

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

48ο Τεύχος, Μάιος 2025

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

Το εξώφυλλο του 48^{ου} τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με θέμα την «Ξιφασκία Καθιστών - Διδακτική Πρόταση».

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 ωστόσο σχηματίζεται 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>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελάκη Ρόξη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

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

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

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

Βακάλη Άννα, Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν. Δυτ. Μακεδονίας.

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδασκτικό 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 Μεταδιδασκτορικός 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

Κατσαδώρας 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 Θρησκευολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, MA 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, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτισης 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 γλώσσας 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. (Επικ. 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 A.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD A.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

Ράντζου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Α.Π.Θ., Γνωστικό αντικείμενο: Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική

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 Σορβόνης

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), M.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), M.A. 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.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*5 Μαΐου 2025***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-5-2025 ως και 30-6-2025, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 49ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 49ου τεύχους:

- Ως 30-6-2025, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-7-2025, ανάρτηση του 49ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

<http://neospaidagogos.online/thematology.html>

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Ξιφασκία Καθιστών - Διδακτική Πρόταση
Σελ. 26	01.Θ.Ε. Η εφαρμογή της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στα λάθη των μαθητών
Σελ. 36	01.Θ.Ε. Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση
Σελ. 50	01.Θ.Ε. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργαζόμενης μνήμης και ερευνητικές μεθοδολογίες για την μάθηση των μαθηματικών σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη
Σελ. 59	02.Θ.Ε. Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών
Σελ. 69	02.Θ.Ε. Ένας Διδακτικός Σχεδιασμός σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπονδών στα Μαθηματικά
Σελ. 78	02.Θ.Ε. Η συμβολή της ανάγνωσης των ιστοριών στην πορεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας προς το γραμματισμό
Σελ. 88	02.Θ.Ε. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μέσα από ένα πρόγραμμα για τον ενεργό πολίτη
Σελ. 99	03.Θ.Ε. SWOT Ανάλυση στη διδασκαλία μαθηματικών με τεχνολογία
Σελ. 108	03.Θ.Ε. Εκπαιδευτικά λογισμικά διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης και κονεκτιβισμός
Σελ. 117	03.Θ.Ε. Εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη: Διαδραστικό βίντεο
Σελ. 130	07.Θ.Ε. Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός στη χρήση της Τ.Ν.: «Μια μέρα παρέα με το ChatGPT»
Σελ. 140	08.Θ.Ε. Δυσορθογραφία – ανορθογραφία: Δύο διαφορετικές δυσκολίες
Σελ. 151	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την τροποποίηση συμπεριφοράς στη ΔΕΠ-Υ
Σελ. 164	08.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα και η δυνατότητα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο

Σελ. 174	08.Θ.Ε. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης
Σελ. 182	10.Θ.Ε. Καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Όργανα λήψης αποφάσεων, εμπόδια, συγκρούσεις
Σελ. 193	12.Θ.Ε. Σύγκριση διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ Ελλάδας και Σουηδίας
Σελ. 205	13.Θ.Ε. Ανίχνευση διαταραγμένων διατροφικών συμπεριφορών έφηβων μαθητών/τριών
Σελ. 218	13.Θ.Ε. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου: Στατιστικά και αλγεβρικά κριτήρια ελέγχου
Σελ. 229	13.Θ.Ε. Επιμόρφωση Διευθυντών/-ντριών: Απόψεις και Προκλήσεις
Σελ. 236	13.Θ.Ε. Ήπιες δεξιότητες στην Εκπαίδευση: Από την ασαφή εννοιολόγηση σε ένα συνθετικό ταξινομικό πλαίσιο
Σελ. 246	15.Θ.Ε. Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης
Σελ. 256	15.Θ.Ε. Η εμπιστοσύνη στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό
Σελ. 264	15.Θ.Ε. Ηγεσία με όραμα: Η Προϊσταμένη ως πυλώνας για την προώθηση της καινοτομίας στο νηπιαγωγείο
Σελ. 273	15.Θ.Ε. Ο Σχεδιασμός-Προγραμματισμός στην Εκπαιδευτική Διοίκηση
Σελ. 282	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση για την αειφορία στην Ανθρωπόκαινο εποχή
Σελ. 292	16.Θ.Ε. Κοινωνική ανισότητα-αποκλεισμός στο ελληνικό σχολείο (από το 2ο μισό του 20ου αιώνα έως σήμερα)
Σελ. 305	17.Θ.Ε. Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία και Ηλεκτρονική Μάθηση: Συγκριτική Ανάλυση

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 314	06.Θ.Ε. Διδακτικά Σενάρια με Χρήση ΤΠΕ: «Οικονομικές Σκιές στα Λογοτεχνικά Τοπία: Μια Διαθεματική προσέγγιση στα Δημόσια Οικονομικά»
----------	--

Σελ. 324	06.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό μικροσενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού: Η σύγκρουση Βενιζέλου-Κωνσταντίνου
Σελ. 337	06.Θ.Ε. Ενσωματώνοντας τις Τ.Π.Ε. στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα τον νηπιαγωγείου - Διδακτικό σενάριο
Σελ. 342	06.Θ.Ε. Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο. Σενάριο κριτικής διδασκαλίας της ιστορίας στο δημοτικό
Σελ. 350	06.Θ.Ε. Ο φράχτης: Μονοτονία και ακρότατα συνάρτησης
Σελ. 360	17.Θ.Ε. Η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία Μηχανών» στο Ψηφιακό Φροντιστήριο, τη σχολική χρονιά 2024-2025

Ξιφασκία Καθιστών - Διδακτική Πρόταση

*Βλάχου Δήμητρα, Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Καλμπαζίδου Δήμητρα, Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Πάτση Χαρίκλεια, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Ευαγγελινού Χριστίνα, Καθηγήτρια Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Σερρών, Α.Π.Θ.*

Περίληψη

Η ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στη σχολική Φυσική Αγωγή αποτελεί θεμέλιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ενισχύοντας την ισότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσα από την ενασχόληση της ξιφασκίας καθιστών, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν νέες μορφές άσκησης που καλλιεργούν την πειθαρχία και την συνεργασία. Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' τάξης και στοχεύει στην εξοικείωση με το άθλημα, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων. Επιπρόσθετα με την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο άθλημα, οι μαθητές θα βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες, θα γνωρίσουν τους κανονισμούς, τον εξοπλισμό και τις βασικές τεχνικές, με έναν πιο ελκυστικό και διαδραστικό τρόπο. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία και διευκολύνει την κατανόηση των τεχνικών και στρατηγικών στοιχείων του αθλήματος. Συμπερασματικά, οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σημασία της συμπερίληψης και της αλληλεγγύης, συνειδητοποιώντας ότι ο αθλητισμός αποτελεί δικαίωμα για όλα τα άτομα.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, Ξιφασκία καθιστών, Συμπερίληψη, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Παραολυμπιακά αθλήματα

Wheelchair Fencing - Didactic Proposal

*Vlachou Dimitra, Undergraduate student, S.P.E.S.S. Serres, AUTH
Kalmpazidou Dimitra, Undergraduate student, S.P.E.S.S. Serres, AUTH
Patsi Charikleia, Special Teaching Staff, S.P.E.S.S. Serres, AUTH
Evaggelinou Christina, Professor of Adapted Physical Education, S.P.E.S.S. Serres,
AUTH*

Abstract

The inclusion of individuals with disabilities in school Physical Education constitutes a cornerstone of educational inclusion, enhancing equality, acceptance of diversity, the empowerment of all students, and the creation of an open and welcoming learning community. Through the engagement of athletes with disabilities in Paralympic sports, the opportunity emerges for participation in high-level competitive events with significant athletic achievements. This teaching proposal aims to introduce sixth-grade elementary school students to the sport of wheelchair fencing, which is a Paralympic sport that

combines exercise, concentration, and discipline. Wheelchair fencing, as a Paralympic sport, promotes self-esteem and a sense of sportsmanship among students with and without disabilities. Furthermore, by engaging with this specific sport, students are likely to improve their motor skills in a more attractive and interactive way. Through experiential activities and the use of digital tools, students will have the opportunity to become familiar with the sport, its equipment, and its basic rules. The use of Information and Communications Technology in educational process allows students to interact with digital tools that facilitate the understanding of the technical and strategic elements of the sport. This approach is not limited to teaching the technique of the sport, but extends to the cultivation of values such as cooperation and equal participation in sports, creating a positive and supportive atmosphere in the classroom. In conclusion, students will understand the importance of inclusion and solidarity, reinforcing the awareness that sport is for everyone, regardless of individual differences.

Key-Words: Physical Education, Wheelchair Fencing, Inclusion, Information and Communications Technology, Paralympic sports

Εισαγωγή

Η εγκεφαλική παράλυση επηρεάζει 2–3 νεογνά ανά 1.000 γεννήσεις και οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη που δυσχεραίνει την κίνηση, τη στάση του σώματος και την ισορροπία. Οι κινητικές διαταραχές της διακρίνονται σε σπαστικότητα (η πιο συχνή με ποσοστό 80%), δυσκινησία, αταξία ή συνδυασμένες μορφές. Μπορεί να προκαλέσει προβλήματα όπως εξάρθρωση ισχίου, δυσκολίες ισορροπίας, μειωμένη λειτουργικότητα των χεριών και παραμόρφωση στα πόδια. Η διάγνωση βασίζεται κυρίως στην κλινική εκτίμηση, με τη μαγνητική τομογραφία να βοηθά σε ασαφείς περιπτώσεις. Η σοβαρότητα της πάθησης εκτιμάται μέσω ειδικών εργαλείων αξιολόγησης. Οι θεραπείες περιλαμβάνουν ενέσεις αλλαντικής τοξίνης, μυοχαλαρωτικά, επιλεκτική ραχιαία ριζοτομή και φυσικοθεραπεία. Επιπλέον, οι ασθενείς μπορεί να εμφανίσουν γνωστικές δυσκολίες, επιληπτικές κρίσεις, έλκη κατάκλισης, οστεοπόρωση, συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές στην ομιλία ή την ακοή (Vitrikas, Dalton & Breish, 2020).

Η φυσική άσκηση αποτελεί βασικό στοιχείο της θεραπευτικής προσέγγισης για τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση. Η τακτική άσκηση έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη μυϊκή δύναμη, βελτιώνει την ευλυγισία και βοηθά στην πρόληψη της εμφάνισης δευτερογενών επιπλοκών, όπως η σύσπαση των μυών και η περιορισμένη κινητικότητα. Ακόμη η άσκηση συμβάλλει στη βελτίωση της ισορροπίας, της στάσης του σώματος και της γενικότερης φυσικής κατάστασης. Επιπλέον διαπιστώνεται από διάφορες μελέτες ότι τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση μπορούν να επωφεληθούν από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα άσκησης, το οποίο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του κάθε ατόμου. Μάλιστα, η άσκηση μπορεί να έχει και θετική επίδραση στη συναισθηματική και ψυχολογική ευημερία των ατόμων με εγκεφαλική παράλυση, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική τους συμμετοχή (Lorentzen & Nielsen, 2020).

Η ξιφασκία με αμαξίδιο (Wheelchair Fencing) αποτελεί ένα από τα παλαιότερα αθλήματα για άτομα με αναπηρία, το οποίο είναι βασισμένο στην όρθια ξιφασκία, με τους ίδιους κανονισμούς, τα ίδια εξαρτήματα και τις ίδιες τακτικές. Οι αθλητές αγωνίζονται καθιστοί σε ειδικά σταθεροποιημένα αμαξίδια, γεγονός που επιτρέπει μέγιστη κίνηση του σώματος όσον αφορά τον κορμό και τα άνω άκρα. Η συμμετοχή στο άθλημα προϋποθέτει μόνιμη σωματική αναπηρία, με την κατηγοριοποίηση των αθλητών να γίνεται μέσω ενός λειτουργικού συστήματος ταξινόμησης. Οι κατηγορίες είναι Α (με καλή ισορροπία και λειτουργικότητα χεριού), Β (με μέτρια ισορροπία και καλή λειτουργία χεριού) και C (με χωρίς ισορροπία και με περιορισμένη λειτουργία χεριού). Επιπλέον η ξιφασκία καθιστών συνδυάζει στοιχεία τακτικής, ταχύτητας και στρατηγικής, προσφέροντας στους αθλητές μια μοναδική ευκαιρία για κοινωνική ένταξη, σωματική και ψυχική ενδυνάμωση. Οι πόντοι δίνονται με παρόμοιο τρόπο όπως και στην όρθια ξιφασκία, αλλά με κάποιες ιδιαιτερότητες λόγω της καθιστής θέσης και των περιορισμών στην κίνηση. Οι βασικές αρχές όμως παραμένουν ίδιες και εξαρτώνται από το όπλο που χρησιμοποιείται [φλορέτο (foil), ξίφος (epee) και σπάθη (sabre)]. Με τη χρήση του φλορέτο, οι πόντοι δίνονται μόνο με το άκρο του όπλου, επιτρέπεται χτύπημα μόνο στον κορμό και ισχύει ο κανόνας προτεραιότητας (αν και οι δύο αθλητές χτυπήσουν ταυτόχρονα, τότε πόντος δίνεται σε αυτόν που είχε τον επιθετικό «έλεγχο», δηλαδή σε αυτόν που ξεκίνησε πρώτος την επίθεση). Με τη χρήση του ξίφους, οι πόντοι δίνονται με το άκρο του όπλου, επιτρέπεται χτύπημα σε όλο το σώμα και δεν υπάρχει προτεραιότητα. Ενώ με τη χρήση της σπάθης, οι πόντοι δίνονται με την αιχμή ή την κόψη του όπλου, επιτρέπεται χτύπημα από την μέση και πάνω και ισχύει ο κανόνας προτεραιότητας. Γενικά στη βαθμολόγηση οι αγώνες διαρκούν μέχρι ένας αθλητής να φτάσει τους 15 πόντους ή να ολοκληρώσει τρεις γύρους των τριών λεπτών. Ακόμη χρησιμοποιείται ηλεκτρονικό σύστημα ανίχνευσης επαφής, ώστε να καταγράφονται οι έγκυρες επιθέσεις. Η ξιφασκία καθιστών αποτελεί ένα Παραολυμπιακό άθλημα που μπορεί να εξασκείται από άτομα με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας, συμπεριλαμβανομένων εκκείνων με εγκεφαλική παράλυση (Villiere et al., 2021).

Με την παρούσα διδακτική πρόταση, οι μαθητές μέσω της ξιφασκίας καθιστών, θα αποκτήσουν γνώσεις για τα άτομα με αναπηρία και συγκεκριμένα για τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση. Επιπρόσθετα θα γνωρίσουν το ιδιαίτερα ενδιαφέρον και καινοτόμο άθλημα της ξιφασκίας καθιστών, καθώς επίσης θα μάθουν να συνεργάζονται και να σέβονται τον αντίπαλο.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: Ξιφασκία για Όλους!!!

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Προσαρμοσμένη Φυσική αγωγή, Φυσική Αγωγή, Αγγλικά, Πληροφορική

Τάξη στην οποία απευθύνεται: ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού

Σκοπός:

Ο σκοπός θα είναι η γνωριμία των μαθητών με το άθλημα της ξιφασκίας καθιστών με τη χρήση τεχνολογικών μέσων (βιντεοπροβολή, οπτική απεικόνιση με Power Point) και η εκτέλεση των δραστηριοτήτων σχετικά με το συγκεκριμένο αγώνισμα. Επίσης, η ενασχόληση και παρακολούθηση βίντεο τα οποία σχετίζονται με το άθλημα και τα βασικά του στοιχεία, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες από τις οποίες οι μαθητές ενημερώνονται για ένα Παραολυμπιακό άθλημα καθώς και η επίλυση αποριών που πιθανών να υπάρξουν μέσα από τα βίντεο και τις διαφάνειες που θα προβληθούν με τη χρήση ψηφιακού κουίζ. Επιπρόσθετος σκοπός θα είναι η ευαισθητοποίηση και η ενίσχυση της συμπερίληψης, καθώς με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων οι μαθητές θα κατανοήσουν και θα αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα άτομα με αναπηρία.

Μαθησιακοί στόχοι:

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης, οι μαθητές θα είναι ικανοί:

- Να αναγνωρίζουν τη σημασία της ξιφασκίας καθιστών και των Παραολυμπιακών αθλημάτων.
- Να κατανοούν τις βασικές αρχές και τον εξοπλισμό του αθλήματος.
- Να εφαρμόζουν βασικές τεχνικές της ξιφασκίας καθιστών μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων.
- Να αναπτύσσουν στάσεις σεβασμού και αποδοχής απέναντι στη διαφορετικότητα.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή:

Για το μάθημα εντός της τάξης θα χρειαστούν βιντεοπροβολέας (Power Point, YouTube), 18 υπολογιστές (συμπλήρωση ψηφιακού κουίζ) για την ενημέρωση εντός της τάξης και σύνδεση στο διαδίκτυο. Ενώ για το μάθημα στον προαύλιο χώρο του σχολείου, θα χρειαστούν 18 καρέκλες, 18 ξίφη προσομοίωσης (π.χ. αφρώδη ξίφη), κώνοι, στεφάνια, κορδέλες, σημαίες, μπάλες και προστατευτικές μάσκες ξιφασκίας.

Συνοπτική περιγραφή**Διδακτική μέθοδος:**

Η διδακτική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι:

- το στυλ του παραγγέλματος (κατά την πρακτική εφαρμογή του Παραολυμπιακού αθλήματος στον προαύλιο χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές θα εκτελούν τις κινητικές δεξιότητες που θα διδαχθούν από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής),

- του μη αποκλεισμού (με στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών μέσα από τις προσαρμογές που θα πραγματοποιηθούν στις δραστηριότητες)
- το στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας (το οποίο θα εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της παρουσίασης μέσα από ερωτήσεις που θα κληθούν να απαντήσουν οι μαθητές αλλά και στο τελικό μέρος του μαθήματος με την αξιολόγηση που θα πραγματοποιηθεί με το ψηφιακό κουίζ).

Οργάνωση της τάξης:

Για το μάθημα εντός της τάξης, οι 18 μαθητές θα συγκεντρωθούν αρχικά στο εργαστήριο της πληροφορικής, στο οποίο βρίσκονται 18 σταθεροί υπολογιστές και ένας βιντεοπροβολέας. Έπειτα από μία μικρή διάλεξη σχετικά με την ξιφασκία καθιστών και την αναπηρία, οι μαθητές θα παρακολουθήσουν μία παρουσίαση σε Power Point και μερικά βίντεο στο YouTube, τα οποία παρουσιάζουν τεχνικές, στρατηγικές, αθλητές και βασικούς κανόνες του αθλήματος, έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την επίλυση του κουίζ που θα τους ανατεθεί στο τέλος. Οι μαθητές θα παρακολουθούν με προσοχή, παράλληλα συμμετέχοντας σε συζητήσεις ή θέτοντας ερωτήσεις για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, η ολομέλεια της τάξης μεταφέρεται στον προαύλιο χώρο του σχολείου, όπου θα πραγματοποιηθεί η πρακτική εξάσκηση. Ο χώρος θα έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε να προσομοιώνει το αγωνιστικό περιβάλλον της ξιφασκίας καθιστών με τους μαθητές να τοποθετούνται σε συγκεκριμένες θέσεις, κρατώντας ειδικά προσαρμοσμένα ξίφη προπόνησης. Ο εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής επιδεικνύει βασικές κινήσεις και τεχνικές, ενώ οι μαθητές τις εκτελούν με προσαρμογές και μίμηση, ακολουθώντας τις οδηγίες. Υπάρχει αρκετός χώρος μεταξύ τους για να διευκολύνεται η εκτέλεση των ασκήσεων με ασφάλεια, ενώ σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες εξασκούνται σε βασικές επιθετικές και αμυντικές κινήσεις του αθλήματος. Τέλος οι μαθητές θα συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ξιφασκίας καθιστών.

Προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία των Τ.Π.Ε.:

Η προστιθέμενη αξία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αφορά τη γνωριμία των μαθητών με το άθλημα της ξιφασκίας καθιστών με τη χρήση ψηφιακών μέσων (βιντεοπροβολή, οπτική απεικόνιση), την παρακολούθηση βίντεο, τα οποία σχετίζονται με το άθλημα και τα βασικά του στοιχεία. Επιπλέον αφορά την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες από τις οποίες οι μαθητές ενημερώνονται για ένα Παραολυμπιακό άθλημα και τέλος την επίλυση αποριών που πιθανών να υπάρξουν μέσα από τα βίντεο και τις διαφάνειες που θα προβληθούν μέσω του ψηφιακού κουίζ. Επιτυγχάνεται επίσης η ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον και η παρακίνησή τους για την ενασχόληση με διαφορετικές δραστηριότητες. Τέλος οι Τ.Π.Ε. αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία για το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του μαθήματος, καθώς συμβάλουν στην καλύτερη αξιοποίηση του

χρόνου διδασκαλίας και κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό, καλλιεργώντας τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών.

Προσπαιτούμενα μαθήματος:

Ο εκπαιδευτικός σε προηγούμενα μαθήματα έχει πραγματοποιήσει μία μικρή εισαγωγή για την αναπηρία και τη συμπερίληψη, καθώς έχει πραγματοποιήσει διδασκαλία παρουσιάζοντας και το ψηφιακό περιβάλλον με το οποίο θα χρειαστεί να ασχοληθούν οι μαθητές (ψηφιακό κουίζ).

Δραστηριότητες/ Φάσεις διδασκαλίας

Φάση 1^η (1^η διδακτική ώρα)

Δραστηριότητα 1^η - Τι είναι η ξιφασκία καθιστών (12') Στην αρχή της δραστηριότητας, θα γίνει μία εισαγωγική συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με την αναπηρία και την σημασία της ένταξης στο αθλητισμό, με αφορμή την ξιφασκία καθιστών ως Παραολυμπιακό άθλημα. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ένα Power Point, όπου θα αναλυθούν οι βασικοί κανόνες, ο εξοπλισμός και ο τρόπος διεξαγωγής του αθλήματος μέσα από εικόνες και πληροφορίες. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης, θα ακολουθήσει συζήτηση και ερωτήσεις στην τάξη, ώστε οι μαθητές να εκφράσουν απορίες, να ενισχύσουν την κατανόησή τους και να αλληλοεπιδράσουν ενεργά με το περιεχόμενο.

https://docs.google.com/presentation/d/1kGmw36AKjIyEJraA6QFyFsu5BD_OOPyo/edit?usp=sharing&ouid=105872028277890177483&rtfpof=true&sd=true

Δραστηριότητα 2^η (4') Στο συγκεκριμένο βίντεο οι μαθητές παρακολουθούν όλες τις πληροφορίες σχετικά με το άθλημα της ξιφασκίας καθιστών (κανόνες, εξοπλισμός, θέσεις σώματος).

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DWyxWzWuChlU&ved=2ahUKewjuj-aSk6-KAxWVQfEDHQXOAWMQtwJ6BAgNEAI&usg=AOvVaw0dscKsP2zK3D5EIlI6WEWI>

Δραστηριότητα 3^η (15') Οι μαθητές παρακολουθούν δύο βίντεο, σχετικά με την εισαγωγή στην ξιφασκία καθιστών, αναλύοντας τις θέσεις σώματος και δείχνοντας τις κινήσεις της άμυνας και της επίθεσης.

<https://www.youtube.com/watch?v=kr-SL9lupxI&pp=ygUod2hlZWxjaGFpciBmZW5jaW5nIGl3YXMgY29hY2dpbmcmgdmIkZW8gMg%3D%3D>

<https://youtu.be/aejn0S7mdfI>

Δραστηριότητα 4^η (4') Στο συγκεκριμένο βίντεο οι μαθητές παρακολουθούν στιγμές από τους Παραολυμπιακούς αγώνες στο Παρίσι του 2024.

<https://www.youtube.com/watch?v=WRnPC3theDY&pp=ygUdd2hlZWxjaGFpciBmZW5jaW5nIHBhcmlzIDIwMjQ%3D>

Δραστηριότητα 5^η (10') Στο τέλος οι μαθητές αφιερώνουν λίγα λεπτά στο να απαντήσουν στις ερωτήσεις του κουίζ σχετικά με την ξιφασκία καθιστών.

<https://quizizz.com/join/quiz/6765a48ccb8b5e6bd9130400/start?studentShare=true>

Φάση 2^η (2^η διδακτική ώρα)

Δραστηριότητα 1^η (6') Εισαγωγικό μέρος: Οι μαθητές συγκεντρώνονται στον προαύλιο χώρο του σχολείου και έπειτα χωρίζονται σε δύο ομάδες των 9 ατόμων. Η κάθε ομάδα θα έχει το δικό της χώρο και το δικό της στεφάνι με μπάλες. Επίσης στη μέση του χώρου θα βρίσκεται ακόμα ένα στεφάνι με επιπλέον μπάλες. Ο στόχος είναι οι μαθητές να τρέξουν και να προσπαθήσουν να πάρουν στο στεφάνι τους όσες περισσότερες μπάλες μπορούν. Μπορούν να «κλέψουν» μπάλες μόνο από την αντίπαλη ομάδα προσέχοντας να μην κλέψουν τις δικές τους. Οι μαθητές θα πρέπει να τρέχουν, να αποφεύγουν τους αντιπάλους και να συνεργάζονται με την ομάδα τους. Ο εκπαιδευτικός σε κάθε κινητική δραστηριότητα, πραγματοποιεί επίδειξη των δραστηριοτήτων με σκοπό να τις κατανοήσουν και να τις εκτελέσουν άρτια οι μαθητές. Τροποποίηση: Σε περίπτωση δυσκολίας μπορούν να τοποθετηθούν τα στεφάνια σε πιο κοντινές αποστάσεις, έτσι ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές.

Δραστηριότητα 2^η (5') Τοποθετούμε στόχους (π.χ. μικρές μπάλες, κώνους ή σημαίες σε διάφορα επίπεδα) σε διάφορες αποστάσεις. Οι μαθητές θα πρέπει να «χτυπήσουν» τους στόχους με το «σπαθί» (πλαστικά ραβδία ή άλλες ασφαλείς αντικαταστάσεις) με ακρίβεια. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει τα παιχνίδια με τη διαβάθμιση διαφόρων επιπέδων δυσκολίας, όπου οι στόχοι θα γίνονται πιο μικροί ή θα τοποθετούνται σε πιο δύσκολες θέσεις. Τροποποίηση: Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολευτούν στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, το παιχνίδι θα πραγματοποιηθεί στο ευκολότερο ή βασικό επίπεδο και οι στόχοι θα τοποθετηθούν σε πιο κοντινές αποστάσεις και ύψη.

Δραστηριότητα 3^η (5') Σε έναν οριοθετημένο χώρο, οι μαθητές τρέχουν ελεύθερα και μόλις ακούσουν το παράγγελμα «άμυνα» από τον εκπαιδευτικό, τότε θα πρέπει να σταματήσουν και να εκτελέσουν τη στάση άμυνας της ξιφασκίας. Οι μαθητές συνεχίζουν να τρέχουν και μόλις ακούσουν το παράγγελμα «επίθεση», τότε θα πρέπει να σταματήσουν και να εκτελέσουν τη στάση της επίθεσης. Οι μαθητές συνεχίζουν να τρέχουν και μόλις ακούσουν το παράγγελμα «ισορροπία», τότε θα πρέπει να πραγματοποιήσουν ισορροπία στο ένα κάτω άκρο της επιλογής τους (δεξί ή αριστερό). Τροποποίηση: Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολευτούν στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, θα

οριστούν μερικοί μαθητές ως βοηθοί, οι οποίοι θα διευκολύνουν τους συμμαθητές τους σχετικά με τις δεξιότητες που θα πρέπει να εκτελέσουν.

Δραστηριότητα 4^η (4') Όλοι οι μαθητές κάθονται σε μια καρέκλα και κρατούν από ένα πλαστικό σπαθί ή ραβδί. Όποτε δίνεται το παράγγελμα από τον εκπαιδευτικό (π.χ. «Σπαθί πάνω!», «Σπαθί κάτω!», «Σπαθί αριστερά!», «Σπαθί δεξιά!»), θα πρέπει να το ακολουθήσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Αυτό θα συμβάλλει στο να εξασκηθούν στην ταχύτητα αντίδρασης και την ακρίβεια της κίνησης. Τροποποίηση: Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονται στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, παράλληλα με το ακουστικό ερέθισμα ο εκπαιδευτικός θα πραγματοποιεί επίδειξη της κινητικής δεξιότητας.

Δραστηριότητα 5^η (4') Οι μαθητές κάθονται σε καρέκλες, οι οποίες βρίσκονται τοποθετημένες σε έναν κύκλο κρατώντας το σπαθί τους. Μόλις ακούσουν το παράγγελμα από τον εκπαιδευτικό «Κλείσε τον κύκλο!» (πάνω, κάτω, δεξιά, ή αριστερά), θα πρέπει με το σπαθί τους να σχηματίσουν και να «κλείσουν» τον κύκλο. Τα παραγγέλματα δίνονται με σκοπό να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις κινητικές δεξιότητες και να κατανοήσουν τις κινήσεις. Τροποποίηση: Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονται στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, παράλληλα με το ακουστικό ερέθισμα ο εκπαιδευτικός θα πραγματοποιεί επίδειξη της κινητικής δεξιότητας.

Δραστηριότητα 6^η (5') Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα θα έχει δύο μαθητές, οι οποίοι θα είναι οι «φρουροί» και θα κάθονται σε καρέκλες μέσα σε έναν κύκλο (μικρό κύκλο), έχοντας τις πλάτες τους ενωμένες. Οι άλλοι δύο θα προσπαθούν να μπουν στον κύκλο χωρίς να τους ακουμπήσουν οι φρουροί με τα σπαθιά τους. Αν ο μαθητής επιτεθεί και τον «αγγίξει» ο φρουρός με το σπαθί του, τότε αντιστρέφονται οι θέσεις μεταξύ τους. Τροποποίηση: Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονται στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, θα προστεθούν άλλοι δύο «φρουροί» για να προστατεύουν τον κύκλο και αντίστοιχα αν υπάρχει δυσκολία στην μεριά της επίθεσης θα προστεθούν και άλλα άτομα.

Δραστηριότητα 7^η (6') Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια όπου το κάθε ζευγάρι κάθεται σε καρέκλες και τοποθετούνται σε απόσταση 1-2 μέτρων ο ένας μαθητής απέναντι από το άλλο. Ο ένας από τους δύο κάνει μια «επίθεση» προς τον άλλον μαθητή, ενώ ο μαθητής που δέχεται την «επίθεση» θα πρέπει να αντιδράσει με «άμυνα» αποφεύγοντας το χτύπημα με μία κίνηση του κορμού (πίσω, δεξιά, αριστερά). Εναλλάξ, οι δύο συμμετέχοντες επιτίθενται και αμύνονται. Κάθε φορά ο μαθητής που επιτίθεται προσπαθεί να ακουμπήσει το «στόχο» (τα χέρια του αντιπάλου) και ο μαθητής που αμύνεται, προσπαθεί να αποφύγει την επίθεση. Τροποποίηση: Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονται στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, η απόσταση θα μικρύνει και θα οριστεί ένας ευκολότερος στόχος ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Δραστηριότητα 8^η (10') Οι μαθητές χωρίζονται σε εννέα ζευγάρια, τα οποία θα πρέπει να κάθονται σε καρέκλες και να βρίσκεται ο ένας απέναντι από τον άλλο σε

συγκεκριμένη απόσταση (η απόσταση ανάμεσα στις δύο καρέκλες καθορίζεται με βάση το άθροισμα του μήκους των χεριών των δύο αθλητών, ώστε να μπορούν να αγγίξουν ο ένας τον άλλο με το όπλο τους στο τεντωμένο χέρι, συνήθως κυμαίνεται μεταξύ 1,5-1,8 μέτρα με βάση τους κανονισμούς), αναπαριστώντας την ξιφασκία καθιστών. Ο στόχος τους θα είναι να ακουμπήσουν με το «σπαθί» τους τον αντίπαλο σε συγκεκριμένα σημεία που θα αναφέρονται, για να κερδίσουν πόντους (πχ. κορμός=1, χέρια=3, πόδια=2). Κερδίζει ο μαθητής που θα καταφέρει να συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους. Τροποποίηση: Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολευτούν στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, οι πόντοι δεν θα καταμετρούνται και θα μειωθεί η απόσταση μεταξύ τους.

Επεκτάσεις

Για την περαιτέρω ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την καλύτερη ενσωμάτωση της ξιφασκίας καθιστών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μπορεί να αναπτυχθεί η συνεργασία με ειδικούς και αθλητικούς φορείς που ασχολούνται με τα Παραολυμπιακά αθλήματα. Η συμμετοχή των αθλητών με αναπηρία ως εκπαιδευτών ή καθοδηγητών θα προσφέρει στους μαθητές μια αυθεντική εμπειρία, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση της σημασίας της συμπερίληψης και της αλληλεγγύης στον αθλητισμό. Επιπρόσθετα, μπορεί να διοργανωθεί ένας διαγωνισμός ή μια αθλητική εκδήλωση ξιφασκίας καθιστών για τους μαθητές, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα να αναδείξουν τις ικανότητές τους και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία.

Οι αναπτυσσόμενες δράσεις με τη συμμετοχή και τη συνεργασία με άλλα σχολεία ή κοινότητες, είναι πιθανόν να εμπλουτίσουν την διδακτική πρόταση, προάγοντας την έννοια της συμπερίληψης σε μεγαλύτερο επίπεδο. Το Παραολυμπιακό άθλημα είναι αρκετά ενδιαφέρον και μη διαδεδομένο και θα μπορούσε να διδαχθεί και στις τάξεις της Α και Β γυμνασίου. Με τη διεξαγωγή κοινών δραστηριοτήτων, όπως σε διασχολικούς διαγωνισμούς ή σε αθλητικές εκδηλώσεις, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν την ευκαιρία να γνωρίσουν άλλες κουλτούρες και να συνεργαστούν με συνομήλικούς τους από άλλες περιοχές ή σχολεία.

Μέσα από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων, είναι δυνατή η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα αξιολόγησης της ανάπτυξης τους στον αθλητισμό. Τέτοιες ψηφιακές εφαρμογές, ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και συμβάλουν στην παρακολούθηση της επίδοσης τους με τρόπο που συνδέει την εκπαίδευση και την τεχνολογία.

Τέλος, η ένταξη και άλλων Παραολυμπιακών αθλημάτων θα προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να συμμετέχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων, ενισχύοντας τη σωματική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους ενσωμάτωση, ενώ παράλληλα προάγεται η αλληλεγγύη και ο αθλητικός σεβασμός.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά η παρουσίαση του Παραολυμπιακού αθλήματος της ξιφασκίας καθιστών, στο πλαίσιο της σχολικής φυσικής αγωγής για μαθητές με και χωρίς αναπηρία μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προάγοντας τις αξίες της συμπερίληψης, της ισότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Μέσω της βιωματικής μάθησης, οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο τις τεχνικές και στρατηγικές του αθλήματος, αλλά αναπτύσσουν και σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες που τους βοηθούν να κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας, του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι αθλητές που ασχολούνται με Παραολυμπιακά αθλήματα, αποτελούν ένα ισχυρό πρότυπο για τους μαθητές, αποδεικνύοντας ότι η αναπηρία δεν αποτελεί εμπόδιο στην επίτευξη υψηλών στόχων και διάκρισης. Η συμμετοχή των μαθητών στην ξιφασκία καθιστών ενισχύει την κοινωνική τους ένταξη και τους ενθαρρύνει να υπερβούν τα όρια τους, ενώ παράλληλα τους προσφέρει την ευκαιρία να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους με ή χωρίς αναπηρία, ενισχύοντας την αλληλοϋποστήριξη και τη συλλογικότητα. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ξιφασκίας καθιστών προσφέρει νέες δυνατότητες για την αξιολόγηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, ενισχύοντας τη διαδραστικότητα και την αφοσίωσή τους στο μάθημα. Οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με ψηφιακά εργαλεία που τους βοηθούν να κατανοήσουν τις στρατηγικές του αθλήματος, ενώ παράλληλα καλλιεργούν τις δεξιότητες τους σε ένα περιβάλλον που συνδυάζει την τεχνολογία με την άσκηση. Επιπλέον, η διάδοση αυτής της εμπειρίας σε άλλα σχολεία ή κοινότητες, είτε μέσω κοινών αθλητικών εκδηλώσεων, ενισχύει την έννοια της συμπερίληψης σε μεγαλύτερη κλίμακα και προάγει τη συνεργασία σε ένα ευρύτερο επίπεδο. Η ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικές κουλτούρες και προσεγγίσεις, ενισχύοντας την αίσθηση της κοινότητας και του συλλογικού σκοπού. Τέλος, η εισαγωγή και άλλων Παραολυμπιακών αθλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη αθλητική εμπειρία για τους μαθητές, ενώ ενισχύει την ιδέα ότι όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως αναπηρίας, μπορούν να συμμετέχουν και να διακριθούν στον αθλητισμό. Η συμπερίληψη, η ισότητα και η αλληλεγγύη δεν είναι απλώς έννοιες, αλλά πρακτικές αξίες που μπορούν να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω των αθλητικών δραστηριοτήτων, δημιουργώντας έτσι μια κοινωνία που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την υποστήριξη όλων των μελών της.

Βιβλιογραφία

- Lorentzen, J. & Nielsen, J. B. (2020). The benefits of strength training in cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62(11), 1232–1232. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14625>
- Villiere, A., Mason, B., Parmar, N., Maguire, N., Holmes, D. & Turner, A. (2021). The physical characteristics underpinning performance of wheelchair fencing athletes: A Delphi study of Paralympic coaches. *Journal of Sports Sciences*, 39(17), 2006–2014. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1912454>

Vitrikas, K., Dalton, H., & Breish, D. (2020). Cerebral Palsy: An Overview. *American Family Physician*, 101(4), 213-220.

Πηγές

Sport Explainers - Paris 2024: All You Need to Know about Wheelchair Fencing

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DWyxWzWuChlU&ved=2ahUKewjuj-aSk6-KAx-WVQfEDHQXOAWMQtwJ6BAgNEAI&usg=AOvVaw0dscKsP2zK3D5EIlI6WEWl>

IWAS Wheelchair Fencing Coaching Video 2. Four Simple Actions

<https://www.youtube.com/watch?v=kr-SL91upxI&pp=ygUod2hlZWxjaGFpciBmZW5jaW5nIGl3YXMgY29hY2dpbmcmcgdmlkZW8gMg%3D%3D>

Most Curious Facts About Wheelchair Fencing With Team USA!

<https://youtu.be/aejn0S7mdfI>

Wheelchair Fencing Highlights | Paris 2024 Paralympic Games

<https://www.youtube.com/watch?v=WRnPC3theDY&pp=ygUdd2hlZWxjaGFpciBmZW5jaW5nIHBhcmlzIDIwMjQ%3D>

Η εφαρμογή του σύγχρονου πλαισίου της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών

Δρ. Ζαρκογιάννη Ευανθία, Φιλολόγος

Περίληψη

Η ανατροφοδότηση στον γραπτό λόγο των μαθητών αποτελεί κεντρικό άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας και συνδέεται με τις πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου από τους διδάσκοντες. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση του πλαισίου της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, η οποία σχετίζεται με τη σύγχρονη θεώρηση του λάθους και τη δημιουργική ένταξη και αξιοποίησή του στη γλωσσική διδασκαλία. Η ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται στη σύνδεση των θεωρητικών αρχών που διέπουν τη διαμορφωτική ανατροφοδότηση με την αναγκαιότητα εφαρμογής της στη διδακτική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: διαμορφωτική ανατροφοδότηση, αξιολογική ανατροφοδότηση, διόρθωση, γραπτός λόγος

The implementation of modern frame of formative feedback in students' errors in writing

Zarkogianni Evanthia, PhD Secondary Literature Teacher

Abstract

Feedback on students' written speech is considered to be a central keystone in language teaching and is related to teachers' practices of written error correction. The purpose of the present article is to present the modern frame of formative feedback, within the modern view of error and its creative integration and exploitation in language. The following analysis is based to the connection between the theoretical background of formative feedback and the necessity of its implementation to educational context of Greece.

Key-Words: formative feedback, evaluative feedback, correction, written speech

Εισαγωγή

Η σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνει δύο είδη ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: την αξιολογική ανατροφοδότηση (evaluative feedback) και τη διαμορφωτική ανατροφοδότηση (formative feedback), οι οποίες προκύπτουν αντίστοιχα από το πλαίσιο της αθροιστικής (summative assessment) και της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) (βλ. Tunstall & Gipps 1996, Lee 2007, Parr & Timperley 2010). Ειδικότερα, η αξιολογική ανατροφοδότηση επιτελεί κυρίως αξιολογικές λειτουργίες, αποσκοπεί στον έλεγχο μίας ενότητας ή ενός μαθήματος έπειτα από την ολοκλήρωσή του και ταυτίζεται με το παραδοσιακό μοντέλο της «αξιολόγησης της μάθησης» (*assessment of learning*). Στο πλαίσιο αυτό κυριαρχεί ο δασκα-

λοκεντρικός χαρακτήρας της διόρθωσης του λάθους, ενώ η παραγωγή γραπτού λόγου προσεγγίζεται ως «τελικό προϊόν» (*product-oriented writing*) με γενικά χαρακτηριστικά (McGarrell & Verbeem 2007): α. τις τελικές αξιολογικές κρίσεις για ένα γραπτό, με τη μορφή περίληψης στο τέλος του, β. την ασαφή αντίληψη για ένα "ιδανικό" γραπτό από τον εκπαιδευτικό, γ. την ενασχόληση με επιφανειακά λάθη στο προτασιακό, κυρίως, επίπεδο, του γραπτού κειμένου δ. τις επισημάνσεις για βελτίωση σε παροντικές ή μελλοντικές εργασίες, χωρίς κατευθυντήριες οδηγίες στον μαθητή για το «πώς», ε. τη θεώρηση του "χωρίς λάθη γραπτού" (*error free writing*) και στ. τη χαμηλή (έως ανύπαρκτη) εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία διόρθωσης.

Αντιθέτως, η διαμορφωτική ανατροφοδότηση εφαρμόζεται σε ένα συνεχές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αντλώντας τις αρχές της από τις σύγχρονες θεωρίες της «αξιολόγησης για τη μάθηση» (*assessment for learning*) και της «αξιολόγηση ως μάθηση» (*assessment as learning*). Οι θεωρίες αυτές εισάγουν τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της διόρθωσης και επικεντρώνονται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές, μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους σε μια συνεχή διαδικασία επεξεργασίας των λαθών του γραπτού λόγου (βλ. Fleming 2006, Volante 2010, Zarkogianni 2017). Προτάσσουν, τέλος, τη συμβολή του πλαισίου αλληλεπίδρασης διδασκόντων και μαθητών στη διαδικασία ανατροφοδότησης στα μαθητικά γραπτά κείμενα, το οποίο διαμορφώνεται: α. από τις σύγχρονες θεωρίες για το γλωσσικό λάθος και την παραγωγή γραπτού λόγου, β. από εναλλακτικές μαθητοκεντρικές πρακτικές διόρθωσης και γ. από την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της ανατροφοδότησης κατά τη διαχείριση του λάθους (Ellis, 2008, Peterson & McClay 2010:87).

Το πλαίσιο εφαρμογής της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στη διδακτική πράξη

Κριτήρια αναγνώρισης και βαρύτητας των λαθών του γραπτού λόγου

Η αναγνώριση και η αξιολόγηση της βαρύτητας των λαθών του γραπτού λόγου αποτελούν βασικά στάδια της ανατροφοδότησης, καθώς καθορίζουν τον προσανατολισμό της διόρθωσης σε επιμέρους κατηγορίες λαθών και κατά συνέπεια, τις πρακτικές προσέγγισης του γραπτού λόγου από τους διδάσκοντες. Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης τίθεται ως βασικό κριτήριο προσδιορισμού του λάθους ο βαθμός εμπλοκής τού στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και στην κειμενική επάρκεια του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, η διόρθωση επικεντρώνεται στα «κειμενικά λάθη» των μαθητών, τα οποία, σύμφωνα με τον Γούτσο (2007), συνδέονται με την αποδεκτότητα του κειμένου και την παραβίαση των επικοινωνιακών συμβάσεων, στις οποίες υπακούει, έχοντας άμεσο αντίκτυπο στη συνολική σύσταση του κειμένου. Τα λάθη αυτά συνδέονται αφενός με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, στην οποία ανήκει ο βαθμός επίτευξης ορθών γραμματικών και συντακτικών δομών, και αφετέρου με τις κειμενικές δεξιότητές τους, στις οποίες εντάσσεται ο βαθμός επίτευξης της συνοχής και συνεκτικότητας ως δομικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε κειμενικού είδους (Papadopoulou & Zagka, 2008). Πρόκειται, στην ουσία, για τη συνδυαστική χρήση κριτηρίων προσδιορισμού των λαθών του γραπτού

λόγου, η οποία επικεντρώνεται στην «εμβέλεια» της βαρύτητας που έχουν επιμέρους λάθη του προτασιακού επιπέδου στο υπερπροτασιακό και κειμενικό επίπεδο παραγωγής του.

Η προσέγγιση του γραπτού λόγου ως διαδικασίας

Η διαμορφωτική ανατροφοδότηση αντλεί τις αρχές της από το «*γράψιμο ως διαδικασία*» (*process writing*), στο πλαίσιο του οποίου η διόρθωση των λαθών δεν αφορά αποκλειστικά μόνο το μετασυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά επικεντρώνεται εξίσου και στο προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο. Ειδικότερα, πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, κατά την οποία ο γράφων μπορεί να προβεί σε πολλαπλές αναθεωρήσεις και βελτιώσεις του κειμένου του, πριν τη δημιουργία της τελικής εκδοχής, μέσω της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό και της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του (Hyland, 2006a). Αποσκοπεί, παράλληλα, στην ενίσχυση της ερευνητικής και κριτικής στάσης του μαθητή απέναντι στον γραπτό λόγο δίνοντας έμφαση σε εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των γραφόντων. Σύμφωνα με τους McGarrell και Verbeem (2007: 231) οι πρακτικές προσέγγισης του γραπτού λόγου, κατά τη θεώρηση αυτή, αποσκοπούν στην ανάληψη ευθύνης του γραπτού κειμένου από τον μαθητή, ενδυναμώνοντας τον ρόλο του ως συγγραφέα, αλλά και ως αναγνώστη, μέσω πρακτικών αναθεώρησης της παραγωγής γραπτού λόγου. Ο ρόλος του διδάσκοντος συνίσταται στο να παρέχει σαφείς και συγκεκριμένες προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο δύναται ο μαθητής να επικοινωνήσει αποτελεσματικά τα νοήματά του με στόχο τη βελτίωση στοιχείων του περιεχομένου και της δομής του εκάστοτε κειμενικού είδους, το οποίο καλείται να παράξει. Τα λάθη μορφής (όπως για παράδειγμα η ορθογραφία και η στίξη) προσεγγίζονται, όπως προαναφέρθηκε, ως στοιχεία που εμποδίζουν την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και την κατανόηση του κειμένου, προκειμένου να προβεί ο μαθητής σε ένα πιο βαθύ επίπεδο ενασχόλησης με την κειμενική επάρκεια του γραπτού κειμένου. Τέλος, κατά τον τελικό σχολιασμό του γραπτού λόγου προτείνεται ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί ερωτήσεις που ωθούν τον μαθητή σε αναθεώρηση του κειμένου του, σε συνδυασμό με συγκεκριμένες και σαφείς συστάσεις και οδηγίες προς την κατεύθυνση αυτή (Ferris & Hedgcok 2005:200). Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η αποκλειστική λειτουργία του τελικού σχολιασμού του γραπτού ως πρακτική τελικής – ολιστικής αξιολόγησής του και ενισχύεται η σχέση γόνιμης αλληλεπίδρασης του μαθητή με το κείμενό του.

Μαθητοκεντρικές πρακτικές ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου

Οι πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης αποσκοπούν στην ενίσχυση της μεταγνωστικής και μεταγλωσσικής επεξεργασίας του λάθους από τον ίδιο τον μαθητή. Για τον λόγο αυτό διέπονται από τη στρατηγική της έμμεσης διόρθωσης του λάθους από τον διδάσκοντα, προκειμένου να οδηγηθεί ο μαθητής στην αυτοδιόρθωση και αυτοαξιολόγηση του γραπτού κειμένου. Η έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (*indirect corrective feedback*) αναφέρεται στον εντοπισμό και στην υπόδειξη του λάθους, εναποθέτοντας τη διόρθωσή του στον μαθητή (Ellis, 2008). Καθώς, βέβαια, η ικανότητα αυτοδιόρθωσης του γρα-

πτου λόγου από τον μαθητή εξαρτάται από τον βαθμό επίγνωσης του λάθους που διέπραξε, από την ικανότητα μεταγλωσσικής περιγραφής του από τον ίδιο και από το είδος του λάθους, ο ρόλος του διδάσκοντος συνίσταται στο να μυήσει σταδιακά τους μαθητές στο να αποκτήσουν αντίστοιχες δεξιότητες αναγνώρισης και επεξεργασίας των λαθών τους (Sou, 2010). Η χρήση της μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης από τους διδάσκοντες, σε συνδυασμό με την έμμεση διόρθωση, μπορεί να επιλύσει τέτοιου είδους δυσκολίες στη διαδικασία αυτοδιόρθωσης, καθώς παρέχει τη δυνατότητα μεταγλωσσικής περιγραφής και εξήγησης του λάθους προς τον μαθητή, ανάλογα με τον βαθμό της γλωσσικής επάρκειας που διαθέτει (Ferris, 2010).

Συγχρόνως, σε αντίθεση με την παραδοσιακή συνολική διόρθωση όλων των λαθών του μαθητικού γραπτού λόγου, ο διδάσκων δύναται να εστιάσει σε συγκεκριμένες τύπους και κατηγορίες λαθών, πραγματώνοντας την πρακτική της εστιαζόμενης διορθωτικής ανατροφοδότησης (*focused corrective feedback*) (Ferris, 2002:32). Η εστίαση της προσοχής των μαθητών σε συγκεκριμένα λάθη καθιστά για τους ίδιους πιο διαχειρίσιμη την επεξεργασία της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν στα λάθη τους. Αντίθετα, η υπερδιόρθωση του γραπτού λόγου από τους εκπαιδευτικούς, ως απόρροια της πρακτικής της συνολικής διόρθωσης των λαθών, θεωρείται αναποτελεσματική ως προς τον βαθμό ουσιαστικής αφομοίωσης της ανατροφοδότησης από τον μαθητή (Diab, 2005).

Τέλος, η πρακτική της αναδιατύπωσης (*reformulation*) του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την τελική αναθεώρηση του κειμένου από τον μαθητή μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας των προτεινόμενων αλλαγών από τον διδάσκοντα (Ellis, 2008). Η πρακτική αυτή μπορεί να συνδυαστεί και με τον τύπο της προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης (*oral corrective feedback*), η οποία προκύπτει από την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της ανατροφοδότησης, ως πεδίου αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Chuang, 2009). Πιο συγκεκριμένα, μέσω προφορικών συνεδριών ανάμεσά τους πραγματώνεται η αμοιβαία διαπραγμάτευση στα λάθη του γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να ωθήσει και να διευκολύνει τον μαθητή στη διαδικασία προφορικής και γραπτής αναδιατύπωσης των ιδεών του (Ellis&Sheen, 2006).

Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της διόρθωσης του λάθους

Στο σύγχρονο ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο εφαρμογής της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης ο συναισθηματικός παράγοντας προσέγγισης της διόρθωσης από τον μαθητή καθορίζει την αποτελεσματικότητά της στη διδακτική πράξη. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τη διόρθωση των λαθών τους εξαρτάται, αρχικά, από πεποιθήσεις, οι οποίες συνδέουν αρνητικά τη διόρθωση του γραπτού λόγου με την αξιολόγησή του. Η αποκλειστική σύνδεση της ανατροφοδότησης με την παροχή ενός βαθμού από τους διδάσκοντες ενδέχεται να αποθαρρύνει τους μαθητές από τη δημιουργική επεξεργασία των λαθών του, καθώς ερμηνεύεται από τους ίδιους ως στοιχείο αρνητικής επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου (Voerman et al., 2012). Ταυτόχρονα, η πρακτική της υπερδιόρθωσης του γραπτού λόγου, ιδίως όταν κινείται στην αντιπαιδαγωγική βάση του κοκκινίσματος όλων των λαθών, επιδρά αρνητικά στην αυτο-

εικόνα του μαθητή, καθώς συνδυάζεται με το αίσθημα αποτυχίας να ανταποκριθεί ο ίδιος στις προσδοκίες του διδάσκοντος για τον προσδιορισμού του σωστού.

Συνεπώς, απαραίτητη προϋπόθεση για την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία είναι η διερεύνηση από τους διδάσκοντες του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν οι μαθητές τη διόρθωση, ώστε να την προσαρμόσουν στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες (Hattie & Timperley, 2007). Είναι αναγκαίο, επομένως, να συνδεθεί η διαδικασία της διόρθωσης με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στο πλαίσιο της οποίας η ανατροφοδότηση είναι αναγκαίο να καθίσταται διαχειρίσιμη, νοηματοδοτική και διαρκής προς τον μαθητή, ανάλογα με την ατομική πρόσληψη του λάθους και την ετοιμότητά του να το επεξεργαστεί (Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010).

Πρόταση εφαρμογής των αρχών της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης σε δείγμα μαθητικού γραπτού λόγου

Οι βασικές αρχές της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, μπορούν να αξιοποιηθούν στην εφαρμογή ενός νέου πλαισίου διόρθωσης, με κύριο χαρακτηριστικό την αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου των διδασκόντων και των μαθητών στη διαδικασία αυτή. Προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση του προηγούμενου θεωρητικού πλαισίου με τη διδακτική πράξη, αξιοποιείται στη συνέχεια το παρακάτω δείγμα μαθητικού γραπτού κειμένου. Επιλέχθηκε από τη συντάκτρια του άρθρου, με την ιδιότητά της ως φιλόλογου, που διδάσκει το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, στη Γ' Τάξη του Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, κατά το διδακτικό έτος 2024-2025.

Θέμα: Σε ομιλία σας στη βουλή των εφήβων να αναπτύξετε τις επιπτώσεις που πιστεύετε ότι επιφέρει ένας πόλεμος στη ζωή των ανθρώπων.

Έφηβες και Έφηβοι της Βουλής, σήμερα θα εξετάσουμε σε αυτή την ομιλία για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει ένας πόλεμος την σημερινή εποχή. Αυτές οι επιπτώσεις είναι πολλές και δυστυχώς είναι και όλες δυσάρεστες. Σήμερα θα μιλήσουμε για τις πιο σοβαρές.

Αρχικά, κάθε πόλεμος αφήνει όλες τις πόλεις κατεστραμένες με αποτέλεσμα, όλα τα λεφτά που έχουν απομνηνεί στο κράτος, να πηγαίνουν στην αποκατάσταση των σημαντικών κτηρίων. Αυτό βέβαια οδηγεί στη φτώχεια του κράτους που η ίδια οδηγεί στο να αγορασθούν μεγάλα δάνεια από άλλα κράτη του εξωτερικού. Πολλοί άνθρωποι χάνουν τα σπίτια τους λόγω του πολέμου και οι περισσότεροι από αυτούς καταλήγουν άστεγοι διότι δεν έχουν χρήματα για να τα επιδιορθώσουν. Επίσης, ότι χρήματα απομένουν στους πολίτες, πηγαίνουν στην τροφή τους, η οποία θα έχει ακριβίνει μετά τον πόλεμο.

Μετά από τον πόλεμο ακόμα, οι περισσότεροι πατεράδες των οικογενιών είναι σκοτωμένοι, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται οι γυναίκες τους, και πολλές φορές μέχρι και τα παιδιά να εργάζονται σε εργοστάσια ή οπουδήποτε αλλού για να επιβιώσουν. Συνήθως

στις επιχειρήσεις στις οποίες δουλεύουν για να καλύψουν την τροφή και την στέγη τους, έχουν άθλιες συνθήκες εργασίας, με αποτέλεσμα πολλοί άνθρωποι να χάνουν τη ζωή τους από ατυχήματα στον χώρο εργασίας τους. Τέλος επικρατεί ανάμεσα στους κατοίκους μια μεγάλη ανυσηχία για το αν θα συμβούν μεταπόλεμοι ενώ δεν το περιμένουν.

Σίγουρα ένας πόλεμος δεν έχει ποτέ καλά αποτελέσματα και φυσικά δεν έχει ούτε νικητές. Πάντα οι πόλεις καταστρέφονται και δεν γίνονται συνήθως ποτέ όπως παλιά. Για αυτό το θέμα, εμείς οι πολίτες δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα άλλο από το να προστατεύουμε όσο το δυνατόν μπορούμε, γιατί οι πόλεμοι θα συνεχίσουν να ξεσπάνε.

Φάση Α': Κριτήρια αναγνώρισης και βαρύτητας των λαθών του γραπτού λόγου:

Σε μια πρώτη επιφανειακή προσέγγιση εντοπίζονται στο παραπάνω μαθητικό γραπτό λάθη που ανάγονται στην παραβίαση αντικειμενικών κανόνων, οι οποίοι αντιστοιχούν σε μία γλωσσική δομή και συνδέονται με την γλωσσική ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου (Goutsos, 2007). Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν: τα λάθη ορθογραφίας (δυστυχός, απομηνει, ακριβίνει οικογενιών, επιχειρίσεις, κατεστραμμένες, ανυσηχία), τα επιμέρους λάθη στίξης (για παράδειγμα η έλλειψη κόμματος πριν από τη δευτερεύουσα πρόταση ενώ δεν το περιμένουν), τα λάθη λεξιλογίου (όπως η χρήση της λέξης μεταπόλεμοι, η οποία προκύπτει ενδεχομένως από παραποίηση οικείας προς τον μαθητή λέξης λόγω νοηματικής σύγχυσης και συνάφειάς της με άλλες λέξεις) και τα λάθη σε επίπεδο μορφοσυντακτικό (όπως η λανθασμένη χρήση της πρόθεσης σε σχέση με το ρήμα εξάρτησης στην πρόταση σήμερα θα εξετάσουμε σε αυτή την ομιλία για... και η λανθασμένη αντικατάσταση αντωνυμίας με σύνδεσμο, στην πρόταση ότι χρήματα απομένουν στους πολίτες). Σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο εφαρμογής της διόρθωσης η βαρύτητα θα δινόταν από τους διδάσκοντες κυρίως στα παραπάνω λάθη, με αποκλειστική αναγωγή τούς στη μορφή της παραγωγής του γραπτού λόγου. Ωστόσο, σύμφωνα με τη νέα θεώρηση του λάθους στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης η βαρύτητα είναι χρήσιμο να δοθεί εξίσου και στα λάθη που συνδέονται με την κειμενική ικανότητα του συγγραφέα-μαθητή στο συγκεκριμένο γραπτό. Ειδικότερα, διαπιστώνονται σημαντικά λάθη ως προς τη συνεκτικότητα του κειμένου, ενώ η χρήση των συνδετικών λέξεων και φράσεων που αξιοποιούνται με αποτελεσματικά ως κειμενικοί δείκτες σε επίπεδο συνοχής (Αυτές οι επιπτώσεις, Αρχικά, Αυτό βέβαια οδηγεί, Επίσης, Μετά από τον πόλεμο ακόμα, Τέλος επικρατεί, Για αυτό το θέμα), δεν επαρκούν δε για την επίτευξη πληρότητας, ενότητας και αλληλουχίας των νοημάτων του (βλ. James 1998:162-164), όπως αποτυπώνεται ενδεικτικά σε επίπεδο παραγραφοποίησης στην Εικόνα 1:

Θεματική περίοδος α: Αρχικά, κάθε πόλεμος αφήνει όλες τις πόλεις κατεστραμμένες με αποτέλεσμα, όλα τα λεφτά που έχουν απομνηνει στο κράτος, να πηγαίνουν στην αποκατάσταση των σημαντικών κτηρίων. [η θεματική περίοδος εισάγει το ζήτημα της αποκατάστασης κτηρίων ως μοναδική οικονομική προτεραιότητα του κράτους]

Επιχείρημα α1: Αυτό βέβαια οδηγεί στη φτώχεια του κράτους που η ίδια οδηγεί στο να αγορασθούν μεγάλα δάνεια από άλλα κράτη του εξωτερικού. [στο επιχείρημα αυτό προτάσσεται η ανάγκη δανειοδότησης για το κράτος σε περίπτωση πολέμου]

Επιχείρημα α2: Πολλοί άνθρωποι χάνουν τα σπίτια τους λόγω του πολέμου και οι περισσότεροι από αυτούς καταλήγουν άστεγοι διότι δεν έχουν χρήματα για να τα επιδιορθώσουν. στο επιχείρημα. [στο επιχείρημα αυτό τονίζεται το γεγονός ότι οι άνθρωποι μένουν άστεγοι λόγω έλλειψης χρημάτων]

Επιχείρημα α3: Επίσης, ότι χρήματα απομένουν στους πολίτες, πηγαίνουν στην τροφή τους, η οποία θα έχει ακριβίνει μετά τον πόλεμο [στο επιχείρημα αυτό αναφέρεται η οικονομική αδυναμία να ανταποκριθούν οι πολίτες σε ζητήματα σίτισης]

Εικόνα 1

Τέλος, στο επίπεδο δομής και οργάνωσης του κειμενικού είδους της επίσημης ομιλίας, εντοπίζονται, αρχικά, τα παρακάτω είδη λαθών, τα οποία απορρέουν από τη μη τήρηση ορισμένων απαιτούμενων δομικών και γλωσσικών συμβάσεων της:

- χρήση ακατάλληλων για το κειμενικό είδος εκφραστικών μέσων: [για να καλύψουν την τροφή], αντί για την εφαρμογή πιο επίσημης έκφρασης μέσω ονοματοποίησης (η οποία δεν εφαρμόζεται γενικά στο γραπτό), όπως για παράδειγμα «για την κάλυψη βιοποριστικών αναγκών».
- έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των μερών του κειμενικού είδους: απότομο κλείσιμο με αυθαίρετο συμπέρασμα, το οποίο δεν σχετίζεται άμεσα με το ζητούμενο του θέματος και την ανάλυση που προηγήθηκε ως προς τις επιπτώσεις του πολέμου, σε συνδυασμό με την έλλειψη αποφώνησης [Για αυτό το θέμα, εμείς οι πολίτες δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα άλλο από το να προστατευτούμε όσο το δυνατόν μπορούμε, γιατί οι πόλεμοι θα συνεχίσουν να ξεσπάνε.]
- εφραστικές επαναλήψεις: πιθανόν προέρχονται από την επίδραση του προφορικού λόγου στο γραπτό [Έφηβες και Έφηβοι της Βουλής, σήμερα θα εξετάσουμε σε αυτή την ομιλία για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει ένας πόλεμος την σημερινή εποχή. Αυτές οι επιπτώσεις είναι πολλές και δυστυχώς είναι και όλες δυσάρεστες. Σήμερα θα μιλήσουμε για τις πιο σοβαρές.],

Φάση Β': Μαθητοκεντρικές πρακτικές ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου και η προσέγγιση του γραπτού λόγου ως διαδικασίας:

Στη φάση αυτή, μετά την αναγνώριση και αξιολόγηση των κειμενικών λαθών ως σημαντικών, μπορούν να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο γραπτό μαθητοκεντρικές πρακτικές ανατροφοδότησης από τον διδάσκοντα στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να αξιοποιηθεί το πλαίσιο της έμμεσης ανατροφοδότησης σε λάθη, για τα οποία κρίνει ο διδάσκων ότι μπορεί να διορθώσει ο μαθητής, όπως για παράδειγμα στα ορθογραφικά. Ωστόσο, το πιο σημαντικό είναι να αξιοποιηθεί ο τύπος της εστιαζόμενης ανατροφοδότησης στα κειμενικά λάθη του γραπτού, ώστε να εστιάσει και ο μαθητής στις προϋποθέσεις επίτευξης επαρκούς κειμενικότητας στον γραπτό του λόγο. Ειδικότερα, θα μπορούσε να ζητηθεί από τον ίδιο, στο πλαίσιο της προσέγγισης του γραπτού λόγου ως διαδικασίας, να αξιοποιήσει το προσυγγραφικό στάδιο, προκειμένου να οργανώσει πιο αποτελεσματικά τις ιδέες του, σύμφωνα με τις κειμενικές συμβάσεις μίας επίσημης ομιλίας και να αναθεωρήσει στη συνέχεια την πρώτη εκδοχή μέσω του συγγραφικού σταδίου. Στη διαδικασία αυτή καλό είναι ο διδάσκων να διευκολύνει τον μαθητή μέσω συγκεκριμένων κατευθύνσεων για την πραγμάτωση του κειμενικού τύπου της εξήγησης και της επιχειρηματολογίας στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Ταυτόχρονα, κατά τον τελικό σχολιασμό του γραπτού μπορεί να τονιστεί η ανάγκη μετατροπής συγκεκριμένων ρηματικών συνόλων σε ονοματικά (για παράδειγμα η πρόταση: *διότι δεν έχουν χρήματα για να τα επιδιορθώσουν* μπορεί να μετασχηματιστεί μέσω ονοματοποίησης ως η «έλλειψη οικονομικής δυνατότητας για αποκατάσταση»), προκειμένου να εξοικειωθεί ο μαθητής με το ακαδημαϊκό - επίσημο είδος λόγου, ανάλογα με το ζητούμενο κειμενικό είδος. Τέλος, συγκεκριμένες κειμενικές ενότητες του γραπτού μπορούν να αποτελέσουν πεδίο εφαρμογής της πρακτικής της προφορικής αναδιατύπωσης και από την ολομέλεια της τάξης, έτσι ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών να λειτουργήσουν ως κριτικοί αναγνώστες των γραπτών κειμένων τους.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι βασικές αρχές της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης αναπλαισιώνουν τη θεώρηση και την προσέγγιση του λάθους από τους διδάσκοντες και κατ'έκταση από τους μαθητές (Parr & Timperley 2010). Προϋποθέτουν, παράλληλα, την ενεργοποίηση του αναστοχασμού στα λάθη του γραπτού λόγου, ως στοιχείου που χαρακτηρίζει τη νέα διδακτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τις νέες μαθητικές ταυτότητες που επιδιώκεται να διαμορφωθούν στο πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων για τη γλωσσική διδασκαλία. Συμπερασματικά, η διόρθωση του λάθους συνιστά πλέον μια ολιστική και πολυπρισματική διαδικασία, η οποία είναι αναγκαίο να επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση διδασκόντων μαθητών, να λαμβάνει υπόψη ατομικά χαρακτηριστικά μαθησιακής ετοιμότητας και εν τέλει να οδηγεί στην αναθεώρηση των παραδοσιακών πεποιθήσεων για τη διόρθωση του λάθους, οι οποίες τη μετατρέπουν σε μία στατική και εν τέλει μη αποδοτική, για τον μαθητή, διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chuang, W. (2009). The Effects of Four Different Types of Corrective Feedback on EFL Students' Writing in Taiwan. *Dayeh University Bulletin*, 4, 123-128.
- Diab, R. L. (2005). EFL university students' preferences for error correction and teacher feedback on writing. *TESL Reporter*, 38, 27-51.
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(04), 575-600.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second languages student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 181-201.
- Fleming, M. (2006). *Evaluation and Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Available online at: <http://www.coe.int/>.
- Goutsos, D. (2007). Ta keimneika lathi ton mathiton Gymnasiou kai i simasia tous. *Praktika tou Synedriou: Ta lathi ton mathiton: Deiktes Apotelesmatikotitas i Kleidia gia ti Veltiosi tis Poiotitas tis Ekpaidefsis*; (88-96). Athina: Kentro Ekpaideftikis Erevnas.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hatziapostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online Feedback System. *EJEL*, 8(2), 111-122.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(02), 83-101.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.

- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, 12(3), 180-198.
- McGarrell, H. & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228-236.
- Papadopoulou, M & Zagka, E. (2008). Anaptyxi dexiotiton paragogis graptou logou sti didaskalia tis Defteris Glossas: Kataskevazontas keimena me aformi tin episkepsi se mia ekthesi. *Epistimes tis Agogis*, 1, 237-250.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85.
- Peterson, S.S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15, 86-99.
- Sou, B. (2010). Using directive and facilitative feedback to improve student writing: A case study of a higher education setting in Cambodia. *Language Education in Asia*, 1, 23-47.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J. & Simons, P.R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Zarkogianni, E. (2017). Apo tin «Axiologisi tis mathisis» stin «Axiologisi os mathisi»: Epanaprosdiorizontas ton rolo tou ekpaideftikou sti didaktiki praxi. *Praktika tou Diethnous Synedriou: I axiologisi stin ekpaidefsi*. (46-57). Alexandroupoli, 6-7 Oktovriou 2017.

Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση

Χάσπαρη Σοφία-Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc. Applied Linguistics

Περίληψη

Το mentoring αποτελεί έναν θεσμό με βαθιές ιστορικές ρίζες και καθοριστική σημασία για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εργασία αυτή αναλύει τη συμβολή του mentoring στην υποστήριξη και εξέλιξη νέων εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας την ιστορική εξέλιξη του θεσμού, τη θεσμοθέτησή του σε εκπαιδευτικά πλαίσια και τα χαρακτηριστικά του ρόλου του μέντορα. Επιπλέον, διερευνώνται τα διάφορα είδη mentoring, τα στάδια της μεντορικής σχέσης και η σημασία τους για την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο αντίστροφο ή αμοιβαίο mentoring, ως καινοτόμο εργαλείο γεφύρωσης γενεακών διαφορών και προώθησης της συνεργασίας. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή του mentoring μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη, να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και να συμβάλει ουσιαστικά στη διαρκή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Mentoring, Εκπαίδευση, Νέοι Εκπαιδευτικοί, Μέντορας, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Αμοιβαίο Mentoring, Εκπαιδευτικό Σύστημα, Καθοδήγηση, Σχολικό Περιβάλλον, Διαγενεακή Συνεργασία

Exploring the Contribution of Mentoring in the Educational Sector

Chaspari Sofia-Maria, Primary School English Teacher, MSc Applied Linguistics

Abstract

Mentoring is a long-standing institution with deep historical roots and critical significance for professional and personal development in education. This study explores the contribution of mentoring to the support and advancement of new teachers, presenting its historical evolution, the legislative framework introducing it in education, and the mentor's key characteristics. Different mentoring types, the mentoring relationship stages, and their importance for strengthening the educational community are also examined. Special emphasis is placed on reverse or mutual mentoring as an innovative tool for bridging generational gaps and fostering collaboration. Findings highlight that the effective implementation of mentoring enhances professional growth, improves school climate, and contributes significantly to the continuous upgrading of the educational system.

Key-words: Mentoring, Education, New Teachers, Mentor, Professional Development, Reverse Mentoring, Educational System, Guidance, School Environment, Intergenerational Collaboration

Εισαγωγή

Το mentoring αποτελεί έναν θεσμό με μακρά ιστορία, που χρονολογείται από την αρχαιότητα, και έχει προσαρμοστεί στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες (Κάψας, 2019). Στην αρχαία Ελλάδα, η ιδέα του μέντορα αναπτύχθηκε από τα Ομηρικά Έπη και καθιέρωσε μια σχέση καθοδήγησης μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου, η οποία αποτελεί πρότυπο που συνεχίζει να διαμορφώνει τη φιλοσοφία της υποστήριξης και της συμβουλευτικής ακόμα και στις μέρες μας.

Στο σύγχρονο πλαίσιο, το mentoring λειτουργεί ως μια στρατηγική που συνδυάζει τη γνώση και την εμπειρία του μέντορα με την ανάπτυξη του μεντορευόμενου, προσφέροντας θετικά οφέλη τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική του εξέλιξη (Hill, 1992). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την παροχή συναισθηματικής στήριξης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενθάρρυνση της αυτονομίας του μεντορευόμενου (Packard, 2003).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα, το mentoring αποδεικνύεται ιδιαίτερα επωφελές για τους νέους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η αμοιβαία καθοδήγηση μεταξύ νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών προάγει τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύει τη συνεργατικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Perry et al., 1999).

Παρά τις θετικές πτυχές, οι μεντορικές σχέσεις αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όπως οι αντιλήψεις ανισότητας όταν οι ρόλοι αντιστρέφονται ηλικιακά (Krueger, 1995). Παρ' όλα αυτά, η υποστήριξη από προγράμματα, όπως το Erasmus+, αποδεικνύει τη δέσμευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προώθηση του mentoring για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη στον χώρο της εκπαίδευσης (European Commission, 2020).

Συνολικά, η αποτελεσματικότητα του mentoring εξαρτάται από τη δέσμευση όλων των συμμετεχόντων, τη θετική διάδραση και την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η ανάδειξη του θεσμού του mentoring ως εργαλείου εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης μπορεί να συμβάλει στη διαρκή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη μίας κουλτούρας συνεργασίας και εξέλιξης.

Α) Η ιστορική αναδρομή του όρου «Μέντορας».

Ο όρος "μέντορας" εκπηγάξει από την αρχαιότητα και η προέλευσή του εντοπίζεται στην Οδύσσεια του Ομήρου. Στα Ομηρικά Έπη, ο Μέντωρ ήταν φίλος και έμπιστος του Οδυσσέα, στον οποίο ανατέθηκε η καθοδήγηση του γιου του, Τηλέμαχου, κατά την απουσία του Οδυσσέα στον Τρωικό Πόλεμο. Ο Όμηρος περιγράφει τον Μέντορα ως πρότυπο σοφού και αξιόπιστου συμβούλου, έναν χαρακτήρα που σε αρκετές περιπτώσεις λειτουργεί ως θεϊκή ενσάρκωση της Αθηνάς. Πιο συγκεκριμένα, ο Μέντωρ συνήθως υποκινούμενος από τη θεά Αθηνά προστατεύει, συμβουλεύει και παρακινεί τον Τηλέμαχο, κάθε φορά που εκείνος το έχει ανάγκη (Μπαμπινιώτης, 2016, Ραψωδία Α', στ. 88–95).

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης, ο θεσμός του μέντορα επικεντρωνόταν κυρίως στη διδασκαλία και τη μαθητεία, με έμφαση σε επαγγελματικά και τεχνικά πεδία. Νέοι μαθητές ή μαθητευόμενοι σε εργαστήρια επιδιώκοντας να μάθουν μία τέχνη ή να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη δεξιότητα, αναζητούσαν έναν έμπειρο και μεγαλύτερο δάσκαλο. Το mentoring κατά την εποχή αυτή πραγματοποιούνταν συχνά εντός των συντεχνιών, στις οποίες ο δάσκαλος είχε επίσης τον ρόλο του καθοδηγητή σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, προσφέροντας υποστήριξη σε νέους επαγγελματίες και χειροτέχνες (μικρομάστορες), ενδυναμώνοντας την εξειδίκευση και την κοινωνική τους προσαρμογή. Οι συντεχνίες, οι οποίες ήταν επικεντρωμένες στην εκπαίδευση των τεχνών, αποτελούσαν ένα πεδίο στο οποίο η καθοδήγηση μέσω του mentoring είχε σημαντική αξία. Οι μαθητευόμενοι εργάζονταν υπό την καθοδήγηση έμπειρων μαστόρων, αποκτώντας τόσο πρακτικές όσο και θεωρητικές γνώσεις. Αυτή η διαδικασία κατάρτισης διαρκούσε συνήθως αρκετά χρόνια και περιλάμβανε την εξειδίκευση που απαιτούνταν για να εξελιχθούν σε πλήρεις επαγγελματίες του τομέα τους (Kuczynski & Shulman, 2011). Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας διασφάλιζε τη διατήρηση των επαγγελματικών γνώσεων από γενιά σε γενιά και ενίσχυε τη θέση των συντεχνιών στην κοινωνία.

Η έννοια του μέντορα μεταγενέστερα υιοθετήθηκε για να περιγράψει ένα άτομο που παρέχει καθοδήγηση, στήριξη και καθοριστική επιρροή στη ζωή ενός άλλου. Όπως ο Μέντορας ενέπνευσε και ώθησε τον Τηλέμαχο να ξεκινήσει το ταξίδι του προς την ενηλικίωση, έτσι και σήμερα ο ρόλος του μέντορα παραμένει αναντικατάστατος στην προσωπική, επαγγελματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη (Clutterbuck, 2009).

Ο "μέντορας" σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2020) είναι το πρόσωπο που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και συμβούλου, παρέχοντας στήριξη και συμβουλές σε άτομα που βρίσκονται σε πρώιμα στάδια της επαγγελματικής ή προσωπικής τους ανάπτυξης. Ο στόχος του είναι να βοηθήσει τον μαθητευόμενο να αναπτύξει τις ικανότητές του και να βρει τη σωστή κατεύθυνση μέσω της εμπειρίας του και της καθοδήγησής του. Αυτή η σχέση καθοδήγησης μπορεί να έχει επαγγελματικό ή προσωπικό χαρακτήρα, και είναι συνήθως παρούσα σε διαδικασίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και καθοδήγησης νεότερων ατόμων.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, όπως αυτή που αναλύεται από τους Larson και Mullen (2021), ο ρόλος του μέντορα ξεπερνά την επαγγελματική καθοδήγηση και περιλαμβάνει ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη. Ο μέντορας ενισχύει την ανάπτυξη του μαθητευόμενου όχι μόνο σε επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων, αλλά και προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Η σχέση μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα: και οι δύο εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης και αλληλεπίδρασης, γεγονός που οδηγεί σε μια πιο ενδυναμωτική εμπειρία για όλους τους συμμετέχοντες.

Σύμφωνα με τον Johnson (2002), mentoring είναι ακριβώς αυτή η σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον μαθητευόμενο, η οποία βασίζεται στην ενεργό αλληλεπίδραση και

συνειδητή καθοδήγηση και από τις δύο πλευρές. Ο μέντορας δεν αρκείται απλά στο να προσφέρει επαγγελματικές και προσωπικές συμβουλές, αλλά λειτουργεί και ως συναισθηματικός υποστηρικτής, ενθαρρύνοντας τη συνολική ανάπτυξη του μαθητευόμενου. Η επιτυχία αυτής της σχέσης εξαρτάται από την ειλικρινή αφοσίωση του μέντορα στην καθοδήγηση του μαθητευόμενου και την ανάγκη του μαθητευόμενου για μάθηση και πρόοδο σε όλους τους τομείς της ζωής του.

B) Ο θεσμός του μέντορα και οι νόμοι που τον εισήγαγαν στην εκπαίδευση.

Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση

Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση έχει πια θεσμοθετηθεί σε πολλές χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα με σκοπό την ενίσχυση και υποστήριξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών του χώρου. Η έννοια αυτή, που ενσωματώνει στρατηγικές καθοδήγησης και βοήθειας, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη νομοθετικών και πολιτικών προγραμμάτων που ενσωματώνουν το mentoring ως διαδικασία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Οι De Neve, Devos και Tuytens (2015) επισημαίνουν μια ιδιαίτερη πτυχή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αν και σε όλα τα επαγγέλματα υπάρχει μια μετάβαση από τις σπουδές στην επαγγελματική ζωή, στο επάγγελμα του δασκάλου αυτή η μετάβαση συμβαίνει με έντονο και απότομο τρόπο. Στα περισσότερα επαγγέλματα, ο αρχάριος έχει την ευκαιρία να αναλάβει αρχικά έργα με χαμηλότερη ή μέτρια δυσκολία και σταδιακά να προστίθενται πιο απαιτητικά καθήκοντα. Αντιθέτως, οι νέοι εκπαιδευτικοί, από την αρχή, αναλαμβάνουν πλήρως όλα τα καθήκοντα που εκτελούν οι πιο έμπειροι συνάδελφοί τους και καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν ρόλο που απαιτεί υψηλές επιδόσεις.

Η είσοδος των νέων εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ζωή συνοδεύεται συχνά από την έντονη συνειδητοποίηση της απόστασης που υπάρχει μεταξύ της θεωρίας και της πράξης. Σύμφωνα με τους Stokking et al. (2003), τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας είναι δύσκολα για τους νέους εκπαιδευτικούς, καθώς βιώνουν το λεγόμενο "σοκ", αναγνωρίζοντας γρήγορα τις δυσκολίες της εφαρμογής της θεωρητικής γνώσης στην πραγματικότητα της τάξης. Αυτή η αναστάτωση μπορεί να κλονίσει την αυτοεκτίμησή τους και να έχει αρνητική επίδραση στην εκπαιδευτική τους απόδοση. Στην έρευνά της, η Woolfolk-Hoy (2000) παρατήρησε ότι οι υψηλές προσδοκίες των νεοεισερχόμενων δασκάλων να εφαρμόσουν όλα όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έρχονται σε σύγκρουση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην πράξη, πράγμα που καθιστά την εφαρμογή της θεωρίας πολύ πιο περίπλοκη από ό,τι είχαν φανταστεί. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκλαμβάνουν αυτήν την αποτυχία ως αδυναμία από μέρους τους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους και την επαγγελματική τους απόδοση. Επιπλέον, η Johnson (2004) υπογραμμίζει ότι η έλλειψη υποστήριξης για τους νέους δασκάλους, στη διάρκεια της προσπάθειάς τους να εφαρμόσουν νέες διδακτικές πρακτικές, έχει σοβαρές συνέπειες σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Οι νεοεισερχόμενοι δάσκαλοι, οι οποίοι συχνά είναι γεμάτοι ενθουσιασμό και νέες ιδέες για καινοτομίες στη διδασκαλία, καταλήγουν συχνά να υιοθετούν τις παραδοσιακές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι πιο έμπειροι συνάδελφοί τους ή εκείνες που οι ίδιοι είχαν γνωρίσει ως μαθητές, κάτι που αποδυναμώνει τη συνεχιζόμενη εξέλιξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Νόμοι που εισήγαγαν το θεσμό του μέντορα στην εκπαίδευση

- Ο Νόμος No Child Left Behind του 2001 στις Ηνωμένες Πολιτείες εισήγαγε προγράμματα που στόχευαν στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης, ειδικά για μαθητές από προβληματικές περιοχές. Ο νόμος επικεντρώθηκε στην ενίσχυση των σχολικών επιδόσεων μέσω στρατηγικών mentoring, με τη στήριξη από εθελοντές, δασκάλους ή άλλους εμπειρογνώμονες. Σκοπός ήταν να υποστηριχθεί η ατομική πρόοδος των μαθητών, παρέχοντας καθοδήγηση και υποστήριξη για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στον τομέα της μάθησης (No Child Left Behind Act, 2001).
- Ο Νόμος Education Act του 2002 στο Ηνωμένο Βασίλειο ενίσχυσε την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπου το mentoring διαδραματίζει βασικό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση του mentoring για την υποστήριξη νέων δασκάλων, με σκοπό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων και την καλύτερη προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου, καθώς και την παροχή των απαραίτητων υποστηρικτικών δομών για την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας (Parliament of the United Kingdom, 2002).
- Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ενσωματώσει τον θεσμό του mentoring σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως αυτές του Erasmus+ (European Commission, 2020). Τα προγράμματα και οι επιδοτήσεις του Erasmus+ υποστηρίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα όπου το mentoring παίζει κεντρικό ρόλο, ειδικότερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Επιπλέον, η Ε.Ε. αναγνωρίζει τη σημασία του mentoring ως κρίσιμης διαδικασίας για την πρόοδο και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στα κράτη-μέλη, χρηματοδοτώντας προγράμματα που επιδιώκουν να ενισχύσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.
- Ο θεσμός του παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα είναι ένα σχετικά νέο εγχείρημα στην ελληνική εκπαίδευση. Αρχικά τον συναντάμε στον Νόμο 3848/2010 περί ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτός ο νόμος δεν αναφέρεται άμεσα στον "μέντορα" αλλά καθιερώνει την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και τα συστήματα υποστήριξης. Σε συγκεκριμένα άρθρα αναφέρονται πρακτικές που ενδέχεται να περιλαμβάνουν ηλεκτρονικά mentoring προγράμματα ή μορφές καθοδήγησης με τη χρήση της τεχνολογίας, χωρίς όμως να επικεντρώνονται αποκλειστικά στον ρόλο του μέντορα (Νόμος 3848/2010, Εθνικό Τυπογραφείο, 2010)
- Νόμος 3879/2010 (Πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση): Ο νόμος αυτός εστιάζει στη δια βίου μάθηση και τα προγράμματα κατάρτισης. Αναφέρεται στην έννοια της καθοδήγησης (mentoring) υπό την ευρύτερη έννοια των υποστηρικτικών σχέσεων

μεταξύ δασκάλων, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Η βασική στόχευση είναι η ενδυνάμωση των συστημάτων μάθησης και η ανάπτυξη ικανοτήτων, με την καθοδήγηση (ή mentoring) ως έναν από τους πυλώνες αυτού του στόχου (Νόμος 3879/2010, Εθνικό Τυπογραφείο, 2010)

- Νόμος 4521/2018 (Εκπαιδευτικό Σύστημα και Υποστήριξη Μονάδων Εκπαίδευσης): Στο νόμο αυτό, οι μέντορες και οι καθοδηγητές κατατάσσονται στις υποστηρικτικές δομές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και για την καθοδήγηση μαθητών ή νέων εκπαιδευτικών. Ο νόμος εστιάζει στη δημιουργία θεσμών και διαδικασιών υποστήριξης (όπως το mentoring) για την ανάπτυξη του επαγγελματικού επιπέδου των δασκάλων (Νόμος 4521/2018, Εθνικό Τυπογραφείο, 2018).
- Ν. 4823/2021, Άρθρο 93 (Αναβάθμιση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών) που υποστηρίζεται από την Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/24-08-2022, ΦΕΚ 4509/25-08-22. Με το νόμο αυτό εισάγεται επίσημα ο θεσμός του μέντορα που στοχεύει στην καθοδήγηση και υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, προσφέροντάς τους ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της σχέσης με έναν πιο έμπειρο συνάδελφο (Νόμος 4823/2021, Εθνικό Τυπογραφείο, 2021) .

Ο παιδαγωγικός σύμβουλος-μέντορας ορίζεται από τον Διευθυντή ή τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας με την προϋπόθεση ότι στη σχολική μονάδα υπηρετούν πρόσφατα τοποθετημένοι εκπαιδευτικοί. Στην περίπτωση των εξαθέσιων και άνω σχολείων, ο μέντορας ορίζεται με αναλογία 1 προς 8 για τα πρώτα 8 άτομα, 2 μέντορες για 9 έως 16 άτομα και 3 μέντορες για 17 ή περισσότερους εκπαιδευτικούς (Υ.Α. 102919/ΓΔ4/24-08-2022, ΦΕΚ 4509/25-08-22). Επιπλέον, όταν ο μέντορας δεν είναι από την ίδια ειδικότητα με τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, θα υποβοηθείται από άλλον εκπαιδευτικό της ειδικότητας του καθοδηγούμενου, ύστερα από απόφαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Υ.Α. 102919/ΓΔ4/24-08-2022). Η τοποθέτηση του παιδαγωγικού συμβούλου-μέντορα μπορεί να προσβληθεί ιεραρχικά στον Διευθυντή Εκπαίδευσης εντός μηνός από τον ορισμό του. Η διαδικασία καταλήγει με την κατάθεση μιας ετήσιας έκθεσης από τον μέντορα, στην οποία αναφέρεται η πρόοδος του/των μεντορευόμενου/νων και οι καθοδηγητικές ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Γ) Το προφίλ του μέντορα και τα είδη του mentoring

Το προφίλ του μέντορα

Σύμφωνα με τον Κατσάνο, τη Θεολόγου και τον Τασούλα (2011), ο μέντορας εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει εκτενή εμπειρία στο εκπαιδευτικό και διδακτικό πεδίο, σε συνδυασμό με αναγνωρισμένα αυξημένα προσόντα. Τα απαιτούμενα προσόντα περιλαμβάνουν:

- ισχυρή ακαδημαϊκή βάση με ειδική έμφαση στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση,

- δεξιότητες στην εφαρμογή και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.),
- εμπειρία σε πρωτοπόμενες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ή προγράμματα, και
- κατανόηση της εκπαιδευτικής κουλτούρας και των τοπικών συνθηκών διδασκαλίας στην περιοχή του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού.
- Οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένας μέντορας είναι:
- πενταετής διδακτική εμπειρία και
- ανάληψη διδακτικών καθηκόντων κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων σχολικών ετών πριν από την υποβολή της αίτησης [Νόμος 3848/2010 (Άρθρο 4)]

Ο ρόλος του μέντορα περιλαμβάνει τα εξής καθήκοντα:

Αναγνωρίζει τις ανάγκες του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, τόσο σε υπηρεσιακό όσο και σε παιδαγωγικό/διδακτικό επίπεδο, και από κοινού σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα που θα στοχεύει στην κάλυψη αυτών των αναγκών. Επίσης, παρέχει καθοδήγηση, επιμόρφωση και ενθάρρυνση στον νέο εκπαιδευτικό, ενώ τον υποστηρίζει σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ψυχολογικής υποστήριξης, επαγγελματικής ανάπτυξης και διοικητικών ζητημάτων.

Τα είδη του mentoring

Η διαδικασία του mentoring αναγνωρίζεται μέσα από διάφορους τύπους, οι οποίοι αποσκοπούν στην ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του μαθητευόμενου με διαφορετικούς τρόπους και στρατηγικές εφαρμογής:

Επίσημο Mentoring: Πρόκειται για ένα οργανωμένο και δομημένο πρόγραμμα που αναπτύσσεται συνήθως από εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά ιδρύματα. Η καθοδήγηση αυτή είναι επίσημα οργανωμένη και συχνά εμπλέκει προκαθορισμένα κριτήρια και αναγνώριση από το πλαίσιο που παρέχει το πρόγραμμα, όπως είναι το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας ή του οργανισμού (Kram, 1985). Οι δύο συμμετέχοντες σε αυτήν τη μορφή mentoring, ο μέντορας και ο μαθητευόμενος, ανταλλάσσουν αλληλεπίδραση με συγκεκριμένους στόχους και τρόπους παρακολούθησης της ανάπτυξης του μαθητευόμενου.

Άτυπο Mentoring: Σε αντίθεση με το επίσημο, το άτυπο mentoring αναπτύσσεται φυσικά, συνήθως μέσω ανεπίσημων σχέσεων μέσα στον επαγγελματικό ή κοινωνικό χώρο. Δεν περιλαμβάνει υποχρεωτικά αυστηρές δομές και χρονοδιαγράμματα και στηρίζεται σε αλληλεπιδράσεις και αμοιβαίο σεβασμό (Johnson, 2002). Αυτή η μορφή καθοδήγησης είναι πιο αυθόρμητη και ευέλικτη, με ένα υποβόσκον κίνητρο προσωπικής σύνδεσης και υποστήριξης.

Αντίστροφο Mentoring: Σε αυτό το σενάριο, οι νέοι και λιγότερο έμπειροι άνθρωποι καθοδηγούν τα πιο έμπειρα άτομα. Πρόκειται για μια νέα μορφή mentoring, η οποία αναπτύσσεται κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας και των σύγχρονων εξελίξεων

(Kram, 1985). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μέντορες επωφελούνται από την καθοδήγηση των πιο νέων ατόμων που είναι γνώστες στις τεχνολογικές καινοτομίες και τις τελευταίες τάσεις.

Ομαδικό Mentoring: Το ομαδικό mentoring αναφέρεται στην πρακτική όπου ένας μέντορας καθοδηγεί μια ομάδα από μαθητευόμενους ταυτόχρονα. Είναι μια πιο συνεργατική μορφή mentoring που ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων τόσο των μαθητευόμενων όσο και των διδασκόμενων μέσα από μια συλλογική διαδικασία μάθησης και ανταλλαγής γνώσεων (Johnson, 2002).

Ηλεκτρονικό Mentoring (e-Mentoring): Η χρήση των τεχνολογιών επιτρέπει στους μέντορες και μαθητευόμενους να επικοινωνούν απομακρυσμένα μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως email και ηλεκτρονικές συνεδρίες. Αυτός ο τύπος mentoring δίνει τη δυνατότητα σε μέντορες και μαθητευόμενους από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να επιλύσουν επαγγελματικά ζητήματα χωρίς τους περιορισμούς της φυσικής παρουσίας (Johnson, 2002).

Δ) Τα στάδια της μεντορικής σχέσης, τα χαρακτηριστικά και η σημαντικότητά της.

Τα στάδια της μεντορικής σχέσης: Η μεντορική σχέση περνάει από διάφορα στάδια, που εξελίσσονται καθώς οι δύο συμμετέχοντες χτίζουν μια συνεργατική και υποστηρικτική δυναμική. Αυτά τα στάδια διαφέρουν ως προς τη φύση της σχέσης, την αλληλεπίδραση, και τη σημασία τους στην ανάπτυξη τόσο του μαθητευόμενου όσο και του μέντορα.

Στάδιο Εισαγωγής (Initiation Stage): Στο πρώτο στάδιο, οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον και αρχίζουν να εξετάζουν αν η σχέση τους είναι ωφέλιμη. Οι μαθητευόμενοι αναζητούν έμπειρους και καταξιωμένους ανθρώπους για καθοδήγηση, ενώ οι μέντορες ενδέχεται να αναζητούν ταλαντούχα άτομα με πρόθυμο πνεύμα ανάπτυξης. Αυτή η φάση αφορά την δημιουργία του πρώτου δεσμού και τον καθορισμό των πρώτων επαγγελματικών σχέσεων (Johnson, 2002).

Στάδιο Ανάπτυξης (Development Stage): Σε αυτό το στάδιο, η σχέση γίνεται πιο οργανωμένη και στοχευμένη. Ο μέντορας ενεργά συμμετέχει στην καθοδήγηση και την προσφορά υποστήριξης στον μαθητευόμενο, παρέχοντας στρατηγικές για την επαγγελματική του ανάπτυξη και τα βήματα βελτίωσης (Eby et al., 2013). Η σχέση είναι πλέον πιο διαρθρωμένη και σκοπεύει στην πρόοδο του μαθητευόμενου.

Στάδιο Σταθεροποίησης (Stabilization Stage): Όταν η σχέση μεντορικής καθοδήγησης έχει περάσει από αρκετές φάσεις αλληλεπίδρασης, οι δύο συμμετέχοντες έχουν αναπτύξει μια πιο σταθερή και ωριμότερη συνεργασία. Ο μαθητευόμενος μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες πιο ανεξάρτητα, ενώ ο μέντορας προσφέρει συνεχώς υποστήριξη και οδηγίες με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη (Johnson, 2002). Στην πραγματικότητα,

το στάδιο αυτό μπορεί να διαρκεί για έναν αριθμό χρόνων με σκοπό τη σταθερότητα και την επαγγελματική πρόοδο.

Στάδιο Υποχώρησης (Separation Stage): Το τελευταίο στάδιο σηματοδοτεί το τέλος της καθοδήγησης ή του mentoring για το συγκεκριμένο θέμα. Οι μαθητευόμενοι έχουν αποκτήσει αρκετές δεξιότητες και γνώσεις που τους επιτρέπουν να εξελιχθούν και να αυτονομηθούν από την καθοδήγηση. Η σχέση αναγνωρίζεται ως ολοκληρωμένη και οι δύο πλευρές μπορεί να εξελίσσουν τη δυναμική τους σε μια συνεργασία επαγγελματικού τύπου (Eby et al., 2013).

Τα χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης και η σημαντικότητά της

Η μεντορική σχέση χαρακτηρίζεται από μια συνεχόμενη επαγγελματική αλληλεπίδραση, όπου ο μέντορας δεν υποδεικνύει λύσεις στα προβλήματα, αλλά ενισχύει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητευόμενου με διαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση (Packard, 2003). Κύριο καθήκον του μέντορα είναι η υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωσή του στο σχολικό περιβάλλον και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του (Calderhead & Shorrock, 2004). Μέσω αυτής της συνεργασίας, ο μέντορας βοηθά τους νεότερους να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο στην επιτυχία αυτής της σχέσης είναι η υποστήριξη που παρέχεται στο πλαίσιο ενός δυναμικού κοινωνικο-εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο μέντορας έχει την ευκαιρία να εξελίξει και ο ίδιος τις ικανότητές του, αναστοχάζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές και αντιμετωπίζοντας νέες προκλήσεις (Fokien et al., 2013). Σύμφωνα με τους Butler και Waldroop (1999), ένας αποτελεσματικός μέντορας είναι εκείνος που εκδηλώνει διαρκές ενδιαφέρον για την καθοδήγηση και την υποστήριξη των νεότερων επαγγελματιών.

Η αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το διαθέσιμο χρόνο, τις δεξιότητες επικοινωνίας του μέντορα, και την οργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο επιτρέπει τη θετική διάδραση μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου. Η καλή επικοινωνία και η ευχέρεια στους διαλόγους συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων μεντόρων, που προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στους μαθητευόμενους (Linda Hill, 1992).

Η μεντορική σχέση χαρακτηρίζεται από βασικά στοιχεία όπως η ειλικρίνεια και η εμπιστευτικότητα, καθώς αποτελεί έναν θεσμό στον οποίο ο μέντορας δεν επιλύει άμεσα τα προβλήματα του μεντορευόμενου, αλλά δρα περισσότερο ως καλός ακροατής που ενθαρρύνει την σκέψη και τον αναστοχασμό. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αυτή η σχέση διευκολύνει μια αμφίδρομη μάθηση: οι μέντορες αναστοχάζονται τις δικές τους γνώσεις και προσεγγίσεις, ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί αναλογίζονται τη δουλειά τους και βρίσκουν τρόπους να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της καθημερινότητας στην τάξη (Καλογήρου κ.ά., 2010).

Η σημασία αυτής της μεντορικής σχέσης έγκειται στο γεγονός ότι συνεισφέρει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο εμπλεκομένων. Ο μέντορας όχι μόνο συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη του νεοδιόριστου, αλλά με τη διαδικασία αυτή, εμπλουτίζεται κι ο ίδιος. Αναπτύσσει περισσότερες ικανότητες, αποκτά εμπειρίες και γίνεται πιο αποτελεσματικός στην καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών, κάτι που με τη σειρά του οδηγεί σε θετική επίδραση στον τομέα της εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι η μεντορική σχέση ενισχύει την παραμονή των νέων εκπαιδευτικών στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, κάτι που συνεισφέρει στην ενίσχυση της δέσμευσής τους στο έργο τους, και ενθαρρύνει την κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα (Andrews et al., 2007).

Ε) Το αντίστροφο ή αμοιβαίο mentoring ως εργαλείο για τη διαχείριση του προσωπικού διαφορετικών γενεών

Σύμφωνα με τη μελέτη της Baran, M. (2014), που αφορά στο αμοιβαίο mentoring ως εργαλείο διαχείρισης προσωπικού διαφορετικών γενεών, εξετάζοντας τα αποτελέσματά της στις πολωνικές επιχειρήσεις, το αμοιβαίο mentoring αποτελεί μια τροποποιημένη μορφή παραδοσιακής καθοδήγησης, όπου εργαζόμενοι διαφορετικών ηλικιακών ομάδων λειτουργούν ως μέντορες ο ένας για τον άλλον. Περιλαμβάνει οργανωτικούς μέντορες, δηλαδή πιο έμπειρους εργαζόμενους, που υποστηρίζουν τους νεότερους, και τεχνολογικούς μέντορες, δηλαδή νέους εργαζόμενους με τεχνολογικές δεξιότητες που εκπαιδεύουν μεγαλύτερους συναδέλφους.

Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη αναφέρεται ότι σημαντικές αλλαγές στην αγορά εργασίας οφείλονται στην προοδευτική γήρανση του πληθυσμού και στη μείωση του αριθμού των εργαζομένων παραγωγικής ηλικίας. Από τη μία πλευρά, οι εργοδότες αναγκάζονται να διαχειριστούν τους περιορισμένους πόρους του εργατικού δυναμικού, από την άλλη πρέπει να διαχειριστούν εργαζόμενους που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από ό,τι ήταν παλαιότερα. Αυτό δημιουργεί τον κίνδυνο ενός χάσματος γενεών, το οποίο με τη σειρά του υποκινεί τη δυσαναλογία μεταξύ της εμπειρίας που δεν συμβαδίζει με τη γνώση και της νέας γνώσης χωρίς εμπειρία. Η γήρανση του πληθυσμού και η μείωση των εργαζομένων σε παραγωγική ηλικία στην Ευρώπη απαιτούν νέες στρατηγικές διαχείρισης προσωπικού, και μια από αυτές θεωρείται η αμοιβαία καθοδήγηση μεταξύ εργαζομένων διαφορετικών ηλικιών.

Τα οφέλη της αμοιβαίας καθοδήγησης είναι πολλαπλά, όπως:

- Αύξηση δεξιοτήτων, προσόντων και εμπειρίας (81% των συμμετεχόντων).
- Βελτίωση σχέσεων μεταξύ των γενεών.
- Ενίσχυση του κινήτρου και του εργασιακού περιβάλλοντος.
- Προσαρμογή νέων υπαλλήλων και αντιμετώπιση προκλήσεων.
- Καλύτερη κατανόηση και αξιοποίηση των δυνάμεων του οργανισμού.

Τα συμπεράσματα της μελέτης δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι ενώ ο όρος «αμοιβαία καθοδήγηση» δεν είναι διαδεδομένος στην Πολωνία, σχεδόν το 40% των επιχειρήσεων χρησιμοποιεί τέτοιες πρακτικές, ενώ αποδεικνύεται ότι προσφέρει προστιθέμενη αξία στους υπαλλήλους και την επιχείρηση συνολικά.

Με βάση την παραπάνω μελέτη μου δημιουργήθηκε η ιδέα ότι η αμοιβαία καθοδήγηση με τα πολλαπλά οφέλη της θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στο χώρο της εκπαίδευσης. Βέβαια όχι χωρίς εμπόδια. Σύμφωνα με τους Finkelstein, Allen, & Rhoton (2003), συνήθως, η καθοδήγηση άλλων θεωρείται ως ένας ρόλος που αναλαμβάνεται από κάποιον ανώτερο, ο οποίος μεταδίδει χρόνια εμπειρίας και σοφίας, ενώ ο ρόλος του προστατευόμενου είναι αυτός ενός αρχάριου που θέλει να μάθει, να αναπτυχθεί και να προοδεύσει. Ένα άτομο νεότερης ηλικίας από το αναμενόμενο που καθοδηγεί άλλους, πιθανόν να θεωρηθεί ως «γρήγορος ιχνηλάτης», δηλαδή ως ένα ιδιαίτερα ικανό άτομο που βοηθά μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους να ενταχθούν πιο γρήγορα στις σύγχρονες τεχνολογικές απαιτήσεις. Από την άλλη πλευρά, ένας προστατευόμενος μεγαλύτερος από ό,τι υποδεικνύουν τα πρότυπα μπορεί να θεωρηθεί ως εξελικτικά καθυστερημένο άτομο (Krueger, 1995). Οι μεντορικές σχέσεις αντίστροφης ηλικίας (δηλαδή, νεότερος μέντορας σε συνδυασμό με μεγαλύτερο προστατευόμενο) μπορεί να χαρακτηρίζονται από την αντίληψη της αναντιστοιχίας της κατάστασης (Perry et al., 1999), η οποία θα μπορούσε να είναι δυσάρεστη και για τα δύο μέρη. Επειδή οι μεγαλύτεροι σε ηλικία άνθρωποι αναμένεται κανονικά να έχουν υψηλότερο κύρος, όταν το άτομο με το υψηλότερο κύρος στην καθοδήγηση είναι νεότερο και το άτομο με το χαμηλότερο κύρος είναι μεγαλύτερο, μπορεί να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για δυνητικά αρνητικές επιδράσεις της ηλικίας. Όταν αυτές οι προκαταλήψεις σχετικά με την ηλικία σε σχέση με το mentoring ξεπεραστούν, μπορεί να γίνει δυνατή η αμοιβαία καθοδήγηση και στον χώρο της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, η αμοιβαία καθοδήγηση αναδεικνύεται ως μια εξελιγμένη μορφή του παραδοσιακού θεσμού του μέντορα, προσαρμοσμένη στις σύγχρονες ανάγκες των οργανισμών και των ατόμων. Αντί να περιορίζεται σε μια μονόπλευρη διαδικασία, η αμοιβαία καθοδήγηση λειτουργεί ως ένας αμφίδρομος μηχανισμός, όπου διαφορετικές γενιές εργαζομένων μοιράζονται ισότιμα γνώσεις και δεξιότητες. Οι νεότεροι εργαζόμενοι μπορούν να μεταφέρουν στους μεγαλύτερους συναδέλφους τους την τεχνογνωσία και την εξοικείωσή τους με σύγχρονες τεχνολογίες, ενώ οι μεγαλύτεροι προσφέρουν εμπειρία και διορατικότητα που αποκτήθηκαν με την πάροδο του χρόνου.

Αυτή η μορφή συνεργασίας, η οποία στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό, είναι ιδανική για την αντιμετώπιση προκλήσεων που σχετίζονται με το ηλικιακό χάσμα στους εργασιακούς χώρους. Επιπλέον, συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία μιας ενωμένης και παραγωγικής ομάδας, μειώνοντας την επαγγελματική απομόνωση και ενισχύοντας την οργανωτική συνοχή.

Εν τέλει, η αμοιβαία καθοδήγηση δεν είναι μόνο ένας τρόπος διαχείρισης των διαφορών μεταξύ των γενεών, αλλά και ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διατήρηση της γνώσης

και τη διαρκή εξέλιξη των εργαζομένων, καθιστώντας την προσαρμογή του θεσμού του μέντορα στις σύγχρονες ανάγκες, μια αναγκαία και αποδοτική στρατηγική.

Συμπεράσματα

Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών και επαγγελματιών. Η έννοια του μέντορα έχει εξελιχθεί μέσα στους αιώνες, από έναν έμπειρο καθοδηγητή στην αρχαία Ελλάδα έως τη σύγχρονη εικόνα του, ως σύμβουλος και καθοδηγητής με στόχο την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου. Οι διάφοροι τύποι mentoring, όπως το επίσημο, το άτυπο και το ηλεκτρονικό mentoring, αντανακλούν την ποικιλία των αναγκών και των στόχων που εξυπηρετούν. Στο αμοιβαίο mentoring, η σχέση μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου δεν είναι μονόπλευρη, καθώς και οι δύο συμμετέχοντες επωφελούνται από τη συνεργασία, με τις εμπειρίες και τις γνώσεις να ανταλλάσσονται για την αμοιβαία ενδυνάμωση. Η σύγχρονη εκπαίδευση αναγνωρίζει τη σημαντικότητα αυτής της αλληλεπίδρασης και την αξία του μέντορα για την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Συνολικά, ο θεσμός του μέντορα παραμένει μια δυναμική και κρίσιμη συνιστώσα στη διαρκή εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Andrews, D., Gilbert, P., & Valentine, A. (2007). The importance of mentorship in the career development of new teachers. In *Education and Professional Development in the 21st Century* (pp. 4–13).
- Bampiniotis, G. (2016). *Odysseia. Rapsodia A, stichoi 88-95*. Athina: Ekdoseis Ka-stanioti.
- Bampiniotis, G. (2020). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas (5i ekdosi)*. Ekdo-seis Kourkoumelis.
- Baran, M. (2014). Mutual mentoring as a tool for managing employees of different generations in the enterprise. *Journal of Positive Management*, 5(2), 20–29. <https://doi.org/10.12775/JPM.2014.010>
- Butler, J. E., & Waldroop, J. W. (1999). "Job sculpting: The art of retaining your best people." *Harvard Business Review*, 77(5), 144-152.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. (2004). *The Role of Mentoring in Teacher Development and Teacher Education*. London: Routledge.
- Clutterbuck, D. (2009). *Mentoring and coaching in education: A handbook of effective practice*. London, UK: Routledge.

- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The impact of early career support on teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2013). Does mentoring work? A comprehensive meta-analytic review of mentoring outcomes. *Journal of Vocational Behavior*.
- European Commission. (2020). Erasmus+ Programme Guide 2020. Retrieved from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/erasmus-plus-programme-guide-2020_en.pdf
- Finkelstein, L. M., Allen, T. D., & Rhoton, L. A. (2003). An examination of the role of age in mentoring. *Group & Organization Management*, 28(2), 249-281.
- Fokien, L., Morales, S., & Tasankian, M. (2013). Supporting professional development through mentoring programs. *International Journal of Educational Research*, 10(1), 102–118.
- Hill, L. A. (1992). *Becoming a Manager: Mastery of a New Identity*. Harvard Business School Press.
- Johnson, S. M. (2004). The workplace of new teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 205–216.
- Johnson, W. B. (2002). *Mentoring: A community-centered model*. Princeton University Press.
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88–96.
- Kalogirou, A., Papageorgiou, T., & Frantzi, M. (2010). I simasia tou mentoring stin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon. *Synchroni Ekpaidefsi*, 200.
- Katsanos, Th., Theologou, M., & Tasoulas, V. (2011). O thesmos tou mentora sto neo scholeio. *Praktika 2ou Synedriou SEP ASPAITE*, 17 Dekemvriou 2011.
- Kapsas, Th. (2019). I istoria tis ekpaidefsis kai i didaskalia sti synchroni epochi. *Ekdoseis Sideri*.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational*
- Kuczynski, J., & Shulman, L. (2011). "Cultivating capacity with a mentoring guild: Constellations continued." *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 29(2), 2.

- Krueger, C. (1995). Teacher mentoring. *Journal of the American Association of Christian Schools*, 11(2), 1-4.
- Larson, D. A., & Mullen, C. A. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19–35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- No Child Left Behind Act. (2001). Public Law 107-110. United States Congress. Available at: <https://www.congress.gov/bill/107th-congress/house-bill/1>
- Packard, B. W. (2003). Definitions of mentoring: A comparison of the literature. *Journal of College Student Development*, 44(6), 723-728
- Parliament of the United Kingdom. (2002). Education Act 2002 (c. 32). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/enacted>
- Perry, E. L., Kulik, C. T., & Bourhis, A. C. (1999). Moderating effects of personal and contextual factors in age discrimination. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 952–962. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.6.952>
- Stokking, K., Korthagen, F., & de Vries, M. (2003). The gap between theory and practice in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 358–368.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). The belief about teaching and teacher self-efficacy. *Educational Psychology Review*, 12(1), 43–58.

Νόμοι

- Νόμος 3848/2010. Ηλεκτρονική διακυβέρνηση και σύγχρονα υποστηρικτικά συστήματα. ΦΕΚ Α' 71. Εθνικό Τυπογραφείο, 2010. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
- Νόμος 3879/2010. Πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση (ΦΕΚ Α' 163). Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>
- Νόμος 4521/2018. Εκπαιδευτικό Σύστημα και Υποστήριξη Μονάδων Εκπαίδευσης. Εθνικό Τυπογραφείο. (2018). Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>
- Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση σχολικών δομών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών. ΦΕΚ Α' 136. Εθνικό Τυπογραφείο. 2021. <http://www.et.gr>.
- Υ.Α. 102919/ΓΔ4/24-08-2022, ΦΕΚ 4509/25-08-22. Παιδαγωγικός σύμβουλος-μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από www.gov.gr.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργαζόμενης μνήμης και ερευνητικές μεθοδολογίες για την μάθηση των μαθηματικών σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη

Φυντανάκης Δ. Αργύριος – Μαθηματικός, M.Ed

Περίληψη

Η εργαζόμενη μνήμη είναι σημαντική για τη μάθηση, ειδικά στα μαθηματικά. Διαφέρει από τη βραχύχρονη μνήμη, καθώς δεν αποθηκεύει απλώς πληροφορίες, αλλά τις επεξεργάζεται ενεργά, βοηθώντας στη λύση σύνθετων προβλημάτων. Αποτελείται από την κεντρική μονάδα που ελέγχει διάφορες διεργασίες, ενώ έχει περιορισμένη χωρητικότητα. Διακρίνεται σε γενικές λειτουργίες που βοηθούν σε διάφορα έργα και σε ειδικές που αφορούν συγκεκριμένα έργα, όπως τα μαθηματικά. Οι έρευνες χρησιμοποιούν δύο κύριες μεθόδους: πειραματικές (διπλού έργου) για τη μελέτη των μηχανισμών της εργαζόμενης μνήμης και συσχετιστικές που εξετάζουν πώς η απόδοση στα μαθηματικά συνδέεται με την ικανότητα της μνήμης. Οι έρευνες έδειξαν ότι συγκεκριμένα τεστ μέτρησης της εργαζόμενης μνήμης, όπως το counting span και το operation span, είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την πρόβλεψη της επίδοσης στα μαθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργαζόμενη μνήμη, Πολύ-παραγοντικό μοντέλο Baddeley, Μέθοδοι διπλού έργου, Μαθηματικά.

The theoretical framework of working memory and research methodologies for learning mathematics in relation to working memory

Fyntanakis D. Argyrios – Mathematics teacher, M.Ed

Abstracts

Working memory is important for learning, especially in mathematics. It differs from short-term memory because it doesn't just store information, but actively processes it to solve complex problems. It consists of a central executive unit that controls various processes but has limited capacity. Working memory includes general functions, which can help with different types of tasks, and specific functions that apply only to particular tasks, like mathematics. Researchers mainly use two methods: experimental methods (dual-task experiments), which study how different parts of working memory function, and correlational methods, which examine how math performance relates to working memory capacity. Studies have shown that certain tests measuring working memory, such as counting span and operation span, are particularly useful for predicting mathematical performance.

Key-Words: Working memory, Baddeley's Multi-component Model, Dual-task Models, Mathematics.

Εισαγωγή

Η μνήμη είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της καθημερινής μας ζωής. Όταν θυμόμαστε έναν αριθμό τηλεφώνου ή μια μικρή λίστα για τα ψώνια, χρησιμοποιούμε τη βραχύχρονη μνήμη μας. Η βραχύχρονη μνήμη είναι χρήσιμη για να κρατάμε στο μυαλό μας πληροφορίες για μικρό χρονικό διάστημα. Αντίθετα, η εργαζόμενη μνήμη είναι πιο σύνθετη: μας επιτρέπει όχι μόνο να θυμόμαστε πληροφορίες, αλλά και να τις επεξεργαζόμαστε, βοηθώντας μας έτσι να εκτελούμε δύσκολες εργασίες και να λύνουμε προβλήματα.

Η εργαζόμενη μνήμη λειτουργεί με τη βοήθεια μιας ειδικής μονάδας που ονομάζεται κεντρική εκτελεστική μονάδα. Αυτή η μονάδα είναι σαν ένας «διευθυντής» που οργανώνει και ελέγχει τις σκέψεις και τις πληροφορίες μας. Είναι υπεύθυνη για τη διαχείριση των πληροφοριών που χρειαζόμαστε όταν προσπαθούμε να λύσουμε ένα σύνθετο πρόβλημα ή να μάθουμε κάτι νέο.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της εργαζόμενης μνήμης είναι ότι μπορεί να διαχειριστεί μόνο έναν περιορισμένο αριθμό πληροφοριών κάθε φορά. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να κρατάμε πάρα πολλά πράγματα ταυτόχρονα στο μυαλό μας. Επίσης, οι δυνατότητές της διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Μερικοί άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να θυμούνται και να διαχειρίζονται πληροφορίες, κάτι που τους διευκολύνει όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες ή γνώσεις.

Τέλος, η εργαζόμενη μνήμη έχει δύο τύπους χαρακτηριστικών: αυτά που είναι γενικά και χρήσιμα σε πολλές δραστηριότητες και αυτά που είναι ειδικά, δηλαδή χρήσιμα μόνο σε συγκεκριμένους τομείς όπως τα μαθηματικά. Στα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας νέας δεξιότητας, η γενική εργαζόμενη μνήμη παίζει πιο σημαντικό ρόλο. Όταν όμως κάποιος γίνεται πολύ καλός σε κάτι, χρησιμοποιεί περισσότερο τα ειδικά χαρακτηριστικά της εργαζόμενης μνήμης που έχει αναπτύξει.

Ο σκοπός της εργασίας είναι να εξηγήσει τη σημασία της εργαζόμενης μνήμης στη μάθηση των μαθηματικών και να παρουσιάσει μεθόδους που χρησιμοποιούνται για να ερευνηθεί αυτή η σχέση. Η συνεισφορά της είναι ότι βοηθάει στην κατανόηση του πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη μνήμη τους όχι μόνο για να αποθηκεύουν πληροφορίες αλλά και για να τις επεξεργάζονται όταν κάνουν μαθηματικές πράξεις. Έτσι, η εργασία συμβάλλει στο να καταλάβουμε καλύτερα πώς μαθαίνουν τα παιδιά και οι ενήλικες μαθηματικά και πώς μπορούν να υποστηριχθούν καλύτερα όσοι δυσκολεύονται.

Το πλαίσιο της εργαζόμενης μνήμης

Η εργαζόμενη μνήμη και η βραχύχρονη μνήμη είναι ξεχωριστές κατασκευές (Miyake et al., 2001). Πρώτον η βραχύχρονη μνήμη εμπλέκει την αποθήκευση πληροφοριών (το να συγκρατείς ένα τηλεφωνικό αριθμό ή μια σύντομη λίστα με ψώνια) ενώ η ερ-

γαζόμενη μνήμη εμπλέκει όχι μόνο την αποθήκευση αλλά και την επεξεργασία και είναι κεντρική στο να καταφέρει κανείς μια πνευματική δραστηριότητα (Kail & Hall, 2001). Δεύτερον στην κατασκευή της εργαζόμενης μνήμης σημαντικό ρόλο παίζει η εκτελεστική ή κεντρική μονάδα που ελέγχει τις διεργασίες και τις κατασκευές που είναι απαραίτητες για την δημιουργία σύνθετης γνώσης. Τρίτον το σύστημα της εργαζόμενης μνήμης μπορεί να επεξεργαστεί και να αποθηκεύσει περιορισμένες ποσότητες πληροφοριών, έχει περιορισμένες δυνατότητες αλληλεπίδρασης και έχει περιορισμένο έλεγχο στο τι μπορεί να επιτύχει σε μια δεδομένη κατάσταση. Τέταρτον, η εργαζόμενη μνήμη περιλαμβάνει και γενικού πεδίου χαρακτηριστικά (όπως λειτουργίες ελέγχου της προσοχής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορα μαθησιακά έργα) και ειδικού πεδίου χαρακτηριστικά (όπως διεργασίες που μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σε μαθηματικά έργα). Τα άτομα μπορούν να μεταφέρουν τις γενικού πεδίου ικανότητες της εργαζόμενης μνήμης σε κάθε έργο και έτσι στα πρώτα στάδια της απόκτησης μιας σύνθετης δεξιότητας (είτε για τα παιδιά είτε για τους νεαρούς ενήλικες) μια «μεγάλη» γενικού πεδίου εργαζόμενη μνήμη επιτρέπει στο άτομο να αποκτά την νέα γνώση και τις ειδικού πεδίου διεργασίες περισσότερο εύκολα σε σχέση με ένα άτομο με «μικρότερη» εργαζόμενη μνήμη (Hambrick & Engle, 2002). Όταν όμως η δεξιότητα τελειοποιηθεί τότε οι μετρήσεις της εργαζόμενης μνήμης απεικονίζουν και την γενικού και την ειδικού πεδίου ικανότητά της που σχετίζεται με την δεξιότητα αυτή (Cocchini et al., 2002). Τα άτομα που είναι ικανά σε ένα γνωστικό τομέα όπως τα μαθηματικά ή την ανάγνωση, έχουν γρήγορη πρόσβαση σε αναπαραστάσεις των πληροφοριών που έχουν να διαχειριστούν, όπως επίσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις ήδη κατακτημένες διεργασίες για την διαχείρισή τους. Έτσι το πόσο επηρεάζει την εκτέλεση ενός έργου η ειδικού πεδίου έναντι της γενικού πεδίου ικανότητας της εργαζόμενης μνήμης, μπορεί να εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξης, το επίπεδο των ειδικών γνώσεων και από το είδος του έργου. Επομένως για να κατανοηθεί ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης στην μάθηση των μαθηματικών πρέπει να ληφθούν υπόψη και γενικού πεδίου και ειδικού πεδίου χαρακτηριστικά της εργαζόμενης μνήμης.

Μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται στην έρευνα για την μάθηση των μαθηματικών σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη

Για να μελετηθεί η μάθηση των μαθηματικών σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη χρησιμοποιήθηκαν και πειραματικές (experimental) και συσχετιστικές (correlational) μέθοδοι. Όπως και σε άλλες περιοχές έρευνας για την μάθηση, οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται σε κάθε συγκεκριμένη έρευνα συνδέονται με συγκεκριμένες θεωρίες. Για παράδειγμα οι μεθοδολογίες διπλού έργου είναι πιο στενά συνδεδεμένες με το μοντέλο του Baddeley (Conway et al., 1999). Το γενικό χαρακτηριστικό είναι η έμφαση δίνεται στην απόδοση των συμμετεχόντων σε περισσότερα του ενός έργα την ίδια στιγμή.

Περιγραφή των πειραματικών μεθόδων

Το μοντέλο του Baddeley για την εργαζόμενη μνήμη είναι πολύ-παραγοντικό. Αρχικά περιελάμβανε δυο συστήματα σκλάβους: το φωνολογικό κύκλωμα και το οπτικοχωρικό σημειωματάριο για τις λεκτικές και τις οπτικοχωρικές πληροφορίες αντίστοιχα και ένα τρίτο στοιχείο, την κεντρική εκτελεστική μονάδα που έχει ποικιλία λειτουργιών σχετικών με τον έλεγχο, τον προγραμματισμό και την διαχείριση των διεργασιών της εργαζόμενης μνήμης. Αργότερα ο Baddeley εισήγαγε ένα τέταρτο συστατικό στο μοντέλο του: την ενδιάμεση μνήμη επεισοδίων η οποία μπορεί να συγκρατεί πληροφορίες από το φωνολογικό κύκλωμα, το οπτικοχωρικό σημειωματάριο και την μακρόχρονη μνήμη.

