

Η εκπαίδευση στον κόσμο:
Συνέντευξη για την εκπαίδευση στο Βιετνάμ
από την εκπαιδευτικό Hương Doanthanh



Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

Συνεχίζουμε την προσπάθεια ενίσχυσης των περιεχομένων του περιοδικού διά της προσθήκης «της συνέντευξης του τεύχους». Έμπειροι εκπαιδευτικοί – συνεργάτες μας θα μεταφέρουν στο αναγνωστικό κοινό του, τις νέες τάσεις-απόψεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα (όχι μόνο στα «εγχώρια» αλλά και στα διεθνή), μετά από διαδικτυακή συζήτηση με τα πρόσωπα που τις εκφράζουν.

Στο τεύχος αυτό, θα δημοσιευτεί η διαδικτυακή συζήτηση του συνεργάτη μας, Νίκου Αμανατίδη (Σ.Ε.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, Διδάκτορα στις Τ.Π.Ε.,) με την εκπαιδευτικό και καθηγήτρια αγγλικής Huong Doanthanh , συνέντευξη για την εκπαίδευση στο Βιετνάμ. Για περισσότερα, εντός του περιοδικού!

Ξεφυλλίστε το 17^ο τεύχος του i-Teacher, έχει καινούργια πράγματα!

Ο εκδότης

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το ηλεκτρονικό περιοδικό για τις Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση.

ΣΤΟΧΟΙ:

Η διάδοση και η ανάδειξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:

<http://i-teacher.gr/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:

<http://i-teacher.gr>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γούσιας Φώτιος, Μαρκαντώνης Χρήστος, Μαστρογιάννης Αλέξιος, Ρεντίφης Γεράσιμος, Χαλκιοπούλου Παρασκευή, Φρέντζου Μαίρη, Σαρρής Δημήτριος, Μουλά Ευαγγελία, Αμανατίδης Νικόλαος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ – <http://gousias.gr>)

Επικοινωνία

e-Mail: i-teacher@i-teacher.gr

Ιστοσελίδα: <http://i-teacher.gr>

Εξώφυλλο: Χρήστος Παπαθεοδώρου(welcome@commonroom.gr - <http://commonroom.gr>)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**Αντωνίου Παναγιώτης**

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

Βαγγελάτος Αριστείδης

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

Βερναδάκης Νίκος

Αναπληρωτής Καθηγητής στο Δ.Π.Θ., Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή

Κέκκερης Γεράσιμος

Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δ.Π.Θ., γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κουτρομάνος Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής στις Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Μπράττισης Θαρρενός

Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Τμήμα Νηπιαγωγών

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος

Καθηγητής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών

Σοφός Αλιβίζος

Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, γνωστ. αντικ.: Παιδαγωγική με έμφαση στην Παιδαγωγική των Μέσων

Τσιλίκα Κυριακή

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

Τσολακίδης Κώστας

Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Ιουνίου 2019***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-6-2019 ως και 31-8-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 18ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 18ου τεύχους:

- Ως 31-8-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-9-2019, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 30-9-2019, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 10-10-2019, ανάρτηση του 18ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://i-teacher.gr>).

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**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Η θεματολογία του περιοδικού, βρίσκεται εδώ: <http://i-teacher.gr/thematology.html>

Σελ. 8	Η εκπαίδευση στον κόσμο. Συνέντευξη για την εκπαίδευση στο Βιετνάμ από την εκπαιδευτικό Huong Doanthanh.
Σελ. 15	Η «λογική» των κοινωνικών αναπαραστάσεων.
Σελ. 21	Περιγραφική έκθεση προόδου για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών.
Σελ. 32	Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του μαθήματος «Δασικό Δίκαιο».
Σελ. 38	Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση.
Σελ. 48	Διδασκαλία μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Μελέτη Περίπτωσης
Σελ. 57	Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην υπηρεσία ενός μαθησιακού σεναρίου.
Σελ. 69	Η μέθοδος της βιωματικής μάθησης μέσω διαδραστικών παιχνιδιών σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
Σελ. 75	Διερεύνηση της αυτεπάρκειας εκπαιδευτικών Β/θμιας γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση Τ.Π.Ε. Εμπειρική έρευνα.
Σελ. 84	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας
Σελ. 117	Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας για την έννοια και τον σκοπό της αξιολόγησης του μαθητή
Σελ. 125	Η εκπαιδευτική τεχνολογία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη Ελλάδας-Αυστραλίας
Σελ. 138	Μουσική, Τεχνολογία και Μάθηση
Σελ. 145	Μελέτη παραγόντων που δυνητικά επηρεάζουν την εκπροσώπηση των δυο φύλων σε προγράμματα σπουδών Θετικών Επιστημών που εμπεριέχουν τις Τ.Π.Ε.
Σελ. 154	Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Σελ. 162	Διαπολιτισμικότητα και Τ.Π.Ε.
Σελ. 169	Μαθητεία ΕΠΑ.Λ. και εξετάσεις πιστοποίησης από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Στατιστικά στοιχεία και πρώτες εκτιμήσεις.
Σελ. 192	Οι διαλεκτικές απεικονίσεις του θυμού μέσα από την διάλεκτο των νέων

