ξενοφοβικός λόγος, που διαχέεται στην κοινωνία και εγκυμονεί κινδύνους. Για αυτό είναι απαραίτητο να προσαρμοστούν οι μαθητές/τριες στην πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούμε και να τους βοηθήσουμε να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους. Άλλωστε δημιουργούμε το Εγώ μας σε αντιδιαστολή με τον Άλλο κι έτσι οι έφηβοι κατανοώντας τους άλλους, θα καταφέρουν να κατανοήσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό (Γαλανός, 2011).

Επιπλέον, μέσα από την προσέγγιση αυτή καλούμε τους μαθητές να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους, που είναι μια από τις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Helmut Essinger. Διά μέσου της ενσυναίσθησης οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να κατανοούν τους άλλους, να τοποθετούν τον εαυτό του στη θέση τους, να βλέπουν τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούν τη συμπάθεια για αυτούς. Η εκπαίδευση καλείται να ενθαρρύνει τον μαθητή να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους και να κατανοήσουν ότι τα προβλήματα των ανθρώπων είναι κοινά (Αθανασοπούλου κ.α., 2019).

Όσον αφορά το απόσπασμα «Ένας Ρώσος Συνταγματάρχης στη Λάρισα» του Μ. Καραγάτση –που αποτελεί το κέντρο του παρούσης διδακτικής πρότασης– τα κεντρικά θέματα είναι οι μετακινήσεις ομάδων ή ατόμων σε μια ταραγμένη περίοδο, η μεταβολή της τύχης και ο κοσμοπολιτισμός (Καγιάλης κ.α., 2006). Θεωρώντας, λοιπόν, ότι αυτά τα θέματα μπορούν να αξιοποιηθούν και διαπολιτισμικά, επιλέξαμε ως κατάλληλο αυτό το απόσπασμα, για να θίξουμε τα παραπάνω ζητήματα μέσα στη σχολική τάξη.

Τέλος, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης προτείνονται διερευνητικές δραστηριότητες που αξιοποιούν την ομαδοκεντρική διδασκαλία. Η ομαδοκεντρική μάθηση αναφέρεται στην κοινωνική μορφή εργασίας, που έχει ως σκοπό τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας για επίτευξη συγκεκριμένου στόχου, αλλά και την ίδια την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δημιουργική συνεργασία των μελών (Καρυώτης, 2009). Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό, επιλύει τυχόν απορίες και ενθαρρύνει τις ομάδες. Μέσω αυτών επιδιώκεται η κατάκτηση γνώσεων, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και γραμματισμών.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος**:** «Ένας Ρώσος Συνταγματάρχης στη Λάρισα», Μ. Καραγάτση: Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

Μάθημα**:** Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου

Διδακτική / Θεματική ενότητα: «Μετανάστευση»

Χρονική διάρκεια: 6-10 διδακτικές ώρες

Στόχοι

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής: Να συνειδητοποιήσουν ότι η λογοτεχνία θίγει ανθρώπινες καταστάσεις που είναι διαχρονικές. Να προβληματιστούν και να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο τις ιδέες που αντανακλώνται στο προς εξέταση απόσπασμα και να επιχειρήσουν να προσδιορίσουν τη δική τους στάση απέναντι στη μετανάστευση και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας αλλοδαπός στην Ελλάδα.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία: Να μελετήσουν και να εξοικειωθούν με ένα απόσπασμα του μυθιστορήματος *Συνταγματάρχης Λιάπκιν* τού Μ. Καραγάτση, και να κωδικοποιήσουν τα χαρακτηριστικά της γραφής τού Μ. Καραγάτση που ανήκει στη γενιά του 1930.

Γραμματισμοί: Να κατανοήσουν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν ένα απόσπασμα λογοτεχνικού έργου (κλασικός γραμματισμός). Να ασκηθούν στη διαπολιτισμική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου και να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα (διαπολιτισμικός και κριτικός γραμματισμός). Να γνωρίσουν την ιστορική περίοδο της Ρωσικής Επανάστασης (ιστορικός γραμματισμός). Να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα στο πλαίσιο της κατανόησης και της ερμηνείας του λογοτεχνικού αποσπάσματος (οπτικός και ψηφιακός γραμματισμός). Να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες (κοινωνικός γραμματισμός). Να ασκηθούν στην αξιοποίηση λογισμικών γενικής χρήσης (ψηφιακός γραμματισμός).

Αξιοποίηση των ΤΠΕ - Λογισμικά

Κατά την εφαρμογή του σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν οι ΤΠΕ ως μέσο άντλησης κειμενικού υλικού, ως μέσο συνεργατικής μάθησης, αλλά και ως μέσο δημιουργίας φύλλων εργασίας.

Οι μαθητές από την πλευρά τους αξιοποίησαν τις ΤΠΕ ως κριτικοί αναγνώστες, αλλά και ως δημιουργοί πολυμεσικού υλικού: ενεργοποίησαν μέσω του εποπτικού υλικού τους ποικίλους τρόπους πρόσληψης της πληροφορίας (λεκτικό, οπτικό, ακουστικό) και

καλλιέργησαν οι ίδιοι δεξιότητες δημιουργίας πολυτροπικού κειμένου σε ψηφιακό καμβά.

Τα λογισμικά που απαιτούνται για την εφαρμογή του σεναρίου είναι ο επεξεργαστής κειμένου, λογισμικό προβολής βίντεο και το ψηφιακό συνεργατικό εργαλείο Padlet.

Διδακτική διαδικασία

Φάση πριν από την ανάγνωση

Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι προηγείται η φάση «Πριν από την Ανάγνωση», η οποία διαρκεί 2-3 διδακτικές ώρες. Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών/τριών, δίνει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και πλουτίζει τον γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών/τριών (Αποστολίδου, 2014).

Ο διδάσκων/ουσα ενημερώνει τους μαθητές/τριες ότι θα ασχοληθούν ευρύτερα με το θέμα της μετανάστευσης και της απότομης αλλαγής της τύχης στη ζωή. Μοιράζεται στους μαθητές ένα φύλλο και τους ζητείται να συμπληρώσουν το οικογενειακό τους δέντρο. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές/τριες ότι αυτό που κυρίως ενδιαφέρει μέσω αυτής της άσκησης είναι να παρατηρήσουμε τα ονόματα και τις χώρες ή τις πόλεις από τις οποίες μετακινήθηκαν κάποιοι από τους προγόνους τους. Έτσι θα μάθουν για την καταγωγή των συμμαθητών τους, αλλά και θα συνειδητοποιήσουν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν μένουν για πάντα στον τόπο γέννησής τους. Άλλωστε η μετακίνηση/μετανάστευση πληθυσμών είναι παρούσα από την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας και τα φαινόμενα αυτά είναι τόσο παλιά όσο και η ίδια η ανθρώπινη κοινωνική οργάνωση (Βέικου & Λαλαγιάννη, 2015).

Οι μαθητές/τριες που επιθυμούν αναλαμβάνουν τον ρόλο του παρουσιαστή και μιλούν για το οικογενειακό τους δέντρο προβαίνοντας και σε σχετική αφήγηση. Αναμένεται να ακολουθήσει ένας διάλογος, από τον οποίο θα εξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα για τους λόγους για τους οποίους μεταναστεύει κάποιος. Έμφαση θα δοθεί στους οικονομικούς/επαγγελματικούς παράγοντες, στις σπουδές και στον πόλεμο.

Την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην αίθουσα της πληροφορικής και χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ή έξι μελών. Έπειτα, όλοι τους «μεταφέρονται» στον ψηφιακό πίνακα, που έχει δημιουργήσει ο διδάσκων/ουσα, και αρχίζουν να μελετούν φωτογραφίες και να απαντούν σε ερωτήματα που έχουν ανατεθεί στην κάθε μια ομάδα, τις οποίες θα παρουσιάσουν μετά στην ολομέλεια.

Αρχικά, οι μαθητές/τριες της Α΄ ομάδας καλούνται να παρατηρήσουν την εικόνα μιας βαλίτσας και να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: «Παρατηρήστε τη φωτογραφία. Τι δείχνει; Σε ποιον ανήκει κατά τη γνώμη σας; Τι περιέχει; Σε ποια εποχή σάς παραπέμπει;». Τούς αποκαλύπτεται ότι ο ήρωας του αποσπάσματος που θα διαβάσουν κρατάει μια παρόμοια βαλίτσα και αποτελεί ένα κομβικό στοιχείο για να τον προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε την κατάστασή του.

Οι μαθητές/τριες της Β΄ ομάδας καλούνται να παρατηρήσουν μια φωτογραφία με δύο στρατιωτάκια στο χιόνι που το ένα σημαδεύει το άλλο. Οι ερωτήσεις που τίθενται στα παιδιά είναι: «Ποια κατάσταση απεικονίζει η φωτογραφία; Ποιες συνέπειες έχει αυτή η κατάσταση για τους στρατιώτες και τους απλούς πολίτες μιας περιοχής; Μπορεί να αποτελέσει αιτία μετανάστευσης; Γνωρίζετε κάποια ιστορικά παραδείγματα παλαιότερα ή σύγχρονα που οδήγησαν σε μεγάλες μεταναστευτικές ροές;» Τους αποκαλύπτεται ότι ο ήρωας του αποσπάσματος που θα διαβάσουν βίωσε μια παρόμοια κατάσταση, την οποία θα προσπαθήσουν να προσεγγίσουν και ιστορικά ως έναν βαθμό.

Οι μαθητές/τριες της Γ΄ ομάδας καλούνται να παρατηρήσουν μια φωτογραφία από τον οργανισμό «Χαμόγελο του Παιδιού». Αναγράφεται η φράση «αναζήτηση αγνοούμενου» στα Ελληνικά και «missing alert» στα Αγγλικά. Τα παιδιά είναι πιθανότατα εξοικειωμένα με τη συγκεκριμένη εικόνα, γιατί συχνά προβάλλεται στην τηλεόραση και στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για να ενημερωθεί ο κόσμος για κάποιο παιδί που αγνοείται. Στους μαθητές/τριες αυτής της ομάδας θέτουμε τα εξής ερωτήματα: «Σε ποια κατάσταση σάς παραπέμπει η εικόνα; Σας ενημερώνω ότι ο ήρωας του αποσπάσματος που θα διαβάσετε βιώνει μια παρόμοια κατάσταση. Ποιον να έχει χάσει άραγε; Μπορείτε να κάνετε κάποιες εικασίες; Ποιες συνθήκες μπορούν να οδηγήσουν κάποιον/α να καταστεί αγνοούμενος;»

Τέλος οι μαθητές/τριες της Δ΄ ομάδας παρατηρούν μια φωτογραφία που απεικονίζει έναν άνθρωπο να κάθεται έξω από τα γραφεία του ΟΑΕΔ. Φαίνεται απογοητευμένος, προφανώς επειδή είναι άνεργος. Τα ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν μεταξύ τους είναι: «Τι απασχολεί τον άνθρωπο της φωτογραφίας; Ποιοι συνάνθρωποί μας αντιμετωπίζουν παρόμοιο πρόβλημα και εξαιτίας ποιων συνθηκών; Σας ενημερώνω ότι ο ήρωας του αποσπάσματος που θα διαβάσετε βρέθηκε κάποια στιγμή σε παρόμοια κατάσταση. Βρήκε άραγε λύση στο πρόβλημά του;»

Αφού οι μαθητές/τριες απαντήσουν στα παραπάνω ερωτήματα και «καρφιτσώσουν» τις απαντήσεις τους στον ψηφιακό πίνακα, όπου εργάζονται, παρουσιάζουν τις απαντήσεις και τους προβληματισμούς τους στην ολομέλεια. Αξιοποιώντας πια και τον τίτλο του αποσπάσματος («Ένας Ρώσος Συνταγματάρχης στη Λάρισα») αρχίζει να γίνεται φανερό σε όλους ότι ο ήρωας του κειμένου που θα μελετήσουν είναι ένας άνθρωπος από τη Ρωσία, στρατιωτικός, που έχει μεταναστεύσει στη Λάρισα, δηλαδή στην Ελλάδα. Οι μαθητές/τριες αρχίζουν να υποψιάζονται ότι έχει βιώσει κάποιον πόλεμο, ότι έχει χάσει ένα αγαπημένο του πρόσωπο, που αγνοείται, και ότι έχει φτάσει στην Ελλάδα με ελάχιστα υπάρχοντα, ίσως μόνο με αυτά που χωράνε σε μία βαλίτσα. Επίσης ο άνθρωπος αυτός ήταν πιθανότατα άνεργος και αναζήτησε εργασία για να χτίσει τη ζωή του στη νέα του πατρίδα.

Φάση κατά την ανάγνωση

Πρόκειται για την κυρίως φάση της διδακτικής δραστηριότητας. Διαρκεί 2-3 διδακτικές ώρες και προβλέπονται άλλες 1-2 για παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια.

Η πρώτη διδακτική ώρα αυτής της φάσης ξεκινά με την εκφραστική ανάγνωση του αποσπάσματος «Ένας Ρώσος Συνταγματάρχης στη Λάρισα» που βρίσκεται στη σελίδα 204 του σχολικού βιβλίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. Αφού προσπελάσουμε γλωσσικά το κείμενο και λύσουμε τυχόν απορίες που σχετίζονται με την κατανόησή του, χωρίζουμε και πάλι τους μαθητές στις ομάδες τους και ο εκπαιδευτικός τούς μοιράζει τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας, τα οποία βρίσκονται και στον ψηφιακό πίνακα. Θα πρέπει να τα επεξεργαστούν ομαδικά για μια διδακτική ώρα και να καταγράψουν τις απαντήσεις τους. Αν δεν προλάβουν, επωμίζονται την ευθύνη να ολοκληρώσουν την εργασία τους εκτός του σχολικού ωραρίου.

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά της Α΄ ομάδας θα πρέπει να εντοπίσουν την περιγραφή του ήρωα που υπάρχει στο απόσπασμα, να την αναδιατυπώσουν και να φτιάξουν ένα σκίτσο του, αν είναι δυνατό. Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές/τριες να εντοπίσουν τα στοιχεία του κειμένου που δείχνουν την ευκολία ή τη δυσκολία του ήρωα να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον Beaton (1996) το μυθιστόρημα *Ο Συνταγματάρχης Λιάπκιν* ανήκει στην τριλογία του Μ. Καραγάτση «Εγκλιματισμός κάτω από τον Φοίβο». Οι ήρωες αυτής της τριλογίας φέρουν ξενόφερτα ιδανικά που δεν βρήκαν πρόσφορο έδαφος στην Ελλάδα, ενώ οι ίδιοι αποτυγχάνουν παταγωδώς να τα πραγματώσουν στις ελληνικές συνθήκες. Για αυτό ζητάμε να ασχοληθούν οι μαθητές/τριες με το θέμα της προσαρμοστικότητας, όπως διαφαίνεται στο παρόν απόσπασμα.

Τέλος, σκοπός μας είναι να καλλιεργήσουμε στους μαθητές/τριες τη διαπολιτισμική τους ικανότητα διαμορφώνοντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις μέσα στο μάθημά μας. Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς άξονες-διαστάσεις, οι οποίοι συνθέτουν την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας: την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις, την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και τέλος την ικανότητα να επιτυγχάνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα και να διατηρεί συνεργασία με άλλους (Μανιάτης, 2011). Με βάση την αρχή της διαπολιτισμικής ικανότητας, λοιπόν, ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι ξένοι σε ξένο τόπο. Σε μια επιστολή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προς έναν φίλο/η τους αναπτύσσουν τις σκέψεις τους αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε επίπεδο δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, αποτελεσματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και προσαρμογής στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στη ζωή τους. Διανθίζουν το περιεχόμενο της επιστολής τους με μια φωτογραφία ή εικόνα που βρίσκουν στο διαδίκτυο.

Η Β΄ ομάδα καλείται να ασχοληθεί με τους ιστορικούς λόγους που οδήγησαν τον Συνταγματάρχη Λιάπκιν στη μετανάστευση. Κάνουν, δηλαδή, μια μικρή έρευνα στο διαδίκτυο για τη Ρωσική Επανάσταση και τούς προτείνεται να παρακολουθήσουν και ένα σύντομο σχετικό βίντεο. Ιδανικά –και σε συνεργασία με τον καθηγητή της

Ιστορίας– θα μπορούσε να προηγηθεί η διδασκαλία της ενότητας 33 «Η Ρωσική Επανάσταση», που αποτελεί διδακτέα ύλη για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου από το βιβλίο *Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία*.

Τονίζεται ότι κάθε μάθημα και κάθε απόσπασμα μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για να προσεγγίσουν οι μαθητές μια εποχή. Το ίδιο το μάθημα της Ιστορίας στην εκπαίδευση οφείλει να αποκτήσει διαπολιτισμική διάσταση, να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επινοούν νέους τρόπους για να ερμηνεύσουν ιστορικά τα γεγονότα, να υποστηρίζουν με επιχειρήματα ιστορικό λόγο και να συνομιλούν με τους άλλους στη βάση του σεβασμού του δικαιώματος όλων στην ιστορία, στον αυτοπροσδιορισμό και στη διαφορετικότητα (Νάκου, 2006). Με βάση αυτή την αρχή, λοιπόν, ζητείται από τους μαθητές της Β΄ Ομάδας να καταγράψουν στο ημερολόγιό τους τα γεγονότα της Ρωσικής Επανάστασης από την οπτική γωνία ενός εφήβου που ανήκε στους Μπολσεβίκους και από την οπτική γωνία ενός εφήβου που ανήκε στην άρχουσα τάξη, όπως ο Συνταγματάρχης Λιάπκιν. Ζητάμε ακόμη από τους μαθητές να φανταστούν ότι και οι δυο έφηβοι στα γεγονότα εκείνων των χρόνων έχασαν τους πατεράδες τους στον πόλεμο. Ποια θα ήταν άραγε τα κοινά συναισθήματα και οι κοινές σκέψεις που θα κατέγραφαν αυτά τα δύο παιδιά, τα οποία διέφεραν ως προς την πολιτική τοποθέτηση, αλλά μοιράζονταν την ίδια τύχη της απώλειας αγαπημένων προσώπων; Τη σελίδα ημερολογίου οι μαθητές/τριες διανθίζουν με μια φωτογραφία ή εικόνα που αναζητούν και βρίσκουν στο διαδίκτυο.

Η Γ΄ ομάδα ασχολείται κυρίως με την αγνοουμένη κόρη του Λιάπκιν. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εντοπίσουν τις αφηγηματικές τεχνικές που ενεργοποιούνται, ώστε να πληροφορηθεί ο αναγνώστης ότι ο Λιάπκιν είχε μια κόρη, της οποίας την τύχη αγνοεί, καθώς και να προσδιοριστούν τα συναισθήματά του για αυτή την κατάσταση.

Η αποκάλυψη της ύπαρξης μιας αγνοούμενης κόρης από τη μια συγκινεί και από την άλλη λειτουργεί ως αφορμή για να θίξουμε το θέμα των ασυνόδευτων προσφυγόπουλων που διαβιούν στη χώρα μας. Η Ελλάδα, ως ένα από τα βασικότερα σημεία εισόδου στην Ευρώπη για πρόσφυγες και μετανάστες, έχει δεχτεί πάνω από ένα εκατομμύριο άτομα από τις αρχές του 2015-2020, το 37% των οποίων είναι παιδιά. Εκτιμάται ότι 44.500 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες βρίσκονται σήμερα στην Ελλάδα, εκ των οποίων πάνω από 4.000 είναι ασυνόδευτα (Unicef, 2020).

Αυτά τα παιδιά και οι οικογένειές τους έχουν εκτεθεί σε μια σειρά από κινδύνους, όπως έλλειψη προστασίας, έκθεση σε βία, εκμετάλλευση και κακοποίηση στη χώρα καταγωγής τους, κατά τη διάρκεια του ταξιδιού και κατά την άφιξη (Unicef, 2020). Αναμένουμε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι ο πόλεμος διαλύει οικογένειες και αφήνει αθώα θύματα σε κάθε εποχή και σε κάθε τόπο, όπου ξεσπούν πολεμικές συγκρούσεις. Οι μαθητές/τριες αφού μελετήσουν το βίντεο *Voices in the Dark - Children on the Run* της «Ύπατης Αρμοστίας» καλούνται να εντοπίσουν τους λόγους που τους οδηγούν να φύγουν από την πατρίδα τους και τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν στο ταξίδι τους. Απώτερος στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης.

Υπό αυτό το πρίσμα, τους ζητείται να μπουν στη θέση ενός τέτοιου παιδιού και να γράψουν μια επιστολή-διαμαρτυρία για τις συνθήκες που βιώνουν, αλλά και τις προτάσεις τους, ώστε να βρεθεί λύση στο πρόβλημά τους. Την επιστολή τη διανθίζουν με μια φωτογραφία ή εικόνα που αναζητούν και βρίσκουν στο διαδίκτυο.

Η Δ΄ ομάδα εστιάζει στον κοσμοπολίτικο χαρακτήρα του λογοτεχνικού αποσπάσματος και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα στοιχεία που αναδεικνύουν αυτήν τη διάσταση του έργου τού Μ. Καραγάτση και να εξετάσουν τη λειτουργικότητά τους. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν ότι για έναν άνθρωπο σαν τον Συνταγματάρχη Λιάπκιν, που καταγόταν από αριστοκρατική γενιά και γνώριζε Γαλλικά, ήταν δυνατό να ταξιδεύει με άνεση σε διάφορες χώρες της Ευρώπης στις αρχές του 20ού αιώνα. Με αφορμή αυτό το στοιχείο εξετάζουμε και τις παραμέτρους που διευκολύνουν τις μετακινήσεις στην Ευρώπη σήμερα, αλλά και την επικοινωνία των λαών.

Επιπλέον εισάγουμε τους μαθητές στην έννοια του κοσμοπολιτισμού ως ζητούμενου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στην εκπαίδευση που εξοικειώνει τους πολίτες με την παγκόσμια πραγματικότητα και τους ευαισθητοποιεί με σκοπό να υλοποιήσουν έναν κόσμο δικαιοσύνης, ισότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους. Περιλαμβάνει την εκπαίδευση για την ανάπτυξη, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση για σταθερότητα, ειρήνη και αποτροπή συγκρούσεων, και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως παγκόσμιες διαστάσεις της εκπαίδευσης για την αγωγή του πολίτη (Maastricht Global Education Declaration, 2002, όπ. αναφ. Μαυρομάτη, 2019).

Βέβαια, εμείς με αφορμή το συγκεκριμένο λογοτεχνικό απόσπασμα εστιάζουμε κατά βάση στο δικαίωμα του κοσμοπολίτη ανθρώπου σήμερα να διεκδικεί το δικαίωμά του στην εργασία, στην αξιοπρεπή διαβίωση και στην ειρηνική συνύπαρξη με ανθρώπους διαφορετικής εθνικότητας σε οποιοδήποτε μέρος του πλανήτη. Με αφορμή την περιπέτεια που έζησε ο Συνταγματάρχης Λιάπκιν μέχρι να βρει εργασία, εξετάζουμε τα προσόντα του, αλλά και τις συνθήκες που συνέβαλαν στο να εξασφαλίσει έναν μόνιμο μισθό στην Ελλάδα του μεσοπολέμου.

Τέλος, ζητείται από τους μαθητές να φανταστούν ότι είναι μετανάστες στην Ελλάδα και να σκεφτούν τις κινήσεις που θα έκαναν για να βρουν εργασία. Καλούνται ακόμη να συντάξουν ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε έναν συγγενή τους, όπου του περιγράφουν το εργασιακό τοπίο στην Ελλάδα ενθαρρύνοντας ή αποτρέποντάς τον από το να έρθει και ο ίδιος στη χώρα μας. Η επιστολή διανθίζεται με μια φωτογραφία ή εικόνα από το διαδίκτυο.

Ακολουθεί η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια.

Φάση μετά την ανάγνωση

Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα

από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους (Αποστολίδου, 2014). Για αυτό χρειάζονται 1-2 διδακτικές ώρες για εξαγωγή συμπερασμάτων, αλλά και για γνωριμία των μαθητών με τον Μ. Καραγάτση. Για τον σκοπό αυτόν αφιερώνονται τουλάχιστον είκοσι λεπτά κατά τα οποία όλοι μαζί διαβάζουν πληροφορίες για τη ζωή του δημιουργού από το βιβλίο *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου* και τοποθετούν στον χρόνο το μυθιστόρημα *Συνταγματάρχης Λιάπκιν*.

Το διδακτικό σενάριο ολοκληρώνεται με αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο αγγίζει ένα επίκαιρο θέμα για το οποίο οφείλουν να έχουν άποψη όλοι οι μαθητές, μια και η μετανάστευση και η ξαφνική αλλαγή της τύχης είναι πιθανό να συμβεί στη ζωή του καθενός. Οι μαθητές αναμένεται να δείξουν ενδιαφέρον για τη θεματική ενότητα, να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν αναφορικά με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν όσοι αναγκάζονται να μετακινηθούν σε άλλη από τη χώρα καταγωγής τους. Ο απαιτούμενος χρόνος θεωρείται επαρκής για να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες και να καταγραφούν στα φύλλα εργασίας.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Apostolidou, V. (2014). *Didaktiki tis Logotechnias. Skopoi tis didaskalias tis logotechnias l. Ekdosi: 1.0*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. Anaktithike stis 28/12/2022 apo http://eclass.auth.gr/courses/OCRS217/

Athanasopoulos, E., Kokkinaki, E. & Bista, P. (2007). *Istoria Neoellinikis Logotechnias, A΄, B΄, C΄ Gymnasiou*. Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto. Keimena Neoellinikis Logotechnias. Athina: Organismos ekdoseos didaktikon vivlion.

Athanasopoulou, I., Papavramidou, M. & Satou, M. (2019). I logotechnia os meson proagogis tis diapolitismikotitas kai endynamosis tis ensynaisthisis: didaktiki paremvasi se mathites ST΄ dimotikou. Anakoinosi sto *9o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis me thema «I Ekpaidefsi Daskalon kai Kathigiton Charismatikon Mathiton stin Ellada»*. Athina: 21-23 June 2019. Anaktithike stis 28/12/2022 apo https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/3104

Beaton, R. (1996). *Eisagogi sti neoteri elliniki logotechnia. Poiisi kai Pezografia, 1821-1992* (Zourgou, E. & Spanaki, M., Transl.). Athina: Ekdoseis Nefeli.

ERT, (2017). San simera i 100 epeteios tis oktovrianis epanastasis [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=YRT-HHCF-fs

Galanos, A. (2011) Emeis kai oi alloi. Logoi peri egchromon, Evraion, metanaston kai anapiron. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike stis 28/12/2022 apo http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=1526

Karyotis, Th. (2009). I didaskalia me omades ergasias. *Epistimoniko Bima*, (10), 67-74. Anaktithike stis 28/12/2022 apo https://docplayer.gr/32984329-I-didaskalia-me-omades-ergasias.html

Maniatis, P. (2011). I diapolitismiki ikanotita os stoicheio tis paidagogikis eparkeias ton ekpaideftikon. Protaseis gia tin archiki tous katartisi kai epimorfosi. Ergastirio Technis kai Logou, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis Athinon – EEMAPE. Anaktithike stis 28/12/2022 apo https://www.academia.edu/11676399/Διαπολιτισμική ικανότητα

Mavromati, M. (2019). Ekpaidefsi stis idees tou kosmopolitismou me ochima to mathima tis istorias. Anakoinosi sto *Diethnes Synedrio me thema «To scholeio sti dimokratia, i dimokratia sto scholeio»*. Volos: 2019. Anaktithike stis 28/12/2022 apo https://www.researchgate.net/publication/337077103_Ekpaideuse_stis_idees_tou_kosmopolitismou_me_ochema_to_mathema_tes_istorias

Nakou, E., (2006). Didaktiki tis istorias, ylikos politismos kai mouseia sto Kokkinos, G. & Nakou, E. (epim.), *Prosengizontas tin istoriki ekpaidefsi stis arches tou 21ou aiona*. Athina: Metaichmio.

Paidia prosfyges kai metanastes (n.d.). Unicef. Anaktithike 28/12/2022 apo Unicef.org

UNHCR, the UN Refugee Agency, (2016). *Voices in the Dark - Children on the Run*. [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=L24Ed4ndVBs

Veikou, M. & Lalagianni, V. (2015). *Metanastefsi, koinonikes kai politismikes ekfanseis*. [digital book] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Anaktithike stis 28/12/2022 apo http://hdl.handle.net/11419/5227

Διδακτικό Σενάριο για το Νηπιαγωγείο με αξιοποίηση Ψηφιακής Αφήγησης στη θεματική «τα παιχνίδια των παιδικών μας χρόνων»!

Παπαδημητρίου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο σε διάφορα στάδια. Η Ψηφιακή Αφήγηση χρησιμοποιείται μεν αρχικά, προκειμένου να εισαχθούν τα παιδιά στο θέμα, αλλά και στην τελική φάση ως παραγόμενο προϊόν –δημιουργία των παιδιών. Με βασική θεματική τα «Παιχνίδια των γονιών και των παππούδων/γιαγιάδων», τα παιδιά θα κληθούν να αναζητήσουν πληροφορίες, που αφορούν τη ζωή και κυρίως το παιχνίδι σε παλαιότερα χρόνια απευθείας από τις μαρτυρίες των γονιών, των παππούδων και των γιαγιάδων τους. Το πανανθρώπινο θέμα: «Τα παιγνίδια των παιδικών μας χρόνων!» αποτελεί σημείο σύγκλισης. Τα παιδιά θα εισαχθούν στο θέμα με μια Ψηφιακή Αφήγηση που δημιούργησε ο/η εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, τα παιδιά θα ξεκινήσουν τη διαδικασία δημιουργίας της δικής τους Ψηφιακής Αφήγησης, βιντεοσκοπώντας συνεντεύξεις των παππούδων/γιαγιάδων τους. Η Ψηφιακή αφήγηση θα εμπλουτιστεί και με υλικό από το επόμενο στάδιο, το οποίο αφορά τη συνδημιουργία παιχνιδιών μαζί με γονείς, παππούδες και γιαγιάδες!

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό Σενάριο, Ψηφιακή Αφήγηση, Προσχολική Ηλικία, παιχνίδι, οικογένεια

Teaching scenario using Digital Storytelling in the Kindergarten in order to discover "the toys and games of our childhood"

Papapadimitriou Eleni, Kindergarten teacher, M.Sc., M.Ed.

Abstracts

This specific teaching scenario describes the use of Digital Storytelling in Kindergarten in various stages of teaching. Digital Storytelling is initially used in order to engage the children's interest. It is also used as children's creation at the final stage. Children are going to gather information concerning playing in the old good days by interviewing their parents and grandparents. "The games and toys of their childhood" remain the common element for all beyond time and place. This specific theme helps the families cooperate using a universal common language, the games. At first, a Digital Storytelling

created by the teacher is used in order to introduce the children to the basic theme. Then, children begin to create their own Digital Storytelling, using videos from the grandparents interwiews. Finally, the Digital Storytelling is being enriched with the video material of the cooperation between children, parents and grandparents, in order to make their toys.

KeyWords: Teaching scenario, Digital Storytelling, Kindergarten, Playing, Family

Διδακτικό Σενάριο για την Προσχολική ηλικία με τίτλο: «Παιγνίδια των γονιών μας, παιγνίδια των παππούδων/γιαγιάδων μας!»[1]

Τάξη-ηλικία:

Νηπιαγωγείο-Προσχολική ηλικία

Εμπλεκόμενες Γνωστικές περιοχές :

- Παιδί και Περιβάλλον (Ανθρωπογενές, Φυσικό περιβάλλον - Αλληλεπίδραση μέσα από τον κόσμο των παραδοσιακών παιχνιδιών, παλαιότερων χρόνων ανά τον κόσμο, Ιστορία)
- Παιδί και Προφορική Επικοινωνία (συνέντευξη από γονείς και παππούδες/γιαγιάδες, περιγραφή των παιγνιδιών, περιγραφή της διαδικασίας δημιουργίας παραδοσιακών παιγνιδιών, περιγραφή των υλικών από τα οποία είναι φτιαγμένα)
- Παιδί και Πληροφορική-Νέες Τεχνολογίες – δημιουργία ψηφιακής αφήγησης με στοιχεία από τις εικόνες που θα επιλεξουν τα παιδιά και στιγμιότυπα από τις συνεντεύξεις, αλλά και τη διαδικασία κατασκευής των παιχνιδιών

Εκτιμώμενη διάρκεια:

Η εκτιμώμενη διαρκεια είναι άνω των 4 διδακτικών ωρών, εφόσον πρόκειται για διδακτική πρόταση, η οποία εμπλέκει ποικίλα μαθησιακά πλαίσια, συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών, από κοινού δράσεις με τους γονείς/παππούδες/γιαγιάδες των παιδιών.

[1] *Το παρόν πόνημα δημιουργήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας στο Διιδρυματικό Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.*

Εισαγωγικά για το θέμα-Κεντρικός σκοπός:

Η αναζήτηση από τα ίδια τα παιδιά πληροφοριών, που αφορούν τη ζωή στα παλιά χρόνια απευθείας από πρωτογενείς πηγές- τις μαρτυρίες των παππούδων και των γιαγιάδων τους- άπτεται των στόχων και του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Θα προσκληθούν στο Νηπιαγωγείο γονείς και παππούδες, γιαγιάδες από όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που προέρχονται από άλλες χώρες.