Στο πολύ - παραγοντικό μοντέλο του Baddeley η δραστηριότητα σε ένα υποσύστημα σκλάβο (πχ στο φωνολογικό κύκλωμα) είναι ανεξάρτητη από την δραστηριότητα των άλλων (πχ του οπτικοχωρικού σημειωματαρίου). Έτσι για να μελετηθούν οι κώδικες που χρησιμοποιούνται στην αποθήκευση και την επεξεργασία πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν προσεγγίσεις εκτέλεσης διπλού έργου ή φόρτωσης μνήμης. Στις προσεγγίσεις διπλού έργου ή φόρτωσης μνήμης οι συμμετέχοντες εκτελούν ένα πρωτεύον έργο (για παράδειγμα ένα έργο ανάγνωσης, αριθμητικής) ενώ επεξεργάζονται ή αποθηκεύουν κάποιες άλλες πληροφορίες (έργο φόρτωσης). Τα έργα φόρτωσης στοχεύουν σε διαφορετικά συστατικά του μοντέλου της εργαζόμενης μνήμης. Για παράδειγμα χρησιμοποιείται η αναπαραγωγή ενός τυχαίου γράμματος ή αριθμού για να φορτωθεί κεντρική εκτελεστική μονάδα (De Rammelaere et al., 2001) ή χρησιμοποιούνται λεκτικά έργα όπως η άρθρωση μιας λέξης «the, the, the,...» για να αποκλειστεί το φωνολογικό κύκλωμα ή τέλος, χρησιμοποιούνται οπτικά ή χωρικά έργα όπως η συνεχής πληκτρολόγηση ενός μοτίβου από γράμματα για να φορτωθεί το οπτικοχωρικό σημειωματάριο. Στην *concurrent* προσέγγιση της μεθόδου διπλού έργου το πρωτεύον και το δευτερεύον έργο εκτελούνται ταυτόχρονα. Στην *memory-load* προσέγγιση της μεθόδου διπλού έργου δίνονται στους συμμετέχοντες κάποια αντικείμενα για να θυμούνται (για παράδειγμα τα γράμματα «b, d, g, h, p») κατόπιν καλούνται να λύσουν ένα πρόβλημα για παράδειγμα **42 – 8** και μετά να αναπαράξουν λεκτικά τα γράμματα που αρχικά τους δόθηκαν (Trbovich & LeFevre, 2003). Και στις δύο μεθόδους συγκρίνεται η απόδοση των συμμετεχόντων όταν το κύριο και το έργο φόρτωσης συνδυάζονται, με την απόδοσή τους όταν τα έργα γίνονται ξεχωριστά. Με δεδομένο ότι σε συνθήκες διπλού έργου παρατηρείται αλλαγή στην απόδοση των συμμετεχόντων στο κύριο έργο, προκύπτει το συμπέρασμα ότι μάλλον έχουμε εμπλοκή της εργαζόμενης μνήμης στις διεργασίες. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν την προσέγγιση του διπλού έργου για να διερευνήσουν τις απαιτήσεις της απλής αριθμητικής από την εργαζόμενη μνήμη (De Rammelaere et al., 2001; Hecht, 2002; Seyler et al., 2003) όπως και τις απαιτήσεις από την εργαζόμενη μνήμη της αριθμητικής με αριθμούς που έχουν περισσότερα του ενός ψηφία (FÜrst & Hitch, 2000). Μέθοδοι διπλού έργου χρησιμοποιήθηκαν επίσης για να ελέγξουν την υπόθεση ότι το φωνολογικό κύκλωμα και το οπτικοχωρικό σημειωματάριο εμπλέκονται στις μαθηματικές διεργασίες (Trbovich & LeFevre, 2003).

Περιγραφή των συσχετιστικών μεθόδων

Μια άλλη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην έρευνα για την εργαζόμενη μνήμη είναι η χρήση συσχετιστικών τεχνικών, για την εκτίμηση της σχέσης μεταξύ του κυρίως έργου (πχ των μαθηματικών) και μετρήσεων της εργαζόμενης μνήμης. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν συσχετιστικές τεχνικές ξεκινούν προσδοκώντας να βρουν αποδείξεις ότι οι διακυμάνσεις στην ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης, από άτομο σε άτομο, εξαρτώνται από το είδος του γνωστικού έργου (Conway et al., 1999; Kane et al., 2001; Turner & Engle, 1989). Σύμφωνα με την γενικού πεδίου οπτική για την εργαζόμενη μνήμη, οι διακυμάνσεις στην εργαζόμενη μνήμη από άτομο σε άτομο έχουν σχέση με την ικανότητα της κεντρικής εκτελεστικής μονάδας. Διεργασίες που αποδίδονται στην κεντρική εκτελεστική μονάδα περιλαμβάνουν την ανανέωση των πληροφοριών, την μετάβαση από έργο σε έργο, την απόρριψη άσχετων πληροφοριών, την διαχείριση του στόχου και την ανάκληση πληροφοριών από την μακρόχρονη μνήμη (Bull & Scerif, 2001). Έτσι για να μετρήσουμε την ικανότητα της κεντρικής εκτελεστικής μονάδας είναι αναγκαίο να βρούμε αποτελεσματικούς τρόπους μέτρησης των διεργασιών που της αποδίδονται.

Ξεκινώντας με την λειτουργία ανανέωσης που αποδίδεται στην κεντρική εκτελεστική μονάδα, η Rebecca Bull και ο Kerry Lee (Bull & Lee, 2014) κάνοντας μια ανασκόπηση των ευρημάτων διαφόρων εργασιών παρατήρησαν ότι το σταθερό εύρημα που αναδύεται (παρά τις διαφορές στις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν για την μέτρηση της εκτελεστικής μονάδας (πχ ένα ή περισσότερους δείκτες) και στις αναλυτικές τεχνικές για την κατανόηση της δομής της (πχ διερευνητικές ή επιβεβαιωτικές) είναι ότι η λειτουργία της ανανέωσης είναι σημαντικός και συχνά μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης στα μαθηματικά ενός μεγάλου εύρους ηλικιών. Παράλληλα στην ίδια ανασκόπηση διαπιστώνουν ότι τα ευρήματα για την μετάβαση από έργο σε έργο και την απόρριψη άχρηστων πληροφοριών δεν είναι το ίδιο καθοριστικά της επίδοσης στα μαθηματικά (Bull & Lee, 2014). Ο Akira Miyake με τους συνεργάτες του (Miyake et al., 2000) συνέδεσε την λειτουργία της ανανέωσης με την διάρκεια της εργαζόμενης μνήμης (working memory span). Έτσι ως δείκτης της ικανότητας της κεντρικής εκτελεστικής μονάδας χρησιμοποιούνται συχνά έργα μέτρησης της διάρκειας μνήμης (memory span tasks). Μέτρο της διάρκειας μνήμης είναι και η μέτρηση της διάρκειας αρίθμησης (counting span) που όσον αφορά την βραχύχρονη μνήμη οι συμμετέχοντες μπορεί να κληθούν να αναπαράξουν μια σειρά από ψηφία με την σειρά με την οποία προηγουμένως τα έχουν ακούσει. Στην εκδοχή όμως του ίδιου έργου για την εργαζόμενη μνήμη οι συμμετέχοντες καλούνται όχι μόνο να θυμούνται τα ψηφία που είχαν προηγουμένως ακούσει, αλλά και να τα αναπαράξουν από το τελευταίο στο πρώτο. Έτσι δεν αποθηκεύουν απλά πληροφορίες αλλά τις επεξεργάζονται κιόλας. Εκτελούν δηλαδή ένα έργο που είναι καθαρά έργο της εργαζόμενης μνήμης.

Η Rebecca Bull και η Gaia Scerif (Bull & Scerif, 2001) στην μελέτη τους για την σχέση της κεντρικής εκτελεστικής μονάδας και της απόδοσης στα μαθηματικά (σε ένα

δείγμα παιδιών της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου), εξέτασαν την γενικού πεδίου εργαζόμενη μνήμη χρησιμοποιώντας, εκτός από την μέτρηση της διάρκειας αρίθμησης (counting span) που περιγράφηκε νωρίτερα και τρία άλλα έργα. Την ικανότητα μετάβασης από το ένα έργο στο άλλο την εξέτασαν με το Wisconsin Card Sorting Task (WCST). Στο Wisconsin Card Sorting Task οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιστοιχίσουν κάρτες με βάση κριτήρια που συνεχώς αλλάζουν (για παράδειγμα μετά από 10 αντιστοιχίσεις με βάση το χρώμα αλλάζει το κριτήριο αντιστοίχισης και η αντιστοίχιση γίνεται με βάση το σχήμα). Ο χρόνος που απαιτείται από τον συμμετέχοντα ώστε να προσαρμοστεί στο νέο κριτήριο με το οποίο γίνεται η αντιστοίχιση, δείχνει την ικανότητά του να πηγαίνει από έργο σε έργο ή να αλλάζει στρατηγικές (Miyake et al., 2000). Την ικανότητα αποκλεισμού άσχετων πληροφοριών την εξέτασαν με την χρήση δύο εκδοχών του Stroop task της παραδοσιακής color-word έκδοσης και της έκδοσης με τους αριθμούς. Η Rebecca Bull και η Gaia Scerif (Bull & Scerif, 2001) βρήκαν ότι η απόδοση των παιδιών στο counting span task, στο WCST και στο number – Stroop task συσχετίζονται σημαντικά με την ικανότητά τους στα μαθηματικά. Δεν βρήκαν να συμβαίνει το ίδιο με το τέταρτο μέτρο που χρησιμοποιήθηκε στην ίδια έρευνα το οποίο ήταν η απόδοση σε διπλό έργο. Έτσι αποφάνθηκαν ότι δεν συσχετίζεται με την ικανότητα στα μαθηματικά.

Η απόδοση σε ειδικού πεδίου χαρακτηριστικά της εργαζόμενης μνήμης μπορεί επίσης να αποτιμηθεί με την διάρκεια της εργαζόμενης μνήμης (working memory span). Η Meredith Daneman και η Patricia A. Carpenter, ανέπτυξαν το έργο της διάρκειας ανάγνωσης (reading span task) παρέχοντας ένα βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο για την μέτρηση των διαφορών από άτομο σε άτομο σε σχέση με την εργαζόμενη μνήμη (Daneman & Merikle, 1996). Στο reading span task οι συμμετέχοντες διαβάζουν ή ακούν μια σειρά από προτάσεις με στόχο να πουν αν έχουν νόημα ή όχι και μετά από κάθε πρόταση καλούνται να θυμηθούν ένα γράμμα που τους παρουσιάζεται. Αφού διαβαστούν ή ακουστούν όλες οι προτάσεις ανακαλούν τα γράμματα με την σειρά που τους παρουσιάστηκαν. Η Meredith Daneman και η Patricia A. Carpenter (Daneman & Carpenter, 1980) εισήγαγαν το reading span task με την πίστη ότι αναγκάζει τον συμμετέχοντα να επιλέξει μεταξύ αποθήκευσης και διεργασίας.

Το operation span task είναι ένα μέτρο της διάρκειας της εργαζόμενης μνήμης που στο reading span task αντικαθιστά τις προτάσεις με αριθμητικές εξισώσεις της μορφής $4 \times 2 - 5 = 7$ (Turner & Engle, 1989). Σε μια εκδοχή του operation span task παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες ένας αριθμός και μετά μια ισότητα για την οποία πρέπει να δηλώσουν αν είναι σωστή ή λάθος. Αφού η διαδικασία αυτή γίνει αρκετές φορές οι συμμετέχοντες πρέπει να παρουσιάσουν με την σειρά τους αριθμούς που τους παρουσιάστηκαν πριν από κάθε ισότητα. Μια παραλλαγή του operation span task για παιδιά είναι αυτή που αντικαθιστά τις αριθμητικές εξισώσεις με αντικείμενα που επιδεικνύονται στα παιδιά (για παράδειγμα κύκλοι διαφόρων χρωμάτων) και τους ζητείται να μετρήσουν ένα υποσύνολο των αντικειμένων που τους έχουν επιδειχθεί (για παράδειγμα τους κύκλους κόκκινου χρώματος) και κατόπιν να θυμούνται των αριθμό αυτό. Αφού γίνει μια σειρά από επιδείξεις τότε η πιο μακριά σειρά από αριθ-

μούς που μπορεί να θυμηθεί ο συμμετέχοντας, αποτελεί μέτρο για την διάρκεια της εργαζόμενης μνήμης (Case et al., 1982).

Σε μια άλλη συσχετιστική προσέγγιση οι ερευνητές μετρούν την απόδοση των συμμετεχόντων σε ένα μεγάλο αριθμό από διαφορετικού περιεχομένου έργα και μετά με χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis CFA) ελέγχουν διάφορες υποθέσεις για το αν οι επιδόσεις στα διαφορετικά έργα μπορούν να συσχετιστούν (Miyake et al., 2001). Για παράδειγμα ο Miyake με τους συνεργάτες του ερεύνησαν την ερώτηση αν η απόδοση της βραχύχρονης μνήμης και της εργαζόμενης μνήμης είναι λειτουργικά ξεχωριστές όσον αφορά το οπτικό - χωρικό πεδίο (δίνοντας έμφαση σε τρεις υποπαράγοντες τους Spatial Visualization, Spatial Relations, and Visuospatial Perceptual Speed). Η παραγοντική ανάλυση (CFA) έδειξε ότι οι μετρήσεις της βραχύχρονης μνήμης (σε ερωτήσεις Letter rotation και Dot matrix) και της εργαζόμενης μνήμης (σε ερωτήσεις Corsi Blocks και Dot Memory) ήταν αδιαχώριστες όταν το περιεχόμενο της μνήμης ήταν οπτικό ή χωρικό.

Συμπεράσματα

Η εργαζόμενη μνήμη παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση των μαθηματικών. Αποτελεί ένα σύστημα που όχι μόνο αποθηκεύει αλλά και επεξεργάζεται πληροφορίες, βοηθώντας τον μαθητή να κατανοεί, να οργανώνει και να επιλύει σύνθετα προβλήματα. Στα αρχικά στάδια της εκμάθησης, οι γενικές ικανότητες της εργαζόμενης μνήμης είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί επιτρέπουν στους μαθητές να διαχειρίζονται τις νέες πληροφορίες και να αναπτύσσουν τις πρώτες τους δεξιότητες. Όσο όμως οι μαθητές αποκτούν εμπειρία και εξειδίκευση, όλο και μεγαλύτερη σημασία αποκτούν οι ειδικές δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτηθεί, μειώνοντας την ανάγκη αξιοποίησης των γενικών δυνατοτήτων της εργαζόμενης μνήμης.

Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι η εργαζόμενη μνήμη επηρεάζει διαφορετικά τους μαθητές ανάλογα με την πολυπλοκότητα του μαθηματικού προβλήματος και το στάδιο μάθησης στο οποίο βρίσκονται. Η κεντρική εκτελεστική μονάδα παίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοση στα μαθηματικά, καθώς ελέγχει πώς διαχειριζόμαστε την προσοχή και πώς επιλέγουμε ποιες πληροφορίες θα αποθηκεύσουμε. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα αυτές τις διαδικασίες συνήθως πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις.

Τέλος, για μελλοντικές έρευνες είναι απαραίτητο να εξεταστεί περαιτέρω πώς συγκεκριμένες ασκήσεις ή εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν την εργαζόμενη μνήμη των μαθητών. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν η ενίσχυση των γενικών δεξιοτήτων της εργαζόμενης μνήμης στα πρώτα στάδια μάθησης επηρεάζει μακροπρόθεσμα την απόδοση στα μαθηματικά, καθώς επίσης και αν εξειδικευμένες ασκήσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση συγκεκριμένων υποσυστημάτων της εργαζόμενης μνήμης μπορούν να βοηθήσουν ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bull, R., & Lee, K. (2014). Executive Functioning and Mathematics Achievement. *Child Development Perspectives*, 8(1), 36–41. <https://doi.org/10.1111/cdep.12059>
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273–293. https://doi.org/10.1207/S15326942DN1903_3
- Case, R., Kurland, D. M., & Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 386–404. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90054-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90054-6)
- Cocchini, G., Logie, R. H., Sala, S. D., MacPherson, S. E., & Baddeley, A. D. (2002). Concurrent performance of two memory tasks: Evidence for domain-specific working memory systems. *Memory & Cognition*, 30(7), 1086–1095. <https://doi.org/10.3758/BF03194326>
- Conway, A. R. A., Tuholski, S. W., Shisler, R. J., & Engle, R. W. (1999). The effect of memory load on negative priming: An individual differences investigation. *Memory & Cognition*, 27(6), 1042–1050. <https://doi.org/10.3758/BF03201233>
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450–466. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422–433. <https://doi.org/10.3758/BF03214546>
- De Rammelaere, S., Stuyven, E., & Vandierendonck, A. (2001). Verifying simple arithmetic sums and products: Are the phonological loop and the central executive involved? *Memory & Cognition*, 29(2), 267–273. <https://doi.org/10.3758/BF03194920>
- Fürst, A. J., & Hitch, G. J. (2000). Separate roles for executive and phonological components of working memory in mental arithmetic. *Memory & Cognition*, 28(5), 774–782. <https://doi.org/10.3758/BF03198412>
- Hambrick, D. Z., & Engle, R. W. (2002). Effects of Domain Knowledge, Working Memory Capacity, and Age on Cognitive Performance: An Investigation of the Knowledge-Is-Power Hypothesis. *Cognitive Psychology*, 44(4), 339–387. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0769>

- Hecht, S. A. (2002). Counting on working memory in simple arithmetic when counting is used for problem solving. *Memory & Cognition*, 30(3), 447–455. <https://doi.org/10.3758/BF03194945>
- Kail, R., & Hall, L. K. (2001). Distinguishing short-term memory from working memory. *Memory & Cognition*, 29(1), 1–9. <https://doi.org/10.3758/BF03195735>
- Kane, M. J., Bleckley, M. K., Conway, A. R. A., & Engle, R. W. (2001). A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.169>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Rettinger, D. A., Shah, P., & Hegarty, M. (2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(4), 621–640. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.4.621>
- Seyler, D. J., Kirk, E. P., & Ashcraft, M. H. (2003). Elementary subtraction. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29(6), 1339–1352. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.6.1339>
- Trbovich, P. L., & LeFevre, J.-A. (2003). Phonological and visual working memory in mental addition. *Memory & Cognition*, 31(5), 738–745. <https://doi.org/10.3758/BF03196112>
- Turner, M. L., & Engle, R. W. (1989). Is working memory capacity task dependent? *Journal of Memory and Language*, 28(2), 127–154. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90040-5)

Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών

Μπουνάτσου Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.

Περίληψη

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να αναδείξει πως μπορεί να αξιοποιηθεί το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και να προταθεί η καταλληλότερη διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών σε μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, αφού πρότερα αποσαφηνιστεί η έννοια των κοινωνικών αξιών και οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία υλοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικών δεδομένων και τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων-κλειδιών. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε συνδυασμό με τη διαθεματική προσέγγιση θεωρήθηκαν ως η πλέον κατάλληλη διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής καθώς έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στους μαθητές ένα ασφαλές, ευχάριστο και φιλικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι βασικότερες κοινωνικές αξίες. Επίσης, καλλιεργείται μέσα τους και μεταξύ τους το κατάλληλο, θετικό, ψυχολογικό κλίμα που επιτρέπει την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, του διαλόγου και της επικοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: θεωρίες μάθησης, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση

Didactic approaches for teaching social values

Bounatsou Paraskevi Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

The purpose of this paper is to highlight how the Physical Education lesson can be utilized and to propose the most appropriate teaching approach for teaching social values to sixth grade students of Primary School, after previously clarifying the concept of social values and their proposed teaching approaches. The data were collected through a bibliographic review, which was implemented through electronic data and the use of specific keywords. Team-based teaching in combination with the interdisciplinary approach were considered the most appropriate teaching proposal for teaching social skills in the Physical Education lesson as they have the ability to provide students with a safe, pleasant and friendly learning environment in which the most basic social values can be developed. Also, the appropriate, positive, psychological climate is cultivated within and between them that allows for the development of trust, dialogue and communication.

Key-words: learning theories, collaborative teaching, interdisciplinary approach

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές αξίες συνιστούν θεμελιώδες συστατικό στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και κατ' επέκταση στη συνύπαρξή του μέσα σε μια ομάδα. Από την άλλη πλευρά το σχολείο, ως φορέας – θεσμός αναπαραγωγής του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος, συμβάλλει δραματικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού στην παιδική κυρίως ηλικία, διαμορφώνοντας τόσο τον χαρακτήρα όσο και την πορεία του. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προτείνονται κατά καιρούς διάφορες μέθοδοι για την διδασκαλία των κοινωνικών αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να διακρίνουν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κάθε διδακτικής μεθόδου ώστε να μπορούν να αποφασίζουν ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουν κάθε φορά για την επιλογή της πλέον κατάλληλης, καθώς δεν είναι δυνατόν να είναι όλες εξίσου αποδοτικές για όλες τις κοινωνικές αξίες ή για όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ανάγκη για τα παραπάνω γίνεται ακόμη πιο επιτακτική αν αναλογιστεί κανείς ότι οι κοινωνικές αξίες που διαμορφώνονται στην παιδική ηλικία, σταθεροποιούνται τόσο κατά τη διάρκεια της εφηβικής όσο και την έναρξη της ενηλικίωσης του ατόμου. (Παπαστυλιανού, Λαμπρίδης, 2014).

Ο σκοπός της εργασίας μας είναι να προταθεί η καταλληλότερη διδακτική προσέγγιση για να διδαχθούν οι κοινωνικές αξίες σε μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου, αφού πρωτίστως γίνει η αποσαφήνιση της έννοιας των κοινωνικών αξιών αλλά και η έως σήμερα διδακτική τους προσέγγιση.

Εννοιολογική αποσαφήνιση για τις «Κοινωνικές Αξίες»

Ο όρος «εκπαίδευση» συνδέεται άμεσα με το σχολείο και κυρίως το δημόσιο, από το οποίο παρέχεται η μόρφωση σύμφωνα με τον Παπανούτσο(1975). Ο Τσαούσης (1989) ορίζει το σχολείο και την εκπαίδευση ως τον θεσμό εκείνον, πέρα από την οικογένεια που συμβάλλει όχι μόνο στη μετάδοση της γνώσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση συμπεριφορών, αλλά και στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Αντιμετωπίζει το σχολείο και την εκπαίδευση, ως θεσμό κοινωνικοποίησης, διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των μαθητών. Η Διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση (2002), θεωρεί την εκπαίδευση και το σχολείο ως το περιβάλλον εκείνο στο οποίο οι μαθητευόμενοι κοινωνικοποιούνται, διαπαιδαγωγούνται, μαθαίνουν και μορφώνονται, ενώ αποτελεί κύριο φορέα πολιτισμού και αξιών.

Οι κοινωνικές αξίες συνιστούν το μέρος ενός ευρύτερου συνόλου αξιών που σύμφωνα με τον Kluckhohn (1951), αποτελούν τα πιστεύω και τις επιθυμίες των ατόμων ή ομάδων ατόμων, οι οποίες καθορίζουν τη δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς σε σημαντικό βαθμό και ως αποτέλεσμα αυτού, το σύστημα αξιών της ομάδας. Οι κοινωνικές αξίες αποτελούν μία από τις δύο υποομάδες που συνθέτουν τις κατά Rokeach (1973 & 1979) αξίες των σκοπών ενώ σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2012) διακρί-

νονται σε ατομικές όπως υπευθυνότητα και τιμιότητα, κοινωνικές όπως δικαιοσύνη, ισότητα και εθνική υπερηφάνεια, θρησκευτικές και οικονομικές. Ως κοινωνικές αξίες θεωρούνται όλα εκείνα τα στοιχεία που μια κοινωνία θεωρεί χρήσιμα και απαραίτητα για να προοδεύσει και να επικρατεί η δικαιοσύνη και η ισονομία μεταξύ των μελών της (Μυγδάνης, Κονδυλίδου, & Κοκκίδου, 2019). Σε έρευνα της Public Issue η οποία πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της εφημερίδας «Καθημερινή» (Νέδος, 2010) σχετικά με τις κοινωνικές αξίες διαπιστώθηκε πως η προσωπική υγεία, και η οικογένεια θεωρούνται ως οι δύο πιο σημαντικές κοινωνικές αξίες από την πλειοψηφία των Ελλήνων πολιτών. Αξίες όπως φιλία, αγάπη, μόρφωση, εργασία, πατρίδα, θρησκεία κατέχουν επίσης πολύ σημαντική θέση, επίσης.

Κάθε κοινωνία συνθέτει ένα δικό της σύστημα αξιών, το οποίο μεταβάλλεται, τροποποιείται και μεταβιβάζεται, μέσα από άτυπες ή τυπικές διαδικασίες κοινωνικής μάθησης που συσχετίζονται με τις παραδόσεις, τις συνήθειες και τον τρόπο που επικοινωνούν τα μέλη της μεταξύ τους. Το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός τυπικής διαδικασίας κοινωνικής μάθησης και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία και διαμόρφωση των αξιών στους μαθητές, οι οποίες σαν στόχο έχουν να διαμορφώσουν μια δίκαιη κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς. Οφείλει επίσης, να τους προσφέρει εμπειρίες τέτοιες που θα τους καταστήσουν ικανούς τόσο να εκτιμούν και να σέβονται αξίες όπως είναι αυτές της αλληλεγγύης και της δημοκρατίας όσο και να τις υπερασπίζονται (Μυγδάνης & συν, 2019).

Σύμφωνα με την Φλογαΐτη (2006:218), η εκπαίδευση των κοινωνικών αξιών, βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την ανάπτυξη ικανοτήτων για διερεύνηση και ανάλυση των κοινά παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων και ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των προσωπικών αξιών, των στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ατόμου – κοινωνίας – περιβάλλοντος». Η έννοια της «Εκπαίδευσης των Αξιών», οφείλει να καταστεί κατανοητή απ' όλους τους εμπλεκόμενους στην μαθησιακή διαδικασία ώστε να μην συγχέεται με τον όρο «Ηθική Εκπαίδευση», καθώς συχνά εκλαμβάνονται ως ταυτόσημοι, αναφερόμενοι στην ίδια εκπαιδευτική προσέγγιση (Beck, 1971).

Η ευθύνη των εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα μεγάλα προβλήματα που σχετίζονται άμεσα με την κρίση των κοινωνικών αξιών στις κοινωνίες είναι τεράστια. Πιο συγκεκριμένα, προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα από τα πρώτα χρόνια του 21^{ου} αιώνα, όπως είναι η βία, η αύξηση της κοινωνικής ανισότητας, η εκμετάλλευση, οι πόλεμοι και η ανθρώπινη δυστυχία, η καταστροφή του περιβάλλοντος, διατυπώνονται με σαφήνεια και στην ετήσια έκθεσή της UNESCO του 2015. Σύμφωνα με τον (Μυγδάνης & συν, 2019), και από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε και ότι τα προγράμματα σπουδών που είναι κατάλληλα δομημένα, αν και πάντοτε επηρεάζονται από τις υπάρχουσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, έχουν την δυναμική να συμβάλλουν σημαντικά στην διαμόρφωση των κοινωνικών αξιών της κοινωνίας και να αποτελέσουν φορείς αυτών. Συνεπώς η εφαρμογή μιας κατάλληλης διδακτικής μεθόδου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, στη διαμόρφωση

και μεταβίβαση των αξιών σε κάθε μαθητή. Βέβαια αυτό δεν είναι πάντα μια απλή διαδικασία καθώς η διδακτική προσέγγιση των κοινωνικών αξιών είναι αφενός μεν πολυδιάστατη αφετέρου ποικίλει ανάλογα με την φιλοσοφία που ακολουθεί αλλά και τον σκοπό που εξυπηρετεί. Η νοηματοδότηση της ηθικής, όπως επίσης και τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται από μια ηθική συμπεριφορά σε συνδυασμό με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ηθική εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, αποτέλεσαν αιτίες τη διαφοροποίησης της διδακτικής τους προσέγγισης (Berkowitz, 1997;Kohn, 1997).

Επιπλέον, το παραδοσιακό - κλασσικό μοντέλο με το οποίο λειτουργούσε μέχρι πρόσφατα το σχολείο και στο οποίο επικρατούσαν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες απέβλεπαν στην παροχή μεγάλου όγκου πληροφοριών, χωρίς να δίνουν και την απαραίτητη βαρύτητα στην κοινωνική διάσταση της μάθησης, έχει αποκτήσει αρκετούς επικριτές . Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), το παραδοσιακό σχολείο δημιουργούσε συνθήκες ανταγωνισμού και δεν έδινε έμφαση στην ομαδική εργασία, η οποία πλέον θεωρείται ως έννοια ταυτόσημη με την κοινωνικοποίηση και έπρεπε να αποτελεί την σημαντικότερη προτεραιότητα του σχολείου. Ο Κωνσταντίνου (2006) διατείνεται πως και τα τελευταία χρόνια ασκείται αρνητική κριτική στο σχολείο, εξαιτίας του γεγονότος ότι το σχολείο επιδιώκει να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές μέσα από την παροχή αξιών, πρακτικών, προσανατολισμών και κανόνων από το παρελθόν, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις πολυπολιτισμικές αλλαγές που διαμορφώνονται πλέον στις κοινωνίες. Αυτό σύμφωνα με τον Φύκαρη (2010) αποτελεί μια μορφή δυσκαμψίας στην διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου, διότι ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάσκει, να μεταδίδει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που πια δε συνάδουν με τις επιθυμίες, διαθέσεις αλλά και τους προσανατολισμούς των νέων μας. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις, και οι αξίες που μεταδίδονται στους μαθητές θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, την αυτενέργεια και τον αυτοπροσδιορισμό. Εξάλλου αυτός είναι και ο μοναδικός τρόπος για μπορέσει το σχολείο να παραμείνει ένας οργανισμός ζωντανός στις υπηρεσίες της κάθε κοινωνίας, δηλαδή το ίδιο το σχολείο να έχει την δυναμική να μετασχηματίζει τις ανάγκες της κοινωνίας σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και διδακτικές μεθόδους (Ματσαγγούρας, 2004;

Σύμμαχο σε αυτό τους το έργο οι εκπαιδευτικοί έχουν τόσο την αρωγή της κοινωνικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της γνωστικής ανάπτυξης όσο και την Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική και τις συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές διδακτικές προσεγγίσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή. Η συνεισφορά όλων είναι τεράστια ώστε το σχολείο να ξεφύγει από τα ιδεαλιστικά διδακτικά μοντέλα.

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους το κρίσιμο σημείο για την εκπαίδευση και τις αξίες είναι η κοινωνική διάσταση της διδακτικής παρέμβασης της οποίας βασική προϋπόθεση είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης βιωματικών εμπειριών και καταστάσεων από μέρους του εκπαιδευτικού, η

συνεργασία, ο σεβασμός, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η αλληλεγγύη καθώς και η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων (Χρυσάφιδης, 2005).

Ιστορική αναδρομή

Μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, όπως επισημάνθηκε, το παραδοσιακό σχολείο εφαρμόζε κατά κύριο λόγο, μεθόδους διδασκαλίας με βάση το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται πλέον στη σημερινή δομή της κοινωνίας, τις ανάγκες και τις «επιθυμίες» των νέων ανθρώπων. Επιπλέον, έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ένας από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης ήταν και η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, με την εφαρμογή ακόμη και πρακτικών που περιείχαν βία και αυταρχισμό και μεθόδους όπως η μίμηση προτύπων. Στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό πρότυπο για τους μαθητευόμενούς του, και σιγά-σιγά μέσα από καταιγισμό μηνυμάτων, είναι αυτός ο οποίος μεταλαμπαδεύει και εμφυσά στους μαθητές του τις εκάστοτε ηθικές αξίες της κοινωνίας (Γεωργόπουλο, 2006; Λιθοξοΐδου, 2005). Ωστόσο και αυτή η πρακτική διδασκαλία επικρίθηκε από πολλούς για το γεγονός ότι έχει πολλές ομοιότητες με την κατήχηση (Ματσαγγούρας, 2008; Φρυδάκη, 2012).

Στη δεκαετία του '60 φαίνεται να κυριαρχεί η συζήτηση σχετικά με το αν υπάρχουν ή όχι αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες μπορούν να γίνουν αποδεκτές από όλο το σύνολο της κοινωνίας, και αν συμβαίνει αυτό από ποιους εκπορεύονται και καθορίζονται και τέλος αν είναι επιτρεπτό αυτές να αποτελούν μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης (Φλογαΐτη, 2006). Αποτέλεσμα αυτής της συζήτησης και όλων αυτών των συνοδευόμενων αμφισβητήσεων, ήταν να γίνει ένας επαναπροσδιορισμός τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη διδακτική προσέγγιση των κοινωνικών αξιών.

Έτσι, σιγά σιγά αρχίζουν να καταλαμβάνουν χώρο εκείνες οι διδακτικές μέθοδοι που δεν αποσκοπούσαν στη χωρίς αντίλογο μάθηση και στη στείρα απομνημόνευση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, (2008), εστίαζαν στο τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα καταφέρουν να καταστούν ικανοί για να μπορούν να συνθέσουν και να αντιληφθούν το προσωπικό αξιακό τους σύστημα. Να μπορούν να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αναλύουν και να αξιολογούν τις κοινωνικές αξίες για να κατακτήσουν τα υψηλότερα επίπεδα της ηθικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2008). Το ίδιο χρονικό διάστημα, εμφανίζεται το κίνημα της προοδευτικής αγωγής το οποίο προτείνει ακόμα πιο παιδοκεντρικές μορφές διδακτικών προσεγγίσεων και ηθικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Σύμφωνα με τη σχολή της «Διασαφήνισης των Αξιών», οι μαθητές, μπορούν να επιλέξουν μόνοι τους τις αξίες καθώς και την ιεράρχησή τους (Raths et al (1966). Οι διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πρόκληση συζητήσεων μέσω των οποίων μπορεί να προκύψουν νέες προτάσεις και λύσεις, να προβλεφτούν και να εκτιμηθούν οι πιθανές επιπτώσεις των αποφάσεών τους και τέλος να

ανακοινώνονται και να υιοθετούνται συμπεριφορές που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία. Η προαναφερθείσα διδακτική προσέγγιση «Διασαφήνισης των Αξιών», επικρίθηκε για το ότι δε διευκρινίζει τις κοινωνικές αξίες που πραγματεύεται και ποιες από αυτές είναι «σωστές» και ποιες «λάθος». Ανάλογες επικρίσεις έλαβε και η «γνωστικό-αναπτυξιακή σχολή» για παρεμφερείς διδακτικές μεθόδους που πρότεινε. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, η επαγωγική συζήτηση ή ακόμα και το κουκλοθέατρο.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών μέσα από τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων που θα προωθούν τις κοινωνικές αξίες παράλληλα με το εκάστοτε επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιστρατεύονται για την επίτευξη των στόχων είναι οι ολιστικές προσεγγίσεις της ηθικής διαπαιδαγώγησης και ανάπτυξης των παιδιών αφού, σύμφωνα με τους Berkowitz (1997) και Sherblom (2012), καμιά από τις μέχρι τότε προτεινόμενες δεν προσέγγιζε ολιστικά την ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Οι Kirschenbaum (1992 & 1995) και Battistich et al (1998) προτείνουν μοντέλα ολιστικής προσέγγισης σύμφωνα με τα οποία για την εκπαίδευση των αξιών θα πρέπει να εφαρμοστούν προγράμματα που θα συνδυάζουν διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις με μόνο περιορισμό ότι αυτές θα πρέπει να προσανατολίζουν τα παιδιά στην ανεξαρτησία, υπευθυνότητα και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί η συστηματική χρήση ιστοριών, μύθων, ποιημάτων και οποιοδήποτε υλικό με ηθικά μηνύματα. Η διαθεματική προσέγγιση συνιστά μία από τις πλέον ενδεδειγμένες προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2004).

Η συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη των «Κοινωνικών Αξιών»

Στα χρόνια που ζούμε φαίνεται περισσότερο από ποτέ απαραίτητο να στραφεί η εκπαίδευση προς την διδασκαλία των ατομικών και των κοινωνικών αξιών. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να παίξει τον δικό του σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη αυτών των αξιών, όσο και στην διαμόρφωση των χαρακτήρων και κατ' επέκταση των προσωπικοτήτων των ατόμων αλλά και την πιθανή διόρθωση ή εξάλειψη αποκλινουσών συμπεριφορών.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται αρκετές έρευνες και εφαρμόζονται διάφορα μοντέλα διδακτικής της Φυσικής Αγωγής, τα οποία έχουν σχεδιαστεί ακριβώς για το σκοπό αυτό, δηλαδή να προωθήσουν την ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών του μαθητευόμενου πληθυσμού τόσο της Α/θμιας όσο και της Β/θμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται επίσης πως είναι πολλοί οι παράγοντες που έχουν παίξει σημαίνοντα ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ τώρα πια η προσωπική και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών εντάσσονται στους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων. Υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για επιτυχημένες πα-

ρεμβάσεις τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Επίσης η ανάπτυξη της θετικής ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς δεν είναι κάτι που συμβαίνει αυτόματα αλλά αποτελεί αποτέλεσμα στοχευμένων διδακτικών προσεγγίσεων και δοκιμασμένων αποτελεσματικών παρεμβάσεων, που στηρίζονται σε ισχυρές θεωρητικές αρχές (Γκαϊτατζής 2017).

Μία τέτοια μέθοδος είναι η συνεργατική μάθηση, γνωστή ως η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, την οποία επιλέξαμε ως τη διδακτική προσέγγιση που θα εφαρμόσουμε ώστε να επιτύχουμε την καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών αξιών στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε ομάδες συνεργασίας των 3-4 ατόμων με ανομοιογένεια ως προς την καταγωγή, το φύλο και τις μαθησιακές επιδόσεις. Ως διδακτικός στόχος τέθηκε η κάθε ομάδα να ψάξει, να θυμηθεί ή να ανακαλύψει και τελικά να παρουσιάσει και να χορέψει στο σύνολο της τάξης ένα απλό κινητικό μοτίβο, το οποίο θα εμπνέονταν έχοντας λάβει υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Η διδακτική αυτή πρακτική είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έρθουν πιο κοντά, να κατανοήσουν ότι η διαφορετική μεταξύ τους καταγωγή, είναι κάτι που πρέπει και μπορεί να τους ενώνει και όχι να τους χωρίζει. Ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας ήταν να συνεργαστούν μεταξύ τους οι μαθητές, να αμβλύνουν τις διαφορές που ενδεχομένους τους χώριζαν, να κατανοηθεί η έννοια της διαφορετικότητας ως έννοια που μπορεί να ενώσει και όχι να διαχωρίζει τους ανθρώπους, να δοθεί χώρος ώστε να αναπτυχθεί μεταξύ τους η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η αλληλεγγύη, η αλληλοεπικοινωνία.

Οι βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας είναι οι παρακάτω (Καζέλα, 2009):

- α. Αλληλοεπικοινωνία – Αλληλοβοήθεια: Η σωστή επικοινωνία και η αλληλοβοήθεια ανάμεσα στα μέλη της ομάδας που τη χρειάζονται για να επιτευχθούν οι προσωπικοί και κατ' επέκταση οι συλλογικοί στόχοι, οι σωστοί τρόποι έκφρασης της διαφωνίας, ο ήπιος τόνος της φωνής και η αποδοχή της διαφορετικότητας λογίζονται ως οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της ομάδας.
- β. Αλληλεξάρτηση: Η αλληλεξάρτηση θεωρείται ως η πλέον σημαντική προϋπόθεση για να στεφθεί με επιτυχία η συνεργατική μάθηση. Μπορεί να αναπτυχθεί όταν η ομάδα για να πετύχει τους μαθησιακούς της στόχους έχει ανάγκη τη μέγιστη βοήθεια κάθε μέλους που την απαρτίζει. Ισχύει όμως και το αντίστροφο, για να επιτύχει το κάθε μέλος τους μαθησιακούς του στόχους, θα πρέπει όλα τα μέλη της ομάδας στο σύνολό τους να έχουν καταφέρει να πετύχουν τους δικούς τους, αντίστοιχα, μαθησιακούς στόχους.
- γ. Αλληλεπίδραση: Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας είναι η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, όπως η ανταλλαγή υλικού, η ενθάρρυνση και η ανατροφοδότηση. Τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν μέσα από την επικοινωνία και διαμορφώνουν θέσεις που

διατηρούνται ακόμα και όταν τα μέλη της ομάδας δεν έχουν επαφή ή βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο.

- δ. Αποκέντρωση εξουσίας: Ο εκπαιδευτικός αποτελεί και αυτός ένα κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και όχι το κέντρο αυτής. Ο ρόλος του είναι διττός. Από τη μια είναι αυτός που θα θέσει τους προβληματισμούς στους μαθητές του και από την άλλη θα τους παρακινήσει ώστε να δραστηριοποιηθούν και να πάρουν αποφάσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν παρέχει έτοιμες γνώσεις αλλά συμβουλεύει, καθοδηγεί και στέκεται στο πλάι των ομάδων για να παρέχει υποστήριξη εφόσον του ζητηθεί, να ενθαρρύνει και να παροτρύνει.

Οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι αυτές που διασφαλίζουν ένα φιλικό και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα για την ανάπτυξη του διαλόγου, της επικοινωνίας και της συνεργασίας.

Επιπλέον, επιδιώξαμε την αξιοποίηση των διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων. Επιδιώξαμε τη συσχέτιση του γνωστικού αντικείμενου του χορού με άλλα γνωστικά αντικείμενα ή επιστήμες, όπως για παράδειγμα η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η θρησκεία, ο πολιτισμός, η γλώσσα να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, για να καλλιεργήσουν την εσωτερική παρακίνηση και κατ' επέκταση την αυτονομία, την αυτενέργεια, την ενεργό εμπλοκή τους. Η διαθεματική διδακτική προσέγγιση που αξιοποιήσαμε δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές παρουσιάσουν τη μητρική τους γλώσσα εκφράζοντα διάφορες έννοιες π.χ. η λέξη «παραδοσιακοί χοροί», θα αναφέρονταν στα αγγλικά ως traditional dances, στα σέρβικα ως narodne igre και στα βουλγάρικα ως traditsion nitantsi.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτικής προσέγγισης διαπιστώνεται ότι :

- α. Η συνεργατική μάθηση ως διδακτική πρακτική σε συνδυασμό με τη διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας, αποτελούν τις πλέον κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών σε μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.
- β. Η διδασκαλία κοινωνικών αξιών όπως είναι η κατανόηση, η αποδοχή και ανοχή της διαφορετικότητας, η επικοινωνία, η αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια, έχουν τη δυναμική να λειάνουν τις συγκρούσεις και μπορούν να συμβάλλουν στη συνύπαρξη και συμφιλίωση ατόμων από διαφορετικά εθνικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- γ. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι πολύ σημαντικό και κατάλληλο για τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών σε μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού που προέρχονται από ανομοιογενή υπόβαθρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Kurtines, J. (1988). *The Child Development project: A Comprehensive Program for the development of Prosocial Character*, (San Ramon, Calif.: Developmental Studies Center, 1988).
- Beck, C.M. (1971). *Moral Education*, Toronto, U.P.
- Berkowitz, M. (1997). Integrating structure and content in moral education. In L. Nucci (Chair), Developmental perspectives and approaches to character education. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago
- Christodoulou, A. (2012). *Paideia, ekpaidefsi, axes: simeiotiki prosengisi*. Thessaloniki: University Studio Pres
- Delors, J. (2002). *Ekpaidefsi. O thisavros pou kryvei mesa tis. Ekthesi tis Diethnous Epitropis gia tin Ekpaidefsi ston 21o aiona, ypo tin Proedreia tou J. Delors, mtfr. Omada ergasias tou Kentrou Ekpaideftikis Erevnas, epist. epim. M. Kassotakis*, Athina: Gutenberg.
- Flogaiti, E. (2006). *Ekpaidefsi gia to perivallon kai tin Aeiforia*, ekd. Ellinika Grammata.
- Georgopoulos, A. (2006). *Perivallontiki Ithiki*, Athina: Gutenberg
- Gkaitatzis S. (2007), *Anaptyxi ithikon kai koinonikon axion sto scholiko perivallon : Meleti anaskopisis. Metaptychiaki diatrivi . Dimokriteio Panepistimiokai Panepistimio Thessalias : TEFAA. Dia tmimatiko M.P.S.: Askisi kai poiotita zois*
- Karagiorgos, D. (2000). *To provlima kai i epilysi tou*, Athina: Savvalas.
- Kapsalis, A. (2005). *Paidagogiki Psychologia*, Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Kazela, K. (2009). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi stin Proscholiki Ekpaidefsi. Theoriakai Praktikes Efarmoges*. Athina: Odysseas.
- Kirschenbaum, H. (1992). «A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education», *Phi Delta Kappa*, 73 (10):771-776.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Boston: Allyn and bacon.

- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value orientations in the theory of action*. In: T. Parsons & E.A. Shields (Eds.), *Toward a general theory of action*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 388-433.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values. *Phi Delta Kappan*, 78(6):429 – 439.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (v1)*. San Francisco: Harper and Row.
- Konstantinou, Ch. (2006). *Scholiki Pragmatikotita kai Koinonikopoiisi tou mathiti*, Athina: Gutenberg.
- Matsangouras, I. (2004). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi. Gia to kathimerino Mathima, to Oloimero Scholeio kai gia ta Perivallontika, ta Politistika kai ta Evropaikis Synergias Programmata*, Athina: Grigori.
- Papastylianou, A., & Lampridis, E. (2014). Koinonikes axes, filokoinoniki symperifora kai prosanatolismos pros ton atomikismo kai ti syllogikotita stin Ellada. *PSYCHOLOGIA*, 21(1):21-42.
- Raths, L, Harmin, M, & Simon, S.B. (1966). *Values and Teaching* (Columbus, OH: Charles E. Merrill).
- Sherblom, S. (2012). What develops in moral development? A model of moral sensibility. *Journal of Moral Education*, 41(1):117-142.
- Tsaousis D. G. (1989). *Christiko Lexiko Koinoniologias*. Athina: Gutenberg.
- Xochelis, P. (1986). *Paidagogiki tou scholeiou. Themata Koinoniologias kai Genikis Didaktikis*. Thessaloniki: Kyriakidis.
- Xochellis, P. (1997). *Scholeio kai ekpaideftikos brosta stis synchrones apaitiseis*. Makednon, Florina. 4:3-19.

Ένας διδακτικός σχεδιασμός σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Μαθηματικά

Dr Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει έναν διδακτικό σχεδιασμό για τη Στατιστική στην Στ' Δημοτικού, βασισμένο στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά. Το μαθησιακό πλαίσιο συνδυάζει γνωστικο-ατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, εστιάζοντας στη διαχείριση δεδομένων μέσω διερευνητικής μάθησης. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ταξινόμησης, ανάλυσης και οπτικοποίησης δεδομένων, ενώ παράλληλα καλλιεργούν μεταγνωστική ενημερότητα και μαθηματική επιχειρηματολογία. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και την κριτική σκέψη, συμβάλλοντας στη δημιουργία ισχυρών μαθηματικών συνδέσεων. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται διαμορφωτικά, με στόχο τη συνεχή ανατροφοδότηση και εμβάθυνση στη μαθηματική σκέψη.

Λέξεις-Κλειδιά: ταξινόμηση δεδομένων, Στ' δημοτικού, στατιστική, νέο ΠΣ

A Teaching Desing following the New Curriculum in Mathematics

Dr Nikoula Floka, Primary School Teacher

Abstract

This study presents a teaching design for Statistics in the 6th grade of primary school, based on the modern pedagogical approaches of the New Curriculum in Mathematics. The learning framework combines cognitive-individual and sociocultural theories, focusing on data management through inquiry-based learning. Students develop skills in data classification, analysis, and visualization while also cultivating metacognitive awareness and mathematical reasoning. The student-centered approach enhances active participation and critical thinking, contributing to the formation of strong mathematical connections. The assessment is conducted formatively, aiming at continuous feedback and deeper engagement in mathematical thinking.

Key-Words: data classification, 6th Grade, statistics, new curriculum

Θεματικό Πεδίο-Θεματική Ενότητα: Στοχαστικά Μαθηματικά

Διδακτική Ενότητα: Διαχείριση Δεδομένων

Μεγάλες Ιδέες

- Μετασχηματισμοί (μετατροπή αριθμών σε διαφορετική μορφή μέσω μαθηματικής επεξεργασίας)
- Μαθηματική Δομή (γενικές ιδιότητες ενός συνόλου στοιχείων που εμφανίζονται σχέσεις μεταξύ τους)

Διδακτική Πλαισίωση-Σχεδιασμός Μάθησης:

Η διδασκαλία έχει σχεδιαστεί βάσει της γνωστικής-ατομικής και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας μάθησης στα Μαθηματικά, υιοθετώντας την αντίληψη ότι η μάθηση και η διδασκαλία στην τάξη λειτουργούν συμπληρωματικά, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται ταυτόχρονα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η βασική διδακτική πρακτική επικεντρώνεται στην επιλογή και διαχείριση κατάλληλων Μαθηματικών Έργων, τα οποία ενεργοποιούν τη μαθηματική δραστηριότητα, προκαλούν προβληματισμό και ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να αναζητήσουν σχέσεις, να δημιουργήσουν συνδέσεις και να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνησης, πειραματισμού και αναστοχασμού. Τα επιλεγμένα έργα παρέχουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα εύρος μαθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών πρακτικών, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μαθηματικών νοημάτων, εννοιών και αντιλήψεων. Αυτές οι διεργασίες οδηγούν στις θεμελιώδεις Μαθηματικές Ιδέες, όπως οι Μετασχηματισμοί και η Μαθηματική Δομή, καθώς και στην ανάπτυξη της αυθεντικής μαθηματικής σκέψης.

Πρότερες γνώσεις ιδεών των μαθητών σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της Στατιστικής μέσα από την εμπλοκή τους σε μαθηματικά έργα του ίδιου θεματικού πεδίου σε προηγούμενες τάξεις. Συνεπώς, διαθέτουν μια αρχική γνώση για τον τρόπο αναπαράστασης δεδομένων σε ραβδογράμματα και εικονογράμματα και έχουν εμπλακεί σε μαθηματικές διεργασίες απλής αναγνώρισης και σύγκρισης των πληροφοριών που προκύπτουν από αυτά εξάγοντας συμπεράσματα μέσα από την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά αποτελέσματα

Μαθηματικές διεργασίες & Πρακτικές

- *Επίλυση Προβλήματος:* Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν διαφορετικές στρατηγικές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης και διαπραγμάτευσης ενός Μαθηματικού Έργου, προωθώντας έτσι την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθηματική δραστηριότητα.
- *Συλλογισμός & Επιχειρηματολογία:* Οι μαθητές/τριες καλούνται να περιγράφουν, να εξηγούν και να δικαιολογούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για την επεξεργασία και επίλυση ενός Μαθηματικού Έργου, καθώς και να αναλύουν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτό.

- *Οπτικοποίηση:* Οι μαθητές/τριες επιλέγουν, αξιοποιούν και συγκρίνουν διάφορες μορφές αναπαράστασης των δεδομένων, διερευνώντας την αποτελεσματικότητά τους και αξιολογώντας τη συμβολή τους στην κατανόηση του προβλήματος.
- *Μαθηματική Επικοινωνία:* Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις σκέψεις, τις ερωτήσεις, τις ιδέες και τις λύσεις τους, τόσο προφορικά όσο και γραπτά, χρησιμοποιώντας τη μαθηματική συμβολική γλώσσα. Μέσα από την αλληλεπίδραση στις ομάδες αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, έχουν την ευκαιρία να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους σκέψεις και σε αυτές των συμμαθητών τους, να επανεξετάζουν τις στρατηγικές τους, να διευκρινίζουν ιδέες, να αναλύουν επιχειρήματα, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και να εμβαθύνουν στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών.

Κοινωνικο-πολιτισμικο-συναισθηματικές πρακτικές

- να αποδίδουν αξία στις ιδέες των άλλων
- να επιχειρηματολογούν
- να λαμβάνουν αποφάσεις που στηρίζονται στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση
- να αναπτύσσουν και να ασκούν δεξιότητες που υποστηρίζουν τη θετική αλληλεπίδραση με άλλους για την αντιμετώπιση μαθηματικών έργων

Επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριες:

- να ανακαλύπτουν τη χρησιμότητα των γραφικών παραστάσεων
- να αντλούν πληροφορίες από το ραβδόγραμμα και το εικονόγραμμα
- να κατασκευάζουν ραβδογράμματα με συγκεκριμένα δεδομένα
- να πραγματοποιούν συγκρίσεις, ταξινομήσεις και ιεραρχικές διατάξεις από τις πληροφορίες που αντλούν από ένα ραβδόγραμμα
- να εξάγουν συμπεράσματα και να ερμηνεύουν φαινόμενα της καθημερινής ζωής από τις πληροφορίες που αντλούν από ένα ραβδόγραμμα
- να εκφράζουν προβλέψεις για το μέλλον έτσι όπως προκύπτουν από την ερμηνεία των πληροφοριών που αντλούν από ένα ραβδόγραμμα

Συνοπτική Παρουσίαση Χρονικής Εξέλιξης της διδασκαλίας

1. Εισαγωγή (5 λεπτά)
2. Διαπραγμάτευση του Μαθηματικού Έργου 1 (20 λεπτά)
3. Διαπραγμάτευση του Μαθηματικού Έργου 2 (15 λεπτά)
4. Ανακεφαλαίωση Πεπραγμένων, αξιολόγηση επίτευξης στόχων (5 λεπτά)

Αναλυτική Παρουσίαση της διδασκαλίας:

Εισαγωγή

Πραγματοποιείται χρήση του διαδραστικού πίνακα όπου οι μαθητές/τριες σηκώνονται ανά ομάδες των δυο προκειμένου να γίνει κατακερματισμός των βημάτων κατασκευής και το τελικό προϊόν να είναι αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας όπου κάθε ομάδα συνεισφέρει στο τελικό δημιούργημα. Παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα μεταγνωστικού ενδιαφέροντος (μεταγνωστική ενημερότητα) καλώντας τους/τις μαθητές/τριες να επιχειρηματολογούν για τις ενέργειές τους. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να καταθέτουν τις απόψεις τους, τις προτάσεις τους και τα επιχειρήματά τους. Το σύνολο των μαθητών/τριών έχουν ενεργή εμπλοκή κατά τη διάρκεια της επίλυσης του μαθηματικού προβλήματος εργαζόμενοι/ες ατομικά σε τετραγωνισμένο χαρτί και κατασκευάζοντας το αντίστοιχο ραβδόγραμμα.

Μετά την ολοκλήρωση του Μαθηματικού Έργου ακολουθεί σύνοψη, ανακεφαλαίωση των μαθητικών διεργασιών με τη χρήση των παρακάτω πινάκων:

Ραβδόγραμμα και εικονόγραμμα

Σε ένα γράφημα ράβδων ή **ραβδόγραμμα** συγκρίνουμε τα δεδομένα, συγκρίνοντας τα μήκη (ή τα ύψη) των ράβδων.

Τα χαρακτηριστικά ενός ραβδογράμματος:

1. Το ραβδόγραμμα πρέπει πάντα να έχει τίτλο.
2. Η αριθμητική κλίμακα μπορεί να είναι στην οριζόντια ή στην κάθετη πλευρά, οπότε οι ράβδοι είναι αντίστοιχα οριζόντιες ή κάθετες.
3. Οι αποστάσεις ανάμεσα στους αριθμούς πρέπει να είναι ίσες.

Το **εικονόγραμμα** είναι ένα είδος ραβδογράμματος στο οποίο χρησιμοποιείται ένα σύμβολο για να αναπαραστήσει έναν συγκεκριμένο αριθμό αντικειμένων (π.χ.  = 1.000 αυτοκίνητα).

πηγή: Βιβλίο Μαθητή, Μαθηματικά, Στ' Δημοτικού

Διδακτική διαχείριση

Η διδακτική μέθοδος που εφαρμόζεται στο πλαίσιο αυτού του έργου εναρμονίζεται με τις αρχές της μαθητοκεντρικής προσέγγισης και της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης, εστιάζοντας στην ανάπτυξη τόσο της μαθηματικής γνώσης όσο και της μαθηματικής σκέψης και πρακτικής. Κύριος στόχος είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σε διαδικασίες συλλογισμού και επιχειρηματολογίας, προκειμένου να εξηγούν και να δικαιολογούν τις μεθόδους επίλυσης που προτείνουν για ένα μαθηματικό ερώτημα ή πρόβλημα.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι κυρίως υποστηρικτικός, καθώς λειτουργεί ως διευκολύντής/ντρια στη διασαφήνιση εννοιών που μπορεί να δυσκολέψουν τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, παρέχει βοήθεια σε όσους/ες αντιμετωπίζουν προκλήσεις

στην έκφραση και στη διατύπωση των σκέψεών τους. Παράλληλα, αξιοποιεί εποικοδομητικά πιθανά λάθη, τα οποία χρησιμεύουν ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και αποτελούν αφετηρία για περαιτέρω διευκρινίσεις, μαθηματικές συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών και προσεγγίσεων.

Μαθηματικό Έργο 2

Μαθηματικές διεργασίες και πρακτικές που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες (ο αριθμός των μελών ποικίλει και διαφοροποιείται σύμφωνα με το μαθητικό δυναμικό της τάξης) και έχουν στη διάθεσή τους 5 λεπτά για να παρατηρήσουν τα ραβδογράμματα τα οποία περιλαμβάνονται στο φύλλο εργασίας που τους μοιράζεται-δείγμα του οποίου παρατίθεται στο παράρτημα του παρόντος σχεδιασμού. Λαμβάνουν την οδηγία να καταγράψουν τα συμπεράσματα στα οποία μπορούν να καταλήξουν από τις πληροφορίες που παρουσιάζουν τα δεδομένα που έχουν οπτικοποιηθεί. Παράλληλα καλούνται να αναφέρουν τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων για την ερμηνεία καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Μετά την πάροδο του προαναφερόμενου χρονικού διαστήματος, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα συμπεράσματά της. Ακολουθεί συζήτηση επί των προτάσεων, σκέψεων και ερμηνειών που παραθέτει η κάθε ομάδα καθώς και αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας τους. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη σύνδεση των επιλεγμένων ραβδογραμμάτων με τις έννοιες που έχουν ήδη οι μαθητές/τριες διαπραγματευτεί και αναλύσει στα πλαίσια των μαθημάτων του γνωστικού αντικείμενου «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» αναδεικνύοντας την αλόγιστη χρήση του διαδικτύου και τις εθιστικές συμπεριφορές που παρατηρούνται.

Διδακτική διαχείριση

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του/της συντονιστή/τριας της εργασίας των ομάδων τις οποίες καθοδηγεί παρατηρώντας την πορεία εξέλιξης της διαχείρισης του δοθέντος Μαθηματικού Έργου. Ενθαρρύνει τα μέλη των ομάδων να ακολουθούν τις αρχές της ομαδικής εργασίας δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, στο σεβασμό στην άποψη του άλλου, στη δέσμευση και συνεισφορά όλων για την ολοκλήρωση του έργου και στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Παράλληλα υποβάλλει ερωτήματα υποβοηθώντας την ανάπτυξη των επεξηγηματικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών χρησιμοποιώντας παραδείγματα και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των δεδομένων και της άντλησης πληροφοριών από αυτά.

Ανακεφαλαίωση πεπραγμένων-Αξιολόγηση Επίτευξης Στόχων

Μετά την ολοκλήρωση των έργων οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να αναστοχαστούν για τα πεπραγμένα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας αναφέροντας τους μαθησιακούς στόχους που επιτεύχθηκαν. Παράλληλα παροτρύνονται να εκφράσουν

την άποψη τους και τις σκέψεις τους για την εξέλιξη της μαθηματικής δραστηριότητας με ιδιαίτερη έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τον τρόπο διαχείρισής τους και υποσκέλισής τους.

Αξιολογικές διαδικασίες

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, λειτουργώντας ως μέσο ελέγχου και ανατροφοδότησης της μαθησιακής πορείας και της ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στη διαχείριση των Μαθηματικών Έργων, με στόχο την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Είναι πλήρως ενσωματωμένη στη διδασκαλία και χρησιμεύει ως εργαλείο συνεχούς αποτίμησης της εξέλιξης των μαθηματικών διαδικασιών. Παίρνει τη μορφή συστηματικής, άτυπης διαμορφωτικής αξιολόγησης, μέσα από ερωτήσεις που διατυπώνει ο/η εκπαιδευτικός, διερευνώντας και εκτιμώντας την επιχειρηματολογία των μαθητών σχετικά με τις επιλογές συγκεκριμένων μαθηματικών πρακτικών κατά την επεξεργασία και διαπραγμάτευση των Μαθηματικών Έργων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Odigos Ekpaideftikou, Programma Spoudon gia to mathima ton Mathimatikon sto Dimotiko (2022), IEP.

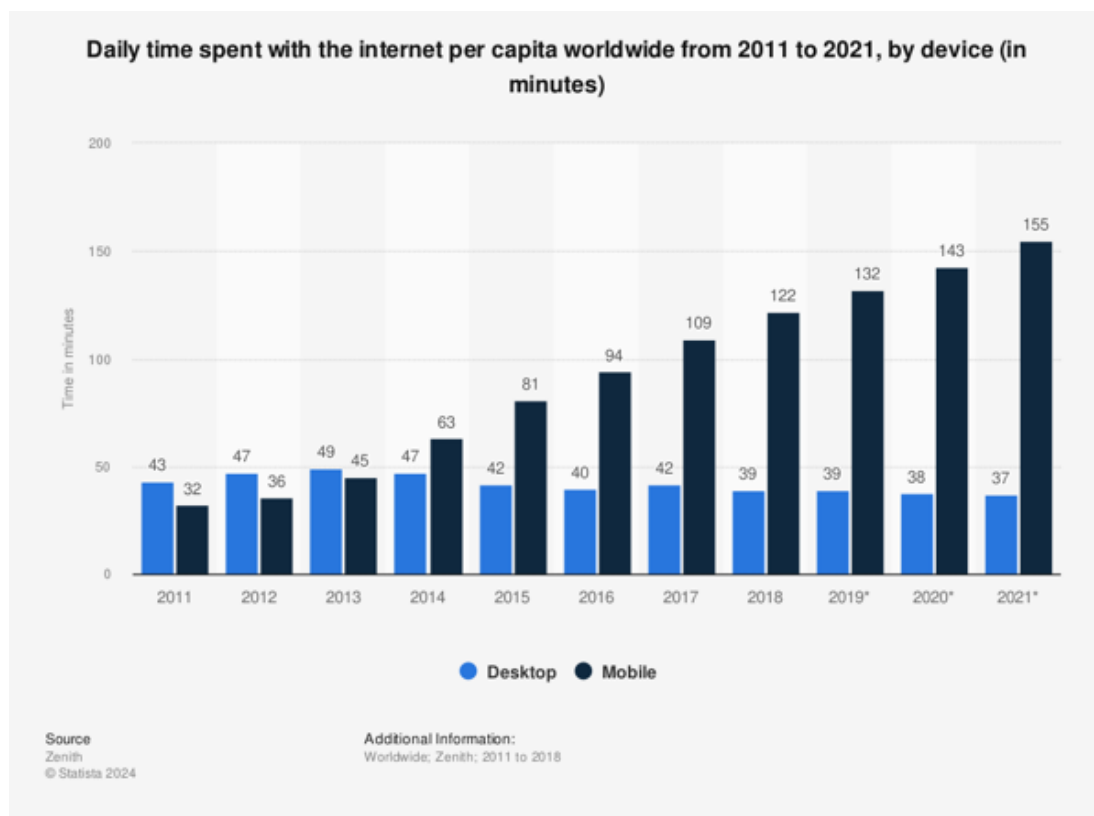
Programma Spoudon gia to mathima ton Mathimatikon sto Dimotiko (2022), IEP.

Vivlio Mathimatikon, St'Dimotikou, YPAITHA & IEP.

Παράρτημα

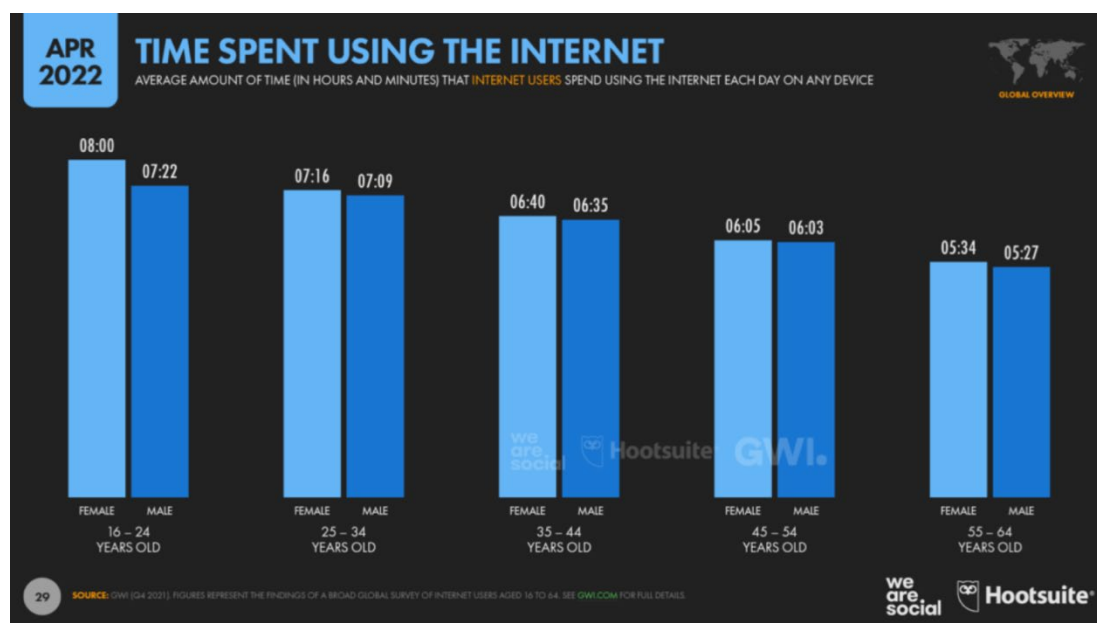
Φύλλο εργασίας

Ραβδόγραμμα 1



πηγή: <https://www.statista.com/statistics/319732/daily-time-spent-online-device/>

Ραβδόγραμμα 2



Εργαστείτε σε ομάδες των 5 και για κάθε ένα από τα ραβδογράμματα συζητήστε και πηγή: <https://wearesocial.com/au/blog/2022/04/more-than-5-billion-people-now-use-the-internet/> προετοιμαστείτε για να απαντήσετε τα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Συμπεράσματα:

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης

Λούβρου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.

Σακελλαρίδης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.

Περίληψη

Η ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να δομείται με έναν τρόπο ο οποίος να είναι κατάλληλος για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού προκειμένου το παιδί να μεγιστοποιήσει τις γλωσσικές του δεξιότητες. Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις ανάγνωσης των ιστοριών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους διαφέρουν. Στις πιο δημοφιλείς διδακτικές προσεγγίσεις συγκαταλέγονται η αλληλεπιδραστική ανάγνωση, η ανάγνωση-παράσταση, και η από κοινού ανάγνωση μιας ιστορίας.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικές προσεγγίσεις, ανάγνωση ιστοριών.

Methodological approaches to reading stories to preschool children

Abstract

Reading a story should be structured in a way that is appropriate for the child's developmental level in order for the child to maximize their language skills. However, research has shown that the teaching approaches to reading stories that teachers use in their classrooms differ. The most popular teaching approaches include interactive reading, role-play reading, and shared story reading.

Key-words: teaching approaches, reading stories.

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση χαρακτηρίζεται από αναλυτική συζήτηση και ενεργητική εμπλοκή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Η ανάγνωση παράσταση χαρακτηρίζεται από ελάχιστες διακοπές κατά τη διάρκεια της ιστορίας και εκτεταμένη συζήτηση μετά την ανάγνωση. Η από κοινού ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως μια συμμετοχική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στα παιδιά συμβάσεις του γραπτού λόγου. Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση των ιστοριών αναφέρεται με παρεμφερείς όρους σύμφωνα με την σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας: όπως αλληλεπιδραστικό στυλ (interactive style) (Dickinson & Keebler, 1989), συν-δομική προσέγγιση (co-constructive approach,) (Dickinson & Smith, 1994) και διαλογική ανάγνωση (dialogic reading) (Whitehurst et.al, 1988). Ωστόσο αν και μεταξύ των προαναφερθέντων προσεγγίσεων υπάρχουν διαφορικά στοιχεία, κοινό σημείο αναφοράς τους φαίνεται να είναι τα υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών.

Σημαντική ως προς τον τρόπο προσέγγισης ανάγνωσης των ιστοριών, είναι η έρευνα των Dickinson & Keebler (1989). Στόχος της έρευνας ήταν: α) να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα σταθερό τρόπο ανάγνωσης των βιβλίων (ανεξάρτητα από το είδος του βιβλίου, την πλοκή της ιστορίας και την οικειότητα με το συγκεκριμένο είδος βιβλίου που μπορεί να έχουν τα παιδιά), και β) να μελετήσει κατά πόσο ο σταθερός αυτός τρόπος ανάγνωσης επιδρά στα διαφορετικά σχήματα λόγου των παιδιών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις εκπαιδευτικοί και παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών. Οι δύο εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν ένα αλληλεπιδραστικό στυλ προσέγγισης (interactive style). Η τρίτη εκπαιδευτικός του δείγματος εφαρμόζε τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. (performance style). Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιούσε ελάχιστες διακοπές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενώ η συζήτηση της ιστορίας γινόταν αμέσως μετά το τέλος της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, διαδραματίζει το προσωπικό στυλ ανάγνωσης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

Παρομοίως η έρευνα των Martinez & Teale (2001) κατέδειξε ένα ευδιάκριτο στυλ ανάγνωσης ιστοριών σε τρεις εκπαιδευτικούς το οποίο παρέμενε σταθερό κατά την ανάγνωση διαφορετικών ιστοριών. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε: α) στα χαρακτηριστικά της ιστορίας (δομικά στοιχεία) που εστίαζαν οι εκπαιδευτικοί την συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, β) στον «τύπο πληροφοριών» που προσέγγιζαν οι εκπαιδευτικοί, και γ) στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για να καθοδηγήσουν τη συζήτηση με τα παιδιά.

Σύμφωνα με έρευνα των Dickinson και Smith (1994), σχετικά με την αναγνωστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην προσχολική τάξη, τρεις βασικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών αναφέρονται: α) Η συν-δομική προσέγγιση (co-constructive approach) που περιλαμβάνει αναλυτική συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, β) Η διδακτική - αλληλεπιδραστική προσέγγιση (didactic interactional approach), της οποίας κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί το περιορισμένο μέγεθος της συζήτησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, και γ) η προσέγγιση της ανάγνωσης – παράστασης (performance-oriented approach). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην εκφραστική ανάγνωση, στην κατανόηση του κειμένου και περιλαμβάνει ελάχιστες διακοπές, μικρής έκτασης συζήτησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ η μεγάλη έκτασης συζήτηση γίνεται μετά την ανάγνωση.

Ο όρος «διαλογική ανάγνωση» (dialogic reading) προτάθηκε από τον Whitehurst και τους συνεργάτες του (Whitehurst et al., 1988), και αναφέρεται σε συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι προκειμένου να εμπλέξουν ενεργά τα παιδιά στην ανάγνωση ιστοριών. Στοιχείο κλειδί της διαλογικής ανάγνωσης είναι η μετατόπιση των παραδοσιακών ρόλων των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά γίνονται οι αναδιηγητές της ιστορίας (storyteller) ενώ οι εκπαιδευτικοί

υιοθετούν το ρόλο του ενεργού ακροατή υποβάλλοντας ερωτήσεις, προσθέτοντας πληροφορίες και προτρέποντας τα παιδιά σε περισσότερο ποιοτικές περιγραφές των εικονογραφημένων ιστοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι απαντήσεις των παιδιών ενθαρρύνονται μέσω επαίνων, επαναλήψεων και επεκτάσεων των εκφράσεων τους (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Στην διαλογική ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί μετατοπίζουν τις στρατηγικές σκαλωσιάς από τις σχετικά απλές ερωτήσεις, σε όλο και πιο σύνθετες ερωτήσεις που απαιτούν από τα παιδιά να προχωρήσουν σε συνδέσεις των δομικών στοιχείων της ιστορίας (εσωτερικά κίνητρα, προθέσεις των ηρώων, πλοκή της ιστορίας) ή σε συνδέσεις της ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Lonigan et al., 2009). Πρόκειται για μια μέθοδο μεγάλωφνης ανάγνωσης, που στοχεύει στην ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών και περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί (Reese, et al., 2003). Ο όρος διαλογική ανάγνωση βασίζεται σε 3 θεωρητικές αρχές: 1) να ενθαρρύνει το παιδί να συμμετέχει ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, 2) να παρέχει ανατροφοδότηση που αναδεικνύει μια πιο σύνθετη μορφή γλώσσας (sophisticated language), π.χ επεκτάσεις, και 3) να προκαλέσει το γνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών και τις δεξιότητες τους μέσα από μια συζήτηση που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των ικανοτήτων τους (Van Kleeck, et al. 2003). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Zevenbergen και Whitehurst (2003) αναφέρονται πέντε είδη προτροπών με την κωδικοποιημένη αγγλική λέξη CROWD (σύμφωνα με τα αρχικά τους) που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διαλογική ανάγνωση ιστοριών με τα παιδιά. Αυτές είναι οι ακόλουθες: 1) προτροπή συμπλήρωσης μιας πρότασης με την λέξη που λείπει (Completion prompt), 2) ανάκληση της ιστορίας με ερωτήσεις σχετικές με τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας (Recall prompt), 3) ανοιχτές ερωτήσεις (Open-ended prompts) που επιδέχονται ένα εύρος απαντήσεων, 4) ερωτήσεις του τύπου: τι, που, πότε, γιατί και πως για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Word prompts) και 5) εξωκειμενικές παρωθήσεις (Distancing prompts) που στοχεύουν στη σύνδεση των βιωμάτων των παιδιών με τα γεγονότα της ιστορίας.

Κατά την αλληλεπιδραστική-διαλογική ανάγνωση ιστοριών (interactive-dialogic reading) είναι πολύ σημαντικό το πώς και το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά (Vukelich, et al., 2004). Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες τεχνικές: 1) την παρακίνηση (Prompt), 2) την αξιολόγηση (Evaluation), 3) την επέκταση (Expansion), και 4) την επανάληψη (Repetition). Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσέγγιση ανάγνωσης ιστοριών, κωδικοποιημένη στην αγγλική λέξη PEER, από τα αρχικά των προαναφερθέντων τεχνικών. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τα παιδιά να ονοματίζουν αντικείμενα ή να πουν κάτι σχετικά με την ιστορία, αξιολογούν την απάντηση του παιδιού, επεκτείνουν την απάντηση του παιδιού αναδιατυπώνοντας τα λόγια του και προσθέτοντας πληροφορίες και τέλος ενθαρρύνουν τα παιδιά να επαναλάβουν τα λεγόμενα τους για να βεβαιωθούν ότι τα παιδιά έμαθαν μέσα από την επέκταση (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Οι Morgan και Meier (2008) περιγράφοντας τη χρήση της διαλογικής ανάγνωσης στην βελτίωση αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, παραθέτουν το πλαίσιο των διαδικασιών και των παρακινήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της διαλογικής ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται στις τεχνικές PEER και CROWD μέσα από την παραδειγματική τους χρήση.

Σύμφωνα με τις McGee και Morrow (2005) οι μεγάλωφνες αναγνώσεις ιστοριών που απευθύνονται σε όλη την ομάδα των παιδιών στην προσχολική τάξη αποτελούν μια από τις πιο ευχάριστες εμπειρίες του γραμματισμού τους και περιλαμβάνουν δύο είδη ανάγνωσης: 1) την αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading), 2) την από κοινού ανάγνωση (shared reading). Πρόκειται στην ουσία για δύο διαφορετικές τεχνικές που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά και απαιτούν διαφορετικές δραστηριότητες. Όπως αναφέρει η Morrow (2009) οι πρακτικές της ανάγνωσης ιστοριών σε μικρές ομάδες πρέπει να επιδιώκονται από τους εκπαιδευτικούς καθώς αποφέρουν μεγάλα οφέλη στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά και στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων.

Η Wasik (2008) σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη της ανάγνωσης ιστοριών σε μικρές ομάδες παιδιών στην προσχολική τάξη (μέχρι 4 παιδιά) αναφέρει ότι μια τέτοια διδακτική πρακτική δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να ωφεληθεί από τις αλληλεπιδράσεις με την/τον εκπαιδευτικό και τα άλλα παιδιά.. Σύμφωνα με την Wasik (2008) η ανάγνωση ιστοριών σε μικρές ομάδες δίνει τη δυνατότητα στις/στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν καλύτερα στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να επεκτείνουν το λεξιλόγιο των παιδιών καθώς επίσης να χρησιμοποιούν στρατηγικές σκαλωσιάς που αντιστοιχούν στο κατάλληλο επίπεδο μάθησης των παιδιών.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης επιλέγουν την διδακτική μέθοδο με την οποία θα επεξεργαστούν μια ιστορία σύμφωνα με το τι επιδιώκουν να πετύχουν. Πιο συγκεκριμένα αν ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι η αναδηγήση μιας ιστορίας από τα παιδιά, είναι φανερό ότι θα επιλέξουν την «ανάγνωση-παράσταση». Αν ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι η από-κοινού (εκπαιδευτικοί-παιδιά) νοηματοδότηση μιας ιστορίας, είναι φανερό ότι θα επιλέξουν την αλληλεπιδραστική ανάγνωση. Παρομοίως οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν τις ιστορίες με την από –κοινού ανάγνωση εστιάζουν σε έννοιες του γραπτού λόγου.

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading)

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση βοηθά τα παιδιά στην απόκτηση νέου λεξιλογίου, χρησιμοποιεί στρατηγικές κατανόησης και περιλαμβάνει την ανακάλυψη στοιχείων γραμματισμού σε διάφορα είδη βιβλίων. Ταυτόχρονα υποβάλλει μια ενεργή ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών κατά τη διάρκεια της οποίας οι ρόλοι του ανα-

γνώστη και ακροατή εναλλάσσονται συνεχώς αφού τα παιδιά δεν ακούν απλά μια ιστορία αλλά διατυπώνουν ερωτήσεις, προβλέψεις, κάνουν σχόλια. Ανάλογα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο αναγνώστες αλλά και ενεργοί ακροατές (McGee & Morrow, 2005). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης απαρτίζεται ουσιαστικά από 3 στάδια: τη συζήτηση πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, τη συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και τη συζήτηση μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Στο κάθε στάδιο προτείνονται συγκεκριμένες ενέργειες –βήματα (Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τις McGee και Morrow (2005) το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών διαμορφώνεται ως εξής: 1) Συζήτηση πριν την ανάγνωση: Έχει τη μορφή μιας εισαγωγής και γνωριμίας με την ιστορία που πρόκειται να διαβαστεί.. 2) Συζήτηση κατά την ανάγνωση: Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες κάνοντας επεξηγήσεις και σχεδιάζοντας προσεχτικά ερωτήσεις που παρακινούν τα παιδιά να προβλέψουν καταστάσεις, να εξάγουν συμπεράσματα να αιτιολογήσουν γεγονότα και να ερμηνεύσουν συναισθήματα και ενέργειες των προσώπων της ιστορίας. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ειδικές τεχνικές εμπλουτισμού του λεξιλογίου προκειμένου να διασαφηνίσουν λέξεις στα παιδιά με τους ακόλουθους τρόπους: α) ενσωματώνοντας φράσεις που εξηγούν περιφραστικά το νόημα μιας λέξης, β) χρησιμοποιώντας στοιχεία μέσα από τις εικόνες της ιστορίας που αναπαριστούν με έκδηλο τρόπο το νόημα μιας λέξης, γ) με θεατρική έκφραση και δ) με επιτονισμό της λέξης. 3) Μετά την ανάγνωση της ιστορίας: Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν μια συζήτηση κάνοντας μια - δυο ερωτήσεις στα παιδιά έχοντας σαν στόχο να αναφέρουν τι έγινε στην ιστορία και γιατί. Η συζήτηση μετά την ανάγνωση της ιστορίας μπορεί να επεκταθεί σε επόμενες αναγνώσεις της ίδιας ιστορίας για να εστιάσουν τα παιδιά σε αγαπημένα μέρη της ιστορίας και να πραγματοποιήσουν συσχετισμούς που υπάρχουν στους χαρακτήρες της ιστορίας με τις δικές τους ζωές (McGee & Morrow, 2005, Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τον Lonigan, (2006 στη Flynn 2011), η διαδικασία της διαλογικής ανάγνωσης χωρίζεται σε τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία έχει τις δικές του στρατηγικές προκειμένου να εμπλέξει τα παιδιά σε μια συζήτηση. Αυτό συνεπάγεται την ανάγνωση της ίδιας ιστορίας τρεις φορές τουλάχιστον. Οι εκπαιδευτικοί προτού εφαρμόσουν την διαλογική ανάγνωση πραγματοποιούν μια προεπισκόπηση του βιβλίου και παρουσιάζουν στα παιδιά από δέκα έως είκοσι εικόνες που αντιπροσωπεύουν το επιλεγμένο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια εστιάζουν σε έννοιες του γραπτού λόγου (πχ ο συγγραφέας, ο εικονογράφος, ο τίτλος της ιστορίας κλπ.). Στο πρώτο επίπεδο σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να εισάγουν συγκεκριμένες λέξεις και να διευκολύνουν τον προφορικό λόγο των παιδιών με τη χρήση της «σκαλωσιάς». Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις εικόνες της ιστορίας και θέτουν ερωτήσεις ονόματος (labeling questions). Πρόκειται για ερωτήσεις του τύπου «what» (πχ τι είναι αυτό;). Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μιας εικόνας (attribute questions) ή ερωτήσεις που αφορούν τη χρησιμότητα ενός αντικειμένου (function questions). Στο δεύτερο επίπεδο ο σκοπός των εκπαιδευτικών είναι

να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να κάνουν χρήση του νέου λεξιλογίου και να μπορούν να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Χρησιμοποιώντας το ίδιο βιβλίο θέτουν ανοιχτές ερωτήσεις και χρησιμοποιούν φράσεις όπως «Πες μου περισσότερα» ή «Τι άλλο βλέπεις;» προκειμένου τα παιδιά να επεκτείνουν τις απαντήσεις τους. Προσθέτοντας μερικές λέξεις στις απαντήσεις των παιδιών προκύπτουν οι επεκτάσεις στο προφορικό τους λόγο. Στο τρίτο επίπεδο τα παιδιά ενθαρρύνονται να συσχετίσουν την ιστορία με τις δικές τους εμπειρίες. Σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές της συζήτησης θέτοντας εξωκειμενικές ερωτήσεις (*distancing questions*). Ουσιαστικά δίνεται έμφαση στην εφαρμογή του νέου λεξιλογίου καθώς επίσης και σε δραστηριότητες επέκτασης όπως είναι η αναδιήγηση και η αναπαράσταση της ιστορίας.

Συμπερασματικά η αλληλεπιδραστική ανάγνωση εμπεριέχει την ενεργή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών για την ιστορία. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σχολιάζοντας τα γεγονότα, διατυπώνοντας απορίες και εξάγοντας συμπεράσματα.

Η ανάγνωση παράσταση (performance-oriented approach)

Η προσέγγιση της ανάγνωσης παράστασης χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη παρουσίαση της ιστορίας που πρόκειται να διαβαστεί και ευρείες συζητήσεις μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Πριν την ανάγνωση της ιστορίας η συζήτηση περιλαμβάνει χαρακτηρισμούς αξιολόγησης και εκτίμησης (π.χ. αυτή είναι η αγαπημένη μου ιστορία), αιτιολόγηση του σκοπού για τον οποίο πρόκειται να διαβαστεί η ιστορία και εστίασεις σε αναφορές γνωστών ιστοριών στα παιδιά. Οι συζητήσεις που διεξάγονται μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας αποσκοπούν κυρίως στην αναδόμηση του νοήματος της ιστορίας και σε συνδέσεις του κειμένου με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας αυτή τη διδακτική προσέγγιση στοχεύουν κυρίως στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας από τα παιδιά και στην αναδιήγηση της ιστορίας. Βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής, φαίνεται να είναι ο επαρκής χρόνος που παρέχεται στα παιδιά για να μοιραστούν τις διαφορετικές «προοπτικές» τους. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως σε ερωτήσεις στοχασμού σχετικά με τους χαρακτήρες της ιστορίας και ανάκλησης περιεχομένου που απαιτούν από τα παιδιά μια αναδόμηση της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994).

Αυτή η μέθοδος ακολουθείται από εκτεταμένες συζητήσεις μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας που έχουν ως στόχο: α) να διευρύνουν και να προσωποποιήσουν το νόημα μιας ιστορίας (Barrentine, 1996), β) να κατανοήσουν τα παιδιά την ιστορία, και γ) να απολαύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο που τους διαβάζεται. Πρόκειται στην ουσία για μια αισθητική προσέγγιση ανάγνωσης των ιστοριών που εστιάζει σε συζητήσεις γύρω από τα γεγονότα της ιστορίας και σε προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με το περιεχό-

μενο της ιστορίας (Eeds & Peterson, 1991). Στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της διδακτικής προσέγγισης αναφέρονται στρατηγικές πρόβλεψης, ανάλυσης και προώθησης λεξιλογίου μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Ωστόσο απουσιάζει κάθε είδους προσωπικής ανάμειξης, ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την προσέγγιση αυτή, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης επεκτείνουν τα σχόλια των παιδιών με δικές τους λέξεις, ή με λέξεις μέσα από το κείμενο και με έναν τρόπο που συνάδει κυρίως με την αλληλεπιδραστική ανάγνωση προσπαθούν μέσα από διαδοχικές ερωτήσεις (follow-up questions) να αποσπάσουν απαντήσεις των παιδιών (Dickinson & Smith, 1994). Ο /Η εκπαιδευτικός συνυφαίνει τα σχόλια των παιδιών για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν πιο σύνθετες ιδέες σχετικά με έννοιες που διαπραγματεύονται στην ιστορία και να μοιραστούν τις διαφορετικές «προοπτικές» τους καταλήγοντας σε μια ευρύτερη θεώρηση του νοήματος της ιστορίας (Goldenberg, 1993).

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της «ανάγνωσης-παράστασης» δίνουν έμφαση στην επεξεργασία του κειμένου μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια ενιαία ενότητα όπου στόχος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί διαβάζοντας θεατρικά, υποβάλλουν τα παιδιά σε μια προσεκτική παρακολούθηση της ιστορίας. Το κλειδί της «ανάγνωσης-παράστασης» είναι οι εκτεταμένες συζητήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης που στοχεύουν στην αναδόμηση της ιστορίας από τα παιδιά.

Η ανάγνωση των ιστοριών από τον εκπαιδευτικό μαζί με τα παιδιά. Η από κοινού ανάγνωση (shared reading)

Ο όρος προτάθηκε από τον Holdaway (1979) στο (Roskos, et al., 2004) και πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που παρέχει πολύ σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες στα παιδιά καθώς τα βοηθάει να προσεγγίσουν την προφορική γλώσσα και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν στα παιδιά τον συμβατικό τρόπο ανάγνωσης, τα βοηθούν να αποκτήσουν ακουστικές δεξιότητες, (αν πρόκειται για την ανάγνωση ενός νέου βιβλίου) και τα ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην ανάγνωση (Morrow & Gambrell, 2004). Πρόκειται ουσιαστικά για συμμετοχική ανάγνωση κατά τη διάρκεια της οποίας έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν στα παιδιά: 1) έννοιες του γραπτού λόγου, 2) στρατηγικές κατανόησης (δείχνοντας στα παιδιά πώς να κάνουν προβλέψεις αξιοποιώντας τις εικόνες και την προηγούμενη εμπειρία τους), 3) πώς να ελέγξουν τις προβλέψεις τους αντιπαραβάλλοντας τις γραπτές λέξεις και το νόημα του κειμένου, 4) πώς να συνδέσουν την ιστορία με την προηγούμενη εμπειρία τους για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και 5) νέες λέξεις επεκτείνοντας το λεξιλόγιό τους και βοηθώντας τα να τις συνδέσουν με προυπάρχουσες γνωστές τους λέξεις (Roskos, et al., 2004).

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τις Morrow και Gambrell (2004), η από κοινού ανάγνωση περιλαμβάνει τη συμμετοχή των παιδιών στην ανάγνωση διαφορετικών τύπων βιβλίου: 1) Στην ανάγνωση μεγάλων βιβλίων (big books) ή άλλων ειδών κειμένων σε μεγέθυνση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα δείκτη προκειμένου να εστιάσουν τη προσοχή των παιδιών σε γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Ειδικότερα με τη χρήση του δείκτη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποδείξουν στα παιδιά την κατεύθυνση της φωνής ανάγνωσης και μετά να καλέσουν τα παιδιά να κάνουν το ίδιο, αρχικά με κάποια υποστήριξη, και στη συνέχεια μόνα τους. 2) Στην ανάγνωση (τραγουδιστά) επαναλαμβανόμενων φράσεων τύπου ρεφραίν σε ιστορίες. 3) Στην ανάγνωση λέξεων- κλειδιών. 4) Στην ανάγνωση αλφαβηταρίου. 5) Στη συμπλήρωση των «κενών» με τη σωστή λέξη καθώς σταματούν την ανάγνωση σε ένα προβλεπόμενο σημείο και ζητούν από τα παιδιά να συμπληρώσουν μια φράση με τη λέξη που λείπει. Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής ανάγνωσης μια γνωστή τεχνική που εφαρμόζεται είναι η ανάγνωση με ηχώ (echo reading). Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν μια πρόταση και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Επίσης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην χρησιμοποίηση προβλεπόμενων ιστοριών (using predictable stories) γιατί προσκαλούν τα παιδιά να μαντέψουν τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας ενώ ταυτόχρονα εμπλέκονται στην διαδικασία της ανάγνωσης με διασκεδαστικό και εύκολο τρόπο. Τέλος, τονίζεται η αξία της επανειλημμένης ανάγνωσης (repeated reading) μιας ιστορίας, αφενός γιατί γίνεται οικεία και γνωστή στα παιδιά και αφετέρου γιατί τα βοηθά να αναπτύξουν έννοιες του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τους Roskos, Tabors και Lenhart (2004) ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας συμμετοχικής ανάγνωσης προϋποθέτει τη σωστή επιλογή βιβλίου. Αθροιστικά κείμενα, επαναλαμβανόμενα κείμενα ή μοτίβα προτιμώνται γιατί δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν στην εμπειρία της από κοινού ανάγνωσης επαναλαμβάνοντας γραμμικά μοτίβα και προβλέποντας την εξέλιξη της ιστορίας. Η οργάνωση της διδασκαλίας απαρτίζεται από τρία στάδια (πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, και μετά την ανάγνωση).

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της από- κοινού ανάγνωσης υποδεικνύουν τον τρόπο ανάγνωσης στα παιδιά. Πρόκειται στην ουσία για μια συμμετοχική ανάγνωση όπου ο εκπαιδευτικός διαβάζει μια πρόταση και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Συνήθως περιλαμβάνει τη χρήση μεγάλων βιβλίων όπου τα παιδιά εξοικειώνονται σε αντιστοιχίες γραφήματος –φωνήματος.

Βιβλιογραφία

Barrentine, S., J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.

- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Dickinson, D., & Keebler, A. (1989). Variations in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes*, 12, 353-375.
- Eeds, M. & Peterson, R. (1991). Teacher as curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher*, 45(2), 118-126.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Giannikopoulou, A. A. (1988). *Apo tin proanagnosi stin anagnosi. Odigos gia goneis kai ekpaideftikous*. Athina: Kastanioti.
- Goldenberg, C., (1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46(4), 316-326.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M. & Menchetti, J. C. (2009). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. Read. Writ. DOI 10.1007/s 11145-009-9214-6.
- Martinez, M. G., & Teale, W. H. (2001). Classroom storybook reading: The creation of texts and learning opportunities. *Theory into Practice*, 28(2), 126-135.
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in kindergarten*. New York Teachers College Press.
- Morgan, P. L. & Meier C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52 (4), 11-16.
- Morrow, L. M. (2009). Κατανοώντας και απολαμβάνοντας την παιδική λογοτεχνία. Στους Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ. έκδ.). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*, (σελ. 207-238). Πεδίο.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L.B. (2004). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. Newark: International Reading Association.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer

- (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp.37-57). New Jersey: LEA
- Roskos, K. A., Tabors, P. O. & Lenhart, L.A. (2004). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, Reading, and Writing*. Newark: International Reading Association.
- Tafa, E. (2001). *Anagnosi kai grafi stin proscholiki ekpaidefsi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Van Kleeck, A, Stahl S. A. & Bauer, E. B. (2003). *On reading books to children: Parents and Children*. New Jersey: LEA
- Vukelich, C., Christie, J. & Morrow, L. M. (2004). *Building a foundation for pre-school literacy: Effective instruction for children's reading and writing development*. Newark: International Reading Association.
- Wasik, B. (2008). When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35, 515-521.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848- 872.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp.177-200). New Jersey: LEA

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μέσα από ένα πρόγραμμα για τον ενεργό πολίτη

Ελένη Κολοκούρη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, αξιοποιώντας το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της θεωρίας της Δραστηριότητας. Αναδεικνύεται η σημασία της μετάβασης για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συνδέεται με την ενεργό πολιτειότητα. Το πρόγραμμα ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικών φορέων και περιλαμβάνει δράσεις που ενσωματώνουν τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ). Σκοπός είναι η ομαλή μετάβαση των μαθητών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων συμμετοχής, ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας. Η θεωρία της Δραστηριότητας χρησιμοποιείται για την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και την αντιμετώπιση των αντιφάσεων που προκύπτουν. Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίζεται σε συμμετοχικές και αναστοχαστικές πρακτικές, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετάβαση, θεωρία της Δραστηριότητας, ενεργός πολίτης

Transition from Kindergarten to Primary School through an Educational Program of Active Citizenship

Eleni Kolokouri, Laboratory Teaching Staff, University of Ioannina

Abstracts

This study explores the transition from kindergarten to primary school within the sociocultural frame of Cultural Historical Activity Theory. Emphasis is put on the significance of transition in children's cognitive and emotional development and proposes an educational program connected with active citizenship. The program promotes collaboration among teachers, parents, and community stakeholders, featuring activities aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs). The goal is to facilitate a smooth transition for children while fostering participation, empathy, and responsibility. Cultural Historical Activity Theory is used to study multi-level interactions among the participants as well as the emerging contradictions in practice. The evaluation of the program follows participatory and reflective methods aimed at continuous improvement and enrichment of the learning experience, ultimately supporting children's well-being and positive adaptation to their new school environment.

Key-Words: Transition, Cultural Historical Activity Theory, Active citizen

Εισαγωγή-Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια κρίσιμη φάση στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, καθώς συνδέεται με αλλαγές στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Fabian & Dunlop, 2002). Για πολλά παιδιά, η μετάβαση αυτή σηματοδοτεί μία μεγάλη πολιτισμική αλλαγή, η οποία περιλαμβάνει τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν, τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν, τον αριθμό των συνομηλίκων τους, τους τύπους δραστηριοτήτων στις οποίες ασχολούνται, καθώς και τον φυσικό τους χώρο (OECD, 2017).

Σύμφωνα με τον Yeboah (2002), κάθε μετάβαση συνοδεύεται από συναισθήματα έντασης, αβεβαιότητας και την ανάγκη προσαρμογής σε νέες προκλήσεις, ιδιαίτερα για τα παιδιά. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία της μετάβασης ως δυναμικής και συλλογικής διαδικασίας, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: το οικογενειακό περιβάλλον, την εκπαιδευτική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις πολιτισμικές αξίες (Fabian & Dunlop, 2006). Η θεώρηση αυτή αναδεικνύει ότι η μετάβαση του παιδιού στο σχολείο αποτελεί μία κρίσιμη διαδικασία που απαιτεί προσεκτική προετοιμασία και συνεργασία μεταξύ όλων όσοι συμπεριλαμβάνονται σε αυτή. Η συνεργασία αυτή δεν είναι απλώς μια διαδικασία που εξυπηρετεί τη μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά αποτελεί τη βάση για την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Συχνά η μετάβαση συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα, η οποία προϋποθέτει ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Γουργιώτου 2014). Πέρα όμως από την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τα παιδιά, σημαντικό ρόλο παίζουν και άλλοι παράγοντες, όπως η υποστήριξη του παιδιού από την οικογένεια κατά τη διαδικασία της μετάβασης, τα προγράμματα μετάβασης που υλοποιούνται από τις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και τη σχέση οικογένειας και σχολείου (Dockett & Perry, 2009).

Η εμπειρία της διαδικασίας μετάβασης προσδιορίζει τις μελλοντικές σχέσεις του παιδιού με το σχολικό περιβάλλον, την ακαδημαϊκή του επιτυχία και τη συνολική του στάση απέναντι στη μάθηση. Επιπλέον, η ποιότητα της μετάβασης μπορεί να επηρεάσει και τη διάθεση συνεργασίας των γονέων με το σχολείο, αλλά και την ευρύτερη τοπική κοινωνία (Dockett & Perry, 2014). Οι προκλήσεις κατά τη μετάβαση αφορούν τόσο την αλλαγή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όσο και τις διαφορές στη διδακτική πρακτική, τις μεθόδους αξιολόγησης και το επίπεδο αυτονομίας που προσφέρεται στο παιδί (Ehrlich et al., 2021). Για το σκοπό αυτό, η θεώρηση της μετάβασης ως κοινό όραμα, το οποίο υλοποιείται μέσα από τη συνεργασία και την υποστήριξη ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική και συμβαδίζει με τη λειτουργία του σχολείου ως φορέα μάθησης και εξέλιξης (Πεντέρη et al., 2022).

Τα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και τα συνοδευτικά κείμενα περιλαμβάνουν αρκετές αναφορές και προτάσεις σχετικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Για παράδειγμα, ο οδηγός ολοημέρου (Αλευριάδου, et al., 2008α) για το νηπιαγωγείο παρουσιάζει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις πολυεπίπεδες αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μετάβασης, τις δυσκολίες που προκύπτουν, τα κριτήρια για μία επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και τις αρχές σχεδιασμού ενός προγράμματος μετάβασης καθώς και συγκεκριμένα παραδείγματα. Παράλληλα, στον οδηγό γονέα (Αλευριάδου, et. al, 2008β) δίνονται σημαντικές πληροφορίες για τον ορισμό της μετάβασης, ποια χαρακτηριστικά στοιχεία περιλαμβάνει, ποιες αλλαγές επιφέρει στα παιδιά και στους γονείς, τις δυσκολίες, καθώς και χρήσιμες προτάσεις για το πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επιπλέον, δίνονται πληροφορίες σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα και τονίζεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός υποστηρικτικού πλαισίου, το οποίο θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν ομαλά στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Πεντέρη et. al, 2022) γίνεται αναλυτική περιγραφή για τη μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και προσεγγίζονται ζητήματα όπως η ετοιμότητα στο νηπιαγωγείο, οι προκλήσεις και τα προβλήματα των μεταβάσεων. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια καθώς και η συνεργασία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών των διαφορετικών βαθμίδων. Προτείνονται προγράμματα μετάβασης, στα οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία και αλληλεπίδραση τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς.

Στα προγράμματα σπουδών για το δημοτικό οι αναφορές είναι πιο γενικές και εστιάζουν κυρίως στην υλοποίηση δραστηριοτήτων μετάβασης με σκοπό τη γλωσσική ανάπτυξη, τη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους και τη γνωριμία με τους χώρους του δημοτικού σχολείου (Δημοσθενίδης & Πεντέρη, 2024).

Η θεωρία της Δραστηριότητας ως πλαίσιο σχεδιασμού και ανάλυσης

Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται ως θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη και τον σχεδιασμό ενός προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της Δραστηριότητας. Ο Vygotsky, μέσω της θεωρίας της Δραστηριότητας, έθεσε τα θεμέλια για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον ενώ ο Leontiev μετέφερε την εστίαση από την ψυχολογική ανάπτυξη του υποκειμένου μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο μετασχηματισμό του αντικειμένου της δραστηριότητας (Barab et. al, 2003). Στο πλαίσιο της θεωρίας της Δραστηριότητας, η μάθηση είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Το άτομο μέσα από συνεργατικές διαδικασίες στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης αναπτύσσει συνειδητά ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση Engeström (2015). Η θεωρία

της Δραστηριότητας προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μας επιτρέπει να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε σε πολλαπλά επίπεδα τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού από ένα περιβάλλον σε άλλο και σε σχέση με όλους όσους συμμετέχουν σε αυτή (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, κοινωνία). Υπό το πρίσμα αυτό, αναγνωρίζεται η συλλογική φύση της μετάβασης καθώς και η αναγκαιότητα ανάπτυξης διαμορφωτικών παρεμβάσεων οι οποίες στοχεύουν στον μετασχηματισμό των συστημάτων που εμπλέκονται και ανταποκρίνονται στις βαθιές αλλαγές στις σχέσεις και τις απαιτήσεις που προκύπτουν κατά τη μετάβαση του παιδιού σε ένα νέο περιβάλλον.

Η θεωρία της Δραστηριότητας εξελίχθηκε σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από τέσσερις γενιές, καθεμία από τις οποίες προσέφερε νέα εννοιολογικά εργαλεία και προσεγγίσεις στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης. Η πρώτη γενιά, που βασίζεται στον Vygotsky (1978), εισάγει την έννοια της πολιτισμικής διαμεσολάβησης, δηλαδή ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες διαμεσολαβούνται από πολιτισμικά εργαλεία, όπως η γλώσσα και τα σύμβολα. Το βασικό εννοιολογικό σχήμα είναι το τριγωνικό μοντέλο με υποκείμενο, εργαλείο και αντικείμενο. Η μονάδα ανάλυσης εστιάζει στο άτομο που δρα με τη βοήθεια εργαλείων για την επίτευξη ενός στόχου. Η δεύτερη γενιά, επηρεασμένη από τον Leontiev (1981), επεκτείνει τη θεωρία με έμφαση στη συλλογική δραστηριότητα και τον καταμερισμό εργασίας. Η τρίτη γενιά της θεωρίας διαμορφώνεται κυρίως από τον Engeström (2015) και εισάγει το σύστημα δραστηριότητας, ένα εκτεταμένο τριγωνικό μοντέλο που περιλαμβάνει, εκτός από το υποκείμενο, εργαλείο και αντικείμενο, τους κανόνες, την κοινότητα και καταμερισμό εργασίας. Βασικός είναι ο ρόλος των αντιφάσεων που προκύπτουν σε ένα σύστημα δραστηριότητας, οι οποίες αποτελούν κινητήρια δύναμη για ανασυγκρότηση και αλλαγή. Η τέταρτη γενιά της θεωρίας, (Engeström 2015), επιχειρεί να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις όπως η φτώχεια, η κλιματική αλλαγή και οι πανδημίες. Η τέταρτη γενιά της θεωρίας της Δραστηριότητας, μπορεί να αξιοποιηθεί για τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα διαφορετικά συστήματα δραστηριότητας (π.χ. το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο) για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, όπως είναι η διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η μετάβαση ενός παιδιού από το ένα σύστημα δραστηριότητας στο άλλο φέρνει στο προσκήνιο τα όρια και τις «ασυνέχειες» μεταξύ των δύο. Οι διαφορές στη φιλοσοφία, στη μεθοδολογία, στην οργάνωση και στις παιδαγωγικές πρακτικές των δύο περιβαλλόντων μάθησης μπορούν να λειτουργήσουν ως εστίες προβλημάτων προς επίλυση. Προς την κατεύθυνση αυτή, αναγνωρίζεται η συλλογική φύση της μετάβασης, πέρα από τα ζητήματα ωρίμανσης και ατομικής προσαρμογής των παιδιών και αναζητούνται παρεμβάσεις που στοχεύουν στον μετασχηματισμό και των δύο συστημάτων: του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Αυτή η μετασχηματιστική προσέγγιση (Engeström & Sannino 2021), εμπλέκει όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία μετάβασης: μαθητές, εκπαιδευτικούς, οικογένειες, τοπική αυτοδιοίκηση και την ευρύτερη κοινότητα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προτείνεται συνδέεται με το Πρόγραμμα Σπουδών για τον Ενεργό Πολίτη (2024), το οποίο συνιστά μια συστηματική προσπάθεια εισαγωγής της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη βιωσιμότητα από τις μικρές ηλικίες. Επιπλέον, δίνει έμφαση στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενεργού πολίτη μέσα από διαδικασίες βιωματικής μάθησης, συμμετοχής, συνεργασίας και καλλιέργειας ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τα κοινά πεδία που εντοπίστηκαν στα θεματικά πεδία για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις δημοτικού και συνδέονται με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) της Agenda 2030 (UNESCO, 2017). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τα θεματικά πεδία που αφορούν τόσο το νηπιαγωγείο όσο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και συνδέονται με τον ΣΒΑ 3 ‘καλή υγεία και ευημερία’, τον ΣΒΑ 4 ‘ποιοτική εκπαίδευση’, τον ΣΒΑ 10 ‘λιγότερες ανισότητες’ και τον ΣΒΑ 17 ‘συνεργασία για τους στόχους’. Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενισχύοντας την ομαλή προσαρμογή τους μέσα από κοινές δράσεις συνεργασίας που σχετίζονται με την έννοια του ενεργού πολίτη. Οι στόχοι του προγράμματος σχετίζονται με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου, την καλλιέργεια υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας, την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια ευαισθητοποίησης για την υγεία και την ευημερία, την ενίσχυση της συμπερίληψης και της ισότητας καθώς και την ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ γονέων, σχολείου και τοπικής κοινωνίας.

Το πρόγραμμα εκτείνεται σε διάστημα τριών έως τεσσάρων μηνών, ξεκινώντας στο δεύτερο μισό της σχολικής χρονιάς, ώστε να υπάρχει χρόνος προετοιμασίας και ωρίμανσης των συνεργασιών. Οι βασικές φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας, 1):

Μήνας	Στόχοι	Δραστηριότητες	Συμμετέχοντες
1ος Μήνας Προετοιμασία	Δημιουργία κοινού παιδαγωγικού πλαισίου Σύνδεση με ΣΒΑ (3, 4, 10, 17) Σχέδιο συνεργασίας με γονείς και φορείς	Συναντήσεις νηπιαγωγών & δασκάλων Καθορισμός θεματικών και κοινών στόχων Καταγραφή χώρων/μέσων Πρώτη ενημέρωση	Εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικοί φορείς

		γονέων	
2ος Μήνας Πρώτες Κοινές Δράσεις	Ενίσχυση δεσμών ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών βαθμίδων Ενεργοποίηση ομάδων με ενεργή συμμετοχή γονέων και φορέων	Διαθεματικές δραστηριότητες (υγιεινή, κοινό παιχνίδι, αφήγηση) Οργάνωση ομάδων εργασίας ανά θεματική	Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς
3ος Μήνας Δράσεις στην Κοινότητα	Άνοιγμα της συνεργασίας στην τοπική κοινωνία Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και οικολογικής συνείδησης	Περιβαλλοντικές και πολιτιστικές δράσεις Δημιουργία κοινού υλικού (π.χ. αφίσες, κατασκευές)	Όλοι οι εμπλεκόμενοι, τοπική κοινότητα
Τέλος 3ου Μήνα Κλείσιμο του προγράμματος	Αναστοχασμός Ενίσχυση της αίσθησης συνέχειας Αναγνώριση της προσπάθειας όλων Γιορτή	Παρουσίαση δράσεων Δημιουργία portfolio μετάβασης (φυσικού ή ψηφιακού) Τελική εκδήλωση	Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς

Πίνακας 1: Οι φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ξεκινήσει με μία σειρά συναντήσεων ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους της πρώτης Δημοτικού για να σχεδιάσουν ένα πλάνο δράσεων, το οποίο σχετίζεται με τους συμμετέχοντες, τα θεματικά πεδία που θα προσεγγίζονται και τους χώρους υλοποίησης των δράσεων. Στη συνέχεια, θα δημιουργήσουν ομάδες εργασίες, οι οποίες, ανάλογα με τη δράση, θα περιλαμβάνουν παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς και εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ξεκινήσει με τη δημιουργία μιας αλυσίδας στόχων (Actionaid, 2018) από τους συμμετέχοντες η οποία θα περιλαμβάνει δεσμεύσεις για το τι μπορεί ο καθένας να κάνει για τους στόχους 3, 4, 10, 17. Κάθε ομάδα θα δημιουργήσει τη δική της αλυσίδα και σε μία κοινή συνάντηση θα ενωθούν όλες οι αλυσίδες μαζί, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 1), κηρύσσοντας την έναρξη του προγράμματος.



Εικόνα 1: Δημιουργία μίας αλυσίδας στόχων

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και να προσεγγίσει τα διαφορετικά ζητήματα σε σχέση με τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης σε κάθε περιοχή. Ενδεικτικές δράσεις οι οποίες σχετίζονται με τους στόχους μπορεί να είναι οι παρακάτω:

Δράσεις Υγείας και Ευημερίας (Στόχος 3): Κοινές αθλητικές δραστηριότητες νηπιαγωγείου και δημοτικού, δημιουργία υγιεινών γευμάτων, οργάνωση εκστρατείας ενημέρωσης για την υγιεινή διατροφή, κατασκευή αφίσας με οδηγίες υγιεινής διατροφής.

Δράσεις για την Ποιοτική Εκπαίδευση (Στόχος 4): Ανταλλαγή επισκέψεων νηπιαγωγείου και δημοτικού και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη, συλλογική δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης, οργάνωση εργαστηρίων για την προστασία του περιβάλλοντος, εκπαιδευτικές επισκέψεις και συνεργασίες με τοπικούς πολιτιστικούς φορείς.

Δράσεις για τη Μείωση Ανισοτήτων (Στόχος 10): Ενημέρωση για τα δικαιώματα των παιδιών και τις ανισότητες σε διαφορετικά μέρη του κόσμου, συνεργασία με κοινωνικές δομές για τη συγκέντρωση σχολικών ειδών για παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση ανάγκης, θεατρικές δραστηριότητες και αφήγηση παραμυθιών που προάγουν την ισότητα και την αποδοχή.

Δράσεις Συνεργασίας (Στόχος 17): Οργάνωση κοινών εθελοντικών δράσεων, Συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Πρόσκληση τοπικών φορέων και επαγγελματιών να συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου.

Πριν τη λήξη του προγράμματος τα σχολεία ετοιμάζουν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο για τις δράσεις που έχουν υλοποιήσει σε μορφή φανζίν (Actionaid, 2018), όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 2), καθώς και μία πρόσκληση για τη λήξη του προγράμματος.



Εικόνα 2: Δημιουργία ενημερωτικού φυλλαδίου

Η λήξη της εκδήλωσης προτείνεται να γίνει σε ανοιχτό χώρο σε συνδυασμό με την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος, η οποία εορτάζεται κάθε χρόνο στις 5 Ιουνίου. Με την εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα θα οργανωθεί ένα 'Δείπνο καλοκαιριού', στο οποίο θα σερβιριστούν πιάτα υγιεινής διατροφής και θα παρουσιαστούν από τα παιδιά θεατρικά και μουσικά δρώμενα. Στον ίδιο χώρο θα υπάρχει και έκθεση με τα εικαστικά έργα που θα έχουν δημιουργήσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και ενημερωτικό υλικό.

Η αξιολόγηση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί μία δυναμική, διαμορφωτική και συμμετοχική διαδικασία, που εστιάζει στην ποιότητα των εμπειριών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλληλεπίδραση των υποκειμένων και την ενίσχυση της σχέσης σχολείου και κοινότητας. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός της προσφέρει συλλογική ανατροφοδότηση με γνώμονα την ενδυνάμωση των παιδιών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι ομάδες συζητούν για την πορεία των δράσεων και συνδιαμορφώνουν τις επόμενες φάσεις μέσα από τον αναστοχασμό, την επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών. Στις διαφορετικές φάσεις του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν εργαλεία και μεθόδους όπως η συστηματική παρατήρηση, τα ημερολόγια καταγραφών, οι συνεντεύξεις στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης. Τα δεδομένα μπορούν να φωτίσουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις διαδικασίες ανατροφοδότησης και τη διαμόρφωση καλών πρακτικών, που μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία μετάβασης σε νέα περιβάλλοντα μάθησης. Επιπλέον, στο τέλος του προγράμματος μπορεί να δημιουργηθεί για τα παιδιά που συμμετείχαν ένα portfolio, με δείγματα από τα αυθεντικά έργα των παιδιών, καταγραφές των εκπαιδευτικών, δείγματα από την υλοποίηση ομαδικών δράσεων, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες και βιντεοσκοπήσεις από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Το υλικό προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την μαθησιακή πορεία των παιδιών, αναδεικνύοντας τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και την ενεργή συμμετοχή του στις δράσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Μέσα από τις καταγραφές, τα έργα και το υλικό δράσεων, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου να γνωρίσουν καλύτερα τους νέους μαθητές τους, διευκολύνοντας και την ομαλή μετάβασή τους.

Συζήτηση

Η ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας, της συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών και της καλλιέργειας θετικών στάσεων προς τη μάθηση. Δεν πρόκειται απλά για μια τυπική διαδικασία μετακίνησης σε μια επόμενη βαθμίδα, αλλά μια πολύπλοκη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική εμπειρία που επηρεάζει την εξέλιξη των παιδιών. Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη δυνατότητα αξιοποίησης της θεωρίας της Δραστηριότητας ως εργαλείου σχεδιασμού και ανάπτυξης παρεμβάσεων σε σύνθετα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, όπως αυτό που διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά στα προγράμματα μετάβασης που θεωρούνται επιτυχημένα, όπως οι κοινές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη, η σύνδεση της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και των προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, οι επιμορφώσεις, η συνεργασία με όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία μετάβασης, καθώς και η κατανόηση της καθοριστικής σημασίας που έχει η επέκταση της μάθησης πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης και η σύνδεση με την κοινωνία (Δημοσθενίδης Δ., & Πεντέρη, 2024).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προτείνεται αξιοποιεί ομαδικές, βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου, δημοτικού, γονέων και τοπικής κοινωνίας. Μέσα από την έμφαση σε συγκεκριμένους ΣΒΑ (3, 4, 10, 17), τα παιδιά μαθαίνουν να συνδέουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την κοινωνική και περιβαλλοντική διάσταση, καλλιεργώντας δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές απαραίτητες για την προσωπική τους ανάπτυξη, την αίσθηση ασφάλειας και τη δημιουργία συνέχειας από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη.

Βιβλιογραφία

Action Aid (2018). *Planitis 2030-Odigos Drastiriotiton*. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου, 2024 από https://actionaid.gr/sites/default/files/2022-05/PLANET2030_2018.pdf

Alevriadou, A., Vrynioti, K., Kyridis, A., Sivropoulou-Theodosiadou, E., & Chrysafidis, K. (2008a). *Odigos oloimerou nipiagogeiou*. Athina: YPEPTh-EVEP-KPS, Patakis.

Alevriadou, A., Vrynioti, K., Kyridis, A., Sivropoulou-Theodosiadou, E., & Chrysafidis, K. (2008v). *Odigos gonea*. Athina: YPEPTh-EVEP-KPS, Patakis.

- Barab, S. A., Evans, M., & Baek, E.-O. (2003). Activity theory as a lens for charactering the participatory unit. In: D. Jonassen (Ed.). *International Handbook on Communication Technologies V2* (pp. 199-214). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gourgiotou, E. (2014). *Metavasi kai synecheia stin ekpaidefsi: Theoritikes kai erevnitikes prosengiseis*. Thessaloniki: Disigma.
- Dockett, S., and Perry, B. (2014). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
- Dockett, S., and Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
- Dimosthenidis D., & Penteri E. (2024). Omali metavasi apo to nipiagogeio sto dimotiko Scholeio: Antilipseis goneon, nipiagogon kai daskalon. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis*, 10, 123-151.
- Ehrlich, S. B., Kyle, D. C., Thomson, Kauerz, K., Barrows, M. R., Halle, T., Gordon, M. F., Soli, M., Schaper, A., Her, S., Guerra, G. (2021). *Understanding cross-systems transitions from Head Start to kindergarten: A Review of the knowledge base and a theory of change*, OPRE Report # 2021-128, Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, 28 (1), 4-23.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006). *Informing transitions in the early years*. McGraw-Hill Education, UK.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (Eds.). (2002). Introduction. In H. Fabian & A-W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. (pp1-7). London: Routledge Falmer.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris.

- Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). *Programma Spoudon Gia tin Proscholiki Ekpaidefsi – Dievrymeni Ekdochi* (2i Ekdosi, 2022 IEP). Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542.
- Yp. Apofasi 130372/GD4/2024, Programma Spoudon «Draseis Energou Politi» tou Nipiagogeiou, tou Dimotikou, tou Gymnasiou kai tou Lykeiou, Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK V 6048/01.11.2024).
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- United Nations Regional Information Centre. (2017). Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2024 από: <https://sdgs.un.org/goals>

SWOT Ανάλυση στη διδασκαλία Μαθηματικών με τεχνολογία

Καρακωνσταντάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 – Π.Ε.86, Μ.Σc.

Περίληψη

Ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας με τη χρήση της Ψηφιακής Τεχνολογίας, απαιτεί να κατανοήσουμε αφενός, τα οφέλη και τα αρνητικά των τεχνολογιών, και αφετέρου, τις ευκαιρίες και τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ενσωμάτωση τους στη διδασκαλία των μαθηματικών. Σε αυτή την εργασία θα εφαρμόσουμε μια ανάλυση SWOT, ως εργαλείο αποτύπωσης του περιβάλλοντος της διδασκαλίας των μαθηματικών με την Ψηφιακή Τεχνολογία. Η ανάλυση SWOT αποτελεί εργαλείο στρατηγικής αξιολόγησης που εστιάζει στην καταγραφή εσωτερικών (πλεονεκτήματα και αδυναμίες) και εξωτερικών (ευκαιρίες και απειλές) παραμέτρων, ώστε να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα του πλαισίου στο οποίο εφαρμόζεται. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η αξιοποίηση της ανάλυσης του περιβάλλοντος της διδασκαλίας των μαθηματικών με τη χρήση της Τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης και της ενίσχυσης των επιδόσεων. Η συμβολή αυτής της εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει ένα νέο πλαίσιο ανάλυσης αναφορικά με την ενσωμάτωση της Ψηφιακής Τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των μαθηματικών.

Λέξεις-Κλειδιά: SWOT, Μαθηματικά, Εκπαίδευση, Ψηφιακά Εργαλεία.

SWOT Analysis in Mathematics Teaching with Technology

Karakonstantaki Aikaterini, Secondary school teacher, M.Sc.

Abstract

The design of effective teaching using Digital Technology requires us to understand, on the one hand, the benefits and negatives of technologies, and on the other hand, the opportunities and difficulties presented by their integration in mathematics teaching. In this work, we will apply a SWOT analysis as a tool to capture the environment of mathematics teaching with Digital Technology. SWOT analysis is a method that records the strengths, weaknesses, opportunities and threats in an organization or in a situation. The purpose of this study is to utilize the analysis of the environment of mathematics teaching using Technology to improve learning and enhance performance. The contribution of this work lies in the fact that it provides a new framework of analysis regarding the integration of Digital Technology in the educational environment of mathematics.

Key-Words: SWOT Analysis, Mathematics, Education, Digital Tools.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται μια συνεχής μείωση των επιδόσεων των μαθητών στα Μαθηματικά. Η επίδραση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι πιθανό να λειτουργήσει ως ένας θετικός ενδιάμεσος παράγοντας για να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών συμβάλλοντας

θετικά στην απόδοσή τους (Bright et al., 2024). Άλλωστε, σήμερα η τεχνολογία έχει γίνει αναπόσπαστο τμήμα σχεδόν σε κάθε πτυχή της ζωής μας (Lim & Querol-Julián, 2024), αφότου είναι ενταγμένη πλήρως στην καθημερινότητά μας και συνεχίζει να αλλάζει τις ζωές μας (Vagelatos, 2019). Οι μαθητές του 21ου αιώνα, κυρίως της γενιάς Gen Z, έχουν ανατραφεί σε ένα περιβάλλον όπου η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί καθημερινή πραγματικότητα, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση (Keator, 2021). Είναι γεγονός ότι η μελλοντική μας κοινωνία θα κυριαρχείται από την τεχνητή νοημοσύνη (AI), την προηγμένη τεχνολογία και τον αυτοματισμό. Η εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες στον τεχνολογικό κόσμο που θα ζήσουν και θα εργαστούν. Η ενσωμάτωση νέων εργαλείων μάθησης στη διδασκαλία με τη βοήθεια της Τεχνολογίας, όπως οι φορητές συσκευές, οι διαδραστικοί πίνακες, τα περιβάλλοντα MOOC, οι φορητοί υπολογιστές, οι προσομοιώσεις (simulations), οι δυναμικές οπτικοποιήσεις και τα εικονικά εργαστήρια, έχουν αλλάξει την εκπαιδευτική διαδικασία (Weigand et al., 2024), ενώ η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των μαθητών με την τεχνολογία διευκόλυνε τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο αλληλεπίδρασης και χρηστικότητας στη μάθηση (Hernández et al., 2018).