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Σελ. 203	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Φατσούλες-καρδούλες.
Σελ. 210	Λογοτεχνία και STREAM - Ερευνητική εργασία σε πραγματικές συνθήκες τάξης.
Σελ. 220	Προσέγγιση του Γαλλικού πολιτισμού με την χρήση ψηφιακών εργαλείων.
Σελ. 230	Η διαπολιτισμική διάσταση της τεχνολογίας στο Νηπιαγωγείο.
Σελ. 238	Διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τη χρήση των Τ.Π.Ε στο μάθημα των γαλλικών στο γυμνάσιο.
Σελ. 246	Διδακτικό Σενάριο: «Το υλικό του υπολογιστή».
Σελ. 256	Διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας της Τεχνολογίας.
Σελ. 265	Διαθεματικό σενάριο Αρχαίων Ελληνικών και Οικιακής Οικονομίας για την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική πράξη.
Σελ. 274	Διδακτική αξιοποίηση του λογισμικού EjsS για τον αλγόριθμο ταξινόμησης φυσαλίδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 286	«Εθνοβοτανικές πρακτικές στην Ήπειρο»: Πολιτιστικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο με τη χρήση Τ.Π.Ε.
Σελ. 296	Η πείνα και η Αντίσταση στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μέσα από την οπτική των παιδιών: Εκπαιδευτικό Σενάριο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών
Σελ. 310	Η αξιοποίηση της πλατφόρμας Moodle σε πρόγραμμα διασχολικής επιμόρφωσης

Συνέντευξη για την εκπαίδευση στο Βιετνάμ από την εκπαιδευτικό και καθηγήτρια αγγλικής Huong Doanthanh

Η διαδικασία των συνεντεύξεων, η νέα θα έλεγα προσθήκη στις καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο που προσφέρει ο Νέος Παιδαγωγός, και το διαδικτυακό περιοδικό I-Teacher, πιστεύω ότι θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας στο να γεμίσουν με νέες ιδέες αναφορικά με την παιδαγωγική και την εκπαίδευση εν γένει, να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν τις δικές τους διδακτικές μεθόδους αλλά και εκπαιδευτική καθημερινότητα καθώς και να συγκρίνουν προς τη θετική πάντα κατεύθυνση τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους προσανατολισμούς και άλλων χωρών. Με τον τρόπο αυτό θεωρώ ότι όλοι οι αναγνώστες του Νέου Παιδαγωγού θα γίνουν πλουσιότεροι σε ιδέες, εμπειρία και γνώσεις τις οποίες με τη σειρά τους θα μεταφέρουν και στη δική τους εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Συνέντευξη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο Βιετνάμ από την εκπαιδευτικό και καθηγήτρια αγγλικής Huong Doanthanh



1. Αγαπητή Huong καλησπέρα σας και καλώς ήλθατε στην διαδικτυακή μας συνέντευξη αναφορικά με το εκπαιδευτικό προφίλ του Βιετνάμ. Θα θέλαμε να μας πείτε μερικά πράγματα για τον εαυτό σας, το επάγγελμά σας, τη θέση, τα χρόνια εμπειρίας και τον τόπο εργασίας σας.