Επιδιώκεται η επαφή τριών γενεών με παιδιά, γονείς , παππούδες. Το σημείο σύγκλισης είναι το πανανθρώπινο και κοινό για όλους/ες θέμα: Τα παιγνίδια των παιδικών τους χρόνων! Επιλέχθηκε αυτό το θέμα ακριβώς γιατί συνδυάζεται με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών, αλλά και επειδή εμπλέκει ενεργά τους συγγενείς των παιδιών, αλλόγλωσσους και μη. Μάλιστα θα συνεργαστούν όλοι μαζί φτιάχνοντας παιγνίδια από απλά υλικά με τα παιδιά. Εδώ ακριβώς εφαρμόζονται και στοιχεία task based learning.Τα παιδιά θα εισαχθούν στο θέμα με μια Ψηφιακή Αφήγηση που δημιούργησε ο/η εκπαιδευτικός γι’ αυτό το λόγο.

Στη συνέχεια, τα παιδιά θα ξεκινήσουν τη διαδικασία δημιουργίας της δικής τους Ψηφιακής Αφήγησης, βιντεοσκοπώντας συνεντεύξεις των παππούδων/γιαγιάδων τους. Η Ψηφιακή τους αφήγηση θα εμπλουτιστεί και με υλικό από το επόμενο στάδιο, το οποίο αφορά τη συνδημιουργία παιχνιδιών μαζί με παπούδες και γιαγιάδες!

Στόχοι για το σύνολο των δραστηριοτήτων του σεναρίου

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Παιδί και Περιβάλλον :

- Να γνωρίσουν τα παιγνίδια των γονιών , των παππούδων και γιαγιάδων τους από τα διαφορετικά μερη καταγωγής τους και να κάνουν συγκρίσεις με τα παιγνίδια του «σήμερα»
- Να προσεγγίσουν με «όχημα» τα παιγνίδια των παλιών χρόνων πτυχές από τις συνθήκες ζωής στα παλιά χρόνια στον τόπο καταγωγής τους εντοπίζοντας κοινα σημεία
- Να συγκρίνουν στοιχεία από τις συνθήκες σε άλλες χώρες, αντλώντας πληροφορίες από τους γονείς από φίλους τους από Αλβανία, Ρουμανία, ώστε να εντοπίσουν ομοιότητες, μιας και το παιγνίδι είναι πανανθρώπινο στοιχείο

Παιδί και Γλώσσα:

Α. Παιδί και Προφορική Επικοινωνία

- Να διατυπώσουν ερωτήσεις , προκειμένου να πάρουν συνέντευξη από τη γιαγιά/ή τον παππού και να αντλήσουν έτσι πληροφορίες για τα παιγνίδια των παιδικών τους χρόνων

Β. Παιδί και Ομιλία και Ακρόαση

- Να εξασκηθούν στο διάλογο, στις ερωταποκρίσεις με τη διεξαγωγή συνέντευξης για τα παλιά χρόνια

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να συνδημιουργήσουν με τη βοήθεια του λογισμικού δημιουργίας βίντεο μια μικρή ψηφιακή ιστορία, που θα ενώνει στοιχεία από τις συνεντεύξεις, αλλά και από τη διαδικασία κατασκευών των παιχνιδιών με τους γονείς και τους παππούδες.

Περιγραφή δραστηριότητας που εντάσσεται στη Φάση διδασκαλίας

Ψηφιακή αφήγηση

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Ο/η νηπιαγωγός έχει ήδη πραγματοποιήσει ανίχνευση των πρότερων ιδεών των παιδιών για το θέμα «των παιχνιδιών των παπούδων/γιαγιάδων μας». Επιλέγεται η Ψηφιακή αφήγηση[2], προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να εισαχθούν στο θέμα, να αντλήσουν κάποιο υλικό/γνώσεις, αλλά και να διερωτηθούν για το που θα μπορούσαν να βρουν περισσότερες πληροφορίες, ώστε να περάσουν στην επόμενη φάση των συνεντεύξεων. Λειτουργεί λοιπόν και σαν «γέφυρα» για το επόμενο στάδιο.

Η Ψηφιακή αφήγηση που δημιουργείται γι' αυτό το σκοπό, περιλαμβάνει ουσιαστικά τη συζήτηση δύο μικρών ηρώων με τον παππού τους. Μέσα από την αφήγηση του παππού τα παιδιά γνωρίζουν βασικά στοιχεία για το τί παιγνίδια είχαν παλιότερα τα παιδιά, από τι υλικό ήταν φτιαγμένα κτλ.

Η Προστιθέμενη αξία της αξιοποίησης Ψηφιακής αφήγησης, που την διαφοροποιεί από την αντίστοιχη παραδοσιακού τύπου αφήγηση, έγκειται στο ότι τα παιδιά υποβοηθούνται από την πληροφορία, που προσφέρεται μέσω μη τυπικού γλωσσικού κώδικα. Δηλαδή, καθώς η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει πληροφορίες που παρέχονται μέσα από εικόνες, κίνηση, μουσική , αλλά και μέσα από εικονική περιήγηση σε μουσείο υπερνικώνται οι όποιες δυσκολίες κατανόησης περιεχομένου. Η μη

[2] ttps://drive.google.com/file/d/1pkas7xZSrkgFWnBWJvQ3GoLp49BspSyc/view?usp=sharing

ολοκληρωμένη κατανόηση του γλωσσικού κώδικα είναι σύνηθες φαινόμενο στα μικρότερα ή και αλλόγλωσσα παιδιά.

Συνάμα, με την βοήθεια της Ψηφιακής Αφήγησης προσφέρεται η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών σε έναν κόσμο, πέρα από χρόνο και τόπο. Έρχονται σε επαφή με στοιχεία που απαρτίζουν αυτόν τον κόσμο, τα οποία αφορούν το παρελθόν και με δεδομένα που δεν αποτελούν πια μέρος της σύγχρονης καθημερινότητας. Ως εκ τούτου η πρόσβαση στη πληροφορία θα ήταν αδύνατη διαφορετικά.

Για τη δημιουργία της Ψηφιακής Αφήγησης αξιοποιούνται μεταξύ άλλων στοιχεία από:

1. το βίντεο με τίτλο «20 Παλιά και Αγαπημένα Παιχνίδια» από το Utube. : https://www.youtube.com/watch?v=OC_bjWjibYo

2. το βίντεο από το Utube, https://www.youtube.com/watch?v=df5q_XWdOEo , που αφορά τα παιγνίδια της δεκαετίας 1950-60

3. τη συλλογή παιδικών παχνιδιών (εικ.1,2) του Μουσείου Μπενάκη https://www.benaki.org/index.php?option=com_collections&view=collection&id=17&lang=el

Εικόνα 1: Παιγνίδια από τη συλλογή του μουσείου Μπενάκη

Κατά τη διάρκεια τη Ψηφιακής αφήγησης ο/η εκπαιδευτικός μπορεί με παύσεις σε συγκεκριμένα σημεία να κάνει ανοικτού τύπου ερωτήσεις στα παιδιά: «τί νομίζετε ότι κάνουν εδώ;», «τί σας θυμίζει;», «Τί μπορεί να συμβαίνει εδώ;», «μπορείτε να μου περιγράψετε αυτό που βλέπετε;», «έχετε όλοι την ίδια γνώμη ή μήπως καποιος/α σκέφτηκε κάτι άλλο;», προσπαθώντας να δει κατα πόσο θα αναγνωρίσουν κάποια παιχνίδια τα παιδιά.

Αναμένεται να μην αναγνωρίζουν τα περισσότερα, οπότε η νηπιαγωγός θα τους ρωτήσει από που μπορούν να βρουν πληροφορίες για τα παιγνίδια αυτά. Πιθανά τα παιδιά να σκεφτούν τους γονείς , τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους και να το

προτείνουν, οπότε η νηπιαγωγός θα αδράξει την ευκαιρία και θα προτείνει να ζητήσουν από αυτούς να έρθουν στο νηπιαγωγείο τους για να τους πάρουν συνέντευξη!

Το κείμενο της Ψηφιακής Αφήγησης: «...Μια φορά κι έναν καιρό παίζαμε έξω, στις αλάνες...ναι Γιώργη μου. Δες. Πεντόβολα, αυτοκινητάκια από τενεκεδάκια, χαρταετό...Βαγγελιώ μου, όλες οι κούκλες ήταν φτιαγμενες από υφάσματα τότε..δες, κι από χαρτί ακόμη. Ό,τι είχαμε μάτια μου. Βρίσκαμε ένα χαρτόκουτο; Ουυυυ, το φτιάναμε αυτοκίνητο ή και καράβι και σαλπάραμε! Με ένα ξύλο κι ένα μάτσο κουρέλια φτιάχναμε τα μαγικά αλογάκια μας...και φεύγαμε για ώρες. Οι μανάδες μας έψαχναν τριγύρω στη γειτονιά! Κρυβόμασταν να μη μας βρουν και σταματήσει το παιχνίδι! Πόση χαρά, Γιώργη, πόση αγάπη Βαγγελιώ μου...»

2η Διδακτική ώρα –Υλοποιηση Συνεντεύξεων

Η αρχή για την Ψηφιακή Αφήγηση των παιδιών!

Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχικά χωρίζονται σε ομάδες , προκειμένου να προετοιμαστούν για τις συνεντεύξεις. Γίνεται σαφής στα παιδιά ο ρόλος που θα έχει η κάθε ομάδα. Αναλυτικά, όποια θέλουν εντάσσονται στην ομάδα σύνταξης των ερωτήσεων, δηλαδή στην ομάδα Δημοσιογράφων. Άλλα επιλέγουν την ομάδα των Ηχοληπτών και ηχογραφούν κρατώντας σταθερά το κινητό! Αν δεχτούν βιντεοσκόπηση οι συνεντευξιαζόμενοι, θα πρέπει να υπάρχει έτοιμη ομάδα των cameramen!

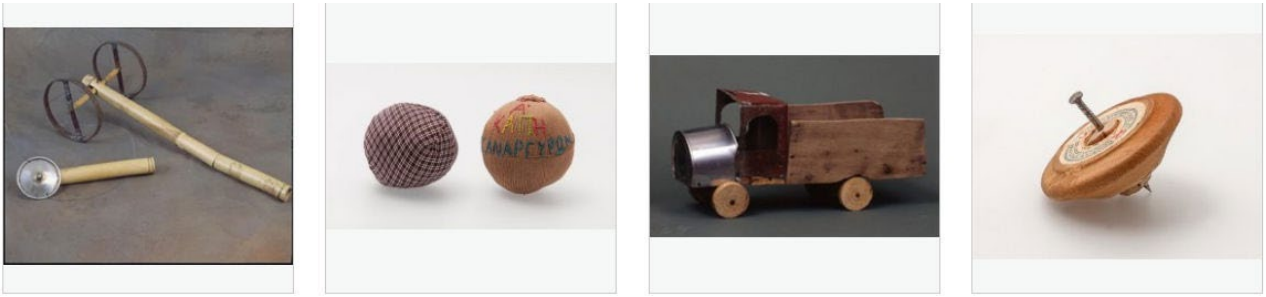
Ακόμη μια ομάδα αναλαμβάνει τη βοήθεια και φροντίδα των φιλοξενούμενων μας, δηλαδή είναι οι Φροντιστές. Μάλιστα αυτοί οι τελευταίοι, αναλαμβάνουν να δίνουν τα χειραπτικά υλικά , όπως ξύλα, κουρέλια, χαρτιά κόλλες, κλωστές, στους γονείς , παπούδες και γιαγιάδες , οι οποίοι κατα τη διάρκεια της συνέντευξής τους δείχνουν επί του πρακτέου, πως κατασκεύαζαν τις κούκλες τους, τα ξύλινα αυτοσχέδια αλογάκια τους, τα αυτοκινητάκια τους κτλ. Στη συνέχεια, προσκαλούνται στο σχολείο οι γονείς και οι παππούδες/γιαγιάδες. Όσοι ανταποκρίνονται έρχονται ανά δυάδες την ίδια ημέρα, προκειμένου να δείξουν κάτι διαφορετικό ο καθένας στα παιδιά και να δώσουν τη δική τους πτυχή. Όλη η διαδικασία συνεντεύξεων βιντεοσκοπείται και φωτογραφίζεται από τα παιδιά, για να χρησιμοποιηθεί σε μια τελική φαση δημιουργίας της δικής τους Ψηφιακής Ιστορίας.

3η Διδακτική ώρα –Η τάξη μας ένα μικρό εργαστήρι κατασκευής παιγνιδιών

Σε αυτό το στάδιο έρχονται όλοι οι γονείς και παππούδες γιαγιάδες στο σχολείο και βοηθούν τα παιδιά να κατασκευάσουν παιγνίδια μαζί τους. Και πάλι απαραίτητη είναι η βιντεοσκόπηση και η λήψη φωτογραφιών, που θα αξιοποιηθούν στη συνεχεια στην φαση δημιουργίας της Ψηφιακής Αφήγησης απο τα παιδιά.

Χωρίζονται ανά ομάδες. Μια ομάδα γονιών επιλέγει σε ένα μεγάλο τραπέζι να δείξει την κατασκευή χαρταετού. Όποια παιδιά θέλουν παρακολουθούν αυτό το εργαστήρι!

Μια άλλη ομάδα παππούδων φτιάχνει ξύλινα αυτοσχέδια αυτοκινητάκια κι αλογάκια! Όποια παιδιά θέλουν βοηθούν εκεί! Μαμάδες , γιαγιάδες δείχνουν σβούρες ή τον τρόπο με τον οποίο έφτιαναν κούκλες από κουρέλια οι γιαγιάδες! Όποια παιδιά επιθυμούν παρακολουθούν αυτό το εργαστήρι! Όπως γίνεται κατανοητό, σε κάθε εργαστήρι οι γονείς και ηλικιωμένοι που εμπλέκονται είναι από διάφορα μέρη του κόσμου, από Αλβανία, Ρουμανία, Πολωνία, Ελλάδα,κατασκευάζοντας μαζί παρέα όμως παρόμοια παιγνίδια, μιας και τα όσα αναφέρθηκαν είναι κοινά και δεν γνωρίζουν σύνορα (πάνινες κούκλες, χαραταετός κτλ.). Πιθανά να δημιουργηθεί η ανάγκη για μια ομάδα με κάτι ιδιαίτερο, με κάποιο παιγνίδι που δεν το ξέρουν οι Έλληνες και τους το δείχνουν οι γονείς κι οι παππούδες από Αλβανία, Ουκρανία κτλ.!



Εικόνα 2: Παιγνίδια από τη συλλογή του Μουσείου Μπενάκη

4η Διδακτική ώρα(με πιθανότητα χρονικής επέκτασης)

Δημιουργία Ψηφιακής αφήγησης από τα παιδιά.

Τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν για όλα όσα έμαθαν μέσα από τις συνεντεύξεις και την ημέρα εργαστηρίων με τους γονείς/παππούδες τους. Ο/η νηπιαγωγός κάνοντας ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συλλέγει τις πληροφορίες και καταγράφει τα σημεία που αναδεικνύουν τα παιδιά ως σημαντικότερα

Στη συνέχεια, τους δείχνει το εργαλείο, με το οποίο δημιούργησε η ίδια την αρχική Ψηφιακή Αφήγηση που παρακολούθησαν και τους εξηγεί ότι μπορούν όλες αυτές τις στιγμές που ανέφεραν ως σημαντικότερες να τις αποτυπώσουν στη δική τους Ψηφιακή Ιστορία.

Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υπό την καθοδήγηση των παιδιών, που βρίκονται κοντά της σε ημικύκλιο, για να εχουν καλή ορατότητα της οθόνης όλα, να τοποθετήσει με τη σειρά που θέλουν τα παιδιά τα όποια στιγμιότητα επιλέξουν. Πειραματίζονται με εφέ, μεταβάσεις, μουσική υπόκρουση και άλλα αισθητικά και τεχνικά ζητήματα. Μέσω προεπισκόπησης βλέπουν τη δημιουργία τους και τροποποιούν, σύμφωνα με το τί τους αρέσει περισσότερο.

Ακολουθεί η διάχυση αποτελεσμάτων με δημοσιοποίηση της Ψηφιακής τους Ιστορίας στην Ιστοσελίδα του σχολείου, σε γιορτή του σχολείου, όπου τιμούνται οι παππούδες και οι γιαγιάδες και οι οικογένειες των παιδιών ευρύτερα.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Episimi Istoselida tou Mouseiou Benaki, Syllogi Paichnidion

Utube, Vinteo me paignidia tis dekaetias 1950-΄60: Toy museum

Utube, Paradosiaka paichnidia avlis: 20 Palia kai Agapimena Pachnidia

Ενίσχυση της δεξιότητας αποκωδικοποίησης μέσω μορφολογικών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο.

Μαγδαλινή Γούβη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed

Περίληψη

Στόχος του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι η ενίσχυση της ικανότητας αποκωδικοποίησης παιδιών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων μορφολογικής επίγνωσης.

Λέξεις κλειδιά: αποκωδικοποίηση, νηπιαγωγείο, μορφολογική επίγνωση

The enhancement of the decoding ability through morphological activities in Kindergarten.

Abstract

The aim of this teaching scenario is the enhancement of the decoding ability of children who attend the Kindergarten school through language activities in morphological awareness.

Key-words: decoding ability, Kindergarten, morphological awareness

Ταυτότητα του σεναρίου

Εμπλεκόμενα Γνωστικά Αντικείμενα: Παιδί και Γλώσσα.

Τάξη: Νηπιαγωγείο.

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: πέντε διδακτικές ώρες.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Τα παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο να αναπτύξουν τη μορφολογική επίγνωση και να εξελίξουν τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης απλών λέξεων.

Συσχέτιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ 595) αναφέρει στο πλαίσιο του γλωσσικού αντικειμένου «την ενίσχυση της προσπάθειας των παιδιών να διαβάσουν απλές λέξεις καθώς κατανοούν τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου». Η μορφολογική επίγνωση δε συμπεριλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως διακριτός τομέας της γλωσσικής καλλιέργειας. Αναφέρεται ως τόσο «η αναδιατύπωση φράσεων ή προτάσεων» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ 594, 596) και «ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ 593), στόχοι που μπορούν να εξυπηρετηθούν μεταξύ άλλων και μέσω μορφολογικών δραστηριοτήτων.

Σκοπός – Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Σκοπό του σεναρίου αποτελεί η ενδυνάμωση της ικανότητας αποκωδικοποίησης μέσω της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Οι επιμέρους στόχοι διαμορφώνονται ως εξής:

1. Τα παιδιά να βελτιώσουν την ικανότητα αποκωδικοποίησης απλών λέξεων.
2. Τα παιδιά να αναπτύξουν τη μορφολογική επίγνωση μέσα από δραστηριότητες μορφολογικού περιεχομένου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Όσον αφορά την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης, ήδη απο την ηλικία των τεσσάρων ετών έχει αποδειχθεί απο τον Berko (1958, όπ. αναφ. στο Kirby et al. 2012) πως η μορφολογική ενημερότητα μπορεί να είναι εμφανής τόσο ώστε να επιτρέψει στα παιδιά να κατανοήσουν τους τρόπους που τα μορφήματα μπορούν να συνδυαστούν ώστε να εκφράσουν ένα νόημα, παρ' όλο που η γνώση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ελλειπής σύμφωνα με τον Clark (1982, όπ. αναφ. στο Kirby et al., 2012). Επίσης, οι Kuo et al. (2006, όπ. Αναφ. στο Ρόθου, 2012) απέδειξαν σε έρευνα τους πως τα παιδιά νηπιακής ηλικίας κατέχουν γνώσεις μορφολογικής επίγνωσης κλίσης.

Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ικανότητα αποκωδικοποίησης έχει προσελκύσει ευρύ ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς έρευνες έχουν αποδείξει άμεση ή έμμεση επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική ικανότητα ενώ κάποιες άλλες έχουν υποστηρίξει πως πρόκειται για αμοιβαία σχέση.

Η άμεση επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης κλίσης στην αναγνωστική ικανότητα σε διαφανείς και αδιαφανείς γλώσσες έχει αποδειχθεί απο έρευνες των Casalis & Luis-Alexandre et al. (2000, όπ. αναφ. στο Rothu, 2019) υποστηρίζοντας πως η κατανόηση των κλιτικών μορφημάτων επηρεάζει την κατανόηση της πρότασης και κατ' επέκταση την κατανόηση του κειμένου εφόσον τα μορφήματα υποδηλώνουν τη συντακτική σχέση των λέξεων της πρότασης. Επιπλέον, η γνώση των μορφημάτων συνεισφέρει στην ταχύτητα της αναγνωστικής διαδικασίας σύμφωνα με τους Elbro & Arnback (1996, όπ. αναφ. στο Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wooley & Parilla, 2012) αλλά και στην ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων όπως υποστήριξαν οι Roth, Lai, White & Kirby (2006, όπ. αναφ. στο Kirby et al, 2012).

Επίσης, η μορφολογική επίγνωση έχει αποδειχθεί να επηρεάζει την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων σύμφωνα με τους Carlisle et al (2000, όπ. αναφ.στο Kirby, 2012) καθώς η προηγούμενη γνώση χρησιμοποιείται για να αντληθεί νόημα στην άγνωστη λέξη. Τέλος, η άμεση επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική ικανότητα έχει υποστηριχθεί και απο τους Kiefer & Lesaux (2012, όπ. αναφ. στο Deacon, Kiefer & Laroche 2014) οι οποίοι υποστήριξαν πως η επίδραση είναι εμφανής σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού, δηλαδή παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, επειδή έχει συμβεί αναπτυξιακή

αλλαγή και η μορφολογική επίγνωση λειτουργεί πια ως μέρος του γλωσσικού συστήματος των παιδιών. Όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει φαίνεται πως σημασιολογικές, φωνολογικές και συντακτικές πληροφορίες αντλούνται κατά την ανάγνωση ενισχύοντας την αναγνωστική διαδικασία και κατανόηση σύμφωνα με τους Carlisle 1995 & Nagy (2007, όπ. αναφ. στο Deacon et al., 2014).

Στον αντίποδα, υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν πως η σχέση μορφολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας είναι έμμεση. Κάτι τέτοιο υποστήριξαν οι Goodwin & Huggins (2012) οι οποίοι ανέδειξαν το ρόλο του λεξιλογίου ως μεσολαβητή για την αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα οι Kuo & Anderson (2006), υποστήριξαν πως το νοητικό λεξικό είναι μορφολογικά οργανωμένο, που σημαίνει πως ο εντοπισμός των γνωστών μορφημάτων αλλά και η γνώση της προφοράς κάθε λέξης μπορεί να διευκολύνει την αποκωδικοποίηση σε μια γλώσσα που χαρακτηρίζεται απο φωνολογική διαφάνεια ή όταν τα επιθήματα χαρακτηρίζονται απο υψηλή συχνότητα εμφάνισης. Με άλλα λόγια, ως μέρος του λεξικού, η μορφολογία επιδρά στην ανάγνωση εφόσον η σχετική επίγνωση συμβάλλει στην ανάγνωση σύνθετων λέξεων και κατ' επέκταση στην αναγνωστική κατανόηση (Deacon et al, 2014).

Η μορφολογική επίγνωση αποδείχθηκε επίσης από τους Oliveira, Levesque, Deacon & da Hota (2020) να επιδρά έμμεσα στην αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση μέσω της ακουστικής κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε πως η ακουστική κατανόηση μπορεί να λειτουργήσει ως ομπρέλα υπό την οποία σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες μπορούν να αντληθούν απο τα μορφήματα και να οδηγήσουν στην κατανόηση της γραπτής και προφορικής γλώσσας.

Τέλος, σχετικά με τον χαρακτηρισμό της σχέσης της μορφολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής ικανότητας ως αμοιβαία, οι Kruk & Bergman (2001, όπ. αναφ. στο Deacon et. al, 2014) υποστήριξαν πως η αναγνωστική κατανόηση στην Α' Δημοτικού μπορεί να προβλέψει την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης μέχρι και την Γ' Δημοτικού. Η αμοιβαία σχέση υποστηρίζεται απο τους Deacon et al. (2014) και μέσω ενός παραδείγματος στο οποίο τα παιδιά όχι μόνο επεξεργάζονται και κατανοούν μια πρόταση μέσω της μορφολογικής επίγνωσης αλλά και μπορούν να κατανοήσουν τη μορφολογία των λέξεων μέσω της κατανόησης της πρότασης χρησιμοποιώντας τις σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες που παρέχει. Τέλος, στην Γ' και Δ' Δημοτικού αποδείχθηκε απο τους ίδιους ερευνητές οτι όσο πιο καλά μπορούν τα παιδιά να χειριστούν τα μορφήματα της λέξης τόσο περισσότερο προοδεύουν στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ ταυτόχρονα η αναγνωστική εμπειρία τους βοηθά να είναι σε θέση να κατατμήσουν λέξεις αν χρειαστεί (Deacon, et al., 2014).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η προσέγγιση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται ως διαθεματική εφόσον τόσο τα βιώματα των παιδιών όσο και τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα εννοποιούνται σε ένα θεματικό πλάισιο (Ματσαγγούρας, 2003α). Οι δραστηριότητες που

οργανώνονται λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και στοχεύουν στην προσπάθεια του παιδιού να νοηματοδοτήσει τον εαυτό του σε σχέση με τον κόσμο που το περιβάλλει (Ματσαγγούρας, 2003α).

Ως μορφή διδασκαλίας επιλέγεται στο διδακτικό αυτό σενάριο η ομαδοκεντρική καθώς οι δραστηριότητες υλοποιούνται από τα παιδιά σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή (Ματσαγγούρας, 2003β).

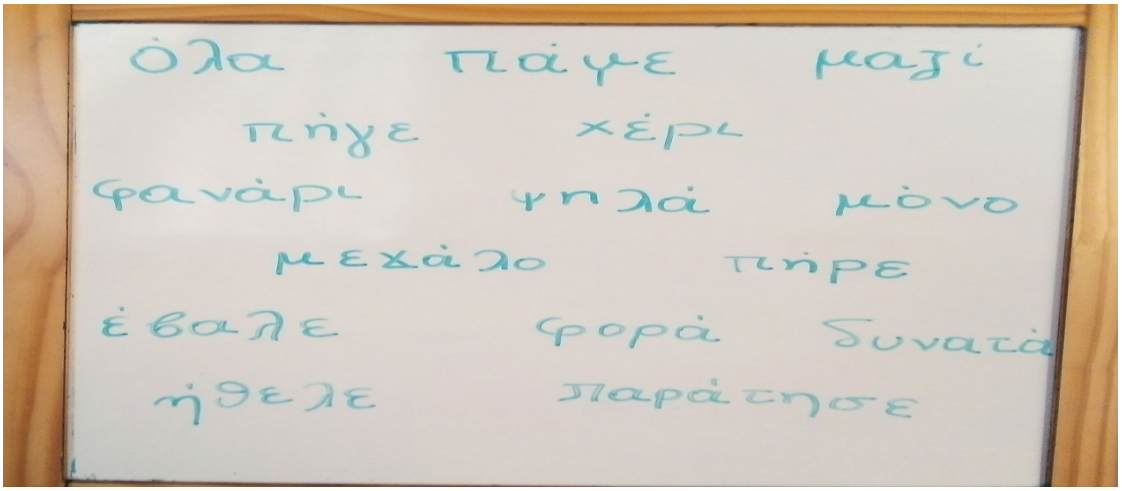
Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης

1η Διδακτική ώρα, δραστηριότητα ψυχολογικής προετοιμασίας

Οργάνωση της τάξης: Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο και τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι το παραμύθι «Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;», Martin Waddell & Barbara Firth , ο πίνακας της τάξης, μαρκαδόρος και κάρτες που αναγράφουν λέξεις από το παραμύθι.

Στόχος της δραστηριότητας: Τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα ζεύγη όμοιων λέξεων και να προσπαθήσουν να αποκωδικοποιήσουν απλές λέξεις.

Διαδικασία δραστηριότητας: Αφού διαβαστεί το παραμύθι στα παιδιά γράφονται κάποιες από τις λέξεις του κειμένου στον πίνακα και στη συνέχεια οι ίδιες λέξεις μοιράζονται στα παιδιά σε καρτέλες. Τα παιδιά, χωρισμένα σε δύο ομάδες, καλούνται να αναγνωρίσουν στις ομάδες τους μια μια τις λέξεις που τους έχουν δοθεί στις καρτέλες με εκείνες του πίνακα και να τις αποκωδικοποιήσουν.



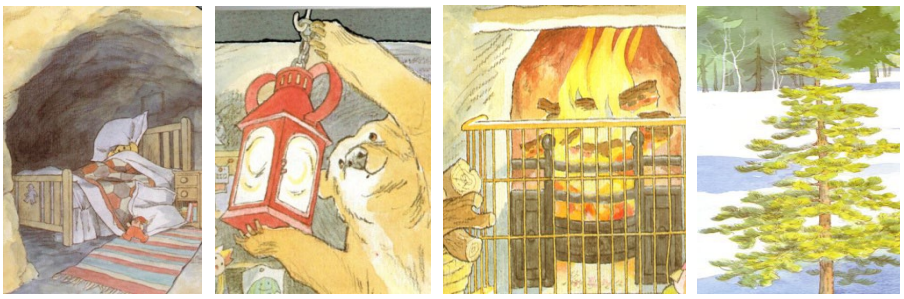
Εικόνα 1: Λέξεις προς αποκωδικοποίηση από το παραμύθι «Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;»

2η Διδακτική ώρα: δραστηριότητας διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

Οργάνωση της τάξης: Τα απαραίτητα υλικά είναι φωτογραφίες που απεικονίζουν αντικείμενα – λέξεις από το παραμύθι και τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες.

Στόχος της δραστηριότητας: Τα παιδιά να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση σε ένα ζεύγος λέξεων (Γρηγοράκης, 2010) και να εμπλακούν σε δραστηριότητα δημιουργίας παράγωγων γλωσσικών τύπων.

Διαδικασία δραστηριότητας: Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες, η πρώτη ομάδα είναι «των μικρών» και η δεύτερη «των μεγάλων». Στην ομάδα των μικρών μοιράζονται οι εικόνες που δείχνουν *τη σπηλιά, την αρκούδα, το φανάρι, το φεγγάρι* και *την αγκαλιά.* Τους ζητείται να παράγουν μια καινούρια λέξη που θα δείχνει το μικρό μέγεθος. Για παράδειγμα *η σπηλιά- η σπηλίτσα*. Στην ομάδα των μεγάλων μοιράζονται εικόνες που δείχνουν *το βιβλίο, το τζάκι, το κρεβάτι, τον καναπέ* και *το δέντρο* και τους ζητείται να παράγουν μια καινούρια λέξη που θα υποδηλώνει το μεγαλύτερο μέγεθος. Για παράδειγμα *το βιβλίο- η βιβλιάρα*. Στη συνέχεια επιλέγουν όποια εικόνα επιθυμούν και σε ομάδες των δυο ζωγραφίζουν την επιλεγμένη λέξη στο μικρό και μεγάλο μέγεθος.



Εικόνες για μικρότερο μέγεθος Εικόνες για μεγαλύτερο μέγεθος

Πίνακας 1: Παράδειγμα εικόνων για την παραγωγή λέξεων.

3η Διδακτική ώρα: δραστηριότητα εμπέδωσης

Οργάνωση της τάξης: Τα παιδιά είναι καθισμένα στον κύκλο και το υλικό που χρησιμοποιείται είναι το παραμύθι «Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;», Martin Waddell & Barbara Firth.

Στόχος της δραστηριότητας: Να ενισχυθεί η δεξιότητα των μαθητών στην κλίση μέσα από εξάσκηση στη χρήση του αριθμού.

Διαδικασία της δραστηριότητας: Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ζευγάρια και ένα ένα επιλέγουν μια εικόνα από το παραμύθι, η οποία να απεικονίζει ένα αντικείμενο, και ζητούν από το ζευγάρι τους να αναφέρει τη λέξη στον πληθυντικό αν είναι στον ενικό και αντίστροφα. Στα παιδιά δίνουμε την προφορική οδηγία της αλλαγής από τα λίγα

στα πολλά και αντίστροφα. Για παράδειγμα αν κάποιος πεί *το κρεβάτι* το ζευγάρι του αναμένεται να πεί *τα κρεβάτια*.

4η Διδακτική ώρα: Δραστηριότητα αξιολόγησης

Οργάνωση της τάξης: Τα παιδιά είναι καθισμένα στον κύκλο και το υλικό που χρησιμοποιείται είναι η κούκλα της τάξης.

Στόχος της δραστηριότητας: Να αξιολογηθεί η δεξιότητα των μαθητών στον τομέα της κλίσης μέσω παραγωγής προτάσεων από το παρόν στο παρελθόν.

Διαδικασία της δραστηριότητας: Οι μαθητές βρίσκονται στον κύκλο και η κούκλα της τάξης εμπλέκει τους μαθητές σε συζήτηση στην οποία οι μαθητές καλούνται να αναδιατυπώσουν μια πρόταση από το παρόν στο παρελθόν. Για παράδειγμα *σήμερα διαβάζουμε ένα παραμύθι- τι κάναμε χθες;, το αρκουδάκι είναι στη σπηλιά- εσύ πού ήσουν χθες;, το αρκουδάκι δεν κοιμάται στο κρεβάτι του- εσύ, πού κοιμήθηκες χθες το βράδυ;*.

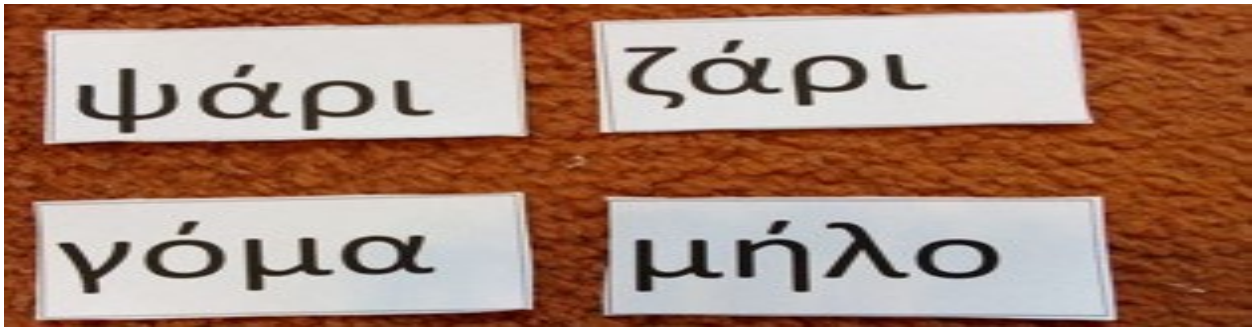
5η Διδακτική ώρα: Μεταγνώστικη δραστηριότητα

Οργάνωση της τάξης: Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε δυο ομάδες και τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι ένα παιχνίδι για το οποίο τα παιδιά δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και κάρτες προς αποκωδικοποίηση.