Το Εθνικό Συμβούλιο Καθηγητών Μαθηματικών (National Council of Teachers of Mathematics ή NCTM) υποστηρίζει ότι η Τεχνολογία είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των μαθηματικών, καθώς επηρεάζει τον τρόπο που διδάσκονται τα μαθηματικά και συμβάλλει στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (NCTM, 2000). Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι και οι μαθητές να έχουν συνεχή πρόσβαση σε τεχνολογίες που επηρεάζουν τη μαθηματική κατανόηση, τη λογική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την επικοινωνία (NCTM, 2011).

Σε αυτήν την εργασία προτείνουμε μια ανάλυση SWOT ως εργαλείο για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων της χρήσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Η αποτύπωση τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας των μαθηματικών θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη σωστή στρατηγική διδασκαλίας και στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό του. «Η ανάλυση SWOT είναι χρήσιμη γιατί μας βοηθά να απαντήσουμε στα ερωτήματα «που βρισκόμαστε τώρα;» και «που θέλουμε να φτάσουμε;» (Brinia, 2008).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το πλαίσιο SWOT

Η ανάλυση SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), είναι ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των δυνατών σημείων, των αδυναμιών, των ευκαιριών και των απειλών που σχετίζονται με έναν οργανισμό, μια επιχείρηση, ένα έργο ή ακόμα και ένα άτομο (Gürel, 2017). Η ανάλυση SWOT, είναι ένα από τα παλαιότερα και πιο ευρέως διαδεδομένα εργαλεία στρατηγικής ανάλυσης, παγκοσμίως (Puyt et al., 2023). Επομένως, η ανάλυση SWOT προσφέρεται για την διερεύνηση καταστάσεων σε έναν οργανισμό, βοηθώντας τα διευθυντικά στελέχη να εντοπίσουν οργανωτικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον οργανισμό. Η ανάλυση SWOT, έχει δύο διαστάσεις: την εσωτερική και την

εξωτερική. Η εσωτερική διάσταση περιλαμβάνει οργανωτικούς παράγοντες, δυνατά και αδύνατα σημεία. Η εξωτερική διάσταση περιλαμβάνει περιβαλλοντικούς παράγοντες, ευκαιρίες και απειλές (Gürel, 2017). Η εντυπωσιακή ικανότητα της SWOT ανάλυσης είναι η απεικόνιση των συγκεκριμένων εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων σε έναν στρατηγικό πίνακα, που είναι ρεαλιστικός. Πράγματι, η ανάλυση SWOT προσφέρει μια απλή δομημένη προσέγγιση για τον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των αδυναμιών μιας εταιρείας και τη σύγκριση αυτών με ευκαιρίες και απειλές που αντιμετωπίζει ο οργανισμός λόγω του περιβάλλοντός του (Ghazinoory et al., 2011).

Η ένταξη της Ψηφιακής Τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών, απαιτεί έναν στρατηγικό σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό που θα τον βοηθήσει να πάρει αποφάσεις για το τι πρέπει να διδαχθεί, γιατί πρέπει να το διδαχθεί, και για το πώς να το διδαχθεί. Μια SWOT ανάλυση μπορεί να συμβάλει στο έργο του εκπαιδευτικού ως προς την εκτίμηση των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών της χρήσης ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών.

Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για το τι θεωρούμε Ψηφιακή Τεχνολογία. Ο όρος ψηφιακή τεχνολογία αναφέρεται συνήθως τόσο σε απτές συσκευές, όπως υπολογιστές ή tablet αλλά και σε άυλα μέσα όπως είναι το λογισμικό (Weigand et al., 2024). Για να ενσωματωθεί η τεχνολογία αποδοτικά και αποτελεσματικά μέσα στην τάξη απαιτείται κάτι περισσότερο από μια απλή εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Η/Υ (Keramida, 2005). Πιο συγκεκριμένα, όταν μιλάμε για διδασκαλία με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, εννοούμε την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν ψηφιακά εργαλεία ως ένα αναπόσπαστο μέρος της προσπάθειάς τους να διδάξουν ένα αντικείμενο (Jansen & Merwe, 2015).

Αναφορικά με τα Μαθηματικά, ο μαθητής χρησιμοποιεί κυρίως ψηφιακά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκεται και αλληλεπιδρά με τις μαθηματικές ιδέες με πολύ συγκεκριμένους τρόπους. Τα περιβάλλοντα αυτά είναι σχεδιασμένα έτσι, ώστε να απαιτείται από τον χρήστη (μαθητή ή/και δάσκαλο), να αλλάζει μια παράμετρο που οδηγεί σε μια παραλλαγή του αρχικού μοντέλου. Στη συνέχεια, ο μαθητής παρατηρεί τα αποτελέσματα που προκύπτουν και καλείται να τα ερμηνεύσει. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής δυναμικά, οικοδομεί μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου που συνδέονται οι μαθηματικές έννοιες (Carriazo-Regino et al., 2024).

Μεθοδολογία και Εφαρμογή της Ανάλυσης SWOT

Η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οπτικοποιήσουν αφηρημένες μαθηματικές έννοιες, να συνδέσουν μαθηματικές ιδέες για να μην τις αντιμετωπίζουν αποσπασματικά αλλά και να διευκολύνει την ενεργό εμπλοκή τους στο υλικό της διδασκαλίας (Rashidov, 2020). Για παράδειγμα, το γνωστό πρόγραμμα Geogebra, διαθέτει αξιόλογες δυνατότητες που βοηθούν τον μαθητή στην κατασκευή και την οπτική εξερεύνηση γεωμετρικών αντικειμένων, βοηθώντας τον μαθητή να καλλιεργήσει ικανότητες στρατηγικών επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων (Olsson, 2019). Παράλληλα,

η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά (Bright et al., 2024). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Carriazo-Regino et al. (2024), η ενσωμάτωση μαθηματικών λογισμικών όπως είναι το GeoGebra, έδειξε θετικό αντίκτυπο στην κατανόηση των εννοιών της Τριγωνομετρίας από τους μαθητές, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση. Οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να εξερευνήσουν μαθηματικά προβλήματα και να διατυπώσουν λύσεις, χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν τους τυπικούς ορισμούς ή την ορολογία των εννοιών που εμπλέκονται στη λύση του προβλήματος. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να εξερευνήσουν τα μαθηματικά με ψηφιακά εργαλεία, δηλαδή να μαθαίνουν από και με την τεχνολογία (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). Η κατασκευή ενός μαθηματικού προβλήματος έχει αποδειχθεί ότι είναι μια διαδικασία που έχει θετικά αποτελέσματα στην μαθηματική γνώση (Lavy & Bershadsky, 2003) και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα στα μαθηματικά (Stoyanova & Ellerton, 1996). Η χρήση της Τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών δημιουργεί νέους τρόπους κατασκευής μαθηματικών προβλημάτων (Abramovich, 2019).

Η επίδραση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι πιθανό να λειτουργήσει ως ένας θετικός ενδιάμεσος παράγοντας για να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών, συμβάλλοντας θετικά στην απόδοσή τους (Bright et al., 2024). Οι (Aldon et al., 2013), τονίζουν ότι η ένταξη των ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία των μαθηματικών προϋποθέτει την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου. Για την αποτελεσματική εφαρμογή της Τεχνολογίας δεν αρκεί για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει να χρησιμοποιεί ένα ψηφιακό εργαλείο αλλά χρειάζεται και να ερμηνεύει τα αποτελέσματα που παράγονται από τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου κατά τη διδακτική πράξη (Abramovich, 2019). Σε μερικές περιπτώσεις, η ανεπαρκής εκπαίδευση των δασκάλων για τη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου στη διδακτική διαδικασία, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το μαθησιακό στόχο της διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθηματική εκπαίδευση δεν είναι πανάκεια που μειώνει το ρόλο του δασκάλου. Αντίθετα, ο δάσκαλος είναι εκείνος που ενορχηστρώνει τη μάθηση. Για παράδειγμα, συνθέτει τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων μέσω της τεχνολογίας, με τη διδακτική εμπειρία του από την παραδοσιακή διδασκαλία (Drijvers, 2015). Έτσι, χρειάζεται να υποστηρίξουμε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα των μαθηματικών. Μια διάσταση του εκπαιδευτικού έργου είναι η προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αποτελεί κριτήριο για την αξιολόγηση του (Kouloumparitsi, 2016). Γενικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ευκαιρία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η έλευση της τεχνολογίας, web 2.0, διευρύνει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών των μαθηματικών για συλλογική εργασία. Σύμφωνα με τους Takaci και Maric (2015) σε έρευνά του έδειξε ότι η εκμάθηση γραφικών παραστάσεων, με τη βοήθεια του συνεργατικού εργαλείου Geogebra, αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη από τη συμβατική εκμάθηση των συναρτήσεων. Ο Forgasz, (2006) επισημαίνει ότι η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία της διδασκαλίας και τεχνικής υποστήριξης, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για να εντάξουν οι εκπαιδευτικοί την τεχνολογία στη διδακτική εκπαίδευση (Forgasz, 2006). Επιπλέον, πολλοί

εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι η χρήση της τεχνολογίας θα υποβαθμίσει τον ρόλο τους. Πράγματι, το 12ο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Έρευνας στη Μαθηματική Εκπαίδευση (CERME12), (Clark-Wilson et al., 2022), ανάδειξε ότι οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα μαθηματικά αποτελούν ένα μείζον θέμα στον τομέα της έρευνας για τον τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος χρησιμοποιώντας την ψηφιακή τεχνολογία. Επιπλέον, ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι και η πρόσβαση σε κατάλληλα σχολικά βιβλία και οπτικοακουστικό υλικό, που να είναι σχετικό με τη χώρα ή/και την περιοχή (Jansen & Merwe, 2015). Ένα παράδειγμα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι το έργο Comenius Project EdUmatrics (Clark-Wilson et al., 2022) που είχε ως αποστολή τη δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων για να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ενσωματώσει αποτελεσματικά την τεχνολογία στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζεται μια ανάλυση SWOT, που αφορά τη διδασκαλία μαθηματικών με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.



Πίνακας 1: SWOT Ανάλυση

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η πληθώρα των ψηφιακών εργαλείων που υπάρχουν σήμερα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των μαθηματικών δημιουργεί την αναγκαιότητα ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών μαθηματικών που να ενσωματώνει τα εργαλεία αυτά στη διδασκαλία. Η εναρμόνιση των ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία των μαθηματικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία της διδασκαλίας των μαθηματικών καθώς και τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Συνεπώς, απαιτείται νέος σχεδιασμός διδακτικών πρακτικών που να ανταποκρίνονται στην ένταξη της τεχνολογίας στην μαθησιακή διαδικασία των μαθηματικών. Στο νέο αυτό πλαίσιο, ο μαθητής έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Επιπρόσθετα, προϋπόθεση για να αξιοποιηθούν τα οφέλη από τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική

διαδικασία του μαθήματος των μαθηματικών αποτελεί και η δέσμευση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Αναμφισβήτητα, παρότι η τεχνολογία διευκολύνει τη μάθηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει σημαντικός. Ένα από τα μειονεκτήματα από τη χρήση της τεχνολογίας είναι ότι δημιουργούνται ανισότητες μεταξύ των μαθητών, ενώ η συνεχή ενασχόληση τους με την τεχνολογία έχει κοινωνικές συνέπειες που μπορεί να οδηγήσουν στην κοινωνική απομόνωση και στην έκπτωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Η ανάδειξη των δυνατών σημείων της διδασκαλίας των μαθηματικών μέσω της τεχνολογίας, συμβάλλει στη δημιουργία στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, που στοχεύουν να βελτιώσουν τις αδυναμίες της διδακτικής διαδικασίας, να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες και να αντιμετωπίσουν τις απειλές.

Βιβλιογραφία

- Abramovich, S. (2019). *Integrating computers and problem posing in mathematics teacher education*. World Scientific.
- Aldon, G., Barzel, B., Clark-Wilson, A., & Robutti, O. (2013b). Designing resources for teacher education with technologies: EdUmaths project. In E. Faggiano & A. Montone (Eds.), *Proceedings of the 11th international conference on technology in mathematics teaching* (pp. 307–313). University of Bari.
- Bright, A., Welcome, N. B., & Arthur, Y. D. (2024). The effect of using technology in teaching and learning mathematics on student's mathematics performance: The mediation effect of students' mathematics interest. *Journal of Mathematics and Science Teacher*, 4(2), em059. <https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/14309>
- Brinia, V. (2008). *Management Ekpaideftikon Monadon kai Ekpaidefsis*. Athina: Ekdoseis Ath. Stamoulis.
- Carriazo-Regino, Y., Hurtado-Carmona, D., & Bermudez-Quintero, A. (2024). Improving trigonometric competency with GeoGebra: A quasi-experimental study in a high school. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(5), 2876. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.28995>
- Clark-Wilson, A. (2017). Transforming mathematics teaching with digital technologies: A community of practice perspective. In A. Marcus-Quinn & T. Hourigan (Eds.), *Handbook on Digital Learning for K-12 Schools* (pp. 45–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33808-8_4
- Clark-Wilson, A., Aldon, G., Cusi, A., Goos, M., Haspekian, M., Robutti, O., & Thomas, M. (2014). The challenges of teaching mathematics with digital technologies—The evolving role of the teacher. In P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle, & D. Allan (Eds.), *Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 87–116). IGPME.

- Clark-Wilson, A., Robutti, O., Turgut, M., Bozkurt, G., & Thurm, D. (2022). Introduction to the papers of TWG 15. Teaching mathematics with technology and resources. In J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi, & F. Ferretti (Eds.), *Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)* (pp. 2472–2479). Free University of Bozen-Bolzano, Italy and ERME.
- Drijvers, P. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). In S. J. Cho (Ed.), *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 135–151). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_8
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175–182.
- Forgasz, H. (2006). Factors that encourage and inhibit computer use for secondary mathematics teaching. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 25(1), 77–93.
- Ghazinoory, S., Abdi, M., & Azadegan-Mehr, M. (2011). SWOT methodology: A state-of-the-art review for the past, a framework for the future. *Journal of Business Economics and Management*, 12(1), 24–48.
<https://doi.org/10.3846/16111699.2011.555358>
- Gürel, E. (2017). SWOT analysis: A theoretical review. *Journal of International Social Research*, 10(51), 994–1006. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1832>
- Hernández, R. M., Cumpa, R. O., & Rodríguez, S. Q. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671–701. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Jansen, C., & Merwe, P. V. D. (2015). Teaching practice in the 21st century: Emerging trends, challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 3(3), 190–199. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030304>
- Keator, C. S. (2021). *The digital era of learning*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- Keramida, K. (2005). Synchrones taseis didaskalias ton mathimatikon me chrisi ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion (TPE) kai tou Diadiktyou. *3o Synedrio TPE stin Ekpaidefsi*, Syros, 209–216.

- Kouloumparitsi, A. (2016). Montela apotelesmatos i montela diadikasias gia tin axiologisi tou ergou tou ekpaideftikou. *Praktika tou A' Epistimonikou Synedriou tis E.E.E.A.*, 1(1), 299.
- Lavy, I., & Bershadsky, I. (2003). Problem posing via “what if not?” strategy in solid geometry – a case study. *Journal of Mathematical Behavior*, 22, 369–387. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jmathb.2003.09.007>
- Lim, F. V., & Querol-Julián, M. (Eds.). (2024). *Designing learning with digital technologies: Perspectives from multimodality in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003359272>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2011). *A position of the National Council of Teachers of Mathematics: What is the role of technology in the teaching and learning of mathematics?* <http://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Position-Statements/Strategic-Use-of-Technology-in-Teaching-and-Learning-Mathematics/>
- Olsson, J. (2019). Relations between task design and students’ utilization of GeoGebra. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 5, 223–251.
- Puyt, R. W., Lie, F. B., & Wilderom, C. P. M. (2023). The origins of SWOT analysis. *Long Range Planning*, 56(3), 102304. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2023.102304>
- Rashidov, A. (2020). Use of differentiation technology in teaching mathematics. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(7), 163–167.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. (1996). A framework for research into students’ problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in Mathematics Education* (pp. 518–525). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Takaci, D., & Maric, M. (2015). On the GeoGebra supported collaborative learning. *Proceedings of ISIS Summit Vienna 2015—The Information Society at the Crossroads*, T1.1005. <https://doi.org/10.3390/isis-summit-vienna-2015-T1.1005>
- Vagelatos, A. (2019). *Schediazontas tin Eisagogi Psifiakon Technologion stin Ekpaidefsi*.

Weigand, H.-G., Trgalova, J., & Tabach, M. (2024). Mathematics teaching, learning, and assessment in the digital age. *ZDM – Mathematics Education*, 56(4), 525–541. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01612-9>

Εκπαιδευτικά λογισμικά διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης και κονεκτιβισμός

*Στεργίου Ελευθερία Πληροφορικός Ειδικής Αγωγής Π.Ε.86, M.Sc. Πληροφοριακά
Συστήματα, M.Sc. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Sc. Διοίκηση και Οργάνωση
Εκπαιδευτικών Μονάδων*

*Γούπος Θεόδωρος Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων, διδάσκων στο Διεθνές
Πανεπιστήμιο, στο ΕΑΠ και στο ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ*

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 αλλά και μετέπειτα, στην εκπαίδευση υιοθετήθηκαν καινοτόμες παιδαγωγικές μέθοδοι που αφορούσαν τη διαδικτυακή μάθηση. Η παρούσα εργασία εστιάζει στον κονεκτιβισμό, μια θεωρία μάθησης που επικεντρώνεται στη δημιουργία δικτύων γνώσης μέσω συνεργασίας και αλληλεπίδρασης σε Κοινότητες Διερεύνησης (COI). Παράλληλα, γίνεται αναφορά στις Κοινότητες Διερεύνησης (COI), οι οποίες ενδυναμώνουν τη συνεργατική μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση ενδυναμώνεται μέσω τριών βασικών στοιχείων: της γνωστικής παρουσίας, της κοινωνικής παρουσίας και της διδακτικής παρουσίας. Τέλος, παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά λογισμικά Edmodo, Google Classroom, Kahoot!, και Collaboraze Classroom, τα οποία προάγουν την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των μαθητών. Παρά τα πλεονεκτήματα αυτών των εργαλείων, αναφέρονται και περιορισμοί, όπως η ανάγκη για κατάλληλη τεχνική υποδομή και ψηφιακές δεξιότητες, καθώς και προκλήσεις σχετικά με την ασφάλεια και την προστασία των δεδομένων. Συμπεραίνεται ότι ο κονεκτιβισμός θα συνεχίσει να αποτελεί κεντρική θεωρία στην εκπαίδευση του μέλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικά Λογισμικά, Διαδικτυακή Συνεργατική Μάθηση, Κονεκτιβισμός

Educational Software for Online Collaborative Learning and Connectivism

*Stergiou Eleftheria Computer Science Teacher in Special Education PE-86, MSc
Information Systems, MSc Special Education, MSc Management and Organization of
Educational Units*

*Goupos Theodoros Teacher Education Consultant, Teacher at the International
University, the EAP and the PTE/ECPA*

Abstract

During and after the COVID-19 pandemic, innovative pedagogical methods involving online and blended learning were adopted in education. This paper focuses on connectivism, a learning theory that focuses on creating knowledge networks through collaboration and interaction in Communities of Inquiry (COI). At the same time,

reference is made to Communities of Inquiry (COIs), which empower collaborative learning through interaction and cooperation among participants. In this context, learning is enhanced through three key elements: cognitive presence, social presence and teaching presence. Finally, the educational software Edmodo, Google Classroom, Kahoot! and Collaboraze Classroom are presented, which promote student interaction and participation. Despite the advantages of these tools, limitations are mentioned, such as the need for appropriate technical infrastructure and digital skills, as well as challenges related to security and data protection. It is concluded that constructivism will continue to be a central theory in the education of the future.

Key-words: Educational Software, Online Collaborative Learning, Connectivism

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή αναζητά συνεχώς καινοτόμες μεθόδους που θα προάγουν την αποτελεσματική μάθηση. Η εποχή της πανδημίας που διανύσαμε, το 2019, επέφερε αλλαγές σε πολλούς τομείς και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η επιβαλλόμενη φυσική αποστασιοποίηση αποτέλεσε το έναυσμα καθιέρωσης της διαδικτυακής διδασκαλίας, και της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ). Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε η ανάγκη για υψηλότερες ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες των εκπαιδευόμενων αλλά και των εκπαιδευτών.

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε την εποχή του COVID-19 απαιτούσε την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών θεωριών και διδακτικών μεθόδων, οι οποίες αξιοποιούν τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και συντελούν σε υψηλότερες επικοινωνιακές δεξιότητες, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην κατάκτηση, νέας γνώσης (Bates, 2020).

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ο κονεκτιβισμός (Connectivism) είναι μια νέα θεωρία μάθησης που βασίζεται στην ιδέα ότι σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης δημιουργούνται δίκτυα γνώσης, με βασικούς συνδετικούς κόμβους τα άτομα που οργανώνουν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν τη νέα γνώση (Siemens, 2005· Downes, 2008). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτό μεταφράζεται σε μια προσέγγιση που ενθαρρύνει τη δημιουργία συνδέσεων με στόχο την κοινοποίηση γνώσης.

Μέσα σ' αυτά τα δίκτυα γνώσης, η διαδικτυακή μάθηση γίνεται συνεργατική (Collaborative Learning, COL) και οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν, υποστηρίζονται και συνεργάζονται, για να οικοδομήσουν και να αποκτήσουν καινούρια γνώση (Harasim, 2007). Αυτό το περιβάλλον συνεργασίας ευνοεί τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και διερεύνησης (Communities of Inquiry, COI), οι οποίες αποτελούνται από μια ομάδα εκπαιδευόμενων και έχουν ως βασικό στόχο την

απόκτηση γνώσης μέσα από μία οργανωμένη συλλογική προσπάθεια υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή (Shea & Bidjerano, 2010).

Η συνεισφορά και οι περιορισμοί των κοινοτήτων διερεύνησης (COI) στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα

Οι Κοινότητες Διερεύνησης (COI) αντιπροσωπεύουν μια σημαντική εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και κοινωνικής κατασκευής γνώσης. Με τη συμμετοχή τους σε αυτές, οι εκπαιδευόμενοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον και περιέργεια για την απόκτηση γνώσης, ενισχύουν το κίνητρο μάθησης και οδηγούνται στο επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα με επιτυχία (Cleveland-Innes et al., 2019). Εξίσου σημαντική είναι η συνεισφορά των κοινοτήτων διερεύνησης και στη διδακτική παρουσία. Στο πλαίσιο μιας διαδραστικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας, οι κοινότητες διευκολύνουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον διδάσκοντα, ενδυναμώνουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Cleveland-Innes et al., 2019) και προβάλλουν τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτή, ο οποίος μπορεί πιο εύκολα να διαχειριστεί τη διδασκαλία παρά την απόσταση.

Ωστόσο, οι κοινότητες διερεύνησης μπορεί να εμφανίσουν και κάποιους περιορισμούς ως προς την ευελιξία, την προσβασιμότητα, αλλά και την αξιοποίηση των κατάλληλων παιδαγωγικών εργαλείων διδασκαλίας (Cleveland-Innes et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη τεχνικής υποδομής ή διαθέσιμων ηλεκτρονικών συσκευών, το περιορισμένο εύρος ζώνης και το αναξιόπιστο διαδίκτυο επιδρούν αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cleveland-Innes et al., 2019). Είναι πιθανό επίσης το ίδιο διαδικτυακό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται οι κοινότητες διερεύνησης να είναι δύσχρηστο και ανεπαρκές, καθιστώντας δύσκολη την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, οι ελλειπείς ψηφιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων, σε συνδυασμό με το αδύναμο κίνητρο μάθησης και συμμετοχής, αποτελούν ορισμένα μειονεκτήματα και προκλήσεις που αφορούν στη χρήση των κοινοτήτων διερεύνησης (Cleveland-Innes et al., 2019).

Εκπαιδευτικά λογισμικά που προωθούν τον Κονεκτιβισμό

Edmodo

Το Edmodo είναι μια πλατφόρμα μάθησης που επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς να δημιουργούν τάξεις, να αναθέτουν εργασίες και να διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Στοχεύει στην παροχή ενός ασφαλούς και συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία του κονεκτιβισμού, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύσσουν τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες μέσω της ενεργούς συμμετοχής. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί

έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τις τάξεις τους, να επικοινωνούν με τους μαθητές και να προωθούν την ασφαλή και αποτελεσματική μάθηση.

Κύρια χαρακτηριστικά του Edmodo:

1. Κανάλια Τάξης και Ομάδες: Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν κανάλια τάξης για την οργάνωση του εκπαιδευτικού τους υλικού και οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες για συνεργατικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα (Hew et al., 2010).
2. Κοινή Χρήση Πόρων: Δίνει τη δυνατότητα κοινοποίησης πόρων όπως αρχεία, εργασίες και βίντεο, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και τη μάθηση μέσω της συνεργασίας (Pamungkas et al., 2018).
3. Ανακοινώσεις και Ημερολόγιο: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνουν τους μαθητές μέσω ανακοινώσεων για τα νέα ή τις αλλαγές στο πρόγραμμα. Συμπληρωματικά, η ύπαρξη του ημερολογίου βοηθά στον προγραμματισμό και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
4. Δυνατότητες Αξιολόγησης: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν δραστηριότητες και τεστ αξιολόγησης της προόδου των μαθητών, προσφέροντας ατομική ανάδραση.
5. Ασφάλεια και Προστασία Δεδομένων: Με έμφαση στην ασφάλεια, παρέχει έναν ελεγχόμενο χώρο που συμμορφώνεται με τα υψηλά πρότυπα ασφαλείας των δεδομένων (Dyckhoff et al., 2012).

Google Classroom

Το Google Classroom είναι μια πλατφόρμα της Google που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται και να οργανώνουν μαθήματα. Αναδεικνύεται ως ισχυρό εργαλείο για τη διεξαγωγή ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, συνδυάζοντας τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, το Google Classroom είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προάγει τον κονεκτιβισμό.

Κύρια χαρακτηριστικά του Google Classroom:

1. Διαχείριση Μαθησιακών Υλικών: Παρέχει δυνατότητα φόρτωσης, οργάνωσης και κοινοποίησης εκπαιδευτικού υλικού (Güler, 2018).
2. Ηλεκτρονική Υποβολή Εργασιών: Δίνει τη δυνατότητα ηλεκτρονικής υποβολής εργασιών, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα και την επικοινωνία (Flores et al., 2019).
3. Συνεργατική Μάθηση: Η πλατφόρμα ενσωματώνει εργαλεία όπως το Google Drive, το Google Meet και το Google Calendar, επιτρέποντας εύκολη πρόσβαση και συνεργασία. Οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται, να μοιράζονται ιδέες και να αναπτύσσουν τις ομαδικές τους δεξιότητες

(Anderson, 2017). Συνεπώς, η δυνατότητα συνεργατικής μάθησης διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Peña-López, 2015).

4. Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν αξιολογήσεις και ανατροφοδότηση μέσω της πλατφόρμας (Pamuk et al., 2018).

Kahoot!

Το Kahoot είναι μια δημοφιλής πλατφόρμα για τη δημιουργία και διεξαγωγή διαδραστικών κουίζ, προσφέροντας ένα διασκεδαστικό και αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης. Το συγκεκριμένο λογισμικό συνδυάζει την τεχνολογία και τις αρχές του κονεκτιβισμού με στόχο μια πιο ενδιαφέρουσα μάθηση, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και την ανταλλαγή απόψεων.

Κύρια χαρακτηριστικά του Kahoot:

1. Διαδραστικά Κουίζ: Προσφέρει διαδραστική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να δοκιμάζουν τις γνώσεις τους σε έναν ευχάριστο και ενθαρρυντικό περιβάλλον. Αυτή η συμμετοχή και η ενεργή αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο ενισχύει τη μάθηση, σύμφωνα με τις αρχές του κονεκτιβισμού.
2. Ανταγωνιστική Μάθηση: Ενσωματώνει την έννοια της ανταγωνιστικής μάθησης, αφού οι μαθητές ανταγωνίζονται για να δώσουν σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις και να κερδίσουν υψηλότερη βαθμολογία. Συνεπώς, ενισχύεται η συμμετοχή και η διασκέδαση, αλλά ταυτόχρονα κινητοποιούνται οι μαθητές προσπαθώντας να απαντήσουν σωστά, αυξάνοντας το ενδιαφέρον για τη μάθηση (Jain & Jain, 2016).
3. Εξατομικευμένη Μάθηση: Η δυνατότητα προσαρμογής των κουίζ στις ανάγκες του μαθητή ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στις ικανότητες και το επίπεδο γνώσεων κάθε μαθητή (Teymourifar et al., 2018).
4. Συνεργατικό Μάθημα: Μέσω των κουίζ ενισχύεται η συνεργασία και ο διάλογος μεταξύ των μαθητών, καθώς συχνά συνεργάζονται με στόχο να απαντήσουν σωστά, αναπτύσσοντας ομαδικές στρατηγικές και ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες (Jain, 2015).
5. Αξιολόγηση Κατανόησης: Παρέχει εργαλεία αξιολόγησης που επιτρέπουν την αξιολόγηση της κατανόησης των μαθητών (Parmar & Parmar, 2016).

Collaborize Classroom

Το Collaborize Classroom, ως πλατφόρμα για τη διαδικτυακή συνεργασία, αποτελεί ιδανικό εργαλείο για την εφαρμογή κονεκτιβιστικών προσεγγίσεων. Είναι ένα ισχυρό εργαλείο που υποστηρίζει τη δημιουργία εικονικών κοινοτήτων μάθησης και τη συνεργατική εκπαίδευση. Αναδεικνύεται ως ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη

συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όπου οι μαθητές μπορούν να συνομιλούν, να συνεργάζονται και να μοιράζονται πηγές.

Κύρια χαρακτηριστικά του Collaborize Classroom:

1. Συνεργασία: Οι συζητήσεις στην πλατφόρμα προάγουν τη συνεργασία, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να ανταλλάσσουν ιδέες και να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις, προκειμένου να εμβαθύνουν στις γνώσεις τους και να εξετάσουν ποικίλες απόψεις (Freeman & Wohn, 2013).
2. Προσαρμοστική Μάθηση – Εξατομικευμένη Μάθηση: Ενσωματώνει χαρακτηριστικά προσαρμοστικής μάθησης, παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να ακολουθήσουν τον δικό τους ρυθμό και να λάβουν προσαρμοσμένο περιεχόμενο που ανταποκρίνεται στο γνωστικό τους επίπεδο αλλά και τις αδυναμίες τους. Η δυνατότητα προσαρμογής του περιεχομένου και των εργασιών υποστηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση (Borup et al., 2014).
3. Αξιολόγηση και Παρακολούθηση: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο και να αξιολογούν τη συμμετοχή των μαθητών (Mitchell, 2016). Προσφέρει δυνατότητες για συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν την πρόοδο κάθε μαθητή μέσω των συζητήσεων, κουίζ ή δραστηριοτήτων, και την αναγνώριση σημείων που χρειάζονται ενίσχυση ή επιπλέον υποστήριξη.
4. Κοινωνική μάθηση και συνεργασία: Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, σύμφωνα με τον κονεκτιβισμό, η μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις με άλλους (Siemens, 2005). Το Collaborize Classroom υποστηρίζει αυτό το μοντέλο μέσω συζητήσεων και συνεργατικών δραστηριοτήτων, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον.

Συμπεράσματα

Οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο αποτελούν ένα ισχυρό μέσο, το οποίο αν αξιοποιηθεί κατάλληλα μπορεί να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γεγονός πως η ενσωμάτωση της διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης, και του κονεκτιβισμού ανοίγει νέες προοπτικές για τον τρόπο που κατανοούμε και προωθούμε τη μάθηση στην ψηφιακή εποχή. Είναι σαφές, πως η θεωρία του κονεκτιβισμού αρμόζει απόλυτα στη σύγχρονη εποχή, καθώς υποστηρίζει την οργάνωση τεράστιου όγκου πληροφοριών και ανταποκρίνεται στη γρήγορη εξέλιξη της γνώσης. Ταυτόχρονα ο κονεκτιβισμός, μέσω των κοινοτήτων διερεύνησης, αυξάνει τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και τους βοηθά να δημιουργήσουν ένα δίκτυο μάθησης και να το διατηρήσουν στο μέλλον.

Καταληκτικά θα λέγαμε πως ο κονεκτιβισμός θα αποτελέσει κεντρική θεωρία ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μέλλον, δεδομένου ότι αξιοποιεί τις

πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις. Ο συνδυασμός των παραπάνω εννοιών ανοίγει νέους ορίζοντες στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι προκλήσεις περιλαμβάνουν τη διαχείριση της πληροφορίας και την αποτελεσματική καθοδήγηση της μάθησης. Παρά τα πλεονεκτήματα, η διαχείριση της διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης απαιτεί προσοχή σε θέματα ασφαλείας, ιδιωτικότητας και ψηφιακής αλφαριθμητοποίησης.

Βιβλιογραφία

- Anderson, T. (2017). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Bates, T. (2020). Post-Covid-19 predictions in online learning [Video]. *YouTube*. 2020 #GastaGoesGlobal online event "What will (online) education look like?". <https://www.youtube.com/watch?v=TNwJZH0pYUk>
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2014). Improving online social presence through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, 21, 26–32.
- Cleveland-Innes, M., Gauvreau, S., Richardson, G., Mishra, S., & Ostashewski, N. (2019). Technology-enabled learning and the benefits and challenges of using the community of inquiry theoretical framework. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 34(1), 1–18.
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss1/6>
- Dyckhoff, D. B., Zielke, M., Bültmann, W., Chatti, H., & Schroeder, U. (2012). Design and implementation of a learning analytics toolkit for teachers. *Educational Technology & Society*, 15(3), 58–76.
- Flores, M. A., Fonseca, D., Durán, J. L., & Serón, C. (2019). Flipping university teaching: Using video lectures and Google Classroom for remote teaching of computer science. *Education Sciences*, 9(1), 47.
- Freeman, L. A., & Wohn, D. Y. (2013). Enhancing classroom-based learning experiences with Twitter. In *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)* (pp. 608–614).
- Güler, E. (2018). The use of Google Classroom in teaching and learning. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 256–268.

- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034).
- Harasim, L. (2007). Assessing online collaborative learning: A theory, methodology, and toolset. In B. H. Khan (Ed.), *Flexible learning in an information society* (pp. 282–293). IGI Global.
- Hew, D. K., Cheung, C. K., & Ng, C. S. (2010). Student contribution in asynchronous online discussion: A review of the research and empirical exploration. *Instructional Science*, 38(6), 571–606.
- Hou, H. T., Wu, W. H., & Chou, C. (2018). Implementing a gamified system for sustainable education: A case study of a financial literacy course. *Computers & Education*, 116, 12–25.
- Jain, S. (2015). Use of interactive learning tool (Kahoot) to enhance student learning: A case of Economics of Strategy course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), 25–35.
- Jain, S., & Jain, P. (2016). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for e-learning novices. In *Handbook of research on cross-disciplinary business education* (pp. 178–198). IGI Global.
- Mitchell, M. (2016). Using Collaborize Classroom to facilitate online discussions. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 396–411.
- Pamuk, S., Ergun, M., & Cakir, H. (2018). Investigation of science teacher candidates' opinions about the use of Google Classroom. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 167–182.
- Pamungkas, B. N., Noorhidawati, M. I., & Safaai, S. R. (2018). Students' perceptions on the use of Edmodo in English for business communication course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(9), 157–168.
- Parmar, R., & Parmar, A. (2016). A study on effective use of Kahoot! in the classroom. In *2016 IEEE 6th International Conference on Advanced Computing (IACC)* (pp. 662–666).
- Peña-López, I. (2015). The use of ICT and social media in education: A study of the United Nations Sustainable Development Goals. In *Communication and technology* (pp. 287–306). Springer.

- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Smith, A. N., Wang, D., & Maniktala, K. (2019). Investigating the impact of gamification on engagement and adherence in a weight loss intervention. *Journal of Management Information Systems*, 36(3), 885–921.
- Teymourifar, R., Karimi, H., & Sharma, P. (2018). Kahoot!'s influence on students' learning experience and academic performance. In *Proceedings of the 12th International Conference on Ubiquitous Information Management and Communication (IMCOM)* (pp. 1–6).

Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Πράξη: Διαδραστικό Βίντεο

Dr Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη δημιουργία και αξιοποίηση διαδραστικού εκπαιδευτικού βίντεο με τη χρήση του εργαλείου H5P, το οποίο επιτρέπει την ανάπτυξη πολυμεσικού περιεχομένου χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις προγραμματισμού. Το διαδραστικό βίντεο σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία της θεματικής 'Το Κυκλοφορικό Σύστημα' σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Περιγράφονται τα βήματα δημιουργίας του βίντεο, με ιδιαίτερη έμφαση στην εισαγωγή ερώτησης πολλαπλής επιλογής, καθώς και οι δυνατότητες ανατροφοδότησης και προσαρμοστικότητας του περιεχομένου. Επιπλέον, εξετάζονται τα πλεονεκτήματα και οι προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη χρήση του H5P, αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική αξία των διαδραστικών βίντεο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδραστικό βίντεο, H5P, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική τεχνολογία

ICT Application in Educational Practice: Interactive Video

Dr Nikoula Floka, Primary School Teacher

Abstract

This study explores the creation and utilization of interactive educational video using the H5P tool, which enables the development of multimedia content without requiring specialized programming knowledge. The interactive video was designed for teaching the topic 'The Circulatory System' to primary school students, enriching the learning process through active learner participation. The paper outlines the steps involved in creating the video, with particular emphasis on the integration of multiple-choice questions, as well as the feedback and adaptability features of the content. Additionally, the study examines the advantages and challenges associated with the use of H5P, highlighting the educational value of interactive videos in primary education.

Key-Words: interactive video, primary education, educational technology

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει μεταμορφώσει την καθημερινότητα, επηρεάζοντας την επικοινωνία, την πρόσβαση στην πληροφορία και την εκπαίδευση. Όπως σημειώνουν οι Κυριαζής & Μπακογιάννης (2003), 'η γενικευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών... δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον ευαίσθητο χώρο της

εκπαίδευσης' (σ. 85). Η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε την ενσωμάτωση της ηλεκτρονικής μάθησης, προωθώντας τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη δημιουργία διαδραστικού βίντεο με το H5P. Αρχικά, εξετάζεται η χρήση της τεχνολογίας στο ελληνικό σχολείο, με έμφαση στα διαδραστικά βίντεο. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διαδικασία δημιουργίας ενός βίντεο με ερώτηση πολλαπλών επιλογών. Τέλος αναλύονται πιθανά προβλήματα και διατυπώνονται συμπεράσματα.

Οι Νέες Τεχνολογίες και η σύγχρονη εκπαίδευση

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι ΤΠΕ διδάσκονται εβδομαδιαία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών επεκτείνεται πέρα από το συγκεκριμένο μάθημα, καθώς τα περισσότερα σχολεία διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή στις αίθουσες. Τα οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης διδασκαλίας, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία και προάγοντας τη διεπιστημονική σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων.

Η χρήση βίντεο στην εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (1998), ένα καλά σχεδιασμένο βίντεο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση της μάθησης. Οι Λακμέτα et al. (2021) επισημαίνουν ότι η δυνατότητα επανάληψης και οι αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία. Παρομοίως, οι Παπαδημητρίου & Σοφός (2019) τονίζουν πως τα ψηφιακά μέσα δημιουργούν πλούσια περιβάλλοντα μάθησης προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι Μπεμπή & Καλογιαννάκης (2023) υποστηρίζουν ότι τα διαδραστικά βίντεο βελτιώνουν την κατανόηση δύσκολων εννοιών, ενώ οι Shelton et al. (2016) προσθέτουν ότι οι διαδραστικές ερωτήσεις ενισχύουν την ενεργή μάθηση επεκτείνοντας ουσιαστικά την υπάρχουσα γνώση. Βάσει αυτών, η παρούσα εργασία περιγράφει τη χρήση του H5P για τη δημιουργία διαδραστικού βίντεο στη διδασκαλία της ενότητας 'Μαθαίνω το σώμα μου' και ειδικότερα στην υποενότητα 'το Κυκλοφορικό Σύστημα'. Ακολούθως παρουσιάζεται η πλατφόρμα και αναλύεται η διαδικασία δημιουργίας μιας διάδρασης.

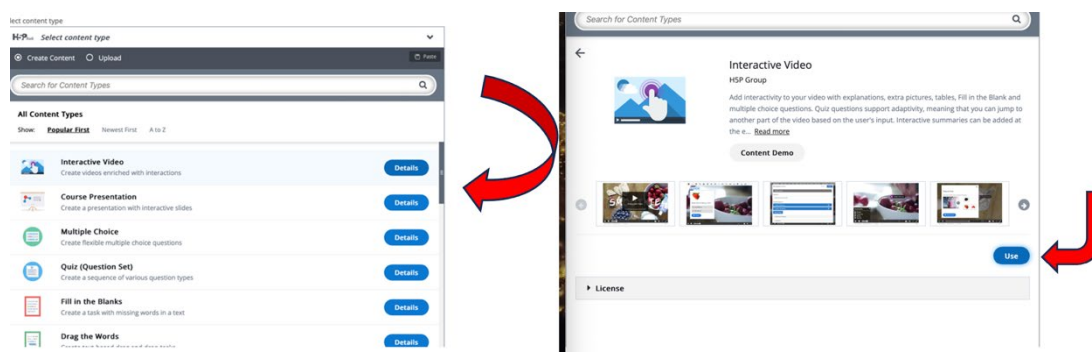
Το H5P και το διαδραστικό βίντεο

Το H5P είναι ένα εργαλείο δημιουργίας πολυμεσικών εκπαιδευτικών αντικειμένων που δεν απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού. Επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών εμπειριών, όπως παιχνίδια, παρουσιάσεις και βίντεο εμπλουτισμένα με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενού, διαδραστικές περιλήψεις και άλλα στοιχεία. Οι ερωτήσεις μπορούν να ρυθμιστούν προσαρμοστικά, επηρεάζοντας τη ροή του βίντεο ανάλογα με τις απαντήσεις του/της χρήστη/στριας.

Δημιουργία διαδραστικού βίντεο με τη χρήση H5P

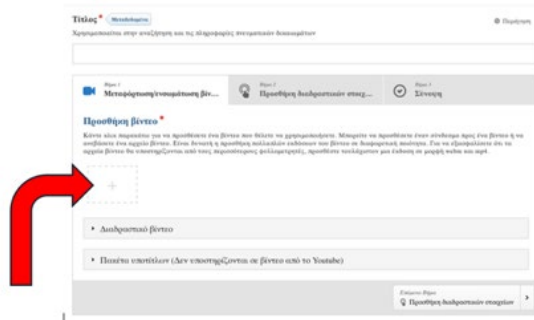
Σκοπός της δημιουργίας του βίντεο είναι να παραχθεί ένα τελικό προϊόν που φέρει παιδαγωγική αξία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από εκπαιδευόμενους/νες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου είναι στοχευμένη αφού βρίσκεται ενσωματωμένο στην Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me η οποία απευθύνεται μόνο σε πιστοποιημένους χρήστες με λογαριασμούς του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) και αποτελεί οικείο και ασφαλές περιβάλλον για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών.

Ο/Η χρήστης/στρια μετά την είσοδό του/της στην ιστοσελίδα (<https://h5p.org> ή <https://e-me.edu.gr>) ανοίγει το παράθυρο για τη δημιουργία του διαδραστικού περιεχομένου και επιλέγει το κουμπί 'Interactive Video'-οι πιστοποιημένοι χρήστες/στριες της πλατφόρμας e-me μετά την είσοδό τους, πρέπει να επιλέξουν την εφαρμογή 'e-me content' για να οδηγηθούν στο περιβάλλον που παρουσιάζεται στην Εικόνα 1-. Η οθόνη φέρει τη μορφή που δείχνει το δεξί μέρος της εικόνας και η επόμενη απαραίτητη κίνηση είναι η επιλογή του κουμπιού 'use' (κόκκινο βέλος-Εικόνα 1).



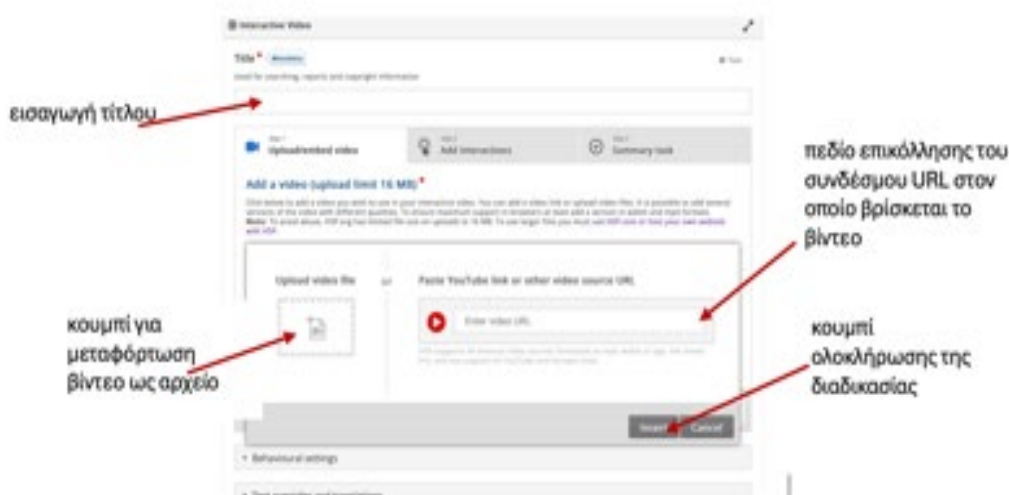
Εικόνα 1. Επιλογή Interactive Video και έναρξη χρήσης

Η οθόνη παίρνει την παρακάτω μορφή και απαιτείται επιλογή του σημείου που δείχνει το κόκκινο βέλος (Εικόνα 3).



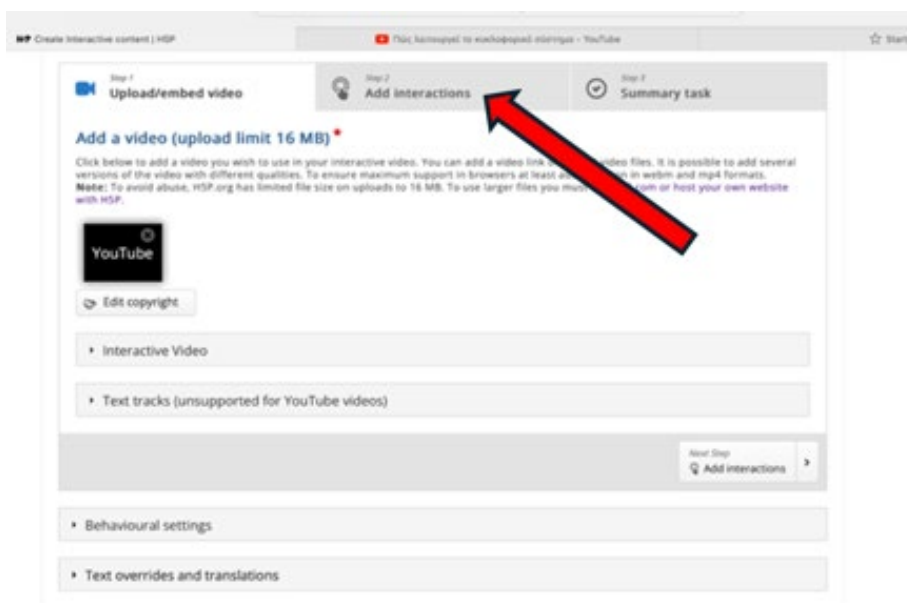
Εικόνα 2. Εισαγωγή Βίντεο

Όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 4 που ακολουθεί, στην περιοχή του τίτλου δίνεται ένα όνομα στο βίντεο γεγονός που εξασφαλίζει την ευκολία μελλοντικού εντοπισμού του. Στη συνέχεια εισάγεται το βίντεο είτε ως αρχείο είτε ως εξωτερικός σύνδεσμος. Για την πρώτη περίπτωση επιλέγεται το αντίστοιχο κουμπί και μεταφορτώνεται το αρχείο. Για τη δεύτερη περίπτωση γίνεται αντιγραφή και επικόλληση του συνδέσμου στο αντίστοιχο πεδίο. Μετά την ολοκλήρωση της προαναφερόμενης διαδικασίας επιλέγεται το κουμπί 'insert'.



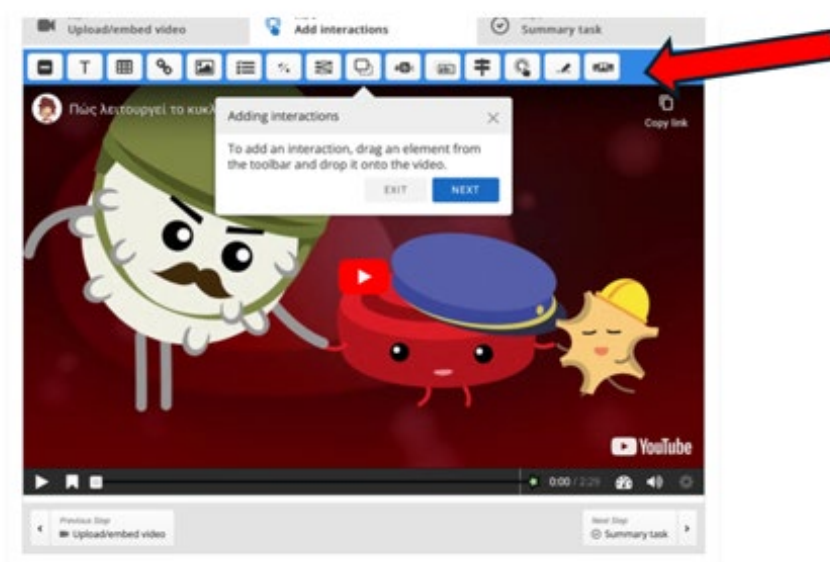
Εικόνα 3. Εισαγωγή Τίτλου και Ολοκλήρωση Διαδικασίας Εισαγωγής Βίντεο

Μετά τη μεταφόρτωση του βίντεο, η έναρξη του εμπλουτισμού του με διαδραστικά στοιχεία πραγματοποιείται με την πίεση του κουμπιού 'add interactions' (κόκκινο βέλος-Εικόνα 5).



Εικόνα 4. Εισαγωγή Διάδρασης

Στην οθόνη εμφανίζεται η αρχική εικόνα του βίντεο και στο επάνω μέρος ένα μπλε πλαίσιο με όλες τις διαδράσεις που προσφέρονται προς χρήση (κόκκινο βέλος-Εικόνα 6). Όπως αναφέρει και η αναδυόμενη οδηγία η πρόσθεση κάθε διάδρασης μπορεί να ενεργοποιηθεί με σύρσιμο και εναπόθεση μέσα στην εικόνα του βίντεο.

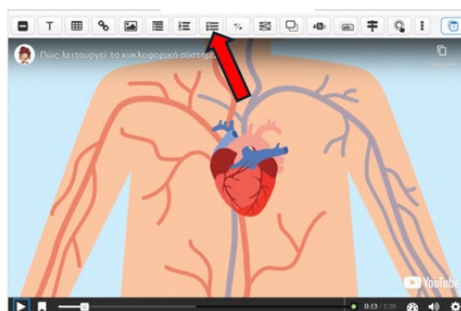


Εικόνα 5. Επιλογή Διάδρασης

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι ο/η δημιουργός πρέπει να έχει παρακολουθήσει το βίντεο και να έχει αποφασίσει εξ αρχής για τα ακόλουθα: α) τη διάδραση που θα χρησιμοποιηθεί, β) τη χρονική στιγμή που θα παρουσιαστεί στην οθόνη, γ) τη διάρκεια εμφάνισης της στην οθόνη, δ) την επιλογή μεταξύ της παύσης ή όχι του βίντεο με την εμφάνιση της, ε) την ανατροφοδότηση που θα λάβει ο μαθητής σε περίπτωση σωστής ή λάθος απάντησης και στ) τη συμπεριφορά της εξέλιξης του βίντεο σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης.

Ερώτηση πολλαπλής επιλογής απαντήσεων με μία μόνο σωστή απάντηση

Προϋπόθεση για την ενεργοποίηση της συγκεκριμένης διάδρασης, είναι η επιλογή του κουμπιού που υποδεικνύει το βέλος στην εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 7):



Εικόνα 6. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 1

Η προαναφερόμενη ενέργεια ακολουθείται από την εμφάνιση μιας φόρμας προς συμπλήρωση από τον/τη δημιουργό που περιλαμβάνει επιλογές για: α) τη χρονική στιγμή που θα εμφανιστεί η ερώτηση, β) τη διάρκεια εμφάνισης της ερώτησης στην οθόνη, γ) την παύση ή όχι του βίντεο με την εμφάνιση της ερώτησης, δ) το κείμενο της ερώτησης, ε) το σύνολο των ερωτήσεων, στ) το σύνολο των απαντήσεων που θα προβάλλονται ως πιθανές επιλογές στον/στην εκπαιδευόμενο/η, ζ) την κλίμακα της ανατροφοδότησης που θα λάβει ο/η εκπαιδευόμενος/η και η) τις ενέργειες που ακολουθούν όταν δοθεί σωστή ή λανθασμένη απάντηση.

Οι επιλογές περιγράφονται στις εικόνες που ακολουθούν με τη βοήθεια βελών και επεξηγηματικού κειμένου (Εικόνες 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17). Το επάνω μέρος της φόρμας προς συμπλήρωση που εμφανίζεται έχει την παρακάτω μορφή:



Εικόνα 7. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 2

Για τις ανάγκες της δημιουργίας του διαδραστικού βίντεο για την παρούσα εργασία τα πεδία συμπληρώθηκαν ως εξής (τα πεδία που αναφέρονται στη διάρκεια εμφάνισης της διάδρασης στην οθόνη ήταν αυτόματα συμπληρωμένα από το σύστημα όταν σύρθηκε η συγκεκριμένη επιλογή από τη λίστα των διαδράσεων σε χρονική στιγμή που κρίθηκε κατάλληλη από τη δημιουργό): α) ενεργοποιήθηκε η επιλογή 'Παύση Βίντεο', β) ενεργοποιήθηκε η επιλογή εμφάνισης της διάδρασης μετά το πάτημα κουμπιού και γ) επελέχθη κείμενο για την ετικέτα που αναφέρει 'Διάλεξε τη σωστή απάντηση' (κόκκινα βέλη-Εικόνα 9).

Εικόνα 10. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 5

Στο επόμενο μέρος της φόρμας διακρίνονται οι επιλογές που επεξηγούνται στην εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 12):

Εικόνα 11. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 6

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δεν υπήρξε καμία παρέμβαση ή αλλαγή σε αυτό το μέρος της φόρμας.

Στη συνέχεια πατώντας το βέλος που βρίσκεται μπροστά από το πεδίο 'Ρυθμίσεις Άσκησης' η φόρμα αναπτύσσεται έχοντας τη μορφή που αποτυπώνεται στην εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 13). Επιλέγοντας το αριστερό κουμπί του ποντικιού ο/η δημιουργός μπορεί να ενεργοποιήσει όλα τα παρακάτω ή και κάποια από αυτά (το τετράγωνο δίπλα στην κάθε επιλογή γίνεται μπλε όταν η επιλογή ενεργοποιείται): α) αυτόματη συνέχιση

στην επόμενη ερώτηση όταν απαντηθεί η προηγούμενη, β) προσδιορισμός χρονικού ορίου για σωστές και λάθος απαντήσεις, γ) εφέ ήχου σε περίπτωση σωστής ή λάθος απάντησης, δ) εμφάνιση κουμπιού επανάληψης της ερώτησης, ε) εμφάνιση κουμπιού λύσης της απάντησης και στ) καθορισμός του ποσοστού συνολική βαθμολογίας που καθιστά την προσπάθεια επιτυχή (αφορά την εισαγωγή πολλών ερωτήσεων στη συγκεκριμένη διάδραση).

▼ Ρυθμίσεις άσκησης

☒ **Αυτόματη συνέχιση**
Αυτόματη μετάβαση στην επόμενη ερώτηση όταν επιλεγεί μια απάντηση

Χρονικό όριο για τις σωστές απαντήσεις *
Τιμή σε milliseconds

2000

Χρονικό όριο για τις λάθος απαντήσεις *
Τιμή σε milliseconds

3000

☒ **Ενεργοποίηση εφέ ήχου**

☒ **Ενεργοποίηση κουμπιού "Επανάληψη"**

☒ **Ενεργοποίηση κουμπιού "Λύση"**

Ποσοστό επιτυχίας *
Απαιτούμενο ποσοστό συνολικής βαθμολογίας για να θεωρηθεί επιτυχημένη η προσπάθεια.

100

Εικόνα 12. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 7

Όλες οι επιλογές παρέμειναν όπως δίνονται αυτόματα από το σύστημα κατά τη δημιουργία του διαδραστικού βίντεο για την παρούσα εργασία εκτός από την 'Ενεργοποίηση κουμπιού 'Λύση' το οποίο συνδέθηκε με εντολή που δόθηκε στο πεδίο προσαρμοστικότητα για ενεργοποίηση συγκεκριμένης λειτουργίας σε περίπτωση που η δοθείσα απάντηση είναι λανθασμένη.

Συνεχίζοντας και πατώντας το βέλος μπροστά από το πεδίο 'Προσαρμοστικότητα' η φόρμα αναπτύσσεται όπως δείχνει η εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 14). Στο σημείο αυτό της φόρμας επιλέγονται οι ενέργειες που έπονται των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών. Οι επιλογές αναφέρονται στα εξής: α) μετάβαση σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο βίντεο (π.χ. σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης το βίντεο να επιστρέφει σε προηγούμενη χρονική στιγμή για να μπορεί ο μαθητής/τρια να εντοπίζει το λάθος του), β) αποχώρηση μαθητή/τριας από την προσπάθεια χωρίς να δώσει την απάντηση και να συνεχίσει να παρακολουθεί το βίντεο, γ) εισαγωγή μηνύματος σε περίπτωση σωστής ή λάθος απάντησης, δ) εισαγωγή ονόματος στο κουμπί που θα πραγματοποιεί τη μετάβαση σε μελλοντικό ή πρότερο χρόνο εξέλιξης του βίντεο σύμφωνα με την απάντηση του/της μαθητή/τριας. Ο/Η δημιουργός έχει την ευκαιρία να επιλέξει να μη χρησιμοποιήσει τίποτα από τα προαναφερόμενα.

Εικόνα 13. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 8

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, τα προαναφερόμενα πεδία συμπληρώθηκαν όπως δείχνουν οι εικόνες που ακολουθούν (Εικόνες 15 & 16). Πιο συγκεκριμένα προστέθηκε το μήνυμα 'Μπράβο!' ως ενέργεια για τη σωστή απάντηση και το μήνυμα 'Προσπάθησε πάλι!' ως ενέργεια για τη λάθος απάντηση. Επίσης για τη δεύτερη περίπτωση επιλέχθηκε η μετάβαση σε σημείο του βίντεο πέντε (5) δευτερόλεπτα πριν από την εμφάνιση της διάδρασης για να εντοπίσει ο/η μαθητής/τρια την πληροφορία και με την επανεμφάνιση του ερωτήματος να επιλέξει τη σωστή απάντηση.

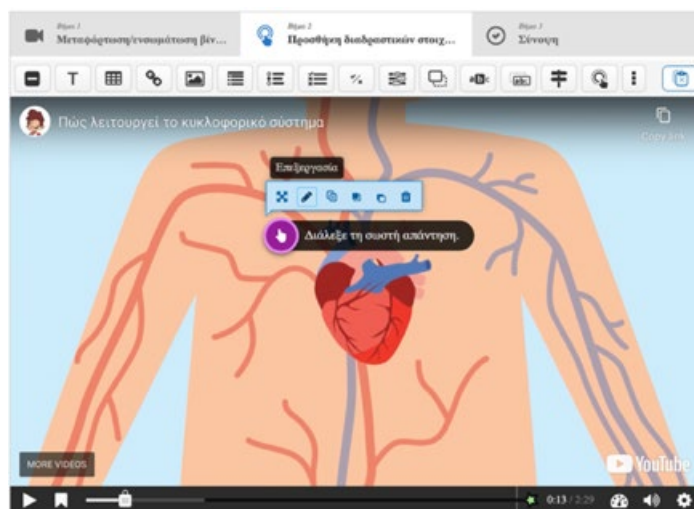
Εικόνα 14. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 9

Εικόνα 15. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 10

Με την ολοκλήρωση συμπλήρωσης των προαναφερόμενων επιλογών και στο κάτω μέρος της οθόνης βρίσκεται το κουμπί 'Ολοκλήρωση' η επιλογή του οποίου προϋποθέτει τη δημιουργία της διάδρασης (κόκκινο βέλος-Εικόνα 17).

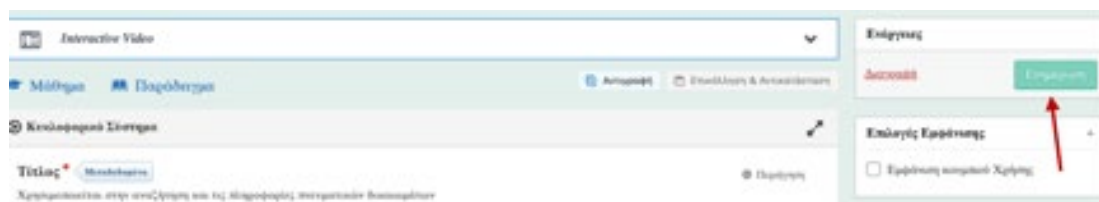
Εικόνα 16. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 11

Στη συνέχεια στην οθόνη εμφανίζεται το βίντεο με το κουμπί της διάδρασης το οποίο μπορεί να μετακινηθεί σε οποιοδήποτε σημείο της οθόνης επιθυμεί ο/η δημιουργός. Παράλληλα, πατώντας το αριστερό κουμπί του ποντικιού εμφανίζονται μια σειρά από επιλογές οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο την επεξεργασία της διάδρασης και διαφοροποίηση των ήδη δοθέντων στοιχείων όσο και την οριστική διαγραφή της. Τοποθετώντας τον κέρσορα σε κάθε ένα από τα σύμβολα που εμφανίζονται πάνω από το κουμπί της διάδρασης αναδύεται ο λεκτικός ορισμός της λειτουργίας του (Εικόνα 18).



Εικόνα 17. Δημιουργία Διάδρασης: Βήμα 12

Προκειμένου η διάδραση, που περιγράφηκε στις παραπάνω παραγράφους να ενταχθεί στο βίντεο πρέπει να πατηθεί το κουμπί 'ενημέρωση' που βρίσκεται στο αριστερό επάνω μέρος της οθόνης:



Εικόνα 18. Ολοκλήρωση Δημιουργίας Διάδρασης

Προβλήματα και δυσκολίες κατά τη διαδικασία

Το H5P προσφέρει πολλές δυνατότητες για δημιουργία διαδραστικών βίντεο. Απαιτείται εγγραφή στην ιστοσελίδα [H5P.org](https://h5p.org), με δωρεάν πρόσβαση για ένα μήνα, μετά τον οποίο η δυνατότητα επεξεργασίας περιορίζεται. Αυτό οδήγησε στην επιλογή χρήσης του μέσω της πλατφόρμας e-me. Η εξοικείωση με το εργαλείο απαιτεί χρόνο, δοκιμές και υποστήριξη από ηλεκτρονικές πηγές που περιγράφουν αναλυτικά τα βήματα εισαγωγής των διαδράσεων. Επιπροσθέτως, ορισμένες διαδράσεις, όπως το "drag and drop", είναι πιο δύσκολες στην εφαρμογή. Παρά τις προκλήσεις, το H5P παραμένει ένα πολύτιμο και λειτουργικό εργαλείο..

Συμπερασματικά σχόλια

Η παρούσα εργασία παρουσίασε τη δημιουργία διαδραστικού βίντεο με το H5P για χρήση στην εκπαίδευση, ενταγμένο στη θεματική 'Μαθαίνω το σώμα μου' για μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σωστή επιλογή πολυμεσικού υλικού είναι καθοριστική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, εφόσον εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς στόχους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Η τεχνολογική εξέλιξη

επιβάλλει την ένταξη διαδραστικών βίντεο στη διδασκαλία, ενισχύοντας το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών μέσω σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και ψηφιακών εργαλείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kyriazis, A., & Bakogiannis, S. (2003). *Chrisi ton neon technologion stin ekpaidefsi*. Ekdoseis Neon Technologion.
- Lakmeta, V., Stoforou, V., & Tagkalaki, A. (2021). I axiopoisi tou diadrastikou vinteo stin ex apostaseos didaskalia Ergastiriakon Mathimaton sta Epangelmatika Lykeia. Ena paradeigma chrisis gia to Ergastiriako Mathima «Fytiki Paragogi» tou tomea Geoponias, Trofimon kai Perivallontos. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 17(1), 102-120.
- Lionarakis, A (1998). To Vinteo stin ekpaidefsi. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. To ekpaideftiko yliko kai oi nees technologies* (Tomos G, ss. 171-185). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Bempi, M. (2023). Dimiourgia Polymorfikou Ekpaideftikou Perivallontos me ti methodology tis ExAE gia tin enotita ton Fysikon tis ST' Taxis tou Dimotikou «Kykloforiko systima»: mia archiki apotimisi. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 19(1), 84-110.
- Papadimitriou, S. T., & Sofos, A. (2019). Schediasmos, Anaptyxi kai Axiologisi Ekpaideftikou Ylikou tou Programmatos ex Apostaseos Epimorfosis Ekpaideftikon «Psifiakos Grammatismos sta Optikoakoustika Mesa se Diadiktyaka Perivallonta Mathisis». *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 10(2A), 58-73.
- Shelton, C., Warren, A. & Archambault L. (2016). Exploring the Use of Interactive Digital Storytelling Video: Promoting Student Engagement and Learning in a University Hybrid Course. *TechTrends* 60, 465–474.

Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός στη χρήση της Τ.Ν.: «Μια μέρα παρέα με το ChatGPT»

Θεοφίλου Ιωάννα, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc «Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Ελένη (Ελενα) Βλαχογιάννη, Διδάκτορας. Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠαιΤΔΕ), ΕΚΠΑ, Διδάσκουσα στο Διδραματικό Π.Μ.Σ. Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη (ΨΗΜΕΠ), Επόπτρια διπλωματικής εργασίας.

Μακρή Κατερίνα, Επίκουρη καθηγήτρια Τμήματος Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) έχει τη δυναμική για τους/τις μαθητές/τριες αφενός να οικοδομήσουν ή να νοηματοδοτήσουν εκ νέου γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τον σχεδιασμό των περίληπτικών κειμένων και αφετέρου να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικού ψηφιακού γραμματισμού σχετικά με την αξιοποίηση της Τ.Ν. Ο ισχυρισμός αυτός επικυρώνεται στην παρούσα εργασία μέσα από μία εκπαιδευτική δοκιμή στην πράξη, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Ζητούμενο είναι οι μαθητές/τριες να παραγάγουν εστιασμένη περίληψη αλληλεπιδρώντας με το λογισμικό Τ.Ν. ChatGPT 3.5.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός, Περίληψη, Τεχνητή Νοημοσύνη, ChatGPT

Critical AI Literacy in Teaching and Learning Modern Greek Language: «A Day with GhatGPT»

Ioanna Theofilou, Secondary teacher, Philologist, MSc in "Theory, Praxis and Evaluation of Education"

Eleni (Elena) Vlachogianni, Dr in Educational Technology, Department of Educational Studies, School of Philosophy, National and Kapodistrian University of Athens (NKUA), Adjunct Lecturer in MA Digital Transformation and Educational Practice, MA thesis supervisor

Katerina Makri, Assistant Professor, Department of Language and Intercultural Studies, University of Thessaly

Abstract

Artificial Intelligence tools have the dynamics to support students construct or reinterpret knowledge, skills, and practices related to the characteristics and design of summary texts and to develop critical digital literacy skills regarding the critical use of AI. This paper presents an implementation in actual educational practice, pertaining to the

Modern Greek Language course for the first grade of High School. The objective is for students to design a summary by interacting with the AI software ChatGPT 3.5.

Key-words: Critical digital literacy, summary texts, Artificial Intelligence, ChatGPT

Εισαγωγή

Η αλματώδης ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) μεταβάλλει ραγδαία ποικίλες διαστάσεις της σύγχρονης ζωής. Στον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, οι τεχνολογίες Τ.Ν. μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ελλοχεύουν κίνδυνοι, ηθικά διλήμματα και παιδαγωγικές αδυναμίες (Giannakos et al., 2024) σχετικά με τη χρήση των εργαλείων παραγωγικής Τ.Ν. (GenAI), όπως τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (LLMs), στην εκπαίδευση. Η ηθική, μάλιστα, διάσταση της χρήσης της Τ.Ν. απασχολεί έντονα τις πολιτικές της Ε.Ε (Vuorikari et al., 2022) σχετικά με την ενσωμάτωση της Τ.Ν. στην εκπαίδευση και ζητήματα ηθικής και ασφάλειας στα Προγράμματα Σπουδών για την Τ.Ν.

Δεδομένων, επομένως, των προκλήσεων που εγείρονται από την κυριαρχία της Τ.Ν. είναι σημαντικό να καλλιεργήσουμε στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες κριτικού ψηφιακού γραμματισμού (Κοντοσταύλου & Κατσιαμπούρα, 2024). Πρόκειται για δεξιότητες που αφορούν τον προβληματισμό σχετικά με τα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα που εγείρει η χρήση λογισμικών Τ.Ν. (Learning for AI, learning about AI, learning with AI) (Aguilera & Pandya, 2021; Edwards & Veale, 2017; Kukulska-Hulme et al., 2020, Selbst, Boyd, Friedler, Venkatasubramanian, & Vertesi, 2019; Tsamados et al., 2021) και που ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/τριες (Giannakos et al., 2024), ώστε να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία Τ.Ν. στην ιδιωτική και δημόσια ζωή τους με κριτικό, ασφαλή, υπεύθυνο, αναστοχαστικό και δημιουργικό τρόπο (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019).

Η συμβολή του γλωσσικού μαθήματος εδώ είναι καίρια. Αυτό, διότι τόσο ο ψηφιακός όσο και ο κριτικός γραμματισμός αποτελούν πτυχές της έννοιας των «Πολυγλωσσισμών» (multiliteracies), που αναδύθηκε εξαιτίας της κυριαρχίας των νέων τεχνολογικών μέσων (Cope et Kalantzis, 2009) και πλέον χαρακτηρίζει τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ακολουθεί μια εκπαιδευτική πρόταση που φιλοδοξεί να ανανεώσει το πεδίο της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και να προωθήσει την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού ψηφιακού γραμματισμού. Ειδικότερα, προτείνεται η αξιοποίηση λογισμικών διαλογικής Τ.Ν., όπως είναι το ChatGPT, με το οποίοι οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν εργαζόμενοι σε дуάδες για τον σχεδιασμό εστιασμένου συνοπτικού λόγου. Σκοπός αυτής της αλληλεπίδρασης είναι οι μαθητές/τριες να συγκρίνουν το παραγόμενο από το εν λόγω λογισμικό περιληπτικό κείμενο με αυτό που σχεδίασαν οι ίδιοι/ες, να το αντιμετωπίσουν κριτικά, να το αξιολογήσουν ως προς τις αρετές και τις αδυναμίες του και, τέλος, να αναστοχαστούν για τη βέλτιστη χρήση της Τ.Ν.

Σκεπτικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η προβληματική της διδασκαλίας του περιληπτικού λόγου

Η επιλογή της καλλιέργειας δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας του περιληπτικού λόγου οφείλεται στην ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία που έχει (Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2022), η οποία φαίνεται από το γεγονός ότι κατέχει κεντρική και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες -κυρίως στις λυκειακές τάξεις- από τα εκάστοτε Προγράμματα Σπουδών και τις Οδηγίες και αποτελεί ζητούμενο και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Ωστόσο, καθώς ο περιληπτικός λόγος συνιστά έναν δευτερογενή τύπο κειμένου – ένα «μετακείμενο» (Ματσαγούρας, 2004)- η διδασκαλία και η παραγωγή του εγείρει αρκετές προκλήσεις και παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες και απαιτήσεις για τους/τις μαθητές/τριες (ό.π.). Αυτό, διότι χαρακτηρίζεται από «νοηματική πύκνωση, λεκτική συνοπτικότητα και πληροφοριακή πληρότητα» (ό.π.: 467), ενώ απαιτείται ανωτέρου επιπέδου γλωσσική ικανότητα, καθώς και γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση νοημάτων, η επιλογή, η αξιολόγηση και η κατάταξή τους σε ουσιώδη και επουσιώδη, η πύκνωση νοημάτων, η κριτική σκέψη, η γενίκευση, η αφαίρεση, ο μετασχηματισμός λεκτικών σχημάτων, η αναδιοργάνωση κ.ά. (ό.π.). Ως εκ τούτου, το παρόν σενάριο φιλοδοξεί να εμπλουτίσει και να ανανεώσει τη διδασκαλία της παραγωγής περιληπτικού λόγου και να υποστηρίξει τους/τις μαθητές/τριες με την αξιοποίηση λογισμικού T.N.

Το Πρόγραμμα σπουδών και οι αρχές διδακτικής του μαθήματος

Η σκοποθεσία της διδακτικής παρέμβασης που παρουσιάζεται σ' αυτή τη μελέτη εναρμονίζεται με την πρόβλεψη του Π.Σ. και των Οδηγιών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου για τη διδασκαλία και παραγωγή συνοπτικής απόδοσης κειμένων (Ι.Ε.Π., 2024), για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κάθε μορφής γραμματισμού (Ι.Ε.Π., 2021) και για την ανάπτυξη αναστοχαστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, λαμβάνονται υπόψη βασικές αρχές της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος, όπως είναι η υιοθέτηση του κειμενοκεντρικού – διαδικαστικού μοντέλου σχεδιασμού γραπτού λόγου, το οποίο εμφανίζει όχι μόνο στο τελικό παραγόμενο κείμενο, αλλά και στην ίδια τη διαδικασία του σχεδιασμού προβλέποντας τρία επιμέρους στάδια, το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό (Ματσαγούρας, 2004).

Παιδαγωγικές θεωρίες και προσεγγίσεις

Η παρέμβαση θεμελιώνεται θεωρητικά στις παιδαγωγικές θεωρίες της κατασκευαστικής μάθησης (Constructionism) και του κοινωνικού εποικοδομισμού (Social Constructivism), σε συνδυασμό με τις διδακτικές προσεγγίσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διερευνητικής μάθησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με την κατασκευαστική θεωρία μάθησης (Constructionism), το άτομο οικοδομεί ενεργά τη γνώση μέσα από

την αλληλεπίδρασή του με ψηφιακά εργαλεία και μικρόκοσμους. Πρόκειται για ανθρώπινα κατασκευάσματα – artifacts, τα οποία χρησιμοποιούνται από το άτομο ως εργαλεία (instruments) (Κυνηγός, 2011), προκειμένου εκείνο να κατασκευάσει άλλα αντικείμενα ή έννοιες δίνοντας «υπόσταση» στις ιδέες του εντός τεχνολογικά διαμεσολαβημένων μαθησιακών περιβαλλόντων (Ackermann, 2004). Επίσης, σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky μαθαίνουμε και αναπτυσσόμαστε μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις άλλους/ες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2004), οι οποίοι/ες είναι επαρκέστεροι/ες γνώστες/τριες. Με άλλα λόγια, η γνώση οικοδομείται πρώτα κοινωνικά, μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση, και μετά νοηματοδοτείται προσωπικά από το ίδιο το άτομο.

Καινοτομίες & προστιθέμενη παιδαγωγική αξία

Βασική καινοτομία της παρέμβασης είναι η αξιοποίηση των αναδυόμενων τεχνολογιών (emerging technologies) της Τ.Ν. στη σχολική τάξη. Εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/τριες σε πειραματισμό με εργαλεία Τ.Ν. λαμβάνουμε υπόψη την πραγματικότητα στην οποία ζουν, αφού αρκετοί/ές ήδη χρησιμοποιούν τα εν λόγω λογισμικά καθημερινά. Με άλλα λόγια, φέρνουμε στη σχολική τάξη αυτό που οι μαθητές/τριες κάνουν στην ιδιωτική τους πρακτική, ώστε να νιώσουν πως βρίσκουν προσωπικό νόημα σε αυτό που πρόκειται να διδαχθούν και να μάθουν.

Παράλληλα, αναπτύσσονται στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες ψηφιακής πολιτεότητας (digital citizenship) και κριτικού ψηφιακού γραμματισμού (critical technoliteracy) (Koutsogiannis, 2004), ώστε να συνειδητοποιούν πως οι ψηφιακές πηγές είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά διαμεσολαβημένες (ό.π.) και να αμφισβητούν τόσο το πλαίσιο εντός του οποίου τα ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιούνται, όσο και τους σκοπούς και τα συμφέροντα που υπηρετεί η χρήση τους (Κοντοσταύλου & Κατσιαμπούρα, 2024). Πολλά λογισμικά και ψηφιακά εργαλεία έχουν δημιουργηθεί εντός «ισχυρών» εθνικών κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων, με στόχο την παγκόσμια χρήση τους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των λιγότερο «ισχυρών» εθνικών και κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων, όπως είναι η γλώσσα τους (Koutsogiannis, 2004). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην περίπτωση του λογισμικού ChatGPT της OpenAI. Πρόκειται για ένα μεγάλο γλωσσικό μοντέλο (L.L.M.), που αξιοποιεί ένα σύστημα επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (N.L.P.) και μπορεί να λειτουργήσει ως ψηφιακός συνομιλητής Τ.Ν. (agent) και να διαλεχθεί με τον/την χρήστη/τρια μέσω προτροπών (prompts), ώστε να παραγάγει το επιθυμητό αποτέλεσμα - κείμενο, κατά κύριο λόγο. Τι συμβαίνει, όμως, όταν το εργαλείο αυτό καλείται να παραγάγει λόγο στην ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι η αρχική του “εκπαίδευση” έγινε στα αγγλικά; Πώς προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητές της; Ποιες αρετές και αδυναμίες έχει στον σχεδιασμό κειμένων; Πώς θα τις αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες; Η μαθησιακή πορεία που παρουσιάζουμε σ’ αυτή την εργασία συνάδει με την πρόταση των Cope & Kalantzis (2024) να συνδυάζεται η ανατροφοδότηση από το εργαλείο Τ.Ν. με την ανατροφοδότηση συμμαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, αλλά και των Katsamproxaki-Hodgetts, Cope, & Kalantzis (2024), που υπογραμμίζουν τη σημασία

αξιοποίησης από τους/τις μαθητές/τριες διαμορφούμενης ρουμπρίκας ποιοτικών κριτηρίων ως βάση εργασίας τόσο για τους/τις ίδιους/ες όσο και για το εργαλείο.

Μια δεύτερη καινοτομία αποτελεί ο τρόπος αξιοποίησης των γλωσσικών μοντέλων T.N. στη σχολική τάξη και ο ρόλος που τους αποδίδεται κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις μαθητές/τριες. Το ChatGPT δεν αντιμετωπίζεται ως “αυθεντία”, το παραγόμενο του οποίου γίνεται δεκτό παθητικά, αλλά -σύμφωνα με τις αρχές της κατασκευαστικής θεωρίας μάθησης- λειτουργεί στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο ως ένα ψηφιακό εργαλείο (instrument) με το οποίο οι μαθητές/τριες θα αλληλεπιδράσουν. Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση με το περιληπτικό κείμενο που θα παραγάγει το ChatGPT σε συνδυασμό με την υποστήριξη (scaffolding) που παρέχει η εργασία σε μικρο-ομάδες και η αξιοποίηση καθοδηγούμενων φύλλων εργασίας οι μαθητές/τριες θα κατασκευάσουν και θα σχεδιάσουν οι ίδιοι/ες περιληπτικό λόγο και θα φτάσουν σε συμπεράσματα σχετικά με τα γνωρίσματα των περιληπτικών κειμένων αναστοχαζόμενοι/ες για τις υφιστάμενες γνώσεις και δεξιότητές τους. Μάλιστα, το περιληπτικό κείμενο που παράγει στο πλαίσιο αυτού του σεναρίου το ChatGPT αντιμετωπίζεται ως “τεχνούργημα” (artifact) και ως “οριακό αντικείμενο” (boundary object) (Kynigos, 2007), δηλαδή ως ένα κατασκεύασμα που φέρει ορισμένες αναπαραστάσεις, -εν προκειμένω αυτήν του ίδιου του λογισμικού, σχετικά με το ποια είναι η “ενδεδειγμένη” περίληψη του αρχικού κειμένου-, και το οποίο οι μαθητές/τριες θα θέσουν υπό αμφισβήτηση και προβληματισμό, καθώς θα το αξιολογήσουν και θα το συγκρίνουν με το περιληπτικό κείμενο που σχεδίασαν οι ίδιοι/ες.

Μια τρίτη καινοτομία, στενά συνυφασμένη με όσα προαναφέρθηκαν, είναι η αντιμετώπιση του σχεδιασμού ενός κειμένου με όρους κατασκευαστικής μάθησης και “μαστορέματος” (tinkering) (Kynigos, 2015). Τόσο το περιληπτικό κείμενο που σχεδιάζουν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες, όσο και το περιληπτικό κείμενο που σχεδιάζει το ChatGPT, τα οποία αποτελούν εξίσου boundary objects, αναθεωρούνται και βελτιώνονται ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη διατύπωσή τους μέσα από διαλογικές διαδικασίες διαπραγμάτευσης και συν-σχεδιασμού, ώστε να προκύψει ένα νέο, ενιαίο περιληπτικό κείμενο.

Επιπλέον, πρόσθετη παιδαγωγική αξία έχουν ο συνεργατικός σχεδιασμός κειμένου και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων γραπτής έκφρασης. Όσον αφορά στον συνεργατικό σχεδιασμό κειμένων εντός της μαθητικής μικρο-ομάδας ο/η συνομιλητής/τρια - συμμαθητής/τρια μπορεί να λειτουργήσει ως επαρκέστερος/η γνώστης/τρια, παρέχοντας υποστήριξη (scaffolding), ασφάλεια και την κατάλληλη ανατροφοδότηση στον συμμαθητή/τρια, σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού. Όσον αφορά στην αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων γραπτής έκφρασης -όπως είναι το λογισμικό Ms Word ή/και τα συνεργατικά έγγραφα Google- η πρόσθετη παιδαγωγική αξία τους έγκειται στο γεγονός ότι τα ψηφιακά κείμενα είναι «ρευστά» (Κυνηγός, 2011). Ως εκ τούτου, ο χρήστης/τρια μπορεί να πειραματιστεί ελεύθερα, χωρίς τον φόβο του λάθους, αφού να επιφέρει όποιες αλλαγές θέλει, οποιαδήποτε στιγμή, σε οποιοδήποτε σημείο του κειμένου (ό.π.). Τέλος, στην περίπτωση της αξιοποίησης των συνεργατικών

εγγράφων Google, οι δυάδες των μαθητών/τριών μπορούν ταυτόχρονα να συζητάνε, να αποφασίζουν και να γράφουν από κοινού, ώστε να γίνονται συνδημιουργοί και “συν-σχεδιαστές/τριες”.

Στόχοι της παρέμβασης

Μετά το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

1. Να εντοπίσουν από το σύνολο των νοημάτων ενός κειμένου εκείνα που «απαντούν» σε ένα εστιασμένο ερώτημα, διακρίνοντας τα σημαντικά από τα περιττά και επουσιώδη.
2. Να σχεδιάσουν εστιασμένο περιληπτικό κείμενο, με τη βοήθεια φύλλου εργασίας:
 - a. οργανώνοντας τα επιμέρους νοήματα σε μια δομημένη παράγραφο με συνοχή, συνεκτικότητα και αλληλουχία
 - b. πυκνώνοντας τον λόγο τους με κατάλληλες τεχνικές πύκνωσης και παράφρασης
 - c. υιοθετώντας το κατάλληλο ύφος και κάνοντας τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές
3. Να προσδιορίσουν με τη βοήθεια ρουμπρίκας ποιοτικών κριτηρίων τα «δυνατά» και «αδύνατα» σημεία του περιληπτικού κειμένου που παρήγαγε το ChatGPT ως προς την πληρότητα του περιεχομένου, την οργάνωση του λόγου, τις τεχνικές πύκνωσης και παράφρασης και την καταλληλότητα της γλώσσας.
4. Να συγκρίνουν το δικό τους συνοπτικό κείμενο με αυτό του εργαλείου T.N. ChatGPT ως προς την πληρότητα του κειμένου, την οργάνωση του λόγου, τις τεχνικές πύκνωσης και παράφρασης και την καταλληλότητα της γλώσσας.
5. Να επανασχεδιάσουν ένα τελικό εστιασμένο κείμενο, συνθέτοντας σημεία του δικού τους περιληπτικού κειμένου με αυτά του παραγόμενου από το ChatGPT
6. Να εξαγάγουν τελικά συμπεράσματα για τις αρετές, τα γνωρίσματα και τις δομικές και γλωσσικές επιλογές ενός περιληπτικού κειμένου ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη γλώσσα.
7. Να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα του αναστοχασμού τους ως προς τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των εργαλείων T.N. και τον βέλτιστο τρόπο χρήσης τους, καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικού ψηφιακού γραμματισμού σε σχέση με την T.N.

Υλικοτεχνική υποδομή & ενορχήστρωση τάξης

Η παρέμβαση υλοποιείται στο Εργαστήριο Πληροφορικής, ώστε να είναι δυνατή η συνεργασία μικρο-ομάδας μαθητών/τριών σε επιμέρους σταθμούς εργασίας. Αξιοποιούνται ψηφιακά εργαλεία γραπτής έκφρασης (MS Word ή/και συνεργατικά έγγραφα Google), η δωρεάν έκδοση του λογισμικού ChatGPT 3.5. και φύλλα εργασίας κατά το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Όσον αφορά στην ενορχήστρωση της τάξης, οι μαθητές/τριες έχουν ρόλο ενεργητικό και διερευνητικό, εργαζόμενοι/ες άλλοτε στην ολομέλεια της τάξης, άλλοτε ατομικά και άλλοτε ανά ζεύγη. Οι μαθητές/τριες υποστηρίζονται από φύλλα εργασίας με καθοδηγούμενα ερωτήματα κατά το συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο του σεναρίου. Ο/Η διδάσκων/ουσα έχει ρόλο ενθαρρυντικό, καθοδηγητικό και εμπνευστικό, υποστηρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες κατά την εργασία τους.

Ανάλυση δραστηριοτήτων & μαθησιακή πορεία

Αφόρμηση & προσυγγραφικό στάδιο (1η διδακτική ώρα)

Κατά την πρώτη φάση της διδασκαλίας επιχειρείται η εισαγωγή των μαθητών/τριών στη θεματική ενότητα της Α΄ Λυκείου «Εφηβεία», η σύνδεση με προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες και η προσέλκυση του ενδιαφέροντος. Αφόρμηση αποτελεί η σχέση των μαθητών/τριών, ως εφήβων, με την τεχνολογία και κυρίως με τα κινητά τους τηλέφωνα. Στη συνέχεια, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να διαβάσουν ένα κείμενο με τον τίτλο «Έφηβοι στην πρίζα», -αντλημένο από την Τράπεζα Θεμάτων του ΙΕΠ- και να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα του κειμένου και τη σημασία του τίτλου. Ακολούθως, οι μαθητές/τριες καλούνται να παραγάγουν περιληπτικό κείμενο (60 - 80 λέξεων) βάσει εστιασμένου ερωτήματος (*“Ποιες αλλαγές επισημαίνει ο συντάκτης του κειμένου ότι βιώνουν οι έφηβοι/ες από τη χρήση των κινητών στην καθημερινότητά τους και ποιες είναι οι προτάσεις του σχετικά με τη χρήση τους”*). Στην πρώτη αυτή φάση, οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά και υποστηριζόμενοι/ες από τα καθοδηγούμενα ερωτήματα του 1^{ου} φύλλου εργασίας (<https://shorturl.at/F39Qe>) υπογραμμίζουν τα σημεία εκείνα του κειμένου που «απαντούν» στο προαναφερόμενο ερώτημα.

Συγγραφικό στάδιο (2η & 3η δ.ώ.)

Κατά τη διάρκεια του συγγραφικού σταδίου οι μαθητές/τριες συζητούν ανά δυάδες τα ευρήματα που προέκυψαν από την ατομική τους εργασία και επιλέγουν ποια νοήματα – ιδέες θα εντάξουν στο περιληπτικό τους κείμενο. Στη συνέχεια, σχεδιάζουν και γράφουν το κείμενό τους αξιοποιώντας λογισμικά παραγωγής γραπτού λόγου (συνεργατικά έγγραφα Google Docs ή εναλλακτικά MS Word). Κατά τη διαδικασία αυτή υποστηριζόμενοι/ες από τα καθοδηγούμενα ερωτήματα του 2^{ου} φύλλου εργασίας (<https://shorturl.at/Owhzt>) αναστοχάζονται και λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη διατύπωση του περιληπτικού τους κειμένου. Ακολούθως, συνδέονται στο εργαλείο T.N ChatGPT 3.5. Συζητούν, αρχικά, με τον/την συμμαθητή/τρια τους αναφορικά με την κατάλληλη προτροπή (prompt) που θα

απευθύνουν στο λογισμικό, προκειμένου εκείνο να παραγάγει την εστιασμένη συνοπτική απόδοση του κειμένου. Στη συνέχεια, “συνομιλούν” με το λογισμικό και παραθέτουν το παραγόμενο από αυτό κείμενο δίπλα στο δικό τους, για να τα συγκρίνουν στο μετασυγγραφικό στάδιο που ακολουθεί.

Μετασυγγραφικό στάδιο (4η & 5η δ.ώ.)

Σύμφωνα με τους Σπανό & Μιχάλη (2012) στο μετασυγγραφικό στάδιο προτείνεται η συλλογική ανατροφοδότηση και τελική τροποποίηση του κειμένου. Στο παρόν σενάριο οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια της ρουμπρίκας ποιοτικών κριτηρίων του 3^{ου} φύλλου εργασίας (<https://shorturl.at/Sf7ni>) εντοπίζουν και αξιολογούν τα θετικά και «αδύναμα» σημεία του περιληπτικού κειμένου που παρήγαγε το Chat GPT, ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα και την οργάνωσή του. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες συγκρίνουν το κείμενο που παρήγαγε το ChatGPT ως προς τους ίδιους άξονες αξιολόγησης με το δικό τους περιληπτικό κείμενο. Ακολουθεί η σύνθεση ενός τελικού, ενιαίου περιληπτικού κειμένου, το οποίο θα συνδυάζει τα θετικά στοιχεία των δύο προηγούμενων κειμενικών εκδοχών. Στη διαδικασία αυτή οι δυάδες των μαθητών/τριών υποστηρίζονται με κατάλληλα ερωτήματα φύλλου εργασίας. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες διατυπώνουν στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματά τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός καλού περιληπτικού κειμένου, ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση και την έκφρασή του. Τέλος, πραγματοποιείται αναστοχαστική συζήτηση σχετικά με την κριτική χρήση των εργαλείων T.N.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ackermann, E. K. (2004). Constructing knowledge and transforming the world. *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments*, 1(2004), 15-37.
- Aguilera, E., & Pandya, J. Z. (2021). Critical literacies in a digital age: Current and future issues. *Pedagogies: An International Journal*, 16(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.1914059>
- Chatzisavvidis, S. (2002). I didaskalia tis Ellinikis Glossas sto plaisio ton polygrammatismou (Proetoimasia tou koinonikou mellontos ton mathiton), *Filologos*, 113, 405 – 414.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *A Grammar of Multimodality*. The International Journal of Learning, 16(2). Melbourne, Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195.

- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
- Edwards, Lilian; Veale, Michael (2017): Slave to the algorithm? Why a ‘right to explanation’ is probably not the remedy you are looking for. In: *Duke Law & Technology Review* 16 (1), pp.18–84. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2972855>
- European Political Strategy Centre. (2017). *10 trends transforming education as we know it*. Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>
- Giannakos, M., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D., ... Rienties, B. (2024). The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2394886>
- Hallensleben et al. (2020) From Principles to Practice. An Interdisciplinary Framework to Operationalise AI Ethics. Report, AI Ethics Impact Group: <https://ai.ethicsworkshop.org/Library/Prin2Prac.pdf>
- I.E.P. (2024). Odigies didaskalias gia ti Neoelliniki Glossa kai Logotechnia A' kai V' taxis Genikou Lykeiou gia to scholiko etos 2024-2025. Anaktithike apo <https://www.iep.edu.gr/el/graf-b-yliko-2024-2025/geniko-lykeio-2024-2025>
- I.E.P. (2021). Programma Spoudon gia to mathima «Neoelliniki Glossa kai Logotechnia» ton A' kai V' taxeon Imerisiou kai Esperinou Genikou Lykeiou. Efimerida tis Kyverniseos, Tefchos V', 4402, 23 Septemvriou 2021.
- Kassotakis, M. I., & Flouris, G. S. (2004). Mathisi kai Didaskalia: Synchrones apopseis gia tis diadikasies tis mathisis kai tis methodologies tis didaskalias. Athina: Ekdoseis Grigori.
- Kontostavlou, E. Z., & Katsiampoura, G. (2024). Kritikos psifiakos grammatismos-Gia ti meiosi ton anisotiton prosvasis stin psifiaki gnosi. *Kritiki Ekpaidefsi*, 5, 32-43.
- Koutsogiannis, D. (2004). *Critical Techno-literacy and 'Weak' Languages*. In I. Snyder & C. Beavis (eds). *Doing Literacy Online: Teaching, Learning and Playing in an Electronic World* (163-184). Cresskill, NJ New Jersey: Hampton Press
- Kukulska-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Holmes, W., Mac Lochlainn, C., Nic Giolla Mhichil, M., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Sharples, M., &

- Whitelock, D. (2020). *Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8*. The Open University. Ανακτήθηκε από <https://oro.open.ac.uk/69467/>
- Kynigos, C. (2007). Half-baked logo microworlds as boundary objects in integrated design. *Informatics in Education-An International Journal*, 6(2), 335-359.
- Kynigos, C. (2015, July). Constructionism: Theory of learning or theory of design?. In *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 417-438). Cham: Springer International Publishing.
- Matsangouras, I. (2004). Keimenokentriki prosengisi tou graptou logou: Theoria kai praxi tis didaskalias (Tomos V'). Athina: Ekdoseis Grigori.
- Michalis, A., & Leoutsakos, S. (2022). Didaskalia tis perilipsis sti defterovathmia ekpaidefsi: Metavasi apo paradosiakes se keimenokentrikes theoriseis. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 24, 563-581.
- Selbst, Andrew; Boyd, Danah; Friedler, Sorelle; Venkatasubramanian, Suresh; Vertesi, Janet (2019): Fairness and abstraction in sociotechnical systems. In: *Association for Computing Machinery New York, NY (ed.): FAT* '19, Proceedings of the conference on fairness, accountability, and transparency*, pp. 59–68. <https://doi.org/10.1145/3287560.3287598>
- Smuha, N. A. (2019). The EU approach to ethics guidelines for trustworthy artificial intelligence. *Computer Law Review International*, 20(4), 97-106.
- Spanos, G., & Michalis, A. N. (2012). I neoelliniki glossa sti defterovathmia ekpaidefsi. Athina: Nea Kritiki.
- Tsamados, Andreas et al. (2020): *The ethics of algorithms. Key problems and solutions*. Available online at SSRN's eLibrary. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3662302>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes*. EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Δυσορθογραφία – ανορθογραφία: Δύο διαφορετικές δυσκολίες.

Φλώρα Ρεΐση, Φιλολόγος - E.A.E., M.Sc, M.A.

Περίληψη

Η Δυσορθογραφία ως Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία θεωρείται εγγενής διαταραχή και συνδέεται με δυσλειτουργίες σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου που επηρεάζουν την ικανότητα ορθής γραφής. Δεν οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας, για αυτό δεν πρέπει να συγχέεται με την ανορθογραφία, για διαγνωστικούς και εκπαιδευτικούς λόγους. Σκοπός του άρθρου είναι να αμβλύνει αυτή τη σύγχυση, εστιάζοντας τόσο στους αιτιολογικούς - νευροανατομικούς παράγοντες όσο και στους γνωστικούς παράγοντες που συχνά συνυπάρχουν με τη Δυσορθογραφία. Ο συνεχώς διογκούμενος αριθμός ανορθογράφων μαθητών στο σχολείο υπογραμμίζει την ανάγκη αυτής της διάκρισης. Ένας επιπλέον στόχος του άρθρου είναι να συμβάλλει στη διαφοροδιάγνωση, αναδεικνύοντας τα διαγνωστικά κριτήρια που θα οδηγήσουν την αξιολογική διαδικασία με περισσότερη ασφάλεια στο συμπέρασμα της Δυσορθογραφίας, διαγράφοντας πιο ξεκάθαρα όρια ανάμεσα σε αυτήν και σε άλλες κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών ή αναπηριών, όπως οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή τα Νοητικά Προβλήματα, που επίσης οδηγούν σε δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, παρόμοιες με αυτές της Δυσορθογραφίας.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσορθογραφία, ανορθογραφία, αιτιολογικοί παράγοντες, διάγνωση

Dysorthography – anorthography: two different difficulties

Flora Reisi, Philologist of Special Education, M.Sc, M.A.

Abstracts

Dysorthography as a Specific Learning Disability is considered an inherent disorder and is associated with dysfunctions in specific areas of the brain that affect the ability to write correctly. It is not due to a lack of effort, so it should not be confused with anorthography, for diagnostic and educational reasons. The aim of this article is to alleviate this confusion, focusing on both the etiological - neuroanatomical factors and the cognitive factors that often coexist with Dysorthography. The ever-increasing number of anorthographic students in school underlines the need for this distinction. An additional goal of the article is to contribute to differential diagnosis, highlighting the diagnostic criteria that will lead the assessment process with more certainty to the conclusion of Dysorthography, drawing clearer boundaries between it and other categories of learning difficulties or disabilities, such as General Learning Difficulties or Intellectual Problems, which also lead to difficulties in spelling, similar to those of Dysorthography.

Key-Words: dysorthography, anorthography, etiological factors, diagnosis

Εισαγωγή

Η Δυσορθογραφία είναι μία διαταραχή με κύρια χαρακτηριστικά τις σταθερές και συστηματικές δυσκολίες στην ορθογραφία και την εφαρμογή των κανόνων γραφής. Υπάγεται στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, μαζί με τις Δυσλεξία, Δυσαναγνωσία, Δυσγραφία, Δυσαριθμήςια.

Πρόκειται για εγγενή δυσκολία και δεν πρέπει να ταυτίζεται με την ανορθογραφία. Η τελευταία περιγράφει τη μη τήρηση ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων κατά τη γραφή, η οποία μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εξάσκησης, την άγνοια ή την απροσεξία. Δεν αποτελεί όμως αποτέλεσμα εγγενούς αδυναμίας.

Λάθη μαθητών με Δυσορθογραφία.

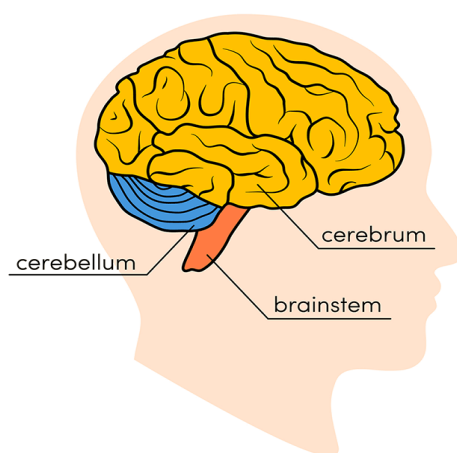
Λάθη που συνήθως κάνει ένας μαθητής με Δυσορθογραφία είναι κυρίως τα παρακάτω, τα οποία παρατίθενται σε φθίνουσα σειρά διαγνωστικής βαρύτητας.

α) Λάθη στην τοποθέτηση των γραμμάτων μέσα στη λέξη ή στη φωνολογική επεξεργασία – γραφοφωνημική αντιστοίχιση, όπως παραλείψεις (σπανιότερα προσθήκες), αντικαταστάσεις, αντιστροφές ή μεταθέσεις γραμμάτων, β) λάθη στην αυτονομία των λέξεων, ο μαθητής ενώνει λέξεις, μία εκ των οποίων είναι συνήθως μονοσύλλαβη, γ) λάθη στην καταληκτική ορθογραφία - λάθη γραμματικής κλίσης ρημάτων και ονομάτων, δ) διαφορετική γραφή ίδιας λέξης, ε) λάθη στην ιστορική-θεματική ορθογραφία, στ) λάθη που κάνει και ο μέσος όρος των μαθητών και τα οποία σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα της ελληνικής εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στους μαθητές με Δυσορθογραφία, όπως λάθη στη σωστή επιλογή ανάμεσα σε γράμματα που αποδίδουν τον ίδιο φθόγγο (π.χ., ξ/κς-, ευ/εφ, ι/η/ι/υ/ει/οι, κλπ), ζ) λάθη στη χρήση των διπλών συμφώνων (θάρρος), στις ομόηχες (τύχη, τοίχοι) και τονικά παρώνυμες λέξεις (χώρος, χορός) (Στασινός 1999, Smith, Tyler 2019).

Αιτιολογικοί παράγοντες.

Νευροανατομικοί παράγοντες.

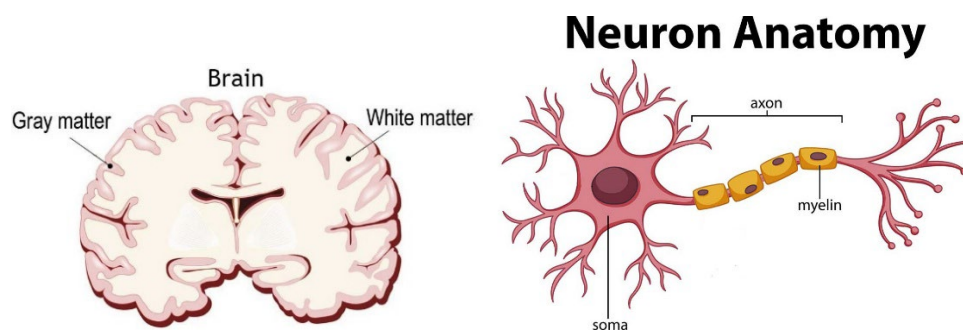
Βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες εμπλέκονται στην εμφάνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με την έρευνα να εστιάζει στη λειτουργία των νευροανατομικών δομών. Ως εκ τούτου έχει αξία να περιγράψουμε αδρομερώς βασικά δομικά χαρακτηριστικά του εγκεφαλικού φλοιού και των εγκεφαλικών λοβών, κυρίως αυτών που σχετίζονται με τη λειτουργία της γλώσσας (Johns Hopkins Medicine, 2023, Stinnett, Reddy, Zabel, 2023, Varthalitis, 2019).



Πηγή Εικ. 1: <https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/anatomy-of-the-brain>

Τα κύρια μέρη του εγκεφάλου είναι το τμήμα που περιλαμβάνει τα δύο ημισφαίρια (το μεγάλο τμήμα, Εικ.1), η παρεγκεφαλίδα και το εγκεφαλικό στέλεχος. Το εγκεφαλικό στέλεχος (μέση του εγκεφάλου) συνδέει τον εγκέφαλο με το νωτιαίο μυελό. Μαζί, ο εγκέφαλος και ο νωτιαίος μυελός, που εκτείνεται από αυτόν, συνθέτουν το κεντρικό νευρικό σύστημα (ΚΝΣ).

Η επιφάνεια του εγκεφάλου καλύπτεται από τον φλοιό (φαιά ουσία). Σημσιολογικά, ο όρος φλοιός αποδίδει το λατινικό Cortex και περιγράφει το εξωτερικό κάλυμμα της φαιάς ουσίας του εγκεφάλου. Το εξωτερικό αυτό κάλυμμα έχει μια αναδιπλωμένη εμφάνιση με πτυχές («έλικες») και αυλακώσεις («αύλακες»), χάρη στις οποίες αυξάνεται κατά πολύ η επιφάνεια του, 2.2 μ. (Βλ. Εικ. 1). Το στρώμα που βρίσκεται από κάτω είναι η φαιά ουσία (Βλ. *Gray matter*, Εικ. 2), που συγκροτείται κυρίως από σώματα νευρώνων (όπως το στρογγυλό κεντρικό κυτταρικό σώμα της Εικ. 3). Κάτω από το στρώμα της φαιάς ουσίας υπάρχει άλλο ένα στρώμα, η λευκή ουσία (Βλ. *White matter*, Εικ. 2), που αποτελείται κυρίως από άξονες (τα μακριά στελέχη που συνδέουν τους νευρώνες μεταξύ τους, Εικ. 3). Η διαφορετική σύνθεση των τμημάτων του νευρώνα (νευρικού κυττάρου) είναι ο λόγος που οι δύο περιοχές εμφανίζονται ως ξεχωριστές αποχρώσεις σε ορισμένες σαρώσεις. Η φαιά ουσία αναφέρεται στο πιο σκοτεινό, εξωτερικό τμήμα, ενώ η λευκή ουσία περιγράφει το ελαφρύτερο, εσωτερικό τμήμα από κάτω, το κέντρο του εγκεφάλου. Στον νωτιαίο μυελό, αυτή η σειρά αντιστρέφεται, η λευκή ουσία βρίσκεται εξωτερικά και η φαιά ουσία βρίσκεται μέσα.



Πηγή Εικ.2&3: <https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/anatomy-of-the-brain>

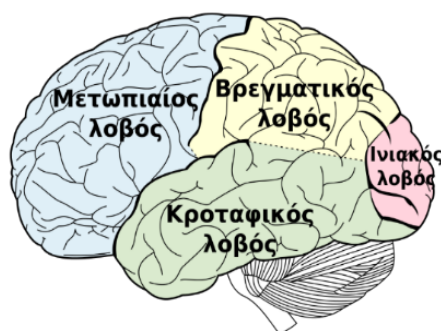
Οι δύο αυτές περιοχές του εγκεφάλου έχουν διαφορετικό ρόλο. Η φαιά ουσία είναι κυρίως υπεύθυνη για την επεξεργασία και την ερμηνεία των πληροφοριών, ενώ η λευκή ουσία μεταδίδει αυτές τις πληροφορίες σε άλλα μέρη του νευρικού συστήματος.

Η μετάδοση των πληροφοριών πραγματοποιείται μέσω χημικών και ηλεκτρικών σημάτων. Οι νευράξονες (Βλ. Εικ. 3) σχηματίζουν οδούς (δεσμίδες λευκής ουσίας, Εικ. 2), που συνδέουν τα διάφορα τμήματα του εγκεφάλου και επιτρέπουν τις πληροφορίες να ταξιδεύουν από το ένα τμήμα στο άλλο. Άλλα μηνύματα πάλι, μέσω του νωτιαίου μυελού της σπονδυλικής στήλης και ενός τεράστιου δικτύου νευρώνων, μεταδίδονται από τον εγκέφαλο μέχρι τα μακρινά άκρα του σώματος και το αντίστροφο. Για να γίνει όλο αυτό το «διαδίκτυο» πληροφοριών, το ΚΝΣ αποτελείται από δισεκατομμύρια νευρώνες (νευρικά κύτταρα).

Οι πληροφορίες δεν ταξιδεύουν μόνο από τον έναν λοβό του φλοιού στον άλλο ή από το ένα ημισφαίριο στο άλλο, αλλά και σε δομές βαθιά στον εγκέφαλο, όπως τον *θάλαμο*, τον *υποθάλαμο*, την *υπόφυση*, την *επίφυση*, τα *βασικά γάγγλια*, την *έλικα του προσαγωγίου*, την *αμυγδαλή*, τον *ιππόκαμπο* (εν τω βάθει δομές).

Οι περιοχές του φλοιού εξειδικεύονται σε διαφορετικές λειτουργίες: αισθητικές, κινητικές, συνειρμικές. Οι τελευταίες καταλαμβάνουν περίπου το 50% του φλοιού και σχετίζονται με τις πνευματικές λειτουργίες (μνήμη, κρίση, αιτιολόγηση, λόγος, συναισθήματα). Ο φλοιός των ημισφαιρίων είναι η μοναδική περιοχή του Κ.Ν.Σ., που είναι υπεύθυνη για τις συνειδητές λειτουργίες.

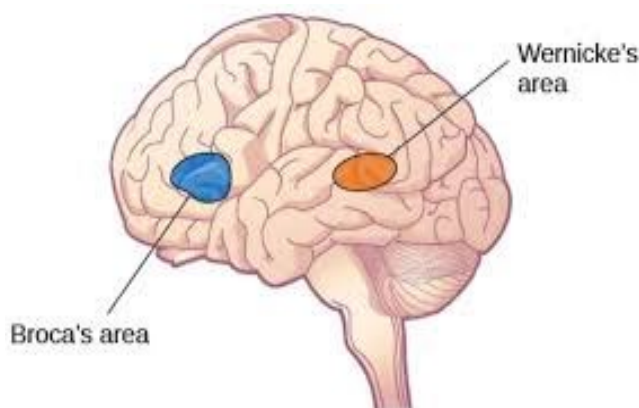
Ο εγκεφαλικός φλοιός χωρίζεται σε δύο μισά ή *ημισφαίρια*, τα οποία ενώνονται σε μια μεγάλη, βαθιά σχισμή, που εκτείνεται από το μπροστινό μέρος του κεφαλιού προς το πίσω μέρος (*κεντρική αύλακα / center sulcus*). Το δεξί ημισφαίριο ελέγχει την αριστερή πλευρά του σώματος και το αριστερό ελέγχει τη δεξιά πλευρά του σώματος. Τα δύο μισά επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω μιας μεγάλης δομής σε σχήμα C λευκής ουσίας και νευρικών οδών, όπως αυτές που περιγράψαμε παραπάνω.



Πηγή Εικόνας 4: <https://pediatric-neurosurgery.com/anatomy>

Ξεχωριστές ρωγμές διαιρούν το κάθε ημισφαίριο του εγκεφάλου σε τέσσερα τμήματα, που ονομάζονται λοβοί: μετωπιαίος, κροταφικός, βρεγματικός και ινιακός λοβός. Κάθε λοβός διαιρείται σε περιοχές και υποπεριοχές που εξυπηρετούν πολύ συγκεκριμένες λειτουργίες. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι κάθε λοβός του εγκεφάλου δεν λειτουργεί μόνος του. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, υπάρχουν πολύ πολύπλοκες συνδέσεις (συνάψεις) μεταξύ των λοβών του ίδιου ημισφαιρίου αλλά και μεταξύ του δεξιού και του αριστερού ημισφαιρίου (Varthalitis, 2019).

Οι περιοχές του εγκεφάλου που εμπλέκονται στη λειτουργία της γλώσσας είναι οι εξής:



Πηγή Εικόνας 5: simplypsychology.org

- Περιοχή Broca (αριστερό ημισφαίριο, στο κάτω μέρος του μετωπιαίου λοβού): σχετίζεται με την παραγωγή λόγου - ομιλίας και γραφής.
- Περιοχή Wernicke (αριστερό ημισφαίριο, μεταξύ του οπίσθιου κάτω βρεγματικού λοβού και οπίσθιου άνω κροταφικού λοβού): συνδέεται με την κατανόηση της γλώσσας.
- Κροταφικός λοβός (οι πλευρές του εγκεφάλου): οι κροταφικοί λοβοί εμπλέκονται, μεταξύ άλλων, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και την ομιλία.
- Γωνιώδης έλικας (γύρω από τα άκρα των κροταφικών αυλάκων): εμπλέκεται στη σύνδεση μεταξύ ήχων και γραμμάτων, στην οπτική αναγνώριση των λέξεων και των ορθογραφικών προτύπων.

Σε γενικές γραμμές, το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει την ομιλία, τη γραφή, την κατανόηση και την αριθμητική. Το δεξιό ημισφαίριο ελέγχει τη δημιουργικότητα, τις χωρικές ικανότητες, τις μουσικές και τις ευρύτερα καλλιτεχνικές δεξιότητες. Το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στη χρήση των χεριών και της γλώσσας στο 92% περίπου των ανθρώπων.

Νευροανατομικές διαφορές στον εγκέφαλο.

Έρευνες με χρήση απεικονιστικών μεθόδων (π.χ. μαγνητική τομογραφία - MRI) έχουν δείξει ότι άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως Δυσορθογραφία, παρουσιάζουν μειωμένη ή διαφορετική δραστηριότητα στις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη γλωσσική επεξεργασία. Ευρήματα αυτού του είδους ενισχύουν την ερευνητική υπόθεση ότι δυσλειτουργία στις παραπάνω εγκεφαλικές περιοχές δυσκολεύει την αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων, την αποθήκευση και ανάκληση ορθογραφικών κανόνων και προτύπων, οδηγώντας σε ορθογραφικά λάθη (UCSF, Weill Institute for Neurosciences, 1923, Stinnett, Reddy, Zabel, 2023).

Μνήμη και Προσοχή.

Τυπικά εργαλεία (π.χ., WISC), κατά την αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων, δείχνουν συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση στην ορθογραφία και στις μνημονικές ικανότητες, αφήνοντας να εννοηθεί ότι ο παράγοντας μνήμη πρέπει να ληφθεί υπόψη, όταν ερευνούμε για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η μνήμη είναι μια σύνθετη διαδικασία που διέρχεται από τρεις βασικές φάσεις: κωδικοποίηση πληροφοριών, αποθήκευση και ανάκληση. Διάφορες περιοχές του εγκεφάλου εμπλέκονται σε διαφορετικούς τύπους μνήμης. Ο εγκέφαλος πρέπει να δώσει προσοχή και να επαναλάβει ένα γεγονός, για να μεταφερθεί αυτό από τη βραχυπρόθεσμη στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

- Η βραχυπρόθεσμη μνήμη, αλλιώς, μνήμη εργασίας, συμβαίνει στον *προμετωπιαίο φλοιό*. Αποθηκεύει πληροφορίες για περίπου ένα λεπτό και η χωρητικότητά της περιορίζεται σε περίπου 7 στοιχεία. Για παράδειγμα, μας δίνει τη δυνατότητα να καλέσουμε έναν αριθμό τηλεφώνου που μόλις μας είπε κάποιος. Επίσης, παρεμβαίνει κατά την ανάγνωση, για να απομνημονεύσουμε τη φράση που μόλις έχουμε διαβάσει, έτσι ώστε η επόμενη να έχει νόημα (Johns Hopkins Medicine, 2023, Varthalitis, 2019).
- Η μακροπρόθεσμη μνήμη υφίσταται επεξεργασία στον *ιππόκαμπο* και ενεργοποιείται όταν θέλουμε να απομνημονεύσουμε κάτι για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Αυτή η μνήμη έχει απεριόριστη χωρητικότητα περιεχομένου και διάρκειας.
- Η μνήμη δεξιοτήτων υφίσταται επεξεργασία στην *παρεγκεφαλίδα*, η οποία μεταδίδει πληροφορίες στα βασικά γάγγλια. Αποθηκεύει αυτόματες αναμνήσεις, όπως το δέσιμο των κορδονιών του παπουτσιού, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου ή την ποδηλασία.

Παρατηρούμε ότι συνυφασμένη με τη μνήμη είναι και η προσοχή. Με την προσοχή αποφασίζουμε τι θα κωδικοποιήσουμε στη βραχύχρονη μνήμη, ώστε να περάσει και στη μακρόχρονη. Μνήμη και προσοχή, που υφίστανται επεξεργασία στο *θάλαμο* και στον *ιππόκαμπο*, εμπλέκονται στη διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας, η οποία απαιτεί ικανό χρόνο προσοχής, επανάληψη και απομνημόνευση.

Το φαινόμενο της συννοσηρότητας.

Η παραπάνω παρατήρηση μπορεί να δικαιολογεί και τη συνύπαρξη, κάποιες φορές, στα ίδια άτομα της Δυσορθογραφίας με μια άλλη διαταραχή, τη Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής, αφού και στις δύο εμπλέκεται ο καθοριστικός παράγοντας της προσοχής (*συννοσηρότητα*).

Επιπλέον, συχνά υπάρχει σύνδεση μεταξύ της Δυσλεξίας και της Δυσορθογραφίας, με τις δυσκολίες ανάγνωσης (παρούσες στη Δυσλεξία) να επιδεινώνουν συχνά τις δυσκολίες γραφής. Σε αυτή την περίπτωση είναι προτιμότερο, από την άποψη της επιλογής των καταλληλότερων μεθόδων μάθησης και παρέμβασης, να αντιμετωπιστεί η Δυσορθογραφία ως σύμπτωμα της ευρύτερης διαταραχής της Δυσλεξίας.

Γενετικοί παράγοντες.

Έρευνες δείχνουν ότι η δυσορθογραφία έχει κληρονομική βάση (Hammill, 1990, σσ. 74-84). Αν ένας γονέας έχει μαθησιακές δυσκολίες (όπως δυσλεξία ή δυσορθογραφία), υπάρχει αυξημένη πιθανότητα οι δυσκολίες αυτές να εμφανιστούν και στα παιδιά. Ωστόσο, η έρευνα για τη γενετική προδιάθεση της Δυσορθογραφίας έχει ακόμα πολύ δρόμο μέχρι να καταλήξει με βεβαιότητα στο αν υπάρχουν συγκεκριμένα γονίδια που να σχετίζονται με δυσκολίες στην επεξεργασία της γλώσσας και την ορθογραφία.

Γνωστικοί παράγοντες πίσω από τη Δυσορθογραφία.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή σε μαθητές τυπικών και άτυπων τεστ αξιολόγησης των μαθησιακών τους ικανοτήτων έχουν δείξει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν συγχρόνως και προβλήματα σε συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες, όπως σε κάποιες από τις ακόλουθες.

- Προβλήματα οπτικής διάκρισης – οπτικής αντίληψης. Τέτοια προβλήματα δύναται να εκφραστούν στο γραπτό λόγο με αντικαταστάσεις μεταξύ οπτικά παρόμοιων γραμμάτων (π.χ. /δ/ αντί /β/). Μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην οπτικοκινητική σάρωση ή στον οπτικοκινητικό συντονισμό, τα οποία μαρτυρούν ελλείψεις στην προσοχή – συγκέντρωση.
- Δυσκολίες στη σειροθέτηση. Δυσκολίες αυτού του τύπου μπορεί να επηρεάσουν τη διατήρηση της σωστής σειράς των γραμμάτων σε μια λέξη, με αποτέλεσμα την εμφάνιση λαθών, όπως αντιστροφές ή παραλείψεις γραμμάτων.
- Αδύναμη μνήμη εργασίας. Όπως προαναφέρθηκε, η μνήμη εργασίας επιτρέπει την αποθήκευση, διατήρηση και επεξεργασία των πληροφοριών, πριν εισέλθουν στη

- μακρόχρονη μνήμη. Αδυναμίες στη μνήμη εργασίας έχει ως αποτέλεσμα:
- ✓ δυσκολία στη συγκράτηση για αρκετό χρόνο της ορθογραφικής εικόνας των λέξεων,
 - ✓ δυσκολία στην ορθή αποθήκευση και άρα και στην ανάκληση των ορθογραφικών κανόνων.

Τα παραπάνω είναι ευρήματα που πρέπει, μαζί με άλλα στοιχεία, να συνεκτιμηθούν, όταν ερευνούμε πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως τη Δυσορθογραφία. Χρειάζεται προσοχή, γιατί παρόμοιες δυσκολίες εμφανίζουν μαθητές και με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Προβλήματα Λόγου (Ειδική Γλωσσική Διαταραχή), Νοητική Υστέρηση. Στα πλαίσια, λοιπόν, της διαφοροδιάγνωσης, η ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών τεκμηριώνεται, εφόσον συντρέχουν ταυτόχρονα οι προϋποθέσεις που θα δούμε στο αμέσως παρακάτω κεφάλαιο (Διαγνωστικά Κριτήρια).

Διαγνωστικά Κριτήρια

Σύμφωνα με το DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision), για να τεκμηριωθεί η διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (*Disorder of Written Expression*), στην οποία, κατά το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, περιλαμβάνεται και η Δυσορθογραφία, θα πρέπει:

- οι δεξιότητες γραπτής έκφρασης, όπως μετριοούνται με τυπικές και άτυπες δοκιμασίες, να βρίσκονται σε αισθητά χαμηλότερα επίπεδα από εκείνα που αναμένονται με βάση α) την χρονολογική ηλικία του ατόμου, β) την μετρούμενη ευφυΐα και γ) την κατάλληλη εκπαίδευση με βάση την ηλικία (Κριτήριο Α),
- η δυσκολία αυτή να προκαλεί σημαντική βλάβη στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα καθήκοντα που απαιτεί η σύνθεση γραπτού κειμένου (Κριτήριο Β)
- και, αν είναι παρόν ένα αισθητηριακό έλλειμμα, οι δυσκολίες με τις δεξιότητες γραφής θα πρέπει να υπερβαίνουν εκείνες που συνήθως συνδέονται με το αισθητηριακό έλλειμμα (Κριτήριο Γ).