Στόχος της δραστηριότητας: Να εκτιμηθεί η ικανότητα αποκωδικοποίησης των μαθητών μέσω επιτραπέζιου παιχνιδιού.

Διαδικασία της δραστηριότητας: Υπάρχει μια παιδική χαρά στην οποία οδηγούν δύο διαδρομές φτιαγμένες από κάρτες. Τα μέλη των ομάδων καλούνται να αποκωδικοποιούν εναλλάξ μια μια τις κάρτες της διαδρομής τους. Η ομάδα που έχει αποκωδικοποιήσει τις περισσότερες κάρτες και φτάνει πρώτη στην παιδική χαρά κερδίζει.

Εικόνα 1: Το επιτραπέζιο παιχνίδι



Εικόνα 2: Παράδειγμα λέξεων προς αποκωδικοποίηση

Κάποιες απο τις λέξεις που τα παιδιά καλούνται να αποκωδικοποιήσουν είναι: *μήλο, φίδι, γάλα, γάτα, γόμα, δέμα, ζάρι, ελάφι, πόδι, μύτη, χέρι, φιλί, χαρά, ψάρι, μάτι, τάξη, κερί, σέλα, ποτήρι, ψέμα.*

Συμπεράσματα

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον στη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και παρατηρήθηκε η διάθεση να επεκτείνουν τις αποκτειθείσσες δεξιότητες σε πλαίσιο άλλο των δραστηριοτήτων αυτών. Για παράδειγμα έφτιαχναν μόνοι σε ελεύθερο παιχνίδι λέξεις που υποδείκνυαν το μικρότερο ή το μεγαλύτερο.

Τέλος, παρατηρήθηκε εξοικείωση των παιδιών με γλωσσικές δραστηριότητες μορφολογικού περιεχομένου, κάτι που συνέβελλε στη σφαιρικότερη γλωσσική τους εξέλιξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Grigorakis, I. (2010). Morphologiki epignosi : mia metaglossiki ikanotita sineiditou xeirismou tis morphologikis domis ton lexeon. *Epistimoniko vima, 14*, 73-87.

Deacon, H. ,Kieffer, M.J. & Laroche, A. (2014). The Relation Between Morphological Awareness and Reading Comprehension: Evidence From Mediation and Longitudinal Models. *Scientific Studies of Reading.* Retrived from: https://www.researchgate.net/publication/266262949.

Goodwin, A.P., Huggins, A.C., Carlo, M.S.(2003). Minding morphology: How morphological awareness relates to reading for English language learners. *Read Writ, 26:* 1387–1415. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9412-5.

I.P.E.P.TH. kai Paidagogiko Institouto. (2003). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon gia to Nipiagogeio.

Kirby, J. R, Deacon, H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Woolley, L.W. & Parila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Read Writ, 25* 389-410. Retrieved from:https://www.researchgate.net/publication/225753256.

Kuo, L, & Anderson, R.C (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross language perspective. *Educational Psychologist*, *4* (3), 161-180. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/247522732.

Matsaggouras, H. (2003). *H diathematikotita sti sxoliki gnosi*. Athina: Ekdoseis Grigoris

Matsaggouras, H. (2003). *H sxoliki taxi.* Athina: Ekdoseis Grigoris.

Oliveira, M., Levesque, K. C., Deacon, S. H., and da Hota, M. M. P. E. (2020) Evaluating models of how morphological awareness connects to reading comprehension: A study in Portuguese. *Journal of Research in Reading*, *43*: 161– 179. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12296.

Rothu, K. (2019). Exploring Inflectional Morphological Awareness Skills in Greek-speaking Children with Poor Reading Comprehension. *International Journal of Disability, Development and Education.* Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2019.1675869?journalCode=cijd20.

Rothu, K. (2012). *H morfologiki kai sintaktiki epignosi vs deiktes prvlepsis tvn anagnvstikvn diskolivn se paidia prvtis sxolikis ilikias* (Didaktoriki diatrivi, Panepistimio Thessalias). Anaktithike apo: : https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/41476

Ο Μικρασιατικός πόλεμος - Διδακτικό σενάριο για μαθητές με τύφλωση

Μαρία Μάγκλαρη
Π.Ε.02, M.Sc. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής,

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου. Έχει σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητή με επίκτητη οπτική ανεπάρκεια, ο οποίος φοιτά στο ειδικό σχολείο. Κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιούνται οι διδακτικές μέθοδοι της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, ενώ αξιοποιούνται βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας με στόχο να κατανοήσει ο μαθητής τα αίτια και της συνέπειες του μικρασιατικού πολέμου. Παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων ο μαθητής καλλιεργεί την κριτική και ιστορική του σκέψη, αναπτύσσει την υπολειπόμενη οπτική ικανότητα, την ακουστική ικανότητα, τις γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, ενώ παράλληλα εξασκείται στη χρήση της γραφής Braille.

Λέξεις-Κλειδιά: *μεταγλωσσική κώφωση, προκαταβολική οργάνωση της διδασκαλίας, καθοδηγούμενη διδασκαλία, πολυαισθητηριακή προσέγγιση.*

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Ιστορίας και αφορά στη διδακτική ενότητα «Ο μικρασιατικός πόλεμος». Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018) σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι να διαμορφώσει την ιστορική συνείδηση, να καλλιεργήσει την ιστορική σκέψη και τις ανθρωπιστικές αξίες στους μαθητές συνδέοντας το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Η καλλιέργεια των αξιών και η διαμόρφωση πολιτών με δημοκρατική συνείδηση που ενεργούν με υπευθυνότητα στα πλαίσια μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής διαπολιτισμικής κοινωνίας αποτελούν επιδιώξεις του μαθήματος. Μέσα από τη διδασκαλία και την ιστορική γνώση οι μαθητές αντλούν πρότυπα, αξίες και αρχές που τους καθοδηγούν στις αποφάσεις τους και στις επιλογές τους. Αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα, την αναλυτική και συνθετική σκέψη, κατανοούν τα κίνητρα των προσώπων, την αιτιότητα «που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους». Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον αλληλοσεβασμό την «κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων» και αποκτούν εθνική συνείδηση.

Το διδακτικό σενάριο συνδέεται επίσης με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και τη βιωματική συμμετοχή στο μάθημα της Ιστορίας.

Περιγραφή μαθητή

` Ο μαθητής της Γ΄ τάξης παρουσιάζει επίκτητη οπτική ανεπάρκεια, η οποία επήλθε σε ηλικία οκτώ ετών, ύστερα από την εμφάνιση ασθένειας, που πρόσβαλε το οπτικό του νεύρο. Ο μαθητής με επίκτητη τύφλωση είναι σε θέση να αξιοποιεί την οπτική του μνήμη, όπου βρίσκονται αποθηκευμένες προηγούμενες οπτικές εμπειρίες. Έχει αναπτυγμένη την αίσθηση της προσοχής και χρησιμοποιεί την υπολειπόμενη όρασή του, την αφή και την ακοή προκειμένου να αντιληφθεί τον κόσμο μέσα από αισθητικές εμπειρίες και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Έχει αρκετά καλές επιδόσεις στο σχολείο, χρησιμοποιεί τη γραφή Braille, αλλά και ηλεκτρονικά μέσα για τη μετατροπή κειμένου σε φωνούμενο λόγο. Έχει αναπτύξει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του και είναι αποδεκτός από το σύνολο των μαθητών της σχολικής μονάδας (Στασινός, 2015).

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου κρίνονται απαραίτητες οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα γεγονότα και την έκβαση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, τους όρους της συνθήκης των Σεβρών και την αποβίβαση του ελληνικού στρατού στην περιοχή της Σμύρνης. Απαραίτητη θεωρείται επίσης η γνώση της γραφής Braille από τους μαθητές και η ικανότητά τους να χειρίζονται συσκευές γραφής Braille. Η «καλλιέργεια των δεξιοτήτων ακρόασης» και η αξιοποίηση της υπολειπόμενης οπτικής τους ικανότητας αποτελούν προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση της διδακτικής προσέγγισης.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Ως στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου ορίζονται οι εξής:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την προσωπικότητα του Αριστείδη Στεργιάδη.
- Να κατανοήσουν τους λόγους της διαμόρφωσης του τουρκικού εθνικού κινήματος.
- Να γνωρίσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έλαβε χώρα η δολοφονική απόπειρα εναντίον του Βενιζέλου.
- Να ερμηνεύσουν την εκλογική ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1920.
- Να κατανοήσουν τις συνέπειες της επιστροφής του βασιλιά σχετικά με την έκβαση του πολέμου στο μικρασιατικό μέτωπο.
- Να γνωρίσουν τα πολεμικά γεγονότα της περιόδου.
- Να αξιολογήσουν την πολιτική της κυβέρνησης Γούναρη.
- Να γνωρίσουν τα γεγονότα που οδήγησαν στη μικρασιατική καταστροφή.
- Να αποτιμήσουν τη στάση των συμμάχων της Αντάντ απέναντι στην Ελλάδα.

- Να αναζητήσουν τα αίτιά της μικρασιατικής τραγωδίας.
- Να κατανοήσουν τα αποτελέσματά της για τον μικρασιατική ελληνισμό.
- Να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα της ζωής των προσφύγων.
- Να συγκρίνουν τα προβλήματα των μικρασιατών προσφύγων με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες σήμερα.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
- Να ασκηθούν στη χρήση της γραφής Braille.
- Να καλλιεργήσουν πνεύμα ομαδικότητας.
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Προκειμένου ο διδάσκων να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μειωμένη όραση απαιτείται η χρήση τεχνικού υποστηριστικού εξοπλισμού και η διαμόρφωση της αίθουσας με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται η κινητική πρόσβασή τους στο χώρο. Η διάταξη της αίθουσας είναι απαραίτητο να διατηρείται σταθερή και να αποφεύγονται οι αλλαγές στην τοποθέτηση των θρανίων, προκειμένου να δημιουργηθεί αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές. Η πρόβλεψη για ελεύθερο χώρο στους μαθητές με στόχο της ενίσχυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ τους είναι επίσης απαραίτητη. Για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας απαιτείται η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή με μεγεθυντή οθόνης Graphical User Interface-GUI. Είναι απαραίτητη η σύνδεση στο διαδίκτυο και η χρήση προβολέα και εκτυπωτή. Η διδασκαλία προϋποθέτει επίσης την αξιοποίηση μηχανών Braille, φύλλων και διορθωτικών για γραφή Braille, καθώς και βιβλίου Ιστορίας σε γραφή Braille.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου διαρκεί πέντε διδακτικές ώρες.

Οργάνωση του τμήματος

Η διδακτική προσέγγιση πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας και αφορά στην διδακτική ενότητα «Ο Μικρασιατικός Πόλεμος». Στη διδασκαλία συμμετέχουν δύο μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου με μειωμένη όραση, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους, με τον διδάσκοντα, αλλά και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Η μαθησιακή διαδικασία εκκινεί με την προκαταβολική οργάνωση του μαθήματος, κατά την οποία οι μαθητές κατανοούν το περιεχόμενο και τη δομή της διδασκαλίας. Στη συνέχεια επιλέγεται η στρατηγική της βαθμιαίας προσέγγισης και ειδικότερα της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, που βασίζεται σε «μια σειρά ταξινομημένων ερωτήσεων-βημάτων». Οι ερωτήσεις είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και παρέχεται

συνεχής ανατροφοδότηση. Οι μαθητές παρακινούνται από τον διδάσκοντα να επαναδιατυπώσουν, να συμπληρώσουν και να τροποποιήσουν την απάντησή τους (Σαλβαράς, 2019). Τέλος η πολυαισθητηριακή προσέγγιση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η εργασία στην ομάδα και οι βιωματικές μέθοδοι αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Ανάλυση του Περιεχομένου - Περιγραφή Σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Ιστορίας και ειδικότερα στην ενότητα «Ο Μικρασιατικός Πόλεμος». Η διδασκαλία πραγματοποιείται με προετοιμασία από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας μια συσκευή ηχογράφησης διαβάζει και ηχογραφεί τη διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου, την οποία καλούνται να μελετήσουν στο σπίτι οι μαθητές. Χρησιμοποιεί τον επιτονισμό για να εστιάσει και να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, ενώ καθοδηγεί τους μαθητές στην προσπέλασή του με την σταθερότητα της φωνής του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές καλλιεργούν «δεξιότητες ακρόασης» και προσεγγίζουν με εναλλακτικό τρόπο τις πληροφορίες που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο (Στασινός, 2015).

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει προφορικά τον προκαταβολικό οργανωτή, λέει «τι θα μάθουν οι μαθητές» και «με ποια σειρά». Παράλληλα χρησιμοποιώντας την υπολειμματική οπτική τους ικανότητα δίνει σε μεγέθυνση στους μαθητές φύλλο εργασίας με τα βασικά σημεία της ενότητας. Αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών χρησιμοποιώντας ως αφόρμηση τους όρους της συνθήκης των Σεβρών και την αποβίβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη. Στη συνέχεια παρουσιάζει συνοπτικά τα γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου αναπτύσσοντας τις προτάσεις του προκαταβολικού οργανωτή και χρησιμοποιεί ερωτήματα, προκειμένου να εκμαιεύσει απαντήσεις από τους μαθητές (Σαλβαράς, 2029). Εστιάζει στη σύσταση του εθνικού κινήματος αντίστασης των Τούρκων, στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1920 και στην επιστροφή του βασιλιά, στις ενέργειες του Κεμάλ, στις παραλείψεις και στα λάθη της ελληνικής κυβέρνησης. Με κατάλληλες ερωτήσεις παρακινεί τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν τα γεγονότα, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα, να διορθώσουν και να τροποποιήσουν τις απαντήσεις τους και να βγάλουν συμπεράσματα.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές μαρτυρίες μικρασιατών προσφύγων από το φωτόδεντρο (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9508). Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη γραφή Braille απαντούν συνεργατικά στις δραστηριότητες που συνοδεύουν τις μαρτυρίες των προσφύγων και οι οποίες σχετίζονται με τους τόπους αναχώρησής τους, τα αντικείμενα που πήραν μαζί τους και τα κριτήρια με τα οποία τα επέλεξαν.

Την τρίτη διδακτική ώρα προβάλλεται απόσπασμα από το βίντεο «Η μηχανή του χρόνου-η καταστροφή της Σμύρνης» (https://www.youtube.com/watch?v=VPef2IRIRNA), στο οποίο παρουσιάζονται συνεντεύξεις μικρασιατών που γλίτωσαν από τη σφαγή. Οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και περιγράφουν τις βιαιότητες των Τούρκων, τους τρόπους που χρησιμοποίησαν οι μικρασιάτες Έλληνες για να επιβιώσουν, καθώς και τη στάση των επίσημων συμμάχων μας κατά την αποχώρηση από τη Μικρά Ασία. Για μελέτη στο σπίτι δίνεται απόσπασμα από τα ματωμένα χώματα της Διδούς Σωτηρίου σε μεγέθυνση (https://fk-anthology.blogspot.com/2011/11/sotiriou-dido-farewell-to-anatolia.html.).

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη γραφή Braille απαντούν συνεργατικά στις ακόλουθες δραστηριότητες. Λαμβάνοντας υπόψη το λογοτεχνικό απόσπασμα της Δ. Σωτηρίου και αξιοποιώντας τις ιστορικές τους γνώσεις καλούνται να περιγράψουν την κατάσταση που επικρατεί στη Σμύρνη ύστερα από την εισβολή του κεμαλικού στρατού, καθώς και τη στάση των συμμάχων της Ελλάδας κατά τη μικρασιατική καταστροφή.

Την πέμπτη διδακτική ώρα οι μαθητές ακούνε τραγούδια από τη Μικρά Ασία (https://www.youtube.com/watch?v=oMS_PFxnFMQ, https://www.youtube.com/watch?v=pvSavGrMfGQ&list=OLAK5uy_lfLSPObBJ421AgNMwu7g7v-0AkMg67TDg&index=6). Στη συνέχεια καλούνται να συμμετάσχουν σε παιχνίδι ρόλων. Ένας από τους μαθητές υποδύεται τον μικρασιάτη πρόσφυγα, που ύστερα από την άφιξή του στην Ελλάδα, αφηγείται τα βιώματά του σε έναν Έλληνα γηγενή. Μέσα από τον διάλογο αναδεικνύονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στη χώρα υποδοχής και επισημαίνεται η αρνητική στάση των γηγενών απέναντί τους.

Επιχειρώντας να συνδέσει το παρελθόν με το παρόν ο εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές απόσπασμα από το βιβλίο «Μονόλογοι από το Αιγαίο» (https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/gia_internet_monologoiapo_to_aigaio.pdf). Με αφορμή το παραπάνω απόσπασμα οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη έναν ακόμη διάλογο ανάμεσα σε έναν Σύριο πρόσφυγα και έναν Έλληνα γηγενή. Ακολουθεί ολιγόλεπτη συζήτηση στην τάξη. Οι μαθητές συγκρίνουν τα βιώματα των προσφύγων, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν διαχρονικά οι πρόσφυγες και διατυπώνουν τις σκέψεις και τα συμπεράσματά τους.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά το πέρας της διδακτικής διαδικασίας αναμένεται οι μαθητές:

- Να γνωρίζουν τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονται στον μικρασιατικό πόλεμο

- Να εξηγούν τους λόγους για τους οποίους η τοποθέτηση του Αριστείδη Στεργιάδη στην θέση του ύπατου αρμοστή προκάλεσε αντιδράσεις στον μικρασιατικό ελληνισμό
- Να αφηγούνται τις στρατιωτικές και διπλωματικές κινήσεις του Κεμάλ και να ερμηνεύουν τη στάση του
- Να προσδιορίζουν τα αίτια της δολοφονικής απόπειρας εναντίον του Ε. Βενιζέλου
- Να ερμηνεύουν το αποτέλεσμα της εκλογικής αναμέτρησης του Νοεμβρίου του 1920
- Να απεικονίζουν στον χάρτη τις κινήσεις του ελληνικού και του τουρκικού στρατού
- Να αφηγούνται την πυρπόληση της Σμύρνης και την τύχη των κατοίκων της
- Να είναι σε θέση να αξιοποιούν την υπολειπόμενη οπτική τους ικανότητα και την ακρόαση για την πρόσληψη πληροφοριών από το περιβάλλον τους
- Να εξασκηθούν στην γραφή Braille
- Να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τους πρόσφυγες και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Αξιολόγηση (Αρχική – Διαμορφωτική – Τελική)

Η αξιολόγηση βασίζεται αρχικά στα σχόλια και στην παρατηρήσεις των μαθητών σχετικά με την κατανόηση της διδακτικής ενότητας κατά την κατ' οίκον προπαρασκευαστική μελέτη της. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί επίσης τις προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών εκτιμώντας τη μαθησιακή τους ετοιμότητα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζεται στις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήματα που θέτει ο διδάσκων κατά τη διδασκαλία με τις οποίες ελέγχει την πορεία της διδασκαλίας και προχωρά στις απαραίτητες τροποποιήσεις. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στην τάξη, αλλά και μέσα από το παιχνίδι ρόλων, από το οποίο εκτιμώνται όχι μόνο οι γνώσεις, αλλά και οι στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τον πόλεμο, τον ξεριζωμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Βιβλιογραφία

Salvaras, G.(2019).*«Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio».* Athina: Ekdoseis Grigori.

Stasinos, D. (2016). *I eidiki ekpaidefsi 2020 plus. Anatheorimeni ekdosi.* Athina: ekdoseis Papazisi.

Πλάνο μαθήματος με αφήγηση «Στον κόσμο της ισότητας και της ανισότητας»

Ζιώγα Ευαγγελία
Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Π.Ε.07)/Δασκάλα (Π.Ε.70) ΕΑΕ

Περίληψη

Η παρούσας εργασία έχει ως στόχο την παρουσίαση ενός πλάνου μαθήματος που αφορά τη διδασκαλία της μαθηματικής έννοιας, της σύγκρισης των αριθμών και των συμβόλων της ισότητας και της ανισότητας, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές/τριες ηλικίας 6-7 ετών. Η επιλογή της συγκεκριμένης μαθηματικής έννοιας δεν ήταν τυχαία, καθώς αποτελεί πεδίο δυσκολιών για πολλούς/ές μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες αντιμετωπίζουν σε πρακτικό επίπεδο δυσκολίες με την κατεύθυνση των συμβόλων της ανισότητας. Για τη διδασκαλία της αξιοποιείται η αφήγηση «Ο Λάκης στη χώρα της ισότητας και της ανισότητας», μια ιστορία, που έχει παραχθεί με σκοπό να επιτρέψει στους μαθητές/τριες να εμπλακούν συναισθηματικά αλλά και να εμβαθύνουν τόσο στο περιεχόμενο της αφήγησης όσο και στο μαθηματικό περιεχόμενο, το οποίο είναι ενσωματωμένο στην παρούσα ιστορία, ως ένα από τα δομικά της στοιχεία.

Λέξεις-Κλειδιά: πλάνο μαθήματος, αφήγηση, μαθηματικά, σύγκριση

Lesson plan with narrative "In the world of equality and inequality"

Zioga Evangelia
Professor of German Language and Literature/ Teacher

Abstract

The aim of this work is to present a lesson plan for teaching the mathematical concept, the comparison of numbers and the symbols of equality and inequality, which is suitable for students aged 6-7 years. The choice of this specific mathematical concept wasn't accidental, as it is a field of difficulties for many students, who face practical difficulties with the direction of inequality symbols. The story "Lakis in the land of equality and inequality" is used in this particular teaching. This story was produced with the aim of allowing students to be emotionally involved and delve into both the content of the story and the mathematical content, which is embedded in that present story, as one of its building blocks.

Key-words: lesson plan, narrative, mathematics, comparison

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πλάνο μαθήματος, το οποίο αφορά τη μαθηματική έννοια της σύγκρισης αριθμών και τα σύμβολα ισότητας και ανισότητας (2η Ενότητα-Πρόσθεση και ανάλυση αριθμών μέχρι το 5) και συγκεκριμένα στο 12ο

Κεφάλαιο (*Σύγκριση αριθμών- Τα σύμβολα =, > και <*) του σχολικού εγχειριδίου των Μαθηματικών της φύσης και της ζωής για την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η επιλογή δεν ήταν καθόλου τυχαία. Επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί πεδίο δυσκολιών για πολλούς/ές μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την κατεύθυνση των συμβόλων της ανισότητας.

Για τη διδασκαλία της θα αξιοποιηθεί η αφήγηση «Ο Λάκης στη χώρα της ισότητας και της ανισότητας». Η παρούσα ιστορία κατασκευάστηκε, ώστε να επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να εμπλακούν συναισθηματικά και να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο της αφήγησης αλλά και στο μαθηματικό περιεχόμενο της.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται ανάλυση και σύνδεση της μαθηματικής έννοιας της σύγκρισης με την καθημερινότητα, παρουσίαση της κατασκευής της ιστορίας και ερμηνευτική ανάλυση της μαθηματικής έννοιας, που παρουσιάζεται σ’ αυτή.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το σχέδιο μαθήματος για διδασκαλία με αφήγηση με αναφορές στα υλικά και εποπτικά μέσα, που αξιοποιούνται, στη χρονική διάρκεια της, στους στόχους της, στις προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών, στην πορεία της διδασκαλίας και τέλος στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται οι βιβλιογραφικές παραπομπές και η ιστορία «*Ο Λάκης στη χώρα της ισότητας και της ανισότητας*» στο Παράρτημα.

Θεωρητικό μέρος

Η μαθηματική έννοια στην καθημερινότητα

Η έννοια της σύγκρισης την οποία πραγματεύεται η αφηγηματική ιστορία «Ο Λάκης στη χώρα της ισότητας και της ανισότητας» εμφανίζεται σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής των παιδιών. Ξεκινώντας από το πλαίσιο της οικογένειας, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με καταστάσεις και αντικείμενα καθημερινής χρήσης, που σχετίζονται με την έννοια της σύγκρισης. Λόγου χάρη στο πλαίσιο της οικογένειας συναντούμε τον/την μεγαλύτερο/η αδερφό/αδερφή, τον μικρότερο/η αδερφό/αδερφή, το μεγαλύτερο και το μικρότερο πιάτο κ.ο.κ. Στο εξωτερικό περιβάλλον συναντούμε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο σπίτι, έναν μεγαλύτερο ή μικρότερο δρόμο κ.ο.κ.. Σε μια επίσκεψη στη λαϊκή αγορά τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη μαθηματική έννοια της σύγκρισης μέσω της αγοράς π.χ. μιας μεγαλύτερης ή μικρότερης συσκευασίας κ.ο.κ..

Κατασκευή αφηγηματικής ιστορίας

Για την παραγωγή του αφηγηματικού εκπαιδευτικού υλικού μελετήθηκαν σχέδια μαθημάτων με αφήγηση, τα οποία είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα των Μαθηματικών της φύσης και της ζωής (https://mathslife.eled.uowm.gr/schedia-

mathimaton/logotechnia-mathimatika/), ενώ ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στα χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να έχει μια αφηγηματική ιστορία, όπως η διάδραση, η φαντασία και τα οφέλη, τα οποία ενδέχεται να προκύψουν από τη χρήση της αφήγησης μιας ιστορίας, που πραγματεύεται μια βασική μαθηματική έννοια.

Με δεδομένο τα οφέλη από την αξιοποίηση αφηγηματικών κειμένων με μαθηματικό περιεχόμενο**,** τα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας καλογραμμένης μαθηματικής ιστορίας και το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες εντοπίζουν «συνδετικούς κρίκους» ανάμεσα στις προβληματικές καταστάσεις των ηρώων και στις δικές τους. Έτσι, οι ίδιοι/ες κινητοποιούνται να απομακρυνθούν τα στενά πλαίσια της υπόθεσης της ιστορίας και να συμμετάσχουν σε ανάλογες δραστηριότητες για το παρόν πλάνο μαθήματος, συντέθηκε και παράχθηκε υλικό από το ξενόγλωσσο παραμύθι με τίτλο *Alfie The Alligator: A Teaching Rhyme About Comparing Numbe*rs της Sandy Turley, με σκοπό να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και συνδράμει τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Γώτη, 2020).

Η μαθηματική έννοια της ιστορίας είναι η σύγκριση των αριθμών και τα σύμβολα της ισότητας και της ανισότητας. Το αφηγηματικό της πλαίσιο αφορά την ιστορία ενός κροκόδειλου του Λάκη στην οποία «ζωντανεύει» και αποκτά υπόσταση η μαθηματική έννοια της σύγκρισης και των συμβόλων της. Επιδιώχθηκε η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριων σ’ αυτή μέσα από προβληματικές καταστάσεις, στις οποίες θα έπρεπε οι ίδιοι/ες να βοηθήσουν τον Λάκη να επιλέξει τι θα φάει για πρωινό.

Στην αρχή η αφηγηματική ιστορία καταγράφηκε σε απλή μορφή έγγραφου του Microsoft Word και κατόπιν μεταφέρθηκε σε Microsoft PowerPoint εμπλουτισμένη με την κατάλληλη εικονογράφηση προερχόμενη από το διαδίκτυο με σκοπό να παρουσιαστεί στους/στις μαθητές/τριες με τη βοήθεια προτζέκτορα κατά την εισαγωγή στην μαθηματική έννοια της σύγκρισης.

Ερμηνεία και ανάλυση της μαθηματικής έννοιας της αφήγησης

Η μαθηματική έννοια της «Σύγκρισης αριθμών μέχρι το 10» λειτουργεί ως δομικό στοιχείο της αφήγησης, όχι ως στοιχείο εμβόλιμο, το οποίο «φυτεύτηκε» σ’ αυτή για διδακτικούς σκοπούς. Η παρούσα ιστορία διαπραγματεύεται την ιστορία ενός τεράστιου κροκόδειλου του Λάκη, που πάντα τρώει τους μεγαλύτερους αριθμούς για να χορτάσει. Αξιοποιεί το στόμα ενός κροκόδειλου για να διδάξει την σύγκριση και τα σύμβολα της προσδίδοντας παράλληλα και απόλαυση στους/στις μαθητές/τριες.

Η μαθηματική έννοια ερμηνεύεται μέσα στην ιστορία με τη χρήση του κατάλληλου συμβόλου. Τα σύμβολα συνδέονται με το άνοιγμα του στόματος του κροκόδειλου Λάκη, ώστε να μην προκαλούν σύγχυση σχετικά με την κατεύθυνση τους. Ακόμη, η μαθηματική έννοια παρουσιάζεται στο κείμενο της ιστορίας με ευκρίνεια με τη χρήση τόσο των συμβόλων, ώστε να είναι με ευκολία προσβάσιμη και εμπλουτισμένη με εικόνες, που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργούν τις νοερές τους

αναπαραστάσεις και τέλος λεκτικά με τη χρήση των λέξεων, που επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης (μεγαλύτερος, μικρότερος, ίσος). Έτσι, μέσω της ενσωμάτωσης της ιστορίας στη διδασκαλία, σύμφωνα με τους Lesh & Larson (2006) οι μαθητές/τριες θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους δίχως να βασίζονται στην αποστήθιση κανόνων.

Σχέδιο μαθήματος για τη διδασκαλία με αφήγηση

Τα υλικά, τα εποπτικά μέσα και η χρονική διάρκεια

Η παρούσα διδασκαλία θα έχει χρονική διάρκεια 45 λεπτά και κατά την εφαρμογή της θα αξιοποιηθούν ένας Η/Υ, ο προτζέκτορας, η ιστορία «ο Λάκης στη χώρα της ισότητας και της ανισότητας» σε μορφή παρουσίασης ppt, το βιβλίο του μαθητή της Α΄ Δημοτικού, το τετράδιο εργασιών και φύλλα εργασίας, που παρατίθενται στο τέλος της εργασίας, 5 κροκόδειλοι από χαρτόνι, καρτέλες με αριθμούς μέχρι το 10.

Στόχοι της διδασκαλίας

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι οι μαθητές/τριες να συγκρίνουν αριθμούς μέχρι το 10 μεταξύ τους και να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα σύμβολα. Επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι οι μαθητές/τριες μας, να:

1. εξασκηθούν στη χρήση των συμβόλων ισότητας και ανισότητας (=, > και <),
2. συγκρίνουν μεταξύ τους ποσότητες και αριθμούς,
3. εμπεδώσουν τη σειρά των αριθμών μέχρι το 10,
4. καταμετρούν αντικείμενα αναπτύσσοντας στρατηγικές μέτρησης,
5. εμπλακούν σε ομαδικές δραστηριότητες.

Προαπαιτούμενες- προϋπάρχουσες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες μέχρι τη δεδομένη στιγμή έχουν διδαχθεί τη σειρά κάθε αριθμού στην ακολουθία των αριθμών, είναι ήδη σε θέση να συγκρίνουν διάφορα μεγέθη, για παράδειγμα το μήκος και το πλάτος αλλά και να κάνουν χρήση των όρων, «ψηλό - χαμηλό», «μακρύ - κοντό», «πλατύ - στενό», καθώς και μέσα από διάφορες δραστηριότητες έχουν εξασκηθεί στη χρήση των αριθμών 0-10 (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 158-202· ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 597-600).

Επιπλέον, έχουν ήδη διδαχθεί στο 3ο Κεφάλαιο «Σύγκριση και εκτίμηση ποσοτήτων» της 1ης Ενότητας (Οι αριθμοί μέχρι το 5- Χώρος και σχήματα) του σχολικού βιβλίου της Α΄ τάξης του δημοτικού την σύγκριση και την εκτίμηση διαφόρων ποσοτήτων από το 1-5 και στο 9ο Κεφάλαιο «Σύγκριση μεγεθών» της 2ης Ενότητας (Πρόσθεση και ανάλυση αριθμών μέχρι το 5) έχουν εξοικειωθεί με την ορολογία των διαστάσεων των μεγεθών και μπορούν να αποδίδουν όλα τα επίθετα συγκριτικού βαθμού, όπως «μεγαλύτερο», «ψηλότερο», «μακρύτερο», «πιο μακρύ» και «πιο χοντρό» με τη λέξη «μεγαλύτερο» (Βιβλίο μαθητή, σελ.16, 30). Όμως δεν έχουν εξασκηθεί στη χρήση των

συμβόλων, που αξιοποιούνται στη γραφή του «ίσον», του «μικρότερου» και του «μεγαλύτερου».

Θεωρούμε, δηλαδή ότι αυτή την περίοδο είναι ώριμοι/ες πλέον για να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τα συγκεκριμένα σύμβολα, καθώς γνωρίζουν ήδη τη σειρά των αριθμών και άρα είναι ικανοί/ες να διατάσσουν και να συγκρίνουν τους αριθμούς και αφετέρου γιατί η γλωσσική ανάπτυξή τους δεν τους εμποδίζει στην κατανόηση και τη χρήση συμβόλων, όπως αυτά της ισότητας και της ανισότητας (Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 48).

Ενδεχόμενες δυσκολίες πιθανότατα να αντιμετωπισθούν στην κατανόηση των συμβόλων της ανισότητας < και >. Στο κομμάτι της κατανόησης συμβάλλει το γεγονός ότι πρόκειται για αφηρημένα σύμβολα και χωρίς νόημα μπορούσε να ειπωθεί για τα παιδιά. Τα παιδιά κατανοούν ότι το ένα από τα σύμβολα σημαίνει «μικρότερο από…» και το άλλο σημαίνει «μεγαλύτερο από…» αλλά παρουσιάζουν πρόβλημα με το να θυμούνται ποιο είναι το κάθε σύμβολο. Πρόκειται για τις δυσκολίες σχετικά με τη φορά των συμβόλων. Πολλές φορές μικροί και οι μεγάλοι συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαφοροποίηση των συμβόλων > και <, που είναι πανομοιότυπα με μόνη διαφορά την κατεύθυνση, όπως υποστηρίζεται από τον Willis (2020).

Θεωρείται αναγκαίο οι μαθητές/τριες μας να ασκηθούν στον συνηθισμένο και απλό εμπειρικό τρόπο με τον οποίο είναι σε θέση να κάνουν αυτή τη διαφοροποίηση. Καλό θα είναι να δείξουμε ότι η θέση του μεγαλύτερου αριθμού είναι πάντα προς την πλευρά του ανοίγματος, που σχηματίζει η γωνία του συμβόλου, ενώ ο μικρότερος βρίσκεται στην κορυφή της γωνίας (Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 48).

Οι μαθητές/τριες μας να μάθουν ότι η γραφή με τη χρήση συμβόλων διαβάζεται πάντα από τα αριστερά προς τα δεξιά (π.χ. 7 > 6: «το 7 είναι μεγαλύτερο από το 6». Θα πρέπει να διαβάζουν ολόκληρη την ανισότητα από τα αριστερά προς τα δεξιά, όπως θα έκαναν όταν θα διάβαζαν οποιαδήποτε λεκτική πρόταση στο πεδίο της γλώσσας. Οφείλουμε να φροντίσουμε να τους δώσουμε ενδεικτικά παραδείγματα και να προτείνουμε ασκήσεις στις οποίες ο μεγαλύτερος αριθμός είναι άλλοτε δεξιά και άλλοτε αριστερά του συμβόλου σύγκρισης για την εμπέδωση και την εξάσκηση της νέας γνώσης (Howard, 2019).

Τέλος, θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες μας έχουν συνεργαστεί και εργαστεί σε ομάδες στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, όπως π.χ. στη Γλώσσα και ότι θα δουλέψουν αρμονικά για τη συμπλήρωση του Φύλλου εργασίας με τη βοήθεια του κροκόδειλου και των καρτελών με τους αριθμούς έως το 10. Στο πλαίσιο της ομάδας, τα παιδιά θα κατορθώσουν να αναπτύξουν *«τις διαπροσωπικές δεξιότητες της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της υπευθυνότητας»* και θα μειωθεί το άγχος για τις επιδόσεις τους (Τύπας & Ντάφου, 2006, σελ.4).

Πορεία Διδασκαλίας

1η φάση: Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοινώνει τους στόχους του μαθήματος στους μαθητές/τριες, διερευνά τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και τυχόν δυσκολίες τους σχετικά με τη μαθηματική έννοια της σύγκρισης και ενθαρρύνει μια συζήτηση αναφορικά με τις έννοιες της ισότητας και της ανισότητας και σχετικά με τα σύμβολα, που χρησιμοποιούμε για την αναπαράσταση τους.

2η φάση: Κατόπιν, παρουσιάζει με τη βοήθεια του προτζέκτορα την ιστορία «ο Λάκης στη χώρα της ισότητας και της ανισότητας» σε τη μορφή παρουσίασης ppt. Ξεκινάει την αφήγηση της ιστορίας προτρέποντας παράλληλα τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν και αυτοί/αυτές βοηθώντας τον Λάκη, τον ήρωα της ιστορίας, όταν χρειαστεί. Ο/η εκπαιδευτικός τους καλεί να εξηγήσουν στους/στις συμμαθητές/τριες τους σε κάθε περίπτωση τον τρόπο με τον οποίο κατέληξαν σ' αυτές τις επιλογές. Θα πρέπει, δηλαδή να περιγράφουν πως σκέφτηκαν για να φτάσουν στη συγκεκριμένη επιλογή.

3η φάση: Όταν τελειώσει η αφήγηση της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλα εργασίας και τους ανακοινώνει ότι θα πρέπει να τα συμπληρώσουν σε ομάδες των 4 ατόμων. Κάθε ομάδα ορίζει έναν/μια συντονιστή/στρια. Για να συμπληρώσουν τις δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας αξιοποιούν καρτέλες με αριθμούς έως το 10 και έναν κροκόδειλο από χαρτόνι. Κάθε ομάδα χρησιμοποιεί το στόμα του κροκόδειλου για να φτιάξει σε κάθε περίπτωση το κατάλληλο σύμβολο ισότητας ή ανισότητας. Μόλις ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, ο/η συντονιστής/στρια κάθε ομάδας θα παρουσιάσει τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια και θα εξηγήσει πως σκέφτηκε για να φτάσει σ' αυτές. Έτσι, πραγματοποιείται η ανακάλυψη της νέας γνώσης.

4η φάση: Οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν την άσκηση 5 στο τετράδιο εργασιών για εμπέδωση της μαθηματικής έννοιας και με σκοπό να λυθούν τυχόν απορίες τους. Στην άσκηση 5 δίνεται στους μαθητές/τριες ένα κοπάδι ψαριών και το σύμβολο της σύγκρισης. Οι μαθητές/τριες καλούνται να σχεδιάσουν ψάρια και στη συνέχεια να συμπληρώσουν τους αντίστοιχους αριθμούς με τέτοιο τρόπο ώστε να ισχύει η προκαθορισμένη σχέση σύγκρισης. Αφού ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, συζητούνε όλοι μαζί στην τάξη τις απαντήσεις, ώστε να διαπιστωθεί ότι μπορεί να είναι σωστές, πολλές απαντήσεις.

5η φάση: Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να συμπληρώνουν την άσκηση 6 του τετραδίου εργασιών ως επέκταση όλων όσων διδάχτηκαν στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα, στην οποία δίνονται ένας αριθμός και τα σύμβολα της ανισότητας. Επιπλέον, καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό, ο οποίος θα ανταποκρίνεται σε κάθε σχέση. Στοχεύουμε να κατανοήσουμε ότι και σ' αυτή την περίπτωση μπορούν να υπάρξουν πολλές σωστές απαντήσεις.

Διαδικασίες αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης συνιστά κρίσιμο στοιχείο της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Μέσα από αυτή επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της διδασκαλίας και να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε σχέση με τους στόχους τους (Τύπας & Ντάφου, 2006, σελ. 5). Στη δεδομένη περίπτωση, η αξιολόγηση των μαθητών/τριων θα γίνει καθ΄ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Θα είναι μια συνεχής διαδικασία, που θα ξεκινήσει από την 1η φάση με τη συζήτηση για διερεύνηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών (άτυπη αξιολόγηση με διαγνωστικό χαρακτήρα), ώστε να δοθεί η ευκαιρία για προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Θα συνεχιστεί και στις υπόλοιπες φάσεις εξετάζοντας αν οι μαθητές/τριες εκτελούσαν επιτυχώς τις δραστηριότητες, που ακολούθησαν την επισημοποίηση της νέας γνώσης στο φύλλο εργασίας αλλά και κατά την εμπέδωση και την επέκταση της νέας γνώσης, με τις ασκήσεις στο Τετράδιο εργασιών λαμβάνοντας πληροφοριακό χαρακτήρα (διαμορφωτική αξιολόγηση). Μέσω της ομαδικής εργασίας θα έχουμε εικόνα για το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης, καθώς οι συντονιστές/τριες των ομάδων δεν θα παρουσιάζουν απλά στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους, αλλά και θα αιτιολογούν τις λύσεις που δίνουν (αυτοαξιολόγηση). Η εργασία, δηλαδή στην ομάδα θεωρείται ιδανικό πλαίσιο, ώστε να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές του ικανότητες και παράλληλα να ελέγχουν τη μάθησή τους.

Τέλος, σημαντικός θεωρείται και ο αναστοχασμός του/της εκπαιδευτικού σχετικά με την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας για όλα ή για κάποια παιδιά μόνο. Εάν θα υπάρξουν οργανωτικά προβλήματα, εάν τα παιδιά θα αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες, ακούγοντας τους άλλους, εάν θα ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους μέσω της αφηγηματικής ιστορίας, εάν θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά ή όχι. Στην περίπτωση που δεν συμμετέχουν θα πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι στην ακαταλληλότητα του θέματος ή σε λανθασμένη επιλογή στόχων, δραστηριοτήτων, μεθοδολογίας και εποπτικού υλικού. Η αξιολόγηση αυτή θα παρέχει πληροφορίες, που μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό του επόμενου πλάνου μαθήματος βελτιώνοντας την υποστήριξη των παιδιών αλλά και της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Βιβλιογραφία

Goti, E. (2020). Oriothetisi kai morfes ekpaideftikou ylikou. Panepistimiakes paradoseis mathimatos (0917E) Ekpaideftiko yliko gia ti glossa stin Proscholi-ki Ekpaidefsi sto e class. Florina: Panepistimio Dytikis Makedonias.

Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (DEPPS) gia to Nipiagogeio. (2003). Anaktithike stis 2 Ianouariou, 2023, apo http://www.pi-schools.gr/content/?fbclid=IwAR0T8v0rVNa2h638Nl143cPogf6mK0Gftoyyz_qHMI-HiBMi9oQAEGIOcS1U

Howard, M. (2019). *Kids Often Confuse Greater Than/Less Than.* This Simple Switch Can Help. Anaktithike stis 3 Ianouariou, 2023, apo https://www.weareteachers.com/teaching-greater-than-less-than/

Lemonidis, Ch. Theodorou, A. Kapsalis, A. & Pnevmatikos, D. (ch.ch.). *Mathimatika. Mathimatika tis fysis kai tis zois: A΄ Dimotikou - Vivlio mathiti* - a΄ tefchos. Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton. Institouto ekpaideftikis politikis. Insti-touto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».

Lemonidis, Ch. Theodorou, A. Kapsalis, A. & Pnevmatikos, D. (ch.ch.). *Mathimatika. Mathimatika tis fysis kai tis zois: Vivlio daskalou - A΄ Dimotikou* - a΄ tefchos. Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton. Institouto ekpaideftikis politikis. Insti-touto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».

Lesh, R. & Larson, C. (2006). The Power of Stories in Mathematics Learning & Problem Solving. *Presentation in Symbolic Cognition Symposium January 3-9.* The White House of Wilmington.

Mathimatika tis Fysis kai tis Zois- *Schedia mathimaton- Logotechnia & Mathimatika.* Anaktithike stis 3 Ianouariou, 2023, apo https://mathslife.eled.uowm.gr/schedia-mathimaton/logotechnia-mathimatika/

Programma Spoudon Nipiagogeiou. (2011). Deftero meros: mathisiakes perioches. Anaktithike stis 5 Ianouariou, 2023 apo https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2011-2o-%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%A3-%CE%A0.%CE%A3.-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf?fbclid=IwAR3F3FRDzNnUn3c8QDVCGC7jZAUxIKp4M9u_dmgf8ED7BzS30urQq3l7ekg

Typas, G. & Ntafou, E. (2006). T*a mathimatika tou Dimotikou mesa apo ta nea didaktika egcheiridia.* Anaktithike stis 5 Ianouariou, 2023, apo http://www. pischools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mat himatika.pdf

Turley, S. (2008). *Alfie The Alligator: A Teaching Rhyme About Comparing Numbers. To small to eat.* Rancho Cucamonga: TSE World Wide Press.

Παράρτημα

Κείμενο αφήγησης

Μια φορά και έναν καιρό σ’ έναν βάλτο ζούσε ο Λάκης, ο Κροκοδειλάκης. Ο Λάκης, είναι ένας τεράστιος κροκόδειλος, που κάθε φορά που πεινάει τρώει πάντα τους μεγαλύτερους αριθμούς. Οι μεγαλύτεροι αριθμοί τον χορταίνουν, ενώ οι μικρότεροι του προκαλούν πονόκοιλο.

Μια μέρα, λοιπόν ξύπνησε και θέλησε να ετοιμάσει το πρωινό του. Μμμ σκέφτηκε ας φάω κανένα ψαράκι για πρωινό. Δεν χρειάστηκε να ψάξει πολύ στα νερά της λίμνης και μπροστά του ξεπρόβαλλαν δυο ομάδες ψαριών. Μια ομάδα με χρυσόψαρα και μια ομάδα από σολομούς.

Ας μετρήσουμε μαζί πόσα ήταν τα χρυσόψαρα και πόσοι οι σολομοί;

Ποια ψάρια νομίζετε θα φάει ο Λάκης και γιατί;

Ο Λάκης έφαγε τα χρυσόψαρα, γιατί ο αριθμός 5 είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό 2 και αφού είναι μεγαλύτερος θα χορτάσει γρηγορότερα.

Όμως ο Λάκης δεν χόρτασε και τότε σκέφτηκε δεν τρώω και τίποτα άλλο… «Πάω να φωνάξω και την Λίνα», είπε… «ίσως δεν έχει φάει ακόμα πρωινό». Τότε πήγε να φωνάξει την αδερφή του Λίνα, που καθόταν στην ακτή με τα αβγά της. «Λίνα, έλα σήκω πάμε να φάμε κανένα βατραχάκι. Η Λίνα του λέει «κάτσε ακόμα δεν ξύπνησα βρε Λάκη και που θα αφήσω μόνα τους τα αβγά μου». «Πήγαινε εσύ, έτσι και αλλιώς δεν πολυπεινάω ακόμα», είπε.

Ο Λάκης χαιρέτισε τη Λίνα, δεν πρόφτασε να απομακρυνθεί και να σου τα βατραχάκια. Κουαξ, κουάξ ακούστηκαν. Τότε, ο Λάκης σκέφτηκε τι βλέπουν τα ματάκια μου, 3 βατραχάκια από την μια, 4 βατραχάκια από την άλλη. Τι να κάνω τώρα, σκέφτεται ποια να φάω;

Ποια βατραχάκια νομίζετε ότι θα φάει ο Λάκης;

Ποιος αριθμός είναι μικρότερος το 3 ή το 4;

Ξαφνικά, λοιπόν ο Λάκης διώχνει με την τεράστια ουρά του τα 3 βατραχάκια και τρώει τα 4 βατραχάκια, γιατί ο αριθμός 3 είναι μικρότερος από τον αριθμό 4 και με τον αριθμό 4 η κοιλιά του θα γεμίσει ευκολότερα. Έτσι και έγινε. Ο Λάκης έφαγε τα 4 βατραχάκια. «Πω, χόρτασα, πάω τώρα να κάνω καμιά δουλειά γιατί πέρασε η ώρα», είπε.

Στον δρόμο του όμως βρέθηκαν κάτι μαυροπούλια. Ο Λάκης μετράει τα μαυροπούλια.

Πόσα είναι τα μαυροπούλια μπροστά στις καλαμιές;

Πόσα είναι τα μαυροπούλια πίσω από τις καλαμιές;

3 μαυροπούλια μπροστά στις καλαμιές και 3 μαυροπούλια πίσω από τις καλαμιές. Τότε ο Λάκης μπερδεύτηκε και χορτάτος, όπως ήταν δεν ήξερε τι να κάνει.

Ποια μαυροπούλια θα φάει ο Λάκης και γιατί;

Ο Λάκης εκείνη τη στιγμή φωνάζει δυνατά: Ιιιιιιιιιιιιι, δεν ξέρω ποια μαυροπούλια να φάω και το στόμα του έγινε δύο γραμμές για να τα φάει και από τις δύο μεριές!

Έτσι, ο Λάκης τελείωσε επιτέλους το πρωινό του γεύμα και πήγε να τελειώσει τις δουλειές του.

Φρουτόμυγες στο «μικροσκόπιο»: παιχνίδια γενετικής με τη μύγα δροσόφιλα στο σχολικό εργαστήριο Φυσικών Επιστημών χρησιμοποιώντας Τ.Π.Ε.

Παγίδα Μαριάννα, Βιολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc., PhD

Περίληψη

Ο επιστημονικός εγγραμματισμός σε θέματα γενετικής είναι σήμερα ολοένα και πιο απαραίτητος. Η υλοποίηση εργαστηριακών ασκήσεων γενετικής μπορεί να επιδράσει θετικά στην εμβάθυνση των εννοιών γενετικής από τους μαθητές/τριες, να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να ενισχύσει την κριτική τους σκέψη. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ένα εργαστηριακό σενάριο γενετικής που απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ΄ λυκείου (προσανατολισμού υγείας) και βασίζεται στην ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση αξιοποιώντας τις ΤΠΕ. Οι μαθητές/τριες αρχικά γνωρίζουν και εξοικειώνονται μικροσκοπικά με τη μύγα δροσόφιλα, το πιο διάσημο πειραματικό μοντέλο που χρησιμοποιείται σε μελέτες γενετικής (Α΄ μέρος). Στη συνέχεια, διερευνούν τον τρόπο που κληρονομούνται ορισμένα χαρακτηριστικά αυτής της μύγας μέσω του εικονικού εργαστηριακού περιβάλλοντος FlyLab JS χρησιμοποιώντας κινητές συσκευές (Β΄, Γ΄ μέρος). Το σενάριο αυτό αποσκοπεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες της γενετικής και ορισμένους τρόπους κληρονομικότητας, καθώς και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να επιλύουν ασκήσεις γενετικής.

Λέξεις-κλειδιά: γενετική, δροσόφιλα, FlyLab, μικροσκόπιο, κινητές συσκευές

Fruitflies “under microscope”: genetic games with the fly drosophila at the school lab of Physical Sciences using Information and Communication Technologies (ICT).

Pagida Marianna, Biologist, Secondary School Teacher, M.Sc., PhD

Abstract

The scientific literacy on genetic issues is increasingly necessary today. Laboratory exercises on genetics can have a positive effect on students' deepening of genetics concepts, attract their interest and strengthen their critical thinking. In this study, a genetics laboratory scenario is presented that is addressed to students of the 3rd class of Lyceum (majoring in health) and is based on exploratory and cooperative learning utilizing ICT. Firstly, the students get to know and familiarize themselves with the fly drosophila, the most famous experimental model in genetics studies, using microscopes (Part A). Then, they explore how certain traits of this fly are inherited through the virtual lab environment FlyLab JS using mobile devices (Parts B, C). This scenario is intended to help students to better understand genetics concepts and some modes of inheritance, as well as improve their ability to solve genetics exercises.

Key-Words: genetics, drosophila, FlyLab, microscope, mobile devices

Εισαγωγή

Η Γενετική αποτελεί έναν κλάδο της Βιολογίας που ασχολείται με τους μηχανισμούς της κληρονομικότητας. Ο επιστημονικός εγγραμματισμός σε θέματα και έννοιες γενετικής είναι σήμερα ολοένα και πιο απαραίτητος, λόγω της δημοτικότητας του θέματος στις ειδήσεις και σε διάσημες σειρές της τηλεόρασης (π.χ. CSI), καθώς και του σημαντικού ρόλου που παίζει η γενετική στην υγεία του ανθρώπου και την αναπαραγωγή (Mills Shaw et al., 2008). Μελέτες από διάφορες χώρες δείχνουν ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτυγχάνουν να καταλάβουν σε βάθος και με κριτικό τρόπο τη γενετική που διδάσκονται στο σχολείο και κατ' επέκταση φέρουν πολυάριθμες λανθασμένες ή εναλλακτικές ιδέες (O'Sullivan et al. 2003; Lewis and Kattmann, 2004; Mills Shaw et al., 2008; Machová and Ehler, 2021). Μερικοί λόγοι που οδηγούν σε αυτό είναι ότι μαθαίνουν γενετική με παθητικό τρόπο και δεν εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκτούν (Widha, 2009 από Duda, 2016; Machová and Ehler, 2021).

Η υλοποίηση πειραμάτων στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, που έχουν σχεδιαστεί στα πλαίσια της ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης, αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία της σύγχρονης διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής μπορεί να επιδράσει θετικά στην εμβάθυνση διάφορων εννοιών της βιολογίας (και της γενετικής) από τους μαθητές/τριες, να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να ενισχύσει την κριτική τους σκέψη, καλλιεργώντας επιστημονικές δεξιότητες και γνώσεις (για ανασκόπηση: Ζησιμόπουλος και συνεργάτες, 2002; Στασινάκης, 2022).

Όμως, η διεξαγωγή μιας πειραματικής δραστηριότητας στο σχολικό εργαστήριο υπόκειται σε αρκετούς περιορισμούς που κυρίως αφορούν πρακτικά ζητήματα, όπως ο ακατάλληλος ή ανεπαρκής εργαστηριακός εξοπλισμός, η περιορισμένη διαθεσιμότητα εργαστηριακών υλικών και ο περιορισμένος χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Στασινάκης, 2022). Μέρος αυτών των περιορισμών μπορεί να ξεπεραστεί με τη χρήση εικονικών εργαστηριακών περιβαλλόντων αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες στο σχολικό περιβάλλον. Τα εικονικά εργαστηριακά περιβάλλοντα μιμούνται, αναπαριστούν ή αναπαράγουν την πραγματικότητα σε ένα ψηφιακό κόσμο και κατ' επέκταση μπορούν να αντικαταστήσουν ή να ολοκληρώσουν το πρακτικό μέρος των πειραμάτων (για ανασκόπηση: Δουκέλη, 2012; Δελιακίδης, 2021).

Στη παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα εργαστηριακό σενάριο γενετικής που βασίζεται στην ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση και αξιοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν το πιο διάσημο πειραματικό μοντέλο που χρησιμοποιείται στις μελέτες γενετικής, τη μύγα *Drosophila melanogaster* (δροσόφιλα), και θα έρθουν στη θέση ενός επιστήμονα, διερευνώντας το τρόπο που κληρονομούνται ορισμένα χαρακτηριστικά αυτής της μύγας μέσω του εικονικού εργαστηριακού περιβάλλοντος FlyLab JS.

Ταυτότητα εργαστηριακού διδακτικού σεναρίου

Τίτλος: Φρουτόμυγες στο «μικροσκόπιο»: παιχνίδια γενετικής με τη *Drosophila melanogaster.*

Εμπλεκόμενο γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία/ Γενετική

Διδακτικές ενότητες: Μενδελική κληρονομικότητα, Τροποποίηση των αναλογιών που προκύπτουν από τους νόμους του Mendel

Τάξη/ Διάρκεια: Γ΄ Λυκείου (προσανατολισμού Υγείας)/ τρεις (3) διδακτικές ώρες

Τόπος υλοποίησης: Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών/ Βιολογίας

Σκοπός: η γνωριμία των μαθητών/τριών με τη μύγα *Drosophila melanogaster* που αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο πειραματόζωο στην εργαστηριακή έρευνα και η πρακτική εξάσκησή τους σε έννοιες και προβλήματα γενετικής μέσω του εικονικού εργαστηριακού περιβάλλοντος FlyLab JS.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Πριν την διεξαγωγή αυτού του σεναρίου, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν διδαχθεί και να γνωρίζουν τα κλασικά πειράματα του Mendel με το μοσχομπίζελο, καθώς και τους νόμους της κληρονομικότητας που διατύπωσε από τα αποτελέσματα των πειραμάτων του. Επίσης, θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με τις βασικές έννοιες της γενετικής: αλληλόμορφα γονίδια, ομόζυγος, ετερόζυγος, γονότυπος και φαινότυπος. Να έχουν διδαχθεί τους βασικούς τύπους κληρονομικότητας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των αλληλομόρφων γονιδίων: επικρατές-υπολειπόμενο, θνησιγόνο, αυτοσωμική και φυλοσύνδετη κληρονομικότητα (για αποσαφήνιση εννοιών δείτε σχολικό βιβλίο Βιολογίας (τεύχος Β΄), Γ΄ λυκείου προσανατολισμού υγείας).

Διδακτικές προσεγγίσεις

Το προτεινόμενο σενάριο βασίζεται στην (μαθητοκεντρική) ανακαλυπτική μέθοδο που σχετίζεται με τους ευρύτερους σκοπούς της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, δηλαδή απαιτεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την αυτενέργειά τους και την καλλιέργεια ιδιαίτερων δεξιοτήτων, όπως κριτική σκέψη, φαντασία και δημιουργικότητα. Παράλληλα, η μέθοδος αυτή δίνει την ευκαιρία στο/η μαθητή/τρια να αναπτύξει την ικανότητά του/της για παρατήρηση, να ταξινομήσει δεδομένα, να εκτελέσει μετρήσεις, να περιγράψει καταστάσεις και φαινόμενα, να διατυπώσει προβλέψεις και να εξάγει συμπεράσματα. Επίσης, χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας που στοχεύει (μεταξύ άλλων) στην καλλιέργεια του σεβασμού προς τους άλλους, στην έκφραση της γνώμης, την ενίσχυση του διαλόγου και της συνεργασίας (Ζησιμόπουλος και συνεργάτες, 2002).

Σύντομο Θεωρητικό υπόβαθρο

Η πρώτη επιστημονική μελέτη του τρόπου με τον οποίο κληρονομούνται τα γονίδια έγινε το 19ο αιώνα από τον Αυστριακό μοναχό Gregor Mendel. Ο G. Mendel, που χρησιμοποίησε το φυτό μοσχομπίζελο στα πειράματά του, έκανε επιλεκτικές διασταυρώσεις μεταξύ φυτών που διέφεραν ως προς μία (μονοϋβριδισμός) ή δύο ιδιότητες (διϋβριδισμός), μετρούσε τους απογόνους των ατόμων αυτών και υπολόγιζε τις συχνότητες εμφάνισής τους. Η κλασική αυτή μεθοδολογία των επιλεκτικών διασταυρώσεων αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους γενετιστές για να βρουν τον τρόπο με τον οποίο κληρονομούνται ορισμένα χαρακτηριστικά σε διάφορους οργανισμούς.

Ο Thomas Morgan ήταν ο πρώτος επιστήμονας που χρησιμοποίησε τη μύγα των φρούτων *Drosophila melanogaster* ως πειραματόζωο και έδειξε ότι τα γονίδια είναι η βάση της κληρονομικότητας, μια ανακάλυψη που αποτελεί τη βάση της σύγχρονης γενετικής (Gerald and Gerald, 2019). Η μύγα δροσόφιλα αποτελεί, ακόμα και σήμερα, ένα ιδανικό πειραματικό μοντέλο σε γενετικές μελέτες επειδή εμφανίζει πολλά πλεονεκτήματα ως μοντέλο/ οργανισμός: έχει απλές διατροφικές απαιτήσεις, αποκτά μεγάλο αριθμό απογόνων, μπορεί να ακινητοποιηθεί για μελέτη και εμφανίζει ποικιλομορφία σε κληρονομούμενα χαρακτηριστικά τα οποία είναι εύκολα ορατά στο στερεοσκόπιο. Φέρει μικρό αριθμό χρωμοσωμάτων (4 ζεύγη), έχουν χαρτογραφηθεί όλα τα γονίδια και σήμερα είναι γνωστός ο τρόπος κληρονόμησής τους (για ανασκόπηση: Λάμνησου και Τύπας, 2004; Ranganath and Shakunthala, 2021).

Προσδοκώμενα Μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση του προτεινόμενου σεναρίου, οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- Να έχουν κατανοήσει βασικές έννοιες γενετικής και να τις χρησιμοποιούν σωστά.
- Να καταγράφουν οργανωμένα τις παρατηρήσεις και τις μετρήσεις τους, να τις αναλύουν και να βγάζουν συμπεράσματα.
- Να μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους για να επιλύσουν προβλήματα και να εκφράζουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Ειδικότερα, μετά το πέρας του Α΄ μέρους, οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- Να περιγράφουν τα πλεονεκτήματα που πρέπει να έχει ένας οργανισμός για να χρησιμοποιηθεί ως πειραματικό μοντέλο.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του μικροσκοπίου.

- Να έχουν αναπτύξει την ικανότητα παρατήρησης έτοιμων παρασκευασμάτων στο μικροσκόπιο.

- Να μπορούν να αναγνωρίζουν και να μελετούν τα εξωτερικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της μύγας και να διακρίνουν το φύλο της.

Μετά το πέρας του Β΄ και Γ΄ μέρους, οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- Να αναγνωρίζουν τους βασικούς τύπους κληρονομικότητας.

- Να ακολουθούν τα βήματα της επιστημονικής μεθοδολογίας που βασίζεται στην παρατήρηση, την ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση κινητών συσκευών (tablets).

Μέσα για την υλοποίηση του εργαστηριακού σεναρίου

Θα χρειαστούν: βιντεοπροβολέας για προβολή υλικού, ηλεκτρονικός υπολογιστής, κινητές συσκευές (tablets), μικροσκόπια, τα φύλλα εργασίας που παρατίθενται στο παράρτημα σε έντυπη μορφή, έτοιμα παρασκευάσματα της μύγας *Drosophila melanogaster* σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια (προνύμφη, νύμφη, ενήλικο άτομο) για τα οποία υπάρχει η δυνατότητα αγοράς από καταστήματα με είδη μικροσκοπίων.

Προαιρετικά: μπορεί να γίνει και συλλογή ενήλικων μυγών δροσόφιλας που ζουν κοντά σε φρούτα και λαχανικά (π.χ. κουζίνα) με τη βοήθεια μιας μυγο-παγίδας (δείτε βίντεο). Το υγρό που προσελκύει τις μύγες αυτές είναι μηλόξυδο στο οποίο έχει προστεθεί μια κουταλιά από υγρό πιάτων. Αφού εγκλωβιστούν οι μύγες στο υγρό, θα πρέπει να μεταφερθούν σε μπουκαλάκι που περιέχει οινόπνευμα με σκοπό να διατηρηθούν για πολύ μεγάλο χρονικό και να χρησιμοποιηθούν για παρατήρηση.

Τρόπος διεξαγωγής

Α΄ μέρος (1η διδακτική ώρα)

Ο καθηγητής ξεκινάει την εργαστηριακή άσκηση με μια σύντομη παρουσίαση (δείτε εδώ) για να εισάγει τους μαθητές/τριες στο θέμα και να τους δώσει το θεωρητικό υπόβαθρο που χρειάζονται για τη συνέχεια της δραστηριότητας (15-20 λεπτά).

Η παρουσίαση ξεκινάει με μια σύντομη ιστορική αναδρομή. Γίνεται αρχικά αναφορά στον G. Mendel (1866-67), ο οποίος παρουσίασε τα αποτελέσματα των πειραμάτων του στην εργασία του με τίτλο «Πειράματα στα υβρίδια των φυτών». Τονίζεται ότι η μελέτη αυτή του Mendel είχε ξεχαστεί για χρόνια μέχρι το 1900 όπου τρεις επιστήμονες της εποχής (οι Hugo de Vries, Erich von Tschermak και Carl Correns) κατέληξαν ο ένας ανεξάρτητα από τον άλλον σε παρόμοια συμπεράσματα με εκείνα του Mendel. Έτσι, οι μελέτες του Mendel έλαβαν ευρύτατη δημοσιότητα στον επιστημονικό κόσμο. Στη συνέχεια, αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με τον ζωολόγο Thomas Morgan, ο

οποίος απέρριπτε τα ευρήματα του Mendel και ξεκίνησε τα δικά του πειράματα (1907) με σκοπό να βρει τη βάση της κληρονομικότητας. Ο Morgan ήταν ο πρώτος επιστήμονας που χρησιμοποίησε τη μύγα δροσόφιλα και πήρε βραβείο Νόμπελ για τις ανακαλύψεις του (1933) (Gerald and Gerald, 2019).

Έπειτα γίνεται μια γενική αναφορά στη μύγα δροσόφιλα. Ο καθηγητής ρωτάει τους μαθητές/τριες για το ποια πλεονεκτήματα θεωρούν ότι φέρει η μύγα αυτή και την χρησιμοποιούν οι επιστήμονες ως πειραματικό μοντέλο. Ακούει τις απαντήσεις τους και στη συνέχεια, δείχνει μερικές διαφάνειες στις οποίες αναλύονται αυτά τα πλεονεκτήματα: έχει απλές διατροφικές συνήθειες, καταλαμβάνει μικρό χώρο στο εργαστήριο, αποκτά μεγάλο αριθμό απογόνων, ακινητοποιείται εύκολα για μελέτη, εμφανίζει μεγάλη ποικιλομορφία και έχει μικρό κύκλο ζωής. Σχετικά με το κύκλο ζωής της μύγας, αναφέρονται τα βασικά στάδια ανάπτυξης της μύγας, δηλαδή προνύμφη, νύμφη (pupa) και ενήλικο άτομο, και πώς αυτά τα στάδια είναι διακριτά σε μια καλλιέργεια δροσόφιλας (Λάμνησου και Τύπας, 2004).

Ο καθηγητής δείχνει μια εικόνα με ένα ενήλικο άτομο δροσόφιλας και αναλύει τα μορφολογικά χαρακτηριστικά που έχει, δηλαδή ότι το σώμα της χωρίζεται σε κεφάλι, θώρακα και υπογάστριο (κοιλιά), φέρει κεραίες, σύνθετα μάτια, φτερά και τρία ζεύγη ποδιών, με σκοπό οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τα βασικά εξωτερικά της χαρακτηριστικά.

Τέλος, αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο διακρίνεται το φύλο στα ενήλικα άτομα με βάση τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (κυρίως με βάση το τελικό τμήμα της κοιλιάς τους) και δείχνει κάποιες ενδεικτικές φωτογραφίες μυγών για να εξασκηθούν οι μαθητές/τριες στην αναγνώριση του φύλου.

Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση, ξεκινάει το πρακτικό μέρος της άσκησης (15-20 λεπτά). Κάθε ομάδα θα χρειαστεί ένα μικροσκόπιο, το φύλλο εργασίας του παραρτήματος 1 και τα έτοιμα παρασκευάσματα της μύγας δροσόφιλας από διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια (προνύμφη, νύμφη, ενήλικο άτομο). Οι μαθητές/τριες θα παρατηρήσουν τα παρασκευάσματα αυτά στο μικροσκόπιο και θα συμπληρώσουν το αντίστοιχο φύλλο εργασίας. Αναλυτικές πληροφορίες για την ανατομική αναγνώριση των δομών που παρατηρούνται στα παρασκευάσματα υπάρχουν από τους Arya and Trivedi (2021). Στην περίπτωση που έχουν συλλεχθεί ενήλικες μύγες από τον καθηγητή, οι μαθητές/τριες θα έχουν τη δυνατότητα να τις παρατηρήσουν σε αυτό το μέρος.

Β' μέρος ($2^{η}$ διδακτική ώρα)

Στο Β΄ μέρος, οι μαθητές/τριες θα διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο κληρονομούνται ορισμένα χαρακτηριστικά της *Drosophila melanogaster* κάνοντας επιλεκτικές διασταυρώσεις μέσω της εικονικής προσομοίωσης FlyLab JS (https://www.sciencecourseware.org/FlyLabJS/). Σκοπός αυτής της δραστηριότητας

είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με αυτή την εφαρμογή και να επιλύσουν απλά προβλήματα γενετικής.

Η εκπαιδευτική αυτή εφαρμογή έχει σχεδιαστεί από τον Robert A. Desharnais (1999) και έχει ως στόχο την εκμάθηση των βασικών αρχών της κληρονομικότητας, όπως τις σχέσεις επικρατούς-υπολειπόμενου, τις κλασσικές αναλογίες που διατύπωσε ο Mendel στους νόμους του, τη φυλοσύνδετη κληρονομικότητα κ.α.. Οι χρήστες στην αρχή «σχεδιάζουν» (design) τις μύγες που θέλουν να διασταυρώσουν επιλέγοντας τα φαινοτυπικά χαρακτηριστικά των γονέων (πατρική γενιά P) από μια λίστα. Τα άτομα αυτά είναι πάντοτε ομόζυγα ως προς το χαρακτηριστικό που μελετάται. Αφού οι μύγες διασταυρωθούν μεταξύ τους (mate), στην οθόνη εμφανίζονται το φύλο, οι φαινότυποι και ο αριθμός των απογόνων που προκύπτουν, ακριβώς κάτω από την γραφική απεικόνιση των γονέων. Οι χρήστες μπορούν να συνεχίσουν τις διασταυρώσεις, επιλέγοντας τα άτομα που θέλουν να διασταυρώσουν (select to mate). Τα άτομα μιας φαινοτυπικής ομάδας μπορεί να μην είναι γονοτυπικά ίδια. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ο χρήστης επιλέξει να διασταυρώσει ένα άτομο από αυτή την ομάδα, ο γονότυπος του ατόμου που θα επιλεγεί από την εφαρμογή θα γίνει μεν τυχαία, αλλά θα στηριχθεί στη γονοτυπική αναλογία. Εκτός από τη γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων, οι χρήστες μπορούν να δουν συνοπτικά και να εξετάσουν στατιστικά τα αποτελέσματα των διασταυρώσεων τους σε μορφή πίνακα (analyze).

Η δραστηριότητα ξεκινάει με μία σύντομη παρουσίαση (δείτε εδώ) και δίνεται στην κάθε ομάδα από μια κινητή συσκευή (tablet). Ο καθηγητής αναφέρει τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι μύγες άγριου τύπου (wild type), δηλαδή αυτές που απαντώνται συχνά στη φύση και οι μύγες που έχουν υποστεί μεταλλάξεις [περισσότερες πληροφορίες από Ranganath and Shakunthala (2021)]. Στη συνέχεια, παρουσιάζει την εφαρμογή FlyLab JS με σκοπό να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με το βασικό μενού της εικονικής αυτής προσομοίωσης (15 λεπτά). Ο καθηγητής μπορεί να δείξει την εφαρμογή αυτή χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα, όπως αυτό που υπάρχει στην παρουσίαση και στις οδηγίες χρήσης που θα βρείτε εδώ.

Αφού οι μαθητές/τριες εξοικειωθούν με το περιβάλλον της εφαρμογής, ο καθηγητής τους δίνει το φύλλο εργασίας του παραρτήματος 2. Υπάρχουν τέσσερεις δραστηριότητες που αφορούν απλά προβλήματα γενετικής, κάποια από τα οποία βασίζονται στις κλασικές αναλογίες των νόμων του Mendel. Πιο συγκεκριμένα:

Στην 1η δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες μελετούν τον τρόπο κληρονόμησης των ματιών με σχήμα λοβού (eye shape-lobe). Καταγράφουν τα αποτελέσματά τους στους πίνακες που τους δίνονται στο φύλλο εργασίας. Αναλύουν τα δεδομένα που κατέγραψαν και καταλήγουν στον τρόπο που κληρονομούνται τα μάτια με σχήμα λοβού, δηλαδή με αυτοσωμικό επικρατή τρόπο. Στο τέλος, απεικονίζουν γονοτυπικά τις διασταυρώσεις που έκαναν στην προσομοίωση.

Στη 2η δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες μελετούν τον τρόπο κληρονόμησης του χρώματος σώματος tan (body color-tan) το οποίο κληρονομείται με φυλοσύνδετο-

υπολειπόμενο τρόπο. Στην 3η δραστηριότητα, μελετούν τον τρόπο κληρονόμησης των κεραιών aristapedia για τις οποίες ευθύνεται ένα αυτοσωμικό θνησιγόνο γονίδιο. Στην 4η δραστηριότητα, μελετούν ταυτόχρονα δύο χαρακτηριστικά (διϋβριδισμός), τα ατροφικά φτερά (vestigial) και απουσία ματιών (eyeless), τα οποία και τα δύο κληρονομούνται με αυτοσωμικό υπολειπόμενο τρόπο. Συμπληρώνουν κατάλληλα τους πίνακες που τους δίνονται στο φύλλο εργασίας και παριστάνουν γονοτυπικά τις διασταυρώσεις.

Ανάλογα το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων, μπορεί να γίνει εδώ και μια εισαγωγή για τον τρόπο που γίνεται η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Γ' μέρος (3η διδακτική ώρα)

Σκοπός του Γ΄ μέρους είναι οι μαθητές/τριες να σχεδιάσουν μόνοι/ες τους τη πειραματική διαδικασία που θα ακολουθήσουν ώστε να ανακαλύψουν τον τρόπο κληρονόμησης ορισμένων χαρακτηριστικών της *Drosophila melanogaster.* Ο καθηγητής δίνει το φύλλο εργασίας του παραρτήματος 3, καθώς και τις κινητές συσκευές στους μαθητές/τριες. Στο φύλλο εργασίας υπάρχουν δύο δραστηριότητες για καθεμιά από τις οποίες αναφέρονται οι φαινότυποι των μυγών που οι μαθητές/τριες έχουν στη διάθεσή τους. Με βάση την εμπειρία και τις γνώσεις τους, δοκιμάζουν διάφορες διασταυρώσεις με σκοπό να καταλήξουν στον τρόπο που κληρονομούνται τα χαρακτηριστικά που μελετούν.

Στη 1η δραστηριότητα μελετούν ταυτόχρονα το μαύρο χρώμα σώματος (black body) που κληρονομείται με αυτοσωμικό υπολειπόμενο τρόπο και τα φτερά τύπου curly που κληρονομούνται με αυτοσωμικό επικρατές τρόπο. Στη 2η δραστηριότητα μελετούν το σχήμα ματιών Bar για το οποίο ευθύνεται ένα φυλοσύνδετο επικρατές γονίδιο και τα φτερά dichaete για τα οποία ευθύνεται ένα αυτοσωμικό επικρατές θνησιγόνο γονίδιο.

Μετά το πέρας της δραστηριότητας, δίνεται στους μαθητές ένας σύνδεσμος (π.χ. μέσω QR code) που οδηγεί σε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης (δείτε εδώ) για την αποτίμηση του εργαστηριακού αυτού σεναρίου.

Συμπεράσματα

Αυτό το εργαστηριακό σενάριο γενετικής βασίζεται στον συνδυασμό της ανακαλυπτικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης με τη χρήση ΤΠΕ. Οι μαθητές/τριες ακολουθούν μεθόδους και πρακτικές παρόμοιες με αυτές των επιστημόνων, συνεργάζονται μεταξύ τους και συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα βήματα της δραστηριότητας.

Το σενάριο αυτό χωρίζεται σε τρία μέρη (Α΄, Β΄ και Γ΄). Το κάθε μέρος είναι αυτοτελές, δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξεχωριστά από τον εκπαιδευτικό ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών/τριων του, καθώς και την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτει. Ειδικότερα, στην περίπτωση που δεν είναι εφικτή η εύρεση παρασκευασμάτων/ δειγμάτων με τη μύγα δροσόφιλα, θα μπορούσε να υλοποιηθεί μόνο το Β΄ και Γ΄ μέρος

αφού πρώτα γίνει η εισαγωγική παρουσίαση του Α΄ μέρους. Επίσης, οι γενετικές ασκήσεις του Β΄ και Γ΄ μέρους είναι αυξανομένης δυσκολίας. Αυτό δίνει το πλεονέκτημα ότι κάθε ομάδα μπορεί να δουλέψει με το δικό της ρυθμό και το επίπεδο γνώσεων των μελών της. Για παράδειγμα, μια ομάδα με μαθητές που έχουν κατανοήσει τη θεωρία αναμένεται να ολοκληρώσουν όλες τις ασκήσεις του Β΄ και Γ΄ μέρους μέσα σε δύο διδακτικές ώρες.

Το εργαστηριακό αυτό σενάριο έχει υλοποιηθεί πιλοτικά σε μαθητές Γ΄ λυκείου (προσανατολισμού υγείας) κατά τις σχολικές χρονιές 2021-22 και 2022-23 και με βάση τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που τους δόθηκε, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

α) όλες οι δραστηριότητες προκάλεσαν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών/τριων, ιδιαίτερα το μέρος με τη παρατήρηση της μύγας στο μικροσκόπιο.

β) δεν υπήρχε ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση της προσομοίωσης του FlyLab JS από τους μαθητές/τριες παρόλο που ήταν στα αγγλικά.

γ) Η πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησε ότι το Β΄ και Γ΄ μέρος τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες γενετικής όπως φαινότυπος, γονότυπος κτλ., καθώς και τους τρόπους κληρονομικότητας. Επίσης, δήλωσαν ότι τους βοήθησε να βελτιώσουν την ικανότητά τους να επιλύουν ασκήσεις γενετικής. Αυτό είναι πολύ σημαντικό διότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα να κατανοήσουν και να εκφράσουν γραπτώς κύριες έννοιες της γενετικής, όπως «γονίδιο», «μετάλλαξη», «αλληλόμορφα», να περιγράψουν σωστά τους τρόπους κληρονόμησης, π.χ. επικρατές-υπολειπόμενο, και να επεξηγήσουν τα αποτελέσματα από τις διασταυρώσεις γενετικής (Lewis and Kattmann, 2004; Mills Shaw et al., 2008).

Βιβλιογραφία

Arya H. and Trivedi D. (2021) *Illustrated anatomy of Drosophila melanogaster* in “Experiments with Drosophila for Biology Courses”, Indian Academy of Sciences (ISBN 978-81-950664-2-1)

Deliakidis P. (2021) *Eikonika ergastiria kai vinteoskopimena peiramata kata tin apomakrysmeni didaskalia- Apopseis ekpaideftikon gia ti chrisi tous sti defterovathmia ekpaidefsi.* Metaptychiaki Ergasia Eidikefsis, Dimokriteio Panepistimio Thrakis

Doukeli M. (2012) *Axiopoiisi ton eikonikon ergastiriakon perivallonton sti didaskalia ton Fysikon Epistimon sti Defterovathmia Ekpaidefsi.* Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia, Panepistimio Peiraios (Tmima Psifiakon Systimaton)

Duda H. J. (2016) *Analysis of genetic misconceptions student biology education at STKIP Persada Khatulistiwa Sintang.* International Conference on Education 369-375

Gerald M.C. and Gerald G.E. (2019) *Το βιβλίο της Βιολογίας,* Εκδόσεις Παρισιάνου

Lamnisou K. kai Typas M.A. (2004) *Ergastiriakes Askiseis Genetikis,* Panepistimio Athinon, Tmima Viologias

Lewis J. and Kattmann U. (2004) *Traits, genes, particles and information: re-visiting students understandings of genetics.* Int. J. Sci. Educ. 26: 195-206.

Machová M. and Ehler E. (2021) *Secondary school students' misconceptions in genetics: origins and solutions.* Journal of Biological Education.

Mills Shaw K.R., Van Horne K., Zhang H. and Boughman J. (2008) *Essay contest reveals misconceptions of High School students in genetics content.* Genetics 178: 1157-68

O'Sullivan C. Y., Lauko M. A., Grigg W. S., Qian J. and Zhang J. (2003) *The nation's report card: Science 2000.* National Center for Education Statistics.

Ranganath HA and Shakunthala (2021) *Familiarization with a few mutant phenotypes of Drosophila melanogaster* in "Experiments with Drosophila for Biology Courses", Indian Academy of Sciences

Stasinakis P.K. (2022) *Dierevnitiki mathisi kai anaptyxi dexiotiton sto ergastirio viologias sti defterovathmia ekpaidefsi* (kefalaio 12) sto «Didaktiki tis Viologias», Panepistimiakes Ekdoseis Kritis

Viologia (tefchos V), G lykeiou Lykeiou Omadas Prosanatolismou Spoudon Ygeias, Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton (ekdosi 2019)

Zisimopoulos G., Kafetzopoulos K., Moutzouri-Manousou E. kai Papastamatiou N. (2002) *Didaktiki Methodologia stis F.E.* (kefalaio 6) sto «Themata Didaktikis gia ta mathimata ton Fysikon Epistimon», ekdoseis Pataki

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Α’ Μέρος
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ομάδα: …….. Ημερομηνία: ……..
Ονοματεπώνυμο: ……

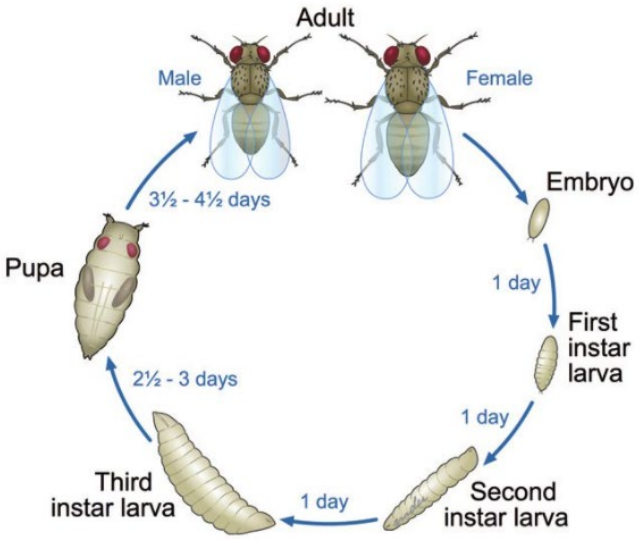
Σκοπός αυτής της εργαστηριακής άσκησης είναι η γνωριμία σας με τη φρουτόμυγα του είδους *Drosophila melanogaster* η οποία χρησιμοποιείται ως πειραματικό μοντέλο σε μελέτες γενετικής.

Στο Α’ μέρος, θα παρατηρήσετε στο μικροσκόπιο τη μύγα αυτή σε διάφορες αναπτυξιακές φάσεις, θα εξοικειωθείτε με τη μορφολογία της και την αναγνώριση φύλου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΥΚΛΟΣ ΖΩΗΣ

Η *Drosophila melanogaster* έχει μικρό κύκλο ζωής. Σε ιδανικές συνθήκες καλλιέργειας (~25°C), η ανάπτυξη ενός ατόμου από το πρώτο εμβρυϊκό στάδιο μέχρι το τέλειο έντομο διαρκεί περίπου 9-10 μέρες (βλέπε εικόνα).



Το αυγό εκκολάπτεται σε προνύμφη (larva).

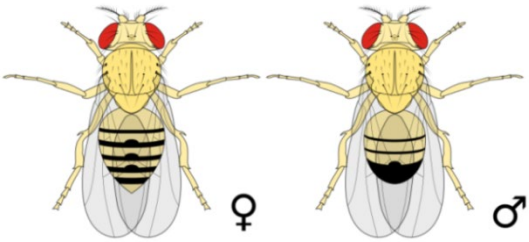
Στη συνέχεια, η προνύμφη ακινητοποιείται, μικραίνει σε μέγεθος και μεταμορφώνεται σε νύμφη (pupa).

Η ανάπτυξη ολοκληρώνεται με την εμφάνιση του ενήλικου ατόμου (adult).

Πηγή: https://www.researchgate.net/publication/264127592_Drosophila_melanogaster_as_a_model_organism_to_study_nanotoxicity

Αναγνώριση φύλου

Η διάκριση των αρσενικών και θηλυκών ατόμων μπορεί να γίνει με βάση τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Στα αρσενικά άτομα, το τελικό τμήμα της κοιλιάς είναι στρογγυλό και έντονα σκούρο. Αντίθετα, στα θηλυκά άτομα, το τελικό τμήμα της κοιλιάς είναι οξύληκτο και ανοιχτόχρωμο.

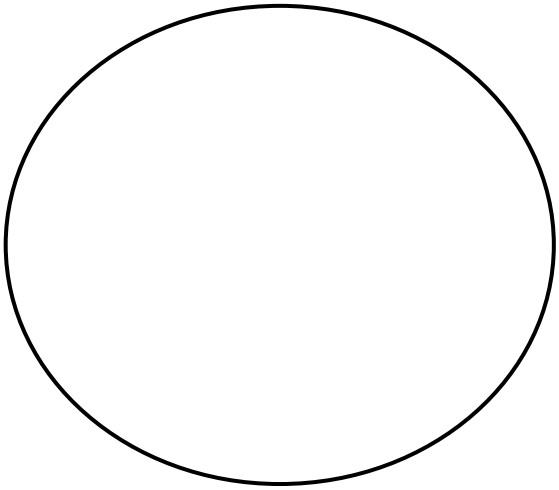


ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Θα παρατηρήσετε στο μικροσκόπιο τη *Drosophila melanogaster* σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια (προνύμφη, νύμφη, ενήλικο άτομο) χρησιμοποιώντας έτοιμα παρασκευάσματα.

2. Προσπαθήστε να απεικονίσετε τη προνύμφη (larva) ή τη νύμφη (chrysalis/pupa) .

Μεγέθυνση: ……..



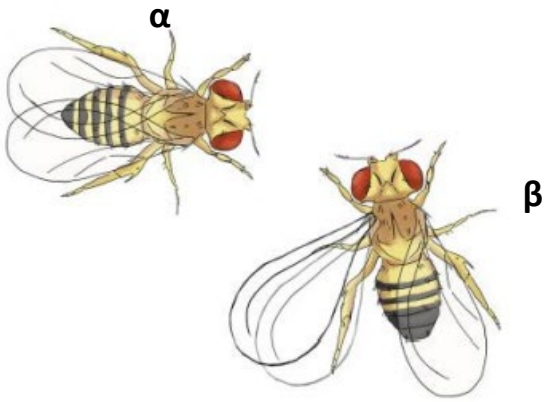
3. Να αναγνωρίσετε το φύλο του ενήλικου ατόμου που παρατηρήσατε στο παρασκεύασμα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Στη διπλανή εικόνα βλέπετε δύο ενήλικα άτομα *Drosophila melanogaster*. Με βάση τα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά, να αναγνωρίσετε το φύλο τους.

α. ……..

β. ……..



2. Αναφέρετε τρεις λόγους που η *Drosophila melanogaster* αποτελεί ιδανικό πειραματικό μοντέλο για γενετικές μελέτες.

3. Τι αναμένουμε να συμβεί εάν εκθέσουμε μια καλλιέργεια *Drosophila melanogaster* σε χαμηλές θερμοκρασίες;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Β' Μέρος
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ομάδα: …….. Ημερομηνία: ……..
Ονοματεπώνυμο: ……

Σκοπός αυτής της εργαστηριακής άσκησης είναι η διερεύνηση του τρόπου κληρονόμησης ορισμένων χαρακτήρων της μύγας *Drosophila melanogaster* χρησιμοποιώντας το εικονικό εργαστήριο FlyLab (https://www.sciencecourseware.org/FlyLabJS/).

1η Δραστηριότητα (μονοϋβριδισμός)

Θα διασταυρώσετε ένα αρσενικό άτομο αγρίου τύπου (wild type) με ένα θηλυκό άτομο με μάτια σχήματος λοβού (eye shape –lobe).

Καταγραφή αποτελεσμάτων

Πατρική γενιά (φαινότυποι): ♂ **……** ⊗ ♀ **……**

↓

F1 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

F1 ⊗ F1

F2 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

Ποιος είναι ο τρόπος κληρονόμησης του σχήματος ματιών lobe;
Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:
α) Αυτοσωμικός ή Φυλοσύνδετος; β) Επικρατής ή υπολειπόμενος;

Απεικονίστε γονοτυπικά τις παραπάνω διασταυρώσεις.

2η Δραστηριότητα (μονοϋβριδισμός)

Θα διασταυρώσετε ένα αρσενικό άτομο αγρίου τύπου (wild type) με ένα θηλυκό άτομο με χρώμα σώματος tan (body color –tan).

Καταγραφή αποτελεσμάτων

Πατρική γενιά (φαινότυποι): ♂ **……** ⊗ ♀ **…….**

↓

F1 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

F1 ⊗ F1

F2 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

Ποιος είναι ο τρόπος κληρονόμησης του χρώματος σώματος tan;
Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:
α) Αυτοσωμικός ή Φυλοσύνδετος; β) Επικρατής ή υπολειπόμενος;

Απεικονίστε γονοτυπικά τις παραπάνω διασταυρώσεις.

3η Δραστηριότητα (μονοϋβριδισμός)

Βρείτε τον τρόπο κληρονόμησης των κεραιών aristapedia (Antennae -> επιλογή aristapedia) σε σχέση με τις άγριου τύπου κεραίες.

Θα διασταυρώσετε αρσενικές μύγες άγριου τύπου με θηλυκές μύγες με κεραίες aristapedia, καθώς και αρσενικές μύγες με κεραίες aristapedia με θηλυκές μύγες άγριου τύπου.

Α) Καταγραφή αποτελεσμάτων

Πατρική γενιά (φαινότυποι): ♂ ..... ⊗ ♀ .....

↓

F1 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

F1 ⊗ F1

F2 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

Β) Καταγραφή αποτελεσμάτων

Πατρική γενιά (φαινότυποι): ♂ ..... ⊗ ♀ .....

↓

F1 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

F1 ⊗ F1

F2 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

Τρόπος κληρονόμησης των κεραιών aristapedia: ……..
Εξήγηση:

Απεικονίστε γονοτυπικά τις παραπάνω διασταυρώσεις

4η Δραστηριότητα (διϋβριδισμός)

Θα διασταυρώσετε ένα θηλυκό άτομο χωρίς μάτια (eye shape- eyeless) και ατροφικά φτερά (wing size- vestigial) με ένα αρσενικό άτομο αγρίου τύπου (wild type).

Καταγραφή αποτελεσμάτων

Πατρική γενιά (φαινότυποι): ♂ **…….** ⊗ ♀ **…….**

↓

F1 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

F1 ⊗ F1

F2 γενιά:

Φαινότυπος	Αριθμός Αρσενικών	Αριθμός Θηλυκών	Συνολικός Αριθμός Ατόμων

Φαινοτυπική αναλογία:

Τρόπος κληρονόμησης του eyeless:……..

Τρόπος κληρονόμησης των ατροφικών φτερών:……..

Εξήγηση:

Απεικονίστε γονοτυπικά τις παραπάνω διασταυρώσεις

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

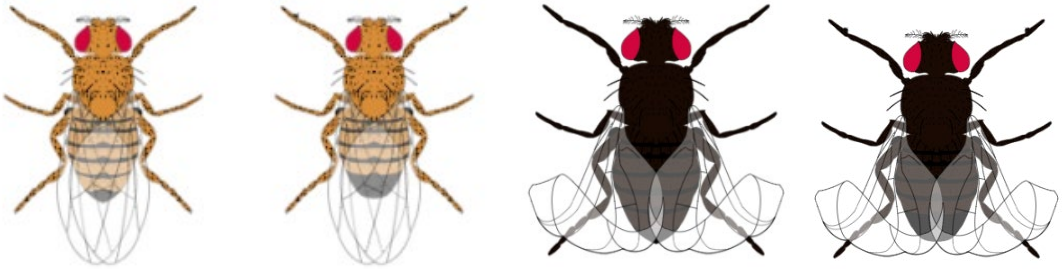
Γ' Μέρος

Ομάδα: …….. Ημερομηνία: ……..
Ονοματεπώνυμα: ……

Σκοπός αυτής της εργαστηριακής άσκησης είναι η διερεύνηση του τρόπου κληρονόμησης ορισμένων χαρακτήρων της μύγας *Drosophila melanogaster* χρησιμοποιώντας το εικονικό εργαστήριο FlyLab (https://www.sciencecourseware.org/FlyLabJS/).

1η Δραστηριότητα (διϋβριδισμός)

Έχετε στη διάθεση σας αρσενικές και θηλυκές μύγες άγριου τύπου, καθώς και αρσενικές και θηλυκές μύγες με μαύρο χρώμα σώματος (Body Color -> Black) και φτερά τύπου curly (Wing Shape -> Curly).

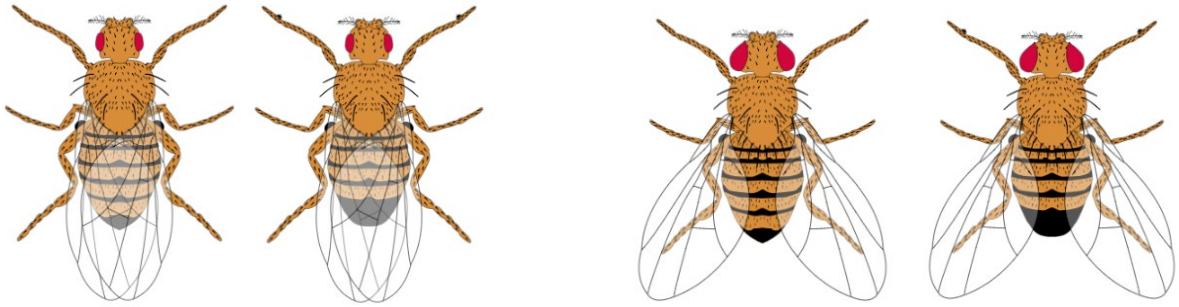


Άγριου Τύπου (Wild Type) **Μαύρο Χρώμα Σώματος και Φτερά τύπου Curly**

Να κάνετε τις κατάλληλες διασταυρώσεις ώστε να διαπιστώσετε τον τρόπο κληρονόμησης του μαύρου χρώματος σώματος και των φτερών τύπου curly.

2η Δραστηριότητα (διϋβριδισμός)

Έχετε στη διάθεσή σας αρσενικές και θηλυκές μύγες με σχήμα ματιών Bar και άγριου τύπου φτερά, καθώς και αρσενικές και θηλυκές μύγες με άγριου τύπου σχήμα μάτια και φτερά dichaete.



Σχήμα ματιών Bar και άγριου τύπου φτερά **Άγριου Τύπου Σχήμα Ματιών και φτερά τύπου Dichaete**

Να κάνετε τις κατάλληλες διασταυρώσεις ώστε να διαπιστώσετε τον τρόπο κληρονόμησης του σχήματος ματιών Bar (Eye Shape -> Bar) και των φτερών τύπου dichaete (Wing Angle -> Dichaete).

Καταγράψτε τις διασταυρώσεις, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά σας. Για να επιβεβαιώσετε το συμπέρασμά σας θα πρέπει να απεικονίσετε γονοτυπικά τις διασταυρώσεις σας.

Η εκπαίδευση των παιδιών στην άσκηση της δημοκρατικής συμμετοχής και δράσης. Το Δημοτικό Συμβούλιο Παίδων - Ένα διδακτικό παράδειγμα.

Παπαγεωργίου Αικατερίνη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (Π.Ε.70)

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Δημοτικό Συμβούλιο Παίδων», όπου προωθείται η συμμετοχή των μαθητών/τριών στα δημοτικά όργανα λήψης αποφάσεων. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της έκτης τάξης Δημοτικού και αφορά την παράστασή τους σε συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου της πόλης. Στους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις αρχές και αξίες της δημοκρατίας, καθώς και με τον τρόπο λειτουργίας και τον ρόλο του Δημοτικού Συμβουλίου της πόλης, η άσκηση σε δημοκρατικές πρακτικές, η ενεργοποίηση των παιδιών σε ζητήματα που απασχολούν το σχολείο, την κοινότητα, την κοινωνία.Το πρόγραμμα επιδιώκει να προωθήσει συλλογικές δραστηριότητες πάνω στα πραγματικά προβλήματα της καθημερινότητας και να αξιολογήσει δομές και αξίες της κοινότητας μέσα από το πρίσμα του κριτικού στοχασμού με στόχο τη διαλεκτική σχέση μεταξύ στοχασμού-δράσης, ώστε να αποκτηθεί κριτική συνείδηση, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται στα θεωρητικά μοντέλα του Dewey, του Freire, του Freinet και τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ειδικότερα, η θεωρία του Freire διαφοροποιεί τη διδασκαλία προτείνοντας τη συνεργασία μεταξύ συνομήλικων σε ένα πλαίσιο συμμετοχής και χειραφέτησης και χρησιμοποιεί τις παιδαγωγικές μεθόδους της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, του project και του επιχειρηματολογικού λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοκρατία, ενεργός πολίτης, κριτικός στοχασμός, επιχειρηματολογικός λόγος.

Εισαγωγικές έννοιες

Αφετηρία της σκέψης, όταν μιλάμε για δημοκρατία και εκπαίδευση, δεν μπορεί παρά να αποτελούν ερωτήματα του τύπου: Τι πολίτη θέλουμε να κάνουμε ως κοινωνία; Με ποιον τρόπο μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλλει στην οικοδόμηση της «ιδιότητας του πολίτη» και στη διαμόρφωση του «ενεργού πολίτη» σήμερα.

Η «ιδιότητα του πολίτη» (citizenship) έχει συνδεθεί με έννοιες όπως «δημοκρατία», «δικαιώματα», «συμμετοχή», «αξίες», «ιδεολογία». Στην «ιδιότητα του πολίτη» ή «πολιτειότητα» όπως λέγεται, συμπλέει η νομική διάσταση, που αναφέρεται στα αστικά και πολιτικά δικαιώματα και καθήκοντα, με μια ψυχολογική και κοινωνική διάσταση (Μπαλιάς, 2008:305). Το να είναι κάποιος πολίτης είναι μέρος της ταυτότητάς του. Αποτελεί μέρος της κοινότητας και μαζί με τους άλλους που αποτελούν επίσης μέρος της και ενδιαφέρονται γι΄αυτήν αναζητούν το κοινό καλό και την ευημερία ολόκληρης της κοινότητας.

Η κύρια αντίληψη που επικρατεί είναι ότι ο πολίτης παίζει καθοριστικό ρόλο στην ύπαρξη της δημοκρατίας. Αν θεωρηθεί, ότι η λειτουργία του πολίτη περιορίζεται στο να νομιμοποιεί με την ψήφο του τη Βουλή, τότε έχουμε ένα ορισμένο είδος πολίτη, ο οποίος είναι πολίτης μόνο κατά την εκλογική διαδικασία. Αντίθετα, ο πολίτης στη δημοκρατική κοινωνία οφείλει να αναλάβει δικαιώματα και υποχρεώσεις τόσο με την πλήρη συμμετοχή του στην κοινότητα όσο και με το σεβασμό των άλλων κοινοτήτων. Έτσι, η δημοκρατία ως μορφή πολιτεύματος *«δεν επιβάλλεται, δεν εισάγεται, αλλά προκύπτει από διαδικασίες που έχουν τη βάση τους στην πολιτικά συνειδητή κοινωνία»* (Τσάτσος 198:214).

Όσον αφορά τη σχέση της ιδιότητας του πολίτη και ιδιαίτερα του ενεργού πολίτη με την εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Καστοριάδη, ο ενεργός πολίτης είναι δημιούργημα της δημοκρατίας, η οποία συγχρόνως προϋποθέτει τον ενεργό πολίτη. Στον χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι κοινός τόπος ότι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο έχουν ως στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την προετοιμασία τους για την πολιτική ζωή (Bernstein, 1991). Σύμφωνα με την Αμερικανίδα φιλόσοφο Amy Gutmann (1999), αν μοναδικός στόχος ενός δημοκρατικού κράτους είναι να προετοιμάζει τα μέλη του για την ιδιότητά τους ως πολιτών, αυτό θα πρέπει να το επιδιώκει με όσο γίνεται περισσότερη εκπαίδευση. Στην άποψη συνηγορεί και η σκέψη της Ρόζας Ιμβριώτη που έγραφε ότι η πολιτική διαπαιδαγώγηση αρχίζει από το σχολείο (Χρονοπούλου – Πανταζή, 2011). Άρα, πολίτες γινόμαστε μέσα από μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο. Μια εκπαίδευση, δηλαδή, η οποία δεν στοχεύει απλώς στο να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και πληροφορημένο πολίτη-μαθητή, αλλά να βοηθάει τον μαθητή να αναπτύξει εργαλεία γνώσης και κατανόησης και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις αξίες που τον οδηγούν στη χειραφέτηση και του δίνουν τη δυνατότητα ενεργούς και υπεύθυνης συμμετοχής.