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στο Κριτήριο Α, καθότι για να καταλήξει ένας ειδικός ψυχικής υγείας ή ένας φορέας (π.χ., ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) στη γνωμάτευση της Δυσορθογραφίας, θα πρέπει ο/η αξιολογούμενος/-η να έχει νοητικό επίπεδο στα όρια του φυσιολογικού, ακόμη και υψηλό, και η απόδοσή του/της στα τεστ να είναι αναμενόμενη σε σχέση με το πολιτιστικό περιβάλλον και την εκπαίδευση που έλαβε.

Αυτό είναι απαραίτητο, γιατί παιδιά με χαμηλό νοητικό δυναμικό είναι αναμενόμενο να εμφανίζουν δυσκολίες παρόμοιες με της Δυσορθογραφίας, οι οποίες όμως, εν προκειμένω, είναι απόρροια των γενικών μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και όχι μιας μεμονωμένης και Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας, δηλαδή της Δυσορθογραφίας.

Επιπλέον, δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, ακόμη και πολύ σοβαρές, μπορεί να παρουσιάζουν μαθητές/-τριες με μεγάλα μαθησιακά κενά, στερημένο πολιτιστικά περιβάλλον ή ακόμα και δίγλωσσο περιβάλλον στο οποίο δε δόθηκε όμως μέριμνα για τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε πρώιμες σχολικές ηλικίες. Στις περιπτώσεις αυτές μιλάμε για ανορθογραφία και δεν είναι απαραίτητο να υποβόσκει η διαταραχή της Δυσορθογραφίας, παρά μόνο αν συντρέχουν συνδυαστικά οι παραπάνω προϋποθέσεις (Βλ. κεφάλαια: Γνωστικοί παράγοντες πίσω από τη Δυσορθογραφία και Διαγνωστικά Κριτήρια (Α,Β,Γ)).

Επομένως, ένας/μία μαθητής/-τρια με γνωμάτευση Δυσορθογραφία και μόνο Δυσορθογραφία, χωρίς συμπληρωματικές γνωματεύσεις, πέρα από τις δυσκολίες που έχει στην ορθογραφημένη γραφή, αναμένεται να μην εμφανίζει προβλήματα, αλλά, αντίθετα, να έχει καλές επιδόσεις σε δείκτες που μετρούν:

α) την ικανότητα σχηματισμού λεκτικών εννοιών και την έκφραση σχέσεων μεταξύ των εννοιών (π.χ., ομοιότητες), β) την ικανότητα ορισμού εννοιών με σχετική ακρίβεια, γ) τη λεξιλογική επάρκεια, δ) την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων και ε) την επάρκεια γνώσεων που σχετίζονται με το περιβάλλον.

Συμπεράσματα.

Η Δυσορθογραφία ως επίμονη δυσκολία στην πρόσκτηση και χρήση της ορθογραφίας είναι μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, που δεν οφείλεται σε τεμπελιά ή έλλειψη εξάσκησης. Αντίθετα, είναι εγγενής δυσκολία. Έρευνες τη συνδέουν με διαφοροποιήσεις στη λειτουργία του εγκεφάλου –ιδιαίτερα των γλωσσικών κέντρων-, γενετική προδιάθεση, δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία και τη μνήμη εργασίας. Μπορεί να εμφανίζεται μόνη της ή να συνυπάρχει με άλλες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως η δυσκολία στην ανάγνωση ή στη γραφή, οπότε υιοθετείται ο υπερόνυμος όρος Δυσλεξία, για να περιγράψει το φαινόμενο. Δεν οφείλεται σε νοητική υστέρηση ή αισθητηριακά ελλείμματα. Μπορεί να εμφανίζεται μαζί με νοητικά προβλήματα, αλλά ως διακριτή διαταραχή δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των προβλημάτων.

Είναι σημαντικό να μη συγχέεται η Δυσορθογραφία με την ανορθογραφία. Η τελευταία είναι ευρέως διαδεδομένη στη μαθητική κοινότητα, γεγονός που συχνά εγείρει ανησυχία σε γονείς και εκπαιδευτικούς για υποβόσκουσα διαταραχή – Δυσορθογραφία. Ωστόσο, το είδος και η συχνότητα των ορθογραφικών λαθών διαφέρουν ανάμεσα στις δύο, με τα λάθη στην καταληκτική ορθογραφία να είναι περισσότερα στη Δυσορθογραφία – φαίνεται ότι οι κλιτικές καταλήξεις είναι ισχυροί αντιληπτικοί δείκτες (*strong conceptual cues*) (Τζακώστα, 2026, σ. 6). Επιπλέον, η ανορθογραφία δεν έχει βιολογική βάση, αλλά οφείλεται σε ελλιπή εκπαίδευση ή άσκηση. Είναι άλλωστε «σύμπτωμα» της εποχής μας, δεδομένης την ηλεκτρονικής επανάστασης. Οι πλειονότητα των νέων επικοινωνεί σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου η ακρίβεια και η ορθότητα υποχωρούν μπροστά στην ανάγκη για ταχύτητα και αμεσότητα. Επίσης, τα ψηφιακά εργαλεία αυτόματης διόρθωσης απαλλάσσουν τους μαθητές από τον κόπο, αλλά και την

ευθύνη να μάθουν να γράφουν σωστά, μα κυρίως τους στερούν την ευκαιρία να κάνουν λάθη και να μάθουν από τα λάθη τους.

Επομένως είναι σημαντική η έγκαιρη διάγνωση της Δυσορθογραφίας, ώστε να αναζητηθούν οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας – μάθησης και αξιολόγησης και να μειωθούν οι αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες. Εξίσου όμως σημαντική είναι και η αναγνώριση της ανορθογραφίας, για την αντιμετώπισή της με συστηματική άσκηση και επανάληψη. Η βελτίωση με τη μεθοδική διδασκαλία και μελέτη είναι αναμενόμενη σε μαθητές με ανορθογραφία, μια και η αντίσταση στη διδασκαλία αναδεικνύεται ως ένα ακόμα διαγνωστικό χαρακτηριστικό της Δυσορθογραφίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

«Brain Anatomy and How the Brain Works», Johns Hopkins Medicine, <https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/anatomy-of-the-brain>, (imerominia teleftaias enimerosis 12 Iouniou 2023)

Dimou, D. (1982). *I Dysorthografia. Oi koinonikes kai psychologikes tis apopseis*. Athina: Grigoris.

Franklyn Rocha Cabrero, Orlando De Jesus. «Dysgraphia». NIH National Library of Medicine, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559301/?utm_source=chatgpt.com, (imerominia teleftaias enimerosis 30 Septemvriou 2022)

Frazier Norbury, C., Tomblin, J.B, Bishop, D.V.M. *Katanoontas tis Anaptyxiakes Glossikes Diataraches. Apo ti theoria stin praxi (2013)*. Metafrasi: Koulentianou, M., Epimeleia: Ralli, A. & Palikara, O. Athina: Gutenberg

Hammill, D. D. (1990). «On Defining Learning-Disabilities. An Emerging Consensus», *Journal of Learning Disabilities*, t. 23, ss. 74-84.

Kaufman, A.S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York: Wiley

«Speech & Language», Weill Institute for Neurosciences, University California San Francisco, <https://memory.ucsf.edu/brain-health/speech-language>, (imerominia teleftaias enimerosis 12 Iouniou 2023)

Smith, D.D., Tyler, N.C. *Eisagogi stin Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi (2019)*. Metafrasi: Artemis Griva. Athina: Gutenberg.

Stinnett, T.J., Reddy, V., Zabel, M.K. «Neuroanatomy, Broca Area», NIH National Library of Medicine, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK526096/> (imerominia teleftaias enimerosis 8 Avgoustou 2023)

- Mouzaki, A., Protopapas, A., Sideridis, G. & Simos, P. (2010). Mia dokimasia gia tin axiologisi tis orthografias sto Orthografia: Mathisi kai Diataraches, Mouzaki, A., Protopapas, A. (epim.), Athina: Gutenberg, 326-347
- Panteliadou, S. (2011). *Mathisiakes dyskolies kai ekpaideftiki praxi. Ti kai giati.* Athina: Pedio.
- Stasinos D. P. (1999). *Dyslexia kai scholeio.* Athina: Gutenberg
- Stasinos, D.P. (2003). *Mathisiakes dyskolies tou paidiou kai tou efivou. I empeiria tis Evropis.* Athina: Gutenberg
- Trigka – Mertika, E.D. (2010). *Mathisiakes Dyskolies, Genikes kai Eidikes Mathisiakes Dyskolies – Dyslexia.* Athina: Grigliiri
- Tzakosta, M. «Istorikes metarrythmiseis tou orthografikou systimatos tis ellinikis: mia anatheorisi pou epikeitai». *Eidikos Paidagogos.* VI. <https://eidikospaidagogos.gr/Yliko-orthografia-dimotiko-gymn/>, (imerominia teleftaias enimerosis: 17 Apriliou 2016)
- Vogindroukas, I. & Grigoriadou, E. (2000). «Eidikes Mathisiakes Dyskolies, Dysorthografia», *Themata Eidikis Agogis*, t. 10, ss. 50-61

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την τροποποίηση συμπεριφοράς στη ΔΕΠ-Υ

*Μυλωνάς Ιωάννης, Δάσκαλος Ε.Α.Ε., Μ.Εδ.
Κυριακού Μαρία Ανθή, Δασκάλα-Νηπιαγωγός, Μ.Εδ.*

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι, συχνά, συνδεδεμένη με ένα φάσμα προβλημάτων συμπεριφοράς, στο οποίο συναντώνται η εναντίωση, η αντικοινωνικότητα, η παραβατικότητα και η αντιδραστική ή ακόμα και η επιθετική στάση. Οι προβληματικές συμπεριφορές των ανηλίκων με ΔΕΠ-Υ είναι δυνατόν να συντελέσουν στη μείωση της λειτουργικότητας και στη δυσμενή έκβαση των δυσκολιών τους. Επίσης, οι αρνητικές συμπεριφορικές προεκτάσεις της διαταραχής είναι ιδιαίτερα εμφανείς στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς και ενδέχεται να επηρεάζουν τη δυναμική της τάξης. Είναι, λοιπόν, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί με γνώμονα την υποστήριξη του/της μαθητή/τριας με ΔΕΠ-Υ να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας που θα συμβάλλουν ώστε να τροποποιούνται οι αρνητικές συμπεριφορές. Στην παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάζονται οι διαταραχές συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Έπειτα, επιχειρείται η καταγραφή των γνωσιακών τεχνικών αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς της συγκεκριμένης διαταραχής. Τέλος, παραθέτονται οι συμπεριφοριστικές τεχνικές παρέμβασης, τις οποίες δύναται να ακολουθήσει ο/η δάσκαλος/α.

Λεξις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, προβλήματα συμπεριφοράς, τεχνικές παρέμβασης

Educational interventions for behavior modification in ADHD

*Mylonas Ioannis, Special Education Teacher, M. Ed.
Kyriakou Maria Anthi, Teacher-Kindergarten teacher, M. Ed.*

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is often associated with a range of behavioral problems, which include opposition, antisocial behavior, delinquency, and even reactive or aggressive attitudes. The problematic behaviors of minors with ADHD can contribute to a reduction in functionality and an unfavorable outcome of their difficulties. Additionally, the negative behavioral extensions of the disorder are particularly evident in the school context as observed by educators and may affect the dynamics of the classroom. It is, therefore, important for educators, with the aim of supporting students with ADHD, to use teaching strategies that will contribute to modifying negative behaviors. In this paper, the behavioral disorders of children with ADHD are initially presented. Then, an attempt is made to record the cognitive techniques for dealing with the behavioral problems of this specific disorder. Finally, the behavioral intervention techniques that the teacher can follow are outlined.

Key-words: ADHD, behavioral problems, intervention techniques

Εμβαθύνοντας στα προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο της ΔΕΠ-Υ

Τα κύρια γνωρίσματα της ΔΕΠ-Υ είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων. Αποτελούν εμφανή συμπτώματα της διαταραχής και οφείλονται σε οργανικά αίτια (Maniadaki, 2012; Kakouros & Maniadaki, 2000). Επίσης, επηρεάζουν ιδιαίτερα τη λειτουργικότητα του ατόμου αλλά και τους γύρω του. Συχνά, οι ενήλικες καταφεύγουν σε λάθος ερμηνείες και αποδίδουν τις απρόσεκτες ή παρορμητικές αντιδράσεις του παιδιού με ΔΕΠ-Υ σε κακή διαπαιδαγώγηση ή χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να τις αντιμετωπίζουν με απόρριψη και με τιμωρία (Goldstein & Goldstein, 1998; Maniadaki et al., 2006). Τα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής ενδέχεται να συνυπάρχουν και με άλλου είδους προβλήματα, τα οποία ονομάζονται δευτερογενή. Τα δευτερογενή προβλήματα προκύπτουν από την επαφή του ατόμου με ΔΕΠ-Υ με τον κοινωνικό περίγυρο, από τις αντιδράσεις των άλλων απέναντι στη συμπεριφορά του, καθώς και από τη ποιότητα των βιωμάτων του. Οι διαταραχές συμπεριφοράς αποτελούν τέτοιου είδους πρόβλημα (Barkley, 2006c; Edbom et al., 2006; Klimkeit et al., 2006).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στη παιδική ηλικία ταξινομούνται σε δύο βασικές κατηγορίες. Η διαγνωστική κατηγορία της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής (Ε.Π.Δ.) αποτελείται από μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από μικρές αποκλίσεις, αναφορικά με την αναμενόμενη για το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού, προ-κοινωνική συμπεριφορά, όπως είναι τα ξεσπάσματα θυμού ή η αντιδραστικότητα. Εν αντιθέσει με την Ε.Π.Δ., η Διαταραχή Διαγωγής (Δ.Δ.), η οποία αποτελεί τη δεύτερη βασική κατηγορία, σχετίζεται με συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από μεγάλες αποκλίσεις, λαμβάνοντας υπόψιν την αναμενόμενη προ-κοινωνική συμπεριφορά για το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού (APA, 2000; Maniadaki, K. & Kakouros, E., 2012). Η βία, η επιθετικότητα (καυγάδες, εκφοβισμός) και η τάση για απάτη χωρίς επιθετικότητα (συχνά ψεύδη, αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο κ.α.) ανήκουν στις αποκλίνουσες συμπεριφορές που συνδέονται με τη Δ.Δ. Ανάλογα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες, είναι πιθανό το παιδί να οδηγηθεί στην εκδήλωση Ε.Π.Δ. και αργότερα Δ.Δ.

Η συχνότητα εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ακόμα κι αν δεν πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις για τη διάγνωση Ε.Π.Δ. ή Δ.Δ., ξεπερνά το 65% (Maniadaki & Kakouros, 2012; Barkley, 2006b; Newcorn, Halperin & Miller, 2009). Στις περιπτώσεις των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όπου συνυπάρχει Ε.Π.Δ. ή Δ.Δ., τα συμπτώματα είναι πιο σοβαρά και η εξέλιξη δυσμενής. Σημειώνεται, συχνά, πρόωρη έναρξη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, μεγάλη τάση για ψέματα, επιθετικότητα και εμπλοκή σε καυγάδες ή κλοπές. Άλλωστε, η παρορμητικότητα των παιδιών αυτών μεγιστοποιεί τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και ενισχύει την εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς (Abikoff & Klein, 1992). Ωστόσο, η κύρια συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ δεν προκαλεί, άμεσα και πάντα, την εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς (Kakouros & Maniadaki, 2000).

Σημαντικός, για την αναπτυξιακή και κοινωνική πορεία του παιδιού, είναι ο ρόλος της ποιότητας των σχέσεων μέσα στην οικογένεια και των περιβαλλοντικών συνθηκών υπό τις οποίες μεγαλώνει (Deault, 2010; Johnston & Mash, 2001; Taylor et al., 1991). Στις οικογένειες, όπου οι γονείς εκδηλώνουν ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες, μπορεί να εμφανιστούν προβλήματα διαγωγής και στα παιδιά (Carr, 2001; Chapman & Scott, 2001; Lebonici, 1996; Serbin & Krap, 2004). Επίσης, καταλυτικός είναι και ο τρόπος αντίδρασης των ενηλίκων στη συμπεριφορά των παιδιών. Εάν δέχονται συχνά παρατηρήσεις, γρήγορα οι παρατηρήσεις αυτές θα πάρουν την μορφή τιμωρίας και η τιμωρία, εν συνεχεία, το μόνο που θα καταφέρει είναι να εντείνει την αντιδραστικότητά τους.

Οι κηδεμόνες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αισθάνονται μεγάλο άγχος όσον αφορά την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου και, ταυτόχρονα, ότι δεν είναι αρκετά αποτελεσματικοί (Maniadaki & Kakouros, 2012; Maniadaki et al., 2005; Miranda, Marco & Grau, 2007). Επιπλέον, εκδηλώνουν περισσότερο αρνητισμό, επιβραβεύουν σπανιότερα και σε περίπτωση συγκρούσεων, συμπεριφέρονται με εχθρικό τρόπο στα παιδιά τους. Κατά την μαθητική πορεία των παιδιών τους, βλέπουν ότι εκείνα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και απόρριψη από τους συνομήλικους. Ως εκ τούτου, δημιουργείται μία κατάσταση στην οποία τα συγκεκριμένα βιώματα δημιουργούν χαμηλή αυτοεκτίμηση τόσο στους μαθητές με τη διαταραχή όσο και στους γονείς τους και αυξάνουν την προκλητική τους συμπεριφορά, διευρύνοντας, έτσι, το φαύλο κύκλο των αρνητικών αλληλεπιδράσεων.

Αν οι γονείς αλλά και οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση κατανοήσουν τις αδυναμίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ως προς τον έλεγχο της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους και τους προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου τους, τομείς στους οποίους συνήθως υστερούν, τότε μπορεί να διευκολύνουν, σημαντικά, την ανάπτυξη θετικών μορφών συμπεριφοράς και τον περιορισμό των αρνητικών. Στις περιπτώσεις, όμως, όπου οι ενήλικες δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις εκδηλώσεις της διαταραχής, τότε δημιουργούν τις βάσεις για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Maniadaki & Kakouros, 2012; Miranda, Marco & Grau, 2007). Ο σχεδιασμός και η επιτυχημένη υλοποίηση των στρατηγικών παρέμβασης στο πλαίσιο των σχολείων είναι η βασική πρόκληση για γονείς, εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες (Schmidt Neven, 2010; Reddy et al., 2009; Weare, 2005).

Οι γνωσιακές τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς της ΔΕΠ-Υ

Ο γνωστικός συμπεριφορισμός συνδυάζει το συμπεριφορισμό με τη γνωστική ψυχολογία και υποστηρίζει ότι το παιδί μπορεί να αυτο-παρατηρείται και να ρυθμίζει, κατάλληλα, τις αντιδράσεις του. Οι παρεμβάσεις αποτελούν ψυχοπαιδαγωγικές διδακτικές προσεγγίσεις, κατά τις οποίες το άτομο διδάσκεται τις απαραίτητες δεξιότητες για να ξεπερνά μόνο του τις δυσκολίες του. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, κατόπιν εκπαίδευσης

είναι σε θέση να υλοποιήσει τις γνωσιακές τεχνικές και προγράμματα στη σχολική τάξη με μεγάλη επιτυχία (Kalantzi-Azizi, A., 1999; Koliadis, E., 2010; Hughes, J.N. & Hall, R.J., 1989).

Στην τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης του Meichenbaum, το παιδί μαθαίνει να παρέχει ο ίδιος οδηγίες στον εαυτό του και να ρυθμίζει τον τρόπο σκέψης του. Αυξάνεται η αυτοκαθοδήγησή του όσον αφορά την εκμάθηση μίας δεξιότητας, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται σταδιακά η εξωτερική καθοδήγηση (Koliadis, 2010). Το πρώτο στάδιο της τεχνικής περιλαμβάνει τον εντοπισμό του προβλήματος, την επικέντρωση της προσοχής και δρομολόγηση της συμπεριφοράς, την αυτοενίσχυση και την αυτοαξιολόγηση. Εν συνεχεία, το άτομο εκτελεί τη δραστηριότητα επικουρούμενος από ετεροκαθοδήγηση αρχικά, μετά από λεκτική αυτοκαθοδήγηση, έπειτα από σιωπηλή και, εν τέλει, εσωτερική αυτοκαθοδήγηση.

Μία επιπλέον γνωστικο-συμπεριφορική τεχνική είναι αυτή της Επίλυσης Ψυχοκοινωνικών Προβλημάτων. Μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική, το παιδί μυείται στο να εφαρμόζει στρατηγικές που θα το βοηθούν να αντιμετωπίζει, αποτελεσματικά, συγκρούσεις ή διλήμματα και να αλλάζει τρόπο σκέψης επιλέγοντας την κατάλληλη λύση ανάμεσα σε εναλλακτικές. Υπάρχουν πέντε βασικά βήματα, τα οποία στοχεύουν στο να βοηθηθούν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, να ελέγχουν την παρορμητικότητα και να χρησιμοποιούν συχνότερα αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής συνδιαλλαγής (Braswell & Kendall, 1998; Goldstein, 1999; Kanfer & Goldstein, 1986): Η γενική αναφορά στο πρόβλημα, ο ορισμός και διατύπωση του προβλήματος, η στοχοθεσία, η δημιουργία εναλλακτικών τρόπων επίλυσης, η λήψη αποφάσεων και η εφαρμογή της λύσης με επαλήθευση.

Πρόσφορο έδαφος στο σχολικό χώρο βρίσκει, επιπρόσθετα, η τεχνική της Αυτοδιαχείρισης της Συμπεριφοράς, καθώς είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς σε συνεννόηση με το σχολικό ψυχολόγο, τις υποστηρικτικές δομές και τους γονείς του μαθητή. Στόχος του προγράμματος είναι να υποστηριχθεί ο μαθητής ώστε να αντιμετωπίζει μόνος του τις διάφορες αγχογόνες καταστάσεις της καθημερινότητας δίχως την καθοδήγηση του δασκάλου. Όπως αναλύονται από τους Koliadis (2010, 2006) και Kalantzi-Azizi (2002), οι φάσεις και τα βήματα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι τα παρακάτω: Οι αυτοκαθοριζόμενοι στόχοι και τα μέτρα σύγκρισης, η υλοποίηση της διαδικασίας (αυτοπαρατήρηση, αυτοκαταγραφή, αυτοκαθοδήγηση) και η αυτοαξιολόγηση με απόδοση συνεπειών (αμοιβές ή ποινές).

Επιπλέον, στα πλαίσια των τεχνικών ελέγχου του Θυμού, έχουν αναπτυχθεί τρία δεδομένα προγράμματα: Το πρόγραμμα του R.W. Novaco, το πρόγραμμα της Feindler και των συνεργατών της και το πρόγραμμα των Goldstein & Glick (Koliadis, 2010; Zirpoli, 2005). Στο πρόγραμμα του Novaco, πραγματοποιείται, αρχικά, μία γνωστική προετοιμασία του ατόμου ώστε να αναγνωρίζει τις καταστάσεις που πυροδοτούν το θυμό του και να αναπτύσσει τεχνικές ελέγχου. Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και, συγκεκριμένα, στην τεχνική της Λεκτικής

Αυτοκαθοδήγησης. Έπειτα, ο εκπαιδευόμενος εξασκείται μέσα από παιχνίδια ρόλων και κατ' οίκον εργασίες. Στο τέλος, υπάρχουν κάποιες επιπτώσεις ανάλογα με το αν η σύγκρουση παραμένει ανεπίλυτη ή διευθετημένη.

Το πρόγραμμα της Feindler και των συνεργατών της συμπεριλαμβάνει στα στάδια του προγράμματος παρέμβασης του Novaco, την εκμάθηση των παρακάτω πέντε βημάτων από τους μαθητές: Αρχικά, να αντιλαμβάνονται τις σωματικές ενδείξεις του ξέσπασματος του θυμού, μετά να εκτιμούν τα γεγονότα που προκάλεσαν το θυμό και, στη συνέχεια, να χρησιμοποιούν τη λεκτική αυτοκαθοδήγηση ώστε να μειωθεί το ξέσπασμα του θυμού. Επιπρόσθετα, προωθούνται τεχνικές, όπως βαθιές αναπνοές, οι οποίες θα εκλαμβάνονται ως περιοριστές και η αυτοαξιολόγηση.

Αναφορικά με το πρόγραμμα των Goldstein & Glick, οι στόχοι του είναι να βοηθήσουν τα άτομα να αντιληφθούν τί προηγήθηκε του θυμού και της επιθετικότητας και μετά να διδαχθούν αποτελεσματικές τεχνικές μείωσης του θυμού. Αποτελείται από τρία στάδια: Τη μίμηση προτύπου, το παιχνίδι ρόλων και την ανατροφοδότηση της επίδοσης. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος, το παιδί χρησιμοποιεί ένα ημερολόγιο θυμού, το οποίο το βοηθά αφενός να καταλάβει τις καταστάσεις που το θυμώνουν, αφετέρου να μάθει να τις διαχειρίζεται.

Συμπληρωματικά των προγραμμάτων διαχείρισης του θυμού που αναφέρθηκαν, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και η στρατηγική των πέντε διαδοχικών βημάτων σε καταστάσεις προβλημάτων (Koliadis, 2010; Etscheidt, 1991; Lochman, Nelson, & Sims, 1981). Τα στάδια της συγκεκριμένης τεχνικής είναι τα παρακάτω: Η ενεργοποίηση ενδείξεων/ καθυστέρηση παρόρμησης, η ονομασία του προβλήματος, η εξαγωγή εναλλακτικών λύσεων, ο υπολογισμός συνεπειών και η εφαρμογή. Ακόμα, διατίθεται προς εκπαιδευτική χρήση και η γνωστική-συμπεριφοριστική στρατηγική ZIPPER, στα πλαίσια της οποίας αναγνωρίζεται το πρόβλημα από το μαθητή και εξερευνούνται εναλλακτικές επιλογές (Koliadis, 2010).

Τέλος, μία ιδιαίτερα βοηθητική τεχνική, που θα μπορούσαν να εισάγουν στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί η τεχνική της Εναλλακτικής Αντίδρασης. Αναγνωρίζεται ως τεχνική της «Μικρής Χελώνας» και υλοποιείται σε μαθητές με γνώμονα να εξασκηθούν να οριοθετούν το θυμό και την επιθετικότητά τους (Angeli & Vlachou, 2004; Robin, Schneider & Dolnick, 1976; Zirpoli, 2005). Οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν τεχνικές βαθμιαίας μυϊκής χαλάρωσης ώστε να διαφεύγουν τις αγχογόνες καταστάσεις. Επίσης, εξασκούνται σε τεχνικές επίλυσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Όταν, λοιπόν, αντιμετωπίζουν μία προβληματική κατάσταση, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την εναλλακτική αντίδραση της μικρής χελώνας. Πρώτα, ο εκπαιδευτικός διηγείται την ιστορία της μικρής χελώνας και παρουσιάζει την εναλλακτική αντίδραση. Στη συνέχεια, με κινήσεις του σώματος και με βαθμιαία μυϊκή χαλάρωση τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν τη στάση της χελώνας. Έτσι, κάθε φορά που νιώθουν ευάλωτοι σε συγκρούσεις ή βρεθούν σε καταστάσεις με ένταση, θυμό και οργή, μπορούν να

ωθήσουν τον εαυτό τους σε μία εναλλακτική αντίδραση μειώνοντας σταδιακά τα έντονα αρνητικά συναισθήματα.

Οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ

Τα προγράμματα που βασίζονται στο συμπεριφορισμό σχεδιάζονται βάσει της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς, στην οποία κάθε προβληματική ή δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου καταγράφεται με άξονα τα προγενόμενα, τη συμπεριφορά-στόχο και τις συνέπειες της συμπεριφοράς αυτής (Flick, 1998; Kazdin, 2001; Martin & Pear, 2003). Αυτά που προηγούνται της συμπεριφοράς-στόχου αναφέρονται στις συνθήκες όπου εκδηλώνεται η συμπεριφορά, η συμπεριφορά-στόχος θα βοηθούσε να είναι συγκεκριμένη, να μπορεί να παρατηρηθεί και να μετρηθεί, ενώ τα επακόλουθα αναφέρονται στις συνέπειες της συμπεριφοράς. Στόχοι των συμπεριφοριστικών προγραμμάτων είναι η αύξηση των επιθυμητών συμπεριφορών, η μείωση των αρνητικών και η ανακάλυψη νέων, λειτουργικών μορφών συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, στη περίπτωση της ΔΕΠ-Υ προτεραιότητα αποτελεί ο αποτελεσματικότερος έλεγχος των παρορμήσεων, η ελαχιστοποίηση της υπερκινητικότητας και η αύξηση του βαθμού συγκέντρωσης.

Αναφορικά με τον πολλαπλασιασμό των θετικών μορφών συμπεριφοράς, η θετική ενίσχυση αποτελεί τη βάση για την όλη προσπάθεια τροποποίησης της συμπεριφοράς ενός ατόμου με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Είναι σημαντικό το άτομο να ενισχύεται κάθε φορά που συμπεριφέρεται με θετικό τρόπο ή δεν έχει αρνητική συμπεριφορά. Έτσι, επιτυγχάνεται πέρα από το να ενισχυθούν οι θετικές μορφές συμπεριφοράς του, να περιοριστούν και οι ανεπιθύμητες, μη λειτουργικές συμπεριφορές (Angeli & Vlachou, 2004). Υπάρχουν οι πρωτογενείς ενισχυτές (π.χ. τροφή) και οι δευτερογενείς ενισχυτές (π.χ. έπαινος, αυτοκόλλητα κ.α.) (Gena, 2002; Sofianopoulou, 2011; Kazdin, 2001). Η επιλογή των ενισχυτών εναπόκειται στο προφίλ και τα θέλω του κάθε παιδιού και μπορεί να είναι υλικά αντικείμενα, ευχάριστες δραστηριότητες ή λεκτική επιβράβευση με κινήσεις και χειρονομίες. Όμως, για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της θετικής ενίσχυσης, θα πρέπει να δίνεται άμεσα και με σταθερό τρόπο. Το ίδιο ισχύει και στην αρνητική ενίσχυση. Εκείνη σχετίζεται με την επανεμφάνιση μίας συμπεριφοράς μέσω της αφαίρεσης ενός δυσάρεστου ερεθίσματος όταν προκύψει η συμπεριφορά (Kazdin, 2001).

Η τεχνική των ανταλλάξιμων αμοιβών θεωρείται επιπρόσθετο μέσο θετικής ενίσχυσης, που στηρίζεται στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς και διαμορφώνεται με τη διατύπωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς και τον ορισμό συγκεκριμένων, συμφωνημένων με το παιδί, ενισχυτών. Είναι ένα σύστημα συμβολικής ενίσχυσης, στο οποίο «κερδίζει» κουπόνια, αυτοκόλλητα ή σφραγίδες που σε συγκεκριμένο χρόνο μπορούν να ανταλλαχθούν με κάποιον πιο σημαντικό ενισχυτή (Makra, Sofianopoulou & Angeli, 2012). Στην αρχή, ορίζονται κάποιιοι στόχοι προς τροποποίηση, οι οποίοι πρέπει να είναι διαβαθμιζόμενης δυσκολίας. Στη συνέχεια, ορίζεται το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο αναμένεται να επιτευχθούν αυτοί και επιλέγεται ο ενισχυτής. Όταν

επιτευχθούν οι στόχοι, παρέχεται στο παιδί η αμοιβή που συμφωνήθηκε και θέτονται, εκ νέου, νέοι στόχοι. Πέρα από την αμεσότητα και τη σταθερότητα, θα ήταν εποικοδομητικό να δίνεται μεγάλη ποσότητα ενίσχυσης, τόση που να μην προκαλεί, γρήγορα, εθισμό και να γίνεται, όποτε κρίνεται ότι πρέπει, αποστέρηση της ενίσχυσης, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του ενισχυτή. Ωστόσο, το σύστημα της αντίδρασης κόστους χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή κατά την εφαρμογή του, καθώς ενδέχεται με τη μαζική αφαίρεση πόντων, να χαθεί το ενδιαφέρον του παιδιού.

Βοηθητικά προς τις λεκτικές ενισχύσεις δύναται να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο και μερικές, γενικού τύπου, συμπεριφοριστικές τεχνικές, ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε άτομα με ΔΕΠ-Υ (Koumpias, 2010; Forness, Kavale & San Miguel, 1998; Gable, Sugai, Lewis, Nelson, Cheney, Safran & Safran, 1997). Μία γενική τεχνική συμπεριφορισμού αποτελεί εκείνη της αγνόησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Μπορεί να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα όταν η τελευταία επιδιώκει την προσέλευση του ενδιαφέροντος. Όμως, υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της μέσα στη γενική τάξη. Αντίθετα, ο περιορισμός των ερεθισμάτων, τα οποία προκαλούν διάσπαση προσοχής, καθώς και οι δυνατότητες για εξωτερίκευση της έντασης, είναι παρεμβάσεις που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Οι οπτικές νύξεις, η εξασφάλιση εγγύτητας και οι χειρονομίες-σήματα διευκολύνουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή με ΔΕΠ-Υ, κατευνάζοντας, ως ένα βαθμό, τη διασπαστική του συμπεριφορά. Εν κατακλείδι, η εγκαθίδρυση ενός υποστηρικτικού κλίματος, όπως και η τακτική επικοινωνία με τους κηδεμόνες, είναι σημαντικές δράσεις που θα μπορούσαν βελτιώσουν τη μαθησιακή ανταπόκριση του μαθητή.

Στα πλαίσια της εκμάθησης νέων θετικών μορφών συμπεριφοράς, χρησιμοποιούνται οι τεχνικές της τμηματικής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, της παροχής κλιμακούμενης υποστήριξης και της μίμησης προτύπου (Makra, Sofianopoulou & Angeli, 2012). Στην πρώτη τεχνική ενισχύεται κάθε συμπεριφορά, η οποία ταιριάζει με την τελική συμπεριφορά ή κάθε ενέργεια προσέγγισής της. Ο στόχος διαιρείται σε επιμέρους κομμάτια, που κάθε κομμάτι είναι η συμπεριφορά-στόχος για την οποία επιβραβεύεται το υποκείμενο. Με την παροχή τμηματικής βοήθειας αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς-στόχου. Με την πάροδο του χρόνου, η βοήθεια μειώνεται τμηματικά, ώστε να μπορεί το παιδί να εμφανίζει μόνο του τη συμπεριφορά, χωρίς να εξαρτάται συνεχώς απ' αυτή. Στη μίμηση προτύπου, το άτομο παρακολουθεί, πρώτα, ένα πρότυπο (εκπαιδευτικός, συμμαθητής ή ο γονέας) κι, έπειτα, παρακινείται να αναπαράγει τον τρόπο συμπεριφοράς του (Bandura, 1973).

Όσον αφορά τη μείωση των μη λειτουργικών συμπεριφορών, θα ήταν εφικτό να εφαρμοστούν οι τεχνικές της απόσβεσης και της τιμωρίας. Η απόσβεση σχετίζεται με τη διακοπή της ενίσχυσης μίας συμπεριφοράς ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα επανεμφάνισής της μελλοντικά (Makra, Sofianopoulou & Angeli, 2012; Kazdin, 2001; Martin & Pear, 2003). Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τις μη λειτουργικές, διασπαστικές συμπεριφορές του παιδιού με ΔΕΠ-Υ, με αποτέλεσμα αυτές να φθίνουν και, εν τέλει, να οδηγούνται στην απόσβεση. Αντίθετα, δίνουν σημασία στο παιδί όταν διατηρεί μία

θετική συμπεριφορά. Κομβικής σημασίας για την πετυχημένη υλοποίηση της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η σταθερότητα που θα επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί.

Η τιμωρία σχετίζεται με τις συνέπειες μίας συμπεριφοράς που έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της πιθανότητας επανεμφάνισής της (Makra, Sofianopoulou & Angeli, 2012; Kazdin, 2001; Martin & Pear, 2003). Οι μορφές τιμωρίας είναι οι εξής: Η στέρηση προνομίων, η παύση των θετικών ενισχύσεων και η υπερδιόρθωση. Στην αφαίρεση προνομίων, οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει κάποιες ευκολίες ή αμοιβές για τις κατάλληλες συμπεριφορές τους. Έχει σχεδιαστεί εκ των προτέρων τί στερείται κάθε φορά το παιδί, εάν δεν ολοκληρώσει κάτι ή υιοθετήσει κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Οι κανόνες και οι συνέπειες, λοιπόν, έχουν τεθεί σε ένα προσυμφωνημένο πλαίσιο. Ο τερματισμός των θετικών ενισχύσεων έχει στόχο την απομόνωση του ατόμου από πηγές θετικής ενίσχυσης. Έτσι, παρέχεται η ευκαιρία να ηρεμήσει από τη συναισθηματική του ένταση και να αποφορτιστεί από το θυμό. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις παιδιών με διαταρακτική συμπεριφορά αλλά θα πρέπει να έχει σύντομη διάρκεια. Επιπλέον, ο υπεύθυνος της τάξης καλείται να εμφανίζεται πολύ σταθερός και συναισθηματικά ήρεμος ώστε να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τέλος, η τεχνική της υπερδιόρθωσης εφαρμόζεται με δύο τρόπους. Στον πρώτο γίνεται μία προσπάθεια για να επανέλθει η πρωτότερη κατάσταση, που είχε αλλάξει, λόγω μίας μη λειτουργικής δράσης του ατόμου. Ο δεύτερος τρόπος προωθεί την επανάληψη μίας επιθυμητής συμπεριφοράς.

Σε τελική ανάλυση, οι εμπλεκόμενοι στη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ θα μπορούσαν να διαχειριστούν, πιο αποτελεσματικά, τα προβλήματα συμπεριφοράς του χρησιμοποιώντας στρατηγικές που έχουν στόχο τον αυτοέλεγχο και την αυτοδιαχείριση. Μέσα απ' αυτήν την προσπάθεια είναι εφικτό να μεταφερθεί, σταδιακά, ο έλεγχος από τους εμπλεκόμενους στη θεραπεία στο ίδιο το παιδί. Βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι η προσφορά του στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του, έτσι που να μην εξαρτάται συνεχώς από τις οδηγίες των άλλων (Frith & Armstrong, 1986; Rehm & Adams, 2003). Η άσκηση για τον έλεγχο και την οριοθέτηση της συμπεριφοράς του πραγματοποιείται με χρήση της αυτο-παρατήρησης, της αυτο-ενίσχυσης και της αυτο-καθοδήγησης. Στα πλαίσια της αυτο-παρατήρησης, το παιδί παρατηρεί και καταγράφει τις συμπεριφορές του. Έπειτα, μαθαίνει να αυτο-αξιολογείται και να αυτο-ενισχύεται για τις σωστές του συμπεριφορές. Τέλος, η αυτο-καθοδήγηση λογίζεται ως μια διαδικασία, όπου το άτομο κάνει λεκτικές δηλώσεις προκειμένου να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά του.

Συμπεράσματα

Η μαθησιακή πορεία και η κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ, όταν συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς, δείχνει να παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες. Ωστόσο, εναπόκειται σε παράγοντες του περιβάλλοντος του παιδιού, αν αυτό πέρα από τη ΔΕΠ-Υ εκδηλώσει διαταρακτική, εναντιωτική ή προκλητική, ακόμα και επιθετική συμπεριφορά. Αναμφισβήτητα, αφενός η έγκαιρη παρέμβαση, αφετέρου η κατανόηση

των ιδιαιτεροτήτων της διαταραχής από τα μέλη της οικογένειας και του σχολικού πλαισίου φοίτησης του, προλαμβάνουν την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών.

Η έγκαιρη παρέμβαση, στα πλαίσια του σχολείου, για να αποδώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα, συστήνεται να δίνει έμφαση στην εναλλαγή διδακτικών στρατηγικών. Οι γνωσιακές αλλά και οι γενικές συμπεριφοριστικές τεχνικές έχουν σημαντική επίδραση στην πρόληψη και αντιμετώπιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Αν και είναι δύσκολο να εφαρμοστούν όλες οι τεχνικές, εάν ο εκπαιδευτικός επιμορφωθεί, συνεργαστεί εποικοδομητικά με τους γονείς και με υποστηρικτικές υπηρεσίες ή εξειδικευμένους επαγγελματίες πάνω στις παραπάνω τεχνικές, τότε μπορεί να χρησιμοποιεί κάποιες εξατομικευμένες παρεμβάσεις για τον περιορισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Στην περίπτωση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, ενδέχεται οι χειρισμοί του εκπαιδευτικού προσωπικού να σημειώσουν μεγαλύτερη επιτυχία, εφόσον έχουν ως γνώμονα την ενίσχυση και την επιβράβευση, παρά την τιμωρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abikoff, H., & Klein, R.G. (1992). Attention deficit hyperactivity and conduct disorder: Comorbidity and treatment implication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 881-892.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed. text rev.). Washington, DC: Author.
- Angeli, K. & Vlachou, M. (2004). *Techniques kai methodoi antimetopisis provlimaton stin taxi*. Sto A. Kalantzi-Azizi & M. Zafeiropoulou (Epim.), *Prosarmogi sto scholeio, prolipsi kai antimetopisi dyskolion*. (ss.78-131). Athina: Ellinika Grammata.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley, R.A. (2006b). Comorbid disorders, social and family adjustments, and subtyping. In R.A. Barkley (Ed.). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder* (pp. 184-218). New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2006c). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Braswell, L., & Kendall, P.C. (1998). Cognitive-behavioral methods with children. In K.S. Dobson (Ed.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 167-213). New York: Guilford.
- Carr, A. (2001). *Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. New York: Kluwer Academic.

- Chapman, D.A., & Scott, K.G. (2001). The impact of Maternal Intergenerational Risk Factors on Adverse Developmental Outcomes. *Developmental Review*, 21, 305-325.
- Deault, L.C. (2010). A systematic review of parenting in relation to the development of comorbidities and functional impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 168-192.
- Edbom, T., Lichtenstein, P., Granlund, M., & Larsson, J.O. (2006). Long-term relationships between symptoms of attention deficit hyperactivity disorder and self-esteem in a prospective longitudinal study of twins. *Acta Paediatrica*, 95, 650-657.
- Etscheidt, S. (1991). Reducing aggressive behavior and improving self-control: A cognitive-behavioral training program for behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorder*, 16, 107-115.
- Flick, L.G. (1998). *ADD/ADHD Behavior-Change Resource Kit*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Forness, S.R., Kavale, K.A., & San Miguel, S. (1998). The psychiatric comorbidity hypothesis revisited. *Learning Disability Quarterly*, 21, 203-207.
- Frith, G.H., & Armstrong, S.W. (1986). Self-monitoring for behavior disordered students. *Teaching Exceptional Children*, 18, 144-148.
- Gable, R.A., Sugai, G.M., Lewis, T.J., Nelson, J.R., Cheney, D., Safran, S.P., & Safran, J.S. (1997). *Individual and systemic approaches to collaboration and consultation*. Reston, VA: Council for Children with Behavior Disorders.
- Gena, A. (2002). *Aftismos kai Diachytes Anaptyxiakes Diataraches*. Athina: aftoekdosi.
- Goldstein, S. & Goldstein, M. (1998). *Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc. Kauffman, J., & Landrum, T. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (international edition). Boston: Pearson/Merrill.
- Goldstein, A.P. (1999). *The prepare curriculum: Teaching prosocial competencies* (rev. ed.). Champaign, IL: Research Press. Hughes, J.N., & Hull, R.J. (1989). *Cognitive behavioral psychology in the schools*. N. York: Guilford.
- Johnston, C., & Mash, E.J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Review*, 4, 183-207.

- Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2000). *Diatarachi Elleimmatikis Prosochis-Yperkinitikotita*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kalantzi-Azizi, A. (1999). *I kliniki Psychologia sto choro tou scholeiou*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kalantzi-Azizi, A. (2002). *Aftognosia kai Aftodiacheirisi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kanfer, F., Goldstein, A. (eds) (1986). *Helping People Change: a Textbook of Methods*, (3rd edn.). Perganan Press Inc., Oxford.
- Kazdin, A.E. (2001). *Behavior modification in applied settings* (6th ed.). Belmont, US: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kyriazi, O. (2010). I oikosystemiki prosengisi. Sto E. Koliadis (Epim.), *Symperifora sto scholeio. Axiopoioume dynatotites. Antimetopizoume provlimata* (ss. 214-223). Athina: Grigori.
- Klimkeit, I., Graham, C., Lee, P., Morling, M., Russo, D., Tonge, B. (2006). Children should be seen and heard. Self-report of feelings and behavior in primary-school-age children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10, 181-191.
- Koliadis, E. (2006). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi, Tomos V'. Koinonikognostikes theories*. Athina: Aftoekdosi.
- Koliadis, E. (2010). Gnostiko-symperiforistikis/gnosiakes techniques. Sto E. Koliadis (Epim.), *Symperifora sto scholeio: Axiopoioume dynatotites. Antimetopizoume provlimata* (ss.184-207). Athina: Grigori.
- Lloyd Bennett, P. (2016). Evidence-based practice: A tall order for educational psychologists? *Debate CP*, 161, pp. 21-27.
- Koumpias, E. (2010). Diatarachi Elleimmatikis Prosochis-Yperkinitikotita (DEP-Y): Stratigikes antimetopisis sti scholiki taxi. Sto E. Koliadis (Epim.), *Symperifora sto scholeio: Axiopoioume dynatotites. Antimetopizoume provlimata* (ss. 568-592). Athina: Grigori.
- Lochman, J.E., Nelson, W.M., & Sims, J. (1981). A cognitive-behavioral program for use with aggressive children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 146-148.
- Makra, S., Sofianopoulou, A., & Angeli, K. (2012). GNOSIAKES-SYMPERIFORIKES PAREMVASEIS SE PAIDIA KAI EFIVOUS ME DEP-Y. Sto E. Kakouros & K. Maniadaki (Epim.), *DIATARACHI ELLEIMMATIKIS PROSOCHIS-YPERKINITIKOTITA. Theoritikes prosengiseis & therapeftiki antimetopisi* (ss. 243-273). Athina: GUTENBERG.

- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., Kakouros, E. (2005). Parents' causal attributions about Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: the effect of child and parent sex. *Child: Care, Health and Development*, 31(3), 331-340.
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., Kakouros, E. & Karaba, R. (2006). Parental beliefs about the nature of AD/HD behaviors and their relationship to referral intentions in preschool children. *Child: Care, Health and Development*, 33(2), 188-195.
- Maniadaki, K. & Kakouros, E. (2012). DIATARACHES SYMPERIFORAS TON ATOMON ME DEP-Y. Sto E. Kakouros & K. Maniadaki (Epim.). *DIATARACHI ELLEIMMATIKIS PROSOCHIS-YPERKINITIKOTITA. Theoritikes prosengiseis & therapeftiki antimetopisi* (ss. 181-193). Athina: GUTENBERG.
- Maniadaki, K. (2012). TA VASIKA CHARAKTIRISTIKA TIS DEP-Y STIN POREIA TIS ANAPTYXIS. Sto E. Kakouros & K. Maniadaki (Epim.). *DIATARACHI ELLEIMMATIKIS PROSOCHIS-YPERKINITIKOTITA. Theoritikes prosengiseis & therapeftiki antimetopisi* (ss. 19-47). Athina: GUTENBERG.
- Miranda, A., Marco, R., & Grau, D. (2007). Parenting stress in families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: the impact of ADHD subtype and oppositional defiant disorder comorbidity. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 139-162.
- Newcorn, J.H., Halperin, J.M., & Miller, C.J. (2009). ADHD with oppositionality and aggression. In. T.E. Brown (Ed.), *ADHD comorbidities: Handbook for ADHD complications in children and adults* (pp. 157-176). USA: American Psychiatric Publishing.
- Reddy, L.A., Newman, E., De Thomas, C.A. & Chun, V. (2009). Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 47, 77-99.
- Rehm, L.P., & Adams, J.H. (2003). Self-Management. In W. O' Donohue, J.E. Fisher & S.C. Hayes (eds.), *Cognitive Behavior Therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (pp. 354-360). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schmidt Neven, R. (2010). *Core Principles of Assessment and Therapeutic Communication with Children, Parents and Families: Towards the promotion of child and family wellbeing*. New York: Routledge.

- Serbin, L.A., & Krap, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk: Mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review of Psychology*, 55, 333-363.
- Sofianopoulou, A. (2011). I Diatarachi Elleimmatikis Prosochis me/i choris Yperkinitikotita. Sto A. Kalantzi-Azizi (Epim.). *Gnosiakes-symperiforistikes Prosen-giseis stin Psychotherapeia: Fakelos Arthron* (ss. 51-78). Athina: Panepistimiakes Simeioseis, EKPA.
- Taylor, E.A., Sandberg, S., Thorley, G., & Giles, S. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity*. New York: Oxford University Press.
- Weare, K. (2005). Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. In C. Newnes & N. Radcliffe (Eds), *Making and breaking children's lives* (pp. 115-122). Ross-on-Wye: PCCCS Books.
- Zirpoli, Th. J. (2005). *Behavior management*. 4th ed. Pearson: Merrill Prentice Hall. Skiba, R., & Losen, D. (2016). From Reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *American Educator*, 39(4), pp. 4-11.

Η αναγκαιότητα και η δυνατότητα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο

Ευγενία Παπαμικρούλη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου – Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες και STEAM

Περίληψη

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί πρόκληση για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και αναγκαιότητα για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ισότητας. Στην Ελλάδα, παρά τις νομοθετικές προβλέψεις, η αναγνώριση και η υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών παραμένει ανεπαρκής. Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές, να παρουσιάσει καλές πρακτικές από το εξωτερικό και να προτείνει μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν εντός του γενικού σχολείου. Η θεωρία των τριών δακτυλίων του Renzulli και το μοντέλο του Gagné αποτελούν τα θεωρητικά θεμέλια για την κατανόηση της χαρισματικότητας, ενώ η σύνδεση της ψυχοκοινωνικής διάστασης αναδεικνύει τις επιπρόσθετες ανάγκες των παιδιών αυτών.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ελληνικό σχολείο, εκπαιδευτική πολιτική, ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη

The Necessity and Possibility of Educating Gifted Students in the Greek General School System

Evgenia Papamikrouli, Primary School Teacher, M.A. School Administration

Abstracts

The education of gifted students constitutes both a challenge and a necessity for modern education systems, aiming to promote equality and excellence. Despite existing legislation, the Greek educational framework lacks adequate recognition and support for gifted students. This article investigates the systemic gaps and opportunities in the Greek context, highlights international best practices, and proposes differentiated instructional strategies suitable for general school settings. The theoretical foundations draw from Renzulli's Three-Ring Model and Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent, while attention is also given to the psychosocial dimensions of gifted students' development.

Key-words: giftedness, differentiated instruction, Greek school, educational policy, psychosocial support

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει συνδεθεί ιστορικά με την αναζήτηση της αριστείας και την καλλιέργεια των ταλέντων προς όφελος της κοινωνίας. Από την αρχαιότητα, οι κοινωνίες επεδίωκαν να εντοπίσουν και να αναδείξουν άτομα με εξαιρετικές ικανότητες, θεωρώντας ότι η επένδυση σε αυτά τα άτομα ωφελεί το συλλογικό καλό. Σήμερα, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να διαχειριστούν την ποικιλομορφία των μαθητών τους, αναγνωρίζοντας ότι η εκπαιδευτική ισότητα δεν προϋποθέτει ομοιομορφία, αλλά ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή. Η έρευνα για τη χαρισματικότητα έχει αναδείξει ποικίλες πτυχές της, τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές. Οι χαρισματικοί μαθητές δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, αλλά παρουσιάζουν διαφορετικά προφίλ ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ψυχοσυναισθηματικών αναγκών. Πολλοί από αυτούς εμφανίζουν ταυτόχρονα και δυσκολίες προσαρμογής, αυξημένη ευαισθησία ή κοινωνική απομόνωση, ιδίως όταν δεν υποστηρίζονται κατάλληλα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρότι αρκετές χώρες έχουν θεσπίσει εξειδικευμένες πολιτικές για τη στήριξη των χαρισματικών μαθητών, η Ελλάδα δεν διαθέτει ακόμη ενιαία στρατηγική για τη διαχείριση της χαρισματικότητας στο σχολείο. Στην πράξη, η αναγνώριση και η καλλιέργεια των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών αυτών επαφίεται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών ή σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία της συστηματικής και ολιστικής προσέγγισης για την εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών. Μέσω της παρουσίασης θεωρητικών μοντέλων, της νευροεπιστημονικής τεκμηρίωσης, της συγκριτικής ανάλυσης διεθνών πρακτικών και της κριτικής επισκόπησης του ελληνικού πλαισίου, επιχειρείται να διαμορφωθεί ένα σύνολο προτάσεων πολιτικής και παιδαγωγικής πρακτικής, που θα επιτρέψει στο ελληνικό σχολείο να αναγνωρίσει, να ενισχύσει και να εμπνεύσει τους χαρισματικούς του μαθητές.

Θεωρητικά Μοντέλα Χαρισματικότητας

Η εννοιολόγηση της χαρισματικότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρείας επιστημονικής μελέτης και διαρκούς εξέλιξης τις τελευταίες δεκαετίες. Διάφοροι μελετητές έχουν προτείνει θεωρητικά μοντέλα που επιχειρούν να αποτυπώσουν τις πολλαπλές διαστάσεις της χαρισματικότητας, προσδίδοντας έμφαση σε διαφορετικά πεδία. Αρχικά, ο Howard Gardner (1983), μέσα από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, επεσήμανε ότι η νοημοσύνη δεν είναι μια μονοδιάστατη ικανότητα αλλά πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει τουλάχιστον οκτώ μορφές, όπως η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η μουσική και η κιναισθητική. Η θεώρησή του επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, αναδεικνύοντας την ανάγκη για πολυεπίπεδη αναγνώριση της χαρισματικότητας.

Παράλληλα, ο Robert Sternberg (1985, 1997) ανέπτυξε την τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η χαρισματικότητα συνίσταται από την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική νοημοσύνη. Αυτό το μοντέλο εμπλουτίζει την

κατανόηση της γνωστικής ευφυΐας, εντάσσοντας και μη ακαδημαϊκές δεξιότητες που συχνά υποτιμώνται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση του Sternberg συνέβαλε στο να αναγνωριστεί η σημασία της προσαρμοστικής σκέψης και της ευελιξίας ως συστατικά της χαρισματικότητας.

Περαιτέρω, ο Joseph Renzulli (2005) πρότεινε το μοντέλο των τριών δακτυλίων, στο οποίο η χαρισματικότητα αποτελεί προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ υψηλών ικανοτήτων, δημιουργικότητας και παρακίνησης για εργασία. Η θεωρία του Renzulli διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά μοντέλα, προσδίδοντας έμφαση στον δυναμικό χαρακτήρα της χαρισματικότητας και στην ανάγκη να εντοπίζεται μέσα από το δημιουργικό έργο και τη μαθησιακή επιμονή, παρά αποκλειστικά από τις τυπικές επιδόσεις. Επιπλέον, ο Gagné (2007) μέσα από το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου (DMGT), διαχωρίζει τη φυσική ικανότητα (giftedness) από το ταλέντο (talent), τονίζοντας τη συμβολή εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στην ανάπτυξη των χαρισματικών γνωρισμάτων. Η θεωρία αυτή αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του περιβάλλοντος, της εκπαίδευσης, αλλά και της προσωπικής κινητοποίησης του ατόμου.

Τέλος, ο Franz Mönks (1992) επέκτεινε το μοντέλο του Renzulli, εντάσσοντας τρεις κοινωνικούς παράγοντες – την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους – ως κρίσιμους καταλύτες για την ανάπτυξη της χαρισματικότητας. Το μοντέλο του Mönks προσφέρει μια περισσότερο συστημική προσέγγιση, ενισχύοντας την ανάγκη για ένα υποστηρικτικό οικολογικό περιβάλλον ώστε να μπορέσουν να εκδηλωθούν πλήρως οι χαρισματικές δυνατότητες του παιδιού.

Συνοψίζοντας, τα θεωρητικά μοντέλα χαρισματικότητας αποτυπώνουν την εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης από μια στατική, μονοδιάστατη θεώρηση, προς μια δυναμική, πολυπαραγοντική προσέγγιση. Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική οφείλει να αξιοποιήσει αυτό το πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο για να διαμορφώσει πλαίσια εντοπισμού και υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών, προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους.

Νευροψυχολογική Προσέγγιση της Χαρισματικότητας

Η κατανόηση της χαρισματικότητας σε γνωσιακό και νευροβιολογικό επίπεδο συνιστά ένα ταχέως αναπτυσσόμενο πεδίο της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης. Η πρόοδος στη μελέτη του εγκεφάλου έχει επιτρέψει στους ερευνητές να εντοπίσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους χαρισματικούς μαθητές, όπως η αυξημένη ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, η ενισχυμένη λειτουργική μνήμη και η ικανότητα ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών. Αυτά τα χαρακτηριστικά, αν και θεωρούνται γνωστικά πλεονεκτήματα, συχνά συνοδεύονται από αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία, τάση για τελειομανία, ή ακόμα και κοινωνική απομόνωση, ιδιαίτερα όταν το περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών.

Η κατανόηση αυτών των δυναμικών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών που προάγουν τη νευροποικιλότητα και σέβονται το εύρος των ατομικών διαφορών. Οι χαρισματικοί μαθητές δεν αποτελούν μόνο ένα ποσοτικό διαφορετικό πληθυσμό σε επίπεδο επιδόσεων, αλλά και ποιοτικά διαφορετικό ως προς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, αισθάνονται και αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η ένταξη ευρημάτων από τη γνωστική ψυχολογία και τη νευροεπιστήμη στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να οδηγήσει σε διδακτικές προσεγγίσεις που να ενισχύουν τόσο τη δημιουργικότητα όσο και την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση σύνθετων γνωστικών έργων, η προώθηση της ανοιχτής σκέψης και η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης συνιστούν βασικά συστατικά μιας παιδαγωγικής που στοχεύει στην ουσιαστική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών.

Η σημασία αυτών των ευρημάτων έχει επισημανθεί σε διάφορες επιστημονικές μελέτες. Για παράδειγμα, οι Geake και Hansen (2005) αναδεικνύουν την αυξημένη νευρωνική δραστηριότητα στον προμετωπιαίο φλοιό χαρισματικών μαθητών. Επίσης, οι Neihart et al. (2002) τονίζουν ότι η συναισθηματική ευαλωτότητα των χαρισματικών παιδιών ενδέχεται να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση, ειδικά όταν δεν υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη. Η σύνδεση δημιουργικότητας και νοημοσύνης εξετάζεται από τους Jauk et al. (2013), ενώ ο Pfeiffer (2013) υπογραμμίζει την ανάγκη για ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Τέλος, η Winner (1996) αναφέρεται εκτενώς στις εσωτερικές προκλήσεις που βιώνουν οι χαρισματικοί μαθητές και την πιθανότητα υποαπόδοσης όταν δεν γίνονται κατανοητοί από το σχολικό τους περιβάλλον.

Επομένως, η εκπαιδευτική πρακτική οφείλει να ενσωματώνει πορίσματα της νευροεπιστήμης, υιοθετώντας παιδαγωγικές μεθόδους που να σέβονται τη γνωσιακή διαφορετικότητα, να καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και να προάγουν την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία των χαρισματικών μαθητών.

Συγκριτική Θεώρηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Επιπλέον, στοιχεία του ΟΟΣΑ (OECD, 2022) επιβεβαιώνουν ότι τα κράτη με συνεκτικές πολιτικές υποστήριξης της αριστείας και ενίσχυσης των ταλέντων εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά μαθητικής αυτοεκπλήρωσης και καινοτομίας. Τα δεδομένα αυτά καθιστούν φανερό ότι η θεσμική υποστήριξη της χαρισματικότητας συνδέεται άμεσα με τη μακροπρόθεσμη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Η ανάλυση εκπαιδευτικών πολιτικών από διάφορες χώρες παρέχει πολύτιμα παραδείγματα καλών πρακτικών που μπορούν να εμπνεύσουν τη χάραξη πολιτικής στην Ελλάδα. Ειδικότερα, η Σιγκαπούρη, ο Καναδάς και το Ισραήλ αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις χωρών που έχουν αναπτύξει στοχευμένα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, αξιοποιώντας θεσμικά και παιδαγωγικά εργαλεία με συνέπεια και διάρκεια.

Στη Σιγκαπούρη, η εφαρμογή του Gifted Education Programme (GEP) ήδη από τη δεκαετία του 1980 αποδεικνύει τη μακροχρόνια δέσμευση της χώρας στην υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει διαδικασίες έγκαιρου εντοπισμού των μαθητών μέσω ειδικών δοκιμασιών και την ένταξή τους σε διακριτές σχολικές μονάδες με διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένη επιμόρφωση, ενώ ενθαρρύνεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας.

Αντίστοιχα, στον Καναδά – και ειδικά στην επαρχία της Αλμπέρτα – το σύστημα υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών βασίζεται στη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Οι μαθητές εντοπίζονται από εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς και εντάσσονται σε εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα εμπλουτισμού, τα οποία δεν αποκόπτουν το παιδί από την ευρύτερη σχολική του κοινότητα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνεργασίες με τους γονείς, καθώς και η δημιουργία ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων.

Στο Ισραήλ, η Διεύθυνση για Χαρισματικούς και Άριστους Μαθητές του Υπουργείου Παιδείας συντονίζει ένα δίκτυο από ειδικά προγράμματα σε όλη τη χώρα. Οι μαθητές αξιολογούνται μέσα από πολυπαραγοντικά τεστ, ενώ δίνεται έμφαση στην υποστήριξη της κοινωνικής ευθύνης, της αλληλεγγύης και της ομαδικότητας. Επιπλέον, το Ισραήλ προσφέρει εξ αποστάσεως προγράμματα, θερινά σχολεία και δυνατότητα παρακολούθησης πανεπιστημιακών μαθημάτων από χαρισματικούς εφήβους.

Οι διεθνείς αυτές πρακτικές αναδεικνύουν την αξία ενός συνεκτικού θεσμικού πλαισίου, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της έγκαιρης διάγνωσης, αλλά και της ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η υιοθέτηση και προσαρμογή τέτοιων πρακτικών στην ελληνική πραγματικότητα θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών και της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Ανάλυση Πρόσφατης Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πλήθος ελληνικών ερευνών (Πολυμεροπούλου, 2019· Ρήγα & Ρήγα, 2019· Λιότση, 2020) επιβεβαιώνουν την ανάγκη δημιουργίας εθνικού σχεδίου δράσης για τους χαρισματικούς μαθητές, τονίζοντας τα θεσμικά κενά, την απουσία υποστηρικτικών δομών και τη σημασία της ενίσχυσης του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ειδικά στην εφηβική ηλικία, οι Αλεξανδρή (2018) και Δαβάζογλου-Σιμοπούλου (1999) καταγράφουν τις ιδιαιτερότητες της φάσης αυτής, όπου οι χαρισματικοί μαθητές κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν, αν δεν υποστηριχθούν εξατομικευμένα.

Παρά τις διεθνείς εξελίξεις και τη στροφή πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων προς την αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα τόσο στο θεσμικό πλαίσιο όσο και στην εφαρμογή στο πεδίο. Ο νόμος 3699/2008 αποτέλεσε ένα πρώτο βήμα στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και στην αναγνώριση της χαρισματικό-

τητας ως μορφής ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, ωστόσο δεν συνοδεύτηκε από εξειδικευμένες παρεμβάσεις, δομές ή κατευθύνσεις που να απαντούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των μαθητών αυτών.

Αντίστοιχα, ο νόμος 4823/2021, που εισήγαγε μεταξύ άλλων τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, ανοίγει θεωρητικά το πεδίο για δημιουργικές και διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν γίνεται ρητή αναφορά σε χαρισματικούς μαθητές, ούτε υπάρχει συγκεκριμένη μεθοδολογική κατεύθυνση για τη συστηματική τους ενσωμάτωση ή ενίσχυση. Η απουσία σαφών οδηγιών, σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθιστά την εφαρμογή μέτρων υποστήριξης ασταθή και αποσπασματική.

Η μόνη δομημένη εκπαιδευτική πρωτοβουλία που παρέχει στοχευμένα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές είναι το Κέντρο για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά (CTY Greece), που λειτουργεί με τη στήριξη του Κολλεγίου Ανατόλια και τη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Johns Hopkins. Παρότι προσφέρει υψηλού επιπέδου εμπλουτισμένα προγράμματα, η πρόσβαση παραμένει περιορισμένη λόγω της ιδιωτικής φύσης και της γεωγραφικής συγκέντρωσης των δράσεων.

Εν κατακλείδι, η απουσία εθνικής στρατηγικής για τη χαρισματικότητα, η έλλειψη εκπαιδευτικών εργαλείων και κατάλληλης επιμόρφωσης, καθώς και η ανεπαρκής διάχυση καλών πρακτικών αποτελούν βασικά εμπόδια στην προώθηση της ισότητας και της αριστείας. Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου θεσμικού και παιδαγωγικού πλαισίου είναι επιτακτική για την ενίσχυση του ελληνικού σχολείου προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης και της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού του.

Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχή ενσωμάτωση των χαρισματικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Διεθνώς, πολλές χώρες έχουν αναγνωρίσει την ανάγκη παροχής εξειδικευμένης κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς για την αναγνώριση, την κατανόηση και την παιδαγωγική υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών. Στην Ελλάδα, ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη θεσμοθετημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα.

Σε πολλές χώρες, η επιμόρφωση για τη χαρισματικότητα είναι ενσωματωμένη στο βασικό πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών. Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, το National Association for Gifted Children προτείνει πρότυπα επιμόρφωσης που περιλαμβάνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη χρήση εργαλείων αναγνώρισης ταλέντου, και την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη. Στη Φινλανδία, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στη χρήση εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας, ενώ στην Αυστραλία προσφέρονται διαδικτυακές πλατφόρμες εξ αποστάσεως επιμόρφωσης με πρακτικές οδηγίες για την εφαρμογή στρατηγικών ενίσχυσης των χαρισματικών μαθητών.

Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την αποφυγή στερεοτύπων και την κατανόηση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των χαρισματικών μαθητών. Η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις ή σε παραμέληση των εκπαιδευτικών και συναισθηματικών τους αναγκών. Επιπλέον, η κατάλληλη επιμόρφωση ενισχύει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαμορφώνουν παιδαγωγικά περιβάλλοντα που ευνοούν την αυτονομία, τη δημιουργικότητα και την πρόοδο αυτών των μαθητών.

Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η ένταξη θεματικών για τη χαρισματικότητα στα προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να διασφαλιστεί η ποιοτική και δίκαιη εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των γνωστικών και ψυχοσυναισθηματικών τους χαρακτηριστικών. Η μελέτη αυτών των περιπτώσεων δείχνει ότι η συστηματική και θεσμικά κατοχυρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχία των πολιτικών χαρισματικότητας. Η απουσία αντίστοιχων δομών στην Ελλάδα αναδεικνύει την ανάγκη σύστασης προγραμμάτων που θα ενισχύσουν την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών και την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις σύνθετες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Συμπεράσματα και Προτάσεις Πολιτικής

Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, των θεωρητικών προσεγγίσεων και των διεθνών πρακτικών καταδεικνύει ότι η χαρισματικότητα δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια περιθωριακή εξαίρεση, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής ισότητας. Οι χαρισματικοί μαθητές, αν και διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες, απαιτούν στήριξη, κατανόηση και εξειδικευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτεία καλείται να:

- Θεσμοθετήσει ένα εθνικό πλαίσιο για τη χαρισματικότητα, που να ορίζει σαφώς τους στόχους, τα μέσα και τις διαδικασίες εντοπισμού και υποστήριξης των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες.
- Δημιουργήσει εξειδικευμένες δομές και προγράμματα, εντός ή εκτός σχολικής μονάδας, που να παρέχουν προσαρμοσμένο και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Ενσωματώσει τη χαρισματικότητα στα προγράμματα αρχικής και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσω υποχρεωτικών σεμιναρίων, ψηφιακών εργαλείων και συνεργασιών με πανεπιστημιακά ιδρύματα.
- Ενισχύσει την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών μέσω συμβουλευτικών υπηρεσιών, ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να ενσωματώνει τις αρχές της διαφοροποίησης, της ισότητας και της αριστείας, εξασφαλίζοντας ένα σχολείο που να ανταποκρίνεται στις

ανάγκες όλων των μαθητών. Η χαρισματικότητα, αν υποστηριχθεί μεθοδικά, μπορεί να αποτελέσει μοχλό κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης, ενισχύοντας τον πλουραλισμό και τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το 2021, ο νόμος 4823/2021 εισήγαγε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως τμήμα του νέου σχολικού πλαισίου. Αν και τα Εργαστήρια θα μπορούσαν δυνητικά να προσφέρουν ένα πεδίο ανάπτυξης για χαρισματικούς μαθητές, η εφαρμογή τους δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών. Δεν υπάρχει καμία θεσμική πρόβλεψη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, αναγνώριση ή αξιολόγηση της χαρισματικότητας, ούτε σαφής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό.

Η μοναδική οργανωμένη εκπαιδευτική πρόταση που απευθύνεται σε χαρισματικούς μαθητές στην Ελλάδα είναι το CTY Greece (Center for Talented Youth), το οποίο λειτουργεί από το Κολλέγιο Ανατόλια σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Johns Hopkins και με χρηματοδότηση από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. Ωστόσο, η δράση του παραμένει περιορισμένη σε έναν μικρό αριθμό μαθητών και δεν συνδέεται άμεσα με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπερασματικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στερείται ενός εθνικού σχεδίου δράσης για τη χαρισματικότητα, γεγονός που οδηγεί στην υποβάθμιση των αναγκών αυτών των μαθητών. Απαιτείται η αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου, η ένταξη σχετικών ενοτήτων στην αρχική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία διαφοροποιημένων μαθησιακών ευκαιριών που θα ενισχύουν την αριστεία χωρίς να παραβιάζουν την αρχή της ισότητας. Ανάλυση των θεωρητικών πλαισίων, των νευροψυχολογικών δεδομένων και των διεθνών πρακτικών καθιστά σαφές ότι η εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών δεν αποτελεί προαιρετική επιλογή αλλά παιδαγωγική και ηθική αναγκαιότητα. Η χαρισματικότητα δεν συνιστά μόνο γνωστικό πλεονέκτημα, αλλά και πρόκληση, ιδίως όταν δεν αναγνωρίζεται ή δεν υποστηρίζεται επαρκώς από το σχολικό πλαίσιο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η απουσία συνεκτικής πολιτικής, η έλλειψη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και η περιορισμένη πρόσβαση σε εξειδικευμένα προγράμματα δυσχεραίνουν τη δημιουργία ενός σχολείου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Παρότι έχουν γίνει αποσπασματικές προσπάθειες, απουσιάζει ένας μακροπρόθεσμος στρατηγικός σχεδιασμός που να εντάσσει τη χαρισματικότητα στην εκπαιδευτική ισότητα.

Ως προς τις προτάσεις πολιτικής, είναι κρίσιμη η θέσπιση ενός εθνικού πλαισίου για τη χαρισματικότητα, το οποίο να ορίζει διαδικασίες αναγνώρισης, υποστήριξης και αξιολόγησης των χαρισματικών μαθητών. Επιπλέον, απαιτείται η δημιουργία εμπλουτισμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων, τόσο εντός του σχολικού ωραρίου όσο και εκτός, καθώς και η θεσμοθέτηση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στο πεδίο αυτό. Η ένταξη της χαρισματικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν πρέπει να θεωρείται πολυτέλεια, αλλά δικαίωμα των μαθητών και υποχρέωση του κράτους. Μόνο μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται

τη διαφορετικότητα, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό του, μπορεί να προκύψει κοινωνική πρόοδος και πολιτισμική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Alexandris, D. (2018). *Charismatikoi efivoi sto elliniko ekpaideutiko systema: Idiaiteres diskolies se mia idiaiteri ilikia*. *Erkyna*, 15, 69–82.
- Dabazoglou-Simopoulou, A. (1999). *Ta charismatika paidia stin ekpaidefsi*. Athina: Idiotiki.
- Liotsi, F. (2020). *Ethniko thesmiko plaisio gia tin ekpaidefsi ton charismatikon mathiton*. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 8, 645–653.
- OECD. (2022). *Education at a Glance*. Anaxtethike apo <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Piirto, J. (2007). *Talented children and adults: Their development and education* (3rd ed.). Wadsworth.
- Polimeropoulou, V. (2019). *Ta charismatika paidia sto elliniko ekpaideutiko systema*. *Neos Paidagogos*, 13, 294–299.
- Riga, A., & Riga, K. (2019). *Charismatikoi mathites kai Elliniko Ekpaideutiko Systema: Diereunisi tis anankaioτητας kai tis dynatotitas Ekpaidefsis tous*. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 9, 682–692.
- Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). *The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence*. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(2), 135–187.
- University of New South Wales. (2020). *Gifted Education Professional Learning Package*. Retrieved from <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/gifted-and-talented>
- Alberta Education. (2021). *Gifted and Talented Students*. Government of Alberta. Retrieved from <https://www.alberta.ca/gifted-talented.aspx>
- Center for Talented Youth – CTY Greece. (n.d.). *About us*. Retrieved from <https://www.cty-greece.gr>
- Ministry of Education Israel. (2020). *Gifted and Excellent Pupils Division*. Retrieved from <https://education.gov.il/gifted>

- Ministry of Education Singapore. (2023). *Gifted Education Programme (GEP)*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/programmes/gifted-education-programme>
- National Association for Gifted Children – NAGC. (2023). Professional Learning Standards. Retrieved from <https://www.nagc.org>
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008.
- Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021.
- Geake, J., & Hansen, P. (2005). *Neural correlates of intelligence as revealed by fMRI of fluid analogies*. *NeuroImage*, 26(2), 555–564.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). *The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection*. *Intelligence*, 41(4), 212–221.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2007). *Ten commandments for academic talent development*. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93–118.
- Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. *Roeper Review*, 15(2), 41–43.

Ο ρόλος του Κοινωνικού λειτουργού σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Παναγιώτα Νεοκοσμίδου Κοινωνική Λειτουργός- Εκπαιδευτικός Διδάκτορας -Μεταδιδακτορική ερευνήτρια (τμήμα Κοινωνικής Εργασίας –ΔΠΘ)

Περίληψη

Στα πλαίσια του παρόντος άρθρου επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών σε δομές ειδικής αγωγής. Η ανασκόπηση που βασίστηκε σε βάσεις δεδομένων όπως είναι η google Scholar, Research Gate και SCOPUS. Ειδικότερα αναλύονται οι βασικοί εννοιολογικοί προσδιορισμοί που διέπουν την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Στη συνέχεια εξετάζεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις δομές ειδικής αγωγής. Αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι η αξία της διεπιστημονικής εργασίας, ο υποστηρικτικός ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις τρεις βασικές ομάδες που συνιστούν τη σχολική κοινότητα οι οποίες είναι μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί, καθώς και ο διαμεσολαβητικός ρόλος που αναπτύσσει μεταξύ της σχολικής κοινότητας και των συναφών ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική κοινωνική εργασία, ειδική αγωγή, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, συμπερίληψη

Abstract

In the context of this article, a literature review on the role of social workers in special education settings is attempted. The review was based on databases such as google scholar, Research Gate and SCOPUS. In particular, the key conceptual definitions governing the inclusion of students with special educational needs and disabilities are analyzed. The role of the social worker in special education settings is then examined. What is highlighted is the value of interdisciplinary work, the supportive role of the social worker in the three main groups that make up the school community which are pupils, parents and teachers, and the mediating role that the social worker plays between the school community and the relevant psychosocial services.

Key-Words: school social work, special education, children with special educational needs and disabilities, inclusion

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένα αναπόσπαστο αγαθό και ταυτόχρονα ένα από τα σημαντικότερα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές υπαγορεύουν την επιτακτική ανάγκη της υπηρετήσης όλων των ετερογενών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Η ειδική αγωγή αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους τομείς του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος, καθώς εστιάζει στην υποστήριξη ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαγός, 2008). Ο πρώτο ορισμός περί

ειδικής αγωγής προέρχεται στην χώρα μας από την Ρόζα Ιμβριώτη το 1939, η οποία κάνοντας χρήση του όρου «θεραπευτική αγωγή» αναφέρεται στη φροντίδα για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη ανακόπτεται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στα πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας, ο επικρατέστερος ορισμός για την ειδική αγωγή αφορά στην επιστήμη μελέτης, έρευνας και εφαρμογής ολιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που στοχεύουν στην πολύπλευρη εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία (Eurodice, 2010).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία στο παρόν άρθρο βασίστηκε σε μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για τον σκοπό αυτό σημαντική ήταν η συμβολή των βάσεων δεδομένων όπως είναι η google Scholar, Research Gate και SCOPUS. Οι λέξεις -κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση του ερευνητικού υλικού ήταν «ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού», «ειδική αγωγή», «σχολική κοινωνική εργασία», «ενσωμάτωση», «ένταξη» «συνεκπαίδευση», «συμπερίληψη» και «κοινωνικό ιστορικό» Οι αντίστοιχες λέξεις χρησιμοποιήθηκαν και στην αγγλική γλώσσα. Τα βασικά κριτήρια επιλογής της εν λόγω βιβλιογραφικής αναζήτησης ήταν η εγκυρότητα των επιστημονικών περιοδικών και των σχετικών ιστοσελίδων από όπου αντλήθηκαν κείμενα σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία. Εκτός από την επιστημονική εγκυρότητα, τα κριτήρια επιλογής που τέθηκαν από την συγγραφέα του άρθρου ήταν α) η διερεύνηση των πολλαπλών διαστάσεων του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού σε δομές ειδικής αγωγής και β) των αντιλήψεων που έχουν οι ίδιοι οι κοινωνικοί λειτουργοί για τον ρόλο τους. Ως κριτήρια αποκλεισμού ορίστηκαν δυο βασικοί παράγοντες οι οποίοι ήταν οι εξής: Η δημοσίευση άρθρων σε μη έγκριτα περιοδικά καθώς και σε ιστοσελίδες αμφιβόλου εγκυρότητας και σε γλώσσα που ήταν διαφορετικής της αγγλικής και της ελληνικής. Το σύνολο των ερευνών ταξινομήθηκε σε επίπεδο επιστημονικών άρθρων, νομοθεσιών, μελετών περίπτωσης και επιστημονικών εργασιών. Το σύνολο του βιβλιογραφικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε έγινε με βάση την επιστημονική σχετικότητα με τους υπό μελέτη άξονες.

Από την ενσωμάτωση στην συμπερίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας ενότητας είναι σημαντικό να διερευνήσουμε κάποιες βασικές έννοιες που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Αρχικά ο όρος ενσωμάτωση που χρησιμοποιήθηκε ως μια πρώτη προσπάθεια συνύπαρξης μαθητών με ετερογενείς εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες, αναφέρεται στη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με μειονεξίες, έτσι ώστε αυτά να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης το σύστημα παραμένει όπως είναι, ενώ προβλέπεται η παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών και τεχνικών διευθετήσεων στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που να τους επιτρέπουν τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και παράλληλα εξασφαλίζουν τις συνθήκες της ακώλυτης φοίτησης των άλλων

μαθητών Ainscow, (2005) Οι παροχές αυτές γίνονται μέσα σε ένα γενικότερο κλίμα συνεργασίας, το οποίο υποστηρίζεται από την έλλειψη ανταγωνισμού, την αναγνώριση της προσωπικής ιδιαιτερότητας, την επένδυση στις δυνατότητες των προσώπων. Η ενσωμάτωση αναφέρεται σε μερική τοποθέτηση μαθητών με μειονεξίες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Στόχος της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού κατά τρόπο που να μη διαταράσσεται η λειτουργία της τάξης για τους άλλους μαθητές. Αντί να τροποποιούμε το πρόγραμμα της τάξης, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιλέγουμε τα μαθήματα, τις ενότητες ή ακόμα και τις επιμέρους διδακτικές ώρες στις οποίες ο μαθητής θα μπορούσε να ωφεληθεί, αν συμμετείχε με την απαραίτητη, πάντα, υποστήριξη (Ημέλλου, 2003)

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα

Το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας έλαβε χώρα το παγκόσμιο συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι βασικές αρχές της διακήρυξης είναι οι εξής:

Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση

Κάθε παιδί έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά και ανάγκες

Η διαφορετικότητα και τα μοναδικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη

Πλήρης ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης και αποτελεσματική συμμετοχή στο κοινωνικό σχήμα

Στα πλαίσια των συγχρόνων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και σύμφωνα με την παραπάνω διακήρυξη, ένας νέος όρος κάνει την εμφάνισή του και είναι αυτό της ένταξης. Με τον όρο ένταξη ορίζεται η από κοινού διδασκαλία παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως μέρος της γενικής αρχής ότι η συγκεκριμένη ομάδα πρέπει να απολαμβάνει των ίδιων ευκαιριών με την υπόλοιπη κοινωνία (Ημέλλου, 2003). Η παιδαγωγική της ένταξης επιδιώκει ένα σχολείο ανοιχτό, δημοκρατικό, που δεν κατηγοριοποιεί, δεν διαχωρίζει τον μαθητικό πληθυσμό με βάση ψυχιατρικά ή ακαδημαϊκά κριτήρια (επιδόσεων) και προάγει ένα νέο σύνολο αξιών και τρόπων λειτουργίας, βασισμένων, κυρίως, στην ανθρωπιστική παιδαγωγική παράδοση (Κουρκούτας και συν., 2015).

Έτσι ένας άλλος όρος που αναδύεται είναι αυτός της συνεκπαίδευσης. Ο όρος συνεκπαίδευση αναφέρεται στην τοποθέτηση των μαθητών με μειονεξίες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την εξασφάλιση του “ελάχιστου περιοριστικού περιβάλλοντος”. Συχνά πρόκειται για επιλεκτική τοποθέτηση, όχι όμως σε όλες τις περιπτώσεις. Στις προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης ανήκει η ελάχιστη, υποστήριξη του παιδιού με μειονεξίες. Εκφρασμένη αιτιολογία της υιοθέτησης

της ίσης υποστήριξης θεωρείται η αποδοχή της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών ως βασικής κατευθυντήριας αρχής (Kavale & Mostert, 2004)

Τέλος μια ακόμη έννοια που χρησιμοποιείται ευρέως στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και στους νόμους που τη διέπουν, είναι αυτή της συμπερίληψης. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση συχνά ταυτίζεται με τον όρο ειδική αγωγή, καθώς υπάρχει μια εσφαλμένη αντίληψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να είναι οι μοναδικοί δικαιούχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Slee, 2001). Η συμπερίληψη, όμως, είναι μια ευρύτερη έννοια που σχετίζεται με την αποδοχή και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας όλων των εμπλεκομένων, σε ένα σχολείο όπου όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται (Ainscow, 2005).

Ο ρόλος του Κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία ειδικής αγωγής

Είναι γεγονός ότι στα σχολεία ειδικής αγωγής ο ρόλος του Κοινωνικού λειτουργού διαφοροποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς αυτός βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στα συγκεκριμένα σχολεία. Σύμφωνα με τους Καλλινικάκη, Κασσέρη, (2014) τέσσερις είναι οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινείται η άσκηση της Κοινωνικής εργασίας στα σχολεία ειδικής αγωγής:

- ✓ Αποτίμηση αναγκών
- ✓ Διαμόρφωση σχεδίων δράσης στη σχολική κοινότητα
- ✓ Συμβουλευτική
- ✓ Εκπόνηση προγραμμάτων ψυχικής υγείας

Στις δομές αυτές, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι πολυδιάστατος, περιλαμβάνοντας τη διασφάλιση της ολιστικής υποστήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους. Μέσα από την ανάλυση του ρόλου αυτού, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους ο κοινωνικός λειτουργός συνεισφέρει στην ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης. Ειδικότερα, ο Κοινωνικός λειτουργός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου οικογένειας, υπηρεσιών και κοινωνικών φορέων με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ο Κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί τις μεθόδους Κοινωνικής εργασίας με άτομα, ομάδες και με κοινότητα Συγκεκριμένα, αρχικά διερευνά όλες τις ανάγκες και τη δυνατότητα ικανοποίησης των αιτημάτων, που υποβάλλονται από τους γονείς κατά την εγγραφή παιδιών στο ειδικό σχολείο, τους ενημερώνει, τους υποδέχεται στο σχολικό περιβάλλον και τους παραπέμπει στις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες, εφόσον κρίνεται αδύνατη η εγγραφή τους στο ειδικό σχολείο. Στη συνέχεια, καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό του μαθητή και ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό – παιδαγωγικό έργο της εκάστοτε ΣΜΕΑΕ, τους στόχους της και τους υποστηρίζει στην καλύτερη προσαρμογή στο πρόγραμμα και τη λειτουργία του σχολείου (Payne, 2010)

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο Κοινωνικός Λειτουργός επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών στο σπίτι, προκειμένου να διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης και να συμβάλει στη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων (Κασσέρη, 2014)

Σε επίπεδο συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς και τις υπηρεσίες, παραπέμπει την οικογένεια σε αρμόδιους φορείς, όπως είναι η Περιφέρεια, τα ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, τα Νοσοκομεία, τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας, κ.α., όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας. Επιπρόσθετα, προετοιμάζει τους γονείς και τους μαθητές για την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο και φροντίζει για την προ επαγγελματική και επαγγελματική κατάρτισή τους καθώς και την αποκατάστασή τους σε συνεργασία με αρμόδιες υπηρεσίες. Μέσα στο χώρο του ειδικού σχολείου, ο Κοινωνικός Λειτουργός συνεργάζεται σε ατομική ή ομαδική βάση (μικρές ομάδες) με τους μαθητές και ενημερώνει συστηματικά τον ατομικό φάκελο κάθε μαθητή, ενώ συνεργάζεται στενά με το λοιπό διδακτικό προσωπικό του σχολείου με στόχο την καλύτερη υποστήριξη του μαθητή. Τέλος, συμμετέχει στη διενέργεια ερευνών, που αφορούν το παιδί με αναπηρίες, την αγωγή και εκπαίδευση, όταν αυτό είναι δυνατό και μεριμνά για την πρακτική άσκηση των τοποθετούμενων Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου και οργανώνει αυτή, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της σχολής τους (Κουρή, 2016).

Ερευνητική ανασκόπηση του ρόλου του Κοινωνικού λειτουργού

Συναφείς με το θέμα έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις που έχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί για τον ρόλο τους στις δομές ειδικής αγωγής είναι οι εξής: Οι βασικές διαστάσεις που εστιάζουν σχετικά με τον ρόλο τους είναι η υπεράσπιση, η υποστήριξη και η διεπιστημονική συνεργασία. Ειδικότερα, οι κοινωνικοί λειτουργοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό ως υποστηρικτές για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, διασφαλίζοντας ότι οι τελευταίοι λαμβάνουν τις κατάλληλες υπηρεσίες για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη και την άμβλυνση της περιθωριοποίησής τους (Smith&Wilson, 2022). Σχετικά με τη διεπιστημονική συνεργασία σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα των ερευνών, οι κοινωνικοί λειτουργοί εκτιμούν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συνεργάζονται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς, τους ψυχολόγους, τους λογοθεραπευτές καθώς και όλους τους επαγγελματίες που απασχολούνται σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής (Johnson&Hines, 2021). Πολλές μελέτες, εστιάζουν στις αυξημένες υποχρεώσεις των κοινωνικών λειτουργών όσον αφορά στη διαχείριση των αναγκών της ψυχικής υγείας των μαθητών της ειδικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό σημαίνει την παροχή ατομικής συμβουλευτικής και παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσης και συναισθηματικής υποστήριξης σε παιδιά που έχουν εκδηλώσει έντονα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν επίσης στη μείωση του στιγματισμού και στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης στη σχολική κοινότητα (Williams, 2023). Παρά τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία ειδικής αγωγής ορισμένες έρευνες αναφέρουν ότι οι ίδιοι συχνά βιώνουν ασάφεια ρόλων. Ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στην εξισορρόπηση των πολλαπλών προσδοκιών που τους

τίθενται, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει σαφής ορισμός του ρόλου εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα άγχους ή εξάντλησης, ιδιαίτερα σε σχολεία που δεν διαθέτουν πόρους (Thompson, 2021). Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα που αναδεικνύουν οι έρευνες είναι η ανάγκη για εξειδίκευση και επιμόρφωση των κοινωνικών λειτουργών σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς ο παράγοντας αυτός θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους σε αυτούς τους ρόλους (Morris&Hughes, 2020).

Στην Ελλάδα σε συναφή έρευνα που διεξήχθη σε 82 κοινωνικούς λειτουργούς διαπιστώθηκε ότι το 53% του δείγματος δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, με το 47% να έχει δηλώσει ότι κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο εκ των οποίων όμως μόνο οι 27 συμμετέχοντες να δηλώνουν συνάφεια μεταπτυχιακού με την ειδική αγωγή. Στην διερεύνηση πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως κοινωνικοί λειτουργοί σε δομές ειδικής αγωγής η πλειοψηφία του συγκεκριμένου δείγματος (96%) τον συνέδεσε άμεσα με την λήψη και επικαιροποίηση των στοιχείων του κοινωνικού ιστορικού και επικοινωνία με τους γονείς, την διεξαγωγή συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών. Μεγάλο ποσοστό επίσης αναδεικνύει την αξία της παρατήρησης των παιδιών, ενώ ως σημαντικό καθήκον επισημαίνουν τη συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, τις επισκέψεις στις οικογένειες αλλά και τον σχεδιασμό θεραπευτικών προγραμμάτων και την παραμποπή και συνοδεία σε υπηρεσίες (Μπούγαδη & Παπιδάκη, 2020). Τα ευρήματα παρόμοιας έρευνας που διερευνά τις αντιλήψεις της εν λόγω επαγγελματικής ομάδας σχετικά με τον ρόλο τους σε δομές ειδικής αγωγής, ανέδειξε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων εκτιμά ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προς τους γονείς συνιστούν σημαντικό τμήμα των καθηκόντων τους. Ειδικότερα αναφέρουν ότι η αποτίμηση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί το παιδί (Λαμπράκη, 2013).

Εν κατακλείδι αυτό που είναι σημαντικό να επισημανθεί είναι ότι παρά τις προκλήσεις, η διεπιστημονική συνεργασία και η ευαισθησία στις ανάγκες κάθε ατόμου καθιστούν τον κοινωνικό λειτουργό απαραίτητο κρίκο στο σύστημα ειδικής αγωγής. Είναι ζωτικής σημασίας η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και υποστήριξη των επαγγελματιών του κλάδου, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαδραματίσουν έναν ενεργό και αποτελεσματικό ρόλο στις ζωές των ανθρώπων που εξυπηρετούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (2005). Understanding the Development of Inclusive Education System. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3 (7), 5-20.
- Apopseis Koinonikon Leitourgou pou ergazontai se SMEAE: Diplomatiiki Ergasia
Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Nipiagogou, Florina

- Bougadi, V., Papadaki, S. (2020). O rolos tou Koinonikou leitourgou stis scholi-kes monades eidikis agogis kai ekpaidefsis (SMEAE): Diplomatiki Ergasia. Panepistimio Patron. Tmima epistimon tis Ekpaidefsis kai tis Koinonikis Ergasias, Patra http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf.
- Bougadi, V., Papadaki, S. (2020). *O rolos tou Koinonikou leitourgou stis scholi-kes monades eidikis agogis kai ekpaidefsis (SMEAE)*: Diplomatiki Ergasia. Panepistimio Patron. Tmima epistimon tis Ekpaidefsis kai tis Koinonikis Ergasias, Patra
- Eurydice (2010) *Organosi tou Ekpaideftikou Systimatos Stin Ellada Ektelestikos Organismos Ekpaidefsis Optikoakoustikon Meson kai Politismou*. Anaktithike apo: Kouri E. (2016) O rolos tis Koinonikis Ergasias stin Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi:
- Lagos, D. (2008) Eisagogi stin Paidagogiki Epistimi Athina. Anaktithike apo: diktyako topo <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3684/1088.pdf>
- Lampraki, E. (2013). Koinoniki Ergasia stin Eidiki agogi, Prokliseis, Dyskolies kai Prooptikes: Metaptychiaki Ergasia Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Tmima Koinonikis Dioikisis, Komotini
- Imellou, O. (2003). Ypostirixi mathiton dimotikou scholeiou me dyskolies mathi-sis. Ena paradeigma chrisis tis thematikis methodou. Periodiko Nea Paideia, 107:89-98.
- Johnson, M., &Hines, S. (2021). Collaborative Approaches to Special Education: Social Workers in the Educational Team." *International Journal of School Social Work*, 18(2), 50-67
- Kallinikaki Th. & Kasseri Z. (2014) Prologos, Stous Kallinikaki Th. &Kasseri Z. (Epim.) *Koinoniki Ergasia stin Ekpaidefsi: Sta Thrania ton Eterotiton*, (sel. 11-22). Topos.
- Kasseri, Z. (2014). Koinoniki Ergasia kai endynamosi oikogeneion paidion me anapiria stin ekpaidefsi, sto Kallinikaki Th. kai Kasseri Z. (epim.), *Scholiki koinoniki ergasia stin ekpaidefsi: Sta thrania ton eterotiton*: Topos
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. 2 192-213. New York: RoutledgeFalmer
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T., Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family-School- Professionals partnership: an action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk for exclusion, *Canadian Journal of Education and Learning*, 4, (3) 112-122DOI:[10.5539/jel.v4n3p112](https://doi.org/10.5539/jel.v4n3p112)

- Kouri E. (2016) *O rolos tis Koinonikis Ergasias stin Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi: Apopseis Koinonikon Leitourgon pou ergazontai se SMEAE: Diplomatiiki Ergasia* Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Nipiagogon, Florina
- Lagos, D. (2008) *Eisagogi stin Paidagogiki Epistimi Athina*. Anaktithike apo: diktuko topo <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3684/1088.pdf>
- Lampraki, E. (2013). *Koinoniki Ergasia stin Eidiki agogi, Prokliseis, Dyskolies kai Prooptikes: Metaptychiaki Ergasia* Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Tmima Koinonikis Dioikisis, Komotini
- Morris, A., & Hughes, K. (2020). "Professional Development for Social Workers in Special Education." *Journal of Education and Practice*, 22(1), 44-60
<https://doi.org/10.4324/9780203842980>
- Payne, (2010) *Σύγχρονη Θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας* (επιμ. Θ. Καλλινικάκη): Ελληνικά Γράμματα
- Slee, R. (2001) Inclusion in practice. Does practice make perfect?’, *Educational Review*, 53(2) 113–123. doi:10.1080/00131910120055543.
- Smith, J., & Wilson, D. (2022). Advocacy in Special Education. The Role of Social Workers. *Journal of Social Work in Education*, 39(3), 112-125
- Thompson, E. (2021). Role Ambiguity in Special Education: Social Workers Perspectives. *Social Work Research Review*, 45(4), 220-233.

Καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Όργανα λήψης αποφάσεων, εμπόδια, συγκρούσεις

Λούκας Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Όλα όσα έχουν γραφτεί για τη καινοτομία θα πρέπει να διαβαστούν σε δυο επίπεδα. Το πρώτο είναι η ενημέρωση για τη χρησιμότητά της και το δεύτερο είναι η κριτική ματιά με την οποία πρέπει να δούμε την ανάγκη της εισαγωγής καινοτομιών στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική αλλαγή, μέσω της χρήσης καινοτομιών στην εκπαίδευση, είναι μια προσπάθεια για την άρση των κοινωνικών αποκλεισμών, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εκπαιδευτική ανανέωση. Έτσι, πρέπει να υπηρετεί τους ανάλογους σκοπούς κ στόχους. Η παρούσα εργασία, μέσω της αξιοποίησης της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, προσπαθεί να παρουσιάσει τα κύρια χαρακτηριστικά της καινοτομίας και τις διαφορές της με την έννοια της αλλαγής, τα εμπόδια που πιθανά να συναντήσει η εισαγωγή της στο ελληνικό σχολείο και τα κύρια όργανα στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της εισαγωγής καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομία, εμπόδια, όργανα λήψης αποφάσεων, ελληνικό σχολείο, διευθυντής

Innovation in the Greek education system: Decision-making bodies, obstacles, conflicts

Loukas Panagiotis, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

Everything that has been written about innovation should be read on two levels. The first is to inform about its usefulness and the second is the critical look with which we must see the need to introduce innovations into today's Greek education system. Educational change, through the use of innovations in education, is an effort to remove social exclusion, social justice and educational renewal. Thus, it must serve the corresponding purposes and objectives. This paper, through the utilization of the Greek and international literature, tries to present the main characteristics of innovation and its differences in the concept of change, the obstacles that its introduction in the Greek school may encounter and the main instruments in the formulation of educational policy, through the introduction of innovations in the educational system.

Key-words: innovation, barriers, decision-making bodies, Greek school, principal

Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή, η εκπαιδευτική μονάδα (Διοίκηση και εκπαιδευτικοί) θεωρείται ως ένας από τους φορείς που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική

που ασκείται καθώς επίσης και στη λήψη και εκτέλεση αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2001), η εκπαιδευτική μονάδα δέχεται επιδράσεις από το εσωτερικό περιβάλλον (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές/-τριες, τοποθεσία/οργανικότητα του σχολείου, διαθέσιμο διδακτικό υλικό/μέσα) και από το εξωτερικό περιβάλλον (κοινωνικοί, τεχνολογικοί και οικονομικοί παράγοντες, κοινωνικές ομάδες που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία). Αυτό συμβαίνει διότι οι σχολικές δομές αποτελούν ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, τα οποία έχουν ως βασικό γνώρισμα τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται (Aydin, Sarier, & Uysal, 2013).

Αυτό το περιβάλλον, λοιπόν, πιέζει για αλλαγές και ο εκπαιδευτικός κόσμος βιώνει έντονα την ανάγκη για προώθηση καινοτόμων δράσεων ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί πρώτα απ' όλα στις ανάγκες των μαθητών του και στη συνέχεια σε αυτές της νέας εποχής (Μπελαδάκης, 2010).

Έτσι, για να αντιμετωπιστεί η στατικότητα και η στασιμότητα του συγκεντρωτικού, κατά βάση, εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας (Λυμπέρης, 2012) φαίνεται αναγκαίο να υπάρχουν προτάσεις και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Τι λέμε όμως καινοτομία; Υπάρχει κάποια νέα ιδέα που θα μπορούσε να αναληφθεί από τον/την διευθυντή/-τρια και τον Σύλλογο Διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας; Ποια τα χαρακτηριστικά της; Ποιος ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επιλογή, πρόταση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών καθώς και στην ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικεί; Πώς αντιμετωπίζονται επιτυχώς η αντίσταση στην αλλαγή και οι όποιες συγκρούσεις που ίσως δημιουργηθούν μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή;

Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να μελετήσει όλα τα παραπάνω θέματα, που απασχολούν σήμερα τον εκπαιδευτικό κόσμο και να απαντήσει στο αν όντως οι καινοτομίες είναι χρήσιμες και βιώσιμες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τη μορφή και τη διάρθρωση που έχει σήμερα, την αντίσταση στην αλλαγή από διάφορα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και για τον ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εννοιολογική προσέγγιση της Καινοτομίας/Αλλαγής

Ο πρώτος στόχος που θέτει η κοινωνία του 21ου αιώνα για τη σχολική αναδόμηση είναι η μεταστροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ώστε η εκπαίδευση να αρχίζει με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Αντί δηλαδή το παιδί να προσαρμόζεται σε ένα πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει το πρόγραμμα αυτό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του παιδιού. Ο αμέσως επόμενος στόχος της αναδόμησης είναι να αλλάξει το περιβάλλον μάθησης. Το ζητούμενο μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαι-

τερότητες κάθε παιδιού μπορεί να βρεθεί μόνο μέσα από την ευελιξία διαμόρφωσης του μαθησιακού του περιβάλλοντος (Καφαντάρης, 2008).

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1996), η αντιμετώπιση της αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής ετερογένειας και γενικότερα της μαθησιακής πολυμορφίας είναι η διαρκής υποστήριξη του εκπαιδευτικού, η τροποποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών, η συνεχής επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού και τέλος η προώθηση καινοτομιών και νεωτερισμών στη σχολική μονάδα.

Η Κουλουμπαρίτση (2006) ορίζει την εκπαιδευτική καινοτομία ως μια νέα φιλοσοφία, μία νέα μέθοδο που προτείνει αλλαγές σε στάσεις και πρακτικές στο πώς εφαρμόζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα, είτε το κρυφό (παραπρόγραμμα), είτε το επίσημο.

Η καινοτομία είναι μια εντελώς νέα ιδέα ή πρακτική στην διδακτική διαδικασία που έχει ως στόχο να καλυτερεύσει έναν οργανισμό και να τον κάνει να ξεχωρίσει από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που αυτός χρησιμοποιεί ως τώρα. Στην εκπαίδευση, αφορά εκείνο το σύνολο ενεργειών που στοχεύουν στην επιλογή και εφαρμογή καταλλήλων διδακτικών τεχνικών, αξιοποιώντας νέα εκπαιδευτικά εργαλεία και μέσα (Daft, 2015).

Η εκπαιδευτική καινοτομία πρέπει να είναι πρωτότυπη, πρέπει να είναι πρωτοβουλία μελών της σχολικής μονάδας όπου θα εφαρμοστεί και η εισαγωγή της να μην έρχεται ως αποτέλεσμα εξωτερικής παρέμβασης ή αναγκαστικής εφαρμογής από την κεντρική εξουσία (Γιαννακάκη, 2002), να στοχεύει στην προώθηση της αλλαγής πεποιθήσεων και στην εισαγωγή νέων προτάσεων στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση διδακτικών μέσων και υλικών (Fullan, 1991).

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται πως η καινοτομία ανήκει στο είδος των αλλαγών που προκύπτουν από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και, σε έναν μεγάλο βαθμό, θα βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ όμως η καινοτομία ανήκει στο είδος των αλλαγών, παρουσιάζει βασικές διαφορές με την αλλαγή (Μαυροσκούφης, 2002).

Ο Αθανασίου (2015) υποστηρίζει πως η αλλαγή είναι μια υποχρεωτική και συχνά χωρίς προγραμματισμό φυσική διαδικασία που σκοπό έχει τη βελτίωση της καθημερινότητας του ανθρώπου μέσα από διεργασίες διαλόγου, αλληλεπίδρασης, ανατροφodότησης και επαναδιαμόρφωσης στόχων και ιδεών ενώ η καινοτομία προϋποθέτει μία συγκεκριμένη στοχοθεσία, ένα ορισμένο πλαίσιο εφαρμογής και έναν ειδικευμένο προγραμματισμό.

Η καινοτομία αποτελεί το άνοιγμα νέων δρόμων, την καθιέρωση νέων μεθόδων ή τρόπων να ενεργεί το άτομο, προϋποθέτει τη νεωτεριστική οπτική των πραγμάτων, την ουσιαστική τροποποίηση του παλιού και παραδοσιακού και απαιτεί μεταρρυθμιστική σκέψη και άποψη (Μπελαδάκης, 2009).

Ο Κωνσταντίνου (2015), προσθέτει στα παραπάνω, υποστηρίζοντας ότι βασική διαφορά της καινοτομίας με την αλλαγή είναι το γεγονός πως η πρώτη προϋποθέτει τη

δημιουργία και την εφαρμογή νέων ιδεών ενώ η δεύτερη μπορεί να υιοθετεί και ιδέες που έχουν εφαρμοστεί σε παρελθοντικούς χρόνους.

Αυτό κάνει την αλλαγή να μην είναι πάντα καινοτόμα, αλλά η καινοτομία να αποτελεί πάντα μία αλλαγή (Draft, 2015).

Όργανα λήψης αποφάσεων

Κατά την Δακοπούλου (2008) στον σχεδιασμό της καινοτομίας παίρνουν μέρος α. οι κυβερνητικές πολιτικές σε κεντρικό, περιφερειακό ή/και τοπικό επίπεδο, β. Η επιστημονική κοινότητα που πειραματίζεται με τις καινοτόμες ιδέες και προγράμματα και γ. Οι εκπαιδευτικοί και η τοπική κοινότητα της σχολικής μονάδας.

Σημαντικό ρόλο στην έγκαιρη και έγκυρη εφαρμογή της καινοτομίας παίζουν τα όργανα που θα κάνουν την πρόταση, θα σχεδιάσουν, θα διεκπεραιώσουν και θα αξιολογήσουν την ιδέα αυτή.

Ο διευθυντής που σκέφτηκε να κάνει την καινοτόμα πρόταση, ο Σύλλογος Διδασκόντων που θα κληθεί να αποφασίσει αν θα δεχθεί ή όχι την πρόταση, ο εκπαιδευτικός της πράξης που θα κληθεί, τελικά, να την εφαρμόσει, οι επιστημονικοί-διοικητικοί φορείς (σχολικοί σύμβουλοι, Γραφείο Α/θμιας) που, στο ελληνικό εκπαιδευτικό «γραφειοκεντρικό» σύστημα, θα αδειοδοτήσουν και θα επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς σε ένα νέο καινοτόμο πρόγραμμα, είναι αυτοί που θα εμπλακούν σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος είναι η τοπική κοινωνία του σχολείου που θα περιμένει να δει τα όποια αποτελέσματα ή ακόμη και να εμπλακεί στην πρόταση μια καινοτομίας (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010).

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/1985 και σε αρκετά επόμενα νομοθετήματα (Ν. 3848/2010 · Ν. 4823/2021 · Υπ. Απόφ. Φ.353.1./324/105657/Δ1) βλέπουμε πολλές αναφορές για την ουσιαστική θέση της σχολικής μονάδας στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεσμοθετούνται όργανα συμμετοχής (σχολικά συμβούλια, δημοτικές επιτροπές Παιδείας) τα οποία μαζί με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή/-ντρια του σχολείου θα παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου της μονάδας.

Στην διαμόρφωση άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχουν οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την πολιτική αυτή (κράτος) και οι φορείς που την εφαρμόζουν (εκπαιδευτικές μονάδες). Στο ελληνικό σύστημα φαίνεται πως αυτές οι δυο ομάδες βρίσκονται σε διάσταση αφού οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως κανείς δεν τους δίνει σημασία και δεν σέβεται την εμπειρία τους και απλά καλούνται να συμμορφωθούν υποχρεωτικά με τις όποιες αλλαγές εισάγονται (Μαυρογιώργος, 2008).

Μέσα, όμως, σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας που άρχισε τα τελευταία χρόνια να προωθείται (Ν. 4823/2021), η σχολική μονάδα μπορεί να αναλαμβάνει ευθύνες προγραμματισμού, διοίκησης, απολογισμού και λογοδοσίας.

Μαζί με τον/την διευθυντή/-ντρια της εξίσου σημαντικό ρόλο έρχεται να παίξει ο Σύλλογος Διδασκόντων (Σ.Δ.) της εκπαιδευτικής μονάδας. Διαβάζοντας την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1, Άρθ. 37, παρα. 1, ορίζεται πως ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το συλλογικό όργανο του σχολείου, αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό και έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Νόμο 1585/1981 και τον Νόμο 4823/2021, ο Σ.Δ. αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου, μπορεί να αποφασίσει τον χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων και μπορεί να πραγματοποιεί προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αξιοποιώντας τις γνωστικές περιοχές ειδίκευσης των διδασκόντων του σχολείου, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα καλύτερης εφαρμογής μιας καινοτομίας καθώς, όπως υποστηρίζει η Ανθοπούλου (1999), η εξειδικευμένη γνώση για τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που προκύπτει από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθιστά την σχολική μονάδα έτοιμη για να αντιμετωπίσει τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω και έχοντας στο νου πως το σχολείο, οι μαθητές και η τοπική κοινότητα απαιτούν εμπλοκή με νέες δράσεις, συμμετοχική διάθεση και ευελιξία στον προγραμματισμό και τη διοίκηση, φαίνεται πως μια πρόταση εισαγωγής ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού, ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος σε μία σχολική μονάδα, δίνει το περιθώριο για μια ουσιώδη προσπάθεια εφαρμογής αυτού που λέγεται εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική.

Αντίσταση στην αλλαγή

Μελετώντας κριτικά τα λόγια της Αθανασούλα-Ρέππα (1999), φαίνεται πως στην στοχοθεσία και στην λήψη αποφάσεων πρέπει να παίρνουν μέρος όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική αφού ο προγραμματισμός σε συνδυασμό με μια συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, με κοινούς στόχους στη σχολική μονάδα, οδηγεί στην επιτυχία της ως φορέας εκπαίδευσης.

Στη σκέψη όλων, όμως, πρέπει να βρίσκεται η άποψη του Πασιαρδή (2004) που υποστηρίζει πως η αλλαγή/καινοτομία προκαλεί συγκρούσεις/αντιστάσεις. Αυτό είναι πολύ πιθανό να συμβεί αφού στον εκπαιδευτικό οργανισμό που θα ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική εμπλέκονται φορείς και ομάδες, τόσο του εσωτερικού, όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος που ίσως έχουν διαφορετικά συμφέροντα, φτάνοντας μέχρι και στην ακύρωση της όποιας καινοτομίας/αλλαγής προτείνεται στη σχολική μονάδα (Lo, Lie, & Hew, 2018).

Η αντίσταση σε ένα σχολείο μπορεί να προέλθει από διάφορες ομάδες, για διαφορετικούς λόγους. Οι γονείς μπορεί να ανησυχούν για το εάν οι νέες μέθοδοι θα προετοιμάσουν επαρκώς τα παιδιά τους για τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Πιθανόν να

είναι συνηθισμένοι σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να δυσκολεύονται έτσι να κατανοήσουν ή να εμπιστευτούν νέες προσεγγίσεις (Συμεού, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, μπορεί να αισθάνονται ότι δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση για να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους. Μπορεί να είναι κουρασμένοι από συνεχείς αλλαγές και να προτιμούν να συνεχίσουν με τις δοκιμασμένες μεθόδους ή μπορεί να φοβούνται ότι θα χάσουν τον έλεγχο της τάξης, ή ακόμη ότι θα υπάρξει αύξηση του φόρτου εργασίας τους (Hopkins, West, & Ainscow, 1996).

Στο σχολείο όμως δραστηριοποιούνται και οι μαθητές του. Αυτοί ίσως να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέες μεθόδους, ειδικά αν αυτές απαιτούν περισσότερη ενεργητική συμμετοχή. Πιθανόν να αισθάνονται άγχος ή φόβο για το άγνωστο ή μπορεί να έχουν συνηθίσει έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης.(.....)

Τέλος, σημαντικότατο ρόλο παίζει και η διοίκηση του σχολείου, η οποία μπορεί να ανησυχεί για το κόστος της εφαρμογής νέων μεθόδων, όπως η αγορά νέων υλικών ή η παροχή επιπλέον εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς ή ίσως να φοβάται την αντίδραση των γονέων ή της κοινότητας (Hopkins, 2001).

Για να ξεπεραστούν αυτές οι αντιστάσεις, είναι σημαντικό να υπάρχει διαφάνεια και επικοινωνία με τις κοινωνικές ομάδες που δραστηριοποιούνται στην σχολική μονάδα, να υπάρχει πρόνοια για εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, για ενθάρρυνση τους στη συμμετοχή σε κάτι που θα βελτιώσει την επαγγελματική τους ζωή και τέλος να υπάρξει ο χρόνος προσαρμογής που κάθε καινοτομία/αλλαγή χρειάζεται (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Εισαγωγή καινοτομίας και σχολική ηγεσία

Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία του όλου εγχειρήματος παίζει η διεύθυνση ενός σχολείου, της οποίας η συμπεριφορά και η δράση μπορεί να εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή ώστε να διαμορφωθεί ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον όπου θα είναι δυνατό να προωθούνται οι στόχοι που η σχολική μονάδα, στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας, έχει θέσει (Φωτεινός, 2006).

Οι ευκαιρίες που παρέχει για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα δρώμενα του σχολείου, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και η επιβράβευσή τους, καθώς και η ισχυροποίηση της θέσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στο σχολείο οδηγούν στην ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999 · Παπακωνσταντίνου, 2008).

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), ένας «θετικός διευθυντής/manager ενεργεί, δέχεται την ευθύνη, είναι αντικειμενικός, ακούει και ανταποκρίνεται, προτείνει λύσεις, αντιμετωπίζει τα προβλήματα, μεταβιβάζει αρμοδιότητες, διαβλέπει ευκαιρίες και έχει πλατιά αντίληψη, ενώ ένας αρνητικός κατηγορεί τους άλλους, απορρίπτει ιδέες, κουκουλώνει τα προβλήματα και διαβλέπει απειλές.» (σελ. 157).

Οι Δακοπούλου και Παπακωνσταντίνου (2008, οπ. αναφ. στο Ζαζάνη, 2014) υποστηρίζουν πως ένας/μία ενεργός/ενεργή διευθυντής/-ντρια έχει τη δύναμη να αλλάξει ουσιαστικά την εκπαιδευτική κουλτούρα, να μετασχηματίσει την οπτική ενός εκπαιδευτικού, να διαμορφώσει ένα κλίμα συνεργασίας, μέσω φιλικού κλίματος στον σύλλογο διδασκόντων. Με αυτούς τους τρόπους, μπορεί να προωθήσει την πρόοδο και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων που κινούνται στην εκπαιδευτική μονάδα αλλά και να διευκολύνει τον διδάσκοντα να αναπτύξει τις επιχειρούμενες καινοτομίες με σεβασμό στην ταυτότητα και τον χαρακτήρα αυτού.

Ο Ιορδανίδης (2006) υποστηρίζει πως μια καινοτόμα διοίκηση πρέπει να έχει την ικανότητα να κατανοεί και να υποστηρίζει συνεχώς το προσωπικό της και να συνδιαλέγεται με αυτό, έχοντας σκοπό μέχρι και να αλλάξει τις απόψεις του. Ένας διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει, κάποιες φορές, να έχει τη δύναμη να συμβιβαστεί και κάποιες άλλες να παραμείνει σταθερός στην απόφαση του και όλα αυτά μέσα σε ένα φιλικό, συναδελφικό κλίμα. Θα πρέπει να είναι ικανός να προωθεί τις ανοικτές συζητήσεις με τα λοιπά μέρη της σχολικής μονάδας, βασιζόμενος σε επιχειρήματα και ειλικρινή πληροφόρηση καταφέροντας έτσι να αποφύγει ή να κατευνάσει τις όποιες αντιδράσεις - συγκρούσεις μπορεί να παρουσιαστούν κατά την διαδικασία της νέας αυτής πρότασης στη σχολική μονάδα που διοικεί.

Είναι αυτός που όταν έρθει η στιγμή της εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής και αυξηθούν οι αρμοδιότητές του, άρα και οι ευθύνες του, θα πρέπει να αναλάβει ηγετικό ρόλο, δίνοντας περισσότερο χρόνο από τον εαυτό του στο σχολείο και διαμοιράζοντας κατάλληλα τις αρμοδιότητες στο προσωπικό οδηγώντας έτσι τη σχολική μονάδα ευκολότερα προς την επιτυχή ολοκλήρωση του εγχειρήματος (Ράπτης, 2006).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε βιβλιογραφικά η έννοια της αλλαγής και της καινοτομίας. Παρουσιάστηκε η καινοτομία, τα χαρακτηριστικά που την κάνουν να διαφέρει από την έννοια της αλλαγής και έγινε προσπάθεια να αναλυθούν οι λόγοι που κάνουν την καινοτομία τόσο αναγκαία στην σημερινή εποχή.

Σύμφωνα με τη Δακοπούλου (2008), η μελέτη για την εκπαιδευτική αλλαγή καταδεικνύει πως η καινοτομία μπορεί να μετασχηματίσει και να επηρεάσει διάφορες διαστάσεις λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, κάτι που φαίνεται να είναι απολύτως χρήσιμο για το νέο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Κάτι άλλο που απασχόλησε την παρούσα εργασία ήταν και ο ρόλος του διευθυντή/-ντριας, του συλλόγου διδασκόντων στην διαμόρφωση, σχεδιασμό και εφαρμογή της καινοτόμου ιδέας. Ο διευθυντής/-ντρια πρέπει από απλός γραφειοκράτης να γίνει ηγέτης, κάνοντας με το παράδειγμα του να τον ακολουθήσει και η υπόλοιπη σχολική μονάδα.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων που βοηθά στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αφού κατά τις συνεδριάσεις του αποφασίζει και διαμορφώνει, σε μεγάλο βαθμό, την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής του μονάδας. Μπορεί δηλαδή να λαμβάνει αποφάσεις σε ζητήματα υλοποίησης προγραμμάτων και να εξειδικεύσει την εκπαιδευτική διαδικασία με κατάλληλες τεχνικές και παιδαγωγικής πρακτικές, μέσα στα νομοθετικά πλαίσια της χώρας, που όμως και αυτός, λόγω προβληματικών καταστάσεων που φαίνεται να οφείλονται στη κρατική ασυνέπεια και πιεστική απαίτηση για αλλαγή, παραμένει αρκετές φορές αμέτοχος, κουρασμένος και δίχως πρωτοβουλία (Μαυρογιώργος, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andreou, A. (1996). Schetika me tin «Apokentrosi» tou Ekpaideftikou Systimatos. *Theseis*, 55. Anaktithike apo to: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=531:category-531&catid=61&Itemid=113
- Anthopoulou, S. S. (1999). Diacheirisi anthropinou dynamikou. Sto A. Athanasoula-Reppa, S. S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, & G. Mavrogiorgos (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: Dioikisi Anthropolou Dynamikou* (tomos V', sel. 17-92).
- Athanasiou, I. (2016, Iounios). *Scholiki igesia kai ekpaideftiki allagi. Dynameis epirois kai paichnidia politikis*. Anakoinosi sto 5o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. Anaktithike apo <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/126>
- Athanasoula-Reppa, A. (1999). Lipsi apofaseon sto choro tis ekpaidefsis. Sto: A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon: ekpaideftiki dioikisi kai politiki* (sel. 71 – 109). Patra: E.A.P..
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction, *Educational sciences: Theory and practice*, 13 (2), σ. 806-811
- Beladakis, E. (2009). Diacheirisi kainotomion stin ekpaidefsi kai o rolos tis ekpaideftikis igesias. *Epistimes Agogis*, 135-144.
- Beladakis, E. (2010). I symvoli ton igeton-stelechon tis ekpaidefsis stin epitychi efarmogi ton ekpaideftikon kainotomion. *Dioikitiki Enimerosi*, 53, 103-111.
- Chatzipanagiotou, P. (2003). *I dioikisi tou scholeiou kai i symmetochi ton ekpaideftikon sti lipsi apofaseon*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

- Daft, R. (2015). *The leadership experience*, (6th edition), Stamford: Cengage Learning
- Dakopoulou, A. (2008). Ekpaideftiki allagi-metarrythmisi-kainotomia. Sto A. Athanasoúla-Réppa, M. Koutoúzis, G. Mavrogiórgos, V. Nitsópoulos, & D. Chalkiótis (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki (2i ekd.)* (Tomos A, sel. 165-203). Pátra: E.A.P..
- Everard, K. B., & G. Morris (1999). *Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi* (mtf. D. Kikizas). Patra: E.A.P
- Foteinos, G. (2006). *Dioikisi kai apotelesmatikotita sto synchrono scholeio: Sygkritiki dierevnisi staseon kai antilipseon ton diefthynton kai ton ekpaideftikon A/thmias ekpaidefsis*. Patra: E.A.P
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Giannakaki, M. S. (2002). Dioikitiki apokentrosi kai efarmogi tis kainotomias sti scholiki monada. Sto A. Papas, A. Tsiplitaris, & N. Petroulakis (Epim.), *Elliniki paidagogiki kai ekpaideftiki erevna* (tomos V'). Athina: Atrapos, Paidagogiki Etaireia Ellados.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*, Netherlands: Springer.
- Hopkins, D., West, M., & Ainscow, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All*, London: David Fulton
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. New York: Routledge Falmer.
- Iordanidis, G. (2006). Diefthynsi scholeiou kai diacheirisi allagis. Sto: G. Bagakis (Epim.), *Ekpaideftikes allages, i paremvasi tou ekpaideftikou kai tou scholeiou* (90-97). Athina : Metaichmio
- Kafantaris, T. (2008, Noe. 24). Oi 10 technologikes kainotomies pou tha allaxoun tin ekpaidefsi. *TO VIMA*. Anaktithike apo: <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=148331>
- Konstantinou, A. (2005). *Pos tha diefthyneis apotelesmatika to scholeio sou*. Lefkosia: Kantzilari.
- Kouloumparitsi, Ch. A. (2006). Ekpaideftiki «allagi kai synecheia»: Nomothetiki epitagi i thesmothetimeni epilogi; Sto G. Bagakis (epim.), *Ekpaideftikes allages, i paremvasi tou ekpaideftikou kai tou scholeiou*, sel. 66-73. Athina: Metaichmio

- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Lo, C. K., Lie, C. W., & Hew, K. F. (2018). Applying “first principles of instruction” as a design theory of the flipped classroom: Findings from a collective study of four secondary school subjects. *Computers & Education*, 118, 150-165. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.003>
- Lymperis, L. (2012). Sygkentrotismos – apokentrosi sti Dioikisi tou Ekpaideftikou Systimatos: Theoritikos Provlimatismos – Praktikes Dytikon Choron. *Ta Ekpaideftika*, 103-104, 133-144.
- Mavrogiórgos G. (2008). I ekpaideftiki monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis. Sto A. Athanasoúla-Réppa, M. Koutoúzis, G. Mavrogiórgos, V. Nitsópoulos, & D. Chalkiótis (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki (2i ekd.)* (Tomos A', sel. 115-160). Pátra: E.A.P..
- Mavroskoufis, D. K. (2002). I eisagogi kai i ypodochi ton kainotomion sta scholeia: Theoritiko plaisio kai praktika provlimata. *Nea Paideia*, 103, 16-23.
- Nomos 1566/1985. «*Domi kai Leitourgia tis Protovathmias kai Difterovathmias Ekpaidefsis kai Alles Diataxeis*»
- Nomos 3848/2010. «*Anavathmisi tou rolou tou ekpaideftikou - kathierosi kanonon axiologisis kai axiokratias stin ekpaidefsi kai loipes diataxeis.*»
- Nomos 4823/2021. «*Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis.*»
- Papakonstantinou, G. (2008). *Eisagogi kainotomion stin ekpaideftiki monada: o rolos tou diefthynti*. Thessaloniki: A.P.Th. Anaktithike apo http://proteas.csd.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_Επιμορφωτικό_Υλικό_ΕΠΠΑΣ/1.2_Διαπολιτισμική_Εκπαίδευση/3_Ρόλος_διευθυντή_Παπακωνσταντίνου.pdf
- Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki Igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi*. Athina: Metaichmio.
- Raptis, N. (2006). I diacheirisi tis kainotomias apo ti scholiki igesia. *Epistimoniko Bima*, 6, 32-42. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/raptis.pdf>
- Saitis, Ch. (2001). *I leitourgia tou scholeiou mesa apo tis apofaseis tou Syllogou Didaskonton*. Athina: Atrapos.