Σχετικά με τη χρήση του όρου «συμμετοχή» (participation) του παιδιού, το παιδί δεν θεωρείται πλέον ελεγχόμενο και υποδεέστερο, αλλά αναδεικνύεται ισότιμος και ικανός εταίρος στην κοινωνία. Αν και, όπως γράφει ο Brian Howe (2005:44), Καναδός υποστηρικτής των δικαιωμάτων των παιδιών, «τα παιδιά τείνουν να αγνοούνται ως πολίτες ή να θεωρούνται πολίτες του μέλλοντος, παρά του παρόντος». Στο πνεύμα της συμμετοχικής προσέγγισης βρίσκεται το κείμενο της Συνθήκης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου ορίζεται η έννοια «συμμετοχή». Σύμφωνα με το Άρθρο 12 της Συνθήκης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC, 1989):

i. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί, που έχει ικανότητα διάκρισης, το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με το βαθμό ωριμότητάς του.

ii. Για τον σκοπό αυτόν θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω

ενός εκπροσώπου ή ενός αρμοδίου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

Άρθρο 14 1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας…

Θεωρητική θεμελίωση

Από τους μεγάλους παιδαγωγούς υιοθετούμε τη θέση του Dewey (2016), σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες δημοκρατίας είναι κατά βάση εμπειρίες της συμμετοχής, της κριτικής σκέψης και του ανήκειν σε μια κοινότητα, όπως για παράδειγμα οι παιδαγωγικές πρακτικές της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών.

Με θέρμη υποστηρίζει ο Freinet την έννοια της κοινότητας, σε μια κοινωνία που θα λειτουργεί με συλλογικότητα, συμμετοχή και αλληλεγγύη. Το σχολείο είναι ανοικτό καθώς μέσα από τις συνεργασίες των μαθητών μπορεί να παράγει γνώση και πολιτισμό για τη γειτονιά, την κοινότητα και την κοινωνία. Για τη λειτουργία ενός ανοιχτού σχολείου συνεργούν εκτός από τους δασκάλους και τους γονείς και οι άνθρωποι του πολιτισμού και της τέχνης, των μέσων ενημέρωσης και των δικτύων της πόλης.

Εστιάζοντας στην παιδαγωγική του Freire διαπιστώνουμε ότι η εκπαίδευση, με τη γενικότερη σημασία του όρου, είναι πολιτικά καθοριζόμενη, με την έννοια ότι παρέχει στους μαθητές τις προϋποθέσεις του κριτικού αναστοχασμού, της αυτο-διαχειριζόμενης ζωής και της κριτικής αυτενέργειας. Για τον Freire, η παιδαγωγική είναι καθοριστική σε μια διαμορφωτική κουλτούρα (formative culture), η οποία καθιστά δυνατή τόσο την κριτική συνείδηση όσο και την κοινωνική δράση. Η παιδαγωγική, με αυτή την έννοια, συνδέει τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή.

Η Κριτική παιδαγωγική συναντά τους δύο παιδαγωγούς, τον Freinet και τον Freire, στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης με σκοπό την κοινωνική τους χειραφέτηση και την αλλαγή της πραγματικότητας που τους περιβάλλει. Η πολιτικοποίηση του σχολείου απασχόλησε ιδιαίτερα το πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Giroux (2011) συζητώντας το θέμα της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα[1] υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητό ότι τα σχολεία δεν λειτουργούν σε κοινωνικο-πολιτικό κενό. Υπ' αυτήν την έννοια, η εκπαίδευση οφείλει να βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη δομή των σχέσεων εξουσίας, να ανακαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο «κατασκευάζεται» κοινωνικά η γνώση και, παράλληλα, να τους βοηθά να κατανοούν διαφορετικές μορφές κυριαρχίας μέσω της «απο-φυσικοποίησής» τους στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής (Ρόμπινσον, 2011). Τόσο ο McLaren (1995) όσο και άλλοι θεωρητικοί

[1] «Η πολιτειότητα είναι η ιδιότητα του να είναι κάποιος πολίτης. Η Ενεργός Πολιτειότητα προϋποθέτει την ενημέρωση για τα κοινά, τη γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που έχει το άτομο ως πολίτης, την έκφραση των απόψεών του, την απαίτηση για διαφάνεια και δικαιοσύνη, την ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικές διεργασίες» Ίδρυμα Λασκαρίδη, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Νοιάζομαι και δρω». Η πολιτειότητα αποτελεί μία πολιτισμική «κατασκευή», η οποία ενσωματώνει και ενσωματώνεται στην εκάστοτε ιστορική συνθήκη, έχει κατά καιρούς οριστεί με πολλούς τρόπους και έχει τοποθετηθεί σε διαφορετικές αφηγήσεις εκφράζοντας κυρίως το είδος της σχέσης του πολίτη με το επίσημο κράτος (Νούλα, 2014:23).

της Κριτικής Παιδαγωγικής ορίζουν αυτή την διαδικασία ως διαδικασία «χειραφέτησης» του μαθητή-πολίτη. Ορίζοντας το «πολιτικό» οι McAvoy και Hess (2013) υποστηρίζουν ότι η *πολιτική τάξη* είναι αυτή που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαβουλεύονται.

Κύριο εργαλείο στην κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού, το οποίο προϋποθέτει την προαναφερθείσα χειραφέτηση του μαθητή-πολίτη είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές επιλογές και οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι καθοριστικές για τη δημιουργία αποτελεσματικών πολιτών στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού της κοινωνίας. Στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού η εκπαίδευση για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, την πολιτειότητα όπως λέγεται, έχει δύο διαστάσεις. Στην πρώτη περίπτωση η ιδιότητα του πολίτη ανιχνεύεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως διδακτικό αντικείμενο μέσα από τα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού, της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής στις Ε΄και ΣΤ΄τάξεις. Οι μαθητές της Στ΄τάξης βρίσκονται σε μια ηλικία η οποία τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων στο περιβάλλον τους, ενώ είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι τα πολιτικά ζητήματα περιλαμβάνουν έναν αριθμό εμπλεκόμενων υποκειμένων με διαφορετικούς ρόλους και απόψεις (Compacito). Στη δεύτερη περίπτωση η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αφορά πρακτικές και εμπειρίες που τα παιδιά αποκτούν συνολικά στο σχολείο και οι οποίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο παιδαγωγικών διαδικασιών, σχολικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αφορούν κυρίως στον χαρακτήρα του κλίματος του σχολείου και των δράσεων που υλοποιούνται στα πλαίσια της εξωστρέφειας του σχολείου.

Ένα διδακτικό παράδειγμα - δημοτικό συμβούλιο παίδων

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Δημοτικό Συμβούλιο Παίδων», όπου προωθείται η συμμετοχή των μαθητών/τριών στα δημοτικά όργανα λήψης αποφάσεων. Η πρόταση για την οργάνωση του Δημοτικού Συμβουλίου Παίδων, ύστερα από απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου, απευθύνεται σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης (μία ομάδα μαθητών της Έκτης τάξης από κάθε σχολείο), οι οποίοι/ες συμμετέχουν ως «Δημοτικοί Σύμβουλοι» σε ειδική συνεδρίαση, στην αίθουσα συνεδριάσεων του Δημοτικού Συμβουλίου. Μπορεί να οριστεί μέρα υλοποίησης της συνεδρίασης η 11^{η} Δεκεμβρίου, ημέρα της Παγκόσμιας Ημέρας Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Αρχικά, για να υλοποιηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα, είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και υπευθυνότητας, ώστε το σχολικό περιβάλλον να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ο Σύλλογος Διδασκόντων χρειάζεται να αποφασίσει συνειδητά ότι τέτοιες δράσεις έχουν ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία. Ο δάσκαλος τολμά την αποκαθήλωσή του, καλλιεργεί τον πλουραλισμό και το σεβασμό των απόψεων και μετατρέπεται σε παιδαγωγό, σε μετασχηματίζοντα διανοούμενο.

Το σχολείο χρειάζεται να δημιουργήσει χώρο για τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε θέματα διαχείρισης, στον προγραμματισμό δράσεων, σε καταστάσεις ισότητας-ανισότητας, κυριαρχίας-υποταγής, σε επίλυση διαφωνιών, καταπολέμηση απάθειας, διατύπωση επιχειρημάτων και συνεργασία. Ο θεσμός της διαμεσολάβησης και της υιοθεσίας μικρότερων παιδιών από μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά, το συμβούλιο παιδιών στο σχολείο, στο οποίο συζητούν και διαχειρίζονται θέματα που προκύπτουν, η συμμετοχή των παιδιών στον προγραμματισμό δράσεων του σχολείου, η καταγραφή κανόνων της τάξης, η σύνταξη εφημερίδας είναι πρακτικές που μαθαίνουν στα παιδιά να ακούν και να σέβονται τις ιδέες των άλλων αλλά και να εκφράζουν και να μοιράζονται τις δικές τους ιδέες.

Στους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις αρχές και αξίες της δημοκρατίας, καθώς και με τον τρόπο λειτουργίας και τον ρόλο του Δημοτικού Συμβουλίου της πόλης, η άσκηση σε δημοκρατικές πρακτικές, η ενεργοποίηση των παιδιών σε ζητήματα που απασχολούν το σχολείο, την κοινότητα, την κοινωνία. Βασική επιδίωξή του είναι η διενέργεια μίας συνεδρίασης, στην οποία θα παρουσιαστούν οι απόψεις και οι θέσεις των παιδιών/κατοίκων του Δήμου.

Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος:

Τα παιδιά να :

- μυηθούν στις αξίες, τις πρακτικές και τις δυσκολίες της δημοκρατίας, ως τρόπου συλλογικής διαβούλευσης και διακυβέρνησης,
- αποκτήσουν θετική στάση ως προς τη διαφορετικότητα των απόψεων για το ίδιο θέμα,
- κατανοήσουν ότι οι προτάσεις για την επίλυση των προβλημάτων είναι προϊόν διαλογικής συζήτησης και δημοκρατικών διαδικασιών, και δεν είναι πάντα αποδεκτές από όλους/ες,
- ενισχυθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για τα κοινά του Δήμου τους και τη βιωματική δράση που προσομοιάζει στη λειτουργία του Δημοτικού Συμβουλίου,
- διατυπώσουν, συνοπτικά, τι βλέπουν να συμβαίνει σήμερα στον κόσμο, σύμφωνα με τον τρόπο που βιώνουν και αντιλαμβάνονται τη γενικότερη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα στον Δήμο τους,
- οραματιστούν το μέλλον τους στον Δήμο και ευρύτερα τη θέση τους ως παιδιά στο παρόν και στο μέλλον.

Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του προγράμματος

- Οι Σύλλογοι διδασκόντων των σχολείων συνεδριάζουν και αποφασίζουν για τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Ο κάθε Σύλλογος Διδασκόντων επιλέγει την καλύτερη ομαδική εργασία, η οποία θα εκπροσωπήσει το σχολείο στη συνεδρίαση του «Δημοτικού Συμβουλίου Παίδων». Η διάρκεια της παρουσίασης είναι περιορισμένη, περίπου 5΄.

- Κάθε «Σύμβουλος» καλείται, από τον Πρόεδρο του Δημοτικού Συμβουλίου, με ατομική πρόσκληση για να συμμετάσχει στη συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου Παίδων. Σ' αυτήν αναγράφονται τα θέματα της Ημερήσιας Διάταξης, η ημερομηνία και η ώρα έναρξης της Συνόδου της Ολομέλειας.
- Στις 11 Δεκεμβρίου πραγματοποιείται συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου Παίδων, στην Αίθουσα Συνεδριάσεων του Δημοτικού Συμβουλίου, όπου οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τις εισηγήσεις τους.
- Συντονιστής της διαδικασίας είναι ο Πρόεδρος του Δημοτικού Συμβουλίου. Στα έδρανα του προεδρείου παρίστανται ο Δήμαρχος Βέροιας, ο Αντιδήμαρχος Παιδείας, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου και ο γραμματέας του Δημοτικού Συμβουλίου για την τήρηση των πρακτικών.
- Οι μαθητικές ομάδες αναπτύσσουν τα θέματά τους.
- Ακολουθούν ερωτήσεις προς τους μαθητές από τους παρευρισκόμενους.
- Η συνεδρίαση έχει δημόσιο χαρακτήρα και είναι ανοιχτή στο κοινό.
- Με ευθύνη του Δήμου κρατούνται και εκδίδονται τα Πρακτικά της Ολομέλειας της Συνεδρίασης του «Δημοτικού Συμβουλίου των Παίδων» σε ηλεκτρονική μορφή.
- Οι «πραγματικοί» Δημοτικοί Σύμβουλοι του Δήμου μετά από κάθε Σύνοδο του Δημοτικού Συμβουλίου των Παίδων ενημερώνονται για τα πεπραγμένα του Συμβουλίου Παίδων, ώστε να γνωρίζουν τους προβληματισμούς, τις σκέψεις, τις ανησυχίες και τις επιθυμίες του νεότερου πληθυσμού της τοπικής κοινωνίας και είναι ευχής έργο να τις λάβουν υπόψη.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης αλλά και παρέμβασης στην κοινότητα. Η φάση αυτή δεν είναι τόσο διαδικασία προσομοίωσης του Δημοτικού Συμβουλίου στο σύνολό της ως θεσμού, ως κεντρικού οργάνου και ως συστήματος λειτουργιών του Δήμου, αλλά ως άσκηση εκπαίδευσης της πολιτικής σκέψης και του πολιτικού λόγου του μαθητή «Δημοτικού Συμβούλου» στο πλαίσιο της οργανωμένης ολομέλειας Δημοτικού Συμβουλίου των Παίδων.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος διδασκαλίας που ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην προσέγγιση της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project. Περιλαμβάνει: συλλογή άρθρων, προσωπικές εμπειρίες, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, συλλογή πληροφοριακού υλικού, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, εκθέσεις, παρουσιάσεις. Στην εργασία αυτή, θα εστιάσουμε στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου των παιδιών που αποτελεί το κύριο εργαλείο ανίχνευσης και συνηγορίας του προβλήματος.

Δραστηριότητες:

Για την ανίχνευση των θεμάτων που θα αποτελέσουν το πλαίσιο προβληματισμού και διαλογικής συζήτησης, οι ανήλικοι «Δημοτικοί Σύμβουλοι» προβαίνουν σε δραστηριότητες προετοιμασίας :

- Σχεδιάζουν στρατηγικές συλλογής δεδομένων για το υπό διερεύνηση ζήτημα, αναζητούν πληροφορίες από πηγές γράφοντας επιστολές, κάνουν έρευνες με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και Διαδικτύου, έρχονται σε επαφή με τους αρμόδιους φορείς και τις οργανώσεις της δημοτικής κοινότητας.

- Δημιουργούν ερωτηματολόγιο: Εκμαιεύουν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες από τους πολίτες του Δήμου.
- Κατασκευάζουν ακροστιχίδες (τα παιδιά καταγράφουν αυθόρμητα και γρήγορα λέξεις που έχουν σχέση με τη ζωή της πόλης, π.χ. ακροστιχίδα με τις λέξεις «Δημοτικό Συμβούλιο»).

- Περιήγηση στον χώρο του σχολείου και περιοχών του Δήμου. Τα παιδιά γίνονται ρεπόρτερ στις γειτονιές της πόλης για τη συλλογή δεδομένων, εικόνων, φωτογραφιών και video.
- Αναζήτηση σχετικών θεμάτων στον τοπικό τύπο, έντυπο και ηλεκτρονικό.
- Πάνω στον on-line χάρτη της πόλης εντοπίζουν τις τοποθεσίες, όπου υπάρχουν μαρτυρίες και αυτοπρόσωπη έρευνα από τις επισκέψεις τους.
- Μετά την πρώτη ερευνητική δράση γίνεται χρήση της τεχνικής της ιδεοθύελλας (brainstorming), δηλαδή καταγραφή σκέψεων, συναισθημάτων που γεννά η εξερεύνηση του τόπου.
- Οι ομάδες των σχολείων αποφασίζουν από κοινού για τα θέματα της ημερήσιας διάταξης του Δημοτικού Συμβουλίου. Δημιουργούνται ζευγάρια σχολείων. Το ένα μέρος του ζευγαριού αναλαμβάνει την υποστήριξη του θέματος και το άλλο την υπονόμευσή του ή υπεραμύνεται τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την επίλυσή του.

Εξάσκηση στον προφορικό λόγο:

- Πάρε τη λέξη μου: το κάθε παιδί της ομάδας συνεχίζει και εμπλουτίζει με επιχειρήματα και νόημα την αρχική λέξη του πρώτου παιδιού.
- Μία λέξη, μία ιστορία: ένα παιδί από κάθε ομάδα αφηγείται ένα περιστατικό, για το οποίο επιχειρηματολογεί θετικά.
- Τι θα συνέβαινε αν… Τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη.
- Παιχνίδια τροποποιήσεων: τα παιδιά ανακαλύπτουν διάφορους τρόπους χρήσης αντικειμένων π.χ. δέντρο, σωληνώσεις, κάγκελα, σκουπίδια κ.α.
- Επαναγραφή σκηνικού με αντιστροφή ρόλων (καλλιέργεια της ενσυναίσθησης).
- Το παιχνίδι με τα Καπέλα του Edward de Bono: Φορώντας διαφορετικού χρώματος καπέλο προβληματίζονται από διαφορετική οπτική και αναπτύσσουν προφορικά τα επιχειρήματα της κάθε θέσης. Με τη δραστηριότητα αυτή επιτυγχάνεται η

ενσυναίσθηση, η διαχείριση του εγωισμού, η παράλληλη εργασία και η επιλογή της αρτιότερης επιχειρηματολογίας.

- Εφαρμογή της τεχνικής «Δάσκαλος σε Ρόλο». Πρόκειται για ενεργητική, βιωματική, συνεργατική μάθηση. Οι συμμετέχοντες βιώνουν καταστάσεις από τη ζωή του δημότη, όπου υποδύονται συλλογικά ρόλους π. χ. Οι μαθητές υποδύονται όλοι μαζί το ρόλο συγκεκριμένου κατοίκου που διαμαρτύρεται, γιατί έχει μπροστά στην κατοικία του τα σκουπίδια και συζητούν το πρόβλημα που τον απασχολεί. Στον κύκλο του κουτσομπολιού-διαδίδεται φήμη σχετική με την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Στην «αγορά» ασκείται πίεση στον κάτοικο, την υπεράσπιση του οποίου αναλαμβάνουν συλλογικά όλοι οι μαθητές. Ακολουθεί συμβούλιο/συζήτηση για τη λήψη απόφασης (κυκλικό δράμα).
- Θέατρο: Δραματοποιημένη σκηνή με προβληματική κατάσταση και παρέμβαση με εναλλακτικές λύσεις.
- Η οργάνωση της σκέψης και των επιχειρημάτων πραγματώνονται μέσα από τη δράση ενός debate, ως γενική πρόβα, όπου οι μαθητές/τριες ασκούνται στη μεθοδική τήρηση της ακολουθίας: 1. κατανόηση του θέματος, 2. έκθεση δομημένων επιχειρημάτων υπέρ της θέσης την οποία εκπροσωπούν, 3. αντίκρουση επιχειρημάτων της άλλης ομάδας, 5. σύνοψη και λογική σύνθεση επιχειρημάτων.

Η παράσταση των παιδιών στη συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου στηρίζεται κατεξοχήν στον επιχειρηματολογικό λόγο. Μπορεί να είναι προφορικός ή γραπτός, εμφανίζει συγκεκριμένα δομικά, υφολογικά και γλωσσολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνιστούν ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος και μπορούν να διδαχθούν (Σκλαβενίτη, 2005:13). Ο Lipman (2006), ένας από τους εκφραστές του κινήματος της κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας, υποστηρίζει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που εξασκούνται σε υψηλού επιπέδου συλλογιστική, ταυτόσημη με την ηθική που πρέπει να αποτελεί κριτήριο για τις πράξεις των ανθρώπων.

Για την οργάνωση του επιχειρηματολογικού λόγου με αφόρμηση τις πληροφορίες και τις εικόνες της κοινότητας και με σημείο εκκίνησης τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής χρησιμοποιήσαμε το σχήμα «υπερδομής» του Toulmin (2003) που βασίζεται στη σταδιακή ανάπτυξη της διαμόρφωσης της γνώμης των μαθητών σε έναν γόνιμο συνδυασμό με το μοντέλο διαλεκτικής σύνθεσης (Ματσαγγούρας, 2004), το οποίο περιλαμβάνει πέντε στοιχεία:

- Θέση (claim), δηλαδή, την τοποθέτηση σε ένα συζητούμενο θέμα, στην προκειμένη περίπτωση ένα θέμα της πόλης π.χ. αδέσποτα ζώα, ανακύκλωση κλπ. Βασικός στόχος να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο προβληματισμού, ώστε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να διευκολύνουμε τον διάλογο.
- Δεδομένα (evidence, data), δηλαδή συλλογή από αιτίες, αποδείξεις, εικόνες, γεγονότα, μαρτυρίες, μέσα από τη διερεύνηση της πόλης.
- Επικυρωτική αρχή (warrant), κανόνες συμπεράσματος - ανάδειξη της στενής σχέσης και της συνεξάρτησης δεδομένων και θέσης.

- Στήριξη του συμπεράσματος (backing), επισήμανση συμπληρωματικών λόγων, οι οποίοι στηρίζουν το λογικό συμπέρασμα του προηγούμενου βήματος.
- Αντίκρουση (rebuttal), περιορισμοί ή εξειδικεύσεις και αντεπιχειρήματα-επιφυλάξεις.
- Και τέλος, καταλήγουμε στη σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων και την αφομοίωση των ισχυρών αντεπιχειρημάτων της αντίθετης άποψης, ώστε η υποστηριζόμενη θέση να λάβει τη μέγιστη δυνατή αποδοχή.

Στην προκειμένη περίπτωση, κάθε ομάδα εργασίας ορίζει έναν/μία εκπρόσωπο. Κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης, ο/η εκπρόσωπος κάθε ομάδας αναπτύσσει στο ακροατήριο την επιχειρηματολογία της ομάδας σε συγκεκριμένο χρόνο (π.χ. 5΄). Ο λόγος πρέπει να εκφέρεται με τέτοια μορφή, ώστε το μήνυμα να προσλαμβάνεται από το ακροατήριο με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Είναι ασφαλές ο/η ομιλητής/τρια να οργανώσει το λόγο του με πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, χωρίς να αποτελεί αυστηρή δέσμευση. Επίσης, αυτό εξυπηρετείται με ιδιαίτερους γλωσσικούς δείκτες και συνδέσμους (συνδετικούς, αντιθετικούς, επεξηγηματικούς, συμπερασματικούς), μέσα από τη χρήση ρητορικών σχημάτων λόγου, αποκλίνουσας και δημιουργικής σκέψης, τα οποία προσδίδουν κομψότητα και ύφος στον προφορικό ή γραπτό λόγο, αναδεικνύουν τα κεντρικά στοιχεία του και προσελκύουν την προσοχή του αποδέκτη.

Το επιχείρημα που υπεισέρχεται στον λόγο και στον αντίλογο μίας θέσης, αποτελεί κύριο συστατικό στοιχείο της αυθόρμητης έκφρασης και δημιουργεί τέτοιες επικοινωνιακές περιστάσεις που καλεί τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τη λογική τους σκέψη. Επομένως, η διαδικασία επιχειρηματολόγησης προϋποθέτει μία κατάσταση σύγκρουσης, όπου υπάρχουν αντίθετες απόψεις. Η σύγκρουση λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε δύο αντίπαλες πλευρές, καθεμιά από τις οποίες προσπαθεί να πείσει την άλλη για την ορθότητα της δικής της άποψης, καταδεικνύοντας τα θετικά οφέλη τα οποία αυτή συνεπάγεται, καθώς και τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν από την υιοθέτηση της αντίθετης άποψης. Βασικά σημεία του επιχειρήματος αποτελούν η στήριξη του συμπεράσματος και η αντίκρουση. Το πρώτο αφορά συμπληρωματικά στοιχεία που συνδυάζουν τις απόψεις των άλλων, τις εμπειρίες και προσωπικά βιώματα. Το δεύτερο σημείο αφορά όχι μόνο τη θέση του ομιλητή, την οποία προσπαθεί ο ίδιος να στηρίξει, αλλά και τις αιτιάσεις των άλλων πλευρών, τις οποίες και προσπαθεί να ανασκευάσει. Επιτυχημένη δραστηριότητα αποτελεί «το αντίστροφο»: τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφθούν υποθετικά αυτό που θέλουν να αποφύγουν π.χ. Τι να κάνουμε για να μην γεμίζουν σκουπίδια οι δρόμοι;

Συμπεράσματα

Με ποιον τρόπο, όμως, η επιχειρηματολογία μπορεί να αποτελέσει φορέα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της ηθικής κρίσης και αιτιολόγησης; Η επιχειρηματολογία, ως τρόπος σκέψης, επιτρέπει στα άτομα να στοχαστούν πάνω στις ίδιες τους τις σκέψεις, τις γνώσεις και τις αποφάσεις. Δίνει δε την ευκαιρία να προκληθούν σημαντικές τροποποιήσεις στις απόψεις που υιοθετούν τα άτομα μέσω του συμβιβασμού των παλαιών

γνώσεων, απόψεων και πεποιθήσεων με νέες. Μέσα από τις αντίθετες απόψεις μπορεί να προκύψουν απόψεις σύνθετες που λαμβάνουν υπόψη και τις δύο θέσεις και οδηγούν σε ορθές για το κοινωνικό σύνολο αποφάσεις. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη δημιουργία νέας γνώσης και μετασχηματισμού των απόψεων.

Η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος ασκεί τη μαθητική κοινότητα στην ομαδική εργασία, μέσω της οποίας μαθαίνουν να σκέφτονται συστηματικά για προβληματικές καταστάσεις, να συγκεντρώνουν πληροφορίες, να τις αξιολογούν και να αναζητούν πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, ακόμα και σε θέματα που αφορούν μεταξύ άλλων στον τρόπο άσκησης εξουσίας αλλά και τη διαφύλαξη των δημοκρατικών θεσμών και πολιτικών και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων είναι κρίσιμη για την εκπαίδευση στη δημοκρατία. Εξάλλου, όπως γράφουν οι Steven Levitsky και Daniel Ziblatt (2018:16)**,** στο πρόσφατο βιβλίο τους *Πώς πεθαίνουν οι δημοκρατίες:* «οι δημοκρατίες θα επιβιώσουν μόνο αν αποφασίσουν να υπερασπιστούν τις αρχές και τα ιδεώδη τους».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Compasito, μικρή πυξίδα. Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά, σσ. 218-223.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Μτφρ. Τερζάκης, Φ. Αθήνα: Ηριδανός.

Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία.* 5-6, σσ. 55-82.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.

Howe, B. (2005). Citizenship Education for Child Citizens, Canadian and International Educational Journal, Vol. 34, no.1, p. 44

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καστοριάδης, Κ. (2008). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα*, Τόμος. Β΄, Η *πόλις και οι νόμοι*. Αθήνα: Κριτική.

Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'.* Αθήνα: Παπαζήση.

Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *Πώς πεθαίνουν οι δημοκρατίες*. Μτφρ. Παππάς Α. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Μτφ. Γ. Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.

Ματσαγγούρας. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), pp. 14–47.

MacLaren Peter. (1994). «Critical pedagogy, political agency and the pragmatics of jystice. The case of Lyotard». *Educational Theory*, 44, 3.

Μπαλιάς, Σ. (2008). (επιμ). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Νούλα, Ι. (2014). Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών.

Διδ. Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ημερομηνία προσβασιμότητας στις 20/7/2019.
http://heraclitus.uth.gr/main/sites/default/files/phd_public_uploads/phd.pdf

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.

Παιονίδης, Φ. (2016). *Στοιχεία κριτικής επιχειρηματολογίας*. Θεσ/νίκη: Ζήτη.

Ρόμπινσον, Κ. (2011). *Για μια άλλη λογική*. Αθήνα: Εν πλω.

Σκλαβενίτη, Χ. (2005). *Ο Επιχειρηματολογικός Λόγος στην Εκπαίδευση. Έννοια, Σπουδαιότητα και Μοντέλα Διδασκαλίας.* Αθήνα: ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ.

Τσάτσος, Δ.(2008). *Συνταγματικό Δίκαιο*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* . New York: Cambridge University Press .

Χέλμης, Κ. (2010). *Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Επιχειρηματολογικός Λόγος και Ηθική Κρίση.* Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Χρονοπούλου – Πανταζή, Χ. (2011). *Ρόζα Ιμβριώτη, «Της ζωής και του Σχολείου»,* Αθήνα: Εμπειρία.

Δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ένα διδακτικό σενάριο για τη Στ' τάξη, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Πολύζος Νικόλαος, M.Ed., MA., Π.Ε.70, Μαλάμος Θωμάς, Π.Ε.70

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο, αφού αναφερθούμε συνοπτικά στην αναγκαιότητα των αλλαγών στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιγράψουμε τα βασικά γνωρίσματα των νέων τάσεων διδακτικής προσέγγισης που έχουν εισαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά και τη δομή ενός διδακτικού σεναρίου, παρουσιάζουμε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την ενημέρωση των παιδιών της Στ΄ τάξης σε βασικές όψεις του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, επαγγέλματα, εργαστήρια δεξιοτήτων, Στ΄ τάξη

Vocational orientation activities in primary education: A teaching scenario for sixth grade, in the content of Skills Workshops

Polyzos Nikolaos, M.Ed. MA., P.E. 70, Malamos Thomas, P.E.70

Abstracts

In this article, after we briefly mention the necessity of changes in the field of the educational procedure and describe the basic features of the new trends in educational procedures which have been introduced to the Greek educational system, making good use of the characteristics and the structure of a teaching scenario, we present activities which aim to notify students in the sixth grade of primary school on the basic aspects of vocational guidance.

Key-Words: teaching scenario, professions, skills workshop, sixth grade

Εισαγωγή

Οι ποικίλες και διαρκείς αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, καθιστούν αναγκαία την αναμόρφωση του πλαισίου λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών και των μαθησιακών διαδικασιών που προσφέρουν, με στόχο οι αποδέκτες των υπηρεσιών αυτών να καθίστανται ικανοί να ανταποκρίνονται στα νέα περιβάλλοντα (πολιτικά, οικονομικά, τεχνολογικά, εργασιακά κ.ά), που δημιουργούνται , διαμορφώνονται και ανανεώνονται συνεχώς.

Στα νέα αυτά περιβάλλοντα κυρίαρχη θέση έχει το άτομο εκείνο που έχει αναπτύξει ικανότητες συνεργασίας, λήψης πρωτοβουλιών, κριτικής ικανότητας, επίλυσης προβλημάτων και χρήσης προηγμένης τεχνολογίας, δεξιότητες δηλαδή που για να εξασφαλισθούν προϋποθέτουν έναν νέο τύπο παιδαγωγικής διαδικασίας, μακριά από τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης και μάθησης. (Ματσαγγούρας, 2009).

Κάτω από τις σύγχρονες οπτικές, η μάθηση δεν είναι πλέον η εσωτερίκευση της γνώσης και των δεξιοτήτων μέσα σε ένα απομονωμένο νου ενός αυτόνομου υποκειμένου που απλά αλληλεπιδρά με το υλικό και συμβολικό περιβάλλον της τάξης, αλλά μία πολύπλοκη ενεργητική διαδικασία ανταπόκρισης της μαθήτριας και του μαθητή σε σχέση με τα κοινωνικά νοήματα που είναι συγκροτητικά των συγκεκριμένων πλαισίων δραστηριότητας που συμβαίνουν στην τάξη (Πουρκός, 2000).

Η νέα αυτή παιδαγωγική διαδικασία έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τέσσερις πυλώνες, οι στόχοι των οποίων, μεταξύ άλλων, είναι: α) ο ικανοποιητικός συνδυασμός μιας πλατιάς γενικής παιδείας με την εμβάθυνση σε ορισμένα θέματα, β) η απόκτηση δεξιοτήτων ομαδικής εργασίας, γ) η αντιμετώπιση των προκλήσεων του μέλλοντος και δ) η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας μέσα από την προσωπική ευθύνη για την επίτευξη κοινών στόχων (UNESCO, 1999).

Αν και ο επαγγελματικός προσανατολισμός σχετίζεται τυπικά με το τέλος κάθε κύκλου σπουδών, εντούτοις κατά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να έχουν αποκτηθεί από τον μαθητικό πληθυσμό ορισμένες στάσεις και ικανότητες, όπως: α) Η ικανότητα να διαλέγει. Η δυνατότητα επιλογής σχετίζεται με τη δυνατότητα άμεσης και προσωπικής γνώσης των πραγμάτων που θα πρέπει να διαλέξουν, μακριά από προκατασκευασμένα προγράμματα με απόμακρα και άγνωστα περιεχόμενα. β) Η δυνατότητα ανάπτυξης χωρίς διακρίσεις και ιεραρχήσεις. Μόνο όταν το παιδί αναπτύξει όλες του τις ικανότητες θα μπορεί να γνωρίσει όλες του τις δυνατότητες και να διαλέξει τι θα κάνει. γ) Τη θεώρηση της πραγματικότητας και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η επιλογή θα εκπορεύεται από τη γνώση του κόσμου που το περιβάλλει, σε άμεση σχέση με τα ατομικά του χαρακτηριστικά, τα οποία θα ανακαλύψει και θα βελτιώσει μέσα από την πράξη και την εμπειρία. (Αλμπέρτι, 1986).