Symeou, L. (2008). Scheseis ekpaideftikon-goneon: Montela ekpaideftikon tis Kyprou. *Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etairias Voreiou Ellados*, 6, 135-171.

Ypourgiki Apofasi F.353.1./324/105657/D1. «*Kathorismos ton eidikoteron kathikon kai armodiotiton ton proistamenon ton periferiakon ypiresion protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, ton diefthynton kai ypodiefthynton ton scholikon monadon kai SEK kai ton syllogon ton didaskonton.*»

Zazani, E. (2014). I ritoriki tis kainotomias stin ekpaidefsi kai oi proypotheseis gia tin ousiastiki efarmogi tis. *Neos Paidagogos*, (2), 120-126 Anaktithike apo : https://neospaidagogos.online/files/2_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2014.pdf

Σύγκριση Διαπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μεταξύ Ελλάδας και Σουηδίας

Γεωργιάδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων δύο χωρών-με διαφορετικές εθνικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες και διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά καθεστώτα-ως προς τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, μιας χώρας της Νότιας Ευρώπης, που προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις σύγκλισης της Ενωμένης Ευρώπης, αντιπαρατίθεται συγκριτικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας, μιας χώρας του Βορρά. Η συγκριτική θεώρηση αποτελείται από τρεις άξονες στηριζόμενη σε βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο πρώτος άξονας αφορά στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσει η κάθε χώρα σε μια προσπάθεια ειρηνικής συμβίωσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών. Στον δεύτερο άξονα περιγράφεται η διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών που παρουσιάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα Ελλάδας και Σουηδίας. Στον τρίτο άξονα παρατίθεται η θρησκευτική εκπαίδευση που προσφέρουν οι δύο χώρες. Τέλος, στο επιλογικό μέρος της έρευνας καταλήγουμε σε συμπεράσματα, συνοψίζουμε τα καίρια σημεία της μελέτης και αναπτύσσουμε προτάσεις για την ενίσχυση ουσιαστικής διαπολιτισμικής πολιτικής στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική πολιτική, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Σύστημα Ελλάδας, Εκπαιδευτικό Σύστημα Σουηδίας

Comparison of Intercultural Educational Policy between Greece and Sweden

Georgiadis Theodoros, Primary School Teacher

Abstract

This study aims to examine the field of educational policy through a comparative analysis of the educational systems of two countries-with different national and historical particularities, as well as distinct social, economic, and political frameworks-focusing on the intercultural educational policies they implement. The educational system of Greece, a Southern European country striving to meet the convergence demands of a united Europe, is compared with that of Sweden, a Northern European country. The comparative analysis is structured around three key axes, based on a literature review. The first axis concerns the philosophical foundation of each country's intercultural educational policy, aimed at fostering peaceful coexistence and interaction between natives and immigrants. The second axis examines the different approaches taken by the Greek and Swedish educational systems regarding the teaching of immigrants' native languages. The third axis presents the religious education provided by both countries.

Finally, the concluding section of the study summarizes key findings, draws conclusions, and proposes measures to enhance the implementation of a more effective intercultural policy in Greece.

Key-words: Educational policy, Intercultural education, Greek educational system, Swedish educational system

Εισαγωγή

Στην εποχή που ζούμε οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις έχουν επιπτώσεις που ξεπερνούν συχνά τα σύνορα των χωρών. Οι μεταναστεύσεις πληθυσμών παγκοσμίως οδηγούν σε δημογραφικές μεταβολές στις χώρες υποδοχής μεταναστών, οι οποίες καλούνται να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες προσπαθούν να οργανώσουν τις σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών, ώστε να επέλθει ειρηνική πολιτισμική αλληλεπίδραση και να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των κοινωνικών ομάδων.

Η πολιτισμική διαφορετικότητα απεικονίζεται στα σχολεία, τα οποία καλούνται ως γέφυρες διευκόλυνσης να εντάξουν τα παιδιά των μεταναστών ομαλά. Η δημιουργική αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία παρεμβαίνει παιδαγωγικά για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών. Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί πρότυπο για την κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση των αλλοδαπών δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις υποδοχής και αναγνώρισης της διαφορετικότητας ως χαρακτηριστικό του κοινωνικού γίνεσθαι. Το σχολείο δεν πρέπει να αγνοεί τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά προβλήματα της κοινωνίας (Γιαννίκας, 2014).

Φιλοσοφικό υπόβαθρο Διαπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η Σουηδία και η Ελλάδα αποτελούν δυο χώρες που έχουν μετατραπεί από χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Η Σουηδία κινείται σε αυτό το πλαίσιο ήδη από το 1930. Η μεταναστευτική της πολιτική διαφέρει σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς αντιμετωπίζει τους μετανάστες ως μελλοντικούς πολίτες της χώρας, με τους τελευταίους να έχουν πλήρη πρόσβαση στο καθεστώς της κοινωνικής πρόνοιας (Behtoui, 2013). Τα θεμέλια της μεταναστευτικής πολιτικής της αποτελούν τα στοιχεία του σεβασμού, της ελευθερίας, της ισότητας και κυρίως του σεβασμού της εθνοτικής και πολιτισμικής ετερότητας της σύγχρονης κοινωνίας με βάση τη δημοκρατία (Von Bromssen and Rodell Olga, 2010). Από την άλλη, η Ελλάδα είναι και αυτή μια χώρα με έντονες πληθυσμιακές ανακατατάξεις λόγω των παλλινοστούντων, των μεταναστών και των προσφύγων. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια πρόκληση για το ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου η εκπαίδευση θεωρείται κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα. Η στάση της ελληνικής πολιτείας απέναντι στην πρόσβαση των αλλοδαπών στην εκπαίδευση διακρίνεται από μια ιδιαίτερη ευαισθησία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2008), χωρίς όμως συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η χάραξη της μεταναστευτικής πολιτικής της Σουηδίας δε θα μπορούσε να μη συμβαδίζει με τη χάραξη της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Το όραμα της χώρας είναι ένα σχολείο για όλους που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Το σουηδικό σχολείο αποτελεί χώρο συνάντησης πολλών διαφορετικών πολιτισμών. Την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική διαπνέει η αρχή της κατοχύρωσης ίσων δικαιωμάτων. Όλοι οι μαθητές, γηγενείς και μετανάστες, έχουν δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνική, οικονομική και κοινωνική τους προέλευση και ίση πρόσβαση (OECD, 2009).

Από το 1979 το σουηδικό κοινοβούλιο συνέβαλε στη διατήρηση και ανάπτυξη της ταυτότητας, της θρησκείας αλλά και της γλώσσας των αλλοδαπών με αποτέλεσμα να αρχίσει δειλά - δειλά η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οπότε το 1983 εφαρμόζεται επίσημα σε όλα τα παιδιά εντός και εκτός σχολείου. Σύμφωνα με την νομοθεσία, οι αλλοδαποί μαθητές διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους από την προσχολική εκπαίδευση αλλά και τη σουηδική ως δεύτερη γλώσσα και τον σουηδικό πολιτισμό υποχρεωτικά (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008). Λίγα χρόνια αργότερα στην Ελλάδα, ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο αποτελεί την αρχή της ιδέας της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Το 1994 δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με την αρμοδιότητα του οικείου νομάρχη, που παρά την υπουργική απόφαση, στην πράξη δεν εφαρμόστηκε.

Το σουηδικό κοινοβούλιο προνόησε και για τους νεοαφιχθέντες μαθητές. Δημιουργήθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής ή Προπαρασκευαστικές Τάξεις όπου οι αλλοδαποί διδάσκονται τα σουηδικά και τον σουηδικό πολιτισμό ώστε να ενταχθούν ομαλά στις κανονικές τάξεις και να αλληλεπιδράσουν με τους γηγενείς συμμαθητές τους (OECD, 2009). Όσον αφορά τους γονείς των νεοεισερχόμενων μαθητών παρατηρήθηκε πως δε γνωρίζουν τα δικαιώματα αλλά και τις υποχρεώσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Taguma et al., 2010). Η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης παρέχει σεμινάρια συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνεργασία χρησιμοποιείται ο διαπολιτισμικός μεσολαβητής-διερμηνέας. Επιπρόσθετα, σε ομαδικές συναντήσεις επικεφαλής είναι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την αντίστοιχη γλώσσα, ενώ η Εθνική Υπηρεσία ενημερώνει τους νεοεισερχόμενους μέσω της ιστοσελίδας σε εννέα διαφορετικές γλώσσες (Eurydice, 2009). Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωτικό και οι γονείς έχουν τη δυνατότητα επιλογής του σχολείου στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Η επιλογή στηρίζεται καθαρά στο τι θεωρεί ο καθένας καλύτερο για το παιδί του και όχι με βάση τις οικονομικές δυνατότητες (Ρομπάπας, 2015).

Από την άλλη πλευρά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με το Υπουργείο Παιδείας να αναλαμβάνει τις μεταρρυθμίσεις, να τις μεταβιβάζει στην περιφέρεια και τα σχολεία να τις εφαρμόζουν. Έτσι, το 1994 εισάγεται η διαπολιτισμικότητα στο ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων.

Στα διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόζονται τα προγράμματα των δημόσιων και σκοπό έχουν την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών στο σύστημα. Δέχονται αρνητική κριτική λόγω της προσπάθειας ένταξης μέσω της απομόνωσης (Κασίμη, 2012). Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει το 45% του μαθητικού πληθυσμού να είναι αλλοδαποί. Προβλέπεται η διδασκαλία μητρικής γλώσσας και πολιτισμού της χώρας προέλευσης για 4 ώρες την εβδομάδα με παράλληλη ενημέρωση των γονέων για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και ενθάρρυνση της συμμετοχικότητάς τους στις σχολικές δραστηριότητες. Όμως, η αποχώρηση γηγενών σε γειτονικά δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία οδηγεί στη γκετοποίηση των διαπολιτισμικών.

Το 2010 εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) σε πολλά σχολεία της Ελλάδας με στόχο την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, εκφράζονται οι φόβοι του στιγματισμού των σχολείων και των μαθητών που φοιτούν σε αυτές, της αποφυγής εκπαιδευτικών να εργαστούν στα σχολεία που είναι ενταγμένα στις ζώνες (Κουτούζης κ.α., 2012). Οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Ζ.Ε.Π. χρειάζονται ουσιαστική βελτίωση στην υποδομή τους, ώστε να μπορέσει να ενδυναμωθεί η διαπολιτισμική παιδεία (Καλοφορίδης, 2014).

Το 2016 μετά το συνωστισμό των προσφύγων της Συρίας στον ελλαδικό χώρο, εισάγεται ο θεσμός των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Οι Δομές λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας ή σε διαθέσιμες σχολικές αίθουσες κατά το απογευματινό πρόγραμμα και περιλαμβάνεται η διδασκαλία της ελληνικής, αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών και πληροφορικής με σκοπό τη σταδιακή πλήρη ένταξη στις κανονικές τάξεις. Πρόκειται για ένα πολύ πρόσφατο θεσμό που βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο και τα αποτελέσματα δεν είναι ακόμη εμφανή. Η ελληνική κυβέρνηση αποφάσισε κάτω από πίεση στην εικόνα των χιλιάδων προσφυγόπουλων. Όσο κι αν προβάλλεται, δεν πρόκειται για διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών και προσφύγων.

Σύμφωνα με τον Palaiologou (2012), στα σουηδικά σχολεία η απόκλιση σχολικής διαρροής μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών είναι πολύ μικρή και γενικά τα ποσοστά διαρροής είναι τα χαμηλότερα σε σχέση με τις άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως πληροφορεί η Eurostat (2010). Αντίθετα, η Ελλάδα σημειώνει το υψηλότερο ποσοστό σχολικής διαρροής αλλοδαπών μαθητών ανάμεσα σε 16 χώρες. Ένας στους δύο εγκαταλείπει το σχολείο όταν για τους Έλληνες μαθητές το ποσοστό είναι μόλις 8,3% (ΥΠ.Ε.Κ.Α.Π., 2014). Τέλος, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013), η Σουηδία διαθέτει το καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα για τους αλλοδαπούς με άμεση επικοινωνία με τους γονείς και ενθάρρυνση της συμμετοχής τους, ανάπτυξη διαπολιτισμικότητας, συνεχή παροχή γλωσσικής υποστήριξης και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με σκοπό την ομαλή προσαρμογή και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.

Διδασκαλία μητρικής γλώσσας αλλοδαπών

Η UNESCO ήδη από το 1950 αναφέρει πως η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας επηρεάζει θετικά τους αλλοδαπούς μαθητές ώστε να προσαρμοστούν στο καινούριο σχολικό περιβάλλον (Castellotti, 2008). Όταν οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα, μαθαίνουν ένα λειτουργικό σύστημα και ταυτόχρονα αναπτύσσονται δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται και στο χειρισμό της δεύτερης γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2009). Ο αποκλεισμός από τη διδασκαλία της μητρικής οδηγεί σε χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα και περιορίζει την ομαλή ένταξη.

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Σουηδίας υποστηρίζει τη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και του πολιτισμού της χώρας από την οποία προέρχονται οι αλλοδαποί και ενισχύει τη δίγλωσση εκπαίδευση των μαθητών μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα να διδάσκεται τη μητρική του γλώσσα. Τα δίγλωσσα, τρίγλωσσα, πολύγλωσσα σουηδικά σχολεία αποτελούν υποδειγματικό παράδειγμα για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, το ελληνικό κράτος παρ' όλο που ασχολήθηκε από το 1980 με την εκπαίδευση των αλλοδαπών, δεν έχει θεσμοθετήσει τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας ούτε στα διαπολιτισμικά σχολεία. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτούργησαν ενταγμένες στο ελληνικό σχολείο και αφορούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Με υπουργική απόφαση δόθηκε η δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής της χώρας προέλευσης από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς για τέσσερις ώρες την εβδομάδα εκτός σχολικού ωραρίου. Αφέθηκε στην πρωτοβουλία του εκάστοτε νομάρχη, αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Σκοπός των ενεργειών αυτών αποτέλεσε η εντατική εκμάθηση της ελληνικής για την ομαλή προσαρμογή στο νέο περιβάλλον. Ο Νικολάου (2011) υποστηρίζει πως η αφομοιωτική πολιτική της ελληνικής εκπαίδευσης υπάρχει μέχρι και σήμερα.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Σουηδίας, στόχος είναι η παροχή στήριξης της μητρικής γλώσσας, η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η ενίσχυση της κατανόησης, της έκφρασης και η προσαρμοστικότητα. Η προώθηση της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας γίνεται με συστηματικό τρόπο. Η παρουσία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβάλλει στη δίγλωσση εκπαίδευση και την ανάπτυξη της μητρικής με ταυτόχρονα αλληλεπίδραση με τους γηγενείς συμμαθητές. Επιπρόσθετα, η παρουσία πολύγλωσσου προσωπικού δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου το διαφορετικό είναι φυσιολογικό και ευπρόσδεκτο.

Στην Ελλάδα, ακόμη και όταν ιδρύθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία που υφίστανται μέχρι σήμερα, δεν εφαρμόστηκε η διδασκαλία της μητρικής. Τα σχολεία αυτά έχουν μετατραπεί σε γκέτο καθώς τα ελληνόπουλα απομακρύνθηκαν φοβούμενα την πολιτισμική διαφορετικότητα και γλωσσική ιδιαιτερότητα (Χριστοδούλου, 2009). Πρακτικά η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εφαρμόζεται ως επί των πλείστων στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Υλοποιούνται προγράμματα τόσο στην ελληνική όσο και στην τουρκική και λιγότερο στην εβραϊκή και την αρμένικη. Όπως, επίσης, στα ιδιωτικά

δίγλωσσα σχολεία εφαρμόζονται προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης τόσο για τους Έλληνες όσο και για τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Στη Σουηδία, ως πρωτοπόρος διαπολιτισμικότητας, ένα μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο παρέχεται στη μητρική γλώσσα, ενώ στο δημοτικό διδάσκονται 16 γλώσσες ταυτόχρονα με τη διδασκαλία των σουηδικών. Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκονται 60 διαφορετικές γλώσσες οι αλλοδαποί μαθητές και η διδασκαλία πραγματοποιείται εντός και εκτός σχολικού προγράμματος και στις ανώτερες βαθμίδες ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η δυνατότητα επικοινωνίας, έκφρασης και ανάπτυξης των δίγλωσσων μαθητών, κάτι που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αλλά και της διαπολιτισμικής κατανόησης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών.

Θρησκευτική Εκπαίδευση

Ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα που ενώνουν τους ανθρώπους ενός έθνους μετά τη γλώσσα, είναι η θρησκεία. Σύμφωνα με τις Συνθήκες της Λισσαβόνας και του Άμστερνταμ, τα θέματα της διδασκτέας ύλης στο μάθημα των Θρησκευτικών αφορούν την αρμοδιότητα του κάθε κράτους-μέλους. Δεν υπάρχει καμία ρητή εντολή ή ενιαία γραμμή από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά κάθε χώρα ρυθμίζει τη διδασκαλία με βάση τις τοπικές, ιστορικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές της με σεβασμό προς τη θρησκευτική συνείδηση και όχι βασιζόμενη στον φανατισμό. Η Σουηδία ως πολυπολιτισμική χώρα και ως κράμα διαφορετικών θρησκειών, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην υγιή διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναπτύσσει ένα μοντέλο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ανθρώπων με ετερόκλητες θρησκευτικές προτιμήσεις.

Παρ' όλο που ο διαχωρισμός της Λουθηρανικής Εκκλησίας και Κράτους συνέβη το 2000, η εκπαίδευση των Θρησκευτικών επιτρέπεται μόνο ως μη ομολογιακή και αντικειμενική (Perin, 2009). Πρόκειται για ένα μοντέλο καθαρά θρησκευσιολογικό και ουδετερόθρησκο. Αυτό οφείλεται στους χαλαρούς δεσμούς της πληθυσμιακής πλειοψηφίας με την κυρίαρχη θρησκεία. Ωστόσο, το θρησκευσιολογικό περιεχόμενο τονίζει τη συμβολή του Χριστιανισμού στον σουηδικό πολιτισμό και τη σουηδική κοινωνία. Η μη ομολογιακή εκπαίδευση περιλαμβάνεται στο διδακτικό πρόγραμμα μαζί με τη γεωγραφία, την ιστορία αλλά και την πολιτειακή και θρησκευτική εκπαίδευση. Βασικός στόχος του κράτους αποτελούν η ουδετερότητα και η αντικειμενικότητα με σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αλληλοκατανόηση (Καραμούζης, 2015).

Στην Ελλάδα η θρησκευτική εκπαίδευση προσπαθεί να περάσει σε μια νέα φάση έπειτα από την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Η επίσημη θρησκεία του ελληνικού έθνους είναι ο Ορθόδοξος Χριστιανισμός. Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό με δυνατότητα απαλλαγής για όποιον αλλοεθνή μαθητή, ετερόθρησκο ή αλλόθρησκο δε συμφωνεί με την παρουσίαση του ελληνικού πολιτισμού και της θρησκευτικής παράδοσης. Η Ελλάδα είναι μια χώρα που διατηρεί την ομολογιακή

θρησκευτική εκπαίδευση. Το μάθημα δεν έχει διαθρησκειακό ή πολυθρησκειακό χαρακτήρα. Κυριαρχεί η διδασκαλία του Χριστιανισμού με λίγες αναφορές σε άλλες θρησκείες. Η Αναστασίου (2011) υποστηρίζει πως η ατμόσφαιρα που επικρατεί στοχεύει στο να γίνουν τα χριστιανόπουλα περισσότερο χριστιανόπουλα όπως συμβαίνει στο Κατηχητικό, κάτι που οδηγεί σε αποτελέσματα που δε συμβαδίζουν με τη διαπολιτισμικότητα που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αξίζει να τονιστεί σε αυτό το σημείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής πολιτικής της Σουηδίας πως η θρησκευτική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική σε όλες τις βαθμίδες. Η διδασκαλία περιλαμβάνει projects μέσω των οποίων οι μαθητές πειραματίζονται και καλλιεργούν τις προσωπικές τους απόψεις για τις θρησκείες, τις εκφάνσεις της ζωής, το ήθος, υπαρξιακά θέματα αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη και τις ανώτερες λειτουργίες (Υπουργείο Παιδείας Σουηδίας, 2011). Από την άλλη, το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας καθορίζει τη διδακτέα ύλη και ο εκπαιδευτικός στηρίζεται καθαρά στο σχολικό εγχειρίδιο με μια προσπάθεια, τη χρονιά που διανύουμε, προσέγγισης του μαθήματος μέσα από διερευνητικές προτεινόμενες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), το Πρόγραμμα Σπουδών σκοπεύει το θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών με βάση τη θρησκεία τους, τη θρησκεία της Ελλάδας και γενικότερα του θρησκευτικού πλαισίου στηριζόμενο στο σεβασμό προς τον άλλον, το διάλογο με τον άλλον και την κριτική κατανόηση.

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια αντανakλούν την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας. Γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια μετάβασης από την αφομοιωτική πολιτική στη διαπολιτισμική (Τσένου, 2010). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο μάθημα των Θρησκευτικών διαφαίνεται σε κάποιες σελίδες. «Ο Θεός είναι Πατέρας όλων μας κι εμείς είμαστε αδέρφια, παιδιά της ίδιας οικογένειας. Όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, σε όποιο μέρος της γης κι αν γεννηθήκαμε, όποιο κι αν είναι το χρώμα του δέρματός μας» (Σχολικό Εγχειρίδιο Θρησκευτικών Γ' τάξης Δημοτικού, σ.29). Ο Κουκουνάρας-Λιάγκης (2010) θεωρεί πως το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι διαπολιτισμικό διότι διατηρεί ως σκοπό τον πολιτισμικό εγκλιματισμό σε έναν πολιτισμό, άρα πρόκειται για μονοπολιτισμικό με κυρίαρχο στοιχείο το ορθόδοξο χριστιανικό.

Παράλληλα, στη Σουηδία έχουν δημιουργηθεί ειδικά θρησκευτικά σχολεία τα οποία διαφέρουν από τα κανονικά μόνο στην προσφορά επιπλέον 2 ή 3 ωρών την εβδομάδα θρησκευτική εκπαίδευση ομολογιακού χαρακτήρα σε συγκεκριμένο δόγμα. Επιπλέον, υπάρχουν τα Μουσουλμανικά Ανεξάρτητα Σχολεία τα οποία ιδρύθηκαν έπειτα από τον φόβο απώλειας της θρησκευτικής πίστης και παράδοσης που ένιωθαν οι μουσουλμάνοι. Σύμφωνα με τους Roth και Hertzberg (2012a), η αύξηση του αριθμού αυτών των σχολείων δημιουργεί προβληματισμούς ως προς την εξασφάλιση εκπαίδευσης των παιδιών για μια κοινωνία με πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα κόντρα στη διαπολιτισμική φιλοσοφία του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως και να 'χει, όμως, στα δημόσια σχολεία της χώρας το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό και έχει χαρακτήρα θρησκειολογίας.

Όπως το σουηδικό κράτος επέτρεψε την ίδρυση των Ανεξάρτητων Μουσουλμανικών Σχολείων και των ειδικών με τις επιπλέον 2 ή 3 ώρες διδασκαλίας συγκεκριμένου δόγματος, παρόμοια στην Ελλάδα οι μουσουλμάνοι μαθητές της Δυτικής Θράκης παρακολουθούν τη μουσουλμανική θρησκευτική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες σύμφωνα με ειδική νομοθεσία και τις συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (Βέλκου, 2010). Οι μουσουλμάνοι μαθητές παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα του σχολείου και απαλλάσσονται μόνο από το μάθημα των Θρησκευτικών. Για τους υπόλοιπους μουσουλμάνους ανά την Ελλάδα, τους Εβραίους και τους Ρωμαιοκαθολικούς υπάρχει η δυνατότητα διδασκαλίας της δικής τους ομολογίας από αντίστοιχο θεολόγο τις απογευματινές ώρες. Εν κατακλείδι, η γνώση της θρησκείας των άλλων είναι αναγκαία ώστε να αναπτυχθεί διάλογος και να επιτευχθεί ειρηνική συμβίωση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική των δύο χωρών Ελλάδας-Σουηδίας διαφέρει αρκετά. Η Σουηδία διαθέτει το καλύτερο μοντέλο διαπολιτισμικής πολιτικής με ολιστική εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών των μεταναστών, καθώς αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς ως μελλοντικούς πολίτες της χώρας. Η Ελλάδα με λιγότερη εμπειρία ως χώρα υποδοχής μεταναστών κινείται δειλά απέναντι στην ένταξή τους με καθαρά αφομοιωτικό χαρακτήρα στο πλαίσιο του συγκεντρωτισμού. Στη χώρα του Βορρά σημειώνονται εντυπωσιακές προσπάθειες δημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης με έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα διακατέχεται από την ιδέα της πολυπολιτισμικότητάς του στο σύνολό του και προσφέρει προνόμια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι. Αντιθέτως, στο ελληνικό σύστημα παρ' όλο που υπάρχουν διαπολιτισμικά αυτά έχουν γκετοποιηθεί και δε διέπουν τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας φαίνεται πως οι Σουηδοί είναι πρωτοπόροι. Στα σχολεία διδάσκεται η γλώσσα των μεταναστών και απασχολείται πολύγλωσσο διδακτικό προσωπικό. Απεναντίας στα ελληνικά σχολεία δεν υφίσταται καμία παροχή διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας παρά μόνο της ελληνικής στην οποία διδάσκονται όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Είναι ξεκάθαρο πως η Σουηδία υπερτερεί δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο και τη σημασία της μητρικής γλώσσας στην ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχολογική, στην κοινωνικοποίησή τους, στη δημιουργία πολιτισμικής ταυτότητας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ενώ όποιες μεταρρυθμίσεις εντοπίζονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατά βάση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό (Ανδρής, 2016).

Το δεύτερο σημαντικότερο στοιχείο ενός πολιτισμού μετά τη γλώσσα αποτελεί η θρησκεία, η οποία διακατέχεται από σεβασμό με βάση τη διαπολιτισμική γραμμή. Η σουηδική θρησκευτική εκπαίδευση είναι μη ομολογιακή με χαρακτήρα θρησκευσιολογίας και

υποχρεωτική. Διακρίνεται από αντικειμενικότητα και ουδετερότητα και εφαρμόζεται μέσω της έρευνας και αναζήτησης ώστε οι μαθητές να απαντήσουν κριτικά στα υπαρκτά τους ζητήματα. Αντιθέτως, στην Ελλάδα είναι ομολογιακή βασισμένη στον Ορθόδοξο Χριστιανισμό με ελάχιστες αναφορές στις άλλες θρησκείες για τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και με δικαίωμα απαλλαγής από τους αλλόθρησκους. Οι Σουηδοί εξυπηρετούν από την πλευρά τους την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία τους δείχνοντας σεβασμό στο διαφορετικό και συμβάλλουν στη δημιουργία διαλόγου και επικοινωνίας, την ίδια ώρα που το ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την επίσημη θρησκεία αποφεύγοντας να εξετάσει το θέμα ιδεολογικά.

Είναι ολοφάνερο πως η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική της Σουηδίας αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τη χώρα μας. Η Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στην αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μπορεί να έχει υιοθετήσει αυτού του είδους την πολιτική, στην πράξη όμως εξακολουθεί να θεωρείται μονογλωσσική οδηγώντας τους αλλοδαπούς μαθητές σε κοινωνικό αποκλεισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει όχι μόνο να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού αλλά και στον εξανθρωπισμό του εκτιμώντας τη γλώσσα του, τη θρησκεία του, τον πολιτισμό του, την ιστορία του (Θεοφιλίδης, 2010).

Η ουσιαστική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα είναι αναγκαία. Τα σχολεία οφείλουν να γίνουν φορείς αλλαγής, χώροι συνάντησης παιδιών όπου όλοι θα ζουν αρμονικά και ασφαλείς. Η ανάγκη προώθησης και ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας οδηγεί στην αναδιάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων περνώντας από το μονοπολιτισμικό στο πολυπολιτισμικό. Με την ουσιαστική εφαρμογή του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου θα προαχθεί η πολιτισμική επικοινωνία, η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η απασχόληση πολύγλωσσου διδακτικού προσωπικού ως πρότυπο για τους αλλοεθνείς μαθητές θα συμβάλλει στη δημιουργία συναισθηματικής ασφάλειας. Η διαθεματικότητα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι διερευνητικές εργασίες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πρωτεύοντα σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος που χρειάζονται αν όχι ριζικές τουλάχιστον επιβεβλημένες αλλαγές, διαφορετικά θα συνεχίσουμε να αρκούμαστε στα επιφανόμενα. Σε τελική ανάλυση, η διδασκαλία αποκτά νόημα όταν αποδεσμεύεται από το μονοσήμαντο και απλώνεται στην πολυμορφία των ιδεών της πραγματικότητας (Duncker, 2009).

Βιβλιογραφία

- Anastasiou, O. (2011). Ermineftiki kai ennoiologiki prosengisi sti Thriskeftiki Ekpaidefsi: Mia diaforetiki prooptiki sto mathima ton Thriskeftikon, Epistimoniko Bima, t. 15, s. 201-210, Septemvrios 2011.
- Andris, E. (2016). Diapolitismiki Ithiki kai Diapolitismiki Ekpaidefsi, Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematon, Tefchos 10o, 146-154, 2016.

- Behtoui, A. (2013). "Incorporation of Children of immigrants: the case of descendants of immigrants from Turkey in Sweden" *Ethnic and Racial Studies*, 36:12, 2141-2159.
- Castellotti, V. (2008). "L'icole franiaise et leslanguesdesenfants: quelle mobilisationde parcoursplurilingueset pluriculturels?", dansChiss, J.-L (dir), *Immigration, Ecole et didactique du franiais*, Paris, Didier.
- Christodoulou, Th. (2009). *Metanastes kai Diapolitismiki Ekpaidefsi stin Ellada*, s. 286-292, 12o Diethnes Synedrio, Patra 19-21 Iouniou 2009.
- Duncker, L. (2009). «Polyprooptikotita» kai Diapolitismiki Mathisi. *Mia theoritiki prosengisi*, sto: *Keimena gia ti didaskalia kai ti mathisi sto Polypolitismiko Scholeio* (epim Chr. Gkovaris), sel. 38-39. Athina: Atrapos.
- Evropaiki Epitropi (2013). «Ta Paidia ton metanaston echoun megalyteri pithanotita na katalixoun se «ftocha» scholeia, symfona me mia ekthesi», *Deltio Typou*, 11/4/2013, Vryxelles.
- Eurydice, (2009). *Integrating Immigrant children into schools in Europe*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Giannikas, A. (2014). *Oi vasikes orizouses enos metaneoterikou kai diapolitismikou plasiou gia tin endynamosi tis mathisiakis ikanotitas ton mathiton*, *Erkyna, Epi-theorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematou*, Tefchos 2o, 163-174, 2014.
- Kaloforidis, V. (2014). *Taftotita, metanastefsi, diapolitismiki ekpaidefsi sti synchroni Ellada*, *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko «ekp@deftikos kyklos»*, tomos 2, tefchos 1, 2014.
- Karamouzis, P. (2015). *I koinoniologia tis thriskeias metaxy ekpaidefsis kai koinonias*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.
- Kasimi, Chr., (2012). «Metanastefsi kai Ekpaidefsi stin Ellada: oi antifatikes opseis mias diapolitismikis 'synantisis'», *adimosiefto arthro* (91-113), *sympliromatiko tou archikou me ton idio titlo*, pou dimosieftike sto periodiko *Geografies*, (2007), 13, 86-100.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2010). *Diapolitismiki thriskeftiki agogi sto elliniko scholeio*, *Synaxi*, t. 115, s. 37-49.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2013). *To Mathima ton Thriskeftikon simera kai avrio. Mia apopsi me kritirio tin paidagogiki kai didaktiki tou mathimatos*, *Nea Paideia*, t.146, s. 123-135.

- Koukounaras-Liagkis, M. (2013). I Thriskeftiki Ekpaidefsi sto Lykeio stin Tomi tis Neoterikis kai Metaneoterikis Skepsis. H Lysi einai i Konstrouktivistiki Prosengisi;, Periodiko EPISTIMES AGOGIS, t. 3, s. 62-82, 2013.
- Koutouzis, M., Kyridis, A. k.a., (2012). «Zones Ekpaideftikis Proteraiotitas: Synoptiki Ekthesi Apotelesmaton tis Omadas Koinonikon Erevnon tou Ypourgeiou Paideias», Keimena Ergasias, EKKE, Athina.
- Nikolaou, G. (2011). Entaxi kai Ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto Dimotiko Scholeio, Pedio, Athina.
- O.E.P.E.K. (2008). Diacheirisi tis Polypolitismikotitas sto Scholeio, Kedros – EKKE.
- OECD, (2009). “OECD Thematic Review on Migrant Education – Country Background Report for Sweden”, in OECD.
- Paidagogiko Institutouto (2011). Neo Scholeio, Programma Spoudon sta Thriskeftika Dimotikou kai Gymnasiou, Athina: YP.P.DV.Th., Paidagogiko Institutouto.
- Papadopoulou E. (2009). O rolos tis mitrikis glossas ton allodapon mathiton stin ekpaidefsi tous, s. 1-6, Patra: 12o Diethnes Synedrio, 14 Dekemvriou 2009.
- Palaiologou, N. (2012). “The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps” in IJE4D Journal, 1: 57-75.
- Pepin, L. (2009). Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends, Network of European Foundations.
- Rompapas, N. (2015). To ekpaideftiko systima tis «sosialistikis» Souidias.... Logiki, s. 1, 14 Dekemvriou 2015.
- Roth, H.-I. and Hertzberg, Fr. (2012a). “Sweden”, in: Zapata – Barrero, R. and A. Triandafyllidou (eds), Addressing Tolerance and Diversity Discourses in Europe, A Comparative Overview of 16 European Countries: 125-150, Barcelona.
- Skolverket, (2011). «Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre».
- Theofilidis, Ch. (2010). Diapolitismiki Ekpaidefsi, Deltio Ekpaideftikou Omilou Kyprou, tefchos 11, s. 1-5, 2010.
- Tsenou, D., (2010). I diapolitismiki ekpaidefsi mesa apo ta nea vivlia tou Dimotikou Scholeiou, Epistimoniko Bima, t. 12, s. 201-205, Ianouarios 2010.

- Taguma et al., (2010). "OECD Reviews of Migrant Education" – Sweden, OECD.
- Velkou, K. (2010). I synantisi me allofona paidia sta nipiagogeia tou N. Rodopis: Mia proklisi sto taxidi tis glossas me skopo tin epikoinonia kai tin ekmathisi tis Ellinikis os defteris glossas, *Epistimoniko Bima*, t. 13, s. 121-131, Iounios 2010.
- Von Bromssen, K. and Rodell Olgaç, Chr. (2010). "Intercultural Education in Sweden through the Lenses of the National Minorities and of Religious Education", *Intercultural Education*, 21:2, 121-135.
- YP.E.P.Th., (2008). Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio (gymnasio), D. K. Mavroskoufis (Epim.), *Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi*. Thessaloniki, 2008.
- YP.E.K.A.P (2014). *Schedio Drasis «Engyisi gia ti Neolaia»*, Teliki Ekdosi, Maios, 2014.

Ανίχνευση διαταραγμένων διατροφικών συμπεριφορών έφηβων μαθητών/τριών

Ιωαννίδη Μαρία Ιωάννα, Π.Ε.11, ΤΕΦΑΑ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μ.Σc.

Έξαρχος Λήδα Μαρία, Π.Ε. 87.01, Ιατρός Ε.Κ.Π.Α., ΜD, Μ.Σc.

Κοντονίνα Βασιλική Χριστίνα, Ψυχολόγος, Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου Κύπρου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τον κίνδυνο εμφάνισης διατροφικών διαταραχών σε δείγμα έφηβου πληθυσμού, ηλικίας 13-15 ετών. Το δείγμα ήταν 285 άτομα, 162 μαθητές και 123 μαθήτριες, ενός Γυμνασίου της πόλης της Χαλκίδας, τη σχολική χρονιά 2022-2023. Χρησιμοποιήθηκαν α) το τεστ διατροφικών στάσεων EAT-26 μετά από άδεια, για την αξιολόγηση των συμπτωμάτων και των στάσεων που σχετίζονται με διαταραγμένη διατροφή, β) ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ), και γ) δημογραφικά στοιχεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 21,1% των εφήβων του σχολείου ανιχνεύθηκαν με διαταραγμένες διατροφικές συμπεριφορές (ΔΔΣ). Τα κορίτσια ήταν περισσότερο επιρρεπή (31,7% του συνόλου των κοριτσιών) από τα αγόρια (13% των αγοριών) με ποσοστά που καταγράφονται αυξημένα και στα δύο φύλα, συμφωνώντας με έρευνες παγκοσμίως. Στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε στον ΔΜΣ και στη ΔΔΣ με τους έφηβους/ες σε κίνδυνο να έχουν υψηλότερο ΔΜΣ. Τέλος η υλοποίηση προγραμμάτων εστιασμένων στην υγιεινή διατροφή, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, στη διαχείριση των συναισθημάτων, στην αποδοχή του υγιούς σωματικού προτύπου, κρίνεται αναγκαία.

Λέξεις-Κλειδιά: Έφηβοι, Διατροφικές Διαταραχές, Κλίμακα EAT-26, ΔΜΣ

Detection of disordered eating behaviors in adolescent students

Ioannidi Maria Ioanna, PE 11, TEFAA University of Thessaly, M.Sc.

Echarxos Lida Maria, PE 87.01, Medical Doctor E.K.P.A., M.Sc.

Kontonina Basiliki Xristina, Psychologist, University of Neapolis Pafou Cyprus

Abstract

The aim of this study was to examine the risk of developing eating disorders among adolescents aged 13-15 years. For that purpose, a sample of a total of 285 students, 162 females and 123 males of a High School in the city of Chalkida, was studied, during the 2022-2023 school year. The Eating Attitude Test EAT-26 was used upon permission, to assess symptoms and attitudes related to eating disorders, as well as information such as Body Mass Index (BMI) and demographic data. According to the results, 21.1% of the school teenagers display with disordered eating behaviors (DEB). Girls are more prone (31.7% of girls) than boys (13% of boys) with surveys worldwide recording exhibiting a rising tendency in both sexes. Statistically significant results were found concerning BMI and DEB tendency, with the adolescents with higher BMI having an increased risk of developing DEB. In conclusion, the imple-

mentation of programs focusing on healthy eating habits, the development of self-esteem, emotional management and the acceptance of a healthy body image is considered to be of vital importance.

Key-words: Adolescents, Eating Disorders, EAT-26 Test, BMI

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον καταστατικό χάρτη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization, 2020) υγεία είναι «μια κατάσταση πλήρους σωματικής, νοητικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς η απουσία νόσου ή αναπηρίας» και η διατήρησή της μεταξύ άλλων εξαρτάται από την επαρκή και ποιοτική ποσότητα τροφής. Κάποιες φορές στον τομέα αυτόν της διατροφής εμφανίζονται προβλήματα που σχετίζονται με τη δυσaráσκεια στην εικόνα του σώματος σε αγόρια και κορίτσια που βρίσκονται στην ηλικία της εφηβείας (Adamidou et al., 2013) με σημαντικό κίνδυνο εμφάνισης διατροφικών διαταραχών (Douka & Chrysagis, 2005).

Η εφηβεία νοείται ως ένας δρόμος που συνδέει την παιδική ηλικία με την ενήλικη ζωή και στον οποίο ο/η έφηβος προχωρά με δυσκολίες, λοξοδρομήσεις, αδιέξοδα και λαμβάνει σιγά σιγά μια αναγνωρίσιμη μορφή, ανεξάρτητη από τους γονείς του/της (Tsitsika, Bakoula & Giotakos, 2015a). Σύμφωνα με τους ειδικούς η εφηβεία αποτελεί ηλικία κλειδί για την πρόληψη νοσημάτων και απόκτησης υγιεινών συνηθειών και γνώσεων για την υγεία. Προλαμβάνοντας προβλήματα υγείας και επιβλαβείς συνήθειες σε αυτή τη φάση της ζωής των νέων ανθρώπων, διάστημα στο οποίο αυτοί σταδιακά αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και καθορίζουν τη μελλοντική ποιότητα στη ζωή τους, δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας υγιών και ευτυχισμένων ενηλίκων (Tsitsika, Kafetzis & Tsolia, 2015b).

Η τροφή και ο ύπνος είναι οι πιο βασικές ανάγκες για την επιβίωση του ανθρώπου και κατά συνέπεια για τη σωματική και ψυχική του υγεία. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι πιθανό να προκύψουν προβλήματα διατροφικών διαταραχών. Αυτά διακρίνονται σε Διαταραχές Πρόσληψης Τροφής (ΔΠΤ) οι οποίες ορίζονται ως ψυχιατρικές διαταραχές (Treasure et al., 2020) και σε Διαταραγμένες Διατροφικές Συμπεριφορές (ΔΔΣ) (Olmsted et al., 2008) οι οποίες είναι πιο ήπιες και εμποδίζουν λιγότερο τη λειτουργικότητα των ατόμων. Οι διατροφικές διαταραχές αφορούν τα προβλήματα σίτισης στα οποία το άτομο υπερβαίνει τα όρια και πιο ειδικά περιλαμβάνονται η παχυσαρκία, η ψυχογενής ανορεξία και η ψυχογενής βουλιμία (Tsitsika et al., 2015c). Συχνά τα προβλήματα αυτά συνδέονται με έντονη αθλητική δραστηριότητα, αφού φαίνεται ότι η προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης των αθλητικών επιδόσεων οδηγεί πολλούς, κυρίως έφηβους, αθλητές και αθλήτριες σε ψυχαναγκαστικό έλεγχο του βάρους (Kouloutmpani, 2010). Εμφανίζονται περισσότερο στις έφηβες από ό, τι στους άρρενες συνομηλίκους τους και είναι δύσκολη η διάγνωσή τους και κυρίως η επιτυχής τους θεραπεία (Gonidakis & Varsou, 2008; Treasure et al., 2020; López-Gil et al., 2023). Οι ΔΠΤ αφορούν κυρίως έφηβες κοπέλες σε ποσοστά 1% - 3% στον παγκό-

σμιο πληθυσμό, με τάση μεγέθυνσης (Gonidakis & Varsou, 2008). Για τους έφηβους άνδρες αναφέρονται ποσοστά της τάξεως του 0,3-0,7% (Kanellakopoulou, 2018). Οι ΔΔΣ εμφανίζουν ακόμα μεγαλύτερα ποσοστά. Σε πρόσφατη ελληνική έρευνα (Piperidi, 2024) το 26,7% των κοριτσιών και το 11,1% των αγοριών μέσης ηλικίας 15,7 ετών εμφανίζει ΔΔΣ.

Είναι επομένως πολύ σημαντική η έγκαιρη ανίχνευση των διαταραχών αυτών και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στους έφηβους. Για τις ανάγκες του άρθρου στη συνέχεια αναφέρονται επιγραμματικά στοιχεία για τις δύο πιο συνήθεις διαταραχές, την ψυχογενή ανορεξία και την ψυχογενή βουλιμία.

Η Ψυχογενής ανορεξία είναι μια ψυχική ασθένεια με σημαντικές επιπτώσεις στη σωματική υγεία. Το ανορεκτικό άτομο, παρότι η λέξη άλλο δηλώνει, πεινάει και έχει διαστρεβλωμένη εικόνα για το σώμα του. Βλέπει τον εαυτό του στον καθρέφτη και τρομάζει από το «πάχος» ενώ στην πραγματικότητα είναι υπερβολικά αδύνατο (Tsitsika et al., 2015a).

Οι ειδικοί διακρίνουν δύο τύπους ψυχογενούς ανορεξίας: τον περιοριστικό και τον υπερφαγικό (Chatzigeorgiou, 2012). Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει ψυχαναγκαστική άρνηση τροφής έως ασιτία και εξοντωτική άσκηση. Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει υπερβολική κατανάλωση τροφής και στη συνέχεια καθαρτική συμπεριφορά (προκλητός έμετος, καθαρτικά ή διουρητικά φάρμακα) (Tsitsika et al., 2015c). Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ψυχογενούς ανορεξίας είναι η υπερβολική, καταναγκαστική, σωματική άσκηση. Οι ασθενείς χρησιμοποιούν την άθληση ως τρόπο κατανάλωσης θερμίδων, ως μέσο καταπράυνσης ενοχών μετά από γεύμα, ως μέθοδο αύξησης της ποσότητας φαγητού (Gonidakis & Varsou, 2008). Τα σωματικά προβλήματα που παρουσιάζονται ξεκινούν με μείωση του ρυθμού του μεταβολισμού, καρδιακή δυσλειτουργία, οιδήματα, υπόταση, αμηνόρροια στα κορίτσια, οστεοπενία και οστεοπόρωση. Εμφανίζονται προβλήματα σε άλλα όργανα (ήπαρ, νεφροί, στομάχι), νευροπάθεια, απώλεια τριχών, σταμάτημα της ανάπτυξης (Gonidakis & Varsou, 2008). Επιπροσθέτως παρουσιάζονται ψυχολογικά προβλήματα όπως άγχος, καταθλιπτικό συναίσθημα, απώλεια μνήμης (Tsitsika et al., 2015c). Σημαντικά αυξημένος είναι ο κίνδυνος θνησιμότητας με ποσοστά στο 6-10% ανά δεκαετία νόσησης (Gonidakis & Varsou, 2008).

Η ψυχογενής βουλιμία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την υπερβολική κατανάλωση τροφής σε σύντομο χρονικό διάστημα, με κρυφό τρόπο χωρίς συναισθήματα απόλαυσης και με τροφές γλυκαντικές και ευκολομάσητες. Συνήθως στη συνέχεια ακολουθεί ο προκλητός έμετος, τα καθαρτικά και διουρητικά φάρμακα και η έντονη φυσική δραστηριότητα (Tsitsika et al., 2015c). Αρκετές φορές η βουλιμία εμφανίζεται σε περιπτώσεις νεανικού διαβήτη τύπου1. Είναι συχνότερη σε κοπέλες (9 φορές περισσότερο από αγόρια), εμφανίζεται σε μεγαλύτερης ηλικίας έφηβους και νεαρούς ενήλικες και στον γενικό πληθυσμό έχει συχνότητα της τάξεως του 1-2%. Τα βουλιμικά άτομα σε αντίθεση με τα ανορεξικά δεν έχουν χαμηλότερο του φυσιολογικού βάρος, αλλά χαρακτηριστικό τους είναι οι αυξομειώσεις του βάρους τους. Εξαιτίας της ψυχογε-

νούς βουλιμίας προκαλούνται πολλά οργανικά ιατρικά προβλήματα καθώς και ψυχιατρικά και η θεραπευτική αντιμετώπιση (όπως και στην ψυχογενή ανορεξία) απαιτεί τη σύμπραξη πολλών επιστημονικών ειδικοτήτων (Tsitsika et al., 2015c).

Η προσπάθεια έγκαιρης ανίχνευσης του κινδύνου να εγκαθιδρυθεί διατροφική διαταραχή οδήγησε τους ειδικούς στην κατασκευή κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου (Garner et al., 1982). Το ερωτηματολόγιο The Eating Attitude Test (Κλίμακα Διατροφικών Στάσεων, EAT-26 στο εξής) χρησιμοποιείται ευρέως από μελετητές, είναι όργανο ελέγχου των συμπτωμάτων και των χαρακτηριστικών των διατροφικών διαταραχών, ανιχνεύει αποτελεσματικά και δεν διαγιγνώσκει τη διαταραχή (Douka & Skordilis, 2004). Επιπλέον είναι μεταφρασμένο και σταθμισμένο στα ελληνικά από τις Καλύβα και Παπαθανασίου μεταξύ άλλων (Kalyva & Papathanasiou, 2008).

Δείκτης Μάζας Σώματος και EAT-26

Ο Δείκτης Μάζας Σώματος (στο εξής ΔΜΣ) είναι ανθρωπομετρικός δείκτης που εκτιμά τη σύσταση του σώματος και προκύπτει από τη διαίρεση του βάρους του σώματος σε κιλά με το τετράγωνο του ύψους σε μέτρα (Kanellakopoulou, 2018). Ενήλικας με ΔΜΣ από 18,5 έως 24,9 kg/m² θεωρείται φυσιολογικού βάρους, από 25-29,9 είναι υπέρβαρος και με ΔΜΣ >30 είναι παχύσαρκος. Άτομα με ΔΜΣ<18,5 δείχνουν ισχνότητα. Στους έφηβους χρησιμοποιούνται χωριστές κλίμακες (Cole & Lobstein, 2012), με διαφορετικές τιμές για αγόρια και κορίτσια, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για συγκρίσεις στην παρούσα έρευνα και οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 3 στο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα.

Η Κλίμακα Διατροφικών Στάσεων EAT-26 (The Eating Attitude Test) των Garner κ.ά. (1982) ανιχνεύει την ύπαρξη διαταραχών πρόσληψης τροφής και αποτελείται από 26 προτάσεις – δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται σε 6-βάθμια κλίμακα Likert από το πάντα έως το ποτέ. Οι δηλώσεις είναι προτάσεις όπως «Με τρομοκρατεί η ιδέα ότι είμαι υπέρβαρη/ος» και ο ερωτώμενος διαλέγει την απάντησή του προσδιορίζοντας τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του. Στις πρώτες 25 δηλώσεις οι απαντήσεις μετρούν ως εξής: πάντα=3, συνήθως=2, συχνά=1, ενώ το μερικές φορές, το σπάνια και το ποτέ με μηδέν. Στην 26^η ερώτηση οι απαντήσεις μετρούν αντίστροφα: από πάντα έως συχνά με μηδέν και το μερικές φορές με 1, το σπάνια με 2 και το ποτέ με 3. Σύμφωνα με τον επίσημο διαδικτυακό τόπο του EAT-26 (<https://www.eat-26.com/>), ερωτώμενος με άθροισμα ίσο ή μεγαλύτερο του 20 χρήζει περαιτέρω διερεύνησης από ομάδα εξειδικευμένων επαγγελματιών για την πιθανότητα να πάσχει από διαταραχές διατροφής. Αποτέλεσμα από 19 και μικρότερο, δηλαδή μη περαιτέρω διερευνούμενο, δεν σημαίνει εφησυχασμό μια και πολλές φορές υπάρχουν διατροφικά προβλήματα και άρνηση των εφήβων να αναγνωρίσουν τα συμπτώματά τους.

Η κλίμακα EAT-26 αποτελείται από τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη είναι η «Δίαιτα» και περιλαμβάνει 13 από τις 26 δηλώσεις διερευνώντας την επιθυμία αδύνατου σώματος, την αποφυγή των παχυντικών τροφών και τον περιορισμό της τροφής. Η δεύτερη είναι η «Βουλιμία» με 6 δηλώσεις που εξετάζουν την κατανάλωση μεγάλων πο-

σοτήτων τροφής και τη χρήση αντισταθμιστικών συμπεριφορών. Η τρίτη υποκλίμακα είναι ο «Έλεγχος κατάποσης – στοματικός έλεγχος» με 7 δηλώσεις που ανιχνεύουν την ανάγκη αυτοελέγχου και την αντιλαμβανόμενη κοινωνική πίεση και έλεγχο των τρίτων (Mouatsou & Koutra, 2020).

Η κλίμακα EAT-26 έχει πιστοποιηθεί και ελεγχθεί σε πλήθος ερευνών στις οποίες έχει αξιολογηθεί με καλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας με εύρος από 0.63 έως 0.94 (Chatzigeorgiou, 2012; Bacoroulou et al., 2018; Costarelli et al., 2011; Yannakoulia et al., 2004). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε με τιμές που βιβλιογραφικά κρίνονται ως ικανοποιητικές (Psarrou & Zafeiropoulos, 2001) και συγκεκριμένα στην υποκλίμακα «Δίαιτα» ήταν 0.81, στην «Βουλιμία» 0.78, στον «Στοματικό έλεγχο» 0.70 και ο συνολικός δείκτης ήταν 0.73.

Ερευνητική πρόταση – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της τάσης εκδήλωσης διαταραγμένων διατροφικών συμπεριφορών (ΔΔΣ στη συνέχεια) στους έφηβους μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου Κανήθου της Χαλκίδας στην Εύβοια που φοιτούσαν στο σχολείο στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-23. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν αν εμφανίζουν ΔΔΣ οι έφηβοι μαθητές και μαθήτριες του συγκεκριμένου σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα και σε ποιο από τα δύο φύλα εμφανίζεται περισσότερο. Ακολούθως ποιος ήταν ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ στη συνέχεια) των συμμετεχόντων εφήβων και ποια η κατηγοριοποίηση του δείγματος βάσει του φύλου, του ΔΜΣ και του ερωτηματολογίου EAT-26.

Μεθοδολογία – συμμετέχοντες – χορήγηση του ερωτηματολογίου – περιορισμοί

Η έρευνα είναι ποσοτική διερευνώντας σχέσεις μεταβλητών παραγόντων και αξιοποιώντας αριθμητικά δεδομένα, όπως αυτά προκύπτουν από ερωτηματολόγιο (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μετά από άδεια που δόθηκε γραπτά από τον καθηγητή D.M. Garner και περιελάμβανε ένα εισαγωγικό κείμενο με επεξηγήσεις, δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, ύψος, βάρος) και το ερωτηματολόγιο EAT-26 μεταφρασμένο από το επίσημο site του. Χορηγήθηκε στο Γυμνάσιο Κανήθου Χαλκίδας, μετά από άδεια της Γυμνασιάρχου και του Συλλόγου Διδασκόντων, εντάσσοντας τη συγκεκριμένη δράση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του σχολείου (ΥΡΕΤΗ, 2021). Οι ερευνήτριες επικοινωνήσαν και επεξήγησαν τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς Οικιακής Οικονομίας και Φυσικής Αγωγής του σχολείου. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους έφηβους μαθητές και μαθήτριες από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, δόθηκαν οι απαραίτητες επεξηγήσεις στους μαθητές και στις μαθήτριες και συμπληρώθηκαν. Μοιράστηκαν 294 ερωτηματολόγια (στην Α΄ τάξη 106, στη Β΄ 69 και στη Γ΄ τάξη 123) και χρησιμοποιήθηκαν 285. Αφαιρέθηκαν όσα ήταν μερικώς συμπληρωμένα τα ερωτήματα και όσα δεν είχαν συμπληρωμένα πλήρως τα δημογραφικά στοιχεία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται στους παρακάτω περιορισμούς: οι ερευνήτριες δεν ήταν παρούσες στον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου και οι επεξηγήσεις (μετά από ενημέρωση) δόθηκαν από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής και Οικιακής Οικονομίας του σχολείου. Η καταγραφή του ύψους και του βάρους των μαθητών και μαθητριών έγινε με την ευθύνη και την ειλικρίνεια των ίδιων των εφήβων, χωρίς να υπάρξει μέτρηση από τις ερευνήτριες. Στην στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων δεν διερευνήθηκαν οι τρεις υποκλίμακες της EAT-26 (Garner et al 1982), αλλά οι δύο περιπτώσεις $EAT-26 < 20$ και $EAT-26 \geq 20$ ως δύο μεταβλητές. Ακόμη το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας προήλθε από ένα μόνο σχολείο αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS version 20 και στους επόμενους πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ως προς την ηλικία και το φύλο.

<i>Πίνακας 1 : Δημογραφικά Στοιχεία</i>					
Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
13 ετών	98	34,4	Αγόρια	162	56,8
14 ετών	69	24,2	Κορίτσια	123	43,2
15 ετών	118	41,4			
Σύνολο	285	100,0	Σύνολο	285	100,0

Στον πίνακα 2 παρατηρούμε τα αποτελέσματα στην κλίμακα του EAT-26, αριστερά σε όσα παιδιά δεν παρουσιάζουν πρόβλημα και δεξιά σε όσα ανιχνεύουμε την πιθανότητα ΔΔΣ.

<i>Πίνακας 2 : Αποτελέσματα EAT-26</i>					
EAT-26 <20	Συχνότητα	Ποσοστό	EAT-26 ≥20	Συχνότητα	Ποσοστό
Κορίτσια	84	29,5	Κορίτσια	39	31,7 κοριτσιών 13,7 συνόλου
			Αγόρια	21	13,0 αγοριών 7,4 συνόλου
Σύνολο	225	78,9	Σύνολο	60	21,1 συνόλου

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι τιμές του ΔΜΣ όπως ισχύουν στην εφηβική ηλικία (Cole & Lobstein, 2012).

Πίνακας 3: ΔΜΣ σε έφηβους

Ηλικία	Λιποβαρείς	Κανονικοί	Υπέρβαροι	Παχύσαρκοι
Δείκτης Μάζας Σώματος σε αγόρια στην εφηβεία				
13 ετών	<16	16.01 – 21.90	21.91 – 26.83	>26.84
14 ετών	<16.41	16.42 – 22.61	22.62 – 27.62	>27.63
15 ετών	<16.98	16.99 – 23.28	23.29 – 28.29	>28.30
Δείκτης Μάζας Σώματος σε κορίτσια στην εφηβεία				
13 ετών	<16.26	16.27 – 22.57	22.58 – 27.75	>27.76
14 ετών	<16.88	16.89 – 23.33	23.34 – 28.56	>28.57
15 ετών	<17.45	17.46 – 23.93	23.94 – 29.10	>29.11

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ΔΜΣ, ανά κατηγορία.

Πίνακας 4 Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) ανά κατηγορία

Κατηγορίες ΔΜΣ	Συχνότητα	Ποσοστό
Λιποβαρείς έφηβοι/ες	93	32.6
Κανονικοί έφηβοι/ες	166	58.3
Υπέρβαροι έφηβοι/ες	24	8.4
Παχύσαρκοι έφηβοι/ες	2	0.7
Σύνολο	285	100.0

Στον πίνακα 5 εμφανίζονται τα αποτελέσματα των εφήβων επιρρεπών στις ΔΔΣ ανά κατηγορία ΔΜΣ και ανά φύλο.

Πίνακας 5 Φύλο, ΔΜΣ και EAT-26 $\geq$ 20

Κατηγορίες ΔΜΣ	Φύλο με EAT-26 $\geq$ 20	Συχνότητα με EAT- 26 $\geq$ 20	Ποσοστό με EAT-26 $\geq$ 20 στο σύνολο	Ποσοστό με EAT- 26 $\geq$ 20 ανά κατηγορία ΔΜΣ
Λιποβαρείς	Αγόρια3-Κορίτσια10	13	4.6%	14%
Κανονικοί	Αγόρια15-Κορίτσια24	39	13.7%	23.4%
Υπέρβαροι	Αγόρια2-Κορίτσια4	6	2.1%	25%
Παχύσαρκοι	Αγόρια1-Κορίτσια1	2	0.7%	100%
Σύνολο		60	21.1%	

Για να διερευνηθεί πιθανή σχέση μεταξύ του παράγοντα φύλο και της ανίχνευσης ΔΔΣ χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 (Pearson Chi-Square) για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά $\chi^2(1)=14.84$, $p<0.001$ με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερα ποσοστά ανίχνευσης του κινδύνου εμφάνισης Δ.Δ. (30,9%) σε σύγκριση με τα αγόρια (12,3%).

Τέλος, t-test για ανεξάρτητα δείγματα εξέτασε τις διαφορές μεταξύ των εφήβων που σκόραραν πάνω ή κάτω από το 20, σημείο διαχωρισμού του EAT-26, στον ΔΜΣ. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ($t(283) = -2,6$, $p = 0,010$). Οι έφηβοι με τάση εμφάνισης ΔΔΣ είχαν υψηλότερο ΔΣΜ ($MO = 21,2 \pm 3,6$), συγκριτικά με αυτούς που δεν είχαν την τάση για ΔΔΣ ($MO = 19,9 \pm 3,2$).

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας και συνδυάζοντάς τα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 21,1% οι έφηβοι μαθητές και μαθήτριες του δείγματος έχουν την τάση εμφάνισης ΔΔΣ. Τα κορίτσια σε ποσοστό 13,7% του συνόλου των μαθητών και σε ποσοστό 31,7% των κοριτσιών του δείγματος είναι επιρρεπή σε ΔΔΣ περισσότερο από τα αγόρια συμμαθητές τους (7,4% του συνόλου και 13% των αγοριών). Σημαντικό ποσοστό (32,6%) των εφήβων του δείγματος έχουν χαμηλό ΔΜΣ και είναι ιδιαίτερος ισχνά. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν φυσιολογικό ΔΜΣ (58,3%), ενώ λίγα παιδιά είναι υπέρβαρα (8,4%) και ελάχιστα παχύσαρκα (0,7%). Από τους ισχνούς έφηβους σχετικά λίγοι έχουν την τάση εμφάνισης ΔΔΣ (14% της πρώτης κατηγορίας ΔΜΣ), ενώ η περαιτέρω ανάλυση έδειξε ότι οι έφηβοι που ανιχνεύονται με ΔΔΣ έχουν φυσιολογικό ΔΜΣ (το 23,4% αυτής της κατηγορίας), υπέρβαρο ΔΜΣ (το 25%) και το 100% των παχύσαρκων.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με παλιότερες ελληνικές έρευνες με δείγμα εφήβους παρατηρούμε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (31,7%) στα κορίτσια (επί του συνόλου των κοριτσιών) στην παρούσα έρευνα και παρόμοιο στο σύνολο (21,1%). Σε έρευνες με δείγμα μόνο κορίτσια, η παλιότερη έρευνα του 1996 (Simos, 1996) εμφανίζει 24,8% το ποσοστό που προσδιορίζει κορίτσια με κίνδυνο να εμφανίσουν ΔΔΣ. Στην έρευνα των Yannakoulia et al., (2004) το αντίστοιχο ποσοστό είναι 20,3%, (με το σύνολο να ανέρχεται στο 13,8%) ενώ σε αυτή της Ψαροπούλου, (2011) είναι λίγο μικρότερο και ανέρχεται στο 19,7%. Αντίστοιχα στην έρευνα των Costarelli et al. (2011) το ποσοστό των κοριτσιών είναι 24,7% ενώ του συνόλου 18,3%. Στην πιο πρόσφατη έρευνα της Πιπερίδη (2024) παρατηρούμε άνοδο των ποσοστών με τα κορίτσια που ανιχνεύονται με ΔΔΣ να ανέρχονται στο 26,7%.

Έρευνες από άλλες χώρες, οι οποίες επίσης χρησιμοποιούν το EAT-26, καταγράφουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Έρευνα με δείγμα πληθυσμού Πολωνές έφηβες (Drosdzol-Cop et al., 2017) καταμέτρησε το 16,21% των συμμετεχουσών να ανιχνεύονται με ΔΔΣ. Ιρανική έρευνα με μεγάλο δείγμα 1990 εφήβων, είχε αποτελέσματα στο σύνολο το 24,2% σε ρίσκο για εμφάνιση ΔΔΣ και μάλιστα οι έφηβες είχαν ποσοστό 29,7%. (Rauof et al., 2015). Έρευνα με δείγμα 963 εφήβους και των δύο φύλων στην Ιορδανία (Al-Kloub et al., 2019) κατέδειξε το 40,4% να έχει αποτέλεσμα ≥ 20 στο EAT-26. Σε αυτή την έρευνα, όπου οι υπέρβαροι και παχύσαρκοι έφηβοι ανέρχονταν στο 34,5% του συνόλου, οι τελευταίοι παρατηρήθηκε να είναι πιο επιρρεπείς σε υψηλά σκορ. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα στο Ιράν (Rauof et al., 2015), με τις ελληνικές έρευνες των Yannakoulia et al. (2004), της Ψαροπούλου, (2011) καθώς και

με την παρούσα. Φαίνεται πως όσο πιο παχύς κάποιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τόσο περισσότερο αποκτά αρνητική εικόνα για το σώμα του και οι σκέψεις του για δίαιτα είναι πιο έντονες. Όμως το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη άλλων ερευνητών πως όσο χαμηλότερος είναι ο ΔΜΣ τόσο περισσότερο δηλώνεται η τάση για εκδήλωση των ΔΔΣ (Douka et al., 2008; Garner et al., 1982).

Συμπεράσματα – Πρόταση σχολικής παρέμβασης

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανιχνεύεται ο κίνδυνος εμφάνισης ΔΔΣ περίπου στο 1/3 των έφηβων κοριτσιών του σχολείου και στο 1/10 των αγοριών. Αριθμοί που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου σε γονείς και εκπαιδευτικούς και που οφείλουν να τους παρακινήσουν να λάβουν δράση. Έχοντας ως δεδομένο ότι οι διατροφικές συνήθειες αναπτύσσονται σε νεαρή ηλικία είναι σημαντικό το σχολείο αλλά και η οικογένεια να προσπαθήσουν να εντάξουν μια αγωγή διατροφής και πρόληψης ΔΔΣ στο διάστημα ζωής που η συμπεριφορά και οι στάσεις δεν έχουν πλήρως διαμορφωθεί (Gkountra et al., 2001). Έρευνες έδειξαν πως η εφαρμογή τέτοιων προληπτικών προγραμμάτων είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Οι έφηβοι/ες έγιναν πιο προσεκτικοί/ές στις επιλογές της διατροφής τους και παρουσίασαν βελτίωση στο πώς αντιλαμβάνονταν την εικόνα του σώματός τους και την επιρροή των ΜΜΕ (Chatzigeorgiou, 2012; Psaropoulou, 2011). Εκπαιδευτικοί όπως οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και ευαισθησία μπορούν να αναπτύξουν προγράμματα υγιεινής διατροφής και πρόληψης ΔΔΣ. Στόχοι όπως η θετική στάση απέναντι στην υγιεινή διατροφή, ο σεβασμός στις διατροφικές συνήθειες άλλων λαών, η ανάπτυξη της ικανότητας λήψης απόφασης που αφορά στη διατροφή, η αντιμετώπιση της επιρροής των ΜΜΕ και της διαφήμισης και η κατανόηση του τρόπου που η φυσική δραστηριότητα και η άσκηση βοηθούν στην απόκτηση όμορφου και υγιούς σώματος οφείλουν να περιλαμβάνονται σε ένα σχεδιαζόμενο πρόγραμμα πρόληψης. Επιπλέον, ένα τέτοιο πρόγραμμα θα οφείλει να συμπεριλάβει την εκπαίδευση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη έτσι ώστε να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες ενσυναίσθησης, κατανόησης, διαχείρισης και αποδοχής των δύσκολων συναισθημάτων. Με εξοικείωση στη βιωματική εκπαίδευση τα παιδιά και οι έφηβοι θα έχουν στη φαρέτρα τους λειτουργικούς τρόπους αποδοχής του εαυτού τους, της εικόνας του σώματός τους και των αλλαγών που συμβαίνουν με την ανάπτυξη (Piperidi, 2024). Έτσι η σχολική κοινότητα θα μπορεί να βοηθήσει με προγράμματα τέτοιων παρεμβάσεων στη μείωση της πιθανότητας ανάπτυξης ΔΔΣ. Για να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα είναι επιβεβλημένη η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών με βιωματικά σεμινάρια. Συχνά οι έφηβοι με προβλήματα ΔΔΣ ή και ΔΠΤ δεν διακρίνονται, είναι τις πιο πολλές φορές υπόδειγμα μαθητή/τριας, ή φαίνονται αποτραβηγμένοι (Liozidou, 2015).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες στον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής που εργάζεται κυρίως (αλλά όχι μόνο) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γνωρίζοντάς του ένα εύχρηστο εργαλείο διερεύνησης Διατροφικών Διαταραχών. Μέσω του μαθήματος της σχολικής Φυσικής Αγωγής και την ανάληψη

προγραμμάτων πρόληψης, δύναται να προωθεί την εικόνα ενός υγιούς, γυμνασμένου, φυσιολογικού σώματος, απομακρυσμένου από τα κάτισχνα θηλυκά ή τα μυώδη, υπερτροφικά ανδρικά πρότυπα που προβάλλουν τα Μ.Μ.Ε., κτίζοντας με τους έφηβους μαθητές και μαθήτριές του σχέση εμπιστοσύνης

Εκ των ων ουκ άνευ κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη στα σχολεία σχολικού/κής ψυχολόγου και κοινωνικής λειτουργού που θα παρέχουν υποστήριξη και συμβουλευτική σε έφηβους που ανιχνεύονται με διατροφικά (και όχι μόνον) προβλήματα. Ακόμα περισσότερο η πρόληψη θα αποβεί επιτυχής όταν γίνει πραγματικότητα στα σχολεία μας η ύπαρξη γιατρού (παιδιάτρου στα Δημοτικά και Νηπιαγωγεία, εφηβίατρου στα Γυμνάσια και Λύκεια).

Τέλος, προτείνεται η εξάπλωση και η συνέχιση παρόμοιων ερευνών με δείγματα έφηβου πληθυσμού σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας ούτως ώστε να εξακριβωθεί η υπάρχουσα κατάσταση και να διερευνηθεί περαιτέρω η παρατήρηση του κινδύνου εμφάνισης ΔΔΣ. Η διερεύνηση μάλιστα διαφόρων παραγόντων, όπως η εικόνα σώματος και η ικανοποίηση από αυτή (Adamidou et al., 2013), οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια και με τις ομάδες ομηλίκων (Mouatsou & Koutra, 2020; Piperidou, 2024), η κατάσταση της ψυχικής υγείας των εφήβων (Castarelli, et al., 2011), η επιρροή των ΜΜΕ (Douka & Chrysagis, 2005) και η επίδραση των σύγχρονων τρόπων κοινωνικής δικτύωσης, θα ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμη, πιθανόν θα φώτιζε τα αίτια της εμφάνισης ΔΔΣ και θα οδηγούσε σε οργάνωση δράσεων πρόληψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adamidou, E., Zisi, V., Chasandra, M., Chroni, S. (2013). Eikona Somatos se Efivous 13-17 eton: Epidraseis Fylou kai Fysikis Drastiriotitas. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ston Athlitismo* 11(1): 65-75.
- Al-Kloub, M., Al-Khawaldeh, O.A., ALBashtawy, M., Batiha, A. M., Al-Haliq, M. (2019). Disordered eating in Jordanian adolescents. *International Journal of Nursing Practice* 25(1) :e12694 <https://doi.org/10.1111/ijn.12694>.
- Chatzigeorgiou, Ch. (2012). *Diataraches diatrofikis symperiforas me epikentrosi stin psychogeni anorexia - psychogeni voulimia se paidia kai efivous 10-18 chronon tis Kyprou*. Didaktoriki Diatrivi. Rethymno: Panepistimio Kritis. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20616?lang=el#page/1/mode/2up>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008) *Methodologia ekpaideftiki erevnas*. Athina: Metaichmio.
- Cole, T.J., Lobstein, T. (2012). Extended International (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric Obesity* 7(4), 284-294. <https://doi.org/10.1111/j.2047-6310.2012.00064.x>

Costarelli, V., Antonopoulou, K., & Maurovounioti, Ch. (2011). Psychosocial Characteristics in Relation to Disordered Eating Attitudes in Greek Adolescents. *European Eating Disorders Review* 19(4), 322-330. <https://doi.org/10.1002/erv.1030>.

Douka, A., Skordilis, M. (2004). Anichnefsi tis tasis ekdilosis tis psychogenous anorexias se athlites/tries enorganis gymnastikis. (Sel. 119-127). Sto Petridou, E., Kaila, M., Polemikos, N. (epim.) *Paidi kai athlitismos*. 16o Panellinio Synedrio tis Ellinikis Etairias Koinonikis Paidiatrikis kai Proagogis tis Ygeias. Athina: Ekdoseis Atrapos.

Douka, A., Chrysagis, N. (2005). Athlitiki drastiriotita, psychogenis anorexia kai ta provallomena somatika protypa. Eisigisi sto 17o Panellinio Synedrio Oi neoi os katanalotes tis Ellinikis Etairias Koinonikis Paidiatrikis kai Proagogis tis Ygeias, Eretria.

Douka, A., Skordilis, E., Koutsouki, D., Theodorakis, G. (2008). Anichnefsi Diatrophikon Diatarachon se Athlitries Ypsilou Epipedou tou Ygrou Stivou. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ston Athlitismo* 6(1): 87-96. <https://tinyurl.com/5n6kaws9>.

Drosdzol-Cop A, Bąk-Sosnowska M, Sajdak D, Białka A, Kobiółka A, Franik G, Skrzypulec-Plinta V.J Psychosom Obstet Gynaecol (2017). Assessment of the menstrual cycle, eating disorders and self-esteem of Polish adolescents. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology* 38(1):30-36. doi: 10.1080/0167482X.2016.1216959. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27584558/>

Garner, D.M. , Olmsted, M.P., Bohr, Y., Garfinkel, P. E. (1982) The Eating Attitudes Test: psychometric features and clinical correlates. *Psychological Medicine* 12(4):871-8 DOI:[10.1017/S0033291700049163](https://doi.org/10.1017/S0033291700049163)

Gonidakis, F., Varsou, E. (2008). *Psychogenis anorexia. Aftofylakismenes kopeles kai to monopati pros tin exodo*. Athina: VITA Iatrikes Ekdoseis MEPE.

Gkouvra, M., Kyridis, A., Mavrikaki, E. (2001). *Agogi Ygeias kai Scholeio. Paidagogiki kai Viologiki Prosengisi*. Athina: Typothito – Giorgos Dardanos.

Kalyva, E., & Papathanasiou, A. (2008). Diatrophikes synitheies, aftopepoithisi kai Deiktis Mazas Somatos paidion kai efivon. *Io Panellinio Synedrio Exeliktikis Psychologias*, Athina.

Kanellakopoulou, A. (2018). *Epidimiologiki Meleti gia tin Anichnefsi Diatarachon Proslipsis Trofis se foitites tou Panepistimiou Patron kai tou TEI Dytikis Elladas. Staseis kai Symperifores*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Patra: Panepistimio Patron. https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/11547/3/Nemertes_Kanellakopoulou%28med%29.pdf.

- Kouloutmpani, K. (2010). *Diatrofikes Diataraches kai Athlitismos: Oi empeiries athlitron tis Rythmikas Agonistikis Gymnastikis*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Sparti: Panepistimio Peloponnissou. <https://tinyurl.com/yck95beb>.
- Liozidou, A. (epim.)(2015). *Ekpaideftiko yliko Agogis Ygeias gia tin Prolipsi Emfanisis Diatarachon Prolipsis Trofis*. Athina: Anasa. <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=23755>
- López-Gil, J. F., Jiménez-López, E., Fernández-Rodríguez, R., Garrido-Miguel, M., Victoria Montesinos, D., Gutiérrez-Espinoza, H., Tárraga-López, P. J., & Mesas, A. E. (2023). Prevalence of Disordered Eating and Its Associated Factors From a Socioecological Approach Among a Sample of Spanish Adolescents: The EHDLA 129 Study. *International journal of public health*, 68, 1605820. <https://doi.org/10.3389/ijph.2023.1605820>
- Mouatsou, Ch., Koutra, A. (2020). I schesi tis oikogeneiakis leitourgikotitas me tis staseis apenanti sti diatrofi se deigma foititikou plithysmou. *Eleftherna: periodiko tis Psychologias kai ton Epistimon tis Symperiforas* 12: 99 – 128. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/eleutherna/article/view/1544/1431>
- Olmsted, M. P., Colton, P. A., Daneman, D., Rydall, A. C., & Rodin, G. M. (2008). Prediction of the onset of disturbed eating behavior in adolescent girls with type 1 diabetes. *Diabetes care*, 31(10), 1978–1982. <https://doi.org/10.2337/dc08-0333>
- Piperidi A. (2024). I Schesi tis Leitourgikotitas tis Oikogeneias, tis Psychikis Ygeias kai tis Synaisthimatikis Noimosynis me tin Ekdilosi Diataragmenon Diatrofikon Symperiforon se Efivous Ilikias 12-17 Eton. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Athina: EKPA <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3411526/file.pdf>
- Psaropoulou, S. (2011). Dierevnisi ton staseon kai symperiforon efivon Ellinidon mathitron stin proslipsi trofis. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Thessaloniki: APTh. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14574/3/PsaropoulouSterianaMsc2011.pdf>
- Psarrou, M., Zafeiropoulos, K. (2001). *Epistimoniki Erevna : theoria kai efarmogestis koinonikes epistimes*. Athina : Typothito.
- Rauof, M., Ebrahimi, H., Asghari Jafarahimi, M., Malek, A., Babapour Kheiroddin, J. (2015). Prevalence of Eating Disorders Among Adolescents in Northwest of Iran. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 17 (10). DOI: 10.5812/ircmj.19331. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4640058/pdf/ircmj-17-10-19331.pdf>.

Simos, G. M. (1996). Dierevnisi ton psychogenon diatarachon stin proslipsi trofis kai ton dynatotiton prolipsis. Thessaloniki: APTh B' Psychiatriki Kliniki.

The Eating Attitudes Test. <https://www.eat-26.com/>

Treasure, J., Duarte, T. A., & Schmidt, U. (2020). Eating disorders. *Lancet (London, England)*, 395(10227), 899–911. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30059-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30059-3)

Tsitsika, A., Bakoula, Ch., Giotakos, O. (2015a). I fysi tis efiveias. Sto Tsitsika, A. Giotakos, O. (epim.) *Efiveia: odigos epiviosis*. (Sel.11-38). Athina: Ekdoseis Pedio.

Tsitsika, A., Kafetzis, D., Tsolia, M. (2015v). Emvoliasmos ton efivon. Sto Tsitsika, A. Giotakos, O. (epim.) *Efiveia: odigos epiviosis*. (Sel.224-234). Athina: Ekdoseis Pedio.

Tsitsika, A., Skoura, M., Giotakos, O., Karavanaki, K. (2015g). Provlimate si-tisis: pachysarkia, psychogenis anorexia kai psychogenis voulimia. Sto Tsitsika, A. Giotakos, O. (epim.) *Efiveia: odigos epiviosis*. (Sel.113-140). Athina: Ekdoseis Pedio.

World Health Organization (2020). *Constitution of the World Health Organization. Basic Documents*, 49Ed. WHO. https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=6

Yannakoulia, M., Matalas, A.L., Yiannakouris, N., Papoutsakis, G., Passos, M. & Klimis-Zacas, D. (2004). Disorder Eating Attitudes: an Emerging Health Problem among Mediterranean Adolescents. *Eating Weight Disorders*, 9, 126-133. <https://doi.org/10.1007/BF03325056>

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (2021). *Plaisio Programmatos Spoudon gia ta Ergastiria Dexiotiton olon ton typon scholikon monadon, Nipiagogeion, Dimotikon kai ton Gymnasion*. Retrieved from: <https://tinyurl.com/y5dxjxuu>

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου: Στατιστικά και αλγεβρικά κριτήρια ελέγχου

Βάσιος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 & Π.Ε.88.05, M.Sc. Ph.D.

Περίληψη

Στο πλαίσιο μιας κοινωνικής (εκπαιδευτικής) έρευνας, γίνεται αναπαράσταση των προς διερεύνηση εννοιών, οι οποίες έτσι αποκτούν ερευνητική σημασία. Τα στοιχεία που τελικώς θα επιλεγούν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά της έννοιας που πρόκειται να μετρηθεί. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων, είναι βασικοί παράγοντες για να προκύψουν ορθά αποτελέσματα. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται και συνοψίζονται βασικά στατιστικά και αλγεβρικά κριτήρια ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερωτηματολογίων.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική έρευνα, ερωτηματολόγιο, αξιοπιστία, εγκυρότητα

Questionnaire reliability and validity: Statistical and algebraic control criteria

Vassios Dimitrios, M.Sc. Ph.D.

Abstracts

In the context of a social (educational) research, the concepts to be investigated are represented, which thus acquire research significance. The elements that will ultimately be selected in the research questionnaire should be representative of the concept that is to be measured. The reliability and validity of questionnaires are key factors in obtaining correct results. In this paper, basic statistical and algebraic criteria for checking the reliability and validity of questionnaires are presented and summarized.

Key-Words: Social research, questionnaire, reliability, validity

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο μιας κοινωνικής (εκπαιδευτικής) έρευνας, οι προς διερεύνηση έννοιες θα πρέπει να μετατραπούν σε μεταβλητές. Με τη διαδικασία αυτή (λειτουργικοποίηση), γίνεται αναπαράσταση των εννοιών, οι οποίες πλέον αποκτούν ερευνητική σημασία. Ο προσδιορισμός μιας έννοιας, προϋποθέτει την ανεύρεση των κατάλληλων μεταβλητών (Μακράκης, 2005). Έτσι, επιτυγχάνεται η αποσαφήνιση της έννοιας και η διάκρισή της από άλλες συναφείς έννοιες. Η περιγραφή αυτή, οδηγεί στην επιλογή των κατάλληλων στοιχείων (ερωτήσεων/δηλώσεων/προτάσεων) που θα χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της έννοιας στην κατάλληλη κλίμακα (Σαραφίδου, 2011). Τα στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα όργανο/εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) για τη μέτρηση μιας έννοιας, θεωρητικά είναι άπειρα. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν τα στοιχεία που τελικώς θα επιλεγούν, είναι

αντιπροσωπευτικά της έννοιας που πρόκειται να μετρηθεί (Γαλάνης, 2013).

Ένα ερωτηματολόγιο, δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε έρευνα αν δεν εμφανίζει ένα ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης, δεν διασφαλίζει και την εγκυρότητά του (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Καλό είναι να πραγματοποιείται μια *πilotική μελέτη* με 30 έως 50 συμμετέχοντες ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί προκαταρκτικά η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου, και εν συνεχεία να γίνεται διόρθωση όσο το δυνατόν περισσότερων λαθών και παραλείψεων. Γενικά, σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από περισσότερες από μία ενότητες εκ των οποίων κάθε μια μετρά διαφορετικές διαστάσεις ή έννοιες, θα πρέπει να γίνει ξεχωριστά έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας για κάθε μία εξ αυτών. Βέβαια, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου δεν αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του, καθώς μεταβάλλονται μεταξύ των διαφόρων μελετών (Γαλάνης, 2013). Όταν δημοσιευθεί μια εργασία, θα πρέπει να αναφέρεται εάν και ποιοι σχετικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Αν δεν γίνει κάτι τέτοιο, τα αποτελέσματα γίνονται αποδεκτά με επιφύλαξη και η εργασία έχει περιορισμούς ως προς την ορθότητα και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Συνεπώς, απαιτείται οι ερευνητές να γνωρίζουν βασικές αρχές στατιστικής, χωρίς βέβαια κάτι τέτοιο να ισχύει πάντα (Βάσιος, 2019).

Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία αναφέρεται στην ικανότητα της χρησιμοποιούμενης μεθόδου μέτρησης να παράγει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις των ίδιων αντικειμένων, κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με το ίδιο ερωτηματολόγιο (όργανο/εργαλείο) (Δαουτόπουλος, 2005· Μακράκης, 2005). Επίσης, η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό που ένα ερωτηματολόγιο παρέχει σταθερά αποτελέσματα και οι αποκλίσεις που παρουσιάζονται ανάμεσα σε διαφορετικές μετρήσεις με το ίδιο ερωτηματολόγιο, οφείλονται σε σφάλμα μέτρησης (Αναστασιάδου, 2012). Οι τύποι αξιοπιστίας που δύναται να ελεγχθούν είναι (α) η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, (β) η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (επαναληπτικών μετρήσεων), (γ) η αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών, (δ) η αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων και (ε) η αξιοπιστία μετρήσεων μεταξύ παρατηρητών/βαθμολογητών ή του ίδιου παρατηρητή/βαθμολογητή (Ουζούνη & Νακάκης, 2011· Γαλάνης, 2013). Συνηθισμένες μορφές αξιοπιστίας που ελέγχονται είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (επαναληπτικών μετρήσεων), είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά (Galanis, Katsiroumpa, Moisoglou, & Konstantakopoulou, 2024), και για αυτό γίνεται ιδιαίτερη μνεία έναντι των υπόλοιπων.

Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας

Βασικοί συντελεστές για τον έλεγχο της *αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας* είναι ο *α-Cronbach* και ο *Kuder-Richardson*. Αν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ενός

ερωτηματολογίου αποτελούνται από περισσότερες των 2 κατηγοριών (π.χ. κλίμακα Likert) ο συντελεστής αξιοπιστίας που χρησιμοποιείται είναι ο α -Cronbach, ενώ αν οι απαντήσεις αποτελούνται από 2 κατηγορίες (π.χ. «ναι» ή «όχι») χρησιμοποιείται ο συντελεστής Kuder-Richardson (Γαλάνης, 2013). Οι εν λόγω συντελεστές, κυμαίνονται από 0 έως 1. Όσο μεγαλύτεροι είναι, τόσο πιο αξιόπιστη είναι η κλίμακα μέτρησης (Δαουτόπουλος, 2005). Οι συντελεστές α -Cronbach και Kuder-Richardson, υπολογίζονται εύκολα από το ευρέως χρησιμοποιούμενο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS. Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται γενικές οδηγίες ερμηνείας των συντελεστών αξιοπιστίας, ανάλογα με το διακύβευμα της έρευνας (Albano, 2022).

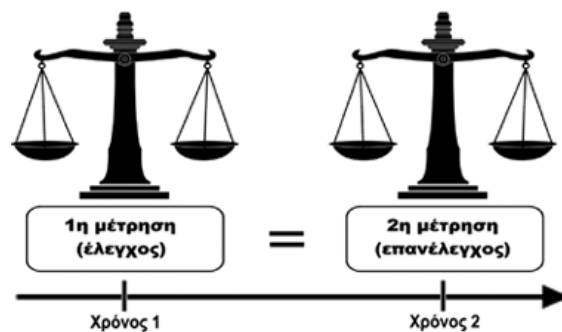
Πίνακας 1: Γενικές οδηγίες ερμηνείας των συντελεστών αξιοπιστίας

Αξιοπιστία	Υψηλό διακύβευμα	Χαμηλό διακύβευμα
$\geq 0,90$	Πολύ υψηλή	Πολύ υψηλή
$0,80 \leq r < 0,90$	Υψηλή	Υψηλή
$0,70 \leq r < 0,80$	Ικανοποιητική	Σχετικά υψηλή
$0,60 \leq r < 0,70$	Οριακά αποδεκτή	Ικανοποιητική
$0,50 \leq r < 0,60$	Χαμηλή	Οριακά αποδεκτή
$0,20 \leq r < 0,50$	Μη αποδεκτή	Χαμηλή
$0,00 \leq r < 0,20$	Μη αποδεκτή	Μη αποδεκτή

Αν παρατηρηθούν μη ικανοποιητικές τιμές του εκάστοτε συντελεστή, μπορεί ο ερευνητής να απαλείφει στοιχεία (ερωτήσεις) ένα προς ένα και να τον υπολογίσει ξανά, αποκλείοντας τελικώς τα στοιχεία που τον αποδυναμώνουν (Krowinski & Steiber, 1996), αν και ο αριθμός των στοιχείων που μπορούν να αφαιρεθούν δεν πρέπει να ξεπερνά το 20% του αρχικού αριθμού (Γαλάνης, 2013). Όταν ένα εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε συγκεκριμένο πληθυσμό, τότε απαιτείται ο έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (επαναληπτικών μετρήσεων)

Η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (*test-retest reliability*) ή αλλιώς επαναληπτικών μετρήσεων, εκτιμά τον βαθμό συσχέτισης των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ένα ερωτηματολόγιο σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (Γαλάνης, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ένα ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε ένα δείγμα [έλεγχος (test)] και σε ένα διάστημα χρόνου που μεσολαβεί χορηγείται εκ νέου στο ίδιο ακριβώς δείγμα [επανελέγχος (retest)] και κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Εικόνα 1) (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

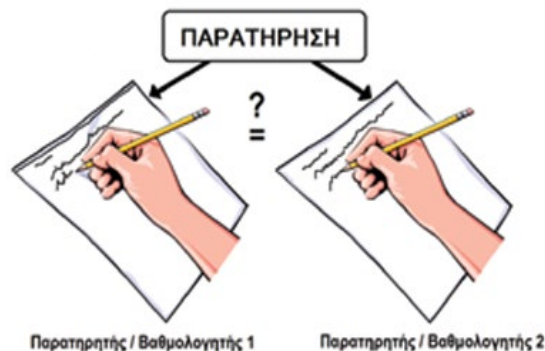


Εικόνα 1: Αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων

Η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε μέρος του δείγματος, και όχι στο σύνολο αυτού (Galanis et al., 2024). Ο βαθμός αξιοπιστίας είναι ο *συντελεστής συσχέτισης* ο οποίος προκύπτει από τη συσχέτιση των δύο μετρήσεων. Η χρονική απόσταση από τη μία μέτρηση στην άλλη (test-retest) δεν θα πρέπει να είναι μεγάλη, αλλά ούτε και πολύ μικρή καθώς υπάρχει περίπτωση τα υποκείμενα της έρευνας να θυμούνται τις απαντήσεις που είχαν δώσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Γενικά, με τη *συσχέτιση* εξετάζεται το είδος και το μέγεθος της γραμμικής σχέσης μεταξύ μεταβλητών. Όταν οι μεταβλητές είναι σε τακτική κλίμακα όπως επί το πλείστον ισχύει στα ερωτηματολόγια, ο συντελεστής συσχέτισης που χρησιμοποιείται είναι αυτός του *Spearman*, ενώ μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιείται ο συντελεστής του *Pearson*, εφόσον βέβαια ακολουθούν την κανονική κατανομή (Γαλάνης, 2009). Υψηλές τιμές του συντελεστή συσχέτισης, υποδηλώνουν την ύπαρξη αξιοπιστίας (Γαλάνης, 2013).

Αξιοπιστία μετρήσεων μεταξύ παρατηρητών/βαθμολογητών ή του ίδιου παρατηρητή/βαθμολογητή

Μερικά όργανα μέτρησης δεν είναι αυτοσυμπληρούμενα, αλλά εργαλεία μέτρησης μιας παρατηρούμενης συμπεριφοράς ή φαινομένου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Σε αυτά εφαρμόζεται η *αξιοπιστία μετρήσεων μεταξύ παρατηρητών/βαθμολογητών ή του ίδιου παρατηρητή/βαθμολογητή*, η οποία εκτιμά τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ των μετρήσεων των παρατηρητών/βαθμολογητών ή ενός παρατηρητή/βαθμολογητή (Γαλάνης, 2013). Στην περίπτωση αυτή πραγματοποιείται επαναληπτική μέτρηση από τον παρατηρητή/βαθμολογητή μετά από μικρό χρονικό διάστημα (2 με 3 εβδομάδες). Από τις δύο μετρήσεις του ίδιου παρατηρητή, προκύπτουν δύο ομάδες δεδομένων που συγκρίνονται μεταξύ τους. Η συσχέτιση που προκύπτει μεταξύ των δύο ομάδων δεδομένων μέσω του κατάλληλου συντελεστή συσχέτισης, ονομάζεται *επανελέγχος αξιοπιστίας του ίδιου παρατηρητή/βαθμολογητή*. Εάν οι παρατηρητές/βαθμολογητές είναι περισσότεροι, τότε πραγματοποιείται έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των ομάδων δεδομένων που προέκυψαν από τους ισάριθμους παρατηρητές/βαθμολογητές (Εικόνα 2) (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η μεθοδολογία είναι παραπλήσια με αυτή των επαναληπτικών μετρήσεων, απλά αφορά σε όργανα μέτρησης μη αυτοσυμπληρούμενα.



Εικόνα 2: Αξιοπιστία μετρήσεων μεταξύ δύο παρατηρητών/βαθμολογητών

Υψηλές τιμές του συντελεστή συσχέτισης εντός των ομάδων, υποδηλώνουν την ύπαρξη αξιοπιστίας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011· Γαλάνης, 2013).

Εγκυρότητα

Ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα όργανο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) μετρά αυτό που έχει σκοπό να μετρήσει αλλά και πόσο καλά το μετράει (Babbie, 2011· Αναστασιάδου, 2012), ενώ σύμφωνα με τον Γαλάνη (2013), η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου αφορά στον βαθμό που αυτό μετρά την έννοια την οποία διατείνεται πως μετράει. Τα είδη εγκυρότητας που υπάρχουν είναι η *εγκυρότητα περιεχομένου*, η *εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής/δομική εγκυρότητα*, η *φαινομενική εγκυρότητα*, η *εγκυρότητα κριτηρίου* και η *εγκυρότητα αναπαράστασης* (Δαουτόπουλος, 2005· Αναστασιάδου, 2012· Γαλάνης, 2013). Στην πράξη, ελέγχονται κυρίως η εγκυρότητα περιεχομένου, η φαινομενική εγκυρότητα και η δομική εγκυρότητα (Μακράκης, 2005· Roff, 2005· Δημολιάτης 2010· Γαλάνης, 2013). Η φαινομενική εγκυρότητα συνήθως συγχέεται με την εγκυρότητα περιεχομένου, αν και η φαινομενική εγκυρότητα είναι περισσότερο επιφανειακή καθώς εμπλέκεται κυρίως σε υποκειμενική κρίση παρά σε αντικειμενική ανάλυση (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η φαινομενική εγκυρότητα και η εγκυρότητα περιεχομένου των μεταβλητών και των κλιμάκων μέτρησής τους, εξασφαλίζεται συνήθως από την *κοινή συναίνεση ειδικών* που γνωρίζουν ή ασχολούνται επαγγελματικά με την έννοια που πρόκειται να μετρηθεί (Παπαναστασίου, 1990· Houser, 2008), καθώς και μέσω της κατάλληλης και συστηματικής *βιβλιογραφικής ανασκόπησης* σχετικά με την έννοια που πρόκειται να μετρηθεί (Αλετράς, Μπασιούρη, Κοντοδημόπουλος, Ιωαννίδου, & Νιάκας, 2009· Γαλάνης, 2013). Βέβαια οι Ουζούνη και Νακάκης (2011), ο Γαλάνης (2013) και ο Yusoff (2019), προτείνουν απλούς μαθηματικούς τύπους και κατώτατα όρια για την ποσοτικοποίηση και τον έλεγχο της εγκυρότητας περιεχομένου και της φαινομενικής εγκυρότητας, ώστε τα συμπεράσματα να είναι περισσότερο αντικειμενικά.

Εγκυρότητα περιεχομένου

Η *εγκυρότητα περιεχομένου* (*content validity*) αφορά στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα όργανο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) και είναι ο βαθμός στον

οποίο αυτό περιλαμβάνει τις διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας που πρόκειται να μετρήσει (Rungtusanatham, 1998· Γαλάνης, 2013). Επίσης, η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά στα στοιχεία που επιλέγονται να συμπεριληφθούν σε ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση μιας έννοιας. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούνται από τους ερευνητές με βάση την εμπειρία τους, τις γνώσεις τους και βέβαια την κατάλληλη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την έννοια που επιθυμούν να μετρήσουν. Επιπλέον, ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου ενός ερωτηματολογίου δύναται να περιλαμβάνει τον υπολογισμό του *λόγου εγκυρότητας περιεχομένου* για κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου. Στην περίπτωση αυτή, οι ερευνητές που κατασκευάζουν ένα ερωτηματολόγιο δημιουργούν μια λίστα από πιθανά στοιχεία που θεωρούν ότι μπορούν να συμπεριληφθούν στο τελικό ερωτηματολόγιο. Ακολούθως, απευθύνονται σε μια ομάδα ερευνητών που θεωρούνται ειδικοί αναφορικά με την έννοια που μετρά το ερωτηματολόγιο. Έπειτα, οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου ζητούν από την ομάδα των ειδικών να κρίνουν κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου ως «απαραίτητο», «χρήσιμο άλλα όχι απαραίτητο» ή «μη αναγκαίο» και ακολούθως υπολογίζεται ο λόγος εγκυρότητας περιεχομένου για κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον Τύπο 1 (Γαλάνης, 2013):

$$\text{Λόγος εγκυρότητας περιεχομένου} = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad (1)$$

Στον Τύπο 1, με N συμβολίζεται ο συνολικός αριθμός των ειδικών που κρίνουν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και με n_e συμβολίζεται ο αριθμός των ειδικών που χαρακτηρίζουν ένα στοιχείο του ερωτηματολογίου ως «απαραίτητο». Ο ελάχιστος λόγος εγκυρότητας περιεχομένου που πρέπει να έχει ένα στοιχείο έτσι ώστε να συμπεριληφθεί στο τελικό ερωτηματολόγιο, ανάλογα με τον αριθμό των ειδικών που κρίνουν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, απεικονίζεται στον Πίνακα 2 (Γαλάνης, 2013).

Πίνακας 2: Ελάχιστος λόγος εγκυρότητας περιεχομένου ανάλογα με τον αριθμό των ειδικών

Αριθμός ειδικών	Ελάχιστος λόγος εγκυρότητας περιεχομένου
5 – 7	0,99
8	0,85
9	0,78
10	0,62
11	0,59
12	0,56
13	0,54
14	0,51
15	0,49
20	0,42
25	0,37
30	0,33
35	0,31
40	0,29

Εναλλακτικά, ένα προς κατασκευή ερωτηματολόγιο δύναται να δοθεί σε ομάδα ειδικών οι οποίοι θα βαθμολογήσουν κάθε προτεινόμενο στοιχείο σε μια πεντάβαθμη τακτική κλίμακα από 1=μη σχετική έως 5=απόλυτα σχετική και τελικώς να παραμείνουν στο όργανο μέτρησης όσα στοιχεία βαθμολογήθηκαν τουλάχιστον με 3 (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Φαινομενική εγκυρότητα

Η *φαινομενική εγκυρότητα* ή *εγκυρότητα όψης* (*face validity*) δείχνει αν ένα όργανο μέτρησης μπορεί να εκτιμά την έννοια που αναφέρεται ότι αυτό μετρά (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Σε μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες, εκτός της εξασφάλισης της φαινομενικής εγκυρότητας μέσω κοινή συναίνεση ειδικών, προτείνεται η ποσοτικοποίησή της. Έτσι, ένα προς κατασκευή όργανο μέτρησης δύναται να δοθεί σε μέλη μιας ομάδας που ανήκουν στο προς διερεύνηση δείγμα, τα μέλη της οποίας θα βαθμολογήσουν κάθε προτεινόμενη πρόταση σε μια τετράβαθμη τακτική κλίμακα από 1 έως 4 (1=η πρόταση δεν είναι σαφής, 2=η πρόταση είναι λίγο σαφής, 3=η πρόταση είναι αρκετά σαφής και 4=η πρόταση είναι πολύ σαφής). Οι απαντήσεις επανακωδικοποιούνται ως εξής: Οι βαθμολογίες 1 και 2 παίρνουν τιμή 0, ενώ οι βαθμολογίες 3 και 4 παίρνουν τιμή 1. Εν συνεχεία, υπολογίζεται ο μέσος όρος ο οποίος αποτελεί τον *λόγο φαινομενικής εγκυρότητας*. Όσες προτάσεις έχουν λόγο φαινομενικής εγκυρότητας τουλάχιστον 0,80, ή 0,83 εάν οι συμμετέχοντες είναι λίγοι π.χ. 10, παραμένουν στην τελική φόρμα του ερωτηματολογίου (Yusoff, 2019· Galanis et al., 2024).

Δομική εγκυρότητα

Η *δομική εγκυρότητα* ή αλλιώς *εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής* (*construct validity*) εκφράζει τον βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο μέτρησης αποτυπώνει ένα θεωρητικό πλαίσιο ή μια θεωρία (Ουζούνη & Νακάκης, 2011), δηλαδή αναφέρεται στον βαθμό που ένα σύνολο από μεταβλητές που μετρήθηκαν, καταφέρνει όντως να αναπαριστά τη θεωρητική κατασκευή την οποία οι συγκεκριμένες μεταβλητές σχεδιάστηκαν να μετρήσουν (Δαφέρμος, 2013).

Για να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα ενός εργαλείου μέτρησης, πραγματοποιείται *παραγοντική ανάλυση (factor analysis)* με σκοπό να αναζητηθούν ομάδες ερωτήσεων (προτάσεων) που εμφανίζουν εννοιολογική και στατιστική συσχέτιση μεταξύ τους (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Οι παράγοντες που προκύπτουν εκφράζουν επιμέρους διαστάσεις της έννοιας που μετρά το εργαλείο μέτρησης. Η παραγοντική ανάλυση διακρίνεται στη *διερευνητική* και στην *επιβεβαιωτική*. Η διερευνητική χρησιμοποιείται όταν πρόκειται να κατασκευαστεί ένα νέο ερωτηματολόγιο και οι ερευνητές δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων τους παράγοντες που μπορεί να προκύψουν από τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, ενώ η επιβεβαιωτική γίνεται για να ελεγχθεί αν οι παράγοντες που προέκυψαν με βάση τα δεδομένα μιας νέας μελέτης με τη χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα δηλαδή αν ταυτίζονται με τους αναμενόμενους παράγοντες οι οποίοι προέκυψαν από παλιότερες έρευνες με το ίδιο ερωτηματολόγιο (Reymont & Joreskog, 1993· Γαλάνης, 2013). Οι παράγοντες που προκύπτουν είναι ασυσχέτιστοι μεταξύ τους (Σιάρδος, 2004). Μετά την ομαδοποίηση, οι μεταβλητές που ανήκουν σε έναν παράγοντα συσχετίζονται μεταξύ τους περισσότερο σε σχέση με τις μεταβλητές που ανήκουν σε κάποιο άλλο παράγοντα. Η παραγοντική ανάλυση είναι χρήσιμη στην ανάλυση δεδομένων καθώς συγκεντρώνει πολλές μεταβλητές και δημιουργεί από αυτές λίγους παράγοντες και ερμηνεύει κάθε παράγοντα σύμφωνα με τη σημασία που έχουν οι αρχικές μεταβλητές. Για τον καθένα από τους παράγοντες που προκύπτουν, υπολογίζει το σκορ το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για περαιτέρω αναλύσεις ως καινούργια μεταβλητή (Δημητριάδης, 2003). Έτσι, δημιουργούνται νέες λιγότερες μεταβλητές με τις οποίες μπορεί να δουλέψει ένας ερευνητής. Οι νέες μεταβλητές διατηρούν όσο το δυνατόν περισσότερες από τις πληροφορίες που υπήρχαν στις αρχικές μεταβλητές (Καρλής, 2005). Η παραγοντική ανάλυση είναι μια πολυμεταβλητή στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιείται σε ποσοτικές μεταβλητές, καθώς και σε μεταβλητές που εκφράζουν βαθμό ικανοποίησης, επιθυμίας ή συμφωνίας (Αλεξόπουλος, 1998· Δημητριάδης, 2003). Όταν χρησιμοποιείται η παραγοντική ανάλυση σε ερωτηματολόγια, θα πρέπει ο αριθμός των ερωτήσεων να είναι 3 έως 5 φορές μεγαλύτερος από τους παράγοντες που θα προκύψουν, ενώ τα υποκείμενα της έρευνας θα πρέπει ιδανικά να είναι τουλάχιστον 300. Παράλληλα, ο αριθμός των υποκειμένων θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 5 φορές μεγαλύτερος (ιδανικά 10 φορές) από τον αριθμό των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο (Reymont & Joreskog, 1993· Γαλάνης, 2013).

Εναλλακτικά, η εγκυρότητα μπορεί να ελεγχθεί και με την *κατηγορική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (categorical principal component analysis)*. Αν, αφότου χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη τεχνική για τον έλεγχο εγκυρότητας ερωτηματολογίου, παρατηρηθεί πως κάθε συνιστώσα που προκύπτει συσχετίζεται (φορτίζεται) σε υψηλό βαθμό από συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία δεν συσχετίζονται με τις άλλες συνιστώσες, τότε η εγκυρότητα είναι υψηλή (Σιάρδος, 1997). Γενικά, η μέθοδος της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες είναι ένας μαθηματικός μετασχηματισμός που προσπαθεί να ερμηνεύσει κυρίως τη μεταβλητότητα (διακύμανση) και όχι τη δομή ή τη συνδιακύμανση των μεταβλητών (Καρλής, 2005).

Μέσω της κατηγορικής ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες, αναλύεται ομάδα μεταβλητών και οι αρχικές αυτές μεταβλητές αντικαθίστανται από νέες λιγότερες μεταβλητές (συνιστώσες/διαστάσεις) που είναι μεταξύ τους ασυσχέτιστες και εξηγούν το μεγαλύτερο δυνατόν ποσοστό της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών, με τη μικρότερη δυνατή απώλεια των αρχικών πληροφοριών. Σε σχέση με την κλασική γραμμική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες αλλά και την παραγοντική ανάλυση, η μέθοδος της κατηγορικής ανάλυσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μη γραμμικές σχέσεις και σε όλα τα είδη των μεταβλητών, ενώ δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερος αριθμός υποκειμένων σε σχέση με τις μεταβλητές της έρευνας. Σημαντική εφαρμογή της κατηγορικής ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες είναι η δυνατότητα διερεύνησης στάσεων όπου οι ερωτώμενοι αξιολογούν ερωτήσεις ή προτάσεις κατά τακτική κλίμακα (Σιάρδος, 2004).

Με το πρόγραμμα IBM SPSS, μπορεί να γίνει παραγοντική ανάλυση και κατηγορική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες.

Συζήτηση

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης (ερωτηματολογίων), είναι βασικοί παράγοντες για να εξασφαλιστούν ορθά αποτελέσματα σε μια έρευνα. Επίσης, όταν δημοσιευθεί μια ερευνητική εργασία θα πρέπει να αναφέρονται τα είδη αξιοπιστίας και οι τύποι εγκυρότητας που έχουν πραγματοποιηθεί. Αν δεν γίνει κάτι τέτοιο, τα αποτελέσματα γίνονται αποδεκτά με επιφύλαξη και η εργασία έχει περιορισμούς ως προς την ορθότητα και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της. Τα διάφορα στατιστικά πακέτα (π.χ. το IBM SPSS), ελέγχουν γρήγορα την αξιοπιστία και τη δομική εγκυρότητα. Επιπλέον, δύναται με απλούς μαθηματικούς τύπους να υπολογιστούν η εγκυρότητα περιεχομένου καθώς και η φαινομενική εγκυρότητα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει οι ερευνητές να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με ανάλυση και ερμηνεία πολυμεταβλητών κυρίως στατιστικών μεθόδων, αν και συνήθως κάποιοι εξ αυτών δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη στατιστική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albano, T. (2022). *Eisagogi stin ekpaideftiki kai psychologiki metrisi me ti chrisi tis R* (A. Markos, Mtr.). Athina: Kallipos.
- Aletras, V., Basiouri, F., Kontodimopoulos, N., Ioannidou, D., & Niakas, D. (2009). Anaptyxi ellinikou erotimatologiou ikanopoiisis nosilefthenton asthenon kai elenchos ton vasikon tou psychometrikon idiotiton. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2009, 26(1), 79-89.
- Alexopoulos, D. (1998). *Psychometria. Schediasmos test kai analysi erotiseon. Tomos A*. Athina: Ellinika Grammata.
- Anastasiadou, S. (2012). *Statistiki kai methodology erevnas stis koinonikes epistimes*.

Athina: Ekdoseis Kritiki.

- Babbie, E. (2011). *Eisagogi stin koinoniki erevna* (G. Vogiatzis, Mtr.). Athina: Ekdoseis Kritiki.
- Daoutopoulos, G. (2005). *Methodologia koinonikon erevnon* (5i ekdosi). Thessaloniki: Idiou.
- Dimoliatis, G. (2010). To organo metrisis ekpaideftikou perivallontos scholon ygeias DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) sta ellinika. Pos chrisimopoieitai kathos kai prokatarktika apotelesmata gia to elliniko iatriko ekpaideftiko perivallon. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2010, 27(3), 509-521.
- Galanis, P. (2009). Statistikes methodoi analysis dedomenon. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2009, 26(5), 699-711.
- Galanis, P. (2013). Egkyrotita kai axiopistia ton erotimatologion stis epidimiologikes meletes. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2013, 30(1), 97-110.
- Galanis, P., Katsiroumpa, A., Moisoglou, I., & Konstantakopoulou, O. The TikTok Addiction Scale: Development and validation. *AIMS Public Health* 2024, 11(4), 1172-1197.
- Houser, J. (2008). Precision, reliability and validity: Essential elements of measuring in nursing research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 13(4), 297-299.
- Karlis, D. (2005). *Polymetavliti statistiki analysi*. Athina: Ath. Stamoulis.
- Krowinski, W., & Steiber, S. (1996). *Measuring and managing patient satisfaction*. Illinois: American Hospital Publishing.
- Makrakis, V. (2005). *Analysi dedomenon stin epistimoniki erevna me tin chrisi tou SPSS-Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Gutenberg.
- Ouzouni, X., & Nakakis, K. (2011). I axiopistia kai i egkyrotita ton ergaleion metrisis se posotikes erevnes. *Nosileftiki* 2011, 50(2), 231-239.
- Papanastasiou, K. (1990). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Lefkosia: Paidagogiko Institutouto Kyprou.
- Reymont, R., & Joreskog, K. (1993). *Applied factor analysis in the natural sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Roff, S. (2005). The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM)-a generic instrument for measuring student's perceptions of undergraduate health professions curricula. *Med Teach* 2005, 27, 322-325.

- Rungtusanatham, M. (1998). Let's not overlook content validity. *Decision Line*, 29, 10-13.
- Sarafidou, G. O. (2011). *Synarthrosi posotikon kai poiotikon prosengiseon. I empeiriki erevna*. Athina: Gutenberg.
- Siardos, G. (1997). *Methodologia agrotikis koinoniologikis erevnas*. Thessaloniki: Ziti.
- Siardos, G. (2004). *Methodoi polymetavlitis statistikis analysis. Me tin epilysi askiseon meso tou programmatis SPSS.-Meros proto. Dierevnisi scheseon metaxy metavliton*. Thessaloniki: Ziti.
- Vassios, D. (2019). Methodologia stathmisis erotimatologiou: Elenchos axiopistias kai egkyrotitas. Mia empeiriki kai theoritiki prosengisi. *Neos Paidagogos Online*, 13, 442-449.
- Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of response process validation and face validity index calculation. *EIMJ II*(3), 55-61.

Επιμόρφωση Διευθυντών/ντριών: Απόψεις και Προκλήσεις

Δρ. Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/ντριες κατά τη διαδικασία της επιμόρφωσής τους, αναλύοντας τόσο τις ανάγκες τους όσο και την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων προγραμμάτων. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση δεδομένων, αναδεικνύονται κρίσιμες παράμετροι που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως το νομοθετικό πλαίσιο, η οργανωτική δομή των προγραμμάτων επιμόρφωσης και οι σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ανάγκη για ένα πιο ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις πραγματικές συνθήκες εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο θα ενισχύει τις διοικητικές και ηγετικές δεξιότητες των διευθυντών/ντριών. Η μελέτη καταλήγει με προτάσεις για την αναβάθμιση των επιμορφωτικών δράσεων, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις εξελισσόμενες απαιτήσεις της σχολικής ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση, διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων, εκπαιδευτική ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, διοίκηση της εκπαίδευσης.

Professional Development of School Principals: Perspectives and Challenges

Dr. Nikoula Floka, Primary School Teacher

Abstract

The professional development of school principals is a crucial factor in enhancing educational leadership and overall school quality. This study explores the perspectives and challenges faced by school principals during their training, analyzing both their needs and the effectiveness of existing programs. Through a literature review and data analysis, key factors influencing their professional growth are highlighted, including the legislative framework, the organizational structure of training programs, and the contemporary demands of educational administration. The findings indicate the need for a more flexible and contextually relevant training framework that enhances the managerial and leadership skills of school principals. The study concludes with recommendations for improving professional development initiatives to better address the evolving demands of school leadership.

Key-Words: training, school principals, educational leadership, professional development, educational administration

Εισαγωγή

Το διοικητικό στέλεχος μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους εκπαιδευτικούς (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Ο/Η διευθυντής/ντρια επωμίζεται ένα έργο σύνθετο και απαιτητικό που απώτερο σκοπό έχει την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και όχι την αναπαραγωγή γραφειοκρατικών αντιλήψεων (Πασιαρδής & Πιασαρδή, 2000). Ως υπεύθυνος/η της σχολικής μονάδας καλείται να καθορίσει στόχους, να καταστρώσει σχέδια δράσης και να αξιοποιήσει τους διαθέσιμους υλικούς και ανθρώπινους πόρους προκειμένου να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα διευθυντικά στελέχη επιλέγονται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η εξειδίκευση τους σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Συνεπώς, καλούνται να επιτελέσουν τα καθήκοντά τους έτσι όπως αποτυπώνονται στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, χωρίς συγκροτημένη και επίσημη επιμόρφωση, έχοντας ως μοναδικό εφόδιο την εμπειρία που έχουν αποκτήσει ως εκπαιδευτικοί (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Πληθώρα ερευνών έχουν εντοπίσει το προαναφερόμενο παράδοξο διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών. Εντούτοις, η πρόσφατη επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης σύμφωνα με το Ν. 4823/2021 εξακολουθεί να αναφέρεται σε κριτήρια επιλογής που δεν λαμβάνουν υπόψη την κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης αλλά ιδιαίτερη προτεραιότητα λαμβάνει η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία και το ακαδημαϊκό έργο των υποψηφίων.

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ‘επιμόρφωση’

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ο όρος επιμόρφωση παρουσιάζεται ως πολυδιάστατος με δυσκολία στην εννοιολογική του οριοθέτηση. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ταυτίζεται με το σύνολο των προγραμμάτων που αποσκοπούν ‘στην εμβάθυνση των οραμάτων και στην απόκτηση γνώσεων όπως επίσης και δεξιοτήτων...έχοντας ως αποτέλεσμα την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων με υψηλότερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα’ (Foroutan et al, 2016, σ. 47). Η επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών αναφέρεται σε προγράμματα που υποστηρίζουν την επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη τους γεγονός που οδηγεί στη βελτίωση του επιπέδου της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1992) ενώ παράλληλα συντελεί στην ‘αναβάθμιση και περαιτέρω ανάπτυξη ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων’ (Μαυρογιώργος, 1999, σ.101). Η συμμετοχή των διοικητικών στελεχών αντιτίθεται στη μορφή μιας παθητικής παρακολούθησης αλλά συνιστά μια ‘δυναμική διαδικασία, έναν βασικό μοχλό ανανέωσης και εκσυγχρονισμού της διοικητικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και ‘κλειδί’ της αναβάθμισης του επαγγελματισμού των διευθυντών/ντριών’ (Μακρή, 2017, σ. 487).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών/ντριών και η αναγκαιότητα της περαιτέρω επιμόρφωσής τους

Η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία (Ν. 1566/1985) ορίζει τον/την διευθυντή/ντρια ως υπεύθυνο/η 'για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων..[ενώ παράλληλα]...μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στο σχολείο και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους' (αρ. 11/Δ1). Λίγα χρόνια αργότερα εκδίδεται η Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/2002) όπου προσδιορίζονται με ακρίβεια τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων ταυτίζοντας το έργο τους με αυτόν του/της διοικητικά και επιστημονικά υπευθύνου/ης της σχολικής κοινότητας-για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά μόνο στο Άρθρο 27 της συγκεκριμένης Υ.Α.- που καλείται ταυτόχρονα να:

- α. καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία,
- β. καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα,
- γ. φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά,
- δ. προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους, συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς,
- ε. ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα τους καθορισμένους στόχους της αξιολόγησης.

Από τα προαναφερόμενα καταδεικνύεται ότι τα διοικητικά στελέχη μιας σχολικής μονάδας καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυσύνθετου έργου που απαιτεί την εκπλήρωση πολλαπλών ρόλων όπου ο καθένας από αυτούς προϋποθέτει ποικιλία γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων το σύνολο των οποίων οφείλουν να περιλαμβάνονται στη φαρέτρα των διευθυντών/ντριών του σύγχρονου σχολείου. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι που χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις καθιστά κάθε προηγούμενη γνώση σύντομα παρωχημένη καθιστώντας τη συνεχή και δια βίου επιμόρφωση όχι προσωπική επιλογή αλλά προϋπόθεση της εύρυθμης λειτουργίας ενός σύγχρονου σχολείου που επιτελεί αποτελεσματικά τον κοινωνικό του ρόλο προετοιμάζοντας τους πολίτες τους μέλλοντος. Συνεπώς, η συνεχής και δια βίου επιμόρφωση αναδεικνύεται σε συνεχή αναγκαιότητα και μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο αρωγό στο έργο των διευθυντών/ντριών.

Σύμφωνα με έρευνα του Σαΐτη (2005) τα διευθυντά στελέχη σε ποσοστό 88-90% δεν κατέχουν τη στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης ενώ η Λεμονή & Κολεζάκης (2013) διαπιστώνουν ότι 'ένας από τους επαγγελματικούς χώρους που χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια και έλλειψη εξειδικευμένου, καταρτισμένου προσωπικού είναι αυτός της διοίκησης σχολικών μονάδων' (σ. 166). Ο Κατσαρός (2008) κάνει λόγο για τη διαμόρφωση μιας πραγματικότητας που 'χαρακτηρίζεται από την έλλειψη συστηματικής μετεκπαίδευσης και σχετικής εξάσκησης των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σύγχρονου μάνατζμεντ [και αξιοποίησης των αρχών] αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση' (σ. 6). Η Δουλκερίδου (2015) επισημαίνει ότι η επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων στο γνωστικό αντικείμενο της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων 'αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας για την ποιοτική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου' (σ. 3).

Ήδη από το 2008 ο Κατσαρός υπογραμμίζει την επικράτηση μιας 'νομικίστικης' αντίληψης που περιορίζει τον ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης στην 'καλή γνώση και την απαρέγκλιτη εφαρμογή των νόμων και των εγκυκλίων του κράτους' γεγονός που υποβιβάζει το ρόλο τους σε απλά εκτελεστικά όργανα με ανύπαρκτα περιθώρια αυτονομίας, ανάπτυξης δημιουργικών πρωτοβουλιών και άσκησης ηγεσίας' (σ. 6). Ο Ανδρέου (2005) υποστηρίζει ότι η κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών συσχετίζεται με τη διεύρυνση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και της παράλληλης αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων με απώτερο στόχο την αποτελεσματική και ευέλικτη διοίκηση, την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και του περιορισμού σπατάλης των διαθέσιμων πόρων. Στο ίδιο πλαίσιο, η Μακρή (2017) αναγνωρίζει ότι η επιμόρφωση αποτελεί 'αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών/ντριών αλλά και κομβικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης' (σ. 480).

Απόψεις Διευθυντών/ντριών για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις: βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αρκετοί μελετητές έχουν αναδείξει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφώσεων προκειμένου να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική διαχείριση των παιδαγωγικών και διοικητικών ζητημάτων που ανακύπτουν στις σχολικές μονάδες που διοικούν.

Οι 71 από τους 78 Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων από όλη την Ελλάδα που συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Μπακάλμπαση & Φωκάς (2014), θεωρούν την επιμόρφωσή τους απαραίτητη σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης προκειμένου να οδηγηθούν σε καλύτερη άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία αυτών εξέφρασαν την επιθυμία να επιλέγουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές τους ανάγκες.

Στην αναγκαιότητα για επιμόρφωση συμφώνησαν (σε ποσοστό 94,38%) και τα 178 διευθυντικά στελέχη Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής

Ελλάδας στην ερευνητική εργασία του Αντύπα (2018), εξειδικεύοντας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, οργάνωσης-διοίκησης σχολικών μονάδων, αποτελεσματικής διαχείρισης καταστάσεων συγκρούσεων και επίλυσης προβλήματος όπως και τεχνικές λήψης απόφασης. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (73,59 %) αναγνωρίζει τον γρήγορο ρυθμό μεταβολής των επιμορφωτικών τους αναγκών αλλά και τον καθοριστικό ρόλο των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολουθούν στην ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων για προσαρμογή στις καινούριες συνθήκες εκτέλεσης του διοικητικού τους έργου.

Σε παρόμοια έρευνα των Παπαϊωάννου et al (2013), με δείγμα έρευνας 40 διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών εξέφρασαν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στις θεματικές που αφορούν την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών, την ηγεσία της σχολικής μονάδας και τη διαχείριση συγκρούσεων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών (60%) αποδίδει στις εμπειρικές γνώσεις την επιτυχή άσκηση των διοικητικών καθηκόντων ενώ το 40% σε γνώσεις και δεξιότητες αποκτηθείσες σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ωστόσο, το 45% τους δείγματος αναγνωρίζει τον υποστηρικτικό-βοηθητικό ρόλο των επιμορφωτικών δράσεων.

Αντιθέτως, η πλειοψηφία (84,1%) των 132 διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων και προϊστάμενων νηπιαγωγείων του Ν. Φθιώτιδας συμφωνούν ότι το κυριότερο κίνητρο συμμετοχής τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η βελτίωση των διοικητικών τους δεξιοτήτων. Η έρευνα διηξήχθη από τους Ζαχάρη et al (2020) και τα συλλεχθέντα δεδομένα αναδεικνύουν ότι οι επιμορφωτικές επιθυμίες του δείγματος ταυτίζονται με τις θεματικές της διαχείρισης της αλλαγής, την εφαρμογή καινοτομιών, τη διαχείριση συγκρούσεων με γονείς και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών. Επίσης, οι συμμετέχοντες/ουσες σε ποσοστό 94,7% δηλώνουν ότι η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης οφείλει να είναι προαπαιτούμενη και υποχρεωτική για την ανάληψη θέσης ευθύνης.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μακρή (2017) 'τα διευθυντικά στελέχη έχουν ανάγκη από την καθιέρωση θεσπισμένων προτύπων επιμόρφωσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στον πολυσύνθετο ρόλο τους και στις προσδοκίες της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος για αποτελεσματικούς ηγέτες της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μίας απαιτητικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωσή τους' (σ. 480). Η επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων αποτελεί έναν θεμελιώδη άξονα για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τις βασικές ανάγκες των διευθυντών σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς και την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων δομών επιμόρφωσης.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι, παρά τη σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, υπάρχουν ελλείψεις τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μεθοδολογία των επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες συχνά δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των στελεχών εκπαίδευσης. Το νομοθετικό πλαίσιο, η οργανωτική δομή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και οι σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη ανασχεδιασμού των προγραμμάτων επιμόρφωσης με έμφαση στην ευελιξία, τη στοχευμένη θεματολογία και την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων. Ειδικότερα, προτείνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων που θα βασίζονται στη βιωματική μάθηση, τη συνεργατική προσέγγιση και τη χρήση καινοτόμων εργαλείων ηγεσίας. Επιπλέον, η παροχή διαρκούς στήριξης στους διευθυντές, μέσω δικτύων επαγγελματικής μάθησης και συμβουλευτικής καθοδήγησης, θα μπορούσε να ενισχύσει την αποδοτικότητα της επιμόρφωσης και να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής διοίκησης.

Η μελέτη αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επένδυση στην ποιοτική και στοχευμένη επιμόρφωση των διευθυντών/ντρίων σχολικών μονάδων αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διαμόρφωση ηγετών ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andreou, A. (1992). *Axiologisi tou Ekpaideftikou Ergou, Vasiki katartisi kai epimorfosi ton ekpaideftikon*. Athina: Omilos Syngrafeon Kathigiton.
- Andreou, A. (2005). I epimorfosi ton stelechon tis ekpaidefsis sto G. Bagakis (epim.), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio, (309-317).
- Antypas, G. (2018). Epimorfotiki anagkaiotita-Epimorfotikes anagkes diefthyntikon stelechon ekpaidefsis apo to prisma ton stelechon. *Ereyna, Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou*, 15, 83-110.
- Bakalmpasi, E., & Fokas, E. (2014). Apopseis D/nton A/thmias kai V/thmias Ekp/sis schetika me to systima epilosis tous kai tin epimorfosi tous se themata dioikisis. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 2, 145-166.
- Doulkeridou, P. (2015). I epimorfosi ton ekpaideftikon kai diefthynton ton scholikon monadon protovathmias ekpaidefsis. Episkopisi tou nomothetikou plaiisiou. *Paidagogiki epitheorisi*, 59, 83-98.
- Foroutan, M., Rajaeepour, S., & Siadat, S. A. (2016). Investigating and Comparing Primary, Secondary, and High School Principals' and Teachers' Attitudes in the City of Isfahan towards In-Service Training Courses. *International Journal of Human Resource Studies*, 6(1), 46-62.

- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisis tis ekpaidefsis*. Athina:YPEPTh, Paidagogiko Institutouto.
- Lemoni, I. & Kolezakis, A. (2013). To polysyntheto ergo tou Diefthynti scholikis monadas kai i elleipsi schetikis katartisis tou sti «dioikisi ekpaideftikon monadon». *Ekpaideftikos kyklos*, 1(3), ss. 165–182.
- Makri, A. (2017). Ekpaideftiki politiki kai diethni protypa epimorfosis gia tous neoproachthentes kai en energieia diefthyntes/ntries scholikon monadon. *Praktika 3ou Diethnous Synedriou gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias*, 480-489.
- Mavrogiorgos, G. (1999). Epimorfosi ekpaideftikon kai epimorfotiki politiki stin Elada. Sto: Athanasoula-Repa, A., Anthopoulou, S-S., Katsoulakis, S., Mavrogiorgos, G., *Dioikisi Anthropinou Dynamikou*. Patra: EAP, s. 93-135
- Nomos 1566/1985. *Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis*.
- Nomos 4823/2021. *Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis*.
- Papaioannou, A., Giavrimis, P., Valkanos, E., & Katsafouros, K. (2013). Anagkaiotita kai periechomeno epimorfosis diefthynton scholikon monadon: mia dierevnitiki meleti. To vima ton koinonikon epistimon, 16(61).
- Pasiardis, P. & Pasiardi, G. (2000). *Apotelesmatika Scholeia: Pragmatikotita i Outopia*. Athina: Typothito.
- Saiti, A. & Saitis, Ch. (2011). *Eisagogi sti dioikisi tis ekpaidefsis*. Tomos A'. Athina.
- Saiti, A. & Saitis, Ch., (2012). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis: Theoria, Erevna kai Meleti Periptoseon*. Athina: aftoekdosi.
- Saitis, Ch. (2005). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis - Theoria kai Praxi (4i ekdosi)*. Athina: Aftoekdosi
- Ypourgiki Apofasi.1340/V/16-10-2002-FEK 353.1/324/105657/D1/8-10-2002. *Kathorismos ton eidikoteron kathikonton kai armodiotiton ton proistamenon ton periferiakon ypiresion protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, ton diefthynton kai ypodiefthynton tonscholikon monadon kai SEK kai ton syllogon ton didaskonton*.
- Zacharis, G., Sourli, K., Tsiachri, M., & Moysoglou, I. (2020). Dierevnisi Ekpaideftikon Anagkon Diefthynton Protovathmias Ekpaidefsis se Themata Dioikisis. *Epistimes Agogis*, 2020(3), 141-158.

Ήπιες δεξιότητες στην Εκπαίδευση: Από την ασαφή εννοιολόγηση σε ένα συνθετικό ταξινομικό πλαίσιο

Γουργιώτη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η εννοιολογική ασάφεια και η ποικιλομορφία στην ταξινόμηση των ήπιων δεξιοτήτων αναγνωρίζονται ως βασικές προκλήσεις, παρά την κρίσιμη σημασία τους στην εκπαίδευση. Η παρούσα αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση στοχεύει στην κριτική ανάλυση υφιστάμενων πλαισίων και στη διαμόρφωση ενός νέου συνθετικού ταξινομικού μοντέλου για την εκπαίδευση. Η ανάλυση αναδεικνύει την πολυσημία του όρου, την ετερογένεια των ταξινομικών σχημάτων και τις δυσκολίες αξιολόγησης, τονίζοντας την ανάγκη για ενεργητικές και πολιτισμικά ανταποκρινόμενες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Προτείνεται ένα πρωτότυπο, τριμερές πλαίσιο (Ενδοπροσωπικές, Διαπροσωπικές, Γνωστικής Ευελιξίας και Ενεργούς Δράσης) ως ένα λειτουργικό σχήμα για την αποτελεσματική καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Λέξεις-Κλειδιά: ήπιες δεξιότητες, εκπαίδευση, ταξινόμηση

Soft Skills in Education: From Ambiguous Conceptualization to a Synthetic Taxonomic Framework

Gourgioti Maria, Kindergarten Teacher, M.Ed.

Abstract

Conceptual ambiguity and diversity in the classification of soft skills are recognized as major challenges, despite their critical importance in education. The present narrative literature review aims at critically analyzing existing frameworks and developing a new synthetic taxonomic model for education. The analysis highlights the polysemy of the term, the heterogeneity of taxonomic schemes, and the difficulties in assessment, emphasizing the need for active and culturally responsive pedagogical approaches. An original, tripartite framework (Intrapersonal, Interpersonal, Cognitive Flexibility and Active Agency) is proposed as a functional scheme for the effective cultivation of soft skills in 21st-century education.

Key-Words: soft skills, education, taxonomy

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων, παγκοσμιοποίησης και αυξημένης πολυπλοκότητας (World Economic Forum, 2023), τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να υπερβούν την παραδοσιακή μετάδοση γνώσεων και να προετοιμάσουν τους νέους για τις πολυδιάστατες απαιτήσεις της κοινωνίας και αγοράς εργασίας του 21ου αιώνα (Sipii et al., 2024). Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια των λεγόμενων ήπιων

δεξιοτήτων (soft skills) αναδεικνύεται σε κεντρικό ζητούμενο, καθώς αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο κρίσιμος ρόλος τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων και την επαγγελματική τους επιτυχία (Touloumakos, 2020). Πράγματι, δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούνται πλέον απαραίτητες από τους εργοδότες (Cinque et al., 2021) και θεμελιώδεις για την αποτελεσματική μάθηση και την ακαδημαϊκή πρόοδο (Laureta, 2018· Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023).

Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας τους, η εννοιολόγηση και η οριοθέτηση των ήπιων δεξιοτήτων παραμένουν πεδίο ακαδημαϊκής συζήτησης, καθώς χαρακτηρίζονται από σημαντική ασάφεια και ποικιλομορφία προσεγγίσεων (Marín-Zapata et al., 2022· Touloumakos, 2020). Σκοπός της επισκόπησης είναι η διερεύνηση της πολυπλοκότητας του ορισμού των ήπιων δεξιοτήτων, η κριτική παρουσίαση των κυριότερων συστημάτων ταξινόμησης, και η διατύπωση ενός νέου τριμελούς ταξινομικού πλαισίου. Το πλαίσιο αυτό δεν στοχεύει στην εισαγωγή ριζικά νέων εννοιών, αλλά αποτελεί μια προσπάθεια τεκμηριωμένης σύνθεσης και προσαρμογής βασικών διαστάσεων που αναδεικνύονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τα κυρίαρχα θεωρητικά πλαίσια, με σκοπό τη δημιουργία ενός νέου, ειδικά σχεδιασμένου λειτουργικού και σαφούς μοντέλου για την σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε ως αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση, με πρωταρχικό σκοπό τη διενέργεια κριτικής σύνθεσης της υφιστάμενης γνώσης αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες στον χώρο της εκπαίδευσης. Αναγνωρίζεται εκ προοίμιου ότι, λόγω της φύσης της, η εν λόγω επισκόπηση δεν συμμορφώνεται με την αυστηρότητα που διέπει μια συστηματική ανασκόπηση. Για τον εντοπισμό των σχετικών πηγών, διεξήχθη συστηματική αναζήτηση σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των Scopus, Google Scholar και ERIC, καθώς και σε ελληνικά αποθετήρια, με χρήση συναφών λέξεων-κλειδιών, όπως "soft skills", "21st century skills", "non-cognitive skills", "social-emotional learning", "definition", "taxonomy", "education", "pedagogy" κτλ, τόσο στην Αγγλική όσο και στην Ελληνική γλώσσα. Η επιλογή των πηγών εστίασε σε άρθρα με κριτές, κεφάλαια βιβλίων και έγκυρες εκθέσεις, κυρίως με χρονικό ορίζοντα μετά το έτος 2014, αν και συμπεριλήφθηκαν και παλαιότερες, ευρέως αναγνωρισμένες πηγές, οι οποίες κρίθηκαν απαραίτητες για την ολοκληρωμένη τεκμηρίωση των ισχυρισμών. Οι επιλεγείσες πηγές σχετίζονταν άμεσα με τον ορισμό, την ταξινόμηση και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις των ήπιων δεξιοτήτων. Η διαδικασία αναζήτησης συμπληρώθηκε μέσω της μεθόδου του ελέγχου των βιβλιογραφικών αναφορών (snowballing) των πρωταρχικών πηγών (Parker et al., 2019). Η εν λόγω δομημένη προσέγγιση αποσκοπεί στη διασφάλιση της ευρείας κάλυψης του εξεταζόμενου θέματος και της συνάφειας των πηγών με τους αντικειμενικούς σκοπούς της επισκόπησης, προσδίδοντας διαφάνεια στη μεθοδολογική διαδικασία. Εντούτοις, οφείλει να αναγνωριστεί ότι η τελική σύνθεση και ερμηνεία της βιβλιογραφίας, η οποία δεν είναι

εξαντλητική, περικλείει αναπόφευκτα στοιχεία επηρεαζόμενα από την οπτική γωνία και τις ερμηνευτικές επιλογές της ερευνήτριας.

Η Πολυπλοκότητα της Εννοιολόγησης των Ήπιων Δεξιοτήτων

Η προσπάθεια ορισμού των ήπιων δεξιοτήτων προσκρούει σε εγγενή πολυπλοκότητα και εννοιολογική ρευστότητα (Marin-Zapata et al., 2022). Ο όρος χρησιμοποιείται συχνά ως μια ευρεία "ομπρέλα" (Matteson et al., 2016), καλύπτοντας ένα ετερογενές φάσμα μη τεχνικών ικανοτήτων, προκαλώντας επικαλύψεις και σύγχυση με συναφείς όρους όπως οι "μη γνωστικές δεξιότητες" (Cinque et al., 2021), οι "κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες" (CASEL, 2023), οι "διαπροσωπικές δεξιότητες", οι "άυλες ικανότητες" (Matteson et al., 2016) και οι "δεξιότητες του 21ου αιώνα" (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Η απουσία ενός οικουμενικά αποδεκτού ορισμού (Marin-Zapata et al., 2022) καθιστά δύσκολη τη συστηματική μελέτη και αξιολόγησή τους.

Γενικά, οι ήπιες δεξιότητες περιγράφονται ως ένα σύνολο διαπροσωπικών χαρακτηριστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, προσωπικών συμπεριφορών, στάσεων και διαθέσεων που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά, να συνεργάζονται και να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους (Lippman et al., 2015·Matteson et al., 2016). Σε αντίθεση με τις "σκληρές δεξιότητες" (hard skills), οι οποίες αφορούν εξειδικευμένες, τεχνικές γνώσεις που είναι συνήθως μετρήσιμες και διδάσκονται ρητά (Kechagias, 2011), οι ήπιες δεξιότητες θεωρούνται συχνά πιο εγγενείς ή αναπτύσσονται μέσω εμπειριών και αναστοχασμού. Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα καταδεικνύει ότι οι ήπιες δεξιότητες μπορούν και πρέπει να καλλιεργούνται συστηματικά μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Matteson et al., 2016).

Επιπλέον, η διχοτόμηση "σκληρών" και "ήπιων" δεξιοτήτων αμφισβητείται όλο και περισσότερο, καθώς πολλές σύγχρονες επαγγελματικές και κοινωνικές απαιτήσεις προϋποθέτουν έναν συνδυασμό και των δύο. Οι Lamri και Lubart (2023) προτείνουν την ανάγκη για ένα κοινό πλαίσιο "γενικών ικανοτήτων" που να ενσωματώνει και τις δύο κατηγορίες, αναγνωρίζοντας ότι οι περισσότερες δεξιότητες έχουν τόσο τεχνικές όσο και διαπροσωπικές/συμπεριφορικές διαστάσεις. Η πολυπλοκότητα της εννοιολόγησης επιτείνεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς η αξία που αποδίδεται σε συγκεκριμένες ήπιες δεξιότητες και ο τρόπος εκδήλωσής τους, μπορεί να διαφέρει σημαντικά μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Badaoui, 2024).

Ταξινομήσεις των Ήπιων Δεξιοτήτων

Παρά την εννοιολογική αμφισημία, η ανάγκη για οργάνωση και κατανόηση αυτών των κρίσιμων ικανοτήτων οδήγησε στην ανάπτυξη διαφόρων συστημάτων ταξινόμησης. Αυτά τα πλαίσια, αν και προσφέρουν χρήσιμες οπτικές για την εκπαίδευση διαφέρουν στην ορολογία, την εστίαση και παρουσιάζουν σημαντικές επικαλύψεις όπως διαφαίνεται παρακάτω.

Πλαίσια Εστιασμένα στις Δεξιότητες του 21ου Αιώνα: Ένα από τα πιο αναγνωρισμένα πλαίσια είναι αυτό του Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019), το οποίο επιχείρησε να οριοθετήσει τις δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για τον 21ο αιώνα. Το πλαίσιο αυτό οργανώνει τις δεξιότητες γύρω από κεντρικές περιοχές όπως η "Μάθηση και Καινοτομία" – όπου κυριαρχούν οι λεγόμενες 4Cs (Κριτική σκέψη & Επίλυση προβλημάτων, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα & Καινοτομία) – ο "Ψηφιακός Γραμματισμός" και οι "Δεξιότητες Ζωής και Σταδιοδρομίας" (ευελιξία, πρωτοβουλία, κοινωνικές/διαπολιτισμικές ικανότητες κ.ά.). Παρότι το πλαίσιο P21 (2019) προσφέρει μια χρήσιμη δομή και έχει επηρεάσει σημαντικά τον διάλογο για την εκπαίδευση, η ισχυρή έμφαση που δίνει στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες συχνά εξετάζεται σε αντιπαράβολή με τις προσεγγίσεις της Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης η οποία υπογραμμίζει τον εξίσου θεμελιώδη ρόλο της συναισθηματικής διάστασης στην εν γένει ανάπτυξη του ατόμου (Jones & Doolittle, 2017).

Πλαίσια Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης (SEL): Η προσέγγιση της SEL, όπως κωδικοποιείται από οργανισμούς σαν το CASEL (2023), τονίζει πέντε βασικές ομάδες δεξιοτήτων: Αυτογνωσία, Αυτοδιαχείριση, Κοινωνική Επίγνωση, Δεξιότητες Σχέσεων και Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων. Η SEL προσφέρει ένα ολιστικό πλαίσιο με αποδεδειγμένη σημασία για την ευημερία και τη μάθηση ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της στην πράξη απαιτεί συστηματική προσπάθεια, πόρους και κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Jones & Doolittle, 2017).

Πλαίσια Εστιασμένα στην Απασχολησιμότητα: Μελέτες όπως αυτή των Lippman et al. (2015) ταυτοποιούν ήπιες δεξιότητες κρίσιμες για την επιτυχία των νέων στην αγορά εργασίας, όπως η Επικοινωνία, η Ομαδική εργασία/Συνεργασία, η Θετική στάση/Επαγγελματισμός, η Αυτοδιαχείριση (συμπεριλαμβανομένης της ανθεκτικότητας) και η Κριτική σκέψη/Επίλυση προβλημάτων. Η προσέγγιση αυτή, ενώ είναι πρακτική και ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες της αγοράς εργασίας (Succi, 2015), δύναται να ερμηνευθεί ως ελλιπής όσον αφορά την προώθηση μιας ευρύτερης, ολιστικής ανάπτυξης του ατόμου, όπως αυτή τονίζεται από άλλες παιδαγωγικές οπτικές που προτάσσουν την εκπαίδευση πέρα από τις αμιγώς ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές δεξιότητες (Padhi, 2014).

Ενοποιητικά Πλαίσια: Πρόσφατες προσεγγίσεις, όπως αυτή των Lamri και Lubart (2023), επιχειρούν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ σκληρών και ήπιων δεξιοτήτων. Η προσέγγιση των «Συστατικών Γενικών Δεξιοτήτων» προτείνει ότι όλες οι δεξιότητες, αντιμετωπίζονται ως πολυδιάστατες και δυναμικές, με βάση το περιβάλλον όπου εφαρμόζονται και την αλληλεπίδραση των πέντε συστατικών: γνώση, ενεργή νόηση, προτίμηση, συναίσθημα και αισθητηριο-κινητικές ικανότητες. Αν και εννοιολογικά προωθημένη, η πρακτική εφαρμογή τέτοιων ενοποιητικών πλαισίων αντιμετωπίζει τις γενικότερες προκλήσεις που χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η υποκειμενικότητα και η εξάρτηση από το πλαίσιο (Gibb, 2014).

Πολυδιάστατη Ταξινόμηση Δεξιοτήτων- Οικονομικές, Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Προοπτικές: Η προτεινόμενη ταξινόμηση των Cinque et al., (2021) εστιάζει σε τρεις

διαστάσεις που συνδέουν τις δεξιότητες με την ευρύτερη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα. Πρώτον, εξετάζει την οικονομική, κοινωνική και ανθρωπιστική διάσταση, αναδεικνύοντας τη σημασία των δεξιοτήτων για την ανάπτυξη και την ευημερία. Δεύτερον, αναλύει τις δεξιότητες από παγκόσμια, εθνική και προσωπική προοπτική, προσφέροντας μια ολιστική κατανόηση της εφαρμογής τους. Τέλος, εστιάζει στους παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (αγορά εργασίας, εκπαιδευτικές πολιτικές, προσωπική ανάπτυξη) ενσωματώνοντας τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Ενώ η πολυδιάστατη αυτή προσέγγιση προσφέρει μια ολιστική κατανόηση, μπορεί να θεωρηθεί υπερβολικά περίπλοκη για πρακτική εφαρμογή, ειδικά σε εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Παρά την διαφορετική εστίαση των παραπάνω πλαισίων, δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη/επίλυση προβλημάτων και η προσαρμοστικότητα/αυτοδιαχείριση φαίνεται να αποτελούν κοινό παρονομαστή (Claxton et al., 2016). Ωστόσο οι ταξινομήσεις αποκαλύπτουν εντάσεις μεταξύ ευρέων και συγκεκριμένων δεξιοτήτων, καθώς και μεταξύ γνωστικών/μεταγνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών διαστάσεων. Επιπλέον αναδύεται η ανάγκη να εξεταστεί συστηματικά η πολιτισμική καταλληλότητα των κυρίαρχων (συνήα δυτικής προέλευσης) πλαισίων ταξινόμησης, δεδομένων των σημαντικών πολιτισμικών διαφορών που επηρεάζουν αξίες και συμπεριφορές (Hofstede et al., 2010) ώστε να δημιουργηθεί ένα νέο ευέλικτο πλαίσιο ταξινόμησης για την κατανόηση και την αξιοποίηση των δεξιοτήτων στο περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Ήπιες Δεξιότητες στην Εκπαίδευση: Εμπόδια και Αναγκαιότητες

Η ανάλυση υπογραμμίζει την ανάγκη για συστηματική ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση (Laureta, 2018; Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023). Ωστόσο, η εννοιολογική ασάφεια (Marin-Zapata et al., 2022) και η πληθώρα ταξινομικών σχημάτων (Touloumakos, 2020) δυσχεραίνουν την πρακτική εφαρμογή.

Μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες έγκειται στην αξιολόγηση των ήπιων δεξιοτήτων κυρίως λόγω της εγγενούς υποκειμενικότητας κατά την κρίση, της ισχυρής εξάρτησης της εκδήλωσης των δεξιοτήτων από το εκάστοτε πλαίσιο και της δυσκολίας στην αντικειμενική ποσοτικοποίηση των επιδόσεων (Marin-Zapata et al., 2022). Αν και χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης όπως ρούμπρικες, αναστοχαστικές πρακτικές, αξιολογήσεις από ομοτίμους, συγκρότηση φακέλων δεξιοτήτων (Kechagias, 2011), και προσομοιώσεις σεναρίων σε ρεαλιστικά και διαδραστικά περιβάλλοντα (Cook et al., 2020), η ανάγκη για αξιόπιστη και έγκυρη μέτρηση των ήπιων δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει ζητούμενο (Escola-Gascón & Gallifa, 2022). Ένα σαφές ταξινομικό πλαίσιο θα μπορούσε να κατευθύνει τη δημιουργία πιο δομημένων προσεγγίσεων αξιολόγησης, αναγνωρίζοντας παράλληλα τις εγγενείς δυσκολίες.

Η πρακτική ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων μέσω παιδαγωγικών προσεγγίσεων αντιμετωπίζει επιμέρους προκλήσεις. Σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η Μά-

θηση Βασισμένη σε Πρόβλημα/Project, η Διερευνητική (Guo et al., 2020), η Συνεργατική Μάθηση (Johnson & Johnson, 2009) και η Μάθηση μέσω Υπηρεσίας (Salam et al., 2019) αν και δύνανται να μειώσουν τα σχετικά εμπόδια, η συνεπής εφαρμογή τους παραμένει σύνθετη. Η αποτελεσματική καλλιέργειά τους απαιτεί προσαρμογή και δυναμικό σχεδιασμό, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Badaoui, 2024), καθώς και τους εγγενείς κινδύνους και την πολυπλοκότητα υλοποίησης (Sipii et al., 2024). Επιπρόσθετα, προϋποθέτει στοχευμένη και συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sydorenko, 2020), με θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές ενσωμάτωσης και αξιολόγησης των δεξιοτήτων στην καθημερινή διδασκαλία (Kechagias, 2011). Η πολυπλοκότητα αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για ένα λειτουργικό ταξινομικό πλαίσιο που θα διευκολύνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη.

Προτεινόμενη Ταξινόμηση Ήπιων Δεξιοτήτων για την Εκπαίδευση

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση των υπαρχόντων πλαισίων, τις επικαλύψεις (Touloumakos, 2020), τις κριτικές παρατηρήσεις και την ανάγκη για ένα λειτουργικό πλαίσιο στην εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023), προτείνεται η οργάνωση των κρίσιμων ήπιων δεξιοτήτων σε τρεις αλληλένδετες κατηγορίες. Η παρακάτω πρόταση αποτελεί συνειδητή σύνθεση, οργανώνοντας εδραιωμένες διαστάσεις (ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, γνωστική) σε μια δομή που αποσκοπεί στη λειτουργικότητα εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, προσφέροντας μια δυνητικά πιο σαφή ομαδοποίηση βάσει του πρωταρχικού εστιακού σημείου κάθε δεξιότητας (εαυτός, άλλοι, γνωστική λειτουργία/δράση) σε σύγκριση με πιο περίπλοκα ή αλληλοεπικαλυπτόμενα μοντέλα. Στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, καλλιεργώντας την επίγνωση εαυτού, την αποτελεσματική συνεργασία και την ενεργή σύνδεση σκέψης και πράξης, απαραίτητα για την προσαρμογή σε έναν σύνθετο κόσμο.

Δεξιότητες Ενδοπροσωπικής Επίγνωσης και Αυτορρύθμισης (Intrapersonal Awareness & Self-Regulation Skills): Περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, των δυνατών σημείων και των αδυναμιών του εαυτού (αυτογνωσία), τον καθορισμό στόχων, τη διαχείριση συναισθημάτων και συμπεριφορών (αυτοδιαχείριση/αυτοέλεγχος), την ανάπτυξη ανθεκτικότητας, την πρωτοβουλία και τη μεταγνώση (μάθηση πώς να μαθαίνω). Η κατηγορία αυτή συνθέτει στοιχεία από τα πλαίσια της SEL (CASEL 2023), της απασχολησιμότητας (Lippman et al., 2015) τις δεξιότητες ζωής του P21 (2019). Η αιτιολόγηση για την εν λόγω ομαδοποίηση έγκειται στην αναγνώριση ότι η αυτογνωσία και η αυτορρύθμιση αποτελούν τη θεμελιώδη βάση για την ανάπτυξη όλων των άλλων δεξιοτήτων, επιτρέποντας στα άτομα να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις, να επιδιώκουν αποτελεσματικά τους στόχους και να εμπλέκονται σε μια διαδικασία διαρκούς μάθησης (Zimmerman, 2002).

Δεξιότητες Διαπροσωπικής Αλληλεπίδρασης και Κοινωνικής Επίγνωσης (Interpersonal Interaction & Social Awareness Skills): Αφορά την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας (λεκτικής, μη λεκτικής, γραπτής, ακρόασης), τη συνεργασία και

ομαδική εργασία, την κατανόηση διαφορετικών οπτικών και πολιτισμών (κοινωνική/διαπολιτισμική επίγνωση), την οικοδόμηση και διατήρηση σχέσεων, και την επίλυση συγκρούσεων. Η κατηγορία αυτή αντλεί από τις 4Cs του P21 (2019), τη SEL (CASEL, 2023), τα πλαίσια απασχολησιμότητας (Lippman et al., 2015) και την πολυδιάστατη ταξινόμηση των Cinque et al., (2021). Οι δεξιότητες αυτές ομαδοποιούνται λόγω του κρίσιμου ρόλου τους στην καλλιέργεια θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, στην προώθηση της αποτελεσματικής ομαδικής εργασίας και στην ενδυνάμωση των ατόμων να ευδοκιμούν σε ποικίλα και συνεργατικά περιβάλλοντα (Badaoui, 2024).

Δεξιότητες Γνωστικής Ευελιξίας και Ενεργού Δράσης (Cognitive Flexibility & Agency Skills): Η κατηγορία αυτή, κεντρική για την προετοιμασία των μαθητών για ένα αβέβαιο και μεταβαλλόμενο μέλλον, εστιάζει σε ικανότητες όπως η κριτική σκέψη, η ανάλυση πληροφοριών, η επίλυση σύνθετων προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η προσαρμοστικότητα και η λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων. Η καινοτομία του συγκεκριμένου πλαισίου έγκειται στη ρητή σύνδεση της γνωστικής ευελιξίας (ως η ικανότητα προσαρμογής και εναλλαγής τρόπων σκέψης ανάλογα με την κατάσταση) με την Ενεργό Δράση (Agency) η οποία περιλαμβάνει τη βούληση, την ώθηση και την πρωτοβουλία (Sternberg, 2021). Αντλεί από κεντρικά στοιχεία των 4Cs του P21 (2019), την έννοια των γενικών ικανοτήτων (Lamri & Lubart, 2023), και ανταποκρίνεται στην ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη των ατόμων να προσαρμόζονται προδραστικά, να καινοτομούν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη σε έναν δυναμικό κόσμο (Sternberg, 2021). Ο συνδυασμός αυτών των δύο εννοιών ενθαρρύνει τους μαθητές να μην περιορίζονται στην παθητική επίλυση προβλημάτων που τους τίθενται. Αντιθέτως, τους ωθεί να αναζητούν τα ίδια τα προβλήματα, να διαμορφώνουν κρίσιμα ερωτήματα και να κατευθύνουν ενεργά τη μαθησιακή τους πορεία (Zimmerman, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται μια ουσιαστική γεφύρωση της σκέψης με την πράξη, απαντώντας αποτελεσματικά στην ανάγκη για ανάπτυξη προσαρμοστικής νοημοσύνης στην εποχή μας (Sternberg, 2021).

Συμπεράσματα

Η κριτική επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει την κομβική και αυξανόμενη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα (Lippman et al., 2015 · (P21), 2019 · Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023 · Succì, 2015). Παρά τις συνεχιζόμενες προκλήσεις στην εννοιολόγηση και την αξιολόγησή τους (Marin-Zapata et al., 2022·Matteson et al., 2016·Touloumakos, 2020), η συστηματική καλλιέργειά τους μέσω κατάλληλων, ενεργητικών (Salam et al., 2019) και πολιτισμικά ευαίσθητων παιδαγωγικών πρακτικών (Badaoui, 2024), σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Sydorenko, 2020), είναι ζωτικής σημασίας. Τα διάφορα πλαίσια ταξινόμησης, παρά τις αδυναμίες τους, προσφέρουν χρήσιμες βάσεις, ενώ η νέα προτεινόμενη τριμερής ταξινόμηση (Ενδοπροσωπικές, Διαπροσωπικές, Γνωστικής Ευελιξίας/Δράσης) επιχειρεί να προσφέρει ένα συνθετικό και λειτουργικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική πράξη, αντιμετωπίζοντας την ετερογένεια και τις επικαλύψεις

των υφιστάμενων προσεγγίσεων, επιτρέποντας στοχευμένο σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών και εστιασμένη αξιολόγηση των ήπιων δεξιοτήτων. Δεδομένου ότι το προτεινόμενο συνθετικό πλαίσιο το οποίο είναι κυρίως ταξινομικό παρουσιάζεται για πρώτη φορά, απαιτείται εμπειρική διερεύνηση της εφαρμογής και αποτελεσματικότητάς του στην εκπαιδευτική πράξη. Συνεπώς, μελλοντική έρευνα πρέπει να εξετάσει την αποτελεσματική καλλιέργεια κάθε κατηγορίας σε ποικίλα περιβάλλοντα (Badaoui, 2024) και την ανάπτυξη αξιόπιστων μεθόδων αξιολόγησης εντός του πλαισίου (Escolà-Gascón & Gallifa, 2022). Η έρευνα σε αυτούς τους τομείς είναι απαραίτητη για την πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού του προτεινόμενου πλαισίου ταξινόμησης στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Badaoui, B. (2024). Cultural Studies and Soft Skills: An Integrated Approach. *International Journal of Language and Literary Studies*, 6(3), 516-525. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v6i3.1825>
- CASEL. (2023). *Core SEL competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/core-competencies/>
- Cinque, M., Carretero, S., & Napierala, J. (2021). *Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences* (No. 2021/09). JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology.
- Claxton, G., Costa, A., & Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*, 73(6), 60-64.
- Cook, A. V., Griffiths, M., Anderson, S., Kusumoto, L., & Harr, C. (2020). *A new approach to soft skill development: Immersive learning for human capabilities*. Deloitte Insights. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/topics/digital-transformation/immersive-technology-soft-skills-training.html>
- Escolà-Gascón, Á., & Gallifa, J. (2022). How to measure soft skills in the educational context: psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101155. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455-471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>

- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Kechagias, K. (Ed.). (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. MASS Project.
- Lamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: The generic skills component approach. *Journal of Intelligence*, 11(6), 107. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060107>
- Laureta, B. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bedfellows or an ideal match?. *He Kupu*, 5(3), 28-34.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce connections: key" soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends Publication, 56.
- Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about?. *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "Soft skills": A phrase in search of meaning. *portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>
- Padhi, P. K. (2014). Soft skills: Education beyond academics. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSRJHSS)*, 19(5), 1-3.
- Παλαιολόγου, Ν., & Καρανικόλα, Ζ. (2023). Διερευνώντας τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 20–36. <https://doi.org/10.12681/hjre.32150>
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*.

- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). *Framework for 21st Century Learning*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sipii, V., Deshchenko, O., Honcharova, N., Hrytsenko, A., & Hrytsiuk, O. (2024). Analysis of the prospects for the development of soft skills in future education: trends and risks. *Conhecimento & Diversidade*, 16(44), 107-128. <https://doi.org/10.18316/rcd.v16i44.12035>
- Sternberg, R. J. (2021). Adaptive intelligence: Surviving and thriving in times of uncertainty. *Cambridge University Press*.
- Succi, C. (2015). Soft Skills for the Next Generation: Toward a comparison between employers and graduate students' perceptions. *Sociologia Del Lavoro*, (2015/137), 244-256 <https://doi.org/10.3280/SL2015-13701>
- Sydorenko, V. (2020). Soft skills as an educational trend and a necessary development component for a vocational lifelong education teacher. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 38(2), 127-134. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722987>
- Touloumakos, A. K. (2020). Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 2207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>
- World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης

Καραγιάννη Αναστασία, Π.Ε.70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διοίκηση Εκπαίδευσης,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στην κριτική αποτίμηση των υφιστάμενων κριτηρίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τα ελλείμματα και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ηγεσία στην εκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση του θεσμικού πλαισίου (ν. 4823/2021 και άλλων σχετικών νομοθεσιών), εντοπίζονται βασικές αδυναμίες, όπως η απουσία ουσιαστικής αξιολόγησης των υπηρετούντων στελεχών, η μη θεσμοθετημένη προετοιμασία και επιμόρφωση των υποψηφίων, καθώς και η περιορισμένη σύνδεση των ηγετικών ικανοτήτων με την επιλογή. Το άρθρο αντλεί δεδομένα από διεθνείς πρακτικές, όπως τα προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας στον Καναδά, το mentoring στη Σιγκαπούρη και το σύστημα αξιολόγησης 360° σε χώρες του ΟΟΣΑ. Τέλος, προτείνονται νέα, τεκμηριωμένα κριτήρια επιλογής που στοχεύουν στην ανάδειξη ικανών, αποτελεσματικών και παιδαγωγικά καταρτισμένων ηγετών, ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του σύγχρονου σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: επιλογή στελεχών, κριτήρια επιλογής, κριτική

Thematic Unit, Selection of Educational Staff

Karagianni Anastasia, Tutor, Postgraduate student, Educational Management and Leadership

Abstract

This article focuses on the critical evaluation of the existing criteria for the selection of educational leaders in Greece, highlighting the shortcomings and challenges related to leadership in education. Through the analysis of the institutional framework (Law 4823/2021 and other relevant legislation), key weaknesses are identified, such as the absence of a meaningful evaluation of serving executives, the non-institutionalized preparation and training of candidates, and the limited link between leadership competencies and selection. The article draws on international practices such as leadership development programmes in Canada, mentoring in Singapore and the 360° assessment system in OECD countries. Finally, new, evidence-based selection criteria are proposed that aim to produce competent, effective and pedagogically skilled leaders capable of meeting the challenges of the modern school.

Key-Words: selection of executives, selection criteria, review

Εισαγωγή

Η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα στελέχη εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και οι περιφερειακοί διευθυντές, δεν ασκούν απλώς διοικητικά καθήκοντα, αλλά καλούνται να επιτελέσουν έναν πολυσύνθετο ρόλο που συνδυάζει διοικητικές, παιδαγωγικές και ηγετικές λειτουργίες. Η αποτελεσματικότητά τους επηρεάζει άμεσα το κλίμα, την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα στο σχολείο (Leithwood et al., 2006).

Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει την επιλογή στελεχών έχει μεταβληθεί πολλές φορές τις τελευταίες δεκαετίες, αντικατοπτρίζοντας τόσο τις πολιτικές προτεραιότητες όσο και τις προσπάθειες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Παρά τις αλλαγές, ωστόσο, συχνά τίθενται ερωτήματα ως προς την αντικειμενικότητα, την πληρότητα και τη λειτουργικότητα των υφιστάμενων κριτηρίων επιλογής (Kapsalis, 2018).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί - στη βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης - να αναλύσει και να αξιολογήσει κριτικά τα ισχύοντα κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες και τις ενδεχόμενες προτάσεις βελτίωσης. Παράλληλα, αναδεικνύονται καλές πρακτικές από το διεθνές περιβάλλον, με στόχο την ενίσχυση της συζήτησης για ένα αποτελεσματικό και δίκαιο σύστημα επιλογής, προσαρμοσμένο στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Το Θεσμικό Πλαίσιο Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το σύστημα επιλογής στελεχών στην ελληνική εκπαίδευση έχει υποστεί σημαντικές μεταρρυθμίσεις τις τελευταίες δεκαετίες, με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου των διοικητικών στελεχών και την ενίσχυση της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία επιλογής καθορίζεται κυρίως από νομοθετικά πλαίσια, τα οποία προσδιορίζουν τα κριτήρια, τη μοριοδότηση και τα όργανα αξιολόγησης.

Ο πρώτος συστηματικός νόμος που ρύθμιζε τη διαδικασία επιλογής στελεχών ήταν ο Ν. 1566/1985, ο οποίος καθόριζε τα βασικά προσόντα και προέβλεπε επιλογή κυρίως με βάση την αρχαιότητα και τις σπουδές. Ωστόσο, με τον Ν. 3848/2010, έγινε μια σημαντική στροφή προς την αξιοκρατία, εισάγοντας σαφέστερα κριτήρια και προσπαθώντας να μειώσει τη διοικητική αυθαιρεσία. Η διαδικασία περιλάμβανε την αξιολόγηση επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων, εμπειρίας, και παρουσία σε συνέντευξη ενώπιον επιτροπής.

Η πιο πρόσφατη και ισχύουσα ρύθμιση είναι ο Νόμος 4823/2021, ο οποίος προσπαθεί να εκσυγχρονίσει το πλαίσιο επιλογής με σαφή κριτήρια και ποσοστά μοριοδότησης. Σύμφωνα με αυτόν, τα κριτήρια επιλογής περιλαμβάνουν το πεδίο της Επιστημονικής

- Παιδαγωγικής κατάρτισης και συγκρότησης (π.χ. τίτλοι σπουδών, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, επιμορφώσεις), την Υπηρεσιακή κατάσταση και εμπειρία (διδασκτική εμπειρία, άσκηση καθηκόντων ευθύνης), τη Συνέντευξη από Συμβούλιο Επιλογής (αξιολόγηση ικανοτήτων ηγεσίας, επικοινωνίας, και διοικητικών δεξιοτήτων).

Κατά την επιλογή λαμβάνονται, ακόμα, υπόψη οι αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου ως στελέχους εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικού ή μέλους του Ε.Ε.Π. της θητείας ή της αξιολογικής περιόδου, κατά περίπτωση, που προηγείται της διαδικασίας επιλογής. Αν ο υποψήφιος έχει αξιολογηθεί και ως εκπαιδευτικός ή μέλος του Ε.Ε.Π. και ως στέλεχος εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της παρούσας λαμβάνεται υπόψη η αξιολόγησή του ως στελέχους εκπαίδευσης.

Τα μεταπτυχιακά και διδακτορικά μοριοδοτούνται εφόσον έχουν συνάφεια με την εκπαίδευση ή τη διοίκηση. Τα μόρια από επιμορφώσεις συχνά αποτελούν αντικείμενο ενστάσεων (π.χ. τι μετράει, από ποιον φορέα).

Παράλληλα, απουσιάζει ένας σταθερός και θεσμικός μηχανισμός επιμόρφωσης και υποστήριξης των στελεχών, πριν και μετά την επιλογή τους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Υπό το φως του ως άνω θεσμικού πλαισίου, παρότι αυτό παρουσιάζει βελτιώσεις σε σχέση με το παρελθόν, παραμένει ζητούμενο τόσο η σύνδεση της επιλογής με την ουσιαστική αξιολόγηση του ηγετικού δυναμικού όσο και η αποφυγή γραφειοκρατικής προσέγγισης.

Κριτικό Σχόλιο επί της Μοριοδότησης (Ν. 4823/2021)

Η μοριοδότηση είναι προκαθορισμένη και επιδιώκει τη διαφάνεια, ωστόσο έχουν διατυπωθεί ενστάσεις σχετικά με τον ρόλο της συνέντευξης, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από υποκειμενικά κριτήρια. Επίσης, η προσμέτρηση προσόντων δεν συνοδεύεται απαραίτητα από αποτίμηση της ηγετικής αποτελεσματικότητας (Argyropoulou & Papadopoulou, 2021). Αν και ο Ν. 4823/2021 επιχειρεί να προσδώσει διαφάνεια και αξιοκρατία στη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης μέσω σαφών και ποσοτικοποιημένων κριτηρίων, εντούτοις δημιουργούνται προβληματισμοί αναφορικά με τη συνέντευξη. Αν και χρήσιμη για την αποτίμηση ηγετικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενέχει κινδύνους υποκειμενικότητας, εφόσον δεν συνοδεύεται από αυστηρά δομημένα ερωτηματολόγια ή διαφανή πρωτόκολλα αξιολόγησης (Terzis & Papakonstantinou, 2020).

Επιπλέον, η σχετική υποβάθμιση των επιστημονικών προσόντων (μόλις 25 μόρια) δεν φαίνεται να ενισχύει την ανάγκη για επιστημονικά καταρτισμένους ηγέτες, ενώ η γενική μοριοδότηση της διδακτικής εμπειρίας χωρίς διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, τον τύπο σχολείου ή τις συνθήκες διδασκαλίας (π.χ. Ειδική Αγωγή,

πολυπολιτισμικά σχολεία) αποδυναμώνει την αξιολόγηση της ποιοτικής διάστασης της εμπειρίας.

Ως εκ τούτου, παρά τις θετικές κατευθύνσεις του πλαισίου, προτείνεται η επανεξέταση της σταθμισμένης βαρύτητας των κριτηρίων, η ενίσχυση της αντικειμενικοποίησης της συνέντευξης και η ουσιαστικότερη αξιολόγηση των ηγετικών ικανοτήτων μέσα από βιωματικές ή προσομοιωτικές διαδικασίες.

Κριτική Προσέγγιση Υφιστάμενων Κριτηρίων Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης

Η ανάλυση του θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως αυτό ορίζεται κυρίως από τον Ν. 4823/2021, αναδεικνύει μια προσπάθεια για αντικειμενικότητα και βελτίωση της διαδικασίας. Ωστόσο, πλήθος ερευνητών και εκπαιδευτικών στελεχών εκφράζουν επιφυλάξεις και κριτική για την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη των υφιστάμενων κριτηρίων (Leithwood et al., 2006).

Η συνέντευξη, αν και αναγκαία για τη διερεύνηση προσωπικών χαρακτηριστικών όπως ηγετικές ικανότητες, επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη, παραμένει μια υποκειμενική διαδικασία. Οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι ποικίλοι και ενδέχεται να σχετίζονται με την προσωπική αντίληψη των μελών του συμβουλίου, τις πολιτικές ή τοπικές ισορροπίες, ή ακόμη και με προκαταλήψεις. Στο πεδίο της αποτίμησης της συγκρότησης και της προσωπικότητας του υποψηφίου, μέσα από το εργαλείο της συνέντευξης, στην ελληνική κουλτούρα που δεν έχει απεκδυθεί τις πελατειακές σχέσεις μικροπολιτικού χαρακτήρα, εγείρονται ερωτήματα ως προς τη διαφάνεια της διαδικασίας, που αναδύθηκαν μετά τις πρόσφατες κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης του 2023. Όπως σημειώνει ο Καψάλης (2018), «η συνέντευξη, ελλείψει ενιαίου πρωτοκόλλου αξιολόγησης, μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο επιβεβαίωσης προϋπάρχουσας επιλογής». Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από διεθνείς μελέτες (Pont, Nusche & Moorman, 2008), που επισημαίνουν την ανάγκη για αντικειμενικές μεθόδους εντοπισμού ηγετικού δυναμικού.

Υποβάθμιση ποιοτικών χαρακτηριστικών ηγεσίας

Η υπάρχουσα μοριοδότηση δίνει έμφαση σε τυπικά προσόντα και έτη διδακτικής / διοικητικής προϋπηρεσίας, χωρίς ουσιαστική αποτίμηση της ποιότητας της προηγούμενης διοικητικής εμπειρίας ή του πραγματικού παιδαγωγικού - ηγετικού έργου. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν εργαλεία που να αποτυπώνουν την επίδραση ενός διευθυντή στην κουλτούρα του σχολείου ή στη συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει πως ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός ηγέτης χρειάζεται να μπορεί να διαμορφώνει όραμα, να ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς και να προωθεί τη συνεργατική κουλτούρα (Leithwood et al., 2006).

Τυποκρατική προσέγγιση στα επιστημονικά προσόντα

Η διαδικασία επιλογής στελεχών στην ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται συχνά από μια τυποκρατική προσέγγιση, δηλαδή ιδιαίτερη εστίαση στην ποσοτικοποίηση και στη μοριοδότηση τυπικών προσόντων, όπως οι τίτλοι σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και η διοικητική εμπειρία. Αυτή η προσέγγιση, αν και παρέχει ένα πλαίσιο αντικειμενικότητας, παραγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό ποιοτικές διαστάσεις όπως η ηγετική φυσιογνωμία, η ικανότητα λήψης αποφάσεων, η παιδαγωγική και οργανωσιακή κουλτούρα που μπορεί να ενισχύσει μια σχολική μονάδα. Όπως επισημαίνουν οι Τερζής και Παπακωνσταντίνου (2020), η εστίαση σε μετρήσιμα δεδομένα δημιουργεί ένα τεχνοκρατικό πλαίσιο, το οποίο δεν εγγυάται την επί της ουσίας καταλληλότητα των επιλεγόμενων στελεχών για τις σύνθετες ανάγκες του σημερινού σχολείου. Παρότι τα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα μοριοδοτούνται, αυτό γίνεται με αυστηρά ποσοτικά κριτήρια (π.χ. αριθμός τίτλων, διάρκεια επιμόρφωσης), χωρίς να αποτιμάται η ουσιαστική σύνδεσή τους με την ηγεσία. Ένα μεταπτυχιακό στην Ιστορία, επί παραδείγματι, μοριοδοτείται εξίσου με ένα στη Διοίκηση Εκπαίδευσης, ενώ η συμβολή τους στις ηγετικές δεξιότητες διαφέρει αισθητά. Ο μεταπτυχιακός τίτλος χρειάζεται απλώς να είναι συναφής, ως προς το περιεχόμενο των σπουδών, με την εκπαίδευση γενικά. Δεν είναι προαπαιτούμενο για διεκδίκηση διευθυντικής θέσης η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου συναφούς με το αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αυτό συνιστά σημείο προς διερεύνηση ώστε να τύχει νομοθετικής τροποποίησης, διότι η άσκηση διοικητικών καθηκόντων σε μια σχολική δομή συνιστά διαδικασία κατά την οποία ο εκάστοτε διευθυντής οφείλει να διαθέτει το αντίστοιχο επιστημονικό υπόβαθρο. Άρα, λοιπόν, ο εκάστοτε υποψήφιος οφείλει να έχει τη διαπίστευση εκείνης της επιστημονικής γνώσης, της διοικητικής, που θα του διασφαλίσει την απρόσκοπτη άσκηση των καθηκόντων του. Εν τέλει, δεν εξετάζεται η εφαρμογή της γνώσης στην πράξη, γεγονός που οδηγεί στην υπεραξία των τίτλων χωρίς αντίστοιχη βαρύτητα στην αποτελεσματικότητα (Fullan, 2014).

Έλλειψη αξιολόγησης των ηγετικών αποτελεσμάτων

Εξίσου σημαντικό και καθολικά υποτιμημένο ζήτημα συνιστά η απουσία αξιολόγησης της ηγετικής αποτελεσματικότητας των εν ενεργεία στελεχών, στη βάση για την επανεπιλογή ή την ανανέωση της θητείας τους. Η ελληνική διοικητική πρακτική περιορίζεται σε στατικά, τυπικά και ιστορικά δεδομένα, όπως προϋπηρεσία ή εκπαιδευτικά προσόντα, ενώ απουσιάζει σχεδόν πλήρως η ποιοτική αποτίμηση των διοικητικών και παιδαγωγικών επιδόσεων των στελεχών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Δεν προβλέπεται συστηματική ανατροφοδότηση από τα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές ή οι γονείς, γεγονός που αφαιρεί κρίσιμη πληροφορία για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε πραγματικές σχολικές συνθήκες (Kapsalis, 2018).

Αντιθέτως, σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Φινλανδίας, της Σκωτίας και των Κάτω Χωρών, εφαρμόζονται πολυεπίπεδα μοντέλα αξιολόγησης (όπως η αξιολόγηση 360°), που βασίζονται όχι μόνο στην αυτοαξιολόγηση αλλά και στη δομημένη ανατροφοδότηση από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (OECD, 2016). Η πολυφωνική αυτή διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει τόσο τη λογοδοσία όσο και την επαγγελματική

ανάπτυξη των ηγετών, ενώ παράλληλα διαμορφώνει κριτήρια επιλογής που αντανakλούν την πραγματική απόδοση των υποψηφίων. Όπως σημειώνει ο Leithwood (2007), τα αποτελεσματικά μοντέλα επιλογής και διατήρησης στελεχών ηγεσίας δεν μπορούν να βασίζονται σε προσόντα και παρελθοντικές εμπειρίες, αλλά στην τεκμηριωμένη ικανότητα παραγωγής θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης πριν και μετά την ανάληψη θέσης

Τέλος, το ελληνικό πλαίσιο στερείται ενός συγκροτημένου μηχανισμού υποχρεωτικής προετοιμασίας και επιμόρφωσης των υποψηφίων. Αντίθετα, σε άλλες χώρες (π.χ. Καναδάς, Αγγλία), οι υποψήφιοι για διοικητικές θέσεις εκπαιδεύονται μέσα από προγράμματα «προετοιμασίας ηγετών» (leadership preparation programs), τα οποία βασίζονται σε πρότυπα ικανοτήτων και θεωρούνται προϋπόθεση για την ανάληψη ηγετικής θέσης (Bush, 2008· OECD, 2016). Τα προγράμματα αυτά συνδυάζουν θεωρητική κατάρτιση, πρακτική άσκηση (mentoring-coaching) και αξιολόγηση των διοικητικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας έτσι ένα ελάχιστο επίπεδο ηγετικής ετοιμότητας. Επίσης, δίνεται έμφαση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη μετά την ανάληψη καθηκόντων, μέσω τακτικής επιμόρφωσης, ανταλλαγής καλών πρακτικών και εποπτείας. Όπως επισημαίνει ο Bush (2012), η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται αποτέλεσμα εμπειρικής συσσώρευσης, αλλά προϊόν στοχευμένης και συνεχούς μάθησης, εάν θέλουμε τα στελέχη να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των σχολείων.

Προτεινόμενα κριτήρια επιλογής στελεχών

Μείζον κριτήριο αποτελεί η διαπιστευμένη παρουσία ηγετικών ικανοτήτων και η ανάπτυξη οράματος για το σχολείο. Η εκπαιδευτική ηγεσία δεν περιορίζεται σε διοικητικές δεξιότητες, αλλά συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του στελέχους να εμπνέει, να κινητοποιεί και να προσανατολίζει τη σχολική μονάδα προς κοινούς παιδαγωγικούς στόχους. Ο Leithwood et al. (2006) υποστηρίζει πως οι ηγέτες που υιοθετούν μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, δηλαδή που ενδυναμώνουν το προσωπικό, προωθούν την ομαδική εργασία και διαμορφώνουν συλλογικό όραμα, έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης. Επιπλέον, η UNESCO (2020) τονίζει πως το αποτελεσματικό σχολικό ηγετικό όραμα σχετίζεται με αξίες, συμμετοχή και την ικανότητα πρόβλεψης και διαχείρισης των αλλαγών. Η επιλογή στελεχών, επομένως, οφείλει να ενσωματώνει εργαλεία αξιολόγησης των ηγετικών ικανοτήτων των υποψηφίων, όπως η διαχείριση συγκρούσεων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ικανότητα στρατηγικού σχεδιασμού (Bush, 2008).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της πρακτικής άσκησης (internship) ή της δομημένης προϋπηρεσίας / εμπειρίας, η οποία αξιολογείται με βάση ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και όχι απλώς ως αριθμητική προϋπηρεσία. Ο Darling-Hammond et al. (2007) επισημαίνουν ότι τα πιο επιτυχημένα προγράμματα εκπαίδευσης σχολικών ηγετών, περιλαμβάνουν επιβλεπόμενη πρακτική εξάσκηση σε ηγετικό ρόλο, κατά την οποία οι υποψήφιοι συμμετέχουν ενεργά σε λήψη αποφάσεων,

διαχείριση αλλαγών και ενδοσχολική επικοινωνία. Στο παράδειγμα της Σιγκαπούρης, εφαρμόζεται ένα δομημένο σύστημα διοικητικού mentoring για τα μελλοντικά στελέχη εκπαίδευσης, στο οποίο η καθοδήγηση από έμπειρους διευθυντές θεωρείται κρίσιμο στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διαδικασία αυτή εντάσσεται σε μια ευρύτερη στρατηγική επένδυσης στο ηγετικό δυναμικό των σχολείων, με στόχο την οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργατικής ηγεσίας (OECD, 2011· Hargreaves & Fullan, 2012).

Επιπλέον, σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Σουηδία και η Ολλανδία, η προϋπηρεσία σε ηγετική ή συντονιστική θέση αξιολογείται μέσω συστημάτων ανατροφοδότησης πολλαπλών πηγών (multi-source evaluation) και τεκμηρίωσης επιτευγμάτων (OECD, 2016). Αυτό διασφαλίζει όχι μόνο τη διαφάνεια, αλλά και την επιλογή υποψηφίων που έχουν αποδείξει στην πράξη ότι μπορούν να ηγούνται με αποτελεσματικότητα, συνεργατικότητα και υπευθυνότητα. Στην Ελλάδα, απουσιάζει ακόμη μια τέτοια κουλτούρα τεκμηριωμένης αποτίμησης έργου, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση της εμπειρίας να γίνεται μηχανιστικά και χωρίς ουσιαστικά ποιοτικά κριτήρια. Επομένως, η ενσωμάτωση εργαλείων όπως portfolio επαγγελματικών δράσεων, case studies και feedback από τη σχολική κοινότητα θα μπορούσε να μετασχηματίσει το συγκεκριμένο κριτήριο σε θεμέλιο επιλογής αποτελεσματικών στελεχών.

Πολυσήμαντο σημείο στη διαδικασία επιλογής στελεχών αποτελεί η συνέντευξη, που στα ελληνικά πράγματα έχει κατά καιρούς ενοχοποιηθεί λόγω της υποκειμενικότητάς της και της ελλιπούς τυποποίησης. Στον αντίποδα, η δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, κριτήρια και στάθμιση απαντήσεων με βάση επαγγελματικά πρότυπα, προσδίδοντας αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και σημεία σύγκρισης. Όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2016), για να διασφαλιστεί η αξιοκρατία στη διαδικασία επιλογής, η αξιολόγηση των υποψηφίων θα πρέπει να βασίζεται σε προκαθορισμένα ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η συνεργατικότητα και η ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η δομημένη συνέντευξη, συνεπώς, πρέπει να πάψει να λειτουργεί ως τυπική διαδικασία και να μετασχηματιστεί σε εργαλείο ουσιαστικής αποτίμησης της ηγετικής ετοιμότητας των στελεχών.

Η ενσωμάτωση της πολυεπίπεδης αξιολόγησης (360° feedback) στη διαδικασία επιλογής ή επανατοποθέτησης στελεχών εκπαίδευσης αποτελεί πρακτική που ενισχύει τη διαφάνεια και την εγκυρότητα της επιλογής. Μέσα από τη συγκέντρωση αξιολογήσεων από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, σχηματίζεται μια πολύπλευρη εικόνα για τις ηγετικές πρακτικές και την καθημερινή επίδραση του υποψηφίου στο σχολικό περιβάλλον. Η σχετική διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι τέτοια εργαλεία ενισχύουν τη λογοδοσία και την παιδαγωγική λογοδοσία (OECD, 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, παρόμοιες προτάσεις έχουν διατυπωθεί τα τελευταία χρόνια, αλλά δεν έχουν ακόμη θεσμοθετηθεί, παρά το γεγονός ότι η ανατροφοδότηση από τη σχολική κοινότητα θεωρείται βασικός πυλώνας αποτελεσματικής ηγεσίας (Κουλαουζίδου, 2022).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (CPD – Continuous Professional Development) συνιστά βασικό κριτήριο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης σε σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς αποτυπώνει την τάση συνεχούς μάθησης και αναστοχασμού του υποψηφίου. Η ενεργός συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, συνέδρια, δίκτυα μάθησης και εκπαιδευτικές καινοτομίες αποτελεί δείκτη επαγγελματικής δέσμευσης και προσαρμοστικότητας (Day & Gu, 2021). Στην Ελλάδα, αν και υπάρχουν δομές όπως τα ΠΕΚΕΣ, δεν έχει καθιερωθεί η συστηματική αξιολόγηση και μοριοδότηση του δια βίου επιμορφωτικού έργου κατά την επιλογή στελεχών (ΙΕΠ, 2022), γεγονός που υποβαθμίζει τη σημασία της διαρκούς ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα

Η αποτελεσματική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης δε συνιστά μια αμιγώς διοικητική πράξη, αλλά έναν καθοριστικό παράγοντα για τη λειτουργία και τον μετασχηματισμό του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Η υφιστάμενη ελληνική προσέγγιση, παρόλο που επικαιροποιήθηκε θεσμικά (Ν. 4823/2021), εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από γραμμικά και ποσοτικά κριτήρια, παραγνωρίζοντας κρίσιμες πτυχές όπως η ηγετική κουλτούρα, η ηθική διάσταση της ηγεσίας και η αναστοχαστική πρακτική. Αντίθετα, τα σύγχρονα διεθνή πρότυπα προωθούν ολιστικά και δυναμικά μοντέλα επιλογής, τα οποία ενσωματώνουν τη συνεχή επιμόρφωση, την ανατροφοδότηση από τη σχολική κοινότητα, την αξιολόγηση των ηγετικών επιδόσεων και τη χρήση εργαλείων όπως η δομημένη συνέντευξη και η πρακτική άσκηση (Pont et al., 2008· OECD, 2020).

Η επένδυση στη διαμόρφωση ισχυρών, ηθικών και ικανών ηγετών είναι στρατηγική αναγκαιότητα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιδιώκει ποιότητα, ισότητα και καινοτομία. Όπως τονίζει και η Hargreaves (2021), «η ηγεσία στα σχολεία δεν είναι απλώς θέμα δεξιοτήτων, αλλά ζήτημα ηθικής και ελπίδας για το μέλλον». Επομένως, η αναδιαμόρφωση του πλαισίου επιλογής στελεχών στην Ελλάδα οφείλει να στηριχτεί σε επιστημονικά τεκμηριωμένες αρχές, ενισχύοντας την αξιοκρατία και την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyropoulou, E., & Papadopoulou, V. (2021). Igesia kai diacheirisi anthropinou dynamikou stin ekpaidefsi. *Ekpaidefsi kai Erevna*, 9(2), 55–68.
- Veremis, Th., & Kourkoutas, Ch. (2020). *Igesia kai Ekpaideftiki Dioikisi*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.
- Bush, T. (2012). Preparación y formación de directores escolares: modelos y tendencias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 66–83.

- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., & Gu, Q. (2021). *Teachers' professional learning and development: From standardisation to learning*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2021). *Moving: A memoir of education and social mobility*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- IEP. (2022). *Etisia ekthesi gia tin ekpaidefsi stin Ellada*. Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis.
- Kapsalis, A. (2018). O rolos ton igetikon ikanotiton stin epilogi stelechon. *Synchroni Ekpaidefsi*, 12(1), 34–48.
- Koulaouzidou, K. (2022). Axiologisi kai ekpaideftiki igesia: I foni tis scholikas koinotitas. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, 28, 45–58.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills (DfES).
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2016*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Improving school leadership in Greece*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Schooling during a pandemic*. OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Saitis, Ch. (2016). *Igesia kai dioikisi scholikon monadon*. Athina: Diptycho.

Terzis, N., & Papakonstantinou, G. (2020). Dioikisi ekpaidefsis kai epilogi stelechon: Provlmatismoi kai protaseis. *Epistimoniko Vima*, 33(2), 101–115.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education*. Paris: UNESCO Publishing.

Νομοθεσία

Ελληνική Δημοκρατία. (1985). *Νόμος 1566/1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Α' 167.

Ελληνική Δημοκρατία. (2010). *Νόμος 3848/2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Α' 71.

Υπουργείο Παιδείας. (2021). *Νόμος 4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου και των στελεχών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Η εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Καραγιάννη Αναστασία, Π.Ε.70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διοίκηση Εκπαίδευσης

Περίληψη

Ο Simon Sinek υποστήριξε ότι «η επιτυχία είναι ομαδικό άθλημα. Οι αληθινές σχέσεις βασίζονται στην εμπιστοσύνη και στην επικοινωνία». Ορμώμενη εκ της φράσης του συγγραφέως επιχειρηματικών βιβλίων και ομιλητή για την αξία της έμπνευσης και παρακίνησης στην προαγωγή της ομαδικότητας στην εργασία, στο παρόν άρθρο γίνεται μια προσέγγιση αναφορικά με την εμπιστοσύνη ως βασικού συστατικού στην επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Παράλληλα εξετάζεται η σχέση της εμπιστοσύνης στον εργασιακό χώρο με την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ επισημαίνονται μέθοδοι και πρακτικές προαγωγής του ομαδικού πνεύματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Βασισμένη στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αξιοποιώντας επιστημονικές πηγές από τη διεθνή βιβλιογραφία, ανέπτυξα το άρθρο που ακολουθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: εμπιστοσύνη, επικοινωνία, εκπαιδευτικός οργανισμός, παρακίνηση

Trust in Educational Organization.

Karagianni Anastasia, tutor, post graduate student in educational leadership,

Abstract

Simon Sinek argued that "success is a team sport. True relationships are based on trust and communication". Inspired by the business book author and speaker's quote about the value of inspiration and motivation in promoting teamwork at work, this article takes an approach regarding trust as a key ingredient in the success of an educational organization. At the same time, the relationship between trust in the workplace and motivation of human resources is examined, and methods and practices for promoting team spirit in the educational organization are highlighted. Based on the method of literature review and utilizing scientific sources of international literature, I developed the following article.

Key-Words: trust, communication, educational organization, motivation

Εισαγωγή

Η ομαδική εργασία έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία στον σύγχρονο εργασιακό χώρο, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Στη φράση «η επιτυχία είναι ομαδικό άθλημα», υπογραμμίζεται η σημασία της συνεργασίας και της συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη κοινών στόχων (Sinek, 2014). Στην εκπαιδευτική διαδικασία η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που βασίζεται

στην εμπιστοσύνη και την ανοιχτή επικοινωνία θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων (Dillenbourg, 1999).

Η εμπιστοσύνη και η επικοινωνία, δύο έννοιες στενά συνδεδεμένες, αποτελούν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός υγιούς και υποστηρικτικού εργασιακού κλίματος. Στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας, η εμπιστοσύνη επιτρέπει στα μέλη να αναλάβουν ρίσκα χωρίς φόβο αποτυχίας ή κριτικής, ενώ η επικοινωνία είναι το όχημα μέσω του οποίου οι ιδέες διακινούνται και η συνεργασία ενδυναμώνεται (Edmondson, 1999). Όταν τα μέλη μιας ομάδας εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, δημιουργείται ένα περιβάλλον, που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, στοιχεία καθοριστικά για την εκπαιδευτική διαδικασία (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Σύμφωνα με μελέτες, η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι καθοριστικά για τη βελτίωση της ομαδικότητας και της γενικότερης αποτελεσματικότητας (Bryk & Schneider, 2002).

Η παρούσα εργασία, βασιζόμενη στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εξετάζει τη σημασία της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας στην ομαδική εργασία, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να παρακινήσει το ανθρώπινο δυναμικό του και να προωθήσει ένα πνεύμα ομαδικότητας.

Η Σημασία της Εμπιστοσύνης στην Ομαδική Εργασία

Η εμπιστοσύνη είναι θεμελιώδους αξίας για την επιτυχία κάθε ομάδας, ειδικά σε επαγγελματικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Sinek (2014), «η επιτυχία είναι ομαδικό άθλημα», και η εμπιστοσύνη είναι ο ακρογωνιαίος λίθος που επιτρέπει στα μέλη μιας ομάδας να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να αναλαμβάνουν ρίσκα. Χωρίς εμπιστοσύνη, οι ομάδες διατρέχουν τον κίνδυνο αποτυχίας, καθώς οι ατομικές φοβίες και η αβεβαιότητα εμποδίζουν τη συνεργασία και την καινοτομία (Edmondson, 1999).

Η Εμπιστοσύνη ως Βασικός Παράγοντας στην Ομαδική Εργασία

Η εμπιστοσύνη δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας και αλληλοσεβασμού μέσα στην ομάδα. Όταν τα μέλη εμπιστεύονται το ένα το άλλο, οι διαδικασίες συνεργασίας γίνονται πιο ομαλές, καθώς η ανάγκη για συνεχείς ελέγχους και επιβεβαιώσεις μειώνεται (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Έτσι, τα μέλη είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, κάτι που ενθαρρύνει την καινοτομία και την ανάπτυξη νέων ιδεών. Επιπλέον, η εμπιστοσύνη μειώνει τις συγκρούσεις και διευκολύνει τη διαχείριση των διαφορών, επιτρέποντας στα μέλη της ομάδας να επικεντρωθούν στους κοινούς τους στόχους (Bryk & Schneider, 2002).

Σύμφωνα με την Edmondson (1999), η εμπιστοσύνη συνδέεται άμεσα με τη «ψυχολογική ασφάλεια» —την αίσθηση ότι τα μέλη της ομάδας μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς να φοβούνται αρνητικές συνέπειες.

Ο Ρόλος της Εμπιστοσύνης στην Εκπαιδευτική Κοινότητα

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η εμπιστοσύνη έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς επηρεάζει άμεσα τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν σύνθετους οργανισμούς, με πολλά μέλη που επωμίζονται διαφορετικούς ρόλους και ευθύνες. Σε κάθε περίπτωση, η εμπιστοσύνη επιτρέπει την ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του οργανισμού, διευκολύνοντας τη συντονισμένη προσπάθεια για την εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών (Dillenbourg, 1999).

Ένας οργανισμός που ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη, δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι αισθάνονται υποστηριγμένοι και ενδυναμωμένοι να προσφέρουν το καλύτερο εαυτό τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Στην περίπτωση των σχολείων, αυτό έχει άμεση επίδραση στην ποιότητα της διδασκαλίας και τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πιο αποδοτικά και δημιουργικά.

Εμπιστοσύνη και Συνεργασία: Ο Κρίσιμος Συσχετισμός

Η εμπιστοσύνη ενισχύει τη συνεργασία με δύο κύριους τρόπους: πρώτον, επιτρέπει την ανοιχτή επικοινωνία, και δεύτερον, διευκολύνει την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας. Όταν η εμπιστοσύνη υπάρχει σε ένα εργασιακό περιβάλλον, οι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον, να μοιραστούν πόρους και να συνεργαστούν σε κοινά έργα (Bryk & Schneider, 2002).

Η εμπιστοσύνη ενισχύει επίσης την ανθεκτικότητα των ομάδων. Για παράδειγμα, σε περιόδους κρίσης ή αλλαγών, η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας επιτρέπει την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία, διευκολύνοντας την προσαρμογή και την καινοτομία (Edmondson, 1999).

Παρακίνηση ανθρώπινου δυναμικού

Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία των μαθησιακών διαδικασιών. Στο πλαίσιο ενός σχολείου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινού σκοπού. Για το σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη και τη θετική επικοινωνία. Αυτό απαιτεί στρατηγικές παρακίνησης και ηγεσίας, που να επικεντρώνονται στην ενίσχυση αυτών των αξιών.

Ηγεσία και Παράδειγμα

Ο ηγέτης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (όπως ο διευθυντής ενός σχολείου) διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σύμφωνα με τον Kouzes και Posner (2017), οι ηγέτες πρέπει να είναι πρότυπα που ενσαρκώνουν τις αξίες που επιθυμούν να προωθήσουν στον οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί

που έχουν ηγέτες που δείχνουν εμπιστοσύνη στους συνεργάτες τους και επικοινωνούν ανοιχτά και ειλικρινά, ενισχύουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης στο σύνολο της ομάδας. Οι ηγέτες που προάγουν την εντιμότητα δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι συνεργάτες τους αισθάνονται ασφάλεια και υποστηρίζονται (Bryk & Schneider, 2002).

Η ηγεσία που εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξίσου σημαντική. Δημιουργείται μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα που ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. Στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές και οι συντονιστές ομάδων πρέπει να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των δασκάλων και να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για να διασφαλίσουν την ευημερία τους (Goleman, 2006).

Δημιουργία Κλίματος Ανοιχτής Επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι προϋπόθεση για την οικοδόμηση αισθήματος εμπιστοσύνης σε έναν οργανισμό. Η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία βοηθά τα μέλη της ομάδας να κατανοήσουν καλύτερα τις προτεραιότητες, τις προσδοκίες και τις ανάγκες των άλλων, ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση (Edmondson, 1999). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, η δημιουργία τακτικών συνεδριάσεων αποτελεί μια σημαντική στρατηγική για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας.

Η ανοιχτή επικοινωνία μπορεί επίσης να ενισχυθεί με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών και ψηφιακών εργαλείων που διευκολύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών. Η αξιοποίηση αυτών των εργαλείων όχι μόνο βελτιώνει την επικοινωνία αλλά και ενδυναμώνει τη συνείδηση της κοινής ευθύνης και των κοινών στόχων.

Ενθάρρυνση Συνεργασίας μέσω Κοινών Στόχων

Η συνεργασία ενδυναμώνεται όταν τα μέλη μιας ομάδας εργάζονται για κοινούς στόχους. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι ζωτικής σημασίας να καθορίζονται και να ανακοινώνονται με σαφήνεια οι κοινόι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι στρατηγικές για την επίτευξή τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι κατανοούν τους κοινούς στόχους, ενισχύεται η συνεργασία, καθώς όλοι είναι στραμμένοι προς το ίδιο αποτέλεσμα (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Η συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού στη διαδικασία καθορισμού των στόχων μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της κοινής ευθύνης και της δέσμευσης για την επιτυχία. Επιπλέον, η συνεργασία μπορεί να ενισχυθεί μέσω της κοινής προετοιμασίας και της συντονισμένης εφαρμογής προγραμμάτων και δράσεων, όπως οι ομάδες υποστήριξης, που προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του οργανισμού.

Παροχή Αναγνώρισης και Υποστήριξης

Η αναγνώριση των προσπαθειών των εργαζομένων είναι μια από τις πιο ισχυρές μορφές παρακίνησης. Όταν τα μέλη του οργανισμού νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται και εκτιμώνται, αυξάνεται η διάθεσή τους να συνεργαστούν για την

επίτευξη κοινών στόχων (Kouzes & Posner, 2017). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η αναγνώριση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, από τους δημόσιους επαίνους μέχρι την προσωπική αναγνώριση για τις ιδιαίτερες επιδόσεις.

Επιπλέον, η παροχή υποστήριξης, όπως η δυνατότητα συμμετοχής σε σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου συνεργασίας (Goleman, 2006).

Μέθοδοι Προαγωγής της Ομαδικότητας στον Εργασιακό Χώρο

Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που προάγουν την ομαδικότητα στον εργασιακό χώρο είναι μια ζωτική διαδικασία για τη δημιουργία ενός συνεργατικού και αποδοτικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως και κάθε εργασιακός χώρος, πρέπει να επενδύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών των εργαζομένων, ώστε να διασφαλιστεί ότι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη παραμένουν θεμέλια για την επιτυχία της ομάδας.

Επαγγελματική Ανάπτυξη μέσω Εκπαιδευτικών Σεμιναρίων και Εργαστηρίων

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι καθοριστική για την καλλιέργεια κουλτούρας ομαδικότητας και συνεργασίας. Τα εκπαιδευτικά σεμινάρια προσφέρουν στους εργαζόμενους την ευκαιρία να μάθουν νέες τεχνικές, να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες με τους συναδέλφους τους. Αυτές οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, προσφέροντας ένα πλαίσιο για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων (Goleman, 2006).

Επιπλέον η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να περιλαμβάνει σεμινάρια που εστιάζουν στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, τη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς και τη συνεργασία σε ομάδες. Αυτά τα σεμινάρια ενισχύουν την ικανότητα των εργαζομένων να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων (Bryk & Schneider, 2002).

Συνεργατική Μάθηση και Ομάδες Εργασίας

Η συνεργατική μάθηση είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την ανάπτυξη ομαδικότητας, καθώς ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να μοιράζονται τις γνώσεις τους, να λύσουν προβλήματα από κοινού και να αναπτύξουν δεξιότητες που βελτιώνουν την απόδοσή τους στην εργασία (Dillenbourg, 1999).

Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στις τάξεις συνιστά πρακτική για την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους για να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και τη δυνατότητά τους να εργάζονται ως μέλη μιας ομάδας (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Εκπαίδευση στην Επικοινωνία και τη Διαχείριση Συγκρούσεων

Η αποτελεσματική επικοινωνία και η ικανότητα να διαχειρίζεσαι συγκρούσεις είναι δύο βασικές δεξιότητες που ενισχύουν την ομαδικότητα και την εμπιστοσύνη σε έναν οργανισμό. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε κάθε εργασιακό περιβάλλον, και η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς αυτές τις συγκρούσεις με τρόπο εποικοδομητικό και θετικό είναι ουσιαστική για τη διατήρηση ενός υγιούς, συνεργατικού κλίματος. Ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου οι συνεργασίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία της διδασκαλίας, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων μπορεί να βοηθήσει στην αποφυγή αρνητικών επιπτώσεων στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (Edmondson, 1999).

Η εκπαίδευση στην επικοινωνία περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, την ικανότητα έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων με σαφήνεια και σεβασμό, και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Μέσω τέτοιων προγραμμάτων, οι εργαζόμενοι ενισχύουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά, διασφαλίζοντας ότι οι αποφάσεις και οι στρατηγικές του οργανισμού εφαρμόζονται ομαλά (Goleman, 2006).

Ανάπτυξη Ηγετικών Δεξιοτήτων για Στήριξη της Ομαδικότητας

Η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων είναι ουσιώδης για την υποστήριξη και καθοδήγηση των ομάδων, ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι ηγέτες, είτε πρόκειται για διευθυντές σχολείων είτε για συντονιστές, έχουν την ευθύνη να ενισχύσουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία μέσω της καθοδήγησης, της αναγνώρισης των προσπαθειών των μελών και της προώθησης θετικών συμπεριφορών.

Η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί μέσω ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πώς να καθοδηγούν τις ομάδες τους και να δημιουργούν περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη (Bryk & Schneider, 2002).

Δημιουργία Συλλογικών Εμπειριών και Κοινωνικών Δραστηριοτήτων

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός του εργασιακού πλαισίου, όπως ομαδικά σεμινάρια, κοινωνικές εκδηλώσεις ή εθελοντικές δράσεις, βοηθά στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας και αλληλοϋποστήριξης. Αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν την εμπιστοσύνη, καθώς οι συμμετέχοντες αποκτούν νέες εμπειρίες, ενώ παράλληλα οικοδομούν στενότερους δεσμούς με τους συναδέλφους τους (Sinek, 2014).

Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να συνεργαστούν σε λιγότερο επίσημο πλαίσιο, δημιουργώντας ισχυρές σχέσεις που μεταφέρονται και στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εμπιστοσύνη και η συνεργασία αποτελούν θεμελιώδεις αξίες για την επιτυχία κάθε οργανισμού, ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου η επίτευξη στρατηγικών στόχων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνένωση των προσπαθειών όλων των μελών του οργανισμού. Η εμπιστοσύνη, ως βάση για την επικοινωνία και τη συνεργασία, ενισχύει την αλληλοϋποστήριξη, τη διάθεση για καινοτομία και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων (Bryk & Schneider, 2002). Από την άλλη πλευρά, η συνεργασία ενδυναμώνει την αίσθηση κοινής ευθύνης και εξασφαλίζει ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της συλλογικής προσπάθειας και της συνειδητοποίησης του κοινού σκοπού (Sinek, 2014).

Για την ανάπτυξη αυτών των αξιών, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να επενδύσουν σε στρατηγικές που προάγουν την ανοιχτή επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω συνεργατικών διαδικασιών (Edmondson, 1999). Οι ηγέτες πρέπει να προωθούν το κοινό όραμα και να δημιουργούν ευκαιρίες για ενίσχυση της ομαδικότητας (Kouzes & Posner, 2017). Συνεπώς, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός ισχυρού, αποτελεσματικού και καινοτόμου εκπαιδευτικού οργανισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for School Reform*. Russell Sage Foundation.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier Science.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (10th Anniversary ed.). Bantam.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations* (6th ed.). Wiley.
- Sinek, S. (2014). *Leaders Eat Last: Why Some Teams Pull Together and Others Don't*. Portfolio.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593.

Ηγεσία με όραμα: Η Προϊσταμένη ως πυλώνας για την προώθηση της καινοτομίας στο Νηπιαγωγείο

*Κοντοπούλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Mentoring Αειφορίας
Γκοτσοπούλου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. Οργάνωση και Διοίκηση της
Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου αναδεικνύεται σε κεντρικό πρόσωπο για την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος καινοτομίας. Ως ηγέτιδα με όραμα, ο ρόλος της είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση ιδεών, τη γόνιμη συνεργασία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των νηπιαγωγών. Η ικανότητά της να εμπνέει, να κινητοποιεί και να θέτει ένα σαφές παιδαγωγικό όραμα αποτελεί το θεμέλιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ανάληψη πρωτοβουλιών από την εκπαιδευτική ομάδα. Η ουσιαστική υποστήριξη καινοτόμων παιδαγωγικών προτάσεων, μέσω της παροχής των αναγκαίων πόρων (υλικών, χρόνου, επιμόρφωσης), καθώς και η προσαρμοστικότητα στις εξελίξεις και η ανοικτότητα σε νέες μεθόδους, είναι αδιαμφισβήτητα στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας. Η ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και η δημιουργία ομάδων με ποικίλες δεξιότητες συμβάλλουν στην παραγωγή καινοτόμων αποτελεσμάτων που ανταποκρίνονται στις σύνθετες ανάγκες των παιδιών. Μέσω της κατάλληλης ηγεσίας, η προϊσταμένη δύναται να δημιουργήσει ένα νηπιαγωγείο όπου η παιδαγωγική καινοτομία ευδοκιμεί, οδηγώντας σε σημαντικά επιτεύγματα για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής και την εμπλουτισμό των στρατηγικών μάθησης με πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις αντιμετωπίζοντας δυναμικά τις προκλήσεις που δυσχεραίνουν το έργο της.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, Όραμα, Καινοτομία

Leadership with Vision: The Principal as a Pole for Promoting Innovation in Kindergarten

*Kontopoulou Foteini, Kindergarten Teacher
Gkotsopoulou Vasiliki, Kindergarten Teacher, M.Ed. in Educational Administration*

Abstract

In the modern educational landscape, the kindergarten principal is emerging as a central figure in cultivating an environment of innovation. As a visionary leader, her role is crucial in shaping a framework that encourages the free expression of ideas, fruitful collaboration, and mutual trust among kindergarten teachers. Her ability to inspire, motivate and set a clear pedagogical vision is the foundation for the development of skills and the taking of initiatives by the educational team. Substantial support for innovative pedagogical proposals, through the provision of the necessary resources (materials,

time, training), as well as adaptability to developments and openness to new methods, are unquestionable elements of effective leadership. Encouraging teamwork and creating teams with diverse skills contribute to producing innovative results that respond to the complex needs of children. Through appropriate leadership, the principal can create a preschool where pedagogical innovation thrives, leading to significant achievements for children, teachers, and the community, with the ultimate goal of upgrading the logistical infrastructure and enriching learning strategies with multisensory approaches, dynamically facing the challenges the complicate its work.

Key-Words: Leadership, Vision, Innovation

Εισαγωγή

Στην σύγχρονη και συνεχώς μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική σφαίρα, η καινοτόμος ηγεσία αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την αντιμετώπιση προκλήσεων και την αναβάθμιση της μαθησιακής εμπειρίας (Sen & Eren, 2012). Η καινοτομία αφορά τη σκόπιμη ανάπτυξη νέων προϊόντων, υπηρεσιών, ιδεών ή διαδικασιών που δημιουργούν προστιθέμενη αξία (Oster, 2011). Υπό την σκέπη του καινοτόμου ηγέτη και μέσω της οξυδέρκειας, του παραδείγματος και της ενίσχυσης της συνεργασίας, υλοποιείται η εφαρμογή των νέων πρακτικών (Spahr, 2015). Σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου η πληροφορία ρέει ταχύτατα, η ικανότητα για καινοτομία και προσαρμοστικότητα προσφέρει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, ακόμα και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Davis, 2019). Η επιτυχία της καινοτόμου ηγεσίας βασίζεται στη γνώση, τη δημιουργικότητα, την ηθική και το προσωπικό ταλέντο. Αυτή η ηγεσία προσφέρει αξία τόσο στους μαθητές και την κοινότητα με καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όσο και στον ίδιο τον οργανισμό, ενισχύοντας την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων (Sen & Eren, 2012). Η Graham-Leviss (2016) λαμβάνοντας υπόψη ευρήματα έρευνας των Barsch et al. (2003), υπογραμμίζει τρία κρίσιμα βήματα για την προώθηση της αλλαγής: σαφή επικοινωνία του τύπου καινοτομίας, ένταξή της στην ηγετική ατζέντα και καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και δεικτών απόδοσης. Συνεπώς, ο καινοτόμος ηγέτης οφείλει να καθοδηγεί την ομάδα με έμπνευση και να καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και την υπέρβαση των συμβατικών ορίων (Davis, 2019; Spahr, 2015).

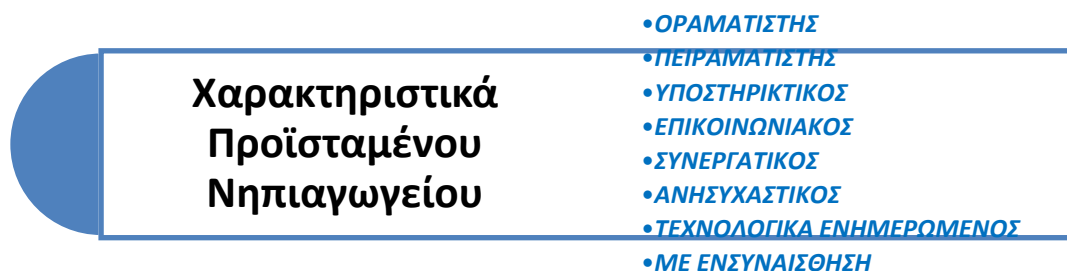
Σύμφωνα με το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, ο προϊστάμενος/προϊσταμένη έχει την ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου, και η ιεραρχική δομή τοποθετεί τον/την διευθυντή/διευθύντρια στην κορυφή (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθ. 22 παρ. 1). Στην προσχολική εκπαίδευση, οι προϊστάμενοι/προϊσταμένες δεν περιορίζονται στην τυπική διοίκηση. Η ανάγκη για ηγετικά πρότυπα που προάγουν τη συνεχιζόμενη βελτίωση της σχολικής μονάδας και την ενίσχυση του ηθικού των εργαζομένων είναι επιτακτική. Οι ηγέτες καθορίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Παράλληλα, η ηγεσία υψηλών προδιαγραφών παραμένει κρίσιμη για τη θετική εξέλιξη των σχολείων και τη βελτίωση των αποφάσεων στα ανώτερα επίπεδα της εκπαίδευσης (Gardner, 1990; Μπρίνια, 2008).

Χαρακτηριστικά του Καινοτόμου Ηγέτη/Προϊσταμένου νηπιαγωγείου

Ο καινοτόμος διευθυντής/Προϊστάμενος νηπιαγωγείου καλείται να συνδυάζει κρίσιμα χαρακτηριστικά, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου η δημιουργικότητα και η καινοτομία μπορούν να ανθίσουν (Northouse, 2021). Σε ένα τέτοιο κλίμα, εκπαιδευτικοί και μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματίζονται με νέες προσεγγίσεις.

Βασικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- **Οραματιστής:** Διαθέτει σαφές όραμα για το μέλλον του νηπιαγωγείου και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, εμπνέοντας και κινητοποιώντας την ομάδα του.
- **Δημιουργικός και Πειραματιστής:** Ενθαρρύνει την καινοτομία, υποστηρίζοντας νέες ιδέες, μεθόδους διδασκαλίας και οργανωτικές πρακτικές.
- **Ανοιχτός στην Αλλαγή:** Προσαρμόζεται στις νέες ανάγκες και προκλήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κόσμου.
- **Συνεργατικός:** Προάγει την αλληλεγγύη και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας.
- **Υποστηρικτικός και Ενδυναμωτικός:** Προσφέρει καθοδήγηση και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, ενθαρρύνοντας την ανάληψη ευθυνών.
- **Επικοινωνιακός:** Μεταφέρει αποτελεσματικά το όραμα, τις ιδέες και τις αποφάσεις του προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.
- **Ανησυχαστικός και Αναστοχαστικός:** Αξιολογεί διαρκώς την αποτελεσματικότητα των δράσεων και προσαρμόζει στρατηγικές για συνεχή βελτίωση.
- **Τεχνολογικά Ενημερωμένος:** Αντιλαμβάνεται τη σημασία της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και προωθεί την ορθολογική ενσωμάτωσή της στην καθημερινή πρακτική.
- **Ενσυναίσθητος:** Δείχνει κατανόηση και φροντίδα για τις ανάγκες και τις προκλήσεις παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.



Εικόνα 1. Χαρακτηριστικά Προϊστάμενου Νηπιαγωγείου

Χαρακτηριστικά του Οραματιστή Ηγέτη/Προϊστάμενου νηπιαγωγείου

Η έννοια του Οράματος είναι θεμελιώδης για τη σύγχρονη ηγεσία, καθώς οι ηγέτες επηρεάζουν άτομα και καταστάσεις με τρόπο που ενθαρρύνει την εθελοντική και όχι

την επιβεβλημένη δέσμευση για την επίτευξη κοινών στόχων. Οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων, ως ηγετικές μορφές, είναι υπεύθυνες για τον καθορισμό του στρατηγικού οράματος και τη δημιουργία των κατάλληλων ενεργειών για την υλοποίησή του (Νικολαΐδου, 2012; Fullan, 2006; Σαΐτης, 2014). Η ηγεσία στα νηπιαγωγεία διαφοροποιείται από τη διοίκηση/διαχείριση, καθώς εστιάζει περισσότερο στη χρήση εξουσίας, γνώσης και συναισθημάτων. Η σύγχρονη ηγεσία ενσωματώνει και τις διαχειριστικές πτυχές, ενώ η διοίκηση φροντίζει για την αποτελεσματική κατανομή πόρων για την εκπλήρωση του οράματος (Νικολαΐδου, 2012). Οι προϊστάμενες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της συλλογικότητας, στην επικοινωνία του οράματος για το νηπιαγωγείο και στη δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας. Επίσης, παρέχουν κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς. Για αποτελεσματική διοίκηση, απαιτείται καλή γνώση των διοικητικών διαδικασιών και του νομικού πλαισίου, ενώ η ηγεσία απαιτεί ειδικές ικανότητες και υψηλό ηθικό υπόβαθρο (Deal & Peterson, 1994; Σαΐτης, 2007).

Καινοτόμος Κουλτούρα και Προκλήσεις

Δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι νέες ιδέες είναι ευπρόσδεκτες και η συνεργασία ενθαρρύνεται οι διευθυντές/προϊσταμένες μπορούν να μεταμορφώσουν τα νηπιαγωγεία τους σε κέντρα εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Αξιοποιώντας τον ανοιχτό διάλογο, ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό, κάνοντας αξιολόγηση και αναστοχασμό και αναγνωρίζοντας τις επιτυχίες.

Η επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί επιμονή, ευελιξία και στρατηγική σκέψη. Οι διευθυντές που μπορούν να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια δημιουργώντας το έδαφος για ουσιαστική και βιώσιμη καινοτομία στο νηπιαγωγείο τους.

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΠΟΡΟΙ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ
• Η αντίσταση μπορεί να προέρχεται από εκπαιδευτικούς, γονείς ή ακόμα και από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. • Οι διευθυντές πρέπει να αντιμετωπίσουν αυτή την αντίσταση με κατανόηση, υπομονή και σαφή επικοινωνία των οφελών της καινοτομίας.	• Οι οικονομικοί περιορισμοί και η έλλειψη υλικών μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην καινοτομία. • Οι διευθυντές πρέπει να αναζητούν δημιουργικές λύσεις, όπως συνεργασίες με την κοινότητα, αναζήτηση χρηματοδότησης και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων με καινοτόμους τρόπους.	• Η πρόκληση της διατήρησης των αποτελεσματικών παραδοσιακών πρακτικών ενώ παράλληλα εισάγονται νέες προσεγγίσεις απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και αξιολόγηση. • Οι διευθυντές πρέπει να βρουν την κατάλληλη ισορροπία που σέβεται την παράδοση αλλά επιτρέπει την εξέλιξη.

Εικόνα 2. Προκλήσεις στην Καινοτομία

Μελέτη Περίπτωσης Επιτυχημένης Καινοτομίας

Τα συστεγαζόμενα 3^ο και 6^ο νηπιαγωγεία στα Μέγαρα εφάρμοσαν καινοτόμες προσεγγίσεις, ενσωματώνοντας τη φύση και τη ψηφιακή τεχνολογία στην καθημερινή του λειτουργία. Ο σκοπός ήταν να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα, τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Ελληνική Γνώμη, 2025).

Υπαίθρια Εκπαίδευση: Τα νηπιαγωγεία εισήγαγαν την υπαίθρια εκπαίδευση, επιτρέποντας στα παιδιά να μάθουν μέσα από την αλληλεπίδραση με τη φύση. Παρά τις αρχικές ανησυχίες των γονέων, ο διευθυντής επικοινωνήσε αποτελεσματικά και εξήγησε τα οφέλη αυτής της προσέγγισης. Η εφαρμογή της υπαίθριας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε σταδιακά, διασφαλίζοντας την ασφαλή και ουσιαστική εμπειρία για τα παιδιά.

Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα ακόμα καινοτόμο βήμα ήταν η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα σπουδών. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργούν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες, ενισχύοντας τη φαντασία και τις δημιουργικές τους ικανότητες. Οι συνεργαζόμενες Προϊσταμένες εξασφάλισαν τη χρηματοδότηση για τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και διοργάνωσαν σεμινάρια για το προσωπικό, προκειμένου να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης.

Διεθνή Προγράμματα και Διαγωνισμοί: Το 3^ο νηπιαγωγείο συμμετείχε σε διεθνή προγράμματα όπως το e-Twinning και σε περιβαλλοντικούς διαγωνισμούς, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και την κοινωνική τους ευθύνη. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την έννοια της βιωσιμότητας και της ενεργούς συμμετοχής στην κοινότητα.

Το παράδειγμα του Αειφορικού Σχολείου

Το αειφορικό σχολείο αντιπροσωπεύει μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, όπου οι αρχές της αειφορίας διαπερνούν κάθε πτυχή της λειτουργίας, της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και την αλληλεπίδραση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Βασικά Χαρακτηριστικά ενός Αειφορικού Σχολείου: Ολιστική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία: Η αειφορία ενσωματώνεται διαθεματικά σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, συνδέοντας διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Η βιωματική μάθηση, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευθύνης βρίσκονται στο επίκεντρο. Βιώσιμη Λειτουργία του Σχολείου: Εφαρμογή πρακτικών εξοικονόμησης ενέργειας και υδάτινων πόρων, μείωση και ανακύκλωση απορριμμάτων, προτίμηση βιώσιμων προμηθειών, δημιουργία και φροντίδα πράσινων χώρων, και ενθάρρυνση της βιώσιμης μετακίνησης. Ενεργός Συμμετοχή της Σχολικής Κοινότητας: Εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων μελών της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων. Παράδειγμα Δραστηριοτήτων σε ένα Αειφορικό Νηπιαγωγείο:

- Δημιουργία και φροντίδα ενός μικρού λαχανόκηπου, μαθαίνοντας για τον κύκλο της ζωής των φυτών και την προέλευση της τροφής.
- Κατασκευή ταΐστρον για πουλιά και "ξενοδοχείων" για έντομα, ενισχύοντας την κατανόηση της βιοποικιλότητας.
- Εφαρμογή προγράμματος ανακύκλωσης και κομποστοποίησης, μαθαίνοντας για τη διαχείριση των απορριμμάτων.

- Χρήση ανακυκλωμένων υλικών για καλλιτεχνικές δημιουργίες και παιχνίδια, προωθώντας την επαναχρησιμοποίηση.
- Πραγματοποίηση πειραμάτων και δραστηριοτήτων παρατήρησης της φύσης.
- Δημιουργία ιστοριών και παιχνιδιών ρόλων με θέματα αειφορίας.
- Επισκέψεις σε τοπικές φάρμες και κέντρα ανακύκλωσης.
- Συνεργασία με γονείς για την ενίσχυση των πρακτικών αειφορίας στο σπίτι.

Τα οφέλη ενός αειφορικού σχολείου είναι πολυδιάστατα. Συμβάλλει στην ανάπτυξη υπεύθυνων και ενεργών πολιτών με οικολογική συνείδηση, ενώ παράλληλα βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μέσω της βιωματικής μάθησης. Δημιουργεί ένα υγιές και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον, ενώ επιτυγχάνει την εξοικονόμηση πόρων και τη μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος του σχολείου. Ενισχύει τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και συμβάλλει στη δημιουργία κοινού μετώπου για την αντιμετώπιση των αναγκών τους. Η ανοιχτή επικοινωνία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη ενθαρρύνουν την περιέργεια, την υποστήριξη καινοτόμων δράσεων και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί, με τη δημιουργικότητα και την αφοσίωσή τους, αποτελούν τον πυρήνα της παιδαγωγικής καινοτομίας. Τέλος, η ευρύτερη σχολική κοινότητα, περιλαμβανομένου του διοικητικού προσωπικού, των σχολικών συμβούλων, των τοπικών αρχών και της κοινωνίας, μπορεί να προσφέρει πολύτιμη υποστήριξη στην καινοτομία μέσω πόρων, ευκαιριών σύνδεσης με την πραγματική ζωή, ενίσχυσης της κοινωνικής ευθύνης και δημιουργίας θετικού κλίματος για την αλλαγή.

Προτεινόμενες Καινοτόμες Δράσεις

Η δημιουργία θεματικών γωνιών καινοτομίας στην τάξη ή το σχολείο, αφιερωμένων σε δραστηριότητες όπως ο πειραματισμός, οι κατασκευές, οι ψηφιακές δημιουργίες και η ελεύθερη έκφραση, παρέχει μια δυναμική εκπαιδευτική εμπειρία για τα παιδιά. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εργαστηρίων STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Math) ενσωματώνουν αρχές της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής, των τεχνών και των μαθηματικών, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη διαδραστικότητα. Ενθαρρύνονται τα παιδιά να αναπτύξουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες δημιουργώντας ψηφιακές ιστορίες (ψηφιακή αφήγηση) χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως εφαρμογές βίντεο, παρουσιάσεις ή διαδραστικά βιβλία. Η χρήση τεχνολογίας για εικονικές περιηγήσεις (Virtual Tours) σε μουσεία, ιστορικούς χώρους και ζωολογικούς κήπους, διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών και προσφέρει νέες μορφές μάθησης. Στην εισαγωγή ρομποτικής (Early Robotics), τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με απλές κατασκευές χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά ρομπότ και προγραμματιστικά εργαλεία, σύμφωνα με την ηλικία τους.

Η δημιουργία προγραμμάτων ανταλλαγής με άλλα νηπιαγωγεία, είτε μέσω φυσικών είτε μέσω ψηφιακών επισκέψεων, ενισχύει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλα παιδιά και εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η ανάπτυξη "παιδικών επιχειρήσεων"

ενθαρρύνει τα παιδιά να δημιουργήσουν και να πωλήσουν μικρά χειροτεχνήματα, προάγοντας βασικές οικονομικές έννοιες και δεξιότητες. Στη συνέχεια, οι δράσεις ενίσχυσης της κοινωνικής ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης, μέσα από δραστηριότητες που προάγουν την κατανόηση των αναγκών των άλλων, ενδυναμώνουν τη συνείδηση της αλληλεγγύης στην κοινότητα. Η δημιουργία διαδραστικών παιχνιδιών και εφαρμογών από τα παιδιά με απλά εργαλεία προγραμματισμού επιτρέπει την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Η χρήση QR codes για την πρόσβαση σε επιπλέον υλικό και δραστηριότητες που σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα προσφέρει επιπλέον εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δυνατότητες.

Η δημιουργία ενός ψηφιακού πορτοφολίου για τα παιδιά, το οποίο περιλαμβάνει εργασίες, δημιουργίες και αναστοχασμούς, διευκολύνει την παρακολούθηση της προόδου τους και την τακτική ενημέρωση των γονέων. Η εφαρμογή μεθόδων όπως το Design Thinking για την επίλυση προβλημάτων ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών, ενώ η δημιουργία "ζωντανών βιβλίων", όπου τα παιδιά ενσαρκώνουν χαρακτήρες από αγαπημένα τους βιβλία, ενδυναμώνει την κατανόηση και την φαντασία τους. Η χρήση μουσικής και κίνησης για την ενίσχυση της μάθησης μέσω τραγουδιών, ρυθμικών δραστηριοτήτων και κινητικών παιχνιδιών υποστηρίζει τη μνήμη, την κατανόηση και την δημιουργικότητα. Τέλος, η δημιουργία "Κήπων Πεταλούδων" ή άλλων μικρών οικοσυστημάτων στο σχολικό κήπο παρέχει ευκαιρίες για άμεση παρατήρηση και μάθηση για τη φύση, ενισχύοντας τη σύνδεση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Η ηγεσία με όραμα της προϋσταμένης είναι καθοριστική για την προώθηση της καινοτομίας στο νηπιαγωγείο. Δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον, ενθαρρύνει την πειραματική προσέγγιση στην παιδαγωγική, οδηγώντας την εκπαιδευτική κοινότητα σε υψηλότερα επίπεδα ποιότητας και αποτελεσματικότητας. Η καινοτόμος δράση του αειφορικού σχολείου και η περίπτωση του Νηπιαγωγείου των Μεγάρων δείχνουν πρακτικές εφαρμογές ενός νηπιαγωγείου που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητες για να καλλιεργηθεί η περιέργεια, η δημιουργικότητα και η αγάπη για μάθηση στα παιδιά, προετοιμάζοντάς τα για το μέλλον. Τέλος, η καινοτομία δεν περιορίζεται στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών, αλλά αφορά μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης που αποσκοπεί στην καλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία για τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Barsch, J., et al. (2003). *Growing innovation leaders: How to use strategic talent management to build competitive advantage*. Deloitte Development LLC.

Brinia, V. (2008). *Igesia kai dioikisi stin ekpaidefsi*. Gutenberg.

- Davis, T. (2019). *The innovative leader: How to inspire your team and drive organizational growth*. John Wiley & Sons.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2006). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1990). *Leading minds: An anatomy of leadership*. Basic Books.
- Graham-Leviss, K. (2016). The 5 skills that innovative leaders have in common. *Harvard Business Review*.
- Nikolaidou, M. (2012). *Dioikisi kai igesia stin ekpaidefsi*. Ekdoseis Grigori.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE Publications.
- Oster, S. M. (2011). *Strategic management for nonprofit organizations: Theory and cases*. John Wiley & Sons.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Saitis, Ch. (2007). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Leader Books.
- Saitis, Ch. (2014). *Dioikisi ekpaideftikon monadon*. Ekdoseis Ath. Stamoulis
- Sen, S., & Eren, E. (2012). The impact of leadership styles on innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 1335-1344.
- Spahr, P. B. (2015). *Leading with vision: The strategic plan and the challenges facing America's community colleges*. Rowman & Littlefield.

Νόμοι

FEK 102/A/12-6-2018. *Organosi kai leitourgia ton nipiagogeion*.

Άλλες πηγές

Elliniki Gnomi. (2025). *Mathites nipiagogeiou se draseis energou symmetochis*. Elliniki Gnomi. <https://www.elliniki-gnomi.eu/mathites-nipiagogeioy-se-draseis-ener/>

MegaraTV. (2019). *Διάκριση για το 3ο Νηπιαγωγείο Μεγάρων*. MegaraTV.
<https://www.megarativ.gr/diakrisi-gia-to-3o-nipiagogeio-megaron/>

Slideshare. (2014). *3ο Νηπιαγωγείο Μεγάρων*. Slideshare.
<https://www.slideshare.net/slideshow/3-36392484/36392484>

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στην Εκπαιδευτική Διοίκηση

Δρ Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Ο Αθηναίος πολιτικός, ρήτορας και στρατηγός Αλκιβιάδης παρουσιάζεται ότι ήδη από το 430 π.Χ. υποστήριζε ότι το 'διοικείν εστί προβλέπειν'. Πολλούς αιώνες αργότερα πληθώρα μελετητών της διοικητικής επιστήμης θα αναγνωρίσουν τον προγραμματισμό ως τη θεμελιώδη λειτουργία άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης. Η παρούσα εργασία αποπειράται, με αναφορές στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, να αναδείξει επιχειρήματα που ερμηνεύουν την άρχουσα θέση του προγραμματισμού ανάμεσα στο σύνολο των λειτουργιών της διοίκησης. Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στις διαφορές που μπορούν να ανιχνευτούν κατά την εκπόνησή του ανάμεσα σε μία δημόσια σχολική μονάδα σε σχέση με μία ιδιωτική. Τέλος, αποτυπώνεται ένα παράδειγμα προγραμματισμού σχολικής μονάδας ακολουθώντας τα στάδια της συγκεκριμένης διαδικασίας έτσι όπως ορίζονται από το σχετικό μοντέλο της Πετρίδου (2000).

Λέξεις-Κλειδιά: προγραμματισμός, εκπαίδευση, ανάλυση SWOT, μοντέλο Πετρίδου

Planning in Educational Administration

Dr. Nikoula Floka, Primary School Teacher

Abstract

The Athenian politician, orator, and general Alcibiades is said to have asserted as early as 430 BC that 'to govern is to foresee'. Many centuries later, numerous scholars of administrative science would recognize planning as the fundamental function of effective administration. This paper seeks—through references to existing literature—to highlight arguments that explain the dominant position of planning in the overall functions of administration. Additionally, it discusses the differences that can be identified in its implementation between a public and a private school unit. Finally, an example of a school unit planning is presented, following the stages as defined by Petridou's (2000) model.

Key-Words: planning, education, SWOT analysis, Petridou's model

Εισαγωγή

Ο προγραμματισμός αποτελεί μια σύνθετη και πειθαρχημένη διαδικασία που συμβάλλει αποφασιστικά στην αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Το σύγχρονο, συνεχώς και ραγδαίως μεταβαλλόμενο, κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι απαιτεί την ύπαρξη οργανισμών που διαθέτουν ικανότητα ευελιξίας και προετοιμασίας για ενδεχόμενες μελλοντικές αλλαγές προκειμένου να εξασφαλιστεί η ευημερία τους. Ο ρόλος της

διοίκησης κρίνεται αποφασιστικός και κρίσιμος αφού η επιτυχής διεξαγωγή των λειτουργιών που την χαρακτηρίζουν προϋποθέτει την επιβίωση του ίδιου του οργανισμού.

Στην παρούσα εργασία προβάλλονται επιχειρήματα που αναδεικνύουν τη διαδικασία του προγραμματισμού ως τη θεμελιώδη διοικητική λειτουργία αφού προηγείται όλων των άλλων οριοθετώντας το πλαίσιο δράσης, συγκεκριμενοποιώντας στόχους και καθορίζοντας τις ενέργειες που οδηγούν στην επίτευξή τους. Επιπροσθέτως, περιγράφονται τα εξελικτικά της στάδια τα οποία και αποτελούν τον οδηγό λειτουργίας μιας αποτελεσματικής οργανωτικής δομής και συγκεκριμένα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Στη συνέχεια αναλύονται οι διαφοροποιήσεις που μπορούν εντοπιστούν στην κατάρτιση του προγραμματισμού μεταξύ μιας δημόσιας και μια ιδιωτικής σχολικής μονάδας. Τέλος, παρατίθεται ένα παράδειγμα σχεδιασμού ενός ετήσιου προγραμματισμού στα πλαίσια της λειτουργίας μιας δημόσιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και η διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών

Η διοίκηση συνιστά ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο δύναται να επιμεριστεί σε μια σειρά από λειτουργίες οι οποίες δεν επιτελούν το έργο τους αυτόνομα ή ανεξάρτητα. Αντιθέτως, αποτελούν ένα ‘σύνολο αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων’ (Κατσαρός, 2008, σ. 23). Ο Fayol (1949) ταυτοποίησε τις προναφερόμενες διαδικασίες ως σχεδιασμό-προγραμματισμό (planning), οργάνωση (organizing), διεύθυνση (commanding), συντονισμό (coordinating) και έλεγχο (controlling). Ο συγκεκριμένος επιμερισμός παρουσιάζει διαφοροποιήσεις στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Κατσαρός, 2008· Μπουραντάς, 2002· Gullick, 1937· Scanlan, 1974· Koontz-O’ Donnel, 1984). Ωστόσο, εντοπίζονται και ορισμένες κοινά αποδεκτές βασικές λειτουργίες μια εκ τω οποίων αποτελεί ο προγραμματισμός.

Ο προγραμματισμός παρουσιάζεται ως η βασικότερη από τις θεμελιώδεις διοικητικές λειτουργίες αφού ‘προηγείται των λοιπών λειτουργιών της διοίκησης’ (Κατσαρός, 2008, σ. 55) και γεφυρώνει το χάσμα του ‘εκεί που βρισκόμαστε’ με το ‘εκεί που θέλουμε να φθάσουμε’ (Σαϊτής, 2000, σ. 32). Ως πρωτίστως υλοποιούμενη διοικητική λειτουργία έχει ‘καθοριστική συμβολή στην εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού’ αφού πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία προσδιορίζονται οι στόχοι, επιδεικνύονται οι εναλλακτικές πορείες προς την υλοποίησή τους, προσδιορίζονται τα μέσα για την επίτευξή τους και καθορίζεται ο τρόπος ελέγχου και παρακολούθησης του συνόλου των ενεργειών και δράσεων (Κατσαρός, 2008, σ. 55).

Η διαδικασία του προγραμματισμού είναι σύνθετη και καταρτίζεται σταδιακά, με πορεία όχι πάντα ή κατ’ ανάγκη γραμμική (Ψυχογιού, 2017). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συναντώνται ποικιλία μοντέλων με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (Πετρίδου, 2000· Σαϊτής, 2000· Σολομών, 1999). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε στα στάδια του προγραμματισμού όπως προτείνονται από την Πετρίδου (2000) και θα αναλύσουμε σύντομα κάθε ένα από αυτά επιχειρώντας παράλληλα να παρουσιάσουμε τα πλεονεκτήματα της συνολικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με το προαναφερόμενο μοντέλο το αρχικό στάδιο ταυτίζεται με την *αποσαφήνιση της αποστολής* ενός οργανισμού. Ως αποστολή ορίζεται ο λόγος ύπαρξης ενός οργανισμού και σύμφωνα με τον Σαϊτή (2014) τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν, σε πρακτικό επίπεδο, για την αποσαφήνισή της είναι 'ποιοι είμαστε, τι είμαστε και τι θέλουμε να πετύχουμε' (σ. 52-53). Συνεπώς, στο στάδιο αυτό ο οργανισμός οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα μέλη του καλούνται να συνεργαστούν και να εργαστούν για να παράγουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Το πλαίσιο αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με το θεσμικό, νομικό και κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και λειτουργεί ο οργανισμός. Το ανθρώπινο δυναμικό κατανοεί την αποστολή του οργανισμού και αναπτύσσει μηχανισμούς δέσμευσης και αφοσίωσης προς ένα κοινό σκοπό.

Ακολουθεί ο *προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται* οι οποίοι πρέπει να υπηρετούν την αποστολή του οργανισμού. Η αποσαφήνιση της αποστολής διευκολύνει τον προσδιορισμό των σκοπών προκειμένου αυτοί να συγκεκριμενοποιηθούν. Η προαναφερόμενη διαδικασία λειτουργεί ως τρόπος σύνδεσης του χάσματος που ενδέχεται να ενυπάρχει μεταξύ της παρούσας και της επιθυμητής μελλοντικής κατάστασης (Hallinger & Heck, 2002).

Στη συνέχεια απαραίτητη είναι η *ανάλυση του περιβάλλοντος* που περιλαμβάνει την περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης, τον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων του οργανισμού αλλά και των ευκαιριών ή δυσκολιών-απειλών που αναδύονται από το εξωτερικό περιβάλλον (Πετρίδου, 2000). Ο Κατσαρός (2008) παρουσιάζει μια σειρά από ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση στο στάδιο αυτό και περιλαμβάνουν τα εξής: 'πόσο απέχουμε από τους σκοπούς μας, τι μέσα διαθέτουμε, ποιες δυνατότητες και ποιες αδυναμίες έχουμε;' (σ. 61). Η διαχείριση των προαναφερόμενων προβληματισμών λαμβάνει κατευθυντήριες οδηγίες από τις *πολιτικές* του οργανισμού οι οποίες καθοδηγούν τις σκέψεις και τις μελλοντικές αποφάσεις ενώ παράλληλα εξασφαλίζουν σταθερότητα και συνέπεια στην πορεία προς την πραγματοποίηση των επιδιώξεων και την υλοποίηση των σκοπών μέσα από συγκεκριμένες δράσεις (Πετρίδου, 2000· Κατσαρός, 2008).

Όλα τα προαναφερόμενα στάδια θα διευκολύνουν ουσιαστικά τον *καθορισμό των αντικειμενικών στόχων* του οργανισμού οι οποίοι θα εξειδικεύσουν *τους σκοπούς που επιδιώκονται* σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την *ανάλυση του περιβάλλοντος* και θα βρίσκονται σε συμφωνία με τις κατευθυντήριες γραμμές που ορίζουν οι *πολιτικές* έχοντας ως οδηγό λειτουργίας και δράσης *την αποστολή του οργανισμού*. Οι στόχοι επιβάλλεται να είναι εξειδικευμένοι, μετρήσιμοι, υλοποιήσιμοι, ρεαλιστικοί και χρονοπροσδιορισμένοι-το αρκτικόλεξο SMART λειτουργεί ως μνημονικό εργαλείο αποτύπωσης και συνοπτικής παρουσίασης των χαρακτηριστικών των στόχων που πρέπει να θέτει ένας οργανισμός και προκύπτει από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων specific, measurable, realistic και time-bound-. Η ολοκλήρωση των παραπάνω σταδίων σηματοδοτούν την *απαρχή της επιλογής των δράσεων* που θα ακολουθηθούν προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι. Κατά τη διαδικασία αυτή γίνεται αναλυτική περιγραφή των

συγκεκριμένων αναγκών του οργανισμού και επιλέγονται οι μέθοδοι, οι κανόνες και τα βήματα που θα ακολουθηθούν όπως και το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής τους.

Το σύνολο των σταδίων που συνιστούν τη λειτουργία του προγραμματισμού εξαίρουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής της σε έναν οργανισμό και ερμηνεύουν την εξέχουσα θέση που κατέχει στις διοικητικές λειτουργίες. Η συγκεκριμένη λειτουργία διαδραματίζει ταυτόχρονα τρεις ιδιαίτερα σημαντικούς ρόλους. Αρχικά ελαχιστοποιεί την αβεβαιότητα και το ρίσκο αφού αναλύει με λεπτομέρεια το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον διαμορφώνοντας τις κατάλληλες πολιτικές και θέτοντας αντίστοιχους στόχους. Δευτερευόντως, επιτρέπει στον οργανισμό να αναζητήσει και να εκμεταλλευτεί πιθανές ευκαιρίες που ενδέχεται να υπάρχουν στο εξωτερικό περιβάλλον οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες του οργανισμού και βρίσκονται σε συμφωνία με την αποστολή του. Τέλος, ευδιάκριτος είναι ο συντονιστικός ρόλος αφού τα στάδια που παρουσιάστηκαν περιγράφουν μια οργανωμένη διαδικασία που αναλύει καταστάσεις και ανάγκες, θέτει στόχους, ορίζει τα μέσα επίτευξής τους αλλά και το χρονοδιάγραμμα της υλοποίησής τους (Μητρόπουλος, 2023).

Στο ίδιο πλαίσιο συζήτησης, ο Κατσαρός (2008) αναγνωρίζει ότι η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού 'θέτει τις προδιαγραφές' προκειμένου να υπάρξει παρακολούθηση της διαδικασίας αλλά και έλεγχος του αποτελέσματος (σ. 55). Σε συμφωνία με τον Μητρόπουλο (2023) αναφέρεται στην επίτευξη καλύτερου συντονισμού των δράσεων γεγονός που αποφέρει όχι μόνο οικονομία χρόνου αλλά και πόρων, τόσο υλικών όσο και ανθρώπινων. Επιπροσθέτως, η πιστή ακολουθία των σταδίων που αναφέρθηκαν και η ουσιαστική απασχόληση με αυτά εξασφαλίζουν ένα πρόσφορο έδαφος για αποφυγή παραλείψεων και άσκοπων ενεργειών. Παράλληλα και μέσα από την αποσαφήνιση της αποστολής και τον προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων του οργανισμού ενεργοποιείται ένας μηχανισμός προσανατολισμού προς το μέλλον κινητοποιώντας ανάλογες ενέργειες προς εξυπηρέτηση των νέων αναγκών και απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής.

Ανάλυση SWOT στη δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση

Ο προγραμματισμός ως εξέχουσα διοικητική λειτουργία υποστηρίζει το έργο κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκ των προτέρων προσδιορισμό στόχων, μέσων επίτευξής τους και αποτελεσματικό συντονισμό σχετικών δράσεων. Η διαφοροποίηση που εντοπίζεται μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν αφορά τον προγραμματισμό ως διοικητική λειτουργία *per se* αλλά συγκεκριμένες παραμέτρους και συνιστώσες που εγκλωβίζουν και περιορίζουν το δημόσιο σχολείο σε σχέση με μια ιδιωτική εκπαιδευτική μονάδα. Ανάμεσα σε αυτές εξέχουσα θέση κατέχουν οι οικονομικές εισροές-υλικοί πόροι που το κάθε είδος εκπαιδευτικού οργανισμού έχει στη διάθεσή του προς επένδυση όπως και το εργασιακό καθεστώς κάτω από το οποίο απασχολούνται τα μέλη που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό τους.

Προς διευκρίνιση του τελευταίου θα παραθέσουμε ένα παράδειγμα χρησιμοποιώντας το εργαλείο ανάλυσης SWOT , ένα αρκτικόλεξο σύντομης μνημονικής ανάκλησης των επιμέρους παραμέτρων-ερωτημάτων που οφείλουν να εξεταστούν κατά το στάδιο της *ανάλυσης του περιβάλλοντος* -εσωτερικού και εξωτερικού- (το αρκτικόλεξο SWOT προκύπτει από τα αρχικά γράμματα των αγγλικών λέξεων strengths, weaknesses, opportunities και threats οι οποίες στην Ελληνική γλώσσα μεταφράζονται αντίστοιχα σε δυνατότητες/δυνατά σημεία, αδυναμίες, ευκαιρίες και απειλές). Το συγκεκριμένο εργαλείο υποστηρίζει τη διερεύνηση και αποτύπωση των δυνατών και αδύνατων σημείων του εκάστοτε οργανισμού στο επίπεδο του εσωτερικού περιβάλλοντός του. Παράλληλα λαμβάνει υπόψη του και τις εξωτερικές συνθήκες που επικρατούν εστιάζοντας στην αναζήτηση ευκαιριών προς εκμετάλλευση αλλά και απειλών που ενδέχεται να δημιουργήσουν εμπόδια στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Ξεκινώντας από την ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα από τα δυνατά σημεία, ένα δημόσιο σχολείο ενδέχεται να παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στην υλικοτεχνική-κτιριακή υποδομή χωρίς δυνατότητες επίλυσης του προβλήματος λόγω έλλειψης εξεύρεσης των χρημάτων που θα βελτίωναν την επικρατούσα κατάσταση. Αντιθέτως το προαναφερόμενο δεν αποτελεί σημείο προβληματισμού για ένα ιδιωτικό σχολείο αφού οι οικονομικές εισροές από τα δίδακτρα των μαθητών δύνανται να εξυπηρετήσουν και να καλύψουν ανάλογες ανάγκες. Συνεχίζοντας στις αδυναμίες, το θεσμικό και νομικό πλαίσιο κάτω από το οποίο λειτουργεί το δημόσιο σχολείο όσο αφορά στην πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού, παρουσιάζει ουσιώδη προβλήματα με συνεχείς μετακινήσεις και αλλαγές του ανθρώπινου δυναμικού. Συνεπώς, παρουσιάζεται αδυναμία στη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας, στη δέσμευση του προσωπικού στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας αλλά και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των σκοπών της. Αποτέλεσμα αυτού είναι να παρατηρείται το φαινόμενο όπου πλήθος σχολείων λειτουργούν ετησίως με εκπαιδευτικούς-επισκέπτες που δεν προλαβαίνουν να δημιουργήσουν δεσμούς υγιούς επαγγελματικής συνεργασίας και συνύπαρξης.