Τα στάδια των επαγγελματικών φιλοδοξιών των ατόμων τα οποία σχετίζονται με μία σειρά από παράγοντες, διακρίνονται σε πέντε ηλικιακές ομάδες. Στην πρώτη ομάδα, ηλικίες 3-5 ετών, οι επαγγελματικές επιλογές βασίζονται στη φαντασία. Στη δεύτερη ομάδα, ηλικίες 6-8 ετών, οι επαγγελματικές προτιμήσεις σχετίζονται με το ποιο επάγγελμα είναι κατάλληλο ανάλογα με το φύλο. Στην τρίτη ομάδα, ηλικίες 9-13 ετών, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες επηρεάζονται από το γόητρο του επαγγέλματος. Στην τέταρτη ομάδα, ηλικίες 14 ετών και άνω, λαμβάνεται υπόψη το μέγεθος της προσπάθειας που απαιτείται για να επιτύχει κανείς σε διάφορα επαγγέλματα. Στην πέμπτη ομάδα, τέλος της εφηβείας και αρχή της ζωής του ενήλικα, υπάρχει σύνδεση με την ολοκληρωμένη αντίληψη του ατόμου για τον κόσμο και αποδοχή της σχέσης του με την κοινωνία. (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2004)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια μία σειρά από αλλαγές ή προσπάθειες αλλαγών τόσο στη διδακτική προσέγγιση, όσο και στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Μία από τις αλλαγές αυτές είναι η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων.

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις έχουν ως στόχο τον

συνδυασμό των γνωστικών πεδίων των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων με σκοπό τη διαμόρφωση των μαθητριών και μαθητών σε υπεύθυνους και ελεύθερους πολίτες. Οι τέσσερις κύκλοι στοχοθεσίας, που είναι: α) οι δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs), β) οι δεξιότητες ζωής, γ) οι δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης και δ) οι δεξιότητες του νου, έχουν συγκεκριμένες θεματικές, οι οποίες είναι υποχρεωτικές ανά τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης. Για τη Στ΄ τάξη οι θεματικές ενότητες είναι: 1. Γνωρίζω το σώμα μου- Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, 2.Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά, 3.Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα, 4. Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα (Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/Φ.Ε.Κ. 3567/04-08-2021).

Με βάση τα παραπάνω παρουσιάζουμε ένα σενάριο στο πλαίσιο της 4ης θεματικής ενότητας.

Γενικός Σκοπός

Σκοπός του σχεδίου εργασίας είναι η γνωριμία των παιδιών με όψεις της επαγγελματικής ζωής και των σχετικών ρόλων που θα κληθούν να ανταποκριθούν στο μέλλον, ως ενήλικες.

Επιμέρους Στόχοι

1.Γνωρίζοντας και κατανοώντας

Να γνωρίσουν μία σειρά από επαγγέλματα και να κατανοήσουν την αξία τους και τη χρησιμότητά τους για το κοινωνικό σύνολο

Να κατανοήσουν τη σημασία της εναρμόνισης προσωπικής/οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής

2. Διερευνώντας και εντοπίζοντας

Να εντοπίσουν την αναγκαιότητα της εργασίας για την ατομική και συλλογική ευημερία

Να διερευνήσουν τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα οκτώ επίπεδα εκπαίδευσης σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων

3. Επικοινωνώντας και συνεργαζόμενος με τις/τους άλλες/άλλους

Να εργαστούν σε ομάδες και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας που θα κάνουν

Να αποκτήσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των υπόλοιπων ομάδων

Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων

4. Συνδέοντας (με τη ζωή)

Να συνδέσουν την επιλογή του επαγγέλματος με την περαιτέρω προσωπική τους ανάπτυξη.

Να ενημερωθούν για τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και την ανάγκη προσαρμοστικότητας του ανθρώπου στα νέα εργασιακά περιβάλλοντα.

1η Δραστηριότητα: Η πρώτη δραστηριότητα είναι εισαγωγική και έχει ως στόχο να κινητοποιήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να προβληματιστούν σε σχέση με τη θεματική που θα διαπραγματευτούμε. Αξιοποιώντας τη σημασία που έχει για τα παιδιά η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αφού αυτός θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους κώδικες επικοινωνίας (Πολίτης, 2008), ζητάμε από τα παιδιά να περιγράψουν προφορικά τον εαυτό τους, παρουσιάζοντας όποια από τα χαρακτηριστικά τους επιθυμούν. Έπειτα, ζητάμε να γράψουν ένα κείμενο στο οποίο φαντάζονται τον εαυτό τους είκοσι χρόνια μετά, με έμφαση στην επαγγελματική ζωή που θα ήθελαν ή φαντάζονται πως θα έχουν.

2η Δραστηριότητα: Το κάθε παιδί παρουσιάζει το κείμενό του στην ολομέλεια και τα υπόλοιπα παιδιά συμπληρώνουν σε σχετικό φύλλο εργασίας τα επαγγέλματα που παρουσιάζονται, όπως στο ενδεικτικό παράδειγμα που ακολουθεί.

Όνομα συμμαθήτριας/συμμαθητή	**Επάγγελμα**
Αγγελική	Αστυνομικός
Γιώργος	Προπονητής
Μαρία	Αρχιτέκτονας
Χρήστος	Λογιστής

Στη συνέχεια ενθαρρύνουμε τα παιδιά να σκεφτούν και να κάνουν ένα θετικό σχόλιο για τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες σε σχέση με την επαγγελματική τους επιλογή, ενισχύοντας και με τον τρόπο αυτόν, την ενδυνάμωση της σχολικής ομάδας, το δημιουργικό κλίμα της τάξης και τις προϋποθέσεις για τη διατήρηση της ευνοϊκής διάθεσης συμμετοχής στις περαιτέρω δραστηριότητες του θέματός μας.

Όνομα συμμαθήτριας/συμμαθητή	**Επάγγελμα**	**Σχόλιο**
Αγγελική	Αστυνομικός	Είσαι δυναμική και θα τα καταφέρεις!
Γιώργος	Προπονητής	Είσαι ψηλός και βάζεις πολλά τρίποντα! Σίγουρα θα πετύχεις!
Μαρία	Αρχιτέκτονας	Ζωγραφίζεις και σχεδιάζεις τέλεια. Θα γίνεις καταπληκτική αρχιτέκτονας!
Χρήστος	Λογιστής	Είσαι άριστος στα Μαθηματικά και θα σου ταιριάζει πολύ!

3η Δραστηριότητα: Το κάθε παιδί αναζητά περισσότερες πληροφορίες για το επάγγελμα που διάλεξε, με την αξιοποίηση του διαδικτύου και την καθοδήγηση της/του εκπαιδευτικού. Εξηγώντας στα παιδιά πως είναι απαραίτητο να είμαστε προσεκτικοί και να αντλούμε τις διαδικτυακές πληροφορίες από επίσημες πηγές (Σαμαρά, 2011), τα κατευθύνουμε να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα http://epagelmata.oaed.gr/ για την υλοποίηση της προαναφερόμενης δραστηριότητας. Στη συνέχεια, τα παιδιά συνεχίζοντας την αναζήτηση στην ίδια ιστοσελίδα διερευνούν μη συνηθισμένα και γνωστά επαγγέλματα με βάση κάποια παιγνιώδη κριτήρια. Για παράδειγμα, τα παιδιά με βάση το αρχικό γράμμα του ονόματός τους επιλέγουν ένα "παράξενο" επάγγελμα (π.χ. Βασιλική: Βιβλιοδέτης). Εναλλακτικά, η κάθε ομάδα με κλήρωση διαλέγει τόσα γράμματα της αλφαβήτου, όσα είναι και τα μέλη της. Έπειτα λέμε τυχαίους αριθμούς και το κάθε παιδί μελετά και παρουσιάζει στην τάξη το επάγγελμα που του έτυχε, με βάση την αλφαβητική κατάσταση των επαγγελμάτων της ιστοσελίδας. Κατασκευάζουμε ευρετήριο με τα επαγγέλματα αυτά ή δημιουργούμε αφίσες, σε συνεργασία και με τον εκπαιδευτικό των Εικαστικών, που τοποθετούνται στους τοίχους της σχολικής αίθουσας, οι οποίοι γίνονται σημεία αναφοράς τόσο της συλλογικής εργασίας, όσο και της ατομικής για μια περαιτέρω συλλογική επεξεργασία

(Αλμπέρτι, ό.π.).

4η Δραστηριότητα: Αξιοποιώντας τη σχετική ενότητα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συζητάμε και μαθαίνουμε περισσότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, κατασκευάζοντας επικαιροποιημένα διαγράμματα κατά βαθμίδα και συζητώντας για έννοιες όπως: υποχρεωτική και μη υποχρεωτική εκπαίδευση, ισότητες ευκαιριών στην εκπαίδευση, κ.ά. (ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι.,2003). Στη συνέχεια, συζητάμε για τα 8 επίπεδα του εθνικού πλαισίου προσόντων, και της αντιστοίχιση τους με το ευρωπαϊκό, αντλώντας εικόνες και πληροφορίες από την επίσημη ιστοσελίδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων https://nqf.gov.gr/. Επανερχόμαστε στο επάγγελμα που διάλεξε το κάθε παιδί για τον εαυτό του στην πρώτη δραστηριότητα, και τα κατευθύνουμε να συνδυάσουν το επάγγελμα που θέλουν με τη βαθμίδα σπουδών που πρέπει να ολοκληρώσουν.

5η Δραστηριότητα: Παρακολουθούμε επιλεγμένα video, με στόχο την περαιτέρω ενημέρωση της τάξης για επαγγέλματα και επαγγελματίες. Η επιλογή των video προτείνουμε να γίνει μέσα από το επίσημο κανάλι του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π) στο YouTube (https://www.youtube.com/@user-pn2mw6rj1h), διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ποιότητα και αξιοπιστία των παρεχόμενων πληροφοριών.

6η Δραστηριότητα: Στη δραστηριότητα αυτή, έχουμε ως στόχο την επισκόπηση των απόψεων σε σχέση με το επάγγελμα συγκεκριμένης ομάδας ατόμων και συγκεκριμένα για τη διευκόλυνση της διαδικασίας επιλέξαμε τους γονείς της τάξης. Από τα προτεινόμενα εργαλεία για τη διερεύνηση αυτή, που είναι το ερωτηματολόγιο, το γνωμολόγιο και η συνέντευξη, (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1998) επιλέξαμε το πρώτο. Αξιοποιώντας τις ιδέες των παιδιών, διαδικασία η οποία ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στο διάλογο, προσφέροντάς τους έμμεση και θετική ανατροφοδότηση (Ματσαγγούρας, ό.π.) καλούμε την τάξη να σκεφτεί ερωτήσεις που θα ήθελε να κάνει σε επαγγελματίες. Καταγράφονται οι απόψεις στον πίνακα, επιλέγουμε με συζήτηση εκείνες που εξυπηρετούν καλύτερα τον σκοπό της δραστηριότητας και καταλήγουμε στη σύνταξη ενός κοινού ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας google form, που είναι ένα σύγχρονο και αρκετά δημοφιλές εργαλείο συλλογής και οργάνωσης πληροφοριών στην οικογένεια των δωρεάν εφαρμογών που προσφέρει το Google Drive. (Αποστολάκης, Τζαναβάρης, 2015).

Ενδεικτικά κάποιες από τις ερωτήσεις που επιλέχτηκαν είναι: Ποιο είναι το επάγγελμά σας; Πόσα χρόνια κάνετε αυτό το επάγγελμα; Ποιο είναι το ωράριό σας; Είστε ικανοποιημένοι από τον μισθό σας; Θέλατε να κάνετε αυτό το επάγγελμα από μικρός; Θα συστήνατε σε κάποιον άλλον να ακολουθήσει το ίδιο επάγγελμα; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της δουλειάς σας;

Αξιοποιώντας γνώσεις και δεξιότητες από την περιοχή των Μαθηματικών, κατασκευάζουμε ραβδογράμματα, πίτες κ.ά με τη χρήση Excel για την εξαγωγή των

συμπερασμάτων μας, συνεργαζόμενοι και με τον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής. Επιπλέον εισάγουμε τα παιδιά στην εξοικείωσή τους με την έννοια και τη σημασία του δείγματος, ρωτώντας αν νομίζουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα διαφοροποιούνταν ή θα παρέμειναν ίδια, εάν σε θεωρητικό επίπεδο, μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε πληροφορίες από περισσότερους συμμετέχοντες, για παράδειγμα, σε επίπεδο Δήμου, Περιφέρειας και χώρας. (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

7η Δραστηριότητα: Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιούμε τη μελέτη πεδίου με την οποία μπορούμε να υλοποιήσουμε διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα έξω από τη συμβατική αίθουσα διδασκαλίας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012).

Δίνουμε, αρχικά, στα παιδιά το παρακάτω ποίημα:

Δίπλα από το σχολείο
Δίπλα από το σχολείο
είναι ένα ιατρείο
δίπλα απ' το ιατρείο
είναι ένα καφενείο
δίπλα απ' το καφενείο
βρίσκεται ένα ωδείο
δίπλα από το ωδείο
είναι ένα μικρό μουσείο
δίπλα από το μουσείο
είναι το βιβλιοπωλείο
δίπλα απ' το βιβλιοπωλείο
είναι ένα σωματείο
δίπλα απ' το σωματείο
είναι το κρεοπωλείο
δίπλα απ' το κρεοπωλείο
είναι το ανθοπωλείο
δίπλα απ' το ανθοπωλείο
να το ζαχαροπλαστείο. (Πολύζος,2004)

Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν το ποίημα, να εντοπίσουν τους εργασιακούς χώρους που αναφέρονται σε αυτό και να δημιουργήσουν μία λίστα με σχετικά επαγγέλματα. Έπειτα, αξιοποιώντας τεχνικές Δημιουργικής Γραφής (Σουλιώτης, 2009), όπως αντικατάσταση των εργασιακών χώρων με άλλους, διατηρώντας ή όχι την ομοιοκαταληξία, μεταφορά του ποιήματος σε πεζό λόγο, ή σε λόγο δημοσιογραφικό, εμπλουτίζουμε την αρχική λίστα των επαγγελμάτων. Ακολουθεί μία επιτόπια καταγραφή των επαγγελματικών χώρων που βρίσκονται κοντά στο σχολείο μας και κάνουμε χαρτογράφηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, προσπαθώντας να εντοπίσουμε τις διασυνδέσεις της επαγγελματικής αγοράς της

περιοχής μας με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Παράδειγμα: Στη δεξιά πλευρά της οδού 25ης Μαρτίου, καταγράφηκαν οι παρακάτω επαγγελματικοί χώροι: Ιχθυοπωλείο-Κατάστημα προς ενοικίαση-Κατάστημα προς ενοικίαση-Φαρμακείο-Κομμωτήριο-Ταβέρνα-Ταβέρνα-Ταβέρνα , ενώ στην αριστερή πλευρά της ίδιας οδού καταγράφηκαν οι ακόλουθοι: Κατάστημα επισκευών ηλεκτρικών συσκευών, Πρακτορείο Ο.Π.Α.Π, Ιατρείο(Πνευμονολόγος), Αρτοποιείο, Χρωματοπωλείο, Κατάστημα προς ενοικίαση, Χωματουργικές εργασίες, Γραφείο Δημοτικής Κοινότητας, Περίπτερο, Ταβέρνα, Κατάστημα προς ενοικίαση, Λογιστικό Γραφείο.

Χρησιμοποιώντας την τεχνική των ερωτήσεων ανοικτής απάντησης, οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα για την ελεύθερη ανάπτυξη των γνώσεων, των απόψεων και των ιδεών του μαθητικού πληθυσμού (Ματσαγγούρας, ό.π.), καλούμε τα παιδιά να αναστοχαστούν στις παρακάτω καταστάσεις:
Σε ποιο από τα παραπάνω καταστήματα έχεις πάει και πόσες φορές;
Σε ποιο από τα παραπάνω καταστήματα δεν επιτρέπεται η είσοδος σε παιδιά; Έχεις σκεφτεί γιατί;
Γιατί υπάρχουν τόσες πολλές ταβέρνες, μαζεμένες στον ίδιο χώρο;
Τι θα έκανες εάν δεν υπήρχε στην περιοχή σου αρτοποιείο; Γιατί είναι χρήσιμη η ύπαρξη δύο φαρμακείων;
Γιατί υπάρχουν άδεια καταστήματα προς ενοικίαση; Τι καταστήματα υπήρχαν παλιότερα εκεί; Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι έκλεισαν;

8η Δραστηριότητα: Στη δραστηριότητα αυτή επιχειρείται να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σε θέματα ισότητας των φύλων στους επαγγελματικούς χώρους. Δίνουμε στα παιδιά τούς παρακάτω θεματικούς κορμούς: “Η Άννα είναι αστυνομικός και ο Γιώργος είναι νηπιαγωγός.”, “Ο Κώστας είναι καθαριστής και η Νεφέλη είναι λογίστρια”. “Η Κατερίνα είναι οδηγός λεωφορείου και ο Αντώνης είναι αρχιτέκτονας τοπίου”. “Ο Βασίλης είναι υπάλληλος γραφείου και η Ευαγγελία είναι προϊσταμένη διεύθυνσης υπουργείου”. “Η Μαρία είναι ηλεκτρολόγος και η Αλεξία είναι γραφίστρια”. “Ο Προκόπης είναι αισθητικός και ο Νίκος είναι γεωπόνος”. Αξιοποιώντας την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, του οποίου η συμβολή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική, καθώς η συμμετοχή σε αυτό δεν περιορίζεται στο να υποδυθούν απλά τα παιδιά έναν ρόλο, αλλά να υιοθετήσουν τρόπους συμπεριφοράς ή και να τοποθετηθούν και να αντιδράσουν σε θέματα που σχετίζονται με τις ανισότιμες κοινωνικές σχέσεις (Σέρογλου, Χατζησάββα, 2007), ζητάμε από τα παιδιά να αναπαραστήσουν επαγγελματικά στιγμιότυπα από τους προαναφερόμενους θεματικούς κορμούς, οι οποίοι παρά την περιοριστική τους επίδραση παρέχουν σε μεγάλο βαθμό ελευθερία έκφρασης στη μορφοποίηση και δημιουργία μίας ιστορίας (Stayn, 1995)και με τον τρόπο αυτό τα ενισχύουμε να μετασχηματίσουν τη σχολική μάθηση και την προσωπική τους εμπειρία, υιοθετώντας διαφορετικούς ρόλους και να δουν όψεις της πραγματικότητας μέσα από νέες σκοπιές και διαφορετικές διαδικαστικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 1998).

9η Δραστηριότητα: Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Πέρα από τον επίσημο τρόπο αξιολόγησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (portfolio) προτείνουμε συμπληρωματικά και τους ακόλουθους τρόπους:

Το Ημερολόγιο Καταγραφής Δραστηριοτήτων δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητική ομάδα να κρατά σημειώσεις, απαντώντας σε ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω: Τι κάναμε σήμερα; Πώς το κάναμε; Πόσο συμμετείχε ο καθένας και η καθεμία μέσα στην ομάδα μας; Πόσο η ομάδα μας συμμετείχε στην ολομέλεια της τάξης; Τι μας άρεσε περισσότερο, τι λιγότερο, τι καθόλου; Πώς αισθανθήκαμε σε όλη τη διαδικασία; Ημερολόγιο Καταγραφής Δραστηριοτήτων είναι σημαντικό να δημιουργήσει και ο ίδιος εκπαιδευτικός, το οποίο μπορεί να λειτουργεί ανατροφοδοτικά, με στόχο τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων σε μελλοντική εφαρμογή του σεναρίου.

Το ερωτηματολόγιο για παιδιά αλλά και για γονείς, είναι ένα ακόμα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις διάφορες φάσεις της αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο στη φάση της αρχικής αξιολόγησης δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τις προσδοκίες που αναμένονται από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, ενώ το ερωτηματολόγιο στη φάση της τελικής αξιολόγησης διερευνά το ποσοστό ικανοποίησης αυτών των προσδοκιών.

Τέλος, η παρουσίαση των δραστηριοτήτων ή μέρους τους σε ένα ευρύτερο κοινό ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα και την αυτονομία των παιδιών μέσα από την ανάληψη ρόλων για την προετοιμασία μίας εκδήλωσης, (π.χ. Ημέρα "καριέρας") και συμβάλει στην εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και της ανάδειξης του ρόλου της ως συνδιαμορφωτή στις ποικίλες αλλαγές που συντελούνται, μέσα από τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας που διαθέτει (Μαυρογιώργος, 1999).

Βιβλιογραφία

Almperti,A.(1986). Themata Didaktikis. Lexiko vasikon oron sygchronis ekpaidefsis, mtfr. Kondyli, M., Athina: Gutenberg.

Apostolakis I., Tzanavaris D., (2015). Synergatikes Efarmoges sto Diadiktyo, Athina: Papazisi.

Georgopoulos,A., Tsaliki, E.(1998). Perivallontiki Ekpaidefsi.Athina: Gutenberg

Kliafa, M., Valasi,Z. (1988). As paixoume pali. Athina: Kedros.

Matsangouras, I. (1998). Theoria kai praxi tis didaskalias. Tomos, V΄. Stratigikes

Didaskalias. Apo tin Pliroforisi stin Kritiki Skepsi, Athina: Gutenberg.

Matsangouras, I. (2009). I Diathematikotita sti scholiki gnosi: Ennoiokentriki Anaplaisiosi kai Schedia Ergasias, Athina: Grigoris.

Mavrogiorgos, G. (1999).I ekpaideftiki monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis, sto: Athanasoula-Reppa, Ath., Koutouzis, M., Mavrogiorgos, G., Nitsopoulos, V., Chalkiotis, D. Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Tomos A΄, Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki, Patra: E.A.P., sel.115-160.

UNESCO (1999). Ekpaidefsi, o thisavros pou kryvei mesa tis, mtfr. Omada Ergasias tou Kentrou Ekpaideftikis Erevnas, Athina: Gutenberg.

Paidagogiko Institouto (2011). Meizon Programma Epimorfosis. Vasiko Epimorfotiko Yliko. Tomos V: Eidiko Meros, P.E.70 Daskaloi, Athina.

Paidagogiko Institouto Kyprou (2012). Meleti Pediou., Omada Perivallontikis Ekpaidefsis, sto: http://archeia.moec.gov.cy/sd/561/meleti_pediou.pdf Imerominia prospelasis: 10/01/2023.

Politis, P.(2008). I proteraiotita tou proforikou logou, sto: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/01.html Imerominia prospelasis: 10/01/2023.

Polyzos, N. (2004) Ta poiimata tis orthografias: ekpaideftiko yliko gia alloglossa paidia, sto: Georgogiannis,P. (epim.) Diapolitismiki Ekpaidefsi. Ellinika os Defteri i Xeni Glossa, 6o DiethnesSynedrio, Patra: Kentro Diapolitismikis Ekpaidefsis Panepistimiou Patron, sel.117-127.

Pourkos, M. (2000). I Didaskalia, i Mathisi kai i Anaptyxi os Oiko-Somatiko-Viomatiki Diadikasia: Pros Mia Enallaktiki Erevnitiki Methodologiki Prosengisi stin Ekpaidefsi, sto: Kartsakis, D.,Tsiatsianas, Ch., Eleftherakis, Th. (epim.) Politismos & Ekpaidefsi. Dynamiki Osmosi stin Paidagogiki Diadikasia, Rethymno, sel.54-96.

Raptis, A., Rapti, A. (2006). Mathisi kai didaskalia stin epochi tis Pliroforias. Paidagogikes Drastiriotites, Tomos: V΄, Athina: Ekdoseis Neon Technologion.

Seroglou, F., Chatzisavva, E. (2007). Proetoimazontas tous daskalous kai tis daskales gia mia didaskalia ton Fysikon Epistimon gia olous, agoria kai koritsia: Ena paichnidi rolon me afetiria tin istoria ton Fysikon Epistimon, sto: Ntrenogianni, E., Seroglou, F., Tressou, E. (epim.) Fylo kai Ekpaidefsi: Mathimatika, Fysikes Epistimes, Nees Technologies, Athina, Kaleidoskopio: 195-223.

Samara,V. (2011). Asfalis Chrisi tou Diadiktyou. Anagnorisi tou provlimatos, Prolipsi, Prostasia, Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon – Ypourgeio Ygeias & Koinonikis Allilengyis.

Sidiropoulou-Dimakakou, D. (2004). Charismatikoi mathites: Mia proklisi gia tous leitourgous tou epangelmatikou prosanatolismou, Nea Paideia, t.109, sel. 164-176.

Souliotis, M. (2009). Mou afineis peninta drachmes gia tsigara; I Dimiourgiki Grafi anef didaskalou 1, Thessaloniki, Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.

Stayn, N. (1995). I anaptyxi tis ikanotitas ton paidion na lene istories, sto: Vosniadou, St. (epim.). Keimena Exeliktikis Psychologias, Tomos: A΄, Glossa, Athina: Gutenberg, sel. 113-138.

Ypourgeio Paideias & Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto, (2003). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai Analytika Programmata Spoudon Gia tin Ypochreotiki Ekpaidefsi, Tomos A΄, Athina: Ethniko Typografeio.

Ypourgiki Apofasi 94236/GD4/ F.E.K. 3567/04-08-2021 Plaisio Programmatos Spoudon gia ta Ergastiria Dexiotiton olon ton typon scholikon monadon, Nipiagogeion, Dimotikon kai ton Gymnasion.

Η πολιτική σημασία της ζωφόρου του Παρθενώνα: Τότε και τώρα

Θεοδώρα Ντακαλέτση, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Ed.

Περίληψη

Μετά την επιτυχημένη απόκρουση του περσικού κινδύνου στις αρχές του 5ου αιώνα π.Χ., η πόλη της Αθήνας αναδείχτηκε σε μεγάλη δύναμη στη Μεσόγειο και μεγαλούργησε υπό την αποτελεσματική διακυβέρνηση του Περικλή. Εξαιρετικά σημαντικό μνημείο της εποχής, ανάμεσα σε άλλα, αποτελεί και ο ναός του Παρθενώνα που δεσπόζει στον βράχο της Ακρόπολης με τη μοναδική καινοτομία της ιωνικής ζωφόρου του στην οποία ιστορείται η εντυπωσιακή πομπή της γιορτής των Παναθηναίων. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να ερευνήσει την πολιτική σημασία της ζωφόρου του Παρθενώνα όχι μόνο για την εποχή που δημιουργήθηκε αλλά και για τη σύγχρονη εποχή αφού ακόμα δεν έχει τελεσφορήσει το αίτημα της Ελλάδας για επιστροφή των αρπαγμένων λίθων της.

Λέξεις-Κλειδιά: Αθήνα, Ακρόπολη, Παρθενώνας, Παναθήναια, Ζωφόρος.

The political significance of the Parthenon frieze: then and now

Ntakaletsi Theodora, High School Teacher, M.Ed.

Abstracts

At the beginning of the 5th century BC, after successfully deflecting the Persian threat, the city of Athens emerged as a prominent force in the Mediterranean and thrived under the potent governance of Pericles. An exceedingly important monument of that time is, among others, the Parthenon temple, standing high over the sacred rock of the Acropolis with the novelty of its Ionic frieze, on which the striking procession of the Panathenaea festival is depicted. This essay aims to examine the political significance of the Parthenon frieze not only at the time of its creation but also at present since Greece's endeavour towards the return of its pillaged marbles has yet to reach a conclusion.

Key-words: Athens, Acropolis, Parthenon, Panathenaea, Frieze.

Εισαγωγή

Το 480/479 π. Χ. αποτελεί ένα ορόσημο ανάμεσα στο τέλος του αρχαϊκού κόσμου και στην ανάδυση μιας νέα εποχής που θα διαρκέσει περίπου 150 χρόνια. Η περίοδος που αρχίζει μετά την επιτυχή απόκρουση των πολυετών περσικών επιθέσεων (479 π.Χ.) μέχρι το τέλος του Μ. Αλεξάνδρου (330 π.Χ.), ονομάστηκε από τους μελετητές της ιστορίας «κλασική». Με τον χαρακτηρισμό αυτό αναγνωρίζονται και δηλώνονται τα υψηλά επιτεύγματα πόλεων (κυρίως της Αθήνας) αλλά και ορισμένων ανθρώπων της εποχής. Αναγνωρίζεται επίσης η επιρροή τους στις πολιτιστικές δημιουργίες των ανθρώπων στην εποχή που ακολούθησε και μέχρι τις μέρες μας. Κατά τη διάρκεια της

κλασικής περιόδου διαμορφώθηκαν αξίες και ιδέες οι οποίες αποτέλεσαν τον θεμέλιο λίθο και του σύγχρονου ευρωπαϊκού και εν γένει του δυτικού λεγόμενου πολιτισμού (Τσάτσος, 1978, σσ. 244-247).

Στα 50 χρόνια που ακολούθησαν την ήττα των Περσών (480-430) και υπό την καθοδήγηση του Περικλή, η Αθήνα έγινε μεγάλη δύναμη στη Μεσόγειο. Δημιούργησε μια ναυτική ένωση, τη Δηλιακή Συμμαχία για να συνεχίσει τον πόλεμο εναντίον της Περσίας, αλλά σύντομα τη μετέτρεψε σε πραγματική ηγεμονία. Πετυχαίνοντας, την ίδρυση αυτής της συμμαχίας οι Αθηναίοι κατάφεραν να καταστήσουν σαφή την υπεροχή τους και στα ναυτικά πράγματα. Κάτω από τη διακυβέρνηση του Περικλή η πόλη της Αθήνας παρουσίασε θαυμαστή πολιτική και κοινωνική οργάνωση παράλληλα με την υψηλή πολιτιστική δημιουργία (Bury & Meiggs, 1998, σ. 348). Το πνεύμα αυτό της Αθήνας αντανακλάται και στην τέχνη: στην αρχιτεκτονική, τη γλυπτική, τη ζωγραφική, τη φιλοσοφία, το θέατρο, αλλά και στο οικοδομικό πρόγραμμα του Περικλή και κυρίως στα έργα της Ακρόπολης. Μέσα από αυτό το πρίσμα η παρούσα εργασία θα εστιάσει στη ζωφόρο του Παρθενώνα επιχειρώντας να αναδείξει την πολιτική της σημασία, τόσο στην εποχή της όσο και σήμερα.

Κεφάλαιο 1ο. Τότε….

Ιστορικό πλαίσιο

Αν και οι Έλληνες είχαν καταφέρει να επικρατήσουν στην αναμέτρησή τους με τους Πέρσες, εντούτοις ο φόβος για νέα περσική επίθεση δεν είχε εκλείψει, κυρίως για τις πόλεις των νησιών και των παραλίων του Αιγαίου. Με πρωτοβουλία λοιπόν της Αθήνας οι πόλεις των ακτών του Αιγαίου και των νησιών συνήψαν μαζί της μία συμμαχία που ονομάστηκε συμμαχία της Δήλου ή Δηλιακή Συμμαχία (478 π.Χ.) με έδρα της το ιερό νησί της Δήλου, όπου συγκαλούνταν το Συνέδριο της Συμμαχίας μία φορά κάθε χρόνο. Η Αθήνα βέβαια, ως η δύναμη με τον ισχυρότερο στόλο επηρέαζε τις συμμάχους πόλεις και, ουσιαστικά ήταν εκείνη που κυριαρχούσε έναντι όλων των συμμάχων της (Καλογεροπούλου, Σπάρτη και Αθήναι. Η εδραίωση της δημοκρατίας και η ακμή των Αθηνών, 1978, σ. 69). Ένα ακόμη βήμα προς τον ηγεμονισμό έγινε με την απόφαση των Αθηναίων να μεταφέρουν στην πόλη τους το συμμαχικό ταμείο. Έτσι τα χρήματα της εισφοράς πέρασαν από την προστασία του ιωνικού Απόλλωνα στη φρούρηση της θεάς της Ακροπόλεως και τελικά χρησιμοποιήθηκαν για να ενισχύσουν τη δόξα της Αθήνας με την ανέγερση των μνημείων της Ακρόπολης. (Bury & Meiggs, 1998, σσ. 324-325). Με την κίνηση αυτή δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για μοναδικά επιτεύγματα στα γράμματα και στις τέχνες που επέτρεψαν στην Αθήνα, απερίσπαστη τώρα, να επιδοθεί στη δημιουργία έργων υψηλής έμπνευσης και αισθητικής στην τέχνη και στον πολιτισμό και στην ανάπτυξη της πολιτικής και φιλοσοφικής σκέψης (Κατσουλάκος, Κοκκορού - Αλευρά, & Σκουλάτος, 2013, σ. 70).

Η Ακρόπολη

Το 480 π.Χ., κατά την τελευταία φάση των μηδικών πολέμων η Αθήνα λεηλατήθηκε

από τους Πέρσες οι οποίοι κατεδάφισαν τα τείχη της και έκαψαν τους ναούς της. Μετά την απομάκρυνση των Περσών, τη δεκαετία του 440 π.Χ. οι Αθηναίοι έστρεψαν την προσοχή τους στην ανοικοδόμηση των ναών στην Ακρόπολη. Ύστερα από εισήγηση του Περικλή ψηφίστηκε ένα μεγαλεπήβολο πρόγραμμα επανίδρυσης των ναών της Ακρόπολης, με αποτέλεσμα την πολιτική, κοινωνική και καλλιτεχνική πρόοδο της πόλης. Σκοπός του ήταν αφ' ενός να κοσμήσει την Αθήνα και να αναδείξει τη δύναμη της πόλης του και αφ' ετέρου, να εξασφαλίσει απασχόληση στους εργάτες και τους τεχνίτες της (Βλασσοπούλου, 2017, σ. 20).

Ο Παρθενώνας

Ο Παρθενώνας σχεδιάστηκε εξ αρχής ως μέρος του προγράμματος ανοικοδόμησης των ιερών της Ακρόπολης. Η κατασκευή του διήρκεσε από το 447 έως το 438 π.Χ. και πραγματώθηκε βασισμένη σε σχέδια των περίφημων αρχιτεκτόνων Ικτίνου και Καλλικράτη και με τη συνεργασία του φημισμένου γλύπτη Φειδία. Ο γλυπτός διάκοσμος του ναού ολοκληρώθηκε έξι χρόνια μετά το πέρας της κατασκευής του (Παλαγγιά, 1983, σσ. 15-16).

Ο Παρθενώνας αποτελεί ένα μοναδικό οικοδόμημα για την εποχή του. Αν και είναι δωρικού τύπου ναός στο σχέδιό του έχουν ενσωματωθεί με αρμονικό και μεγαλοφυή τρόπο στοιχεία που χαρακτήριζαν έως τότε κτήρια ιωνικού τύπου. Από τη συγχώνευση αυτή προέκυψε ένας νέος αρχιτεκτονικός τύπος τον οποίο θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «αττικό (Ανδρόνικος, 1978, σσ. 280-281). Ο ναός χτίστηκε πάνω στην ευθεία ενός παλιότερου και μικρότερου ναού. Ο σηκός του Παρθενώνα όμως έγινε πλατύτερος κατά δύο κίονες. Μεγάλωσαν επίσης και τα αντίστοιχα μετακιόνια διαστήματα ώστε να χωρέσει το υπερμέγεθες άγαλμα της Αθηνάς Παρθένου (Παλαγγιά, 1983, σ. 18). Η πρόσοψη του κτηρίου έβλεπε προς την ανατολή και στα ανατολικό διαμέρισμα τοποθετήθηκε το υπερφυσικό και περίλαμπρο άγαλμα της θεάς. Τέλος, μοναδικό χαρακτηριστικό του ναού αποτελεί η ιωνική του ζωφόρος που τοποθετήθηκε στην εξωτερική πλευρά του σηκού και στην οποία απεικονίζονταν σκηνές από τη μεγάλη πομπή των Παναθηναίων (σύμφωνα με την επικρατέστερη άποψη) (Χατζησλάνη & Καϊμάρα, 2009).

Τα Παναθήναια

Τα Παναθήναια, η επισημότερη γιορτή των Αθηναίων, ήταν αφιερωμένα στην Αθηνά, την προστάτιδα θεά της πόλης. Το αποκορύφωμα της γιορτής ήταν την 28η ημέρα του μηνός Εκατομβαιώνος, γενέθλια ημέρα της θεάς Αθηνάς. Την ημέρα εκείνη μεταφερόταν με λαμπρή πομπή, από τον Κεραμεικό στην Ακρόπολη, ο νέος πέπλος της θεάς, υφασμένος από αθηναίες κόρες και αφιερωμένος από τον λαό της πόλης στην πολιούχο της. Στην πομπή έπαιρναν μέρος διάφορες ομάδες πολιτών αλλά και μετοίκων, γεγονός που δείχνει την αποδοχή τους από την Αθηναϊκή πολιτεία και κοινωνία. Στην Ακρόπολη περίμεναν να παραλάβουν τον πέπλο οι ιερείς και στη συνέχεια έντυναν με αυτόν το παλαιό ξύλινο άγαλμα (ξόανο) της θεάς Αθηνάς. Την μεγαλοπρεπή αυτή πομπή προσπάθησε να αποδώσει ο Φειδίας με τα γλυπτά της ζωφόρου, με εντυπωσιακό,

ομολογουμένως, αποτέλεσμα (Παπαχατζής, 1978, σσ. 252-253).

Η ζωφόρος

Εξέχουσα θέση είχε στο διάκοσμο του ναού η ανάγλυφη ιωνική ζωφόρος που παρουσιάζει μια τελετουργική πομπή με τη συμμετοχή γυναικών και ανδρών, ιππέων, αρμάτων, ζώων και «αγορά» των Ολύμπιων θεών. Η ύπαρξη της ιωνικής ανάγλυφης ζωφόρου είναι ένα από τα στοιχεία που κάνει τον Παρθενώνα να ξεχωρίζει έναντι άλλων αντίστοιχων μνημείων. Σύμφωνα με τον Μ. Κορρέ, η απόφαση για την προσθήκη της ιωνικής ζωφόρου λήφθηκε κατά τη διάρκεια κατασκευής του Παρθενώνα (Κορρές, 1988). Στις ανάγλυφες παραστάσεις της είναι σκαλισμένες μορφές θεών, ανθρώπων αλλά και ζώων (κυρίως αλόγων). Στην ανατολική ζωφόρο δεν υπάρχουν καθόλου ζώα, υπάρχουν όμως εξήντα τρείς μορφές, πενήντα μία όρθιες και δώδεκα καθιστές. Είναι η μόνη πλευρά της ζωφόρου όπου απεικονίζονται γυναίκες, αλλά και θεϊκές μορφές οι οποίες παριστάνονται σε μεγαλύτερη κλίμακα από τους ανθρώπους. Το γεγονός αυτό διαχωρίζει αμέσως θεούς και ανθρώπους, όμως ταυτόχρονα τα κεφάλια όλων των μορφών βρίσκονται στο ίδιο ύψος (ισοκεφαλία), αφού οι θεοί παρουσιάζονται καθιστοί, όπως συνηθιζόταν στην εικονογραφία τους (Παλαγγιά, 1983, σ. 47).

Σήμερα θεωρείται ότι η ζωφόρος κατασκευάστηκε ανάμεσα στα έτη 443 – 448 π. Χ. Τα σχέδια των γλυπτών είναι του Φειδία, αλλά η εργασία της λάξευσης πρέπει να έγινε από ομάδα μαθητών του υπό την επίβλεψή του (Χωρέμη, 2022). Το θέμα της ζωφόρου, κατά τη γενικότερη αποδοχή των μελετητών όπως ήδη ειπώθηκε, είναι η πομπή των Μεγάλων Παναθηναίων. Έχουν υπάρξει όμως και διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ποια ακριβώς πομπή απεικονίζεται. Μια αρκετά διαδεδομένη άποψη στο παρελθόν, την οποία εξηγεί αναλυτικά η Όλγα Καρδαρά, είναι ότι η ζωφόρος απεικονίζει τη μυθική ίδρυση των Παναθηναίων από τον Εριχθόνιο – Ερεχθέα, μυθικό γενάρχη των Αθηναίων (Καρδαρά, 1961, σ. 119 κ.ε.). Κατά καιρούς υπήρξαν και άλλες, ήσσονος σημασίας ερμηνείες. Όμως σήμερα οι ερευνητές δέχονται ότι η πομπή είναι αυτή των Μεγάλων Παναθηναίων.

Η αφετηρία της πομπής βρισκόταν στη νοτιοδυτική γωνία της ζωφόρου, από όπου δύο μεγάλες ομάδες κατευθύνονταν η πρώτη προς τη νότια και η δεύτερη προς τη βόρεια πλευρά του μνημείου, για να φτάσουν τελικά στην ανατολική πλευρά όπου βρισκόταν η επίσημη είσοδος του ναού. Εκεί γινόταν η παράδοση του νεοϋφασμένου πέπλου που θα έντυνε πλέον το άγαλμα της Αθηνάς της Πολιούχου (Πολιάδος) (Χωρέμη, 2022).

Η παράσταση της πομπής των Παναθηναίων στη ζωφόρο του Παρθενώνα θεωρείται έργο αριστουργηματικό τόσο στη σύλληψή του (ο χωρισμός της πομπής π.χ. δε δύο μέρη και η σύγκλισή τους στο τέλος), όσο και σε επίπεδο εκτέλεσης. Απηχεί όχι μόνο την υψηλή έμπνευση του καλλιτέχνη και την επιδεξιότητα των τεχνιτών, αλλά αποτελεί ένα λαμπρό μνημείο για τη δόξα που φέρει στους αιώνες η πόλη της Αθήνας (Archaeology Newsroom, 2013).

Πολιτική σημασία της ζωφόρου στην εποχή της

Πριν 2500 χρόνια όταν χτίστηκε ο Παρθενώνας αποτέλεσε το αριστούργημα της κλασικής Ελλάδας. Ήταν ο κλασικός πυρήνας της ανώτερης αντίληψης των Αθηναίων για τους ίδιους αλλά και για την πόλη τους. Παράλληλα το μνημείο αποτελούσε και μια παρουσίαση των μύθων και των πιστεύω τους, της ιστορίας και της ιδεολογίας τους (Καλογεροπούλου, Η ΑΘΗΝΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΚΛΕΟΥΣ, 1978, σσ. 112-114).

Η ζωφόρος του Παρθενώνα, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο έργο, δείχνει την ιδέα που είχε για τον εαυτό της η ηγεμονική δημοκρατία της Αθήνας. Είναι αποκαλυπτικό ότι οι περισσότεροι πολίτες απεικονίζονται ως ιππείς, δηλ. μέλη της ανώτερης τάξης. Η ζωφόρος του Παρθενώνα υποδηλώνει ότι, στο δημοκρατικό πολίτευμα, όλοι οι ελεύθεροι άνδρες είναι αριστοκράτες και ίσοι. Η καθολική συμμετοχή των Αθηναίων σε αυτή την πομπή παραπέμπει στην αντίστοιχη καθολικότητα της δημοκρατικής συμμετοχής των πολιτών. Επίσης, για πρώτη φορά, και σαν να ήταν φυσικό, εικονίζονται σε αρχαιοελληνικό ναό απλοί άνθρωποι, οι Αθηναίοι, στο πλάι των θεών. Ο άνθρωπος αρχίζει να ξεφεύγει από τον ενστικτώδη φόβο του υπερφυσικού και να το αντιμετωπίζει πλέον με τη λογική του. (Neer, 2018, σσ. 278-279).

Η πόλη παρουσιάζεται ως πολιτεία στην οποία δεν έχουν χώρο οι διακρίσεις αλλά επικρατεί η δημοκρατία, η ισότητα, η ισονομία (Βλασσοπούλου, 2017, σ. 84). Στην προσπάθεια όμως αποκρυπτογράφησης των σημαινόμενων που κρύβει η ζωφόρος μένει στο περιθώριο το προφανές ότι η κλασική τέχνη απεικονίζει το ιδεατό και όχι το ρεαλιστικό. Ο χώρος και ο χρόνος δεν έχουν σημασία, τα πρόσωπα εμφανίζονται και κινούνται εκεί όπου το καλεί η καλλιτεχνική δημιουργία, άνθρωποι και θεοί δίπλα-δίπλα, χωρίς όμως και να χάνεται η συνέχεια της διήγησης ή να χάνει το έργο τον σκοπό του. Όπως λέει ο Beazley, ιστορείται «η ένωση των κοινών σκοπών και της ατομικής ελευθερίας, σε μια τάξη που ποτέ δεν καταρρέει. Μολονότι ολοένα σου δίνει την εντύπωση πως θα συμβεί αυτό, η ζωφόρος του Παρθενώνος είναι η τέλεια απεικόνιση του ιδανικού της δημοκρατίας που εκφράζεται στον επιτάφιο λόγο του Περικλέους» (Ανδρόνικος, 1978, σσ. 297-302).

Κεφάλαιο 2ο. Σήμερα…

Ιστορική διαδρομή του Παρθενώνα

Ο Παρθενώνας υπήρξε κατά την αρχαιότητα για αρκετούς αιώνες στολίδι της αθηναϊκής πόλης και δημοκρατίας. Όμως, στο τέλος της ύστερης αρχαιότητας (3^{ος} αιώνας), το μνημείο καταστράφηκε μερικώς από πυρκαγιά. Προς το τέλος του 6ου αι. και αρχές του 7ου ο ναός μετατράπηκε σε χριστιανική εκκλησία με τις απαραίτητες προσθήκες για τη νέα χρήση. Το 1205 μ.Χ., όταν οι Φράγκοι κατέλαβαν την Αθήνα, ο Παρθενώνας, ως εκκλησία της Παναγίας (Santa Maria de Setines) έγινε ο καθεδρικός ναός τους. Τον 15ο αι. (1456), όταν και η Αθήνα πέρασε στην οθωμανική κυριαρχία, ο Παρθενώνας μετατράπηκε σε τζαμί και λειτουργούσε ως τέτοιος μέχρι το 1687 μ.Χ. Όλους αυτούς τους αιώνες, ανάλογα με τον κάτοχο και τη χρήση του κτηρίου, προστίθονταν ή

αφαιρούνταν αρχιτεκτονικά μέλη ώστε το κτήριο να υπηρετεί τους σκοπούς της εκάστοτε χρήσης του. Κατά τη διάρκεια της πολιορκίας της Ακρόπολης από τον Morozini (1687), ο Παρθενώνας ανατινάχτηκε από οβίδα που έπεσε στο εσωτερικό του. Η καταστροφή του μνημείου ήταν εκτεταμένη: από τους τοίχους του σηκού οι τρεις κατέρρευσαν, και από τους κίονες έξι από τη νότια και οκτώ από τη βόρεια πλευρά. Στο εσωτερικό του ερειπίου κτίστηκε αργότερα ένα μικρό τζαμί. Το 1801 – 1802, όταν η Ακρόπολη ήταν ακόμη ένα οθωμανικό κάστρο, εμφανίστηκε ο κόμης Έλγιν που εκείνη την εποχή χρημάτιζε πρεσβευτής της Αγγλίας στην Πύλη του Σουλτάνου της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Έχοντας καταφέρει να εξασφαλίσει σουλτανική άδεια η οποία του επέτρεπε να αποσπάσει και να μεταφέρει από τα εδάφη του Σουλτάνου ό,τι αρχαιότητα ήθελε, αποφάσισε να αποσπάσει από την Ακρόπολη όσα γλυπτά τον ενδιέφεραν και μπορούσε να τα αφαιρέσει με οποιονδήποτε τρόπο. Τα συνεργεία του απέσπασαν και μετέφεραν στην Αγγλία 19 μορφές των αετωμάτων, 15 νότιες μετόπες και 56 πριονισμένες πλάκες με ανάγλυφες παραστάσεις της ζωφόρου, μήκους 50 περίπου μέτρων (Βλασσοπούλου, 2017, σσ. 91-94). Τα γλυπτά αυτά τα αγόρασε τελικά το 1815 από τον Έλγιν το Βρετανικό Μουσείο, όπου και εκτίθενται μέχρι και σήμερα, ενώ έχει έρθει στην επιφάνεια μετ' επιτάσεως η συζήτηση – διελκυστίνδα για το αν πρέπει να παραμένουν εκεί ή να επιστραφούν στην Ελλάδα.

Κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα του 1821 η Ακρόπολη ελευθερώθηκε αρχικά από τους επαναστατημένους Έλληνες αλλά πολιορκήθηκε ξανά από τον Κιουταχή Πασά το 1827. Οι Οθωμανοί κυρίευσαν εκ νέου την Ακρόπολη και την κατείχαν μέχρι την οριστική τους αποχώρηση το 1833. Τότε άρχισαν να απομακρύνονται από τον χώρο και τα ερείπια του οικισμού που εν τω μεταξύ, με την πάροδο των αιώνων, είχε σχηματιστεί πάνω στον ιερό βράχο. Το 1885 ξεκίνησαν ανασκαφές στην Ακρόπολη, το 1898 – 1902 επιχειρήθηκαν οι πρώτες αναστηλώσεις των μνημείων και οι προσπάθειες συνεχίστηκαν αργότερα το 1922 – 1933. Στη σύγχρονη εποχή, από το 1986 και εξής, έχουν τεθεί σε εφαρμογή μια σειρά αναστηλωτικών προγραμμάτων για την αποκατάσταση όσων τμημάτων του μνημείου είναι δυνατόν να αποκατασταθούν. Στο πλαίσιο αυτών των εργασιών, το 1993 κρίθηκε αναγκαίο ο γλυπτός διάκοσμος της ζωφόρου που είχε παραμείνει πάνω στον ναό, να αποσυναρμολογηθεί και να μεταφερθεί στο Μουσείο Ακροπόλεως όπου πλέον εκτίθεται σε προστατευόμενο χώρο (Χατζηασλάνη & Καϊμάρα, 2009).

Ο Παρθενώνας στις μέρες μας

Η Υπηρεσία Συντήρησης Μνημείων Ακροπόλεως (ΥΣΜΑ) έχει αναλάβει να αποκαταστήσει, όσο είναι δυνατόν, τα μνημεία του βράχου της Ακρόπολης, επομένως και του Παρθενώνα και πραγματοποίησε αρκετά έργα για τον σκοπό αυτόν (ΥΣΜΑ, Παρθενώνας Ολοκληρωμένες επεμβάσεις, 2014-2022). Στη συνέχεια των έργων αποκατάστασης του Παρθενώνα (περίοδος 2014-2020), αποφασίστηκε να γίνει και τοποθέτηση δοκών στην οροφή της δυτικής πλευράς του πτερού, για να αποκατασταθούν, όσο είναι δυνατόν, οι συνθήκες φωτισμού της εποχής, γεγονός που βοηθά τους επισκέπτες να βιώσουν την αίσθηση που άφηνε η θέαση της ζωφόρου στους ανθρώπους που την

έβλεπαν όπως δημιουργήθηκε στο αττικό περιβάλλον και φως (ΥΣΜΑ, Παρθενώνας Επεμβάσεις σε εξέλιξη, 2014-2022).

Πέρα από το ό,τι εκφράζει ως σύνολο ο Παρθενώνας, οι μελετητές των δύο τελευταίων αιώνων έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στη ζωφόρο και στα μηνύματα των παραστάσεών της, τόσο σε πολιτικό όσο και σε πολιτειακό επίπεδο. Κατέστησαν έτσι τον Παρθενώνα σύμβολο ανώτερου πολιτισμού που οφείλει την ύπαρξή του μόνο στο δημοκρατικό πολίτευμα. Όσο και να ισχύει αυτό, δεν παύει να αποτελεί μια αποσπασματική αντίληψη του μνημείου, αφού υποβιβάζεται η σημασία της μυθικής και θρησκευτικής του υπόστασης – πολύ σημαντικές και αυτές οι πλευρές για την εποχή του. Η ίδια αυτή αντίληψη επέτρεψε να αποσπαστούν από τον Έλγιν και να βρεθούν τελικά στο Βρετανικό Μουσείο πολλοί από τους λίθους της ζωφόρου, παραβλέποντας ότι «πρόκειται για τα αρχιτεκτονικά συστατικά στοιχεία ενός θρησκευτικού οικοδομήματος, του ναού της Αθηνάς, που και ο ίδιος εντάσσεται σε ένα θρησκευτικό σύστημα, σε ένα σύνολο πεποιθήσεων και τελετουργιών το οποίο σχημάτιζε το ίδιο το υφάδι της ζωής στην αρχαία πόλη. Αετώματα, μετόπες και ζωφόρος βρίσκονται σε εσωτερικό διάλογο μεταξύ τους πάνω στο συγκεκριμένο μνημείο. Αποσπασμένα από τον φυσικό τους χώρο χάνουν όχι μόνο σημαντικό κομμάτι της ομορφιάς τους αλλά και των σημαινομένων τους» (Conelly, 2016, σ. 398).

Ιστορική διαδρομή της ζωφόρου

Η ζωφόρος του Παρθενώνα ακολούθησε μόνο μέχρις ενός σημείου την πορεία του μνημείου στο οποίο ήταν τοποθετημένη. Η πυρκαγιά του 3ου αι., που αναφέρθηκε και παραπάνω, δε γνωρίζουμε αν και κατά πόσον κατέστρεψε και τη ζωφόρο. Αργότερα, ανάμεσα στο 400 και το 500 μ. Χ., όταν ο Παρθενώνας μετατράπηκε σε χριστιανική εκκλησία, γνωρίζουμε ότι αφαιρέθηκαν τμήματα από την ανατολική πλευρά του κτηρίου (τμήματα του αετώματος και της ζωφόρου), για να λάβει μορφή η οποία προσιδιάζει περισσότερο σε χριστιανικό ναό. Ακολούθως, κάποια στιγμή στη διάρκεια του 12ου αι. μ.Χ., δημιουργήθηκαν στο κτήριο έξι παράθυρα, τρία στη βόρεια και τρία στη νότια πλευρά με την αφαίρεση έξι λίθων της ζωφόρου, ώστε να αποκτήσει το εσωτερικό του ναού περισσότερο φως. Αντίστοιχα, όταν η Αθήνα καταλήφθηκε από τους Οθωμανούς στα 1458 μ.Χ., ο Παρθενώνας χρησιμοποιήθηκε ως χώρος λατρείας της ισλαμικής θρησκείας, αφού μετατράπηκε σε τζαμί. Η ζωφόρος παρέμεινε στη θέση της. Νεότερες πληροφορίες για την κατάσταση της ζωφόρου έχουμε από τα 1674 μ.Χ., μέσα από τα σχέδια του Jaques Carrey, ζωγράφου, ο οποίος συνόδευε στην Αθήνα τον τότε πρεσβευτή της Γαλλίας στην Κωνσταντινούπολη, C. F. Olier, μαρκήσιο του Nointel. Ο Carrey εκπόνησε ακριβή σχέδια των γλυπτών της ζωφόρου και από αυτά, (από όσα διασώθηκαν), γνωρίζουμε την κατάσταση της ζωφόρου εκείνη την εποχή.

Στη μεγάλη καταστροφή από οβίδα του Παρθενώνα στα 1687 καταστράφηκε και μεγάλο τμήμα των μακρών πλευρών της ζωφόρου. Ανεπανόρθωτες ζημιές υπέστησαν πολλοί λίθοι που έπεσαν στο έδαφος αλλά και αρκετοί από αυτούς που παρέμειναν στη θέση τους στη ζωφόρο. Οι πεσμένοι λίθοι κατέστησαν πιο εύκολο το εγχείρημα της κλοπής και μεταφοράς τους σε μακρινά μέρη του κόσμου.

Επόμενη μεγάλη καταστροφή της ζωφόρου συντελέστηκε όταν ο Έλγιν κατέβασε σε από το ερειπωμένο πλέον μνημείο όσα μπόρεσε από τα γλυπτά του, συμπεριλαμβανομένων και γλυπτών της ζωφόρου μήκους 80 μέτρων. Ό,τι απέμεινε τελικά στη θέση του στον ναό, ήταν το τμήμα της δυτικής ζωφόρου μήκους 20 μέτρων. Τελευταία, το 1993, κρίθηκε σκόπιμο και το κομμάτι αυτό να αφαιρεθεί από τη θέση του και να μεταφερθεί στο Μουσείο Ακροπόλεως, με σκοπό να συντηρηθεί και να προστατευτεί από επιπλέον διάβρωσή του – ήδη είχε υποστεί σημαντική διάβρωση από την πολλών αιώνων έκθεσή του στο ύπαιθρο (Χατζηασλάνη & Καϊμάρα, 2009).

Η ζωφόρος στις μέρες μας

Από τους 115 λίθους που αποτελούσαν τη ζωφόρο του Παρθενώνα σήμερα σώζονται πλήρεις ή σε θραύσματα 112 λίθοι. (Με τη διάνοιξη των παραθύρων της χριστιανικής εκκλησίας και την ανατίναξη του μνημείου το 1687 τα κεντρικά τμήματα των μακρών πλευρών καταστράφηκαν). Ειδικότερα, από τη δυτική πλευρά σώζονται και οι 16 λίθοι εκ των οποίων οι 13 βρίσκονται στο Μουσείο Ακρόπολης, 2 στο Βρετανικό Μουσείο και θραύσματα ενός λίθου βρίσκονται κάποια στο Μουσείο της Ακρόπολης και κάποια στο Βρετανικό Μουσείο. Από τη νότια πλευρά σώζονται 41 λίθοι. Από αυτούς στη θέση τους στο μνημείο βρίσκονται 2 λίθοι, στο Μουσείο Ακρόπολης 12, στο Βρετανικό 24 και θραύσματα 3 λίθων και στα δύο μουσεία. Από τη βόρεια πλευρά σώζονται 46 λίθοι εκ των οποίων 24 βρίσκονται στο Μουσείο Ακρόπολης, οι 15 στο Βρετανικό Μουσείο και θραύσματα 7 λίθων και στα δύο μουσεία. Τέλος, από την ανατολική πλευρά σώζονται 9 λίθοι, 3 στο Μουσείο Ακρόπολης, 1 στο Βρετανικό Μουσείο και θραύσματα 5 λίθων και στα δύο μουσεία (Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, 1995-2022). Ακέραιοι λίθοι, μικρότερα τμήματα και σπαράγματα των μακρών πλευρών από ανασκαφικές και άλλες έρευνες στην Ακρόπολη και τις πλαγιές της, εκτίθενται τώρα στο Μουσείο Ακρόπολης ή φυλάσσονται σε αποθηκευτικούς χώρους. Τα ελλιπή τμήματα που βρίσκονται στο Βρετανικό Μουσείο και σε άλλα μουσεία του εξωτερικού παρουσιάζονται σε αντίγραφα των πρωτοτύπων (Βλασσοπούλου, 2017, σ. 79).

Σήμερα, αφού ολοκληρώθηκε το έργο της συντήρησης, τα γλυπτά της δυτικής ζωφόρου έχουν τοποθετηθεί στον τρίτο όροφο του νέου Μουσείου της Ακρόπολης, ενώ στον Παρθενώνα τοποθετήθηκαν αντίγραφα αυτών. Στο μουσείο, οι λίθοι της ζωφόρου ενσωματώθηκαν σε έναν ορθογώνιο τσιμεντένιο πυρήνα που έχει τις διαστάσεις του σηκού του αρχαίου ναού. Επίσης, στη σύνθεση αυτή τα σωζόμενα πρωτότυπα γλυπτά ενώθηκαν με αντίγραφα αυτών που εκτίθενται σε μακρινά μουσεία του κόσμου. Έτσι οι επισκέπτες μπορούν να απολαύσουν από κοντά την καλλιτεχνική και ιστορική αξία των γλυπτών, πλην όμως τα θωρούν αποκομμένα από τον φυσικό τους χώρο.

Πολιτική σημασία της ζωφόρου στην εποχή μας

Η έκθεση της ζωφόρου στο Μουσείο Ακρόπολης δίνει τη δυνατότητα σε κάθε επισκέπτη να απολαύσει από κοντά λεπτομέρειες του κάθε λίθου αφού είναι τοποθετημένοι σε ύψος μόλις 1,5 μέτρων. Αναπόφευκτα εντούτοις υπενθυμίζει το κομμάτιασμα του συνόλου κυρίως στις αρχές του 19ου αι. με πρωτοβουλία του Λόρδου Έλγιν και τη

μεταφορά κομματιών του στην πατρίδα του, την Αγγλία. Μέχρι σήμερα η συζήτηση για τα μάρμαρα του Παρθενώνα αποτελεί στην πραγματικότητα μια διελκυστίνδα ανάμεσα σε μουσεία (Ακροπόλεως και Βρετανικό), κράτη (Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία), διάφορους οργανισμούς, οργανώσεις, συλλογικότητες, ανθρώπους του πνεύματος και απλούς ανθρώπους. Η συζήτηση καλά κρατεί και είναι, νομίζω, εμφανές ότι είναι πλέον θέμα γοήτρου πολιτικού, πολιτιστικού, εθνικού για τη μεν Βρετανία να κρατήσει τα γλυπτά και για την Ελλάδα να τα επαναφέρει στο φυσικό ιστορικό τους περιβάλλον που βέβαια πόρρω απέχει από την απομόνωσή τους σε μια κρύα αίθουσα ενός μουσείου στην άλλη άκρη της ευρωπαϊκής ηπείρου, πολλά από αυτά ακρωτηριασμένα από τη διαδικασία της απόσπασης και μεταφορά τους.

Συμπεράσματα

Η πόλη της αρχαίας Αθήνας έφτασε στην ακμή της το 2ο μισό του 5ου π.Χ. αιώνα και έχει να παρουσιάσει σπουδαία επιτεύγματα αυτής της εποχής. Το σπουδαιότερο, ίσως, από τα μνημεία που χτίστηκαν στην εποχή του Περικλή, ήταν και ο Παρθενώνας της Ακρόπολης, ναός αφιερωμένος στην Αθηνά, προστάτιδα θεά της Αθήνας. Ο Παρθενώνας υπήρξε ένα λαμπρό οικοδόμημα, κατασκευασμένο από το λευκό μάρμαρο της Πεντέλης και ανήκει κατά βάση στον δωρικό τύπο ναού, με ενσωματωμένα επιτυχώς στοιχεία του ιωνικού ρυθμού. Μέχρι και σήμερα αξιολογείται ως έργο αξιοθαύμαστο, όχι μόνο για τον αρχιτεκτονικό του σχεδιασμό αλλά και για τον σύντομο χρόνο που χρειάστηκε για την ολοκλήρωσή του. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του Παρθενώνα που δεν υπάρχει σε άλλους δωρικούς ναούς, αποτελεί η ιωνική ζωφόρος που προστέθηκε στο άνω μέρος, γύρω από τον εξωτερικό τοίχο του σηκού. Μία ζωφόρος 160 μέτρων αποτελούσε το ιδανικό υπόβαθρο για να ιστορηθούν πάνω της τα επιτεύγματα και τα πιστεύω της Αθήνας. Και η παράσταση της πομπής της γιορτής των Παναθηναίων προκρίθηκε το κατάλληλο θέμα γι' αυτόν τον σκοπό: οι διάφορες φάσεις της πομπής μπορούσαν να καλύψουν ικανοποιητικά τον μακρύ χώρο της ζωφόρου και ήταν επίσης κατάλληλο θέμα για να τονίσει και να αναδείξει τη δημοκρατία και την ισονομία των Αθηναίων πολιτών και την ανωτερότητα της πόλης τους επίσης.

Στην εποχή της η ζωφόρος διατυμπάνιζε την υπεροχή της Αθήνας, στις μέρες μας εγείρει άλλου είδους ερωτήματα – ερωτήματα σχετικά με το πού και σε ποιον τελικά ανήκουν τα επιτεύγματα του ανθρώπινου παρελθόντος, ποιος είναι υπεύθυνος για την προστασία τους, πώς προστατεύονται καλύτερα, ποιος/ποιοι είναι αρμόδιοι να αποφασίζουν για την τύχη τους και, στην περίπτωση της ζωφόρου, πώς αντιλαμβανόμαστε στην εποχή μας το παρελθόν μας καθώς και τα σημαινόμενα των γλυπτών της.

Αναφορές

Archaeology Newsroom. (2013). archaeology & arts. Anaktisi 04 27, 2022, apo www.arxaiologia.gr

Bury, J., & Meiggs, R. (1998). ISTORIA TIS ARCHAIAS ELLADAS. ATHINA: INSTITOUTO TOU VIVLIOU - KARDAMITSA.

Chatziaslani, K., & Kaimara, E. (2009). I zoforos tou Parthenona. Anaktisi 5 28, 2022, apo http://repository.parthenonfrieze.gr/frieze/aboutParthenon.jsp

Choremi, A. (2022). To thema tis zoforou tou Parthenona: ta Panathinaia. Anaktisi 05 14, 2022, apo I zoforos tou Parthenona: https://www.parthenonfrieze.gr/gnoriste-ti-zoforo/

Conelly, J. (2016). To ainigma tou Parthenona. Athina: Pataki.

Neer, R. (2018). TECHNI & ARCHAIOLOGIA TOU ELLINIKOU KOSMOU per. 2500 - per. 150 p.Ch. ATHINA: INSTITOUTO TOU VIVLIOU – KARDA MITSA.

Andronikos, M. (1978). I klasiki techni. Sto ISTORIA TOU ELLINIKOU ETHNOUS (Tom. G2, ss. 270-309). Athina: EKDOTIKI ATHINON.

Vlassopoulou, Ch. (2017). I AKROPOLI TON ATHINON Ta mnimeia tou vrachou kai ton klityon. ATHINA: TAMEIO ARCHAIOLOGIKΩN PORΩN KAI APALL OTRIΩSEΩN.

Kalogeropoulou, A. (1978). I ATHINA TOU PERIKLEOUS. Sto ISTORIA TOU ELLINIKOU ETHNOUS (Tom. G1, ss. 82-120). ATHINA: EKDOTIKI ATHINON.

Kalogeropoulou, A. (1978). Sparti kai Athinai. I edraiosi tis dimokratias kai i akmi ton Athinon. Sto ISTORIA TOU ELLINIKOU ETHNOUS (Tom. G1, ss. 10-29). ATHINA: EKDOTIKI ATHINON.

Kardara, Ch. (1961). Glafkopis - O archaios naos kai to thema tis zoforou tou Parthe nonos. Archaiologiki Efimeris, 100, ss. 61-158.

Katsoulakos, Th., Kokkorou - Alevra, G., & Skoulatos, V. (2013). ARCHAIA ISTO RIA (A' GYMNASIOU). ATHINA: INSTITOUTO TECHNOLOGIAS YPOLOGISTON KAI EKDOSEON «DIOFANTOS».

Korres, M. (1988). Pos kai giati i zoforos tou Parthenonos laxefthike epano sto ktirio Praktika tou 12ou Synedriou Klasikis Archaiologias, D', ss. 104-107.

Mouseio Akropolis. (2018). I Zoforos. Anaktisi 05 28, 2022, apo https://theacropolis museum.gr/ta-arhitektonika-glypta/i-zoforos.

Palangia, O. (1983). O GLYPTOS DIAKOSMOS TOU PARTHENONA. ATHINA: KARDAMITSA.

Papachatzis, N. (1978). I thriskeia ton klasikon chronon - Ta Panathinaia. Sto ISTORIA

TOU ELLINIKOU ETHNOUS (Tom. G2, ss. 252- 253). Athina: Ekdotiki Athinon.

Tsatsos, K. (1978). TO MESOURANIMA TOU ELLINIKOU PNEVMATOS. Sto ISTORIA TOU ELLINIKOU ETHNOUS (ss. 244-247). ATHINA: EKDOTIKI ATHINON.

Ypourgeio Politismou kai Athlitismou. (1995-2022). Anaktisi 05 28, 2022, apo Ta glypta pou leipoun apo ton Parthenona: https://www.culture.gov.gr/el/parthenonas/SitePages/view.aspx?iID=7

YSMA. (2014-2022). Anaktisi 06 02, 2022, apo Parthenonas Epemvaseis se exelixi: https://tinyurl.com/34smu6b2

YSMA. (2014-2022). Parthenonas Oloklиromenes epemvaseis. Anaktisi 06 02, 2022, apo https://tinyurl.com/34smu6b2