Προχωρώντας στην ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα στις ευκαιρίες που ενδέχεται να ενυπάρχουν μέσα σε αυτό, το ιδιωτικό σχολείο κατέχει τους οικονομικούς πόρους για να ενεργοποιήσει καινοτομίες που απαιτούν ειδικό εξοπλισμό. Επιπροσθέτως, το ανθρώπινο δυναμικό του είναι ειδικώς επιλεγμένο και φέρει τα χαρακτηριστικά αλλά και τα προσόντα, τις δεξιότητες ή και τις εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται για την ενίσχυση του παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό προσωπικό διακατέχεται από υψηλή αίσθηση ευθύνης, δέσμευσης και εργατικότητας τα οποία προκύπτουν από το εργασιακό καθεστώς απασχόλησης που χαρακτηρίζει τον ιδιωτικό τομέα αφού εμπεριέχει τη λήξη της συνεργασίας σε περίπτωση που ο εργαζόμενος αδυνατεί να ανταποκριθεί στις προβλεπόμενες εργασιακές απαιτήσεις. Το τελευταίο μοιάζει ως μακρινή δυστοπία για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στο δημόσιο σχολείο.

Ολοκληρώνοντας με τις απειλές που ενδέχεται να υπάρχουν ή και να ελλοχεύουν, το δημόσιο σχολείο αδυνατεί να επιλύσει το πρόβλημα της συνεχούς αλλαγής εκπαιδευτικού προσωπικού ή διευθυντικών στελεχών αλλά και τον αυξανόμενο αριθμό των μαθητών. Το ιδιωτικό σχολείο ενδέχεται να αντιμετωπίσει σπανίως ανάλογα προβλήματα. Οι οικονομικοί πόροι που διαθέτει δύνανται να έχουν καταλυτική δύναμη σε όλα τα παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, δύνανται να προσλάβει νέους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση που ο αριθμός των μαθητών αυξάνεται αλλά και να προσφέρει κίνητρα στα εκπαιδευτικό δυναμικό με την παραχώρηση αυξήσεων ή οικονομικών βραβείων υψηλής παραγωγικότητας και απόδοσης.

Όλα τα προαναφερόμενα συνηγορούν στο ότι η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού δεν παρουσιάζει διαφοροποιήσεις στα στάδια υλοποίησής της κατά την εφαρμογή της στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση εντοπίζεται στο καθεστώς λειτουργίας του κάθε ενός από τους προαναφερόμενους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με έμφαση στους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, τον τρόπο επιλογής των μελών του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και τους όρους των συμβολαίων απασχόλησής τους.

Ένα παράδειγμα ετήσιου προγραμματισμού στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Χρησιμοποιώντας το προαναφερόμενο μοντέλο της Πετρίδου (2000) θα αναπτύξουμε ένα παράδειγμα ετήσιου προγραμματισμού για μία σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης.

Αποσαφήνιση της αποστολής:

Προετοιμασία μαθητών/τριών για τις απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος

Προσδιορισμός των επιδιωκόμενων σκοπών:

- η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών,
- η ενίσχυση των ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών,
- η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Ανάλυση του περιβάλλοντος, εσωτερικού και εξωτερικού:

<i>Δυνατότητες:</i> κουλτούρα συνεργασίας εκπαιδευτικό προσωπικό υψηλών προσόντων <i>Ευκαιρίες:</i>	<i>Αδυναμίες:</i> ελλιπής διδακτικός εξοπλισμός φτωχή κτιριακή υποδομή <i>Απειλές:</i> έλλειψη οικονομικών πόρων
--	--

νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αξιοποίηση των υψηλών προσόντων των εκπαιδευτικών	συχνή αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού
--	---------------------------------------

Διαμόρφωση πολιτικών:

- συνεχής προσπάθεια για βελτίωση του διδακτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης
- συνέπεια στις αποφάσεις
- συνεργατικές πρακτικές

Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων:

- αξιοποίηση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία
- υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω στενής συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς και την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης
- βελτίωση εσωτερικού χώρου του σχολείου (ελαιοχρωματισμός τοίχων)
- αύξηση ηλεκτρονικού εξοπλισμού (αγορά δύο υπολογιστών)

Επιλογή δράσεων:

- οργάνωση ενδοσχολικής επιμορφωτικής δράσης με θέμα τη χρήση της ανεστραμμένης τάξης και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών
- οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης με θέμα 'εφαρμογές πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας'
- συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και συνδιοργάνωση χριστουγεννιάτικου παζαριού για τη συλλογή χρημάτων με σκοπό τη συλλογή οικονομικών πόρων για τις εργασίες που απαιτούνται για τον ελαιοχρωματισμό του εσωτερικού χώρου του σχολείου
- εκπόνηση σχολικής εφημερίδας και πώλησή της για τη συγκέντρωση των οικονομικών πόρων για την αγορά των δύο υπολογιστών
- συνεργασία με τον σύλλογο γονέων για την αναζήτηση και εξεύρεση δωρεών προκειμένου να συγκεντρωθούν χρήματα για την κάλυψη των προαναφερόμενων εξόδων.

Συμπερασματικά Σχόλια

Ο προγραμματισμός κατέχει κυρίαρχο ρόλο μεταξύ των λειτουργιών της διοίκησης και προηγείται όλων των υπολοίπων. Επιμερίζεται σε στάδια που καθιστούν την όλη διαδικασία μια συστηματική μελέτη πολλών και διαφορετικών παραμέτρων που βρίσκονται σε συνεχή, δυναμική και αμφίδρομη σχέση με τις αποφάσεις ενός οργανισμού και

τις προβλεπόμενες δράσεις του. Απαιτεί τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων παραγωγικών ομάδων και εξασφαλίζει τη δέσμευση και την κινητοποίησή τους. Αποτελεί το πρώτο βήμα για την απαρχή μιας συντονισμένης προσπάθειας με σκοπό τη μέγιστη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. Αφορά όλους τους οργανισμούς και εξασφαλίζει την ευημερία τους αλλά και την επιβίωσή τους. Αποτελεί τον οδηγό της οργάνωσης, της διοίκησης και του ελέγχου. Εξελίσσεται δυναμικά μέσα στο χρόνο και ανταποκρίνεται στις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Με τη διαδικασία του προγραμματισμού το έργο ενός οργανισμού αποσαφηνίζεται, συστηματοποιείται και οριοθετείται ποσοτικά ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μελών του ανθρώπινου δυναμικού τα οποία υλοποιούν με μεγαλύτερο ζήλο αποφάσεις, στη λήψη των οποίων έχουν συμμετάσχει. Έτσι ο οργανισμός προοδεύει και εξυπηρετείται ουσιαστικά η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του με την παράλληλη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων προϊόντων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bourantas, 2002. *Manatzment*. Athina: Ekdoseis Benou.
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. London: Pitman and sons.
- Gullick, 1937. Notes on the theory of organization. Στο L. H. Gulick and L.F. Urwick, (επιμ.) *Papers on the science of administration*. New York: Institute of Public Administration.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. Στο *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: YPEPTH, Paidagogiko Institutouto.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Koutouzis, M., (1999a). Ο Schediasmos – Programmatismos stis Ekpaideftikes Monades. Στο A. Athanasoula – Reppa, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V. Nitsopoulos & D. Chalkiotis (epim). *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki* (ss. 51-69). Tomos A. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Mitropoulos, I. (2023). *Manatzment/Dioikisi tis ekpaidefsis: Programmatismos*. Epistimoniko Yliko sta plaisia tou mathimatos Manatzment/ Dioikisi tis ekpaidefsis tou PMS stin Ekpaideftiki Dioikisi, Panepistimio Patron.
- Nomos 1566/1985. *Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis*.

- Petridou, E. (2000). Protasi mia protypis diadikasias programmatismon tou ergou tis scholikis monadas. Sto Z. Papanou, (epim.). *O Programmatismos tou Ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada*. Thessaloniki: Paidagogiko Institutou kai Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Psychogiou, E. (2017). *O programmatismos tou ergou tou ekpaideftikou defterovathmias genikis ekpaidefsis sto dioikitiko epipedo*. Metaptychiaki diplomatiki ergasia, Panepistimio Makedonias.
- Saitis Ch. (2000). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina.
- Saitis Ch. (2014). *Organosi kai leitourgia ton scholikon monadon*. Athina.
- Scanlan, B. K. (1974). *Management 18*. New York: Wiley.
- Solomon, I. (ep. – eisag.) (1999). *Esoteriki Axiologisi kai Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada*. Athina: Paidagogiko Institutou.
- Syntagma tis Elladas, Arthro 16.
- Y.A. 108906/GD4/2021 - FEK 4189/V/10-9-2021. *Syllogikos programmatismos, esoteriki kai exoteriki axiologisi ton scholikon monadon os pros to ekpaideftiko tous ergou*.

Η εκπαίδευση για την αειφορία στην Ανθρωπόκαινο εποχή

Δρ. Μητρόπουλος Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η Ανθρωπόκαινος εποχή / Anthropocene epoch προτάθηκε από την κοινότητα των γεωλογικών και φυσικών επιστημών για να περιγράψει την τρέχουσα γεωλογική περίοδο που χαρακτηρίζεται από την επιταχυνόμενη καταστροφή του πλανητικού οικοσυστήματος ως αιτία των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Το άρθρο εξετάζει κατά πόσο η νέα εποχή και μαζί με αυτήν η διεπιστημονική προβληματική που έχει αναπτυχθεί μπορούν να εμπλουτίσουν την παιδαγωγική σκέψη και πράξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Επισημαίνεται η ανάγκη ανανέωσης και εξέλιξης του εν λόγω πεδίου προκειμένου να ανταποκριθεί στο κάλεσμα της εποχής για την αντιμετώπιση προκλήσεων πολλαπλών επιπέδων. Τονίζεται επίσης η αξιοποίηση της μετα-ανθρωπιστικής σκέψης στην προσπάθεια μετατόπισης του εκπαιδευτικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος στις μη ανθρώπινες οντότητες και υλικότητες. Πάνω σε αυτή τη βάση θα υλοποιηθούν οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές για έναν σύγχρονο προσανατολισμό προς αυθεντικότερους συνδυασμούς γνώσης και ζωής και της μετατόπισης της προσοχής από τον *Άνθρωπο* και στα *μη - ανθρώπινα στοιχεία* του πλανήτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανθρωπόκαινος εποχή, περιβάλλον, αειφορία, εκπαίδευση.

Εισαγωγή / Η οικολογική κρίση και η συνειδητοποίησή της

Μετά το πέρας του 2^{ου} Παγκόσμιου Πολέμου, η γήινη σφαίρα εισήρθε σε μια νέα εποχή, στην οποία οι άνθρωποι απέκτησαν την πιο ισχυρή επιρροή σε αυτή (Rothenberg, 1995:155). Ο επιταχυνόμενος ρυθμός χρήσης της ενέργειας, οι ταχέως εξελισσόμενοι ρυθμοί εκβιομηχάνισης και αστυφιλίας, οι εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου και η αύξηση του πληθυσμού ώθησαν τον πλανήτη προς μια *μεγάλη επιτάχυνση* / *The Great Acceleration* με ανεξέλεγκτες συνέπειες (McNeill & Engelke, 2016:12). Ως αποτέλεσμα, η σύγχρονη ανθρωπότητα, στο όνομα της ανάπτυξης δημιούργησε ένα νέο γεωλογικό τοπίο (Steffen, Crutzen & McNeill, 2007:617).

Η κλιματική κρίση και η απώλεια των οικοσυστημάτων και της βιοποικιλότητας άρχισε να συνειδητοποιείται στη δεκαετία του 1960, προβληματίζοντας για την ανθρώπινη ηθική που είχε αναπτυχθεί σε σχέση με το περιβάλλον (Kureethadam, 2017:331). Το 1962 κυκλοφόρησε το πολύκροτο βιβλίο της Rachel Carson *Σιωπηλή άνοιξη* / *Silent Spring*, ενώ το 1967, ο Lynn White δημοσίευσε το άρθρο του με τίτλο *Οι ιστορικές ρίζες της οικολογικής μας κρίσης* / *The Historical Roots of Our Ecological Crisis* (White, 1967:1203), αναδεικνύοντας τη συνειδητοποίησή της ως εξέχον ζήτημα παγκόσμιας εμβέλειας. Το 1970 είχαμε την περίφημη διακήρυξη *Της ημέρας της Γης*, στις 22 Απριλίου, ως το δικαίωμα σε ένα υγιεινό, ισορροπημένο και βιώσιμο περιβάλλον (Gaylord, 2002:3). Ήταν μια υπενθύμιση ότι ο/η καθένας/μία έχει υποχρέωση να φροντίσει για τους φυσικούς πόρους αν θέλουμε να συνεχίσουμε να διαβιώνουμε στο

πλανήτη Γαία (Cohen, 2010:3). Το 1972 πραγματοποιήθηκε επίσης και η πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη στη Στοκχόλμη με θέμα *Το Περιβάλλον του ανθρώπου* (Trexler, 2015:3).

Από τότε έχει πραγματοποιηθεί σειρά συνδιασκέψεων με αντικείμενο την οικολογική κρίση και την κλιματική αλλαγή, όπου συμμετείχαν αρχηγοί κρατών, υπουργοί, πολιτικοί ηγέτες και πολλά μέλη της επιστημονικής κοινότητας. Παρά τις διακηρύξεις και την παγκόσμια ευαισθητοποίηση, η περιβαλλοντική κρίση συνέχιζε ακάθεκτα την πορεία της (Αθανασάκης & Κουσουρή, 1999:32). Η τρύπα του όζοντος, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η όξινη βροχή, η αποψίλωση των τροπικών δασών, η ατμοσφαιρική ρύπανση, η ηχορύπανση, η καταστροφή του εδάφους, τα οικιακά απορρίμματα, η υπεραλίευση, τα ραδιενεργά κατάλοιπα, τα φυτοφάρμακα, η μείωση της βιοποικιλότητας του οργανικού κόσμου, η ανεξάντλητη παραγωγή πλαστικών και η άναρχη τουριστική ανάπτυξη, αποτελούν τους πρωτεύοντες νοσογόνους παράγοντες (Crutzen & Stoermer, 2021:20). Όλα τα παραπάνω προέκυψαν ως αποτέλεσμα των ολοένα αυξανόμενων ανθρωπίνων αναγκών, προκαλώντας πολύ έντονες παρεμβάσεις στο περιβάλλον. Οι τελευταίες προκάλεσαν την υποβάθμισή του προξενώντας του πολλαπλάσια προβλήματα (Νοϊτσή, 2022:260).

Αργά αλλά σταθερά το πλείστον της ανθρωπότητας συνειδητοποίησε ότι το περιβάλλον αποτελεί τον ζωτικό χώρο όχι μόνο της ανθρώπινης εξέλιξης αλλά και κάθε μορφής έμβιου όντος. Αυτό είναι που προσφέρει όλες τις σημαντικές συνθήκες, τα υλικά και την ενέργεια τα οποία είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της ζωής, την επιβίωση και την ικανοποίηση όλων των εξελικτικών ιδεών και σχεδίων που έχει η ανθρωπότητα με σκοπό να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής (Δημητρίου, 2009:48).

Η Ανθρωπόκαινος εποχή

«*Είμαστε στην Ανθρωπόκαινο εποχή!*» αναφώνησε ο βραβευμένος με Νόμπελ χημικός Paul Crutzen σε ένα συνέδριο το 2000. «*Γιατί αποκαλούμε ακόμα την εποχή μας Ολόκαινο*», αναρωτήθηκε (Ellis, 2018:1). Η παραπάνω ονομασία αναγνωρίζει την απίστευτη δύναμη της ανθρώπινης επίδρασης στον πλανήτη. Του γεωλογικού δηλαδή διαστήματος που χαρακτηρίζεται από την *αργή βία*, μια σταδιακή και *αόρατη* καταστροφή της γεώσφαιρας, σύμφωνα με τον στοχαστή Rob Nixon (Nixon, 2011:12), για να συμπληρώσει η φιλόσοφος Donna Haraway ότι: «*Ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί μια κατασκευή του ανθρώπινου είδους*» (Haraway & Ishikawa & Gilbert & Olwig & Tsing & Bubandt, 2015:539).

Ο όρος Ανθρωπόκαινο έχει γίνει αποδεκτός στην επιστήμη της γεωλογίας. Υπήρξε ωστόσο μεγάλη συζήτηση σχετικά με το πού βρίσκονται τα όρια που σηματοδότησαν την άφιξη αυτής της νέας εποχής (Raffnsøe, 2016:xii). Ήταν η Βιομηχανική επανάσταση του 19^{ου} αιώνα ή η *μεγάλη επιτάχυνση* της μεταπολεμικής εποχής (Davies, 2016:46). Όποια και αν ήταν η αφετηρία του, η επιβίωση του πλανήτη είναι το πιο

κρίσιμο ζήτημα, όχι μόνο για την ευημερία, αλλά για την επιβίωση της ανθρωπότητας τους αμέσως επόμενους αιώνες (Schlosser, 2020:3).

Εκείνο, όμως, που σηματοδοτεί ο όρος είναι η διασάλευση της ισορροπίας και της αειφορίας στον πλανήτη που θέτει σε κρίση τις προοπτικές επιβίωσης του ίδιου του ανθρώπινου είδους. Η νέα εποχή φέρει, επίσης, μαζί της σημαντικές προκλήσεις για το μέλλον του κόσμου και τις γενιές που θα ακολουθήσουν (Crutzen, 2002:23). Μας καλεί επομένως να αναλογιστούμε την ευθύνη μας απέναντι σε αυτές, όπως και απέναντι σε όλα τα άλλα, μη ανθρώπινα είδη, συνειδητοποιώντας ότι αποτελούμε μέρος μιας παγκόσμιας κοινότητας οργανικών και ανόργανων στοιχείων (Andersen, 2014:5).

Οι επιστήμονες πλέον ευρέως συμφωνούν ότι οι ανθρωπογενείς παρεμβάσεις στην γεώσφαιρα επιδεινώνουν τάχιστα το κλίμα (Trexler, 2015:1). Οι επιπτώσεις αυτές είναι δυσοίωνες και η αντιμετώπισή τους δεν μπορεί παρά να είναι διεπιστημονική (Δασκολιά, 2023:12). Οι ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν πολλά να προσφέρουν σε αυτή την κατάσταση, καθώς μπορεί να εκπαιδεύσουν τους ανθρώπους να την αντιμετωπίσουν και να την κάνουν αντιστρέψιμη (Merchant, 2020:1). Επιπλέον καθώς μεταφέρουν αέναα την ανάγκη άρθρωσης ενός φρέσκου, διεισδυτικού και κριτικού λόγου απέναντι στη σύγχρονη περιβαλλοντική πραγματικότητα βοηθούν στην ανάπτυξη διεπιστημονικών προσεγγίσεων και συνεργασιών (Merchant, 2020:144). Οι τελευταίες προσφέρουν μια πιο ευρεία ματιά για τη διαχείριση των σύνθετων περιβαλλοντικών προβλημάτων για τα οποία είναι απαραίτητη μια ολιστική σκέψη και προσέγγιση (Γεωργόπουλος, 2023:136).

Πώς μπορεί ο σύγχρονος στοχασμός γύρω από την έννοια και τις προκλήσεις που θέτει η Ανθρωπόκαινος εποχή να περάσει και στον χώρο της εκπαίδευσης; (Sutoris, 2022:7). Το τελευταίο θα υλοποιηθεί αναδεικνύοντας και θέτοντας σε αμφισβήτηση την κυρίαρχη ανθρωποκεντρική θεώρηση του κόσμου (Δασκολιά & Παππά, 2022:68). Ταυτόχρονα ως εμπλουτισμός και εξέλιξη της ίδιας της εκπαίδευσης προς νέα, πιο ολιστικά και διεπιστημονικά μοντέλα σκέψης και πρακτικής (Cole & Malone, 2019:159).

Προς μια Παιδαγωγική της Ανθρωπόκαινου εποχής

Τον 21^ο αιώνα, τα παιδιά βιώνουν πιο έντονα από τον οποιονδήποτε τις συνέπειες της Ανθρωπόκαινου εποχής. Σε παγκόσμιο επίπεδο εκφράζονται ανησυχίες για την απώλεια της αλληλεπίδρασης με τη φύση που όχι μόνο μειώνει ένα ευρύ φάσμα ωφελειών και πλεονεκτημάτων που σχετίζονται με την υγεία και την ευημερία, αλλά αποθαρρύνει επίσης τα θετικά συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές σε σχέση με το περιβάλλον, ενισχύοντας έναν κύκλο δυσαρέσκειας για τη φύση (Soga & Gaston, 2016:94). Ο περιορισμός των δυνητικά πλούσιων αναπτυξιακών και μαθησιακών εμπειριών που προσφέρει η άμεση επαφή των νέων με τη φύση μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Αυτό συνδέεται τόσο με τη ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα φυσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία

του περιβάλλοντος όσο και με το να καλλιεργούν σχέσεις αμοιβαιότητας με αυτό (Malone, 2007:524).

Αδιαμφισβήτητα, η εκπαίδευση έχει παίξει σημαντικό ρόλο μέχρι σήμερα στην επικράτηση και αναπαραγωγή των κυρίαρχων ανθρωποκεντρικών προσεγγίσεων. Παρά τις ιδεολογικές προθέσεις και την περιβαλλοντική ρητορική που έχει αναπτυχθεί, το γενικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης έχει παραμείνει εστιασμένο κυρίως σε κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρήσεις που εξυπηρετούν κατά κανόνα ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις (Smith, 2013:26). Η νέα εποχή, μας προσκαλεί να θέσουμε σε αμφισβήτηση το κυρίαρχο ανθρωποκεντρικό παράδειγμα και την αντίληψη περί ανθρώπινης μοναδικότητας και να θέσουμε ως προτεραιότητα την άμεση συνάντηση του ανθρώπου με τη φύση (Τσεβρένη, 2019:15-6).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η πρόκληση της Ανθρωπόκαινου εποχής θα πρέπει να ειδωθεί μέσα από μια μετα-ανθρωπιστική οπτική που να περιλαμβάνει τη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης από τους/τις μαθητές/τριες και τη θέση τους στον κόσμο. Η παραδοχή θα πρέπει να τονίζει ότι μοιραζόμαστε έναν ετερογενή, πολυποίκιλο και αλληλεξαρτώμενο κόσμο με άλλα, μη-ανθρώπινα στοιχεία, συνυπάρχουμε μαζί τους και παράλληλα τον συν-διαμορφώνουμε και συν-διαμορφωνόμαστε από και με αυτόν. Τα παραπάνω μας καλούν να κινηθούμε πέρα από τις παραδοσιακές παιδαγωγικές προσφέροντας ένα άνοιγμα σε νέες προσεγγίσεις που δομούνται πάνω στην αντίληψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν έμπρακτα και ενσώματα μέσα από την εμπλοκή τους με τις διάφορες *υλικότητες* του κόσμου τους (Παππά, 2024:28-29).

Χρειάζεται λοιπόν να αναπτύξουμε εκπαιδευτικές πρακτικές που να εναρμονίζονται με την εποχή και στις οποίες οι μαθητές και μαθήτριες θα έρθουν σε ενσώματη επαφή με τον κόσμο των μη ανθρώπινων οντοτήτων και υλικοτήτων (Τσεβρένη, 2019:17). Θα πρέπει τα παιδιά, όπως έλεγε ο Rousseau «να μάθουν από τη Φύση» (Rousseau, 2003:51), καθώς η παιδαγωγική του ανθρωπολογία, όπως αναφέρει νεώτερος στοχαστής, σηματοδότησε το σημείο καμπής, για ένα ευαγγέλιο εκπαίδευσης από την ίδια τη φύση (Fuchs, 2004:155). Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους και η ανάπτυξη πρωτογενών και αυθεντικών εμπειριών, τα βοηθά να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και να αναπτύξουν την απαραίτητη περιβαλλοντική ευαισθησία. Όλα τα παραπάνω είναι ωφέλιμα για την ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και της εμπιστοσύνης στις δικές τους δυνατότητες, ενδυναμώνοντας τη γνωστική, ηθική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Koger & Winter, 2010:270).

Αυθεντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες

Σε όλες τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα δεδομένα αναδεικνύουν ότι για να γίνει η συμπεριφορά των ανθρώπων περισσότερο φιλική προς το περιβάλλον απαραίτητο στοιχείο είναι η προσωπική τους εμπλοκή. Οι περιβαλλοντικές αξίες μεγιστοποιούνται όταν ενεργοποιείται η επαφή με τη φύση (Steg & Groot, 2012:7). Άρα λοιπόν η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θα πρέπει να μπλέκει ενεργά τους νέους και νέες σε

δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με αυτή και όχι διαμέσου βιβλίων και εικόνων (Nickerson, 2003:103).

Χρειάζεται η νέα γενιά να αποκτήσει πρωτογενείς εμπειρίες που θα ενδυναμώσουν τη σχέση της με το φυσικό περιβάλλον (Blenkinsop & Jickling & Morse & JensenIn, 2019:7). Το τελευταίο δεν μπορεί να είναι μακρινό ή απρόσωπο αλλά θα περιλαμβάνει συγκεκριμένους *τόπους* της καθημερινής τους ζωής, πέρα από τους περιορισμούς της σχολικής αυλής (Παππά & Δασκολιά, 2020:261).

Η σημασία των πρωτογενών εμπειριών των παιδιών με τη φύση έχει ήδη επισημανθεί από την επιστημονική θεωρία και παλαιότερα, επανέρχεται, όμως, εκ νέου ως παιδαγωγικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην Ανθρωπόκαινο εποχή (Malone, 2012:375). Με άξονα την ανάπτυξη της *βιωμένης πραγματικότητας* σε φυσικούς τόπους και μέσα από την οπτική της αναγνώρισης της μοναδικότητας και αξίας των τόπων αυτών, προτείνεται η καλλιέργεια της ανάπτυξης ενός αισθήματος σεβασμού για τους δικούς τους τόπους και της σύνδεσης της ταυτότητάς τους με αυτούς τους τόπους, όπως επίσης και της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους για όποιες αλλαγές συμβαίνουν εκεί (Παππά & Δασκολιά, 2020:262).

Η επαφή των παιδιών μέσω των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και του παιχνιδιού με τα φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως το χώμα, η άμμος, το νερό, τα φυτά και τα ζώα ενός τόπου, παρέχουν νέους, δημιουργικούς και συναρπαστικούς τρόπους να συνδιαλλαγούν με αυτά, να επικοινωνήσουν με τους φίλους τους, να θέσουν προσωπικούς στόχους, να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και να δημιουργήσουν συναισθηματικούς δεσμούς με το φυσικό περιβάλλον του τόπου τους (Παππά & Δασκολιά, 2020:261).

Τέτοιου τύπου παιδαγωγικές συναντήσεις στη φύση δημιουργούνται μέσα από επανειλημμένες επισκέψεις και εξορμήσεις των μαθητών/τριων στους τόπους της καθημερινής τους ζωής και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες και προγράμματα αειφόρου εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Διαμέσου αυτών, οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν την περιβαλλοντική γνώση μέσα στο περιβάλλον που μελετούν και καλούνται στην πράξη να διερευνήσουν, να επιλύσουν και να δράσουν για περιβαλλοντικά προβλήματα που πολλές φορές δεν έχουν ίδιοι/ες δημιουργήσει (Τσεβρένη, 2023:125). Οι συναντήσεις αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν ως σημεία αναφοράς για μάθηση, καθώς οι μαθητές/τριες παρακολουθούν τις συνέπειες των σχέσεων που αναπτύσσουν με τα διάφορα στοιχεία, υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Διαφορετικά είδη συναντήσεων προτρέπουν τους/τις μαθητές/τριες σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης, ύπαρξης και μάθησης (Gannon, 2017:256).

Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι σημαντικό να σχεδιάσει και να υλοποιήσει τέτοιου τύπου αειφόρες παιδαγωγικές με στόχο τη δημιουργία των κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών που θα πιστοποιούν έμπρακτα τις αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις της

συνύπαρξής μας με όλους τους άλλους στον πλανήτη (European Science Foundation, 2012:33).

Εξετάζοντας σύγχρονες περιπτώσεις εκπαιδευτικών συναντήσεων προκύπτει ότι τα παιδιά έμαθαν να νοιάζονται και να φροντίζουν το περιβάλλον της καθημερινής τους ζωής, γεγονός που ενίσχυσε το αίσθημα του *ανήκειν σε έναν τόπο* και την περηφάνια που προκάλεσε συνειδητοποιώντας το (Somerville, 2011:71). Αντιλήφθηκαν την αξία του τόπου, μέσα στον οποίο ζουν και μαθαίνουν, καθώς και τις συνέπειες που μπορούν να έχουν οι δράσεις και αλληλεπιδράσεις τους με αυτόν (Somerville & Powell, 2019:31). Η δράση αποτελεί παραδείγματα μιας εξαιρετικά περιορισμένης και ακόμα εν τη γενέσει της ερευνητικής παράδοσης, που προωθεί μια μετα-ανθρωπιστική οπτική στην εκπαίδευση, μελετώντας την παιδαγωγική αξία τέτοιου τύπου συναντήσεων των παιδιών με υλικότητες πέρα από τις ανθρώπινες οντότητες σε φυσικά περιβάλλοντα της καθημερινότητάς τους (Παππά, 2024:226-7)

Εστιάζοντας στη βιωμένη εμπειρία των παιδιών με τις οντότητες- υλικότητες των τόπων τους, μέσα από την οποία αντιλαμβάνονται την αλληλεξάρτησή τους με αυτές, αναδεικνύεται η ανάγκη συγκρότησης μιας νέας ηθικής των παιδαγωγικών συναντήσεων της καθημερινής ζωής των παιδιών με το τοπικό τους περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή θα μπορούσε να δώσει καινοτόμες και εναλλακτικές προοπτικές στη διδασκαλία και τη μάθηση για την αειφόρο ανάπτυξη (Malone, 2012, 377).

Επιμύθιο

Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει αμέτοχος και ανεπηρέαστος απέναντι στις προκλήσεις που φέρνει η Ανθρωπόκαινος εποχή (Zalasiewicz & Williams Steffen & Crutzen, 2010:2231), καθώς είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων και για τη συμμετοχή στην επίλυση των προβλημάτων της κλιματικής αλλαγής (Merchant, 2020:23).

Εκπαίδευση για την Ανθρωπόκαινο εποχή σημαίνει προετοιμασία για τη ζωή σε μια εποχή άνευ προηγουμένου επισφάλειας, μια περίοδο που σημαδεύεται από τεράστια ιστορικά ευθύνη που ίσως καμία άλλη γενιά δεν έχει αντιμετωπίσει ποτέ (Sutoris, 2022:15). Η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία όπως η δημιουργική παιδαγωγική φαντασία, ο εκπαιδευτικός πλουραλισμός, ο διάλογος μεταξύ των γενεών (Sutoris, 2022:24) και η καλλιέργεια μιας νέας οικολογικής ηθικής απέναντι στα πολύπλοκα περιβαλλοντικά προβλήματα. Τα παραπάνω μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ενθάρρυνση για την αειφόρο ανάπτυξη διαμέσου της διεπιστημονικής προσέγγισης και πρακτικής. Με αυτό τον τρόπο θα γίνει κατανοητή η αλληλεπίδραση ανθρώπου - φύσης σε εκπαιδευτικά πλαίσια διευκολύνοντας τον κοινωνικό μετασχηματισμό προς πιο δίκαιες και περιβαλλοντικά ανθεκτικές κοινότητες (Charteris & Nye & Mavrouloulou & Reyes, 2019:xix). Η πρόκληση επομένως της Ανθρωπόκαινου εποχής είναι η δυνατότητά της να αξιοποιηθεί ως μαθησιακή καινοτομία και ένα εργαλείο

πλοήγησης εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων σε μια αναζωογονητική σχέση με το φυσικό περιβάλλον (Paulsen & Jagodzinski & Hawke, 2022:5).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασάκης, Α. & Κουσούρης, Θ. (1999) *Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Γεωργόπουλος, Α. (2023). Η συμβολή των βιωματικών εργαστηρίων «Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας» (NDI) στην ανάπτυξη αξιών και ικανοτήτων της αειφορίας, σσ. 135-151. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, Τεύχος 5, Ν. 1. Ανακτήθηκε στις 22/04/2025 από <https://doi.org/10.12681/ees.35773>
- Δασκολιά, Μ., & Παππά, Μ. (2022). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία στην Ανθρωπόκαινο εποχή, σσ. 66-88, *Signum - Ετήσια Επιστημονική Επιθεώρηση για τις Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές, Περιβαλλοντικές και Πολιτιστικές Επιστήμες*, Τεύχος 6-7.
- Δασκολιά, Μ. (2023). Περιβαλλοντικές Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Εκπαίδευση στην Ανθρωπόκαινο Εποχή, σσ. 11-33, στο Merchant, C. *Η Ανθρωπόκαινος εποχή και οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νοϊτσή, Ι. (2022). *Η συμβολή της Αριστοτελικής Ηθικής στην Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παππά, Μ. & Δασκολιά, Μ. (2020). Πρωτογενείς εμπειρίες παιδιών στη φύση και παιδαγωγικές συναντήσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εποχή του Ανθρωπόκαινου, σσ. 259-265. Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «*Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με στόχο την Αειφορία στην εποχή της κλιματικής αλλαγής*». Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Παππά, Μ. (2024). *Η νεοματεριαλιστική σκέψη των Deleuze-Guattari στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσεβρένη, Ι. (2019). Εκπαιδεύοντας τους Θωρώ των πόλεων, σσ. 14-24. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, τεύχος 1, Ν. 1. Ανακτήθηκε στις 22/04/2025 από <http://dx.doi.org/10.12681/ees.16963>
- Τσεβρένη, Ι. (2023). Η απομάγευση του φυσικού κόσμου και η υπόσχεση της ενσυνειδητότητας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης, σσ. 124-134. *Περιβαλλοντική*

Εκπαίδευση για την Αειφορία, τεύχος 5, Ν. 1. Ανακτήθηκε στις 22/04/2025 από <https://doi.org/10.12681/ees.35772>

Ξενόγλωσση

- Andersen, K. (2014). Mind over matter? On decentring the human in human geography, pp. 3-18. *Cultural Geographies*, Vol. 21, N.1. Blenkinsop, S. & Jickling, B. & Morse, M. & Jensen, A. (2019). Wild Pedagogies, pp.1-18, in Cutter-Mackenzie, A. & Malone, K. & Barratt Hacking, E. (Edit.). *Research handbook on childhood nature*. Switzerland: Springer.
- Charteris, J., Nye, A., Mavropoulou, S. & Reyes, V. (2019). Prologue: Positioning Educational Research in the Age of the Anthropocene: A 'wicked' epoch, pp. xv-xxvi, in Charteris, J., Nye, A., Mavropoulou, S. & Reyes, V. (Edit.). *Educational Research in the Age of Anthropocene*. USA: IGI Global.
- Cohen, S. T. (2010). *Gaylord Nelson. Champion for Our Earth*. Madison: Wisconsin Historical Society.
- Cole, D. R., & Malone, K. (2019). Environmental education and philosophy in the Anthropocene, pp. 157–162. *Australian Journal of Environmental Education*, Vol. 35, No. 3.
- Crutzen, P. (2002). Geology of mankind, p.23. *Nature*, vol. 415 (6867). January.
- Crutzen, P. & Stoermer, E. (2021). The Anthropocene, pp.19-21, in Benner, S., Lax, G., Crutzen, P. & Pöschl, U. (Edit.). *Paul J. Crutzen and the Anthropocene. A New Epoch in Earth's History*. Switzerland: Springer.
- Davies, J. (2016). *The Birth of the Anthropocene*. California: University of California Press.
- Ellis, E. (2018). *Anthropocene. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- European Science Foundation. (2012). Responses to Environmental and Societal Challenges for Our Unstable Earth / RESCUE. European Science Foundation.
- Fuchs, E. (2004). Nature and *bildung*: Pedagogical naturalism, pp. 155–81, in Daston, L. & Vidal, F. (Edit.). *The Moral Authority of Nature*. Chicago: University of Chicago Press.

- Gannon, S. (2017). Watery Configurations of Animals, Children, Pedagogies and Politics in a Suburban Wetland, pp. 253-267, in Malone, K., Truong, S & Gray, T. (Edit.). *Reimagining Sustainability in Precarious Times*. Singapore: Springer.
- Gaylord, N. (2002). *Beyond Earth Day. Fulfilling the Promise*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Haraway, D., Ishikawa, N., Gilbert, S. F., Olwig, K., Tsing, A. L., & Bubandt, N. (2015). Anthropologists are talking – about the Anthropocene. *Ethnos*, 81(3), 535–564. Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από <https://doi.org/10.1080/00141844.2015.1105838>.
- Koger, S. & Winter, D. (2010). *The Psychology of Environmental Problems*. New York: Taylor & Francis.
- Kureethadam, J.-I. (2017). *The Philosophical Roots of the Ecological Crisis*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- McNeill, J.-R. & Engelke, P. (2016). *The Great Acceleration: An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. Massachusetts: Belknap Press.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens, pp. 513-528. *Environmental Education Researcher*, Vol. 13.
- Malone, K. (2013). The future lies in our hands, pp. 372-395. *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*, Vol. 18, N. 3. Ανακτήθηκε στις 22/04/2025 από <http://dx.doi.org/10.1080/13549839.2012.719020>
- Malone, K., Duhn, I. & Tesar, M. (2019). Greedy Bags of Childhoodnature Theories, pp. 1-11, in Cutter-Mackenzie, A. & Malone, K. & Barratt Hacking, E. (Edit.). *Research handbook on childhoodnature*. Switzerland: Springer.
- Merchant, C. (2020). *The Anthropocene and the Humanities. From climate change to a new age of sustainability*. New Haven: Yale University Press.
- Nickerson, R. (2003). *Psychology and Environmental Change*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nixon, R. (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Paulsen, M. & Jagodzinski, J. Hawke, S. (2022). *Pedagogy in the Anthropocene. Rewilding Education for a New Earth*. Switzerland: Palgrave Macmillan
- Raffnsøe, S. (2016). *Philosophy of the Anthropocene*. New York: Palgrave Macmillan.

- Rothenberg, D. (1995). Platform of Deep Ecology, pp. 155-166, in Drengson, A. & Inoue, Y. (Edit.). *The Deep Ecology Movement*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Rousseau, J.-J. (2003). *Emile*. New York: Prometheus Books.
- Schlosser, J.-A. (2020). *Herodotus in the Anthropocene*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, M. (2013). Ecological community, the sense of the world, and senseless Extinction, pp. 21–41. *Environmental Humanities*, Vol. 2. Ανακτήθηκε στις 23/04/2025 από <https://doi.org/10.1215/22011919-3610333>.
- Soga, M. & Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: The loss of human-nature interactions, pp. 94–101. *Frontiers in Ecology and Environment*, Vol. 14. Ανακτήθηκε στις 04/04/2025 από <https://doi.org/10.1002/fee.1225>
- Somerville, M. (2011). Becoming-Frog: Learning Place in Primary School, pp. 65-80, in Somerville, M., Davis, B., Power, K. & Gannon, S. (Edit.). *Place Pedagogy Change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Somerville, M. & Powell, S. (2019). Researching With Children of the Anthropocene, pp. 14-35, in Charteris, J., Nye, A., Mavropoulou, S. & Reyes, V. (Edit.). *Educational Research in the Age of Anthropocene*. USA: IGI Global.
- Steffen, W. & Crutzen, P. & McNeill, J. (2007). The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature?, pp. 614-621. *Ambio*, Vol. 36, N. 8.
- Steg, L. & Groot, de J. (2012). Environmental Values, pp. 1-14, in Clayton, S. (Edit.). *The Oxford handbook of Environmental and Conservation Psychology*. New York: Oxford University Press. Ανακτήθηκε στις 22/04/2025 από [10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0005](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0005).
- Sutoris, P. (2022). *Educating for the Anthropocene: schooling and activism in the face of slow violence*. Massachusetts: The MIT Press.
- Trexler, A. (2015). *Anthropocene Fictions*. London: University of Virginia.
- White, L. (1967). The Historical Roots of Our Ecologic Crisis, pp. 1203-1207. *Science, New Series*, Vol. 155, No. 3767, Mar. 10.
- Zalasiewicz, J., Williams, M., Steffen, W. & Crutzen, P. (2010). The new world of the Anthropocene, pp. 2228-2231. *Environmental Science & Technology*, Vol. 44, N. 7.

**Κοινωνική ανισότητα-αποκλεισμός στο ελληνικό σχολείο
(από το 2^ο μισό του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα)**

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στο σχολικό σύστημα, η αληθινή διάσταση της σχολικής ανισότητας μαστίζει όλο και περισσότερο την κοινωνία μας. Αυτό συμβαίνει, γιατί το σχολείο αποτελεί ισχυρό θεσμό νομιμοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή. Για να επιτευχθεί η ισότητα στην εκπαίδευση, που είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα, θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, διότι το σχολείο ευθύνεται για τη διαίωνιση της ανισότητας στην κοινωνική πραγματικότητα. Απώτερος σκοπός μας είναι να καταδείξουμε την αναγκαιότητα άρσης των κοινωνικών-μορφωτικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου. Το κράτος χρειάζεται όλους τους πολίτες της και σε όλους οφείλει να προσφέρει τις καλύτερες δυνατότητες για την ανάπτυξή τους. Εκδημοκρατισμός όμως, δε σημαίνει μόνο αλλαγή στις δομές, τη λειτουργία και τον προσανατολισμό του σχολείου, καθώς και ένα άλλο σχολικό κλίμα για ελεύθερη έκφραση αλλά και μια διαρκής ανύψωση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών που θα έχει ως επακόλουθο την ανύψωση του επιπέδου όλου του λαού.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική ανισότητα, ισότητα, σχολική τάξη

**Social inequality-exclusion in the Greek school
(from the second half of the 20th century until today)**

Eugenia Bazani, Primary School Teacher

Abstract

Although significant progress has been made in the school system in recent years, the true dimension of school inequality is increasingly plaguing our society. This is because school is a powerful institution that legitimizes the student's social identity. In order to achieve equality in education, which is a social necessity, radical changes must be made in our education system, because schools are responsible for the perpetuation of inequality in social reality. Our ultimate aim is to demonstrate the necessity of eliminating socio-educational inequalities in schools. The state needs all its citizens and must offer all of them the best opportunities for their development. But democratisation does not only mean a change in the structures, operation and orientation of the school, as well as a different school climate for free expression, but also a constant elevation of the education of all children, which will result in the elevation of the level of the whole people.

Mots-clés: Social inequality, equality, school classroom

Εισαγωγή

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στο σχολικό σύστημα, η αληθινή διάσταση της σχολικής ανισότητας μαστίζει όλο και περισσότερο την κοινωνία μας. Το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύοντας στη διατήρηση και αναπαραγωγή των υπαρχόντων κοινωνικό-πολιτιστικών δομών μέσω των προτύπων που προβάλλει, προωθεί με τους μηχανισμούς του την ανισότητα, που ήδη υπάρχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτή η ανισότητα είναι μια πραγματικότητα που παρόλο ότι με τις νομοθετικές ρυθμίσεις και πολιτικές διακηρύξεις έχει ανατραπεί, εντούτοις εξακολουθεί να διαφαίνεται και να βιώνεται ως νοοτροπία και ως τρόπος συμπεριφοράς.

Αυτό συμβαίνει, γιατί το σχολείο αποτελεί ισχυρό θεσμό νομιμοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή και μπορεί πραγματικά να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις επιρροές που ασκεί η κοινωνία επάνω τους. Απώτερος σκοπός μας είναι να γίνει να γίνει μια συστηματική ανάλυση του φαινομένου της εκπαιδευτικής ανισότητας που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη, για να καταδείξουμε την αναγκαιότητα άρσης των κοινωνικών-μορφωτικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου. Για να επιτευχθεί η ισότητα στην εκπαίδευση, που είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα, θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, γιατί το σχολείο ευθύνεται για τη διαίωνιση της ανισότητας στην κοινωνική πραγματικότητα.

Κοινωνική ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ελλάδα ήταν μια σχετικά ομοιογενής κοινωνία, ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού και η ομοιογένεια θεωρούνταν θετικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1990 η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα μετανάστευσης σε χώρα υποδοχής χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων (Kiprianos, Balias & Passas, 2003). Στις μέρες μας, η ελληνική κοινωνία αποτελείται από πολλές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης. Οι ομάδες που είναι πιο επιρρεπείς στο να αναγνωριστούν ως λειτουργικά αναλφάβητοι είναι μειονότητες όπως οι Ρομά, οι παλιννοστούντες, οι μετανάστες και τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης (Kyridis, et al., 2011). Η πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δωρεάν και διαθέσιμη για όλους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (στοιχειώδους, δευτεροβάθμιας).

Από αυτή την άποψη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει όλα τα μέσα σε κάθε άνθρωπο, που ζει στη χώρα για να παρακολουθήσει όχι μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά οποιαδήποτε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα είναι ότι δεν επιτυγχάνουν όλοι οι μαθητές στην πράξη, εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα. Από πολιτική και κοινωνική άποψη, αυτό ίσως δεν θα ήταν μεγάλο πρόβλημα, εάν οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο, δεν είχαν σε μεγάλα

ποσοστά κάποια κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τη φτώχεια, την πολιτισμική διαφοροποίηση και το πολιτιστικά φτωχό οικογενειακό περιβάλλον (Kyridis, et al., 2011).

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι μια πτυχή της μεγαλύτερης παθογένειας της υπάρχουσας κοινωνικής ανισότητας. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική ανισότητα βασίζεται στην κοινωνική ανισότητα, δηλαδή στην άνιση κατανομή των πόρων σε μια κοινωνία. Όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν με βάση την υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα, την αναπαράγουν και την ενισχύουν (Becker, 2011). Έτσι, η κοινωνική ανισότητα μετατρέπεται σε εκπαιδευτική ανισότητα και στη συνέχεια μετατρέπεται ξανά σε κοινωνική ανισότητα (Hout & DiPrete, 2006).

Ο T. Parsons καθώς και άλλοι κοινωνιολόγοι πιστεύουν ότι αυτό που διαφοροποιεί τους ανθρώπους μεταξύ τους στην επίτευξη των στόχων τους, δεν είναι τίποτα άλλο από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων είναι η νοητική τους ικανότητα. Αποδίδει μικρή αξία σε άλλους παράγοντες, που αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, όπως η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένειά του, η πολιτιστική του κληρονομιά κ.λπ. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δομικοί κοινωνιολόγοι, όπως ο O.D. Duncan, αναγνωρίζουν ότι η επιλογή του σχολείου επηρεάζεται όχι μόνο από αξιοκρατικά αλλά και από κάποια φυλετικά και κοινωνικά κριτήρια (Blau & Duncan, 1967). Οι προσπάθειες τους να εντοπίσουν την εκπαιδευτική ανισότητα, επικεντρώνονται σε τομείς εντός των σχολικών μηχανισμών, όπως οι λειτουργικές δομές και η οργάνωσή τους.

Άλλες προσεγγίσεις διερευνούν τις σχέσεις δασκάλου - μαθητή, για παράδειγμα, πώς ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο για τον μαθητή και πώς εκπληρώνει το εκπαιδευτικό του έργο σύμφωνα με τις προσδοκίες και την προέλευση των μαθητών (Boe & Gilford, 1992). Όσο κι αν αυτές οι προσεγγίσεις αγνόησαν τις ταξικές συγκρούσεις συνέβαλαν σημαντικά στη μελέτη της εκπαιδευτικής ανισότητας, δεδομένου ότι διερεύνησαν δύο εξαιρετικά σημαντικές εκδοχές του φαινομένου, όπως η σχολική οργάνωση και η σχέση δασκάλου - μαθητή. Η δομική λειτουργική θεωρία κατανοεί το ρόλο του σχολείου όπως, πριν από έναν αιώνα, τον περιέγραψε ο E. Durkheim (Graib, 2012). Στο σχολείο δεν υπάρχουν κοινωνικές διακρίσεις και η σχολική επιτυχία βασίζεται μόνο στις ατομικές ικανότητες των μαθητών να αφομοιώσουν τις προσφερόμενες αξίες και γνώσεις (Kyridis, et al., 2011).

Έρευνα στις Η.Π.Α. έχει δείξει ότι, ενώ γενικά οι κοινωνικές ανισότητες δεν συνδέονται άμεσα στη συνείδηση των πολιτών με ανισότητες στην εκπαίδευση, υπήρξαν ορισμένες περιόδους κατά τις οποίες παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικών ανισοτήτων (McCall & Kenworthy, 2009:468). Στη Μεγάλη Βρετανία έχει αποδειχθεί ότι ενώ η κοινωνία ανησυχεί για τις κοινωνικές ανισότητες, δεν συσχετίζει τυχόν πιθανές ανισότητες στην υγεία και την εκπαίδευση με το ευρύτερο πλαίσιο των οικονομικών ανισοτήτων (Hills & Stewart, 2005). Χαρακτηριστικό είναι βέβαια το γεγονός ότι οι πολίτες δηλώνουν διατεθειμένοι να

πληρώσουν περισσότερους φόρους, για να βελτιωθούν τα συστήματα εκπαίδευσης (Rowlingson & McKay, 2005). Έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο οι Ευρωπαίοι πολίτες βιώνουν τις κοινωνικές ανισότητες έδειξε ότι τις συσχετίζουν με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, δίνοντας σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Keller et al, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους Ευρωπαίους οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν όλο και πιο συστηματικά την καθημερινότητα (Alesina et al. 2004). Ουσιαστικά, ο τρόπος με τον οποίο κάθε πληθυσμός βιώνει ή όχι κοινωνικές ή εκπαιδευτικές ανισότητες εξαρτάται από την ηλικία, την κοινωνική τάξη και το πολιτιστικό κεφάλαιο. Οι άνθρωποι θα μπορούσαν ακόμα να ανεχθούν την κοινωνική ανισότητα, εάν αυτό εξασφάλιζε τη δική τους ευημερία (Senik, 2009).

Κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση

Το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας φαίνεται να αποτελεί διαχρονικά κεντρικό ζήτημα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο, στο επίκεντρο της κοινωνικής, πολιτικής και επιστημονικής ρητορικής. Είναι δηλαδή, το θέμα που απασχολεί κάθε κοινωνία και την επιστημονική της κοινότητα, όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Πτυχές της σχολικής αποτυχίας, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, ο αναλφαβητισμός, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και η είσοδος ή μη σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απασχολούν εδώ και πολλά χρόνια τους διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι συστηματικά παρατηρούν και δημοσιεύουν στοιχεία για το φαινόμενο. Οι εθνικές και διεθνείς μετρήσεις καταδεικνύουν, με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο ότι η εκπαιδευτική ανισότητα παραμένει αναλλοίωτη σταθερά ως βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Westerheijden et al., 2007).

Στις πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχει μια βασική διαφορά ανάμεσα στην αμερικάνικη και την ευρωπαϊκή κοινωνιολογία. Η κοινωνιολογική έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις Η.Π.Α. συγκεντρώνει την προσοχή της κυρίως, στις ανισότητες ανάμεσα στις φυλές και τις εθνικές μειονότητες. Στην Ευρώπη η έρευνα επισημαίνει τις διαφορές και την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Για να διαπιστωθεί ο κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης, έπρεπε η βιομηχανική κοινωνία να φτάσει στη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε τεράστια αύξηση των σπουδαστών. Για αυτό το λόγο η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο εντοπίζεται στις βιομηχανικές αναπτυγμένες κοινωνίες και όχι σε χώρες, όπως η Ινδία, όπου τα ποσοστά αναλφαβητισμού στον συνολικό πληθυσμό φτάνουν μέχρι 70 και 75% των κατοίκων (Lambert, 1970).

Σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες, οι πολυάριθμες έρευνες διαπιστώνουν το ίδιο φαινόμενο: η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται πριν από όλα από την κοινωνική προέλευση ενός ατόμου, η οποία αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα, που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Έτσι, δίπλα σε μία από τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης, όπως η καθυστέρηση στην κανονική φοίτηση, η βαθμολογία, η επιτυχία σε

διαγωνίσματα ή εξετάσεις, έμπαινε η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών.

Μολονότι στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έγιναν ορισμένα βήματα για να είναι η εκπαίδευση προσιτή και στα παιδιά των λαϊκών τάξεων (κατάργηση διδάκτρων, δωρεάν χορήγηση σχολικών βιβλίων), εντούτοις οι ανισότητες στις ευκαιρίες για εκπαίδευση εξακολουθούν να είναι μεγάλες. Τα παιδιά των εργατών, των αγροτών και γενικά, των ευρύτερων μαζών ζουν και αναπτύσσονται σε οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στερημένο από παιδευτική ατμόσφαιρα και αξιόλογα μορφωτικά κίνητρα. Τα πιο πολλά τα παιδιά καταλήγουν στην εργασία, χωρίς μάλιστα να έχουν πάρει τα αναγκαία εφόδια σε ειδίκευση και πρακτικές δεξιότητες από το σχολείο τους.

Αντίθετα, τα παιδιά των μεσαίων και πιο πολύ των ανώτερων κοινωνικών τάξεων ξεκινούν από άλλες προϋποθέσεις και έχουν άλλες δυνατότητες. Αναπτύσσονται μέσα σε άλλο κοινωνικό και πνευματικό περιβάλλον, φοιτούν σε καλύτερα σχολεία (ιδιωτικά, δημόσια πρότυπα κ.τ.λ.) και όταν δεν κατορθώσουν να εισαχθούν σε ανώτατα ιδρύματα, παίρνουν τον δρόμο για κάποιο ξένο Πανεπιστήμιο. Βέβαια, σπουδάζουν και πολλά παιδιά από τις φτωχότερες τάξεις, αλλά με μεγάλο αγώνα και πολλές στερήσεις. Και ο αριθμός αυτών των παιδιών είναι μικρός σε αναλογία με τον πληθυσμό που αντιπροσωπεύουν οι κοινωνικές τάξεις από τις οποίες προέρχονται. Με τα μέτρα που έχουν ληφθεί για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, η αναλογία των μαθητών του λυκείου και των σπουδαστών των Α.Ε.Ι., που προέρχονται από την κατώτερη τάξη, έχει μεγαλώσει. Ωστόσο, υπάρχει πάντα η δυσαναλογία, γιατί παραμένουν οι κοινωνικές και ταξικές ανισότητες που γεννούν τις ανισότητες στην εκπαίδευση.

Μέχρι την «ανακάλυψη» της κοινωνικής ανισότητας, που αναπαράγει το «σχολείο της ισότητας», η κακή εκπαίδευση, η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου θεωρούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς σαν αποτέλεσμα της μικρότερης ικανότητας, που έχουν ορισμένα άτομα. Η σχολική αποτυχία αποτελούσε δηλαδή, ως πριν από μερικά χρόνια, πρόβλημα της ψυχολογίας και όχι της κοινωνιολογίας. Στις κοινωνίες, όπου η γενίκευση της εκπαίδευσης στηρίζεται στις αρχές της αξιοκρατίας, που επιβάλλουν τη δωρεάν φοίτηση και την προσφορά ίσων ευκαιριών σχολικής επιτυχίας, διαπιστώθηκε ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι πρόβλημα της ψυχολογίας. Μελετώντας τους παράγοντες που την επηρεάζουν, με στόχο την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών, η κοινωνιολογία διαπίστωνε ότι η επίδοση των μαθητών εμφάνιζε εκπληκτική αναλογία με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκε η οικογένεια των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δείγματα των ανισοτήτων είναι: α) Τα πρότυπα σχολεία έχουν τις πόρτες τους ανοιχτές σε όλους τους μαθητές αλλά μόνο τα παιδιά της μέσης και της ανώτερης τάξης κατά κανόνα, μπορούν να τις περάσουν. γ) Τα ιδιωτικά σχολεία ανθούν και τα πιο πολλά από αυτά είναι προσιτά μόνο στις εύπορες τάξεις. Οι ανισότητες για εκπαίδευση στη χώρα μας υπάρχουν και δεν θα λείψουν, όσο η κοινωνία

μας είναι θεμελιωμένη στην ανισότητα και όσο υπάρχουν τάξεις με διαφορετικά συμφέροντα και διαφορετικές οικονομικές δυνατότητες. Για να γίνει αλλαγή, χρειάζεται πίστη σε μία πραγματικά δημοκρατική κοινωνία που θα κατατείνει στον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων, πράγμα που έχει ως επακόλουθο τον περιορισμό των ανισοτήτων στις ευκαιρίες για εκπαίδευση.

Προέλευση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση

Για πολλές δεκαετίες, η κοινωνική προκατάληψη, η οποία στηρίζεται στην άποψη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται «έξυπνοι» ή «νοητικά καθυστερημένοι», άλλοι με χειρωνακτικές ικανότητες και άλλοι με διανοητικές ικανότητες, επηρεάζει την εκπαίδευση, η οποία αναζητά τα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης στις φυσικές διανοητικές ικανότητες των μαθητών. Οι κοινωνιολογικές έρευνες ανατρέπουν την παραδοχή ότι η επιτυχημένη ή αποτυχημένη σχολική επίδοση οφείλεται στις ατομικές διαφορές των μαθητών και αποδίδει την υπευθυνότητα στο σχολείο το οποίο αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση και διακρίνει τους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή σε «ανώτερους» ή «κατώτερους» (Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., 2001).

Η εκπαιδευτική πράξη στηρίζεται στις αξίες, τις γνώσεις και τις ιδέες της κυρίαρχης τάξης, η οποία εμφανίζει φυσική υπεροχή έναντι των φτωχών λαϊκών τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί ευνοούν τους μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και θεωρούν ότι είναι από τη φύση τους «προικισμένοι με εξυπνάδα». Αντίθετα, τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αντιμετωπίζονται ως άτομα χαμηλής νοημοσύνης, επειδή οι γνώσεις και οι αξίες τους προέρχονται από τη λαϊκή κουλτούρα, την οποία αγνοεί το σχολείο. Σύμφωνα με τον Bourdieu, το σχολείο ευνοεί τους ήδη ευνοημένους και αδικεί τους ήδη αδικημένους αδιαφορώντας για τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Έτσι νομιμοποιεί την κοινωνική διάκριση και αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση (Bourdieu & Passeron 1999).

Η εκπαίδευση θεωρείται συνήθως, ως το κύριο όχημα για την προώθηση της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής κινητικότητας. Στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχει πραγματοποιηθεί περιορισμένη εμπειρική έρευνα είτε από κοινωνιολόγους είτε από οικονομολόγους σχετικά με τα αίτια μέσω των οποίων η εκπαίδευση επηρεάζει την ανισότητα (Kiprianos, Balias & Passas, 2003). Ο Mokyr (2002) προτείνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώνεται τόσο με την ενθάρρυνση όσο και με τη χειραφέτηση προκειμένου να εξυπηρετεί την ατομική πνευματική ανάπτυξη καθώς και την κοινωνική πρόοδο. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι ένας από τους κύριους καθοριστικούς παράγοντες των αποδοχών και οι αποδοχές αποτελούν το σημαντικότερο συστατικό του συνολικού εισοδήματος, η εκπαίδευση είναι πιθανό να επηρεάσει τη συνολική ανισότητα. Η συμβολή της εκπαίδευσης στη συνολική ανισότητα στην Ελλάδα έχει εξεταστεί σε μια σειρά από εργασίες. (Mitrakos, & Tsakloglou, 1998). Τα συμπεράσματα αυτών των μελετών είναι ότι η εκπαίδευση είναι ο πιο σημαντικός καθοριστικός παράγοντας της συνολικής ανισότητας.

Η άνιση σχολική επίδοση αρχικά αποδίδεται στις διαφορετικές νοητικές ικανότητες των μαθητών σύμφωνα με τις οποίες εκείνοι διακρίνονται σε «ευφυείς» και «καθυστερημένους». Σύμφωνα με την κοινωνική παραδοχή, φυσική ανωτερότητα διακρίνει τα άτομα των προνομιούχων κοινωνικά τάξεων, ενώ η κατωτερότητα είναι εμφανής στα άτομα των λαϊκών στρωμάτων. Η συστηματική κοινωνιολογική έρευνα όμως, αποδεικνύει ότι για τις ανισότητες στη σχολική επίδοση δεν ευθύνεται η διαφορά της ατομικής ευφυΐας των μαθητών. Βασισόμενη στην άποψη του Jacquard ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το απαραίτητο έμφυτο ποσοστό ευφυΐας, για να επιτύχουν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αποδεικνύει ότι τα παιδιά των φτωχών λαϊκών στρωμάτων και των μειονοτήτων εμφανίζουν τις ίδιες διανοητικές ικανότητες με τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων ώστε να φτάσουν σε εξίσου υψηλά επίπεδα μόρφωσης (Φραγκουδάκη, Α, Σκούρτου, Ε, Δραγώνα, Θ., 2001).

Σύμφωνα με τον Bourdieu η χαμηλή σχολική επίδοση της εργατικής τάξης δεν έχει καμία σχέση με την κουλτούρα της εργατικής τάξης αλλά με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υποτιμά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την εμπειρία και τον πολιτισμό των φτωχών μαθητών, διότι προσπαθεί να επιβάλλει τον πολιτισμό της κυρίαρχης τάξης. Έτσι, τα παιδιά των μορφωμένων, τα οποία ανήκουν στην κυρίαρχη τάξη φυσιολογικά επιτυγχάνουν στο σχολείο, διότι οι αντιλήψεις ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα τα παιδιά της εργατικής τάξης αποτυγχάνουν στο σχολείο, εφόσον οι γνώσεις και οι αξίες τους θεωρούνται κατώτερες και άσχετες με τη φύση της εκπαίδευσης (Bourdieu, 1984). Επομένως το θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης είναι η νομιμοποίηση και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν με ρατσισμό κάθε μαθητή λαϊκής καταγωγής ως φυσικά κατώτερο, ενώ ευνοούν στην εκπαιδευτική πράξη το μαθητή που ανήκει στην κυρίαρχη τάξη.

Το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και η υψηλή γεννητικότητα είναι δύο μεταβλητές που είναι καθοριστικές της πορείας του μαθητή στο σχολείο. Οι οικογένειες με κατώτερο μορφωτικό επίπεδο διαισθάνονται, ότι ακόμα και με τον εθελούσιο αυτοπεριορισμό του αριθμού των παιδιών δεν υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες να πετύχουν μία συσώρευση αγαθών τέτοια, που να τους επιτρέπει να ελπίζουν σε κοινωνική «άνοδο». Αυτή η αντίληψη έχει σοβαρό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση του μαθητή και αποτελεί ένα είδος ανισότητας. Το επάγγελμα του πατέρα είναι ο περισσότερο ακριβής δείκτης της κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας. Αν το επάγγελμα είναι ένας σχετικά αξιόπιστος δείκτης της «κοινωνικής θέσεως», τότε έχουμε μία σαφή υποδήλωση τριών «κοινωνικών τάξεων»: της ανώτερης, της μεσαίας και της κατώτερης. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μαθητική κατάσταση του παιδιού, είναι και ο τύπος διαμονής. Είναι παγκοσμίως αποδεδειγμένο, ότι τα αστικά κέντρα ευνοούν την καλύτερη σχολική φοίτηση.

Είδος σχολικής ανισότητας αποτελεί ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών από το ίδιο το σχολείο. Από την άλλη, σύμφωνα με το Σύνταγμα, η εκπαίδευση στη χώρα μας είναι δωρεάν. Παρόλο αυτά οι ελληνικές οικογένειες φέρουν ευθύνη για ένα ευρύ φάσμα

δαπανών που σχετίζονται καταρχήν με τις ανάγκες των παιδιών τους στη διάρκεια της σχολικής τους πορείας. Οι δαπάνες αυτές αφορούν βοηθητικά βιβλία και σχολικά εγχειρίδια που δεν παρέχονται, γραφική ύλη, εισιτήρια, φόρμες γυμναστικής, εκπαιδευτικές εκδρομές, ειδική ενδυμασία για παρελάσεις κ.λπ.. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως κύρια αιτία σχολικών ανισοτήτων αποτελούν το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο του περιβάλλοντος του μαθητή καθώς και η ίδια η στάση της πολιτείας.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω το σχολείο, παρά τη φαινομενική του αξιολογική ουδετερότητα, δεν είναι αξιοκρατικό. Ο Ε.Π. Παπανούτσος είναι ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους των Ελλήνων φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών, από το τέλος του Β' παγκόσμιου πολέμου, διότι υπερασπίστηκε με σπάνια συνέπεια το αξιοκρατικό σχολείο. Θεωρεί τη στέρηση του σχολείου από τα παιδιά των φτωχών κοινωνική αδικία, που θέτει σε κίνδυνο την κοινωνική ισορροπία, γιατί εγκυμονεί κοινωνικές ταραχές. «Αν τις πέτρες τις φτιάχνουμε μέγαρα αντί σχολεία, οι νέοι θα σηκώσουν μια μέρα αυτές τις πέτρες και θα τις ρίξουν στο ξερό μας κεφάλι» (Παπανούτσος, 1965).

Το αξιοκρατικό σχολείο, που επιλέγει τους μαθητές με διαδικασίες κρίσεων αντικειμενικές και ουδέτερες (βαθμολογία, δοκιμασίες, εξετάσεις, διαγωνισμούς), επιτυγχάνει αυστηρότατη κοινωνική επιλογή. Μια από τις έρευνες που αφορά τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας αποδεικνύει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικό-επαγγελματική θέση του πατέρα και τη σχολική επιτυχία (Παπακωνσταντίνου, 1981). Η κοινωνιολογική έρευνα για τις ανισότητες στο σχολείο κατέληξε στο συμπέρασμα πως το σχολείο είναι υπεύθυνο σε μεγάλο βαθμό για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Παρά το γεγονός ότι γνωρίζουμε πως η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται στο σχολείο, κυρίως μέσα από τη γενική και τεχνική εκπαίδευση, η πρόταση άμεσης κατάργησης των τεχνικών-επαγγελματικών σχολείων θα είχε αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων (Φραγκουδάκη, 1974).

Πέρα από τη μελλοντική επιτυχία των ατόμων, η εκπαίδευση θεωρείται όλο και περισσότερο ως επένδυση στο συλλογικό μέλλον των κοινωνιών (Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004). Η αντίληψη της εκπαίδευσης, ως δωρεάν και ισότιμης παροχής σε όλους τους πολίτες, αποτελεί την κύρια πολιτική στάση που τηρεί η Ελλάδα και σε αντίθεση με τις συνταγματικές διατάξεις, το εκπαιδευτικό σύστημα ενθαρρύνει, αντί να μειώνει, τις κοινωνικές ανισότητες. (Stamoulas, 2006). Η διαπίστωση ότι η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται από το σχολείο, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική. Εφόσον η τυπική ισότητα, κατά τη διάσημη φράση του Πιερ Μπουρντιέ, ευνοεί τους ευνοημένους και αδικεί τους αδικημένους (Bourdieu, 1966), άρχισε να καλλιεργείται η ιδέα ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι, ώστε η τυπική ισότητα στη σχολική μόρφωση να γίνει ισότητα ουσιαστική. Με

βάση αυτή τη λογική δημιουργήθηκαν μεταρρυθμιστικές προτάσεις, όπως τα πολυκλαδικά σχολεία αγγλικής προέλευσης, που καταργούν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γενική και στη τεχνική κατεύθυνση ή ακόμα η επέκταση του σχολικού χρόνου τα απογεύματα για τους μαθητές της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας κ.ά. (Rubinstein & Simon, 1979).

Οι κοινωνικές ανισότητες στη μόρφωση αίρονται, όταν αλλάξουν οι συνθήκες που τις προκαλούν. Όλοι σχεδόν οι ειδικοί πιστεύουν ότι η ανισότητα των επιδόσεων αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση. Οι διαφορές που παρατηρούνται στη δυνατότητα μάθησης, όπως γράφει ο διάσημος Αμερικανός παιδαγωγός Μπένζαμιν Μπλουμ, μπορούν να αρθούν με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και την κατάλληλη εκπαίδευση (Bloom, 1976). Για την άρση των διαφορών αυτών, η αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης φαίνεται να είναι καθοριστική. Ο Κρίστοφερ Τζενκς δεν θεωρεί απαραίτητη την προσφορά από το σχολείο του χρόνου και του είδους εκπαίδευσης που θα εξίσωνε τις επιδόσεις και προτείνει να προσφέρεται στον καθένα όση εκπαίδευση «επιθυμεί» και όχι περισσότερη (Jencks et al, 1973) ξεχνώντας ότι τις επιθυμίες, όπως και τις δυνατότητες προκαλούν κοινωνικοί παράγοντες.

Το 1969 για το θέμα αυτό, πολύ χαρακτηριστική είναι άποψη του Τζέιμς Κόουλμαν. Εκείνη την εποχή θεωρούσαν ότι η εκπαιδευτική ισότητα εξασφαλίζεται από τη δωρεάν εκπαίδευση και τα ίδια προγράμματα για όλους τους μαθητές. Διαπιστώνεται όμως, ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την ισότητα είναι πολύ χαμηλή, η εξαφάνιση της ανισότητας είναι ευθύνη του σχολείου και πρέπει να αντικατασταθεί το αίτημα «ισότητα ευκαιριών» με το αίτημα «εξίσωση των αποτελεσμάτων» (Coleman, 1969).

Σύμφωνα με μελέτες τη σχολική αποτυχία καθορίζει η σχολική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας εμφανίζεται ως παράγοντας που επηρεάζει πολύ περισσότερο τη σχολική επιτυχία, από όσο το επίπεδο των εισοδημάτων. Άλλες έρευνες αποδεικνύουν ότι η στάση των γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους είναι ισχυρότερος παράγοντας από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά (Floud, Halsey & Martin, 1957). Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους έχουν προσδοκίες και φιλοδοξίες πολύ διαφορετικές ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, δηλαδή όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, τόσο μικρότερες είναι οι προσδοκίες των γονέων και πιο περιορισμένες οι φιλοδοξίες των παιδιών και αντίθετα όσο ψηλότερη η προέλευση τόσο μεγαλύτερα τα όνειρα (Tedesco, 1979). Ο συγγραφέας Πιερ Μπουρντιέ επισημαίνει ότι «τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παίρνουν την πραγματικότητα για όνειρά τους» (Bourdieu, 1966).

Ο Σουηδός κοινωνιολόγος Τ. Χούσεν διαπίστωσε ότι στην είσοδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει μεγάλη ανισότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ίδια επίδοση και ίσο δείκτη νοημοσύνης (Torsten, 1969). Η σχολική μόρφωση θα πρέπει να επιδρά, ώστε να αναστέλλονται οι αρχικές ανισότητες που

οφείλονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος (Walker, 1976). Ωστόσο, το σχολείο οξύνει αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, άρα η σχολική αποτυχία δεν είναι αποτέλεσμα των άνισων ικανοτήτων των ατόμων, αλλά το νόημά της βρίσκεται στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου, που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Viviane, 1971). Το σημαντικότερο πάντως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο κατά τις ικανότητές τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετική γνώμη ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο κάθε μαθητής (Becker, 1952).

Ας μη ξεχνάμε όμως, ότι μια πολιτική ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση είναι εθνική πολιτική, υπηρετεί κατά τον πιο αποδοτικό τρόπο τα εθνικά συμφέροντα, που δεν είναι παρά ταυτόσημα με τα λαϊκά συμφέροντα. Το κράτος χρειάζεται όλους τους πολίτες της και σε όλους οφείλει να προσφέρει τις καλύτερες δυνατότητες για την ανάπτυξή τους. Εκδημοκρατισμός δεν σημαίνει μόνο αλλαγή στις δομές, τη λειτουργία και τον προσανατολισμό του σχολείου, καθώς και ένα άλλο σχολικό κλίμα για ελεύθερη έκφραση αλλά και μια διαρκής ανύψωση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών που θα έχει ως επακόλουθο την ανύψωση του επιπέδου όλου του λαού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάρβογλη, Λ. (2006). *Ερευνώντας τους λαβυρίνθους του εγκεφάλου, Κλινική νευροψυχολογία*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ζυγά, Σ., Κούκια, Ε., Μητρούση, Σ. & Τραυλός, Α. (2013). Θεωρίες άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση, *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 21-27.
- Καντάς, Α. (1995) *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία Μέρος 3^ο Επαγγελματικό άγχος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1965). Λόγια απλά και καθαρά, στο *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1974). Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, *Σύγχρονα θέματα*, 4.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α, Σκούρτου, Ε, Δραγώνα, Θ. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, *Κοινωνικές Ταυτότητες /Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, τόμος Α΄, Πάτρα, Ε.Α.Π

Φρόνιτ, Σ. (2010). *Το άγχος*, Αθήνα: Δαμιανός.

Alesina, A., Di Tella, R. & MacCulloch, R. (2004). Inequality and happiness: are Europeans and Americans different? *Journal of Public Economic s*, 88 (9 - 10), 20092042.

Beehr, T. (1995). *Psychological Stress in the Workplace*, London and New York. Rourledge.

Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York: Columbia University.

Becker, H.S. (1952). Social class variations in the teacher-pupil relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25, Απρίλιος, σσ. 451-465.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*, Νέα Υόρκη: McGraw-Hill.

Boschi, H., Trenoweth, S. & Sheppard A. Z. (2017). Stress at work: Factors associated with cognitive disorganization among private sector professionals, *Health Psychology Open* Juli-December, 1-8, <https://doi.org/10.1177/205510291771837>.

Browen, E. (2010). *Η Νοσηλευτική στην Ψυχική Υγεία*, επιμ. Κοτρώτσου Ε. & Κυρίτση Ε., Αθήνα: Λαγός.

Boe, E., & Gilford, D. (1992). *Teacher supply, demand and quality*, Washington, DC: National Academy Press.

Bourdieu. P. (1966). L' école conservatrice, *Revue Francaise de Sociologie*, VII/3, Ιούλ.-Σεπτ., σ. 374.

Bourdieu. P. (1984). «Το συντηρητικό σχολείο», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 357-91.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1999). *Οι Κληρονόμοι*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Coleman, J. S. (1969). The concept of equality of educational opportunity, *Equal educational opportunity*, Harvard Univ. Press: Educational Review, σσ. 60-68.

Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*, επιμ. Τερζίδου Μ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Floud, J., Halsey A.H. & Martin, F.M. (1957). *Social class educational opportunity*, Λονδίνο: Heinemann.
- Hout, M., & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC 28's contributions to knowledge about social stratification, *Research in Social Stratification & Mobility*, 24 (1), 1-20.
- Blau, P. M. & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*, New York: Wiley.
- Graib, I. (2012). *Classical Social Theory*, New York: Oxford University Press.
- Hills, J. & Stewart, K. (2005). *A More Equal Society? New Labour, Poverty, Inequality and Exclusion*, Bristol: The Policy Press.
- Jencks, C. et al. (1973). *Inequality*, Νέα Υόρκη: Harper.
- Keller, T., Medgyesi, M. & Tóth, I.G. (2010). *Analyzing the link between measured and perceived income inequality in European countries*, Brussels: European Commission.
- Kiprianos, P., Balias, S. & Passas, V. (2003). Greek Policy towards Immigration and Immigrants, *Social Policy & Administration*, 37 (2), 148-164.
- Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M. & Johnson, S. L. (2010). *Ψυχοπαθολογία*, επιμ. Αυδή Ε. & Ρούσση Π., Αθήνα: Gutenberg.
- Kyridis, A., Tsakiridou, E., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tziamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece, *International Journal of Education*, 3(2): 1-17. Ανδρούσου. Αλ., Ασκούνη. Ν., Μάγος. Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη. Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, τόμος Β', Πάτρα 2001, Ε.Α.Π.
- Lambert, J. (1970). «Croissance démographique et instruction...», στον τόμο του Εθνικού Ινστιτούτου Δημογραφικών Μελετών (INED) "*Population et l'enseignement*", Παρίσι: PUF, σ. 10.
- McCall, L. & Kenworthy, L. (2009). Americans' Social Policy Preferences in the Era of Rising Inequality, *Perspectives on Politics*, 7 (3), 459-484.
- Mitrakos, T. & P. Tsakloglou (1998), Decomposing inequality under alternative concepts of resources: Greece 1988, *Journal of Income Distribution*, 8, 242-253.
- Mokyr J., (2002). *The gifts of Athena: Historical origins of the knowledge economy*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Ongori, H. & Agolla, E. (2008). Occupational stress in organizations and its effects on organizational performance, *Journal of Management Research*, 8 (3), 123-135.
- Parker, F. D. & DeCotis A. T. (1983). Organizational Determinants of Job Stress, *Organizational Behavior and Human Performance* 32, 160-177.
- Psacharopoulos, G. & S. Tassoulas (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach, *Higher Education* 47, 241-252.
- Rowlingson, K. & McKay, S. (2005). *Attitudes to Inheritance in Britain*, Bristol: The Policy Press.
- Rubinstein, D. & Simon, B. (1979). *The evolution of the comprehensive school: 1972*, Λονδίνο: Routledge and Kegan.
- Senik, C. (2009). Income Distribution and Subjective Happiness: A Survey, Social, *Employment & Migration Working Papers*, No. 96, Paris: OECD.
- Stamoulas A., (2006). Forms of infringement of the right to education in contemporary Greek educational structures, *International Education Journal*, 7(1): 74-84.
- Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'ecole*, Παρίσι: Casterman.
- Torres, J. S. & Nowson, A. C. (2007). Relationship between stress, eating behavior, and obesity, *Nutrition* 23 887-894.
- Torsten, H. (1969). *Talent opportunity and carreer: a twenty-six-year follow-up of 1500 individuals*, Στοκχόλμη: Almqvist-Wiksell.
- Walker, D.A. (1976). *The IEA Six-Subject Survey: An empirical study of education in twenty-one countries*, Στοκχόλμη: Almqvist and Wiksel.
- Westerheijden D.F., Stensaker B., & Rosa M.J., (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*, Dordrecht, NL: Springer.
- Viviane, I.J. (1976). Classes sociales et echec scolaire, *L'ecole et la nation*, 203, Νοέμβ. σσ. 19-27.

Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία και Ηλεκτρονική Μάθηση: Συγκριτική Ανάλυση

Αικατερίνη Κρανή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης (Emergency Remote Teaching - ERT) αποτελεί προσωρινή λύση για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας σε περιόδους κρίσεων, όπως συνέβη κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Σε αντίθεση με την ηλεκτρονική μάθηση, η οποία βασίζεται σε συστηματικό σχεδιασμό και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η ERT εφαρμόζεται χωρίς προετοιμασία, αποκαλύπτοντας τεχνολογικές ελλείψεις και διδακτικές αδυναμίες. Η αιφνίδια μετάβαση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα επέφερε προκλήσεις, όπως η περιορισμένη αλληλεπίδραση και οι ανισότητες στην πρόσβαση. Παρά τις δυσκολίες, η εμπειρία αυτή επιτάχυνε την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση και ανέδειξε την ανάγκη για στρατηγική προετοιμασία. Το άρθρο διερευνά τις βασικές αρχές της ERT, συγκρίνει τη δομή της με την ηλεκτρονική μάθηση και προτείνει βελτιώσεις για μελλοντικές κρίσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης, ηλεκτρονική μάθηση, ψηφιακές δεξιότητες, εκπαιδευτική προσαρμογή

Emergency Remote Teaching and E-Learning: A Comparative Analysis

Aikaterini Krani, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

Emergency Remote Teaching (ERT) is a temporary solution to ensure educational continuity during crises, such as the COVID-19 pandemic. Unlike e-learning, which is based on systematic design and pedagogical approaches, ERT is implemented without prior preparation, revealing technological shortcomings and pedagogical weaknesses. The abrupt transition to online environments introduced challenges, including limited interaction and access inequalities. Despite these difficulties, this experience accelerated the integration of digital tools in education and highlighted the need for strategic preparedness. This article explores the fundamental principles of ERT, compares its structure with e-learning, and proposes improvements for future crises.

Key-Words: Emergency Remote Teaching, e-learning, digital skills, educational adaptation

Εισαγωγή

Η πανδημία COVID-19 προκάλεσε ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, με την εκπαίδευση να βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των προκλήσεων (Bozkurt

et al., 2020). Η ανάγκη για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας οδήγησε στην άμεση υιοθέτηση της Απομακρυσμένης Διδασκαλίας Έκτακτης Ανάγκης, μιας προσωρινής λύσης που βασίστηκε κυρίως σε διαδικτυακές πλατφόρμες (Hodges et al., 2020). Ωστόσο, η εφαρμογή της EPT πραγματοποιήθηκε χωρίς τον αναγκαίο σχεδιασμό και την παιδαγωγική προετοιμασία, με αποτέλεσμα την απλή μεταφορά της παραδοσιακής διδασκαλίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Αυτό είχε ως συνέπεια την εμφάνιση πολλών προκλήσεων, όπως η περιορισμένη αλληλεπίδραση, οι τεχνικές δυσκολίες και οι ανισότητες πρόσβασης στην τεχνολογία (Dhawan, 2020).

Αντίθετα, η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) αποτελεί μια προγραμματισμένη και καλά σχεδιασμένη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές και αξιοποιεί τη δύναμη των ψηφιακών τεχνολογιών για τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες και τα διαδικτυακά εργαλεία που δημοσιεύονται στην ηλεκτρονική μάθηση έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τη διαδραστικότητα, την εξατομικευμένη υποστήριξη και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Anderson, 2008). Αντιθέτως, η EPT, λόγω του έκτακτου χαρακτήρα της, συχνά περιορίστηκε στη μηχανική αναπαραγωγή της διά ζώσης διδασκαλίας μέσω τηλεδιάσκεψης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της διαδικτυακής μάθησης.

Η σύγκριση της EPT με την ηλεκτρονική μάθηση αναδεικνύει κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τόσο την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα όσο και την ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία σε μελλοντικές κρίσεις (Hodges et al., 2020). Ο σχεδιασμός βιώσιμων μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η επένδυση σε τεχνολογικές υποδομές αποτελούν βασικά στοιχεία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μέλλον (Bao, 2020).

Χαρακτηριστικά της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας.

Η Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης συνιστά μια προσωρινή, ταχεία και επιβεβλημένη εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζεται σε καταστάσεις κρίσεων, όπως η πανδημία COVID-19. Σε αντίθεση με την οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ERT χαρακτηρίζεται από την απουσία σχεδιασμού και παιδαγωγικής προσαρμογής, καθώς η μετάβαση από τη διά ζώσης στη διαδικτυακή διδασκαλία πραγματοποιείται άμεσα και χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, όπως το Webex, η e-Class και το Google Classroom, χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ως μέσο διατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς ωστόσο να συνοδεύονται από δομημένες διδακτικές προσεγγίσεις που να εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών (Hodges et al., 2020).

Ένα από τα κυριότερα ζητήματα που ανέδειξε η ERT είναι η ψηφιακή ανισότητα, η οποία αναφέρεται στις διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσβαση στην τεχνολογία και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Πολλοί μαθητές και φοιτητές αντιμετώπισαν προκλήσεις που σχετίζονται με την έλλειψη αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο, την απουσία κατάλληλου εξοπλισμού και τις περιορισμένες δεξιότητες στη χρήση των

ψηφιακών εργαλείων. Οι παράγοντες αυτοί ενίσχυσαν τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες και συνέβαλαν στην αύξηση των ποσοστών αποχής από τη μαθησιακή διαδικασία (Μουζάκης κ.α., 2022; Bozkurt et al., 2020). Επιπλέον, η περιορισμένη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών στις διαδικτυακές αίθουσες διδασκαλίας είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της μαθησιακής εμπλοκής, την ανάπτυξη αισθήματος απομόνωσης και τη φθίνουσα συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις μαθησιακές δραστηριότητες (Rapanta et al., 2020).

Η απουσία παιδαγωγικής προσαρμογής της διδακτικής διαδικασίας στα ψηφιακά περιβάλλοντα είχε επίσης αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές επικεντρώθηκαν σε διαλέξεις μέσω τηλεδιάσκεψης, περιορίζοντας σημαντικά τη χρήση στρατηγικών που προωθούν τη συνεργατική μάθηση, τη διαλογική διδασκαλία και τη διαδραστική εμπλοκή των μαθητών. Ως συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην κατανόηση της ύλης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να αξιολογήσουν ουσιαστικά την πρόοδο και την εμπέδωση των μαθησιακών στόχων (Bao, 2020).

Παρά τις εγγενείς προκλήσεις της, η εμπειρία της ERT συνέβαλε στην επιτάχυνση της ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανέδειξε την επιτακτική ανάγκη για τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθοδολογίες εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η εμπειρία αυτή κατέδειξε ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση προϋποθέτει στρατηγική οργάνωση, επένδυση σε τεχνολογικές υποδομές και ανάπτυξη ψηφιακών παιδαγωγικών δεξιοτήτων τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές (Dhawan, 2020).

Σύγκριση επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας και ηλεκτρονικής μάθησης

Παρόλο που τόσο η Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης όσο και η ηλεκτρονική μάθηση αξιοποιούν την τεχνολογία για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιούνται ουσιαστικά ως προς τη φιλοσοφία, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους (Hodges et al., 2020).

Η ERT συνιστά μια έκτακτη και προσωρινή λύση που εφαρμόζεται σε συνθήκες κρίσεων, με κύριο στόχο τη διατήρηση της εκπαιδευτικής συνέχειας. Χαρακτηρίζεται από την απουσία προγραμματισμού και δομημένου παιδαγωγικού σχεδιασμού, καθώς η υλοποίησή της βασίζεται στη γρήγορη προσαρμογή υφιστάμενων μεθόδων διδασκαλίας σε ένα ψηφιακό περιβάλλον (Bozkurt et al., 2020). Αντιθέτως, η ηλεκτρονική μάθηση αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου και ερευνητικά τεκμηριωμένου παιδαγωγικού σχεδιασμού, που περιλαμβάνει σύγχρονες θεωρίες μάθησης, τη δημιουργία πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού και την ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων που υποστηρίζουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών (Means et al., 2014).

Η ηλεκτρονική μάθηση βασίζεται σε ένα καλά σχεδιασμένο πλαίσιο που προωθεί τη συνεργατική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την εξατομικευμένη προσαρμογή στις

ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, η ERT συχνά αναπαράγει τη δια ζώσης διδασκαλία σε ψηφιακό περιβάλλον, χωρίς ουσιαστική προσαρμογή στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, απουσιάζουν βασικά στοιχεία όπως η αλληλεπίδραση, η δυναμική προσαρμογή του περιεχομένου και η αξιοποίηση πολυμεσικών εργαλείων, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Bao, 2020).

Μία ακόμη σημαντική διαφορά αφορά το προφίλ και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η ηλεκτρονική μάθηση είναι συνήθως προαιρετική και απευθύνεται σε μαθητές και φοιτητές που επιλέγουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης βάσει προσωπικών ή επαγγελματικών αναγκών. Αντιθέτως, η ERT εφαρμόζεται ως υποχρεωτική λύση σε περιόδους κρίσεων, γεγονός που συχνά δημιουργεί προκλήσεις προσαρμογής και μειωμένη δέσμευση των εκπαιδευομένων (Rapanta et al., 2020). Η αιφνίδια μετάβαση σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης χωρίς κατάλληλη προετοιμασία μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων και αυξημένες μαθησιακές δυσκολίες (Martin et al., 2020).

Επιπλέον, η ηλεκτρονική μάθηση συνοδεύεται από εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πλατφόρμες, δομημένο εκπαιδευτικό υλικό και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Αντίθετα στην ERT, η υλικοτεχνική και παιδαγωγική υποστήριξη είναι συχνά ανεπαρκής, με αποτέλεσμα την εμφάνιση τεχνικών προβλημάτων, τη μειωμένη ποιότητα διδασκαλίας και τη χαμηλότερη αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Dhawan, 2020).

Συμπερασματικά, ενώ τόσο η ERT όσο και η ηλεκτρονική μάθηση αξιοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες, διαφέρουν ως προς τον βαθμό σχεδιασμού, την παιδαγωγική προσέγγιση και την αποτελεσματικότητα. Η εμπειρία της ERT κατά την πανδημία COVID-19 ανέδειξε τα προβλήματα που προκύπτουν από την απουσία προγραμματισμού και κατάλληλης προετοιμασίας και υπογράμμισε τη σημασία της ανάπτυξης ολοκληρωμένων στρατηγικών για την ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Hodges et al., 2020).

Επιπτώσεις και μελλοντικές προοπτικές

Η εμπειρία της Απομακρυσμένης Διδασκαλίας Έκτακτης Ανάγκης (ERT) ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Η αιφνίδια μετάβαση σε διαδικτυακές μορφές διδασκαλίας κατέδειξε την ανάγκη για ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και για προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bozkurt et al., 2020).

Παρόλο που η ERT εφαρμόστηκε ως προσωρινή λύση για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων κατά την πανδημία COVID-19, η εμπειρία αυτή άφησε μακροπρόθεσμο αποτύπωμα στην εκπαίδευση. Η εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών

με διαδικτυακές πλατφόρμες, όπως το Webex, η e-Class και το Google Classroom, συνέβαλε στην ευρύτερη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία (Hodges et al., 2020). Στην περίπτωση της Ελλάδας, η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέδειξε την πρόκληση της μετάβασης σε ένα "Ανοιχτό Σχολείο" που ενισχύει τη διερευνητική μάθηση, τη συνεργατική δημιουργικότητα και την κοινωνική αλληλεγγύη, όπως τονίζει και ο Αναστασιάδης (2020). Ωστόσο, κατέστη σαφές ότι η απλή μεταφορά της δια ζώσης διδασκαλίας σε διαδικτυακό περιβάλλον δεν επαρκεί για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης. Αντίθετα, απαιτείται η εφαρμογή παιδαγωγικά τεκμηριωμένων προσεγγίσεων που αξιοποιούν δημιουργικά τις δυνατότητες της τεχνολογίας (Dhawan, 2020).

Μία από τις σημαντικότερες εξελίξεις που προέκυψαν από την εμπειρία της EPT είναι η αυξημένη αποδοχή και υιοθέτηση μεικτών μορφών μάθησης (blended learning). Η μεικτή μάθηση συνδυάζει τη δια ζώσης και τη διαδικτυακή εκπαίδευση, προσφέροντας μεγαλύτερη ευελιξία και εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας (Graham, 2019). Μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, συμμετοχής σε διαδικτυακές συνεργατικές δραστηριότητες και εμπλοκής σε διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες.

Παράλληλα, η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) αναδεικνύεται ως μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί την τεχνολογία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μελετούν το εκπαιδευτικό υλικό εκτός τάξης μέσω βίντεο, διαδραστικών παρουσιάσεων ή άλλων ψηφιακών μέσων, ενώ η δια ζώσης διδασκαλία επικεντρώνεται στη συζήτηση, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργατική μάθηση (Lo & Hew, 2017). Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και προάγει βαθύτερη κατανόηση των διδακτικών εννοιών.

Επιπλέον, η εμπειρία της EPT ανέδειξε την ανάγκη για βελτίωση της ψηφιακής υποδομής και της τεχνολογικής πρόσβασης, ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούσες ομάδες. Η ανισότητα στην πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και στο διαδίκτυο αποτέλεσε σημαντικό εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία, διευρύνοντας τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες (Van Dijk, 2020). Ως εκ τούτου, οι μελλοντικές πολιτικές εκπαίδευσης πρέπει να εστιάσουν στην παροχή εξοπλισμού, στη βελτίωση της συνδεσιμότητας και στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, η EPT αποτέλεσε μια κρίσιμη εμπειρία για το εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύοντας τόσο τις προκλήσεις όσο και τις δυνατότητες της ψηφιακής εκπαίδευσης. Οι πρακτικές που αναπτύχθηκαν κατά την περίοδο αυτή, όπως η μεικτή μάθηση και η ανεστραμμένη τάξη, προσφέρουν νέα μοντέλα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση απαιτεί στρατηγικές παρεμβάσεις, επενδύσεις σε τεχνολογικές υποδομές και συνεχή επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί η ποιοτική και ισότιμη πρόσβαση στη γνώση για όλους τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε μια πρωτοφανή πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, αναδεικνύοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης (Hodges et al., 2020). Η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία σε διαδικτυακές μορφές πραγματοποιήθηκε με ταχύτητα και χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό, γεγονός που περιόρισε την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και ανέδειξε την ανάγκη για συστηματικότερη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bozkurt & Sharma, 2020).

Η ERT δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως απλή μεταφορά της παραδοσιακής διδασκαλίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα, αλλά ως μια ευκαιρία για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που ενσωματώνουν την τεχνολογία σε παιδαγωγικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις (Schleicher, 2020). Η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, της αλληλεπίδρασης και της χρήσης διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Means et al., 2014). Οι βέλτιστες πρακτικές της ηλεκτρονικής μάθησης, όπως η μικτή μάθηση (blended learning) και η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), προσφέρουν βιώσιμες λύσεις που συνδυάζουν την ευελιξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη δυναμική της δια ζώσης διδασκαλίας (Graham, 2019).

Ένα από τα σημαντικότερα διδάγματα της ERT είναι η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών διδασκαλίας απαιτεί όχι μόνο τεχνικές δεξιότητες, αλλά και παιδαγωγική κατάρτιση, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στη διδακτική διαδικασία (Rapanta et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που θα τους επιτρέψουν να αξιοποιήσουν τις τεχνολογικές δυνατότητες με τρόπο που ενισχύει τη μάθηση και τη μαθησιακή εμπειρία (König et al., 2020).

Επιπλέον, η επένδυση σε τεχνολογικές υποδομές αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση. Η πανδημία ανέδειξε τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς πολλοί μαθητές στερούνταν τον κατάλληλο εξοπλισμό ή αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο (Van Dijk, 2020). Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιοτική και ισότιμη παροχή εκπαίδευσης στο μέλλον, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη πολιτικών που θα εγγυώνται ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση (Williamson et al., 2020).

Συνολικά, η εμπειρία της ERT προσφέρει πολύτιμα διδάγματα για το μέλλον της εκπαίδευσης. Η ανάγκη για σχεδιασμό, προετοιμασία και αξιοποίηση καινοτόμων

διδασκικών πρακτικών καθίσταται πλέον πιο επιτακτική από ποτέ. Η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης εκπαιδευτικής αλλαγής, εφόσον ενσωματωθεί μεθοδικά και παιδαγωγικά τεκμηριωμένα (Selwyn, 2021). Το μέλλον της εκπαίδευσης δεν βρίσκεται απλώς στην ψηφιακή της διάσταση, αλλά στη δημιουργία ενός δυναμικού, ευέλικτου και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος, ικανού να ανταποκριθεί στις προκλήσεις κάθε εποχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasiadis, P. (2020). I Scholiki Ex Apostaseos Ekpaidefsi stin epochi tou Koronoiou COVID-19: To paradeigma tis Elladas kai i proklisi tis metavasis sto "Anoikto Scholeio tis Dievrevnitikis Mathisis, tis Synergatikus Dimiourgikotitas kai tis Koinonikis Allilegyis". *Anoikti Ekpaidefsi: To periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 16(2), 20–48. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, SR, Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Rhodes, V., Aydin, CH, & Pasquini, LA (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49, 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Graham, C. R. (2019). *Current research in blended learning*. Handbook of Distance Education, 4th edition, 173-188.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects

- among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <http://dx.doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Moore, S. L., & Hodges, C. B. (2023). *Emergency Remote Teaching*. Ed Tech Books. <https://doi.org/10.59668/371.11681>
- Mouzakis, Ch., Koutromanos, G. & Tsoi, K. (2022). Epeigousa Apomakrystmeni Didaskalia kata ti Diarkeia tis Pandimias: Pepoithiseis kai Empiries Ekpaideftikon. *Synedria tis Ellinikis Epistimonikis Enosis Technologion Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi*, 1, 108–115. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3738>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the COVID-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Post digital Science and Education*, 2, 923-945. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Selwyn, N. (2021). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. OECD Education Indicators in Focus.
- Van Dijk, J. A. (2020). *The digital divide*. Polity.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε.: «Οικονομικές Σκιές στα Λογοτεχνικά Τοπία: Μια Διαθεματική προσέγγιση στα Δημόσια Οικονομικά»

Βουζδούκα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, MBA

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο υιοθετεί μια καινοτόμο, διαθεματική προσέγγιση για τη διδασκαλία των Δημοσίων Οικονομικών στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» της Γ' Λυκείου. Μέσα από νεοελληνικά λογοτεχνικά αποσπάσματα (Παπαδιαμάντης, Βιζυηνός, Χατζής), οι μαθητές διερευνούν έννοιες όπως οι δημόσιες δαπάνες, τα έσοδα και ο κρατικός προϋπολογισμός, εντοπίζοντας τη λειτουργία τους στον κόσμο των ηρώων. Η μεθοδολογία στηρίζεται στη μικτή μάθηση (blended learning), με στοιχεία ανεστραμμένης τάξης, ΤΠΕ, συνεργατικών δραστηριοτήτων και παιχνιδοποίησης (escape room). Το σενάριο αντλεί θεωρητική υποστήριξη από τον Vygotsky, που αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και τον Gagne, που τονίζει τη δομημένη μάθηση μέσω ενεργού συμμετοχής. Επιδιώκεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, η ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού και ενσυναίσθησης, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τις κοινωνικές διαστάσεις των οικονομικών εννοιών μέσα από τη λογοτεχνία.

Λέξεις-κλειδιά: δημόσια οικονομικά, διαθεματικότητα, λογοτεχνία, μικτή μάθηση, παιχνιδοποίηση

Economic Shadows across Literary Landscapes: An Interdisciplinary Approach to Public Finance

Vouzdouka Aikaterini, Economics teacher, MBA

Abstract

This teaching scenario adopts an innovative, interdisciplinary approach to the instruction of Public Finance in the course "Principles of Economic Theory" for the third grade of Greek upper secondary school. Through the study of Modern Greek literary excerpts (e.g., Papadiamantis, Vizyenos, Chatzis), students explore key economic concepts such as public spending, revenues, and the state budget, identifying their function in the lives of literary characters. The methodology is based on blended learning, incorporating elements of the flipped classroom, digital tools (ICT), collaborative activities, and gamification (team-based escape room). The scenario draws theoretical support from Vygotsky, emphasizing the importance of social interaction in learning, and Gagné, who supports structured, participatory learning. The main goal is to foster active student engagement, develop critical literacy and empathy, and promote a deeper understanding of the social dimensions of economic concepts through literary analysis.

Key-words: public finance, interdisciplinarity, literature, blended learning, gamification

Εισαγωγή

Η οικονομική επιστήμη διαμορφώνει κρίσιμες αποφάσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, προσφέροντας εργαλεία για την κατανόηση αγορών, πόρων και οικονομικής πολιτικής. Παρά τον τεχνικό χαρακτήρα της, διαπερνά τον καθημερινό λόγο και την πολιτισμική έκφραση, όπως η λογοτεχνία. Όροι όπως η «υπεραξία» αποκτούν ευρύτερες σημασίες, αναδεικνύοντας τη διαθεματική ισχύ της οικονομικής σκέψης.

Η ανάγκη ενίσχυσης της οικονομικής εκπαίδευσης, ακόμα και σε μικρότερες ηλικίες, αναγνωρίζεται διεθνώς. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, μπορούν να κατανοήσουν βασικές οικονομικές έννοιες (Kourilsky, 1986· Sosin, Dick & Reiser, 1997). Όπως σημειώνει ο Heilbroner (2001:438), η κοινωνική χρησιμότητα της οικονομικής επιστήμης έγκειται στο γεγονός ότι μας επιτρέπει «να κατανοήσουμε καλύτερα το καπιταλιστικό περιβάλλον στο οποίο πιθανότατα θα χρειαστεί να διαμορφώσουμε τις κοινές μας τύχες στο κοντινό μέλλον».

Η μάθηση, σύμφωνα με τον Phillip Saunders, συντελείται όταν οι μαθητές μπορούν να διατηρούν τις γνώσεις που αποκτούν και να τις εφαρμόζουν σε ποικίλες καταστάσεις (Saunders & Walstad, 1990). Σε αυτό το πλαίσιο, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών είναι κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας. Ο Colander (1991) επισημαίνει ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας των οικονομικών είναι εκείνη που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, αξιοποιώντας παιγνιώδεις και δημιουργικές προσεγγίσεις.

Ωστόσο, η αξιολόγηση της οικονομικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται κυρίως στον γνωστικό τομέα, παραβλέποντας συχνά τη σημασία του συναισθηματικού πεδίου για την εσωτερίκευση και την εφαρμογή της γνώσης (Saunders, 1990). Η λογοτεχνία, ως αφηγηματικό και πολυσημικό μέσο, δύναται να λειτουργήσει ως διάυλος για την κατανόηση εννοιών που εκ πρώτης όψεως φαίνονται αφηρημένες ή δυσνόητες. Ο Watts (1998) παρουσιάζει πέντε βασικά επιχειρήματα υπέρ της ένταξης λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία των οικονομικών: από την ενίσχυση της συμμετοχικότητας έως την καλλιέργεια γλωσσικών και κριτικών δεξιοτήτων, και από την αξιοποίηση του παιχνιδιού ρόλων έως τη σύνδεση με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές οπτικές.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Ροβινσώνα Κρούσου στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Λυκείου, όπου η αφήγηση υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Το διδακτικό σενάριο που προτείνεται αξιοποιεί αποσπάσματα από Παπαδιαμάντη, Βιζυηνό και Χατζή για τη διδασκαλία των δημοσίων οικονομικών (δαπάνες, φορολογία, προϋπολογισμός), ενισχύοντας τη βιωματική διάσταση της γνώσης. Ενσωματώνει στοιχεία μικτής μάθησης, παιχνιδοποίησης, ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και ψηφιακών escape rooms, στηριζόμενο στις θεωρίες των Vygotsky και Gagné. Η χρήση ΤΠΕ συμβάλλει στη διαδραστικότητα, τη συνεργασία και την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με την οικονομική σκέψη.

Παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Οικονομικές Σκιές σε Δημόσια Οικονομικά Τοπία: Ένα Διδακτικό Σενάριο για την Κατανόηση των Δημοσίων Οικονομικών μέσω της Λογοτεχνίας»

Διδακτικό Αντικείμενο: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' Γενικού Λυκείου (Λιανός Θ., Παπαβασιλείου Α., & Χατζηανδρέου Α.)

Εκπαιδευτική Βαθμίδα: Γ' τάξη Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, κατεύθυνση Οικονομίας και Πληροφορικής

Τίτλος Διδακτικής Ενότητας: 10.3 «Δημόσια Οικονομικά» και 10.4 «Κρατικός Προϋπολογισμός»

Εμπλεκόμενα Γνωστικά Αντικείμενα: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Διδακτικοί Στόχοι: Η στοχοθεσία του διδακτικού σεναρίου βασίζεται στην τριμερή διάκριση των στόχων των Anderson και Krathwohl (2001) σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και δεξιολογικούς. Ειδικότερα,

Γνωστικοί στόχοι:

1. Κατανόηση βασικών εννοιών των δημοσίων οικονομικών (έσοδα, δαπάνες, προϋπολογισμός).
2. Σύνδεση οικονομικών εννοιών με λογοτεχνικά κείμενα.
3. Ανάλυση αποσπασμάτων με έμφαση στις οικονομικές λειτουργίες στις κοινωνίες των ηρώων.

Συναισθηματικοί στόχοι:

1. Ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τις κοινωνικές συνέπειες των οικονομικών επιλογών.
2. Εκτίμηση της κοινωνικής διάστασης των δημοσίων οικονομικών.
3. Καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων.

Δεξιολογικοί στόχοι:

1. Συνεργασία για επίλυση προβλημάτων μέσω escape rooms και συζητήσεων.

2. Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για έρευνα και παρουσίαση οικονομικών εννοιών.
3. Δημιουργία αφηγημάτων με συνδυασμό λογοτεχνίας και οικονομίας μέσω δημιουργικών ψηφιακών μέσων.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες: Οι προαπαιτούμενες γνώσεις περιλαμβάνουν βασικές έννοιες δημοσίων οικονομικών, λογοτεχνικά έργα των Παπαδιαμάντη, Βιζυηνού και Χατζή, καθώς και την ικανότητα ανάλυσης κειμένων και σύνδεσης οικονομικών εννοιών με λογοτεχνία. Απαιτούνται δεξιότητες συνεργασίας, χρήσης ψηφιακών εργαλείων και σαφούς έκφρασης γραπτώς και προφορικά.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική δομή:

Κατηγορία Υλικών και Εξοπλισμού	Απαιτούμενα Υλικά
Τεχνολογικός Εξοπλισμός	Υπολογιστές, Προβολέας, Διαδραστικοί πίνακες, Learning Management System (Google Classroom)
Λογοτεχνικά Κείμενα	Εκτυπωμένα αποσπάσματα ή Ψηφιακά αρχεία κειμένων
Διαδραστικά Υλικά Αξιολόγησης	Φύλλα εργασίας, Ψηφιακά εργαλεία αξιολόγησης
Υποστήριξη και Εργαλεία Συνεργασίας	Google Docs, Ομαδικές συζητήσεις, Εργαλεία συνεργασίας
Χώρος Διδασκαλίας	Ευέλικτος χώρος για ομαδικές δραστηριότητες

Πίνακας 1: Απαιτούμενη υλικοτεχνική δομή σεναρίου.

Συνοπτική Περιγραφή

Διδακτική μέθοδος: Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά τις βασικές διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο σενάριο, συνοδευόμενες από παραδείγματα εφαρμογής:

Διδακτική Μέθοδος	Παιδαγωγική Θεωρία	Εφαρμογή στο Σενάριο
Ανάποδη Τάξη (Flipped Classroom)	Κονστрукτιβισμός (Jean Piaget, Lev Vygotsky)	Προετοιμασία στο σπίτι με υλικό εφαρμογή και ανάλυση στην τάξη μέσω συζήτησης και δραστηριοτήτων.
Παιχνιδοποίηση	Θεωρία Μάθησης μέσω Παιχνιδιού, SDT (Kapp,	Escape room με οικονομικούς γρίφους· συνεργασία, επίλυση

Διδακτική Μέθοδος	Παιδαγωγική Θεωρία	Εφαρμογή στο Σενάριο
(Gamification)	Deci & Ryan)	προβλημάτων και κίνητρο μέσω παιχνιδιού.
Σωκρατική Μέθοδος	Κριτική Σκέψη & Ενεργητική Μάθηση (John Dewey)	Συζήτηση οικονομικών επιλογών χαρακτήρων· ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και αναστοχασμού.
Ομαδική Συνεργατική Μάθηση	Κοινωνικογνωστικός Κονστρουκτιβισμός (Lev Vygotsky)	Ανάλυση αποσπασμάτων και οικονομικών εννοιών μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων.
Διαθεματική Μάθηση	Ολιστική Μάθηση (Jerome Bruner)	Σύνδεση Οικονομικών με Λογοτεχνία για κατανόηση ρόλου κράτους.

Πίνακας 2: Διδακτικές Μέθοδοι, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Εφαρμογή στο Σενάριο.

Διδακτικές τεχνικές:

Τεχνική	Περιγραφή	Παράδειγμα
Ανάλυση κειμένου	Ερμηνεία αποσπασμάτων για ανάδυση εννοιών.	Εντοπισμός όρων σε κείμενα Παπαδιαμάντη/Βιζυηνού.
Μελέτη περίπτωσης	Διερεύνηση εννοιών μέσω αφηγηματικών καταστάσεων.	Ήρωες και κρατική παρέμβαση.
Κатаιγισμός ιδεών	Συλλογική καταγραφή γνώσεων/ιδεών.	Ορισμός "φορολογικής πίεσης".
Παιχνίδι ρόλων	Υποδύσεις χαρακτήρων σχετικών με το θέμα.	Συζήτηση για φορολογική πολιτική.
Escape room	Λύση γρίφων σε ομάδες για μάθηση.	Γρίφοι για δημόσια έσοδα και προϋπολογισμό.
Συζήτηση	Ανταλλαγή απόψεων με καθοδηγούμενο διάλογο.	Συζήτηση για κρατική παρέμβαση.

Πίνακας 3: Διδακτικές τεχνικές σεναρίου.

Οργάνωση τάξης & Ρόλος εκπαιδευτικού: Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ετερογενείς ομάδες των 4, ώστε να ενισχυθεί η συνεργατική μάθηση μέσω της ποικιλομορφίας

γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και συντονιστής: οργανώνει, παρακολουθεί την πρόοδο, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και προάγει την κριτική σκέψη με χρήση τεχνολογικών εργαλείων.

Προστιθέμενη αξία σεναρίου: Ο συνδυασμός οικονομικών εννοιών με τη λογοτεχνία ενισχύει τη διαθεματική, βιωματική και ενεργητική μάθηση. Η παιχνιδιοποίηση, η ομαδική εργασία και η αξιοποίηση ΤΠΕ καλλιεργούν αυτονομία, δημιουργικότητα και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, προσφέροντας ουσιαστική σύνδεση θεωρίας με κοινωνική πραγματικότητα.

Περιγραφή πορείας μαθήματος / περιγραφή δραστηριοτήτων

1^η διδακτική ώρα (Αίθουσα Υπολογιστών)

A. Προκαταρκτική φάση – Αντεστραμμένη Τάξη (στο σπίτι)

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν στο σπίτι ένα σύντομο βίντεο διάρκειας 6-7 λεπτών που παρουσιάζει με απλό και ελκυστικό τρόπο τις βασικές έννοιες: δημόσια έσοδα, δημόσιες δαπάνες και κρατικός προϋπολογισμός. Παράλληλα, μελετούν το θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών όπως αυτό αποτυπώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας».

<https://youtu.be/ih02zmd5Q90?feature=shared>

B. Ενεργοποίηση στην τάξη (10')

Οι μαθητές/τριες στην σχολική τάξη, συμμετέχουν σε διαδραστικό **Kahoot quiz** (10 ερωτήσεις κλειστού τύπου) για να ελεγχθεί η κατανόηση των βασικών εννοιών. Η δραστηριότητα ενισχύει τη συμμετοχικότητα και την αυτοαξιολόγηση.

Kahoot Quiz

Γ. Ανάλυση (25')

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει παραδείγματα από την ελληνική πραγματικότητα: π.χ. δαπάνες για Υγεία, Παιδεία, Πρόνοια, χρησιμοποιώντας δεδομένα από τον προϋπολογισμό του κράτους.

Παρουσίαση οικονομικών εννοιών και παραδείγματα

Παράλληλα, διαβάζεται απόσπασμα από το έργο «Το μόνον της ζωής του ταξείδιον» του Γ. Βιζυηνού. Γίνεται σύνδεση ανάμεσα στη φτώχεια, την κοινωνική ανισότητα και την απουσία κρατικής μέριμνας, αναδεικνύοντας την αξία της λογοτεχνίας ως εργαλείο κοινωνικής κατανόησης.

Λογοτεχνικό κείμενο: "Το μόνον της ζωής ταξείδιον"

Δ. Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα (10')

Οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι σε ομάδες 4-5 ατόμων, δημιουργούν ένα **Padlet** με τίτλο: «*Αν ήμουν Υπουργός Οικονομικών, πού θα έδινα προτεραιότητα στις δαπάνες;*» Καταγράφουν ιδέες, τεκμηριώνουν τις επιλογές τους και σχολιάζουν τις προτεραιότητες των άλλων ομάδων.

https://padlet.com/vouzdouka_1/padlet-dcxhs8sx17nq6492

2η Διδακτική Ώρα (Αίθουσα Υπολογιστών)

A. Διαθεματική σύνδεση (15')

Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει απόσπασμα που αναδεικνύει τη φτώχεια και την απουσία κρατικής μέριμνας, προκειμένου να συζητηθεί με τους μαθητές/τριες ο ρόλος του κράτους στην κοινωνική προστασία. Μέσα από ερωτήματα και ανοιχτό διάλογο, οι μαθητές αναλύουν τις επιπτώσεις των πολιτικών αποφάσεων και εξετάζουν τη σύνδεση της αφήγησης με έννοιες όπως ο κρατικός προϋπολογισμός, τα δημόσια έσοδα και οι δαπάνες.

B. Δημιουργική ομαδική δραστηριότητα (25')

Οι μαθητές δημιουργούν infographic στο Canva με τίτλο: «*Τι περιλαμβάνει ένας σύγχρονος κρατικός προϋπολογισμός – και γιατί έχει σημασία;*» Περιλαμβάνουν τη διάκριση δημοσίων εσόδων και δαπανών, καθώς και πραγματικά δεδομένα από το opengov.gr.

Γ. Παρουσίαση (10')

Κάθε ομάδα παρουσιάζει το infographic της με 1 διαφάνεια και έναν εκπρόσωπο στην ολομέλεια της τάξης. Η παρουσίαση λειτουργεί και ως αξιολόγηση της κατανόησης των εννοιών.

3η Διδακτική Ώρα: «Οικονομικό Escape Room – Παιχνίδι με Αποστολές» (Αίθουσα Υπολογιστών)

A.Εισαγωγή – Το Σενάριο του Παιχνιδιού (5')

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές/τριες το εξής πλαίσιο: «Ο κρατικός προϋπολογισμός πρέπει να κατατεθεί και να εγκριθεί! Όμως... κάτι πήγε στραβά! Σημαντικά στοιχεία χάθηκαν, αποδείξεις μπλέχτηκαν, και το Υπουργείο Οικονομικών χρειάζεται τη βοήθειά σας. Μόνο αν λύσετε σωστά όλες τις αποστολές, θα καταφέρετε να εξασφαλίσετε ότι οι πολίτες θα έχουν σχολεία, νοσοκομεία και κοινωνική στήριξη!»

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες και αναλαμβάνουν το ρόλο «οικονομικών στρατηγών» που πρέπει να συνεργαστούν για να ξεκλειδώσουν όλες τις αποστολές. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην τάξη για τη διαχείριση των αποστολών.

Οδηγίες ψηφιακού Escape Room

Β.Δομή Παιχνιδιού (35')

Κάθε ομάδα έχει πρόσβαση σε έναν ψηφιακό φάκελο στο Google Drive με τις αποστολές. Η κάθε αποστολή αντιστοιχεί σε βασική έννοια.

Ψηφιακός φάκελος αποστολών Escape Room

- Αποστολή 1: ««Αποστολή Δ.Δ: Πού Πάνε τα Χρήματα του Κράτους;»»

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες εισέρχονται μέσω συνδέσμου στο ψηφιακό περιβάλλον όπου καλούνται να αντιστοιχίσουν τις κατηγορίες των δημοσίων δαπανών (Δαπάνες Υγείας, Δαπάνες Παιδείας, Άμυνας και Μεταβιβαστικές πληρωμές) με παραδείγματα δαπανών (π.χ Συντάξεις, Ανέγερση σχολείου).

<https://wordwall.net/el/resource/91169500>

- Αποστολή 2: «Έσοδα του Κράτους – Quiz Επιβίωσης»

Οι ομάδες απαντούν ένα σύντομο κουίζ στο Google Forms με 5 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για τις πηγές εσόδων (π.χ. φόροι εισοδήματος, ΦΠΑ, δάνεια, δασμοί).

Έσοδα του Κράτους - Quiz Επιβίωσης

- Αποστολή 3: «Η Λογοτεχνία Μιλά για την Οικονομία»

Οι ομάδες καλούνται να αναγνωρίσουν τις οικονομικές έννοιες που σχετίζονται με δημόσιες δαπάνες, έσοδα και προϋπολογισμό μέσα από λογοτεχνικά αποσπάσματα που αναφέρονται σε κοινωνικά και οικονομικά φαινόμενα.

Η Λογοτεχνία Μιλά για την Οικονομία

- Αποστολή 4: «Ο Προϋπολογισμός του Φανταστικού Κράτους»

Κάθε ομάδα δημιουργεί σε Google Sheet ένα δείγμα κρατικού προϋπολογισμού για ένα φανταστικό κράτος. Θα πρέπει να καταλείψει το ποσό των 100 εκατομμυρίων ευρώ σε τομείς όπως η Παιδεία, η Υγεία, η Άμυνα, ο Πολιτισμός και να αιτιολογήσει τις επιλογές της.

Ο Προϋπολογισμός του Φανταστικού Κράτους

Γ. Τελική Φάση: Αποτίμηση & Επιβράβευση (5')

Οι ομάδες παραδίδουν τα αποτελέσματά τους στον/την εκπαιδευτικό κοινοποιώντας το αρχείο GoogleDrive στην ιστοσελίδα του σχολείου τους ή στο mail του διδάσκοντα/σκουσας. Η νικήτρια ομάδα είναι αυτή που ολοκλήρωσε επιτυχώς και τις 4 αποστολές με τεκμηριωμένες απαντήσεις. Παρέχεται συμβολικός τίτλος ή βραβείο: «Οικονομικοί Στρατηγοί της Χρονιάς».

Αξιολόγηση μαθητών/τριών

Η διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει τρεις μορφές αξιολόγησης ενταγμένες στη μαθησιακή διαδικασία: διαγνωστική (ψηφιακό quiz για αποτύπωση πρότερων γνώσεων), διαμορφωτική (μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων όπως Padlet, infographics και συζητήσεις) και αθροιστική (μέσω του Οικονομικού Escape Room που συνθέτει τις γνώσεις και αναδεικνύει τη διαθεματική σύνδεση οικονομικών και λογοτεχνίας).

Επεκτάσεις σεναρίου

Πιθανές επεκτάσεις του σεναρίου περιλαμβάνουν τη σύνδεσή του με κοινωνικά και ιστορικά ζητήματα (ανισότητες, φτώχεια, δημοσιονομική πολιτική) και τη διαθεματική του εφαρμογή σε μαθήματα όπως Ιστορία, Πολιτική Παιδεία και Καλλιτεχνική Έκφραση. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων (podcasts, χάρτες, escape rooms) ενισχύει τη βιωματική μάθηση και τη δημιουργικότητα, ενώ η χρήση σύγχρονων κειμένων και αναστοχαστικών εργαλείων (π.χ. e-portfolios) προάγει την κατανόηση των οικονομικών εννοιών και τον κοινωνικό γραμματισμό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Colander, D. (1991). *Why Aren't Economists as Important as Garbagemen? Essays on the State of Economics*. Sharpe.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Heilbroner, R. L. (2001). *Οι φιλόσοφοι του οικονομικού κόσμου* (Μτφρ. Ν. Χατζηγιάννης). Εκδόσεις Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Kazantzakis, N. (1946). *Vios kai politeia tou Alexi Zormpa*. Dioptra.
- Kourilsky, M. L. (1986). The Junior Achievement program and economic education: A comparison of students' knowledge, attitudes and performance. *The Journal of Economic Education*, 17(1), 34–38.
- Lianos, Th., Papavasileiou, A., & Chatziandreou, A. (2010). *Arches Oikonomikis Theorias G' Taxi Genikou Lykeiou Mathima Epilogis*. Organismos Ekdoseon Dida-ktikon Vivlion.
- Papadiamantis, A. (2000). *Ifonissa.Ostria*.
- Papadopoulos, I., & Koutoupis, A. (2020). *Ψηφιακή εκπαίδευση και τεχνολογίες μάθησης: Θεωρία και εφαρμογές*. Εκδόσεις Τόπος.

- Saunders, P., & Walstad, W. (1990). *The principles of economics course: A handbook for instructors*. McGraw-Hill.
- Sosin, K., Dick, J., & Reiser, M. (1997). *Teachers' perspectives on economics education and learning*. National Council on Economic Education.
- Theotokis, G. (2000). *I timi kai to chrima*. Estia.
- Tsirkas, S. (1959). *To nisi*. Kedros.
- Vizyinos, M. (2000). *To monastiri*. Kastaniotis.
- Vizyinos, G. (1984). *To monon tis zois tou taxeidion*. Dodoni
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Watts, M. (1998). Using literature and drama to understand economic principles. *The Journal of Economic Education*, 29(2), 185–192.

Εκπαιδευτικό μικροσενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού: Η σύγκρουση Βενιζέλου-Κωνσταντίνου

Δουρή Δαμασκηνή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed Special Education



Περίληψη

Το μ- σενάριο θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη στάση των δύο εμπλεκόμενων (Κωνσταντίνου-Βενιζέλου) στο ζήτημα του Α' Παγκοσμίου πολέμου και το πως οι θέσεις που υποστήριζαν δίχασαν την ελληνική κοινωνία και ηγεσία. Συνδυάζει μικρές ερευνητικές δραστηριότητες και την συμπαραγωγή λόγου με τη χρήση Η/Υ. Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά για την επεξεργασία και την κριτική προσέγγιση των αναγκαίων πληροφοριών και κατόπιν με ομαδική εργασία παράγουν ψηφιακό κείμενο με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου.

Λέξεις-κλειδιά: συμμαχία με Αντάντ, ουδετερότητα, κέρδη-ανταλλάγματα, μικροσενάριο, Εθνικός Διχασμός

Conflict Venizelos-Constantine

Douri Damaskini, Language Teacher, M.Ed. Special Education

Abstract

The micro-script will help students understand the positions of the two parties involved (Constantine-Venizelos) on the issue of World War I and how the positions they supported divided Greek society and leadership. It combines small research activities and the co-production of speech using computers. Students work collaboratively to process and critically approach the necessary information and then, through teamwork, produce digital text using a word processor.

Key-Words: Alliance with Entente, Neutrality, Profits, exchange, Micro-script, National division

Εισαγωγή:

Οι μαθητές/-τριες με το παρόν μικροσενάριο θα κατανοήσουν τη θέση του Πρωθυπουργού Ελευθερίου Βενιζέλου, ο οποίος υποστήριζε τη συμμαχία της Ελλάδας με

την Αντάντ κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Η Ελλάδα θα εξασφάλιζε κέρδη και ανταλλάγματα από την είσοδό της στον πόλεμο και θα εκπλήρωνε το όραμα της μεγάλης Ελλάδας (Μεγάλη Ιδέα). Οι μαθητές/-τριες επιπρόσθετα θα γνωρίσουν και τη θέση του Βασιλιά Κωνσταντίνου που πρόβαλλε την πολιτική της ουδετερότητας που δεν αντιστοιχούσε σε διάθεση τήρησης ίσων αποστάσεων μεταξύ Αντάντ και κεντρικών Δυνάμεων αλλά ήταν φιλογερμανικότερη πολιτική που θα ακολουθούσε η Ελλάδα. Ο Βενιζέλος, τέλος πρότεινε τη συμμετοχή της Ελλάδας με αποστολή στρατιωτικού σώματος. Το σχέδιό του δεν έγινε δεκτό από τον Κωνσταντίνο και έτσι υπέβαλε την παραίτησή του. Η σύγκρουση του Βενιζέλου με τον Κωνσταντίνο οδήγησε στον Εθνικό Διχασμό.

- Γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία νεότερη και σύγχρονη
- Τάξη στην οποία απευθύνεται: Γ΄ Γυμνασίου
- Κεφάλαιο: Η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο- Ο Εθνικός Διχασμός
- Ενότητες: Η θέση του Βενιζέλου- Η θέση του Κωνσταντίνου- Η σύγκρουση Βενιζέλου- Κωνσταντίνου (σελ.92)
- Χρονική διάρκεια: 1ή 2 διδακτικές ώρες ανάλογα με τη δυναμική της τάξης)
- Εισηγήτρια: Δουρή Δαμασκηνή

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται: Γ΄ Γυμνασίου (12 μαθητές)

Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα: Οι στόχοι του μ-σεναρίου ανταποκρίνονται πλήρως με το ισχύον πρόγραμμα διδασκαλίας της Ιστορίας

Χώρος εργασίας: Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου ή τάξη (με τη βοήθεια 4 φορητών υπολογιστών, που τα τελευταία χρόνια διατίθενται στα σχολεία) εφοδιασμένη με διαδραστικό πίνακα.

Εργαλεία-Διδακτικό υλικό: Σχολικό εγχειρίδιο (έντυπο και ηλεκτρονικό), Λογισμικό Windows, Διαδίκτυο (προεπιλεγμένα κείμενα), Word της MS Office, Φύλλα εργασίας έντυπα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

α. Εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών στον επαρκή χειρισμό του υπολογιστή (χρήση βιντεοπροβολέα του διαδραστικού πίνακα, γνώση εργαλείων του Word της MS Office)

β. Προηγούμενες εμπειρίες μαθητών σε συνεργατικές δραστηριότητες

Διδακτικοί στόχοι ή αναμενόμενα αποτελέσματα

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαφορετικές θέσεις που εξέφραζαν ο Βενιζέλος- Κωνσταντίνος και να αναζητήσουν τα επιχειρήματα με τα οποία τις υποστηρίζουν,
- Να αξιολογήσουν τη σύγκρουση βασιλιά- Πρωθυπουργού στο ζήτημα της εμπλοκής ή όχι της Ελλάδας στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο.
- Να μάθουν οι μαθητές να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά,
- Να εργάζονται με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας αναπτύσσοντας κριτική σκέψη,
- Να ασκηθούν στην πολύπλευρη προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τη μελέτη και αξιολόγηση κειμενικών πηγών,
- Να εξοικειωθούν με την προφορική ανακοίνωση στην ολομέλεια.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ως υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος στη διδασκαλία και μάθηση,
- Να εξοικειωθούν με τη γραφή σ' ένα μορφοποιημένο έγγραφο WORD (λέξεις-κλειδιά, παραγωγή κειμένου).

Εφαρμογή του μ-σεναρίου

Περιγράφεται σύντομα η διαδικασία εφαρμογής του μ-σεναρίου μέσα από την παρουσίαση των μ-δραστηριοτήτων που προτείνονται.

μ-δραστηριότητα 1:

Παρουσίαση κειμενικών πηγών στην ολομέλεια (διάρκεια 10-15 λεπτά, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης):

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει κεντρικά στον διαδραστικό πίνακα κειμενικές πηγές που έχει ο/η ίδιος/α επιλέξει σχετικά με τις θέσεις του Κωνσταντίνου και του Βενιζέλου σχετικά με την είσοδο ή όχι της Ελλάδας στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο.

Κείμενο Α:

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος υποστηρίζει τη συμμαχία της Ελλάδας με την Αντάντ. «Μέχρι σήμερα η πολιτική ημών συνίστατο εις διατήρησιν της ουδετερότητας [...]. Αλλ' ήδη καλούμεθα να μετάσχωμεν του πολέμου όχι πλέον προς εκτέλεσιν ηθικών απλώς υποχρεώσεων, αλλ' επ' ανταλλάγμασι, τα οποία πραγματοποιούμενα θα δημιουργήσωσι μίαν Ελλάδα μεγάλην και ισχυράν, τοιαύτην οποίαν ουδ' οι μάλλον αισιόδοξοι ηδύναντο να φαντασθώσι καν προ ολίγων ακόμη ετών. [...].».

Πηγή Βίβλος Ελευθερίου Βενιζέλου, Αθήνα 1964

Κείμενο Β:

«Όταν ταχύτατα ο ευρωπαϊκός πόλεμος γενικεύθηκε, η Ελλάδα είχε δύο επιλογές: είτε να τηρήσει ουδετερότητα, λύση που υποστήριζε το Παλάτι, είτε να μπει στον πόλεμο συμμαχώντας με εκείνον που εξυπηρετούσε καλύτερα τα ελληνικά συμφέροντα. Για τον Βενιζέλο, ήταν προφανές ότι τα συμφέροντα της Ελλάδας ήταν συνδεδεμένα με τις Δυτικές Δυνάμεις και κατεξοχήν τη Βρετανία, η οποία, ανεξάρτητα από την έκβαση του πολέμου στην Κεντρική Ευρώπη, θα παρέμενε, σύμφωνα με την εκτίμησή του, κυρίαρχη στην περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου. Ο Βενιζέλος θεωρούσε αναπόφευκτο τον πόλεμο με την Τουρκία, ενώ ταυτόχρονα εξέταζε σοβαρά το ενδεχόμενο της οριστικής διάλυσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η απόρριψη της συμμαχίας με τη Γερμανία οφειλόταν στην εκτίμησή του ότι τα συμφέροντα της Γερμανίας συνεπάγονταν στήριξη της Βουλγαρίας και της Τουρκίας, δηλαδή των δύο βασικών εχθρών της Ελλάδας. Σε κάθε περίπτωση, οικονομικοί και γεωπολιτικοί λόγοι υπαγόρευαν, κατά τη γνώμη του, τη συμμαχία με τη Βρετανία και τη Γαλλία [...].

Αρχικά η Ελλάδα επέλεξε πράγματι την ουδετερότητα, την οποία όμως ο Βενιζέλος εκλάμβανε ως «προσωρινή» ενώ ο Κωνσταντίνος ήθελε να είναι «διαρκής». Όταν η Οθωμανική Αυτοκρατορία προσχώρησε στις Κεντρικές Δυνάμεις, ο Βενιζέλος διείδε την ευκαιρία να πραγματοποιήσει η Ελλάδα τα επεκτατικά της σχέδια. Προϋπόθεση ήταν βεβαίως η εγκατάλειψη της ουδετερότητας. Στις αρχές του 1915 οι Σύμμαχοι επιχείρησαν εκστρατεία εναντίον της Τουρκίας στα Δαρδανέλια και ο Βενιζέλος πρότεινε τη συμμετοχή της Ελλάδας με αποστολή στρατιωτικού σώματος. Το σχέδιο του απορρίφθηκε από τον Κωνσταντίνο και ο Βενιζέλος υπέβαλε την παραίτησή του. Ήταν η αρχή του Διχασμού».

Κουλούρη Χριστίνα, «Ευρωπαϊκός πόλεμος και Εθνικός Διχασμός»,

Πηγή: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=556115>

Κείμενο Γ:

«Ο Κωνσταντίνος, θαυμαστής του γερμανικού πολιτικού προτύπου και με ακλόνητη πεποίθηση στο αήττητο του γερμανικού στρατού, επηρεαζόταν από τις συμβουλές τόσο της συζύγου του Σοφίας, αδελφής του Κάιζερ, όσο και του υπουργού των Εξωτερικών Γ. Στρέιτ. Η πολιτική ανάλυση του Στρέιτ στηριζόταν στα δεδομένα της παραδοσιακής ευρωπαϊκής ισορροπίας δυνάμεων, η οποία τασσόταν υπέρ της διατήρησης τόσο της Αυτοκρατορίας των Αψβούργων όσο και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Βασικό κριτήριο για την επιλογή στρατοπέδου ήταν εξάλλου ο κίνδυνος του πανσλαβισμού. Θεωρώντας σημαντικότερη απειλή τον πανσλαβισμό, ο Κωνσταντίνος εκτιμούσε ότι τα συμφέροντα της Ελλάδας ευθυγραμμίζονταν με εκείνα των Κεντρικών Δυνάμεων. Ωστόσο, στην ασφυκτική πίεση του Γουλιέλμου Β' να προσχωρήσει η Ελλάδα στον συνασπισμό της Γερμανίας, ο βασιλιάς επέμεινε στην πολιτική

της ουδετερότητας ως τη μόνη που θα διασφάλιζε την Ελλάδα από το κόστος ενός ριψοκίνδυνου και εν τέλει μάταιου πολέμου».

Κουλούρη Χριστίνα, «Ευρωπαϊκός πόλεμος και Εθνικός Διχασμός»,

Πηγή: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=556115>

Κείμενο Δ: Η κωνσταντινική «ουδετερότητα»

Η [...] πολιτική της ουδετερότητας την οποία σταθερά πρόβαλλε [ενν. ο Κωνσταντίνος] μέχρι την αποπομπή του από τις δυνάμεις της Entente το καλοκαίρι του 1917, δεν αντιστοιχούσε, βεβαίως, σε κάποια διάθεση τηρήσεως ίσων αποστάσεων από τους δύο εμπολέμους συνασπισμούς. Ήταν απλώς η φιλογερμανικότερη δυνατή πολιτική που μπορούσε να ακολουθήσει μία χώρα της οποίας η γεωγραφική θέση την καθιστούσε όμηρο των διαθέσεων του πανίσχυρου βρετανικού στόλου που κυριαρχούσε τότε στην ανατολική Μεσόγειο. Σε συνεχή τηλεγραφική επικοινωνία με τον γυναικαδελφό του γερμανού αυτοκράτορα –ερήμην ακόμη και των αντιβενιζελικών κυβερνήσεών του– είχε εξασφαλίσει την πλήρη έγκριση του Βερολίνου στο ζήτημα αυτό [...].

Γ. Γιανουλόπουλος, «Η ευγενής μας τύφλωση...», *εξωτερική πολιτική και «εθνικά θέματα» από την ήττα του 1897 έως τη Μικρασιατική Καταστροφή, δ' έκδοση, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003, σ. 227.*

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει σύντομα τις τέσσερις ιστορικές πηγές. Οι μαθητές σε ολομέλεια συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις για τη στάση των δύο πολιτικών ηγετών σχετικά με το ζήτημα της εισόδου της Ελλάδας στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο.

Ο/Η εκπαιδευτικός σ' αυτήν την περίπτωση επεμβαίνει μόνο για τη γλωσσική εξομάλυνση των κειμένων (λ.χ. «επ' ανταλλάγμασι», «ηδύναντο να φαντασθώσι», «διείδε», κ.ά.), ή για τη διασάφηση κάποιων άγνωστων στους μαθητές όρων ή εννοιών (λ.χ. «πανσλαβισμός», «Αυτοκρατορία των Αψβούργων»). Απαντά, επίσης, σε τυχόν άλλες απορίες των μαθητών που θα προκύψουν κατά την προτεινόμενη δραστηριότητα.

Πρόσθετα στοιχεία: Ο/Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της 1ης μ-δραστηριότητας προσέχει:

- να μην μονοπωλεί το λόγο (δασκαλοκεντρική, μετωπική διδασκαλία). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δίνει το λόγο σε μαθητές που μπορούν να τον βοηθήσουν στη γλωσσική ή στην εννοιολογική εξομάλυνση.
- να μην «βομβαρδίζει» τους μαθητές με άσκοπες λεπτομέρειες (παντογνώστης ομιλητής), γιατί τα χρονικά περιθώρια πραγματοποίησης της δραστηριότητας είναι

στενά. Για παράδειγμα για την διασάφηση του όρου «Αυτοκρατορία των Αψβούργων» αρκεί μόνο να δηλώσει ότι αναφέρεται στην Αυστροουγγαρία.

μ-δραστηριότητα 2:

Ομαδική εργασία με θέμα τη διερεύνηση των κειμένων (διάρκεια 8-15 λεπτά, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης):

Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοινώνει ότι θα ακολουθήσει ομαδική εργασία. Ως προς τη διαδικασία της ομαδικής εργασίας, προτείνει να συγκροτηθούν τέσσερις τριμελείς ομάδες, ώστε να είναι από αλληλεπιδραστική άποψη δυνατή η ενδοομαδική διερεύνηση των κειμένων.

Προσοχή! Επειδή τα χρονικά περιθώρια ολοκλήρωσης του μ-σεναρίου είναι σχετικά ασφυκτικά, απαιτείται η πρότερη εμπειρία των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές διερεύνησης πηγών. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν θα ασχοληθεί εκείνη τη στιγμή με τη σύνθεση των ομάδων, αλλά θα στηριχθεί σε προγενέστερη κατανομή των μαθητών σε ομάδες. Άλλωστε το διδακτικό αντικείμενο που προτείνεται (Σύγκρουση Βενιζέλου- Κωνσταντίνου) αναμένεται σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών να διδαχθεί στο Β' τετράμηνο, γεγονός που προϋποθέτει ότι το συγκεκριμένο τμήμα μαθητών θα έχει «δουλευτεί» από τον/την εκπαιδευτικό στην ανεξάρτητη ομαδοσυνεργατική εργασία.

Το παρόν μ-σενάριο θα υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής, σε αίθουσα με τουλάχιστον τέσσερις (όσες οι ομάδες εργασίας) εξοπλισμένους με υπολογιστές σταθμούς εργασίας και με βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα.

Οι ομάδες αρχίζουν την εργασία τους στον αντίστοιχο σταθμό εργασίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει νωρίτερα αποθηκεύσει τις τέσσερις κειμενικές πηγές και τα φύλλα εργασίας. Προς βοήθεια των μαθητών του/της μοιράζει το παραπάνω υλικό και σε έντυπη μορφή.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ορίζει ποια ομάδα θα αναλάβει τη διερεύνηση καθεμιάς από τις 4 κειμενικές πηγές και καλεί τις ομάδες να ορίσουν εκπρόσωπό τους που θα αναλάβει:

- την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης του κειμένου στην ολομέλεια της τάξης,
- την καταγραφή λέξεων-κλειδιών του κάθε κειμένου, ώστε να γίνει πιο εύκολη η παραγωγή κειμένου.

Στο τέλος του προκαθορισμένου χρόνου εργασίας, οι ομάδες αποθηκεύουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στον Η/Υ.

Ενδεικτικά παραδείγματα του φωτοτυπημένου υλικού:

Έντυπο υλικό για τις ομάδες που θα αναλάβουν τις κειμενικές πηγές Α και Β

BENIZEΛΟΣ	Ποια άποψη υποστηρίζει ο Βενιζέλος ως προς τη σκοπιμότητα ή μη της συμμετοχής της χώρας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο; Με ποια επιχειρήματα στηρίζει την άποψή του; α. β. γ. δ.
	

Έντυπο υλικό για τις ομάδες που θα αναλάβουν τις κειμενικές πηγές Γ και Δ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	Ποια άποψη υποστηρίζει ο βασιλιάς ως προς τη σκοπιμότητα ή μη της συμμετοχής της χώρας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο; Με ποια επιχειρήματα στηρίζει την άποψή του; α. β. γ. δ.
	

Ενδεικτικό έντυπο για τη συμπλήρωση των λέξεων-κλειδιών της κειμενικής πηγής:

Η άποψη του βασιλιά: λέξη κλειδί:

Επιχειρήματα του βασιλιά (λέξεις κλειδιά):	
α.	,
β.	,
γ.	,
δ.	,
Η άποψη του Βενιζέλου	
λέξη κλειδί:	
Επιχειρήματα του Βενιζέλου (λέξεις κλειδιά):	
α.	,
β.	,
γ.	,
δ.	,

- Ο/η εκπαιδευτικός δίνει περαιτέρω οδηγίες για την ομαδική εργασία και απαντά σε τυχόν ερωτήσεις των μαθητών.
- Κατά τη φάση υλοποίησης της ομαδικής εργασίας, ο/η εκπαιδευτικός περνά γύρω από τις τέσσερις ομάδες και παρακολουθεί διακριτικά το έργο τους. Αποφεύγει να παρεμβαίνει ή να διασπά την προσοχή των μαθητών στην εργασία τους με άσκοπες ερωταποκρίσεις. Απαντά μόνο σε περιπτώσεις που κρίνει ότι η παρέμβασή του/της είναι απαραίτητη για να μην οδηγηθούν οι μαθητές σε λανθασμένα συμπεράσματα.
- Ακόμα όμως και σ' αυτήν την περίπτωση, αποφεύγει να δίνει έτοιμες απαντήσεις, αλλά προσπαθεί με τις κατάλληλες μεταγνωστικές ερωτήσεις να οδηγήσει τους μαθητές στην εύρεση από τους ίδιους της σωστής απάντησης (λ.χ. «Ποια δύναμη σύμφωνα με τον Βενιζέλο κυριαρχεί στη θάλασσα;», «Μήπως αυτή του η άποψη επηρέασε τη θέση του σχετικά με την είσοδο της Ελλάδας στον Α' Παγκόσμιο;», «Η Γερμανία πίεζε τον Κωνσταντίνο να εισέλθει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο στο πλευρό των Κεντρικών Δυνάμεων;», «Σε ποιο σημείο του κειμένου φαίνεται αυτό;», «Γιατί ο Κωνσταντίνος δεν υπάκουσε;» κ.ά.).
- Σε κάθε περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής/τρια της γνώσης, ως εμπνευστής/τρια της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών του/της και τέλος να είναι (όσο το δυνατόν περισσότερο) προσηνής, να προβάλλει ενθουσιασμό, να είναι ευγενικός/ή, διακριτικός/ή και αισιόδοξος/η για τις δυνατότητες των μαθητών του/της.

μ-δραστηριότητα 3:

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια και σημειώνουν λέξεις-κλειδιά σε επεξεργαστή κειμένου (διάρκεια 12-15 λεπτά, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης):

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί την πρώτη ομάδα να ανακοινώσει τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας στην ολομέλεια. Εκπρόσωπος της ομάδας παρουσιάζει προφορικά στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της διερεύνησης της κειμενικής πηγής, ενώ δεύτερος μαθητής της ομάδας πληκτρολογεί στον επεξεργαστή κειμένου τις χαρακτηριστικές λέξεις- κλειδιά του κειμένου. Ταυτόχρονα με την προφορική ανακοίνωση, τα φύλλα εργασίας προβάλλονται στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα με τη βοήθεια προβολικού μηχανήματος. Οι υπόλοιποι μαθητές της ομάδας ελέγχουν και κάνουν τυχόν διορθώσεις. Όταν τελειώσει η ανακοίνωση, αποθηκεύονται στον Η/Υ οι λέξεις- κλειδιά.

Ο/Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης παρακολουθεί διακριτικά και επεμβαίνει μόνο σε περίπτωση που οι μαθητές έχουν παραλείψει κάποιο σημαντικό συμπέρασμα της κειμενικής πηγής. Όπως προαναφέρθηκε, δεν βιάζεται να δώσει μια «έτοιμη» απάντηση, αλλά με τις κατάλληλες ερωτήσεις οδηγεί την ομάδα (ή αν αυτό δεν είναι δυνατό) την ολομέλεια στον εντοπισμό του αναζητούμενου κειμενικού στοιχείου.

Σημαντικές, επίσης, κρίνονται και οι παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού σε ζητήματα χρήσης του Η/Υ (ψηφιακός γραμματισμός). Συμβουλεύει, προτρέπει, εξηγεί και υποστηρίζει σε σχέση με το πώς αξιοποιούν οι μαθητές τη χρήση του WORD (λ.χ. ποια γραμματοσειρά επέλεξαν, η χρήση κουκίδων, το «μαύρισμα» των λέξεων- κλειδιών κ.ά.). Είναι αυτονόητο, ότι δεν χρειάζεται να εισέλθει σε λεπτομέρειες, καθώς ο βασικός του/της στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις δεξιότητες χρήσης του επεξεργαστή κειμένων (WORD).

Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας και καταγράφουν τις λέξεις- κλειδιά και οι άλλες τρεις ομάδες μαθητών.

Ενδεικτική απάντηση στα ζητήματα του Α΄ Κειμένου:

BENIZEΛΟΣ 	Ποια άποψη υποστηρίζει ο Βενιζέλος ως προς τη σκοπιμότητα ή μη της συμμετοχής της χώρας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο; Ο Βενιζέλος υποστήριζε τη συμμαχία της Ελλάδας με την Αντάντ. Με ποια επιχειρήματα στηρίζει την άποψή του; α. Οι καιροί έχουν αλλάξει και υπαγορεύουν άρση της ουδετερότητας. β. Συμμετοχή στον πόλεμο και διεκδίκηση σημαντικών κερδών στη βάση των ανταλλαγμάτων. γ. Δημιουργία μιας Ελλάδας ισχυρής και μεγάλης (εκπλή-
---	--

ρωση της Μεγάλης Ιδέας- δεν είναι δύσκολο να εντοπισθεί γιατί την έχουν διδαχθεί οι μαθητές)
δ.

Ενδεικτική καταγραφή λέξεων-κλειδιών του Α΄ Κειμένου:

Η άποψη του Βενιζέλου

λέξη κλειδί: Συμμαχία με Αντάντ

Επιχειρήματα του Βενιζέλου (λέξεις κλειδιά):

α. άρση ουδετερότητας

β. κέρδη, ανταλλάγματα

γ. μεγάλη Ελλάδα

δ.,

μ-δραστηριότητα 4:

Παραγωγή συνεργατικού κειμένου (διάρκεια 10-15 λεπτά, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης):

- Καθώς έχουν καταγραφεί και αποθηκευτεί στον επεξεργαστή κειμένου όλες οι σημαντικές λέξεις-κλειδιά (οι οποίες προβάλλονται στην επιφάνεια του διαδραστικού πίνακα), οι μαθητές καλούνται να γράψουν συνεργατικά ένα ψηφιακό κείμενο δύο παραγράφων (μία για κάθε πολιτικό πρόσωπο), έκτασης από 10 έως 15 σειρές (ανάλογα με τη δυναμική του τμήματος).
- Ο/Η μαθητής/τρια που είχε οριστεί από κάθε ομάδα για την πληκτρολόγηση των λέξεων-κλειδιών, αναλαμβάνει σ' αυτή τη φάση την πληκτρολόγηση του κειμένου.
- Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ενώσει τις λέξεις-κλειδιά μιας κειμενικής πηγής. Καλό θα είναι η κάθε ομάδα μαθητών να αναλάβει την επεξεργασία των λέξεων-κλειδιών διαφορετικού κειμένου απ' αυτό που διερεύννησε στην προηγούμενη μ-δραστηριότητα (δες μ-δραστηριότητα 3).
- Ο/Η μαθητής/τρια που εκπροσωπεί την κάθε ομάδα αναγιγνώσκει τις προτάσεις που προέκυψαν, ενώ ο/η μαθητής/τρια που έχει αναλάβει την πληκτρολόγηση τις καταγράφει.
- Ο/Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει επικουρικά σε ζητήματα ιστορικής επάρκειας του κειμένου αλλά και σε θέματα ψηφιακού γραμματισμού με σκοπό να βοηθήσει το έργο των ομάδων. Προσέχει και δίνει οδηγίες να μη χρησιμοποιηθούν δύο φορές οι κοινές λέξεις-κλειδιά (που έχουν προκύψει από τη μ-δραστηριότητα 3) τόσο για λόγους συντομίας όσο και για τη σωστή δόμηση του ψηφιακού κειμένου (αποφυγή επαναλήψεων, χαλάρωσης της δομής).
- Έχει ειπωθεί και στην προηγούμενη μ-δραστηριότητα 3 ότι το παρόν μ-σενάριο δεν δίνει έμφαση στο να αναδειχθούν σε βάθος οι ιδιαιτερότητες του παραγόμενου από τους μαθητές ψηφιακού κειμένου (π.χ. επιλογή φόντου, συνοπτικός λόγος, χρήση ει-

κονιδίων κ.ά.). Στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι απλώς οι μαθητές να αποκτήσουν στις στοιχειώδεις δεξιότητες συνεργατικής γραφής σ' έναν επεξεργαστή κειμένου.

Ενδεικτική παρουσίαση των πρώτων προτάσεων του συνεργατικού ψηφιακού κειμένου:

Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΒΕΝΙΖΕΛΟΥ

Ο Βενιζέλος επεδίωκε τη **συμμαχία με την Αντάντ** και την **άρση της ουδετερότητας** της Ελλάδας, εξασφαλίζοντας σημαντικά **κέρδη** και **ανταλλάγματα** από την είσοδό της στον πόλεμο, εκπληρώνοντας το όραμα της **μεγάλης Ελλάδας** (Μεγάλη Ιδέα).

μ-δραστηριότητα 5:

Ανακεφαλαίωση και ανάθεση εργασιών για το σπίτι (διάρκεια 5 λεπτά):

Με την ολοκλήρωση του συνεργατικού κειμένου, ο/η εκπαιδευτικός προωθεί και συντονίζει σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια με σκοπό την ανακεφαλαίωση της διδακτικής διαδικασίας. Μ' αυτόν τον τρόπο θα διαπιστώσει την πλήρη κατανόηση από τους μαθητές της σύγκρουσης του Βενιζέλου με τον Κωνσταντίνο που οδήγησε στον Εθνικό διχασμό.

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές ασκήσεις (έντυπο φύλλο εργασίας) για το σπίτι. Πέρα από τις ερωτήσεις κλειστού ή αντικειμενικού τύπου (λ.χ. ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης ή της μορφής: Σωστό- Λάθος, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κ.ά.), ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει ομαδοσυνεργατικές εργασίες:

α. επέκτασης των κειμένων: Οι μαθητές καλούνται να επισκεφθούν και να μελετήσουν τις αρχικές διαδικτυακές πηγές των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν αποσπασματικά στη διδασκαλία, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά ζητήματα της διδακτικής ενότητας.

λ.χ. το πλήρες κείμενο της Κουλούρη Χριστίνας, «Ευρωπαϊκός πόλεμος και Εθνικός Διχασμός» βρίσκεται στην Πηγή:

<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=556115>

β. διερεύνησης για την προσέγγιση γνωστικών αποτελεσμάτων: Οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν με τη βοήθεια του διαδικτύου και μηχανών αναζήτησης (www.google.gr)

- πληροφορίες για πρόσωπα και έννοιες που αναφέρθηκαν στις κειμενικές πηγές,

(λ.χ. Ενδεικτικά: ο υπουργός των Εξωτερικών Γ. Στρέιτ,
https://el.wikipedia.org/wiki/Γεώργιος_Στρέιτ

πανσλαβισμός [el.metapedia.org/wiki/Πανσλαβισμός κ.ά.](https://el.metapedia.org/wiki/Πανσλαβισμός_κ.ά.))

- φωτογραφικό ή οπτικό υλικό που θα αναφέρεται στα γεγονότα της περιόδου (Ενδεικτικά: <https://www.slideshare.net/irinikel/ss-57680191>

<https://www.youtube.com/watch?v=ARcizaAGMps> κ.ά.)

Αξιολόγηση μαθητών

Οι μαθητές αξιολογούνται με κριτήρια:

- α. τις συνεργατικές τους δεξιότητες,
- β. την ακρίβεια, την ποιότητα και την επάρκεια των κειμένων που θα προκύψουν από τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες (επιτυχία γνωστικών στόχων),
- γ. την ενεργητική τους συμμετοχή στη διαδικασία αναζήτησης και συζήτησης στην ολομέλεια,
- δ. τις εργασίες (ατομικές ή συνεργατικές) που έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός στο σπίτι.

Πρόσθετα στοιχεία εφαρμογής μ-σεναρίου

Το παραπάνω μ-σενάριο μπορεί να ολοκληρωθεί σε:

- μία διδακτική ώρα (45 λεπτά), υπό την προϋπόθεση ότι η τάξη (ή το τμήμα) που θα επιλεγεί από τον/την διδάσκοντα είναι εξοικειωμένη με τις Νέες Τεχνολογίες και έχει προηγούμενη εμπειρία σε συνεργατικές δραστηριότητες.
- δύο διδακτικές ώρες (70 και πλέον λεπτά) σε τμήματα με προβλήματα ανομοιογένειας ή που παρατηρούνται γνωστικά και άλλα προβλήματα (λ.χ. πειθαρχίας, συμπεριφοράς). Σ' αυτή την περίπτωση -που για μένα αποτελεί ενδιαφέρουσα πρόκληση- τα 70 λεπτά που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του μ-σεναρίου μπορούν να συμπληρωθούν με τη διδασκαλία όλου του κεφαλαίου «Η Ελλάδα στον Α' παγκόσμιο- Ο Εθνικός Διχασμός» (σελίδες 92-93, κάποιες ενότητες θα διδαχθούν περιληπτικά).

Επέκταση του μ-σεναρίου

Εφόσον διαπιστωθεί ότι οι μαθητές έχουν εμφανείς δυσκολίες στη χρήση του Η/Υ και του επεξεργαστή κειμένου, το μ-σενάριο με γνωστικό αντικείμενο την Ιστορία μπορεί

να αποτελέσει αφορμή για στοχευμένη διδακτική προσέγγιση ψηφιακού γραμματισμού σε κάποια από τις επόμενες διδακτικές ώρες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gianouloupoulos G., (2003). *“Our noble blindness...”*, foreign policy and *“national issues”* from the defeat of 1897 to the Asia Minor Catastrophe, 4th edition, Bibliorama, Athens.

Louvi Evangelia, Xifaras Chrys. Dimitrios, (2014). Modern and Contemporary History 3rd High School, Institute of Computer Technology and Publications “Diofantos”.

Training for the Educational Use of ICT, *“Educational Material for the 6th Session: Activities and Educational Micro-Scenarios, Introduction to the Phototree”*, Cluster B1.1 of Theoretical Sciences and Arts, 2nd edition, Institute of Computer Technology and Publications “Diofantos”, November 2017.

Venizelos El. (1964). *Bible of Elefterios Venizelos*, Athens.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

<http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php>

<http://photodentro.edu.gr>.

<http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/>

<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=556115>

<https://www.slideshare.net/irinikel/ss-57680191>

<https://www.youtube.com/watch?v=ARcizaAGMps>

Ενσωματώνοντας τις Τ.Π.Ε. στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου- Διδακτικό σενάριο

Σταθούλη-Μαρία Μ.Εδ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης κλάδου Π.Ε.60

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η ένταξη και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αρχικά θα αποσαφηνιστούν οι όροι Τ.Π.Ε. και έπειτα θα αναλυθεί η ένταξή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, καθώς και η αξιοποίησή τους στην σχολική καθημερινότητα. Οι Τ.Π.Ε. αναφέρονται στο σύνολο της χρησιμοποιούμενης τεχνολογίας και των συσκευών, προκειμένου να βελτιωθεί η πρόσβαση και η ποιότητα Τ.Π.Ε.. Οι πληροφορίες σχετίζονται με τη μεταφορά δεδομένων με πολυμεσικό τρόπο (εικόνα, κείμενο και ήχο) και η επικοινωνία με τα εργαλεία που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών. Οι τεχνολογίες διακρίνονται σε υπηρεσίες, συσκευές και δίκτυα. Τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η διαχείριση υπολογιστικών συστημάτων και λογισμικών, η οργάνωση και ανάλυση των πληροφοριών με τη βοήθεια των κατάλληλων εργαλείων, η ικανότητα επικοινωνίας με άλλους χρήστες μέσω του διαδικτύου και εργαλείων και η δημιουργία online περιεχομένου.

Λέξεις- κλειδιά: τεχνολογίες, νέο πρόγραμμα σπουδών, νηπιαγωγείο

Integrating information and communication technologies in the kindergarten curriculum - Teaching scenario

Stathouli Maria- Consultant of preschool education, M.Ed,

Abstracts

This paper will present the integration and utilization of Information and Communication Technologies in the educational process and more specifically in Preschool Education. Initially, the terms ICT will be clarified and then will be analyzed their integration into the Kindergarten Curriculum, as well as their utilization in everyday school life. ICT refers to the set of technology and devices used to improve access and quality of ICT. Information refers to the transfer of data in a multimedia manner (image, text and sound) and communication with tools that facilitate communication between users. Technologies are divided into services, devices and networks. Their main characteristics are the management of computer systems and software, the organization and analysis of information with the help of appropriate tools, the ability to communicate with other users via the internet and tools, and the creation of online content.

Key-Words: technologies, new curriculum, kindergarten

Παρουσίαση σεναρίου

Επιχειρώντας να προσεγγίσουμε τον ορισμό των ΤΠΕ, αναφέρουμε τις απόψεις ερευνητών όπως οι Leach et al (2005) που επισημαίνουν ότι οι ΤΠΕ επιτρέπουν τη διάδοση των πληροφοριών και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, ενώ η Τσιτοπούλου (2021) αναφέρει ότι: «οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες παρέχουν τη δυνατότητα για κωδικοποίηση, επεξεργασία, αποθήκευση, αναζήτηση, ανάκληση και μετάδοση της πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση υπολογιστών και δικτύων υπολογιστών».

Οι Τεχνολογίες εντάχθηκαν διεθνώς στα εκπαιδευτικά δρώμενα από τις αρχές της δεκαετίας του '70 (Κυρίδης, κ.ά., 2003). Στην Ελλάδα, περίπου τριάντα χρόνια αργότερα, το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έκανε εισήγηση για την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την εισαγωγή τους στην Προσχολική Εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.ά., 2004). Οι τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως στην εκπαιδευτική διαδικασία και απαιτούν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί όπως επισημαίνει ο Μανταλαβίτης (2002) απαιτούνται επαγγελματικές δεξιότητες αναφορικά με τη διαχείριση πόρων (χρόνου, χώρου, χρήματος κλπ), τη διαπροσωπική επικοινωνία και συλλογική δράση, δεξιότητες διαχείρισης υλικού πληροφοριών, κοινωνικών και τεχνολογικών συστημάτων και διαχείρισης τεχνολογίας.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2002 εισάγεται η πληροφορική στην προσχολική εκπαίδευση και ο αρχικός στόχος περιορίζεται στην εξοικείωση των νηπίων με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή. Στο επόμενο Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2011 οι στόχοι είναι πιο εξειδικευμένοι και διαθεματικοί, καθώς οι μαθητές διαχειρίζονται πληροφορίες, κατανοούν το ρόλο που παίζει η τεχνολογία, επικοινωνούν, συνεργάζονται και πειραματίζονται. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2022 γίνεται αναφορά στον τεχνολογικό-ψηφιακό εγγραμματισμό και την σπουδαιότητα της ένταξης των Τ.Π.Ε σε όλα τα θεματικά πεδία.

Το πρώτο θεματικό πεδίο του νέου Πρόγραμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση που έχει τίτλο : «Παιδί και Επικοινωνία», περιλαμβάνει τη θεματική ενότητα της Γλώσσας (Α1) και των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Α2). Οι Τ.Π.Ε περιλαμβάνουν 3 υποενότητες, την Α.2.1 Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ, την Α.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι και την Α.2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία.

Στη θεματική ενότητα ΤΠΕ, επιδιώκεται ο ψηφιακός γραμματισμός και η εργαλειακή ένταξη των ΤΠΕ. Ο ψηφιακός γραμματισμός αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ σαν αντικείμενο μάθησης, ενώ η εργαλειακή τάξη σαν εργαλεία διερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων, επεξεργασίας πληροφοριών, επικοινωνίας κ.α. Οι νέες τεχνολογίες είναι κομμάτι της καθημερινής δραστηριότητας των ανθρώπων και στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να ενσωματωθούν μέσα από μελετημένες και καλά σχεδιασμένες διδακτικές καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να μυήσει τους μαθητές στη σωστή χρήση των ψηφιακών εργαλείων, ώστε να αποκτήσουν ψηφιακό εγγραμματισμό και να

αδράξουν αποτελεσματικά τις δυνατότητες που τους δίνει η εξοικείωσή τους με τις τεχνολογίες.

Παρακάτω προτείνεται ένα Σχέδιο μαθήματος με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε μια τάξη Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Αφορά τα ζώα σε χειμερία νάρκη.

Θεματικό Πεδίο (σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών) : Γ. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Θεματική Ενότητα (σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών) : Γ.2 ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ Γ.2.1 ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΚΑΙ ΜΗ ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ):

Γνώσεις: Να αναγνωρίζουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους ζωντανούς οργανισμούς και το περιβάλλον στο οποίο ζουν

Στάσεις: Να ομαδοποιούν τους ζωντανούς οργανισμούς ανάλογα με το ενδιαίτημα και τις συνθήκες ζωής τους

Να καταγράφουν και να συγκρίνουν τους μηχανισμούς άμυνας και προσαρμογής των ζωντανών οργανισμών στις συνθήκες του περιβάλλοντος που μεταβάλλονται

Δεξιότητες: Να σέβονται τα έμβια όντα και να οργανώνουν δράσεις ευαισθητοποίησης για την προστασία της ζωής και της φύσης

Να εκτιμούν τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επιβίωση στα ζώα και τους ανθρώπους

Το μάθημα μπορεί να πραγματοποιηθεί σε 1 διδακτική ώρα διάρκειας 45 λεπτών. Ωστόσο η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται σε πέντε διαδοχικές φάσεις που αλληλοσυμπληρώνονται, το σενάριο 5Ε. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, δε μπορούν να υλοποιηθούν όλες οι φάσεις μέσα σε 45 λεπτά. Αναλυτικά οι φάσεις περιλαμβάνουν:

1) **την εξοικείωση** με το θέμα και γι' αυτό είναι χρήσιμο να αναπτυχθούν στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές όπως: συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, ρουτίνες σκέψης, κουκλοθέατρο, εποπτικό υλικό και άλλες, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το θέμα, να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους και να καταγραφούν οι ιδέες τους. Με αφορμή ένα κρυμμένο αρκουδάκι, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την τεχνική του καταιγισμού των ιδεών και προκύπτει το ερώτημα: «Γιατί χρειάζεται να κοιμούνται τα ζώα;».

2) **την επισκόπηση**, σε αυτή τη φάση γίνεται κοινωνιογνωστική σύγκρουση, καθώς τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ψάχνουν περαιτέρω για να απαντήσουν στο ερώτημα με το οποίο έκλεισε η προηγούμενη φάση. Στη φάση που είμαστε τώρα εμπλέκεται η

οικογένεια, καθώς ενημερώνεται για το ερώτημα, ενδεχομένως μέσω ενός avatar ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αναζητούνται πληροφορίες στο διαδίκτυο, οι οποίες ταξινομούνται. Μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικές πρακτικές όπως: πείραμα, παρατηρήσεις, καταγραφές, χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών κ.α. Σε αυτή τη φάση μπορεί επίσης να αξιοποιείται η κούκλα- persona doll ή άλλη κούκλα, γίνεται αξιοποίηση υλικού από τη βιβλιοθήκη του σχολείου ή υλικού που έχουν φέρει τα παιδιά στην τάξη, επίσης υλοποιείται εμπλουτισμός κέντρων μάθησης και υπάρχει ενεργοποίηση του διαγράμματος K-W-L-H με τη συμπλήρωση των 2 πρώτων στηλών.

K- τι γνωρίζω / **W-** Τι θέλω να μάθω/ **L-** τι έμαθα/ **H-** πως το έμαθα

3) **την επεξήγηση**, σε αυτή τη φάση αναπτύσσονται στρατηγικές ώστε οι μαθητές να παρουσιάσουν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν. Έτσι αξιοποιούν την 3^η και 4^η στήλη του διαγράμματος K-W-L-H, εντοπίζουν λάθη και εξασκούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Χρησιμοποιούνται διδακτικές πρακτικές όπως: η επιχειρηματολογία, οι παρουσιάσεις, σύνθεση πληροφοριών, συμπλήρωση φύλλων καταγραφής κ.α. Στην περίπτωση μας, οι ομάδες παρουσιάζουν το υλικό που συνέλεξαν και όσα δημιούργησαν τα παιδιά με διαφορετικό υλικό/τεχνική τις εργασίες που είχαν αναλάβει για τα ζώα που πέφτουν σε χειμερία νάρκη.

4) **τον εμπλουτισμό**, όπου αναπτύσσονται στρατηγικές ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στην κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης, εξασκούνται στις νέες γνώσεις με δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας. Χρησιμοποιούνται διδακτικές πρακτικές όπως: κατασκευές, θεατρικές παραστάσεις, διοργάνωση εκθέσεων, ραβδογράμματα, δημιουργία μακέτας, βιβλίου, ψηφιακής παρουσίασης κ.α. Προτείνεται να δημιουργηθεί ένα παιχνίδι γνώσεων για τα ζώα που πέφτουν σε χειμερία νάρκη στον υπολογιστή και τα παιδιά να το παρουσιάσουν στα παιδιά των άλλων τμημάτων, ή να το παίξουν στο σπίτι με τους γονείς τους.

5) **την εκτίμηση**, σε αυτή την τελευταία φάση οι στρατηγικές που αναπτύσσονται σχετίζονται με τον αναστοχασμό και την αξιοποίηση εργαλείων αξιολόγησης της γνώσης. Οι διδακτικές πρακτικές σχετίζονται με: τις ρουτίνες σκέψης- τότε νόμισα, τώρα ξέρω, με αξιοποίηση φωτογραφικού υλικού από τις δραστηριότητες, ώστε να συγκριθούν οι αρχικές γνώσεις με αυτές που αποκτήθηκαν, με παρουσιάσεις έργων, με το διάγραμμα K-W-L-H. Έτσι σε αυτή την τελευταία φάση ενεργοποιείται η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση. Τα παιδιά σχολιάζουν τις φωτογραφίες από την πορεία της δραστηριότητας και ενεργοποιούν τη ρουτίνα σκέψης: «τότε νόμισα-τώρα ξέρω»

Υλικά- μέσα: Τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν είναι εποπτικό υλικό με ζώα που πέφτουν σε χειμερία νάρκη, το περιβάλλον που ζουν, διαδικτυακή ενημερωτική συνάντηση με εξειδικευμένο προσωπικό της οργάνωσης: «Αρκτούρος».

Συμπεράσματα

Οι νέες τεχνολογίες συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς αξιοποιούνται τόσο κατά τη φάση της προετοιμασίας, όσο και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός παίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς επανασχεδιάζει τις δραστηριότητες με βάση τις νέες τεχνολογίες, θέτοντας ωστόσο όρια και κριτήρια στη χρήση των τεχνολογιών από τους μαθητές. Με την κατάλληλη χρήση οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τα οποία είναι μέρος της ψηφιακής πραγματικότητας, ωστόσο πρέπει να εκπαιδευτούν, για να έχουν κριτική στάση απέναντί της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Chrysafidis, K., (1996). Viomatiki-Epikoinoniaki Didaskalia, i Eisagogi tis Methodou Project sto Scholeio, Athina: Gutenberg.
- Kyridis, A., Ntinis, K., & Drosos, V. (2003). I pliroforiaki-epikoinoniaki technologia stin proscholiki kai protoscholiki ekpaidefsi (No. IKEEBOOK-2014-284). Athina: Gutenberg.
- Leach, J., Ahmed, A., Makalima, S., & Power, T. (2005). Deep impact: an investigation of the use of information and communication technologies for teacher education in the global south. London: dfid.
- Matsangouras, I. (2002). I Diathematikotita sti Scholiki Gnosi. Ennoiokentriki anaplaiosis kai Schedia Ergasias. Athina: Grigoris
- Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Programma Spoudon Proscholikis Ekpaidefsis Nipiagogeiou. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542
- Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Odigos Nipiagogou Pyxida: Theoritiko kai Methodologiko Plaisio. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» " tou IEP me MIS 5035542
- Tsitopoulou, V. (2021). Nees technologies kai perivallontiki ekpaidefsi: ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi stin proscholiki agogi
- Zoniou-Sideri, A., Nteropoulou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2004). Ekpaideftiki Politiki kai Entaxi (No. IKEEART-2013-137). Aristotle University of Thessaloniki.

Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο. Σενάριο κριτικής διδασκαλίας της ιστορίας στο δημοτικό

Αμαλία Γιαννούτσου, Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής,

Περίληψη

Στο άρθρο αναπτύσσεται μία διδακτική παρέμβαση για την κριτική διδασκαλία της βυζαντινής ιστορίας στο δημοτικό. Το διδακτικό σενάριο, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αφορά στη διδασκαλία της ενότητας «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο», και υλοποιήθηκε σε μαθητές / μαθήτριες της Ε' τάξης Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων κατά τα σχολικά έτη 2023-2024 και 2024-2025. Ειδικότερα, αποτελεί μία πρόταση εμβάθυνσης στη γνώση που παρέχει το διδακτικό εγχειρίδιο, προτείνοντας μια μεθοδολογία αφομοίωσης, κριτικής επεξεργασίας και κατανόησης έναντι της μηχανικής απομνημόνευσης: αξιοποιεί στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδωμένες υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, όπως τη συλλογή και επεξεργασία ποικιλίας ιστορικών τεκμηρίων, ώστε να αναδείξει την εμπειρία προσέγγισης των μαθητών ως εν δυνάμει ιστορικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: βυζαντινή ιστορία, βιωματική εκπαίδευση, διαφοροποίηση, συνεργατική μάθηση, καινοτόμος μεθοδολογία

Everyday life in the Byzantium. A script for the critical teaching of history in primary education.

Amalia Giannoutsou, PhD in Education,

Abstracts

The article develops a teaching intervention for the critical teaching of Byzantine history in primary school. The teaching scenario, which was designed according to the specifications of the New Curriculum, is related to the teaching of the unit "Everyday life in Byzantium" and was implemented with students of the 5th grade of Experimental Primary Schools during the school years 2023-2024 and 2024-2025. In particular, it is a proposal for the immersion in the knowledge offered by school textbook, suggesting a methodology for the assimilation, critical elaboration and comprehension, instead of mechanical memorization: it makes use of differentiated teaching strategies, seen from the perspective of critical pedagogy, such as the collection and elaboration of multiple and diverse historical documents, in order to highlight the experience of approaching students as potential historians.

Key-Words: byzantine history, experiential education, differentiation, collaborative learning, innovative methodology

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης καινοτόμου δράσης, που έχει ως σκοπό να προάγει τη βιωματική, δημιουργική και κριτική διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό. Το σχέδιο μαθήματος σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024 στην Ε' δημοτικού του Πειραματικού Δημοτικού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΣΠΑ), και το 2024-2025 σε τμήμα Ε' δημοτικού του 1ου δωδεκαθέσιου Ράλλειου Πειραματικού Δημοτικού του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η παρέμβαση αξιοποιεί πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αρχές της συνεργατικής μάθησης, ώστε να πλαισιώσει τη διδασκαλία της ενότητας «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο».

Το σενάριο αποτελεί απότοκο μίας προσπάθειας ευρύτερης κριτικής πάνω στις αντιθέσεις ανάμεσα στους προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, και τους εκπαιδευτικούς στόχους, που διακριτικά προάγουν τα σχολικά εγχειρίδια. Η ιστορία συνιστά ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της αντίφασης. Από τη μία πλευρά στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συναντάμε την προώθηση της διερευνητικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας. Από την άλλη, η καθημερινή πρακτική διαπερνάται από την εμμονή στη συσσώρευση και απομνημόνευση πληροφοριών, εις βάρος της κατανόησης και κριτικής επεξεργασίας (Ρεπούση & Τσιβάς, 2011). Η διδασκαλία της ιστορίας, ανάλογα τον εκπαιδευτικό, συνιστά μία ταλάντωση ανάμεσα στην ιστορία ως παραμύθι και την ιστορία ως γλωσσικό μάθημα. Παρά τη χρησιμότητα των στρατηγικών αυτών, εντέλει, η έμφαση δίνεται στην απομνημόνευση και την ανάκληση της γνώσης και όχι στην κριτική, τη σύγκριση και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Ρεπούση & Τσιβάς, 2011; Τσάφος, 2014). Η διδασκαλία της ιστορίας με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί περισσότερο ως χωνευτήρι της διδακτέας ύλης, παρά ως εργαλείο κατασκευής και επεξεργασίας της ιστορικής μνήμης και ταυτότητας.

Στη διδακτική παρέμβαση αποπειράται μία απόδραση, αν και εφήμερη, από την κυρίαρχη διδασκαλία της ιστορίας, συντελώντας μία στροφή γύρω από τους άξονες του χώρου και του χρόνου. Ερευνούμε την ιστορία των αντικειμένων, των προσώπων και των τόπων που βρίσκονται κοντά μας, τοπικά και χρονικά. Χαρτογραφούμε το παρόν, για να κατανοήσουμε το παρελθόν και αντίστροφα, ερμηνεύουμε το παρελθόν για να μελετήσουμε την επίδρασή του στην οικοδόμηση του παρόντος και στον σχεδιασμό του μέλλοντος. Δρώντας με αυτόν τον τρόπο, μαθαίνουμε να εξυψώνουμε το απλό, το καθημερινό, το φαινομενικά αδρανές. Μαθαίνουμε τόσο για τη ζωή των δυνατών, όσο και για την ιστορία των «από κάτω», των λιγότερο προνομιούχων. Για παράδειγμα, δε διδασκόμαστε μόνο την ιστορία πολέμων, αλλά εμμένουμε στις συνέπειες των επεκτατικών πολιτικών στη ζωή των απλών ανθρώπων.

Η μέθοδος διδασκαλίας που πρόκειται να εφαρμοστεί είναι η καθοδηγούμενη ανακάλυπτική / διερευνητική με στοιχεία ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στο στάδιο της εφόρμησης αξιοποιείται η συζήτηση και ο διάλογος εκκινούμενος από εποπτικό υλικό.

Κατά την πρώτη δραστηριότητα του κύριου μέρους θα αξιοποιηθεί η τεχνική της εισήγησης για να εισάγουμε το νέο θέμα, να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και να θέσουμε τις βάσεις για τη μετέπειτα ομαδική εργασία των παιδιών, παρουσιάζοντας συνοπτικά συγκεκριμένες έννοιες και γνώσεις. Η εργασία σε ομάδες θα εφαρμοστεί στο υπόλοιπο κομμάτι της εμβάθυνσης και της αξιολόγησης. Καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιούνται τεχνικές όπως οι ερωταποκρίσεις, η συζήτηση, ο διάλογος, οι ομάδες εργασίας, η διερεύνηση, το παιχνίδι ρόλων, η επίλυση προβλήματος, αξιοποιώντας το αντίστοιχο εποπτικό υλικό. Η παρουσίαση κατέχει ελάχιστο χώρο στον σχεδιασμό και είναι εμπλουτισμένη με ερωτήσεις κρίσεως, ώστε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών, επιτρέποντας στη νέα γνώση να αναδυθεί φυσικά, μέσα από τις γνώσεις που ήδη κατέχουν τα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2008). Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τη μαθητοκεντρικότητα, τη διαθεματικότητα (ιστορία, μουσική, τέχνη, γλώσσα, γεωγραφία), τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Σημαντικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης αποτελεί η αυτενέργεια: οι μαθητές δεν περιορίζονται στον ρόλο του ακροατή αλλά γίνονται οι ίδιοι ερευνητές, εν δυνάμει ιστορικοί.

Το διδακτικό σενάριο

Οι βασικές παράμετροι κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας αποτέλεσαν η εστίαση στην πρωτοτυπία και την καινοτομία, η έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και ερευνητικών δεξιοτήτων μέσα από την ενεργοποίηση του συναισθήματος, της κριτικής σκέψης, της φαντασίας (Αργυρόπουλος, 2011). Η διδασκαλία χωρίζεται διακριτά σε τρεις φάσεις: την παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου, την εμβάθυνση / εμπέδωση και την τελική αξιολόγηση. Ωστόσο, έχουν ληφθεί υπόψιν και τυχόν προσαρμογές στον αρχικό σχεδιασμό, παρατηρώντας τις αντιδράσεις των μαθητών.

Στόχοι / αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

1. Οι μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία από την καθημερινή ζωή των Βυζαντινών όπως: οι διατροφικές τους συνήθειες, η μουσική τους και οι γιορτές τους μέσα από τη μελέτη ιστορικών αντικειμένων (γνωστικός στόχος).
2. Να συγκρίνουν τα παραπάνω στοιχεία με τη σύγχρονη εποχή και να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές (ψυχοκινητικός στόχος).
3. Να αναγνωρίσουν τη διαχρονικότητα της ελληνικής παράδοσης (συναισθηματικός στόχος).
4. Επιπλέον στόχοι:
5. Η ενίσχυση της συνεργασίας (συναισθηματικός στόχος)
6. Να κατανοούν και να εξάγουν πληροφορίες από τη χρήση πηγών και αντικειμένων (ψυχοκινητικός)
7. Να συνδυάζουν την νεοαποκτηθείσα γνώση με την προηγούμενη, προχωρώντας στην κατασκευή νέων νοητικών σχημάτων (ψυχοκινητικός)

Σύμφωνα με την στοχοταξινόμια του Bloom (1956), οι παραπάνω στόχοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις τομείς: τον γνωστικό (cognitive), που αφορά τις διεργασίες της γνώσης, τον συναισθηματικό (affective) που αφορά τις στάσεις (attitudes) και τον ψυχοκινητικό (psychomotor) που αφορά τις δεξιότητες (skills). Οι πρώτοι τρεις στόχοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με το μάθημα, ενώ οι τρεις τελευταίοι στόχοι αποτελούν μεταγνώσεις που μας ενδιαφέρει να καλλιεργήσουν οι μαθητές σε βάθος χρόνου και κατά τη διάρκεια της χρονιάς, θέτοντας τις βάσεις για τις επόμενες βαθμίδες αλλά και την μετέπειτα ζωή τους. Όλοι οι προαναφερόμενοι στόχοι έχουν τεθεί έχοντας ως αναφορά την ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των παιδιών καθώς και της ιστορικής τους συνείδησης μέσα από την ενεργοποίηση επικοινωνιακών και ερευνητικών δεξιοτήτων, όπως η συνθετική και αφαιρετική σκέψη, η γνωστική ευελιξία, η συναισθηματική νοημοσύνη, η συνεργασία, ο σεβασμός προς τον άλλον. Εν κατακλείδι, μετά το πέρας της διδασκαλίας αναμένεται οι μαθητές να έχουν κατανοήσει το διδακτέο θέμα αλλά και να μπορούν να συγκρίνουν, να αναλύουν ή να συνθέτουν νέες γνώσεις.

Χωροταξική οργάνωση

Οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι σε πέντε ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων, ή έξι ατόμων η καθεμία. Οι ομάδες αλλάζουν κάθε εβδομάδα ώστε όλοι να συνεργάζονται με όλους και δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ποικιλία τόσο ως προς το φύλο όσο και ως προς το μαθησιακό επίπεδο.

Δραστηριότητες

1. Εισαγωγή: Γευόμαστε το Βυζάντιο (Διάρκεια: 5 λεπτά)

Στο σημερινό μάθημα θα εντρυφήσουμε στη μελέτη της καθημερινής ζωής των Βυζαντινών από τις διατροφικές συνήθειες μέχρι τους εορτασμούς, τις μουσικές παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα. Ξεκινάμε το μάθημα έχοντας τοποθετήσει στα θρανία των παιδιών ανά ομάδες αντικείμενα εφόρμησης: μικρά πιατάκια με μπαχαρικά, ελιές, χουρμάδες και ρεβίθια. Με τη μορφή ερωταποκρίσεων παρακινούμε τα παιδιά να σκεφτούν το αντικείμενο του τρέχοντος μαθήματος, να το συνδυάσουν με το προηγούμενο μάθημα και να εξάγουν τις πρώτες πληροφορίες οι οποίες έπειτα θα δομήσουν τα νέα σχήματα γνώσης. Με τη χρήση της σωκρατικής μεθόδου δημιουργούμε τις πρώτες συνδέσεις ανάμεσα στη δομή της πόλης, το εμπόριο και την οικονομία (λέξεις κλειδιά του προηγούμενου μαθήματος και τη ζωή στην πόλη, τον πολιτισμό, τη διατροφή, τα ήθη και τα έθιμα (λέξεις κλειδιά του σημερινού μαθήματος)).

Με αυτόν τον τρόπο ελέγχουμε τον βαθμό κατάκτησης των προηγούμενων γνώσεων και συνδυάζουμε το μάθημα της ιστορίας με την καθημερινή ζωή, σε μια προσπάθεια να το εκσυγχρονίσουμε και να το καταστήσουμε πιο ενδιαφέρον (Ματσαγγούρας, 2008). Κάπως έτσι, κινητοποιούμε την περιέργεια των παιδιών και ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή τους, ενώ ταυτόχρονα αξιολογούμε την κατάκτηση των γνωστικών στόχων

και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιήσαμε (Αργυρόπουλος, 2013; Φιλίππατου, 2013). Ταυτόχρονα, βάζουμε τα παιδιά από την αρχή στον ρόλο του ερευνητή και του ιστορικού, ωθώντας τα να εξάγουν πληροφορίες μέσα από τη χρήση αντικειμένων και πηγών και να πραγματοποιήσουν συνδέσεις ανάμεσα στις λέξεις κλειδιά του μαθήματος (Ρεπούση & Τσιβάς, 2011). Ενεργοποιώντας την προηγούμενη γνώση τους μέσα από συνδυαστικές ερωτήσεις, αλλά και ενθαρρύνοντάς τα να διαμορφώσουν τα ίδια τη νέα γνώση, οξύνουμε την καλλιέργεια συνθετικής και κριτικής σκέψης. Εδώ εισάγετε το κυρίως κείμενο του άρθρου σας.

2. Μπαίνουμε στη χρονομηχανή-Μία μέρα στη βυζαντινή αυτοκρατορία (Διάρκεια: 10 λεπτά)

Αξιοποιείται ο διαδραστικός πίνακας για να προβληθεί μία παρουσίαση σχετικά με τα βασικά σημεία του μαθήματος: κάνουμε μία μικρή επανάληψη των βασικών σημείων του προηγούμενου μαθήματος για να δημιουργήσουμε συνδέσεις με το σημερινό μάθημα. Τονίζεται ο ρόλος της υπαίθριας αγοράς και των πλατειών στην κοινωνική ζωή των βυζαντινών, για να περάσουμε στη συνέχεια στις διατροφικές συνήθειες των βυζαντινών, τις γιορτές, τα πανηγύρια και τη μουσική παράδοση. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης ζητάμε τη βοήθεια, άρα και τη συμμετοχή, των μαθητών είτε για την ανακάλυψη νέων στοιχείων, είτε για τη διασύνδεσή τους με προηγούμενα μαθήματα, με τη μορφή ερωταποκρίσεων. Είναι πολύ σημαντικό να μην παρουσιάζονται απλά οι πληροφορίες, αλλά να ζητάμε από τους μαθητές να εκμαιεύσουν τη γνώση αξιοποιώντας διάφορες πηγές. Τα παιδιά μπαίνουν έτσι στον ρόλο του ερευνητή-ιστορικού, κάτι που τα ενθουσιάζει, αλλά και καλλιεργούν τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης. Η παρουσίαση έχει δημιουργηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις κλίσεις των μαθητών. Πρόκειται δηλαδή για εξατομικευμένο υλικό.

3. Γίνε ιστορικός (Διάρκεια: 20 λεπτά)

Αναθέτουμε στους μαθητές ανά ομάδες από μία ερευνητική αποστολή. Ξεκινάμε, δηλαδή, δημιουργώντας ένα πλαίσιο που να προκαλεί τη φαντασία τους. Τους εξηγούμε ότι είναι ερευνητές/αρχαιολόγοι και έχουν στη διάθεσή τους διάφορα αντικείμενα και κείμενα που τους επιτρέπουν να καταλάβουν τη ζωή των Βυζαντινών. Αποστολή κάθε ομάδας είναι να μελετήσουν τις πηγές και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στο συνέδριο βυζαντινής ιστορίας της τάξης μας. Βασική εστίαση των δραστηριοτήτων είναι, η σύγκριση σε επίπεδο χώρου και χρόνου (τότε- εκεί, τώρα - εδώ) μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων που επιτρέπει τη διερεύνηση, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα των παιδιών (Γρόλλιος, 2005; Ρεπούση και Τσίβας, 2011).

Η πρώτη ομάδα διαβάζει δύο συνταγές μαγειρικής από το βιβλίο «Δρόμοι του Βυζαντίου. Πρόσκληση σε γεύμα». Το ένα φαγητό προορίζεται για κατανάλωση από εύπορες οικογένειες, το άλλο από οικογένειες που ζουν φτωχικά, κάτι όμως που δε το αποκαλύπτουμε στα παιδιά. Πρέπει οι ίδιοι οι μαθητές, συγκρίνοντας τις δύο συνταγές, να βγάλουν συμπεράσματα για τις διατροφικές συνήθειες των Βυζαντινών, ανάλογα την

οικονομική και κοινωνική τάξη στην οποία ανήκαν.

Η δεύτερη ομάδα λαμβάνει ένα φύλλο εργασίας με την εξής αποστολή: Αναλαμβάνει να μελετήσει από το βιβλίο μαθητή σελίδα 37 το κείμενο για τις γιορτές των Βυζαντινών, το οποίο συνοδεύεται από μία τοιχογραφία/αναπαράσταση θρησκευτικής γιορτής. Η ομάδα θα πρέπει μελετώντας τις δύο αυτές πηγές να συζητήσει για την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση στο Βυζάντιο και τη σημασία των γιορτών τότε και σήμερα.

Η τρίτη ομάδα θα πρέπει να παρατηρήσει την εικόνα της υπαίθριας αγοράς από το βιβλίο του μαθητή σελίδα 36, να ερευνήσει τα τρόφιμα που βρίσκονται στην τάξη, καθώς και να διαβάσει το κείμενο «Μικρογεύματα» από το βιβλίο «Η άγνωστη πλευρά του Βυζαντίου. Ιστορικά παράδοξα» (2014). Σκοπός της ομάδας είναι να εντοπίσει τα είδη πρώτης ανάγκης τότε και τώρα, καθώς και να συγκρίνει τις διατροφικές συνήθειες των βυζαντινών με τη σύγχρονη εποχή.

Η τέταρτη ομάδα θα πρέπει να αντιστοιχίσει βυζαντινές παροιμίες που χρησιμοποιούμε ακόμη και σήμερα με ιστορίες που να εξηγούν το πώς δημιουργήθηκαν. Η πέμπτη ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει ένα κείμενο για τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στο Βυζάντιο και να τα συγκρίνει με τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών σήμερα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί και τη «γέφυρα» διασύνδεσης του τρέχοντος μαθήματος με το επόμενο κεφάλαιο, την εκπαίδευση στο Βυζάντιο. Η εκπαιδευτικός δρα επικουρικά, όχι όμως παρεμβατικά, καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται ομαδικά τις πηγές τους και τις απαντήσεις τους (Ματσαγγούρας, 2008). Είναι σημαντικό οι ομάδες να αυτορυθμιστούν και να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης με την ελάχιστη δυνατή κατευθυντικότητα (Αργυρόπουλος, 2013). Η στάση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί της γνώσης τους, δρώντας ερευνητικά (Γρόλλιος, 2005). Είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της χρονιάς να λάβουν το μήνυμα ότι η γνώση δεν είναι κάτι που τους «βάζουν με το ζόρι στο κεφάλι», αλλά ότι αντίθετα κάτι που κατακτούν οι ίδιοι και μάλιστα μέσα από διεργασίες πολύ προσιτές για τους ίδιους (Γούναρη & Τσιβάς, 2011). Στο τέλος της δραστηριότητας, οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα ευρήματα των αποστολών τους.

4. Ανακεφαλαίωση / Αξιολόγηση: «Βγες από τη χρονομηχανή!» (Διάρκεια: 5 λεπτά)

Στο τέλος της δραστηριότητας, οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα ευρήματα των αποστολών τους. Οι μαθητές/μαθήτριες πρωτύτερα έχουν επεξεργαστεί κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας, τα οποία αναλύουν διαφορετικά στοιχεία του μαθήματος και αναδεικνύουν διαφορετικές οπτικές και απόψεις. Η παρουσίαση των ευρημάτων τους στην παρούσα φάση συντελεί στην ανασύνθεση του μαθήματος ως μία συνεκτική ενότητα. Μπορούμε να παρομοιάσουμε τη φάση αυτή με τη σύνθεση ενός παζλ από διαφορετικά κομμάτια. Η συγκεκριμένη διαδικασία επιτρέπει όχι μόνο τη σύνθεση της γνώσης, αλλά και την αφομοίωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές/τις μαθήτριες, αφού έχει παρατηρηθεί ότι, όταν τα παιδιά παρουσιάζουν/εξηγούν ή αναλύουν όσα

έχουν διδαχτεί, εμβαθύνουν περισσότερο σε αυτά (Αργυρόπουλος, 2013). Τέλος, αποτελεί το ερέθισμα για να εκκινήσει μία διεργασία αυτό-αξιολόγησης και έτερο-αξιολόγησης των παιδιών και του βαθμού κατάκτησης όσων διδάχτηκαν (Φιλιππάτου, 2013).

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διδασκαλία σχεδιάστηκε στα πλαίσια μίας προσπάθειας να συνδεθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με το ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη την εκπαιδευτική δράση ως πεδίο μεταμόρφωσης των μαθητών. Η διαφοροποίηση, η σύνδεση αισθητικής και μάθησης, η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (αυτενέργεια, ιστορική συνείδηση, κριτική σκέψη) των μαθητών αποτέλεσαν τους βασικούς πυλώνες για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής αφορούσαν, από τη μία πλευρά, στην κατανόηση των βασικών στοιχείων της εκπαίδευσης στο Βυζάντιο και στην ικανότητα σύγκρισης με τη σύγχρονη εποχή, στη δυνατότητα αξιοποίησης των πηγών για εξαγωγή συμπερασμάτων και στην κριτική επεξεργασία των κοινωνικών αντιλήψεων της τότε εποχής και της αντιπαραβολής τους με τη σημερινή. Από την άλλη, σημαντική έμφαση δόθηκε και στη στοχοθεσία που αφορούσε στη διεύρυνση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός, η ομαδική συνεργασία, η ασφάλεια.

Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας ανέδειξε τα παρακάτω σημεία: Αρχικά, οι δεξιότητες που διδάσκονται με «παραδοσιακές μεθόδους» έχουν αδιαμφισβήτητη χρησιμότητα, όμως απομακρύνουν τον μαθητή από την αισθητική απόλαυση της ιστορίας. Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και η αγάπη για την ιστορία θυσιάζονται στον βωμό της όξυνσης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η παραγωγή σχεδιαγράμματος, η πύκνωση και η αραίωση λόγου, η απομνημόνευση. Αν και αποτελούν σημαντικότερες δεξιότητες, δεν αποτελούν ωστόσο τον κύριο σκοπό της ιστορίας. Με άλλα λόγια, όταν το μάθημα της ιστορίας διδάσκεται ως γλωσσικό μάθημα απομακρύνει τους μαθητές από την ίδια την ιστορία. Συνεπώς, είναι σημαντικό να συνδέεται η παρεχόμενη γνώση με την καθημερινή ζωή. Γι' αυτό, εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο, είναι κρίσιμη η μελέτη σύγχρονων και ιστορικών πηγών και η ευρύτερη αξιοποίηση ιστορικών αντικειμένων.

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια διδασκαλία η οποία εστιάζει στη μελέτη των πηγών, γεγονός που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ιστοριογραφίας. Τα παιδιά ωθούνται στο να αντιληφθούν από μικρή ηλικία ότι η ιστορική αφήγηση δεν γίνεται αυθαίρετα, αλλά στηρίζεται πάνω σε ιστορικά τεκμήρια, κάτι που τα προετοιμάζει για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και με αυτό τον τρόπο εστιάζει σε Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα ανώτερου επιπέδου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelidou, M. (2019). *To Vyzantio se exi chromata*. Prasino. Athina: Metaichmio
- Argyropoulos, V. (2013). *Diaforopoiisi kai diaforopoiimeni didaskalia. Theo-ritiko ypovathro kai vasikes arches*. Sto S. Panteliadou & D. Filippatou (Epim.). *Di-aforopoiimeni Didaskalia: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes prakti-kes* (ss.27-59). Ekdoseis Pedio.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Co. Inc
- Filippatou, D. (2013). *O rolos tis axiologisis sti diaforopoiimeni didaskalia*. . Sto S. Panteliadou & D. Filippatou (Epim.). *Diaforopoiimeni Didaskalia: Theo-ritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes* (ss. 61-98). Ekdoseis Pedio.
- Gounari, P. & Grollios, G. (2010). *Eisagogi*. Sto P. Gounari & G. Grollios (ep.). *Kritiki Paidagogiki, mia syllogi keimenon*. Athina: Gutenberg, 11-61
- Grollios, G. (2005). *O Paulo Freire kai to Analytiko Programma*. Thessaloniki. Athina: Ekdoseis Vantias.
- Gryntakis, G., Dalkos, G., Chortis, A., Chortis, E. (2014). *I agnosti plevra tou Vyzantiou. Istorika paradoxa*. Athina: Metaichmio
- Matsangouras, I. G. (2008) *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Gia to ka-thi-merino mathima, to oloimero scholeio kai gia ta perivallontika, ta politistika kai ta evropaikis synergasias programmata*. Athina: Grigoris.
- Repousi, M. & Tsivas, A. (2011). *Istorikes piges kai scholiki istoria*. Sto M. Re-pousi& Tsivas, A. (Epim.), *Apo ta ichni stis martyries. I epexergasia ton istori-kon pigon sto mathima tis istorias* , ss. 8 -13. Athina: Grafima.
- Stampogli, E. (2002). *Dromoi tou Vyzantiou. Prosklisi se gevma*. Athina: Kalei-dos-kopio
- Tsafos, V. (2014). *Analytiko Programma. Theoritikes prosengiseis kai ekpaidef-tikoi prosanatolismoι*. Athina: Metaichmio.

Ο φράχτης: Μονοτονία και ακρότατα συνάρτησης

Κουμπέτσου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο βασίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και της μικτής μάθησης, συνδυάζοντας τη δια ζώσης διδασκαλία με την εξ αποστάσεως μάθηση μέσω ΤΠΕ. Εστιάζει στη διδασκαλία της μονοτονίας και των ακροτάτων συνάρτησης στη Γ' Λυκείου, αξιοποιώντας ομαδοσυνεργατικές και ατομικές δραστηριότητες. Η διδακτική προσέγγιση περιλαμβάνει διαδικτυακή πρόκληση ενδιαφέροντος, πειραματισμό, ομαδική επεξεργασία και συζήτηση, καθώς και χρήση του λογισμικού Geogebra. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά μέσω μικροπειραμάτων, μοντελοποίησης και διαδικασιών απόδειξης, ενώ η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ανατροφοδότηση. Η καινοτομία έγκειται στην αξιοποίηση της τεχνολογίας, που διευκολύνει την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την κριτική σκέψη. Το σενάριο υλοποιείται σε δύο διδακτικές ώρες, είτε στο εργαστήριο υπολογιστών είτε στην τάξη με ηλεκτρονικά μέσα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μονοτονία, Ακρότατα, Ανεστραμμένη τάξη, Ομαδοσυνεργατική

The Fence: Monotonicity and Extrema of a Function

Koumpetsou Panagiota, Teacher of Mathematics M.Sc., M.Ed.

Abstract

The proposed teaching scenario is based on the flipped classroom model and blended learning, combining face-to-face instruction with distance learning through ICT. It focuses on teaching monotonicity and extrema of functions in the final year of high school, utilizing both collaborative and individual activities. The teaching approach includes online engagement, experimentation, group processing and discussion, as well as the use of Geogebra software. Students actively participate through micro-experiments, modeling, and proof processes, while self-assessment enhances feedback. The innovation lies in the integration of technology, which facilitates understanding and problem-solving, encouraging collaboration and critical thinking. The scenario is implemented over two teaching hours.

Key-Words: Monotonicity, Extrema, Flipped classroom, Collaborative learning

Εισαγωγή

Πρόκειται για ένα σενάριο που στηρίζεται στη ανεστραμμένη τάξη, στο μοντέλο της μικτής μάθησης (blended learning) συνεπώς συνδυάζει τη δια ζώσης διδασκαλία με τη μάθηση μέσω εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων με τη χρήση ΤΠΕ. Η μορφή διδασκαλίας είναι καθοδηγούμενη ή αυτό-καθοδηγούμενη αυτενέργεια και ερωτηματικός

διάλογος ενώ η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η παραγωγική-επαγωγική.

Αρχικά με επικοινωνία μέσω διαδικτύου, επιχειρείται η πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών με κατάλληλο πρόβλημα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργαστούν το πρόβλημα, να πειραματιστούν και να συμπληρώσουν κατάλληλο φύλλο εργασίας.

Στη συνέχεια και στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, γίνεται ανάκληση προηγούμενων γνώσεων. Οι μαθητές/τριες καλούνται δουλεύοντας σε ομάδες να επεξεργαστούν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας και να συζητήσουν τόσο ομαδικά όσο και στην ολομέλεια σχετικά με τα συμπεράσματά τους. Οι μαθητές/τριες πειραματίζονται μέσω μικροπειράματος σχετικό με τη μονοτονία και το μέγιστο συνάρτησης, ενώ στη συνέχεια εμπλέκονται σε διαδικασίες τυποποίησης και απόδειξης.

Τέλος μέσω ασύγχρονης διδασκαλίας, ανατίθεται στους/στις μαθητές/τριες άσκηση αυτοαξιολόγησης η οποία βαθμολογείται αυτόματα με κλίμακα βαθμολογίας για ανατροφοδότηση αλλά και για να πληροφορεί ο εκπαιδευτικός αν οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τη γνώση που κατέκτησαν για την απόκτηση αλλά και τη θεμελίωση νέας γνώσης.

Γνωστική περιοχή των μαθηματικών: Μονοτονία και ακρότατα συνάρτησης

Θέμα: Το σενάριο αφορά στην διδασκαλία ακροτάτων συνάρτησης και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου με έμφαση σε ομαδοσυνεργατικές και ατομικές δραστηριότητες και θα υλοποιηθεί τόσο ασύγχρονα σε περιβάλλον e-Class όσο και δια ζώσης.

Τεχνολογικά εργαλεία: Στη δια ζώσης διδασκαλία το σενάριο θα υλοποιηθεί στο εργαστήριο υπολογιστών ή στην αίθουσα διδασκαλίας με τη βοήθεια κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας, Geogebra με τη χρήση βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα ή με τη χρήση των netbooks.

Προστιθέμενη αξία

Το προτεινόμενο σενάριο φιλοδοξεί να συμβάλει ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι τα μαθηματικά μπορεί να είναι αντικείμενο διερεύνησης, κατά την οποία τίθενται ερωτήματα και διατυπώνονται υποθέσεις, οι οποίες ελέγχονται και όταν είναι εφικτό αποδεικνύονται, μετατρέποντας την τάξη σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες ώστε να οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τους Θεοφανέλλη και Παπαδημητρίου (2016), η ενεργή συμμετοχή των μαθητών ενισχύει την κατανόηση και την απόκτηση γνώσεων, μετατρέποντας την τάξη σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, οι μαθητές/τριες οργανώνονται με συγκεκριμένα κριτήρια πραγματοποιώντας συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους μέσω πειραματισμού και ε-

πεξεργασίας θεμάτων. Επιπλέον μέσα από τις δυνατότητες του λογισμικού οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε διαδικασίες μοντελοποίησης μιας «πραγματικής» κατάστασης και επίλυσης προβλήματος. Με τη διαδικασία της μοντελοποίησης, τα μαθηματικά ξεπερνούν την περιορισμένη διάσταση της διαχείρισης συμβόλων, αποκτούν πρακτική αξία και εφαρμογή. Πίσω από αυτές τις έννοιες κρύβονται οι βασικοί στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Niss, 1996, στο Blum, 2011).

Συνεπώς οι μαθητές πειραματίζονται μέσω μικροπειραμάτων, συζητούν, κάνουν εικασίες, διαπραγματεύονται, καταλήγουν σε συμπεράσματα, εμπλέκονται σε διαδικασίες μοντελοποίησης, τυποποίησης, απόδειξης και τέλος αυτοαξιολογούνται μέσω εργασίας που τους παρέχετε ασύγχρονα.

Γνωστικά διδακτικά προβλήματα

Κατά την ενασχόλησή των μαθητών/τριών με αυθεντικά προβλήματα γίνεται φανερή η δυσκολία τους να μοντελοποιήσουν μια διερευνητική δραστηριότητα. Παρατηρούνται δυσκολίες στο χειρισμό των πραγματικών δεδομένων και την μοντελοποίησή τους σε μαθηματικά δεδομένα. Επιπλέον δυσκολίες παρατηρούνται και στα τέσσερα στάδια επίλυσης προβλημάτων, τόσο στο στάδιο της κατανόησης όσο και στο στάδιο οργάνωσης και υλοποίησης σχεδίου λύσης και ελέγχου.

Καινοτομίες

Η ανεστραμμένη τάξη αυξάνει τον χρόνο αλληλεπίδρασης των μαθητών με το διδακτικό υλικό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ενώ οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πειραματιστούν με νέα μαθηματικά αντικείμενα (Bergmann & Sams, 2012). Η δημόσια διερεύνηση των ιδεών τους αυξάνεται όταν οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών συνδέονται και τα αποτελέσματα των πειραματισμών και των ατομικών εργασιών συζητούνται. Αυτός ο διαλογισμός γίνεται πιο αποτελεσματικός όταν τα μαθήματα είναι δομημένα ώστε να επιτρέψουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών. Η διδακτική παρέμβαση, με οργανωμένες δραστηριότητες για την κατανόηση προβλήματος και την επίλυση του, συμβάλλουν ώστε να βελτιώνονται οι ικανότητες κατανόησης του προβλήματος, οργάνωσης και υλοποίησης σχεδίου λύσης και ελέγχου. Δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο μάθησης που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και βελτιώνει την απόδοση και την κατανόησή τους.

Πλαίσιο εφαρμογής

Χρόνος υλοποίησης: 2 διδακτικές ώρες

Χώρος υλοποίησης: Ασύγχρονα σε περιβάλλον e-Class ενώ στη δια ζώσης διδασκαλία το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί στο εργαστήριο υπολογιστών. Δύναται να υλοποιηθεί και στη σχολική τάξη με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα ή με τη χρήση των netbooks.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν:

- Επιλύουν εξισώσεις και ανισώσεις
- Υπολογίζουν την παράγωγο συνάρτησης.
- Στοιχειώδη γνώση του λογισμικού Geogebra.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία: Κάθε ομάδα έχει στη διάθεση της κατάλληλο φύλλο εργασίας στο οποίο αναγράφονται οι δραστηριότητες που θα επεξεργαστούν οι μαθητές/τριες. Ιδανική περίπτωση θα ήταν κάθε μαθητής να ήταν εφοδιασμένος με τον προσωπικό του υπολογιστή (notebook).

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης

Στο πλαίσιο αυτού του σεναρίου, οι μαθητές/τριες θα συνεργαστούν σε ομάδες των δύο και θα χρησιμοποιήσουν κατάλληλο φύλλο εργασίας για να εξερευνήσουν τους τρόπους αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου που διαθέτουν. Το φύλλο εργασίας περιέχει δραστηριότητες σχετικές με το θέμα, προσφέροντας ταυτόχρονα αρκετή ελευθερία στους/στις μαθητές/τριες για να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να αντιληφθούν καλύτερα τα συμπεράσματά τους. Το σενάριο υλοποιείται στο εργαστήριο υπολογιστών και ο εκπαιδευτικός ενημερώνει, συζητάει, επιλύει απορίες, ενθαρρύνει και παρωθεί τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με την υλοποίηση του σεναρίου. Ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα όταν εκφράζει τις σκέψεις του και εργάζεται με το φύλλο εργασίας, απαντώντας σε ερωτήματα και χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις του. Ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει μόνο όταν ζητηθεί βοήθεια ή για να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους λύσης (Κουλούρης, 2016β).

Στόχοι

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο σενάριο, έχουν ως στόχο να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες θα μπορούν να μοντελοποιούν ένα πρόβλημα και να είναι σε θέση να το επιλύουν. Να μπορούν να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά μιας συνάρτησης (πεδίο ορισμού, σύνολο τιμών, ολικά ακρότατα, διαστήματα μονοτονίας) από τη γραφική της παράσταση. Να συνδέουν το πρόσημο της παραγώγου με ιδιότητες της συνάρτησης (μονοτονία, τοπικά ακρότατα). Τέλος να εμπλακούν σε διαδικασίες απόδειξης.

Από παιδαγωγική πλευρά, οι δραστηριότητες θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας κατάλληλο λογισμικό, να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν, να θέτουν ερωτήματα και να κάνουν εικασίες. Θα μάθουν να οργανώνουν τα δεδομένα τους, να τα αξιοποιούν και να εξάγουν συμπεράσματα από αυτά. Τέλος, θα μάθουν να συνεργάζονται με τα άλλα μέλη της ομάδας, να συζητήσουν τις παρατηρήσεις τους και να οργανώσουν τα συμπεράσματά τους. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να παρουσιάζουν τα συμπεράσματα τους στην ολομέλεια της τάξης τους.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων

Η ροή του σεναρίου μπορεί να διαχωριστεί σε πέντε φάσεις: Η πρώτη και η πέμπτη φάση αφορά στην ασύγχρονη διδασκαλία ενώ οι άλλες τρεις υλοποιούνται δια ζώσης.

Φάση 1. Αφόρμηση-Πρόκληση ενδιαφέροντος. Εισαγωγική Δραστηριότητα.

Η πρώτη φάση αφορά στην αφόρμηση, στην πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών μέσω "πραγματικού" προβλήματος. Αναρτάται στην e-Class το φύλλο εργασίας με αναλυτικές οδηγίες για τους μαθητές/τριες, προτρέποντας τους μαθητές/τριες να πειραματιστούν ανακαλύπτοντας το μέγιστο εμβαδόν και εμπλέκοντας τους σε διαδικασίες μοντελοποίησης. Ο εκπαιδευτικός παίρνει ανατροφοδότηση πριν κάνει το μάθημα στην τάξη. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο μαθητής ενθαρρύνεται να αναπτύξει την ικανότητα να μαθαίνει αυτόνομα και να ακολουθεί μια διαδικασία αυτομάθησης και ανακάλυψης, με τη βοήθεια κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να είναι σχεδιασμένο με στόχο την υποστήριξη της μάθησης και της διδασκαλίας (Λιοναράκης, 2001).

Φάση 2. Εισαγωγή υλικού προς παρατήρηση. Διατύπωση εικασίας

Η δεύτερη φάση αφορά στην εισαγωγή του υλικού προς παρατήρηση και διατύπωση εικασιών.

Ενημέρωση για διδακτικούς στόχους και ανάκληση προηγούμενων γνώσεων:

Οι μαθητές/τριες βρισκόμενοι στο περιβάλλον της αίθουσας ενημερώνονται για τους νέους στόχους ενώ γίνεται ανάκληση προηγούμενων γνώσεων π.χ. υπολογισμός παραγώγου.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες δουλεύοντας σε ομάδες καλούνται να επεξεργαστούν την δραστηριότητα 2 του φύλλου εργασίας με στόχο να καταλήξουν στην πρώτη εικασία τους. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες, να μελετήσουν κατάλληλο δόμημα του Geogebra. Το λογισμικό Geogebra αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που διευκολύνει την κατανόηση των μαθηματικών μέσω παραδειγμάτων και διαδραστικών εφαρμογών (Μπολοτάκη, 2015).

Οι ομάδες ορίζουν εκείνο το μέλος, που θα ανακοινώνει τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να προετοιμάσουν το πρόβλημα πριν έρθουν στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός επισκέπτεται τις ομάδες των μαθητών/τριών για τυχόν απορίες αλλά και για να θέτει κατάλληλους προβληματισμούς σε περίπτωση δυσκολιών των μαθητών/τριών.

Παρουσίαση εφαρμογής και μαθησιακού περιεχομένου. Διατύπωση εικασίας.

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα των ομάδων και οι μαθητές/τριες καλούνται τώρα να διατυπώσουν την εικασία σχετικά με το μεγαλύτερο εμβαδόν που θα έχει το φυτώριο. Τέλος γίνεται καταγραφή των απαντήσεων στο φύλλο εργασίας.

Φάση 3. Εφαρμογή-Μικροπείραμα.

Στη φάση αυτή και μέσω μικροπειράματος δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να παρατηρήσουν πως μεταβάλλεται το εμβαδόν του ορθογωνίου όταν μεταβάλλεται το πλάτος. Στόχος του μαθησιακού αντικειμένου είναι, οι μαθητές/τριες, να καταλήξουν στη διατύπωση των ορισμών της μονοτονίας και του μεγίστου συνάρτησης.

Φάση 4. Διαπραγμάτευση-Απόδειξη της εικασίας-Τυποποίηση.

Στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργαστούν την δραστηριότητα 3 του φύλλου εργασίας τους. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να καταλήξουν στην πρόταση που συνδέει το πρόσημο της παραγώγου με τη μονοτονία της συνάρτησης. Ο εκπαιδευτικός επισκέπτεται τις ομάδες για τυχόν απορίες αλλά και για να θέτει κατάλληλους προβληματισμούς σε περίπτωση δυσκολιών των μαθητών/τριών.

Οι μαθητές/τριες συζητούν τα συμπεράσματά τους, και στη συνέχεια καλούνται να διατυπώσουν στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματα τους σχετικά με το μέγιστο εμβαδόν.

Φάση 5. Αυτοαξιολόγησης-Αναστοχασμός- Ανατροφοδότηση.

Ανάθεση ατομικής εργασίας για αυτοαξιολόγησης

Αναρτάται στην e-Class κατάλληλη ατομική εργασία αυτοαξιολόγησης με σκοπό τον έλεγχο της αφομοίωσης της νέας γνώσης. Η εργασία βαθμολογείται αυτόματα με κλίμακα βαθμολογίας για άμεση ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση ως μάθηση βοηθά τον μαθητή να αυτοαξιολογείται και να αυτορρυθμίζεται, εστιάζοντας στη μεταγνώση και ενισχύοντας την ικανότητά του να αναστοχάζεται και να διαχειρίζεται τη γνώση του (Volante & Beckett, 2011).

Επέκταση του σεναρίου

Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί εμπλουτίζοντας το φύλλο εργασίας με επιπλέον αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες με τη βοήθεια λογισμικών. Επιπλέον το σενάριο μπορεί να επεκταθεί εμπλουτίζοντάς το με δραστηριότητες σχετικές με τη μονοτονία και τα ακρότατα, μελετώντας και τα δύο είδη ακροτάτων.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων του σεναρίου γίνεται μέσω διάφορων εργαλείων, όπως η εργασία για το σπίτι και η δημιουργία κατάλληλων ερωτήσεων προς τους μαθητές, τόσο σε σύγχρονο όσο και σε ασύγχρονο χρόνο, με σκοπό να ελεγχθεί η κατανόηση και αφομοίωση της νέας γνώσης. Κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας,

οι μαθητές ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα προβλήματα και επεμβαίνει με στοχευμένες ενέργειες για να βελτιώσει το σενάριο και να το προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών για τις επόμενες φορές. Η διαδικασία υλοποίησης αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εντοπίζει τα τρωτά σημεία, εξετάζει την απόδοση των μαθητών και αξιολογεί πόσο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα ήταν η εμπειρία για αυτούς. Αυτή η αξιολόγηση είναι σημαντική, καθώς βοηθά στη βελτίωση του σεναρίου, προκειμένου να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέλος, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του σεναρίου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών, συγκρίνοντάς το με τους αρχικούς στόχους. Αυτή η διαδικασία ανατροφοδότησης αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την αναθεώρηση και συνεχιζόμενη βελτίωση του σεναρίου στο μέλλον.

Ανατροφοδότηση

Το φύλλο εργασίας πρέπει να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν, να αναλογιστούν, να πειραματιστούν και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους με αναλυτικό και κριτικό τρόπο. Πρέπει επίσης να παρέχετε ο κατάλληλος χρόνος στους/στις μαθητές/τριες για να εργαστούν με τις δραστηριότητες. Τέλος, πρέπει να προβλέπονται κατάλληλες αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις για να επιτύχουν οι μαθητές/τες στους στόχους τους και να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Blum, W. (2011). *Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research*. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman (Ed.), *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*, 15-30. New York: Springer.
- Bolotakis, G. (2015). *GeoGebra efkola kai apla*. Ekdoseis: SmartLearn
- Koulouris, A. (2016v). *Didaskalia ton Mathimatikon me Fylla Ergasias gia to Gymnasio*. Vivlio Ekpaideftikou. Athina: Aftoekdosi.
- Lionarakis, A. (2001). *Gia poia ex Apostaseos ekpaidefsi milame;*, Kentriki Eisigisi sto A. Lionarakis (Epim), Praktika Synedriou - 1o Panellinio Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi (sel 185 - 195). Patra, Elliniko Anoikto Panepistimio
- Theofanellis, T., Papadimitriou, S. (2016). *Emploki ton mathiton sti mathisiaki diadikasia: vivliografiki anaskopisi kai empeiries ekpaideftikon* Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematou, 8, ss. 67-81

Volante, L. & Beckett, D. (2011). *Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice*. Canadian Journal of Education, 34 (2), 239-255.

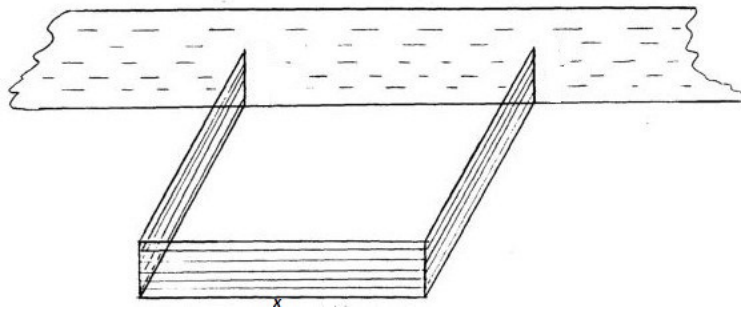
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

ΘΕΜΑ: Ο ΦΡΑΚΤΗΣ

Δραστηριότητα 1

Ένας αγρότης έχει 10 m σύρμα και θέλει να περιφράξει μια περιοχή σχήματος ορθογωνίου, προκειμένου να φτιάξει το φυτώριό του. Το φυτώριο έχει στη μια πλευρά του έναν τοίχο, όπως δείχνει η εικόνα. Ποιος είναι ο μεγαλύτερος χώρος που μπορεί να φράξει με το σύρμα αυτό;



- i. Αν ονομάσουμε x το μήκος του τοίχου τότε το πλάτος θα είναι:
- ii. Το εμβαδόν του ορθογωνίου ως συνάρτηση του x είναι:

Δραστηριότητα 2

Ανοίξτε το αρχείο Geogebra ακολουθώντας τον σύνδεσμο

<https://www.geogebra.org/m/xddszykab>

Πατήστε το κουμπί 1 για να δείτε τη γραφική αποτύπωση κάποιων τιμών

- i. Συμπληρώστε τον πίνακα τιμών

x	0	2	4	6	8	10
$E(x)$						

- ii. Για ποιες τιμές του x έχουμε το μεγαλύτερο εμβαδόν;

- iii. Υπάρχει κάποια τιμή του x που δίνει μεγαλύτερο εμβαδόν; Ποια είναι η τιμή αυτή;
.....

Πατήστε το κουμπί 2 για να δείτε πως μεταβάλλεται το εμβαδόν του ορθογωνίου όταν μεταβάλλεται το πλάτος x .

Στη συνέχεια πατήστε το κουμπί 3 και μετακινήστε με τον δρομέα το σημείο Σ και παρατηρήστε στο υπολογιστικό φύλλο τις μεταβολές των τιμών της συνάρτησης $E(x)$, ανάλογα με τις μεταβολές των τιμών του x .

- i. Η συνάρτηση είναι γνησίως αύξουσα στο διάστημα..... και η γραφική της παράσταση «.....» καθώς το x μεγαλώνει
- ii. Η συνάρτηση είναι γνησίως φθίνουσα στο διάστημα..... και η γραφική της παράσταση «.....» καθώς το x μεγαλώνει.
- iii. Το μεγαλύτερο εμβαδόν παρατηρείται για $x=$
- iv. Η τιμή του εμβαδού τότε είναι $E=$

ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ:

- Μια συνάρτηση f λέγεται γνησίως αύξουσα στο διάστημα Δ του πεδίου ορισμού της, όταν για κάθε x_1, x_2 του Δ με $x_1 < x_2$ ισχύει $f(x_1) < f(x_2)$.
- Μια συνάρτηση f λέγεται γνησίως φθίνουσα στο διάστημα Δ του πεδίου ορισμού της, όταν για κάθε x_1, x_2 του Δ με $x_1 < x_2$ ισχύει $f(x_1) > f(x_2)$.
- Παρουσιάζει στο x_0 μέγιστο, το $f(x_0)$, όταν $f(x) \leq f(x_0)$ για κάθε x του D_f .

Δραστηριότητα 3

Απενεργοποιήστε τα κουμπιά 1,2,3 και πατήστε το κουμπί 4 για να δείτε τη γραφική παράσταση της παραγώγου της συνάρτησης εμβαδόν.

- i. Η παράγωγος μηδενίζεται για $x=$
- ii. Η παράγωγος είναι θετική στο διάστημα
- iii. Η παράγωγος είναι αρνητική στο διάστημα
- iv. Στο σημείο $x=$ όπου η συνάρτηση εμβαδόν παρουσιάζει, η παράγωγος, ενώ εκατέρωθεν του σημείου ηαλλάζει πρόσημο.

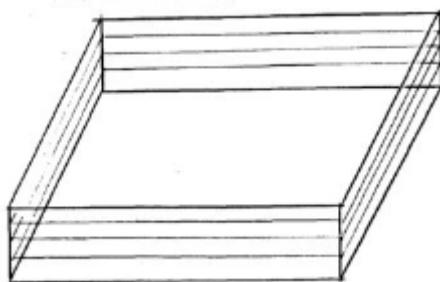
ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ:

- Αν μια συνάρτηση f είναι παραγωγίσιμη σε ένα διάστημα Δ και ισχύει

- $f'(x) \dots\dots\dots 0$ για κάθε εσωτερικό σημείο του Δ , τότε η f είναι $\dots\dots\dots$ στο Δ .
- Αν μια συνάρτηση f είναι παραγωγίσιμη σε ένα διάστημα Δ και ισχύει $f'(x) \dots\dots\dots 0$ για κάθε εσωτερικό σημείο του Δ , τότε η f είναι $\dots\dots\dots$ στο Δ .
 - Αν για μια συνάρτηση f ισχύουν $f'(x_0) \dots\dots\dots 0$ για $x_0 \in (a, \beta)$, $f'(x) \dots\dots\dots 0$ στο (a, x_0) και $f'(x) \dots\dots\dots 0$ στο (x_0, β) , τότε η f παρουσιάζει στο διάστημα (a, β) για $x = x_0 \dots\dots\dots$

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αν ο αγρότης θέλει με άλλο ένα σύρμα 10m να φράξει γύρω-γύρω μια ακόμα περιοχή σχήματος ορθογωνίου. Ποιος θα είναι ο μεγαλύτερος χώρος που μπορεί να φράξει;



- Αν ονομάσουμε x το μήκος του ορθογωνίου τότε το πλάτος θα είναι: $\dots\dots\dots$
- Το εμβαδόν του ορθογωνίου είναι: $\dots\dots\dots$
- Το εμβαδόν του ορθογωνίου ως συνάρτηση του x είναι: $\dots\dots\dots$
- Η παράγωγος της συνάρτησης εμβαδόν είναι: $\dots\dots\dots$
- Η παράγωγος μηδενίζεται για $x = \dots\dots\dots$
- Συμπληρώστε τον πίνακα μεταβολών

x		
$E'(x)$		
$E(x)$		

- Η συνάρτηση εμβαδόν είναι αύξουσα στο διάστημα $\dots\dots\dots$
- Η συνάρτηση εμβαδόν είναι φθίνουσα στο διάστημα $\dots\dots\dots$
- Άρα η συνάρτηση εμβαδόν παρουσιάζει $\dots\dots\dots$ στο $x = \dots\dots\dots$ το $\dots\dots\dots$

Η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία Μηχανών» στο Ψηφιακό Φροντιστήριο τη σχολική χρονιά 2024-2025

Νικολή Ελισάβετ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Μ.Σc.

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.82

Περίληψη

Το μάθημα «Στοιχεία Μηχανών» αποτελεί ένα από τα δύο εξεταζόμενα μαθήματα ειδικότητας για τους υποψήφιους των πανελλαδικών εξετάσεων που έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία τον τομέα Μηχανολογίας των ΕΠΑ.Λ. Τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού για το συγκεκριμένο μάθημα δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποψηφίων λαμβάνουν βαθμό κάτω από το 10. Τον Σεπτέμβριο του 2024 ξεκίνησε η λειτουργία του Ψηφιακού Φροντιστηρίου. Ανάμεσα στους βασικούς σκοπούς της λειτουργίας του Ψηφιακού Φροντιστηρίου είναι η στήριξη της διαδικασίας της μάθησης, η αποφυγή της δημιουργίας γνωστικών κενών και η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Το παρόν άρθρο θέλει να αναδείξει τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος Στοιχεία Μηχανών μέσα στο Ψηφιακό Φροντιστήριο με τη βοήθεια σύγχρονης και ασύγχρονης ψηφιακής πλατφόρμας. Η διδασκαλία του μαθήματος στο Ψηφιακό Φροντιστήριο γίνεται με την παρουσίαση του μαθήματος σε πραγματικό χρόνο και μέσω ασύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης, αξιοποιώντας εργαλεία που ενισχύουν τη μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: Στοιχεία Μηχανών, Ψηφιακό Φροντιστήριο, ΕΠΑ.Λ., Πανελλαδικές Εξετάσεις

Abstract

The course Machine Components or "Stoixeia Michanon" is one of the two specialty courses for candidates who want to enter the Higher education and have successfully completed the mechanical section of the EPAL (Vocational High Schools). Statistics from the Ministry of Education, Religious Affairs and Sports for this particular course showed that the largest percentage of candidates received a grade below 10. In September 2024, the Digital School began operating. Among the main purposes of the operation of the Digital School is supporting the learning process, avoid the creation of cognitive gaps and improve student performance. This article aims to highlight the way that the course "Machine Components" is taught within the Digital School (Live Tutoring for national exams) using a synchronous and asynchronous digital platform. Teaching this course in the Digital School (Live Tutoring for national exams) includes lesson in real time (livestreaming) and through an asynchronous education platform, utilizing tools that enhance learning.

Key-words: Machine Components (Stoixeia Michanon), Digital school, EPAL, Pan-Hellenic Examinations

Εισαγωγικά Στοιχεία

Η πρόσβαση των αποφοίτων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επιτυγχάνεται μετά από τη συμμετοχή των υποψηφίων στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Οι υποψήφιοι καλούνται να εξεταστούν σε τέσσερα μαθήματα (δύο γενικής παιδείας και δύο μαθήματα ειδικότητας του τομέα που έχουν επιλέξει).

Τα Στοιχεία Μηχανών αποτελούν ένα από τα δύο πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα ειδικότητας για τους υποψήφιους των πανελλαδικών εξετάσεων που έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία τον τομέα Μηχανολογίας των ΕΠΑ.Λ.. Το δεύτερο μάθημα ειδικότητας διαφέρει, ανάλογα με την ειδικότητα που έχει επιλέξει ο/η υποψήφιος/α.

Το μάθημα «Στοιχεία Μηχανών» έχει ως στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τα βασικά μορφολογικά χαρακτηριστικά των Στοιχείων Μηχανών, τον τρόπο λειτουργίας τους, τον σκοπό που εξυπηρετούν και τις τεχνικές πληροφορίες για την ορθή επιλογή τους. Επίσης, οι μαθητές/τριες, με χρήση απλών μαθηματικών σχέσεων θα είναι σε θέση να επιλέγουν τις σωστές διαστάσεις των Στοιχείων Μηχανών ανάλογα με τα δεδομένα που ορίζουν οι ασκήσεις/εφαρμογές.

Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, χρησιμοποιείται επί σειρά ετών το 2^ο μέρος του βιβλίου «ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ ΣΧΕΔΙΟ» των Ι. Καρβέλη, Α. Μπαλντούκα, Α. Ντασκαγιάννη του ΙΤΥΕ Διόφαντος. Η ύλη που καλούνται οι υποψήφιοι να μελετήσουν για τις πανελλήνιες εξετάσεις εμπεριέχεται στα Κεφάλαια 7 έως 11 και στο Κεφάλαιο 14 του σχολικού βιβλίου (με λίγες ενότητες να βρίσκονται εκτός ύλης). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθορίζεται στο Φ.Ε.Κ. 1277/τ. Β'/02.07.2008.

Η διδασκαλία του μαθήματος πραγματοποιείται σύμφωνα με την Αριθμ. Φ6/44547/Δ4 Απόφαση (ΦΕΚ Β'2632/02-05-2024) «Καθορισμός διδακτέας-εξεταστέας ύλης των Πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' τάξης των Ημερήσιων και Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων (Π.ΕΠΑ.Λ.) για το σχολικό έτος 2024-2025».

Επίδοση υποψηφίων στο μάθημα Στοιχεία Μηχανών που συμμετείχαν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις τα έτη 2022, 2023 και 2024 (Στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού)

Τα στατιστικά στοιχεία (Πίνακες 1-6) από τις επιδόσεις των υποψηφίων που συμμετείχαν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις τα έτη 2022, 2023 και 2024 στο μάθημα «Στοιχεία Μηχανών» δείχνουν ότι:

- Η συμμετοχή των υποψηφίων παραμένει σχεδόν η ίδια κατά τα 3 αυτά έτη (1.635 το 2022, 1.710 το 2023 και 1.616 το 2024 στα Ημερήσια ΕΠΑ.Λ.) με μία μικρή διαφοροποίηση της τάξης του $\pm 5\%$.

- Ο μεγαλύτερος αριθμός υποψηφίων προέρχεται από την ειδικότητα «ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ» κυρίως λόγω λειτουργίας της ειδικότητας σχεδόν σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας που φιλοξενούν τον τομέα της Μηχανολογίας.
- Βαθμολογία κάτω από δέκα (10) έλαβε κατά μέσο όρο το 68,66% των υποψηφίων των Ημερήσιων ΕΠΑ.Λ. και το 65,13% των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. (για την 3ετία 2022-2024).

Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία ημερήσιων ΕΠΑ.Λ 2022 (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Στατιστικά Επιδόσεων 2022)

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΕΠΑΛ -ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ 2022						
ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΣΕΛ. ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $0 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ}$ < 10	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $10 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ}$ ≤ 20	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	264	183	69,32	81	30,68
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ	205	140	68,29	65	31,71
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	263	176	66,92	87	33,08
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	27	21	77,78	6	22,22
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	876	623	71,12	253	28,88
	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	1.635	1.143	69,91	492	30,09

Πίνακας 2: Στατιστικά στοιχεία εσπερινών ΕΠΑ.Λ 2022 (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Στατιστικά Επιδόσεων 2022)

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΕΠΑΛ -ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ 2022						
ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΣΕΛ. ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $0 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ} < 10$	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $10 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ} \leq 20$	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	0	0	0	0	0
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ	8	7	87,50	1	12,50
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	7	5	71,43	2	28,57
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	1	1	100,00	0	0,00
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	25	14	56,00	11	44,00

	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	41	27	65,85	14	34,15
--	-------------------------	----	----	-------	----	-------

Πίνακας 3: Στατιστικά στοιχεία ημερήσιων ΕΠΑ.Λ 2023 (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Στατιστικά Επιδόσεων 2023)

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΕΠΑΛ -ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ 2023						
ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΣΕΛ. ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ 0 ≤ ΒΑΘΜΟΣ < 10	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ 10 ≤ ΒΑΘΜΟΣ ≤ 20	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	328	225	68,60	103	31,40
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ	174	104	59,77	70	40,23
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	267	168	62,92	99	37,08
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ	26	17	65,38	9	34,62

	ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ					
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	915	633	69,18	282	30,82
	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	1.710	1.147	67,08	563	32,92

Πίνακας 4: Στατιστικά στοιχεία εσπερινών ΕΠΑ.Λ 2023 (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Στατιστικά Επιδόσεων 2023)

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΕΠΑΛ -ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ 2023						
ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΣΕΛ. ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ 0 ≤ ΒΑΘΜΟ Σ < 10	ΠΟΣ ΟΣΤ Ο %	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ 10 ≤ ΒΑΘΜΟ Σ ≤ 20	ΠΟΣ ΟΣΤ Ο %
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩ Ν	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	3	1	33,33	2	66,67
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ	10	5	50,00	5	50,00

	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	12	4	33,33	8	66,67
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	2	1	50,00	1	50,00
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	34	25	73,53	9	26,47
	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	61	36	59,02	25	40,98

Πίνακας 5: Στατιστικά στοιχεία ημερήσιων ΕΠΑ.Λ 2024 (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Στατιστικά Επιδόσεων 2024)

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΕΠΑΛ -ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ 2024						
ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΣΕΛ. ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $0 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ} < 10$	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $10 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ} \leq 20$	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	330	223	67,58	107	32,42
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ	188	132	70,21	56	29,79
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ	258	167	64,73	91	35,27

	ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ					
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	34	22	64,71	12	35,29
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	806	571	70,84	235	29,16
	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	1.616	1.115	69,00	501	31,00

Πίνακας 6: Στατιστικά στοιχεία εσπερινών ΕΠΑ.Λ 2024 (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Στατιστικά Επιδόσεων 2024)

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΕΠΑΛ -ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ 2024						
ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΣΕΛ. ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $0 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ} < 10$	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΜΕ ΒΑΘΜΟ $10 \leq \text{ΒΑΘΜΟΣ} \leq 20$	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	11	6	54,55	5	45,45
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ	10	9	90,00	1	10,00

	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	18	11	61,11	7	38,89
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	0	0	0	0	0
	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	39	29	74,36	10	25,64
	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	78	55	70,51	23	29,49

Το ποσοστό των υποψηφίων με βαθμολογία κάτω από το δέκα (10) είναι ιδιαίτερα υψηλό και οδηγεί στα συμπεράσματα ότι οι υποψήφιοι:

Α) Δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος, το οποίο όμως τους παρέχει απαραίτητες γνώσεις που απαιτούνται για τη φοίτηση τους σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για παράδειγμα, στον οδηγό σπουδών του τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών του ΠΑ.Δ.Α. διδάσκεται το μάθημα του 3^{ου} εξαμήνου **Στοιχεία Μηχανών Ι** με περιεχόμενο *Εισαγωγή, Ανοχές – Συναρμογές, Δυναμική Καταπόνηση, Άξονες-Άτρακτοι, Σύνδεση Ατράκτου - Πλήμνης, Κοχλίες, Ελατήρια, Έδρανα Κύλισης, Έδρανα Ολίσθησης, Συγκολλήσεις - Προσκολλήσεις, Σύνδεσμοι-Συμπλέκτες* (Οδηγός σπουδών τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών, Σχολή Μηχανικών ΠΑ.Δ.Α., 2024).

Οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες ενότητες περιλαμβάνονται στην ύλη του μαθήματος Στοιχεία Μηχανών της Γ' τάξης των ΕΠΑ.Λ. (ΦΕΚ Β'2632/02-05-2024). Οπότε συμπεραίνουμε ότι διδάσκοντας το μάθημα Στοιχεία Μηχανών στην Γ' τάξη των ΕΠΑ.Λ. οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται και λαμβάνουν τις απαιτούμενες γνώσεις και για τη φοίτηση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Β) Δε διαθέτουν τις κατάλληλες μαθηματικές γνώσεις για την επίλυση των ασκήσεων και δυσκολεύονται να απαντήσουν τα θέματα της θεωρίας.

Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από τα πρόσφατα αποτελέσματα που δημοσιοποίησε το Ι.Ε.Π. ως το Εθνικό κέντρο της Ελλάδας για την έρευνα PISA 2022, όπου αναφέρει (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2023):

Η Ελλάδα στο PISA 2022 κατατάσσεται στην ομάδα των χωρών που σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ στα Μαθηματικά, την Κατανόηση Κειμένου και τις Φυσικές Επιστήμες. Συγκεκριμένα κατατάσσεται στην 44η θέση στα Μαθηματικά με επίδοση 430, στην 41η θέση στην Κατανόηση Κειμένου με επίδοση 438 και στην 44η θέση στις Φυσικές Επιστήμες με επίδοση 441.

Το πρόγραμμα PISA είναι η μεγαλύτερη εκπαιδευτική έρευνα παγκοσμίως και διεξάγεται από τον ΟΟΣΑ /OECD. Αποτελεί δε ευρωπαϊκή κατευθυντήρια οδηγία εδώ και αρκετά χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης.

Γ) Δεν αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο που απαιτείται για μελέτη και συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις χωρίς να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα (Πίνακες 1-6, Στατιστικά Επιδόσεων ΕΠΑ.Λ., Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού).

Δημιουργία και λειτουργία του Ψηφιακού Φροντιστηρίου

Το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, τον Σεπτέμβριο του 2024 έθεσε σε λειτουργία το Ψηφιακό Φροντιστήριο.

Σύμφωνα με τον Νόμο 5128/2024 με θέμα: *Ρυθμίσεις για την Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πύλη και το Ψηφιακό Φροντιστήριο*, επαγγελματικός προσανατολισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέτρα στήριξης του εκπαιδευτικού συστήματος στις απομακρυσμένες περιοχές και λοιπές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. **αναφέρεται το πλαίσιο λειτουργίας του Ψηφιακού Φροντιστηρίου:**

ΜΕΡΟΣ Α' ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΠΙΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΡΥΘΜΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΤΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΡΧΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α' ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Άρθρο 1 Σκοπός

«Σκοπός του παρόντος Μέρους είναι: α) η στήριξη της διαδικασίας της μάθησης, η αποφυγή της δημιουργίας γνωστικών κενών και η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, β) η στήριξη των οικονομικά ασθενέστερων, καθώς και των μαθητών απομακρυσμένων και ακριτικών περιοχών,»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Άρθρο 3 Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πύλη - Ψηφιακό Φροντιστήριο - Προσθήκη άρθρου 26Α στον ν. 4368/2016.

Στον ν. 4368/2016 (Α' 21), μετά από το άρθρο 26, προστίθεται άρθρο 26Α ως εξής:

Άρθρο 26Α Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πύλη - Ψηφιακό Φροντιστήριο

1. Δημιουργείται κεντρική ηλεκτρονική εφαρμογή, η οποία είναι προσβάσιμη μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης «gov.gr». Η ηλεκτρονική εφαρμογή του πρώτου εδαφίου πληροί όλες τις προδιαγραφές προσβασιμότητας για άτομα με αναπηρία, λειτουργεί ως πύλη ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου και υπηρεσιών σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναπτύσσεται και λειτουργεί στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

2. Η ψηφιακή εκπαίδευση της παρ. 1 παρέχεται: α) με τη μορφή σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης (ψηφιακό φροντιστήριο) και αφορά στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου (ΓΕ.Λ.), του Λυκείου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.), των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), καθώς και της Δ' τάξης του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού

Γυμνασίου - Λυκείου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) και β) με τη μορφή της ασύγχρονης εκπαίδευσης σε μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, σε μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου και σε μαθητές της Α' και Β' τάξης των ΓΕ.Λ., Ε.Α.Ε., ΕΠΑ.Λ., καθώς και της Α', Β' και Γ' τάξης του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.. Η περ. α) υλοποιείται από το Τμήμα Δ' Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων της Διεύθυνσης Υποστήριξης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π.. Η περ. β) υλοποιείται με ευθύνη του Ι.Ε.Π.

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται παραπάνω, καθορίστηκε ο τρόπος λειτουργίας της ασύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης και η παρουσίαση του μαθήματος σε πραγματικό χρόνο, για τη διδασκαλία των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων των ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ. και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ..

Ψηφιακό Φροντιστήριο: Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση του μαθήματος «Στοιχεία Μηχανών»

Το μάθημα «Στοιχεία Μηχανών» για το σχολικό έτος 2024-25, διδάσκεται στα πλαίσια του Ψηφιακού Φροντιστηρίου δύο συνεχόμενες (2) διδακτικές ώρες 45 λεπτών με διάλειμμα 15 λεπτών. Η σύγχρονη διδασκαλία του μαθήματος βασίζεται στην παρουσίαση/ ανάλυση της εξεταστέας ύλης του σχολικού βιβλίου, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίλυση ασκήσεων. Επίσης δίδεται έμφαση στην αποσαφήνιση σύνθετων εννοιών και στην επεξήγηση τεχνικών λεπτομερειών που οι μαθητές/τριες καλούνται να γνωρίζουν.

Παρουσιάζονται και κάποια παραδείγματα/προσομοιώσεις από το Φωτόδεντρο (του Πανελλήνιου Αποθετήριου Εκπαιδευτικών Σεναρίων του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) βοηθώντας με αυτό τον τρόπο τους μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο κατασκευής των μηχανών και να κατανοήσουν τη λειτουργία τους.

Το σύγχρονο περιβάλλον διδασκαλίας (livestreaming) είναι πολύ φιλικό προς τον μαθητή/τρια και υπάρχουν υπότιτλοι που βοηθούν στην καλύτερη αντίληψη του προφορικού λόγου (Ψηφιακό Φροντιστήριο). Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται είναι τελευταίας τεχνολογίας. Ο καθαρός ήχος και η εξαιρετική ποιότητα της εικόνας βοηθούν στην επίτευξη ενός άρτιου περιβάλλοντος ζωντανής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η χρήση της ψηφιακής γραφίδας για την επίλυση των ασκήσεων βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί τους μαθηματικούς υπολογισμούς σε πραγματικό χρόνο.

Για κάθε εβδομάδα διεξαγωγής, ετοιμάζεται το σχέδιο μαθήματος (περιλαμβάνει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και την παρουσίαση του μαθήματος) όπου αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι του κάθε μαθήματος. Στην ασύγχρονη πλατφόρμα εκπαίδευσης αναρτώνται οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης με τη μορφή κουίζ, και οι εργασίες που καλούνται οι μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν μέχρι το επόμενο μάθημα. Οι μαθητές μπορούν να δουν όσες φορές επιθυμούν το βιντεοσκοπημένο μάθημα πατώντας τον σχετικό σύνδεσμο, στην ενότητα της κάθε

εβδομάδας και να ανατρέξουν σε προηγούμενα βιντεοσκοπημένα μαθήματα με μεγάλη ευκολία.

Η βιντεοσκόπηση του μαθήματος βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τη ζωντανή μετάδοση, είτε λόγω εργασίας είτε λόγω άλλων υποχρεώσεων (αθλητικές δραστηριότητες, ξένες γλώσσες κλπ.) και μπορούν να παρακολουθούν το μάθημα τη χρονική στιγμή που επιθυμούν.

Περιγραφή της ασύγχρονης πλατφόρμας

Η ασύγχρονη πλατφόρμα είναι ιδιαίτερα εύχρηστη τόσο για τον μαθητή/τρια όσο και για τον/την εκπαιδευτικό. Η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης διαθέτει πλήθος εργαλείων για τη δημιουργία ενός άρτιου εκπαιδευτικού υλικού. Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μια σειρά από διαφορετικά κουίζ και δραστηριότητες ανάλογα με τη φύση του μαθήματος που διδάσκει (Ψηφιακό Φροντιστήριο, 2024).

Συγκεκριμένα, για το μάθημα «Στοιχεία Μηχανών»:

Δίνεται η δυνατότητα για τη δημιουργία κουίζ με τη μορφή ερωτήσεων τύπου “Σωστό-Λάθος”, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, ώστε οι μαθητές/τριες να προετοιμαστούν για αυτού του τύπου τις ερωτήσεις που συνήθως περιλαμβάνονται στο Θέμα Α και Β των πανελλαδικών εξετάσεων.

Μπορεί να τεθεί περιορισμός στον αριθμό προσπαθειών συμπλήρωσης των κουίζ. Για παράδειγμα μπορεί να τεθεί ο περιορισμός ο/η μαθητής/τρια να υποβάλει 3 φορές τις απαντήσεις του (να επαναλάβει δηλαδή την προσπάθεια 2 φορές) και στην πλατφόρμα να καταχωρηθεί η μεγαλύτερη βαθμολογία. Μετά από κάθε καταχώρηση και υποβολή της προσπάθειας, ο/η μαθητής/τρια ενημερώνεται για τη βαθμολογία που έλαβε και μπορεί να δει τις σωστές και τις λανθασμένες απαντήσεις που έδωσε. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει αυτόματη ανατροφοδότηση και ο μαθητής μελετώντας τις απαντήσεις, μαθαίνει από τα λάθη του και βελτιώνει την επίδοσή του στην επόμενη προσπάθεια.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανάπτυξης και τις ασκήσεις:

Συνήθως ερωτήσεις ανάπτυξης και οι εκφωνήσεις των ασκήσεων δίδονται στους μαθητές/τριες με τη μορφή εργασίας, οι οποίες αναρτώνται στην πλατφόρμα. Οι μαθητές/τριες μπορούν να γράψουν τις απαντήσεις τους ή/και τη λύση των ασκήσεων στο τετράδιό τους και να υποβάλουν φωτογραφία του τετραδίου τους με τις απαντήσεις στην πλατφόρμα μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό περιθώριο που θέτει ο καθηγητής. Οι μαθητές/τριες, μετά τη διόρθωση των εργασιών τους από τον/την εκπαιδευτικό, ενημερώνονται με ηλεκτρονικό μήνυμα email ότι ο βαθμός τους και τα σχόλια έχουν υποβληθεί στην πλατφόρμα ώστε να λάβουν ανατροφοδότηση με τη βαθμολογία τους.

Τα διαγωνίσματα περιλαμβάνουν ερωτήσεις τύπου “Σωστό-Λάθος”, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, ανάπτυξης καθώς και ασκήσεων ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται κατάλληλα για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Τα διαγωνίσματα ανοίγουν για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, συνήθως μετά την ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου και υπάρχουν και διαγωνίσματα προσομοίωσης πανελλαδικών εξετάσεων εφ’ όλης της ύλης.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την έως τώρα εμπειρία μας και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουμε, συνάγουμε πως η λειτουργία του ψηφιακού φροντιστηρίου:

- Δύναται να υποστηρίξει τους μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να μπορέσουν να εισαχθούν στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Ενισχύει τη δωρεάν παιδεία.
- Εξυπηρετεί τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές και νησιά.
- Οι μαθητές/τριες με κινητικά προβλήματα και διάφορες παθήσεις μπορούν να έχουν υψηλού επιπέδου φροντιστηριακά μαθήματα από το σπίτι τους χωρίς να αναγκάζονται να μετακινηθούν.
- Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης (σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης).

Η πρώτη χρονιά λειτουργίας του ψηφιακού φροντιστηρίου για το μάθημα «Στοιχεία Μηχανών» ολοκληρώνεται στις αρχές Ιουνίου 2025. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για τη λειτουργία του ψηφιακού φροντιστηρίου. Η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία Μηχανών» στο ψηφιακό φροντιστήριο έχει ως στόχο οι μαθητές/τριες να βελτιώσουν την επίδοσή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις και να λάβουν απαραίτητες γνώσεις που θα τους χρειαστούν και στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η συνεχής συνεργασία μεταξύ σχολείων και Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού θα βοηθήσει στην καθιέρωση του Ψηφιακού Φροντιστηρίου ως εργαλείο για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Η πραγματοποίηση δράσεων ενημέρωσης και παρουσίασης των δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη και ασύγχρονη πλατφόρμα του Ψηφιακού Φροντιστηρίου σε σχολεία αλλά και σε Διευθύνσεις εκπαίδευσης, θα μπορούσε να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Βιβλιογραφία

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Statistika epidoseon 2022:
<https://www.minedu.gov.gr/news/52639-28-06-22-anakoinosi-vathmologion-panelladikon-eksetaseon-gel-kai-epal-2022>

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou, Statistika epidoseon 2023:
<https://www.minedu.gov.gr/news/55832-29-06-23-anakoinosi-vathmologion-panelladikon-eksetaseon-gel-kai-epal-2023>

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou, Statistika epidoseon 2024:
<https://www.minedu.gov.gr/news/58749-28-06-24-anakoinosi-vathmologion-panelladikon-eksetaseon-gel-kai-epal-2024-statistika>

Odigos spoudon tmimatos Michanologon Michanikon, Scholi Michanikon
 Panepistimio Ditikis Attikis: <https://mech.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/141/2019/10/stoixml.pdf>

Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2023: Anakoinosi me ta apotelesmata tis erevnas
 PISA 2022:

https://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2023/2023-12-05_ΔΕΛΤΙΟ_ΤΥΠΟΥ_Αποτελέσματα_22_τελικό_2.pdf

Nomos 5128/2024: *Rithmisis gia tin Psifiaki Ekpaideftiki Pili kai to Psifiako Frontistirio, epagelmatikos prosanatolismos sti defterovathmia ekpaidefsi, mesa stirixis toy ekpaideftikou systimatos stis apomakrismenes perioxes kai loipes rhythmiseis tou Ypourgeiou Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou.*

Psifiako Frontistirio, 2024: <https://streaming.digitalschool.gov.gr/>