Γεια σας, είμαι η Huong Doanthanh . Είμαι τώρα καθηγήτρια Αγγλικής στο Ανόι την πρωτεύουσα του Βιετνάμ. Έχω διδάξει αγγλικά σε μαθητές από το νηπιαγωγείο ως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση για σχεδόν 13 χρόνια σε μια επαρχιακή πανεπιστημιούπολη του Εθνικού Πανεπιστημίου του Βιετνάμ, 60 χιλιόμετρα μακριά από την πρωτεύουσα του Βιετνάμ. Έχω και λίγα χρόνια σε διοικητική θέση.

2. Σας ευχαριστώ πολύ. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε λίγα πράγματα σχετικά με τη δομή της εκπαίδευσης στη χώρα σας, στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα έτη σπουδών, τα διάφορα είδη σχολείων καθώς και τις πανεπιστημιακές σχολές.

Η εκπαίδευση στο Βιετνάμ χωρίζεται σε πέντε επίπεδα: προσχολική, πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια, ανώτερη δευτεροβάθμια και ανώτατη. Η τυπική εκπαίδευση αποτελείται από δώδεκα έτη βασικής εκπαίδευσης. Η βασική εκπαίδευση αποτελείται από πέντε έτη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερα έτη «ενδιάμεσης» εκπαίδευσης και τρία έτη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των μαθητών της βασικής εκπαίδευσης εγγράφονται μόνο για την πρωινή φοίτηση.

Ανώτατη εκπαίδευση

Η είσοδος στο Πανεπιστήμιο βασίζεται στις βαθμολογίες που επιτεύχθηκαν από τους υποψηφίους στις εισαγωγικές εθνικές εξετάσεις. Οι πτυχιούχοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να επιτύχουν υψηλές βαθμολογίες ώστε να γίνουν δεκτοί στα πανεπιστήμια. Η εξασφάλιση μιας θέσης σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο θεωρείται σημαντικό βήμα προς μια επιτυχημένη καριέρα, ειδικά για εκείνους που προέρχονται από αγροτικές περιοχές ή μειονεκτούσες οικογένειες. Η πίεση επί των υποψηφίων παραμένει συνεπώς πολύ υψηλή, παρά τα μέτρα που ελήφθησαν ώστε να μειωθεί η βαρύτητα αυτών των εξετάσεων.

Υπάρχουν τέσσερις τύποι εκπαιδευτικών ιδρυμάτων:

- Δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα: εγκαθιδρύονται και εποπτεύονται από το κράτος. Η πολιτεία ορίζει επίσης τους διευθυντές τους καθώς επίσης αποφασίζει και για την ανάλογη ποσόστωση του προσωπικού διαχείρισης. Το κράτος επίσης επενδύει σε υποδομές και διαθέτει χρηματοδότηση για τις τακτικές και έκτακτες δαπάνες.

- Τα ημικρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα: ιδρύονται από το κράτος σε συνεργασία με τους φορείς και ομάδες ανθρώπων με βάση τη μετακίνηση οργανισμών και ανθρώπων στο έθνος και στην κοινωνία για την από κοινού επένδυση σε υποδομές και λειτουργικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

- Ατομικά και ομαδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα: Κοινωνικές ή οικονομικές οργανώσεις αιτούνται άδεια από το κράτος για την ίδρυση εκπαιδευτικού ιδρύματος μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

- Ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα: Άτομα ή ομάδες ατόμων υποβάλλουν αίτηση λειτουργίας εκπαιδευτικού ιδρύματος από το κράτος.

Περισσότερα στον σχετικό εκπαιδευτικό ιστότοπο:

<http://www.vietnamculturetravel.com/vietnam-culture-guide/education-in-vietnam/info.html>

3. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια είναι τα κύρια ζητήματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση στη χώρα σας.

Κατά τη γνώμη μου, είναι το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής. Οι μαθητές είναι υπερφορτωμένοι με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, των προσδοκιών των γονέων και των αποτελεσμάτων των εξετάσεων και έχουν λιγότερο χρόνο για αναψυχή ή αυτοβελτίωση.

4. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Πείτε μας πώς εξετάζετε και βαθμολογείτε τις επιδόσεις των μαθητών έτσι ώστε να τους προάγετε στην επόμενη τάξη καθώς και για την είσοδό τους στις Πανεπιστημιακές σχολές;

Έχουμε εθνικές εξετάσεις σε καθορισμένες ημερομηνίες, όπου όλοι οι υποψήφιοι εξετάζονται σε συγκεκριμένα θέματα για εισαγωγή σε επιλεγμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα κριτήρια εισόδου μπορούν επίσης να στηριχθούν στο φάκελο των μαθητών από το γυμνάσιο και τη αξιολόγησή τους στις ευρέως αποδεκτές και διεθνείς εξετάσεις όπως το SAT, το IELTS ή το TOEFL.

5. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Πείτε μας σας παρακαλούμε ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και τα προβλήματα στη χώρα σας (εκπαιδευτικά προβλήματα και θέματα, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του επαγγέλματος)

Γενικά, το να είσαι δάσκαλος στη χώρα μας σημαίνει να είσαι πολυάσχολος και πολυλειτουργικός. Υπάρχουν τα σχολικά μαθήματα, τα οποία θα πρέπει να σχεδιάσεις όσον αφορά τη διδακτέα ύλη καθώς και τη χρονική τους πορεία, τις δραστηριότητες ένταξης και συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητών, τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθήσουν, τη συνεργασία με τους γονείς, την επίσκεψη και τη συνεργασία με τους ανωτέρους καθώς και την καθημερινή προσωπική σου ζωή. Προσωπικά, η διδασκαλία στη χώρα μας εξακολουθεί να προσφέρει χαμηλό μισθό και λίγες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς.

6. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια ας αναφερθούμε στο Επαγγελματικό και κοινωνικό καθεστώς των εκπαιδευτικών στη χώρα σας, αν δηλαδή αποδοχή από την κοινωνία, υψηλό επαγγελματικό φρόνημα ή όχι, καλές συνθήκες εργασίας, εποικοδομητικό κλίμα κλπ.

Το έθνος μας διατηρεί την παράδοση του σεβασμού και της εκτίμησης των δασκάλων σε όλα τα επίπεδα, αλλά παρόλη την αξία που αποδίδεται στο επάγγελμα, εξακολουθεί να μην είναι ένα υψηλά αμειβόμενο επάγγελμα. Η κοινωνία ζητά από τους δασκάλους να αποτελέσουν πρότυπα για τους μαθητές και να θυσιάσουν πολλά, αλλά το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών είναι μόλις ανεκτό, ειδικά στις αγροτικές και ορεινές περιοχές. Ως αποτέλεσμα, όλο και λιγότερο ταλαντούχοι άνθρωποι επιλέγουν

να γίνουν δάσκαλοι και η συμβολή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν είναι ουσιαστικά αξιολογημένη.

7. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια ας αναφερθούμε και στις κυρίως παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας στη χώρα σας (παραδοσιακή διδασκαλία, δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, ομαδική εργασία, έρευνα, μάθηση με πρότζεκτ κ.λπ.)

Εφαρμόζουμε και προσαρμόζουμε όλες σχεδόν τις τελευταίες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας όπως μαθητοκεντρική διδασκαλία, καθοδηγητική μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος, διδακτική προσέγγιση βασισμένη στις ικανότητες του μαθητή και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

8. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια τα βασικά μαθήματα κορμού στην εκπαίδευση στη χώρα σας (Μαθηματικά, Γλώσσα και οποιεσδήποτε άλλες)

Τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία, οι γλώσσες, η λογοτεχνία, η ιστορία και η γεωγραφία είναι τα βασικά θέματα διδασκαλίας.

9. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια η επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα σας μέσω Συμβούλων Εκπαίδευσης και άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, πώς δηλαδή οργανώνεται και εφαρμόζεται η επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα σας

Κάθε πόλη ή επαρχία διαθέτει τμήμα εκπαίδευσης και κατάρτισης (DoET) στο υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης (MoET). Αυτός είναι ο οργανισμός που παρακολουθεί και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς μέσω τακτικών συνεδριάσεων ενημέρωσης και κατάρτισης.

10. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια ας αναφερθούμε και στα προγράμματα κατάρτισης και διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς, (πώς λειτουργούν, αριθμός και είδη διαθέσιμων μαθημάτων, αξιολόγηση και πιστοποίηση)

Για τους προπτυχιακούς φοιτητές, υπάρχουν συγκεκριμένα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προετοιμασία τους σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας. Τα δίδακτρα είναι δωρεάν για όλους τους μελλοντικούς δασκάλους. Αναφορικά με την ενδουπηρεσιακή κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται ή χρηματοδοτούνται από το υπουργείο Παιδείας (MoET) ή τα τμήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (DoET) ώστε να παρακολουθήσουν ορισμένα μαθήματα, όπως το νέο πρόγραμμα σπουδών, τις όποιες αλλαγές στην εκπαίδευση ή την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών, (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και επι πληρωμή στην παρακολούθηση και άλλων μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως πιστοποίηση σε ξένες γλώσσες, νέες τεχνολογίες κ.α.

11. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια τώρα ας αναφερθούμε και στις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τρόπους εφαρμογής και αποτελεσματικότητα της διδακτικής μέσω των Νέων τεχνολογιών.

Ορισμένα σχολεία εφαρμόζουν τις ΤΠΕ αρκετά καλά στη διδασκαλία και τη μάθηση. Υπάρχει εθνική δημοσιονομική στήριξη για τη δημιουργία των υποδομών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αλλά για την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία υπάρχουν αναφορές μόνο για τις μεγάλες πόλεις της χώρας.

12. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποιες οι εκπαιδευτικές δράσεις στα σχολεία, τους τύπους των δράσεων καθώς και τα επίπεδα υλοποίησης (πόσα προγράμματα μπορεί να τρέξει μια τάξη; Υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών και των σχολείων με μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, βιβλιοθήκες και τοπικές αρχές σχετικά με τη μάθηση μέσω πρότζεκτ καθώς και με τα σχολεία μεταξύ τους σε διάφορα θέματα και ζητήματα;

Κάθε σχολείο όπως και το δικό μου, μπορεί να οργανώσει και εφαρμόσει μέχρι 3 ή 4 μεγάλες δράσεις σε μια σχολική χρονιά. Για τις δράσεις που εφαρμόζονται σε τάξεις, για κάθε θεματική μπορεί να δηλωθεί τουλάχιστον μία. Ναι, έχουμε αναλάβει μια δράση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς, όπως το «Reading Ambassadors» με τη δημοτική βιβλιοθήκη, το «Safe in Traffic» σε συνεργασία με την Τροχαία ή το «Skype στην τάξη» με άλλους συνεργάτες-εκπαιδευτικούς μέσω της δράσης και διαδικτυακής πλατφόρμας, «Microsoft Innovative Experts Network».

13. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια τα εκπαιδευτικά μοντέλα που επικρατούν στη χώρα σας. Η εκπαίδευση βασισμένη στις δεξιότητες ή η εκπαίδευση βασισμένη στη γνώση; Ποια είναι η πιο διαδεδομένη στη χώρα σας και γιατί;

Νομίζω ότι είναι περισσότερο η εκπαίδευση βασισμένη στη γνώση, δεδομένου ότι οι εξετάσεις επικεντρώνονται αποκλειστικά στην απομνημόνευση παρά στη συλλογιστική σκέψη και οι μαθητές εξακολουθούν να στερούνται δεξιοτήτων του 21 αιώνα, όπως η ενεργή επικοινωνία ή η κριτική σκέψη.

14. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια τώρα ας αναφερθούμε και στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ποιο είναι το επίπεδο ένταξης και σημασίας της γνώσης της Αγγλικής στη χώρα σας;

Τα αγγλικά είναι ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα, στο Βιετνάμ. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι καθηγητές της Αγγλικής στη χώρα χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης και τα κέντρα ξένων γλωσσών ξεφυτρώνουν παντού σαν τα μανιτάρια.

15. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια τώρα ας αναφερθούμε και στην μετανάστευση και την προσφυγιά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπάρχει σχέδιο

μετανάστευσης και υποστηρικτική υποδομή για το μαθητικό μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό στη χώρα σας;

Όχι, δεν έχουμε μετανάστες.

16. Ποιος είναι ο μέσος αριθμός ετών που ένας δάσκαλος εργάζεται για να αποκτήσει σύνταξη;

Θα πρέπει να έχετε 20 χρόνια υπηρεσίας ή και περισσότερα.

17. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε πώς μπορείτε να γίνετε διευθυντής σχολείου ή εκπαιδευτικός σύμβουλος;

Θα πρέπει να έχετε σύσταση από τις εποπτικές αρχές ή τα τοπικά συμβούλια.

18. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε αν υφίστανται ή και προγραμματίζονται οποιεσδήποτε νέες μεταρρυθμίσεις ή νόμοι στη χώρα σας σχετικά με την εκπαίδευση;

Ένα νέο γενικό σχέδιο για την εκπαίδευση βρίσκεται σε πρόγραμμα διαβούλευσης και θα εισαχθεί σύντομα στον εκπαιδευτικό χώρο με μεταρρυθμίσεις σε διδακτική ύλη και θεματικές.

19. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, έχετε μόνο ένα ή υπάρχει μια επιλογή από πολλά εγχειρίδια της ίδιας θεματικής. Εν γένει, τι πιστεύετε για τα σχολικά εγχειρίδια; Είναι αποτελεσματικά, ποιοτικά ή χρειάζονται βελτίωση;

Υπάρχει μόνο μία κύρια πηγή έκδοσης και συγγραφής εκπαιδευτικών εγχειριδίων που παρέχεται από έναν εθνικό εκδότη. Άλλα εκπαιδευτικά εγχειρίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο ως αναφορές. Νομίζω ότι μόνο ένα εγχειρίδιο δεν είναι ποτέ αρκετά αποτελεσματικό, έτσι χρειαζόμαστε περισσότερα διδακτικά μέσα ή και συμπληρωματικά διδακτικά εγχειρίδια ώστε να διασταυρώσουμε την αποτελεσματικότητα του ενός καθώς και να συμπληρώσουμε το ένα με το άλλο.

20. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια ας αναφερθούμε και στη σχολική υποδομή. Τα σχολεία είναι καλά εξοπλισμένα; Υπάρχουν ειδικές ανάγκες για τα σχολεία όσον αφορά τις υποδομές; (γραφεία, υπολογιστές, προβολείς, άλλα;)

Εξαρτάται από τη θέση των σχολείων. Πολλές σχολικές μονάδες σε μεγάλες πόλεις ή σε πλούσιες περιοχές μπορούν να είναι πολύ καλά εξοπλισμένες. Άλλες όμως εκπαιδευτικές μονάδες σε αγροτικές ή ορεινές περιοχές δεν έχουν καν γραφεία δασκάλων.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και τις απαντήσεις σας. Ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικές, περιεκτικές και χρήσιμες.

Εγώ σας ευχαριστώ. Κάθε επιτυχία στο δύσκολο και πολύτιμο για μια κοινωνία και έθνος έργο και ρόλο σας ως εκπαιδευτικού.

ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Νίκος Αμανατίδης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

Web Sites: <http://nikamanatidis.weebly.com>

Η «λογική» των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Δρ Κωνσταντίνος Ζημιανίτης, Δ/ντής Π.Ε. Εύβοιας

Περίληψη

Πριν από 58 περίπου χρόνια, ο S. Moscovici (1961) πρότεινε για πρώτη φορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως έναν καινούργιο τρόπο ανάγνωσης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, αλλάζοντας έτσι την πορεία της Κοινωνικής Ψυχολογίας και μετατρέποντάς την από επιστήμη της λογικής σε επιστήμη του συναισθήματος. Η «λογική» πολλές φορές θεωρείται ξεπερασμένη, γιατί νέα στοιχεία έρχονται να σταθούν δίπλα στα παλιά ή να τα αντικαταστήσουν. Δεν γίνεται όμως το ίδιο και με το «συναίσθημα» που παραμένει πάντα φρέσκο και αναλλοίωτο. Βέβαια, οι «αναπαραστάσεις», ως έννοια, κάνουν την εμφάνισή τους στο χώρο της Κοινωνιολογίας το 1898 με τον E. Durkheim, ως μια προσπάθεια να προβληθεί η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη συλλογική και στην ατομική σκέψη. Όπως δηλαδή η ατομική αναπαράσταση δεν μπορεί να αυτοπεριορισθεί στις πνευματικές λειτουργίες του ατόμου, κατά τον ίδιο τρόπο και η συλλογική δεν μπορεί να περιοριστεί στο σύνολο των ατομικών αναπαραστάσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπαραστάσεις, πραγματικότητα, σκέψη, μετασχηματισμός

Η προέλευση των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Πολλές φορές, η έννοια της «κοινωνικής αναπαράστασης» χρησιμοποιείται ως ισοδύναμη με αυτή της «εικόνας». Όσοι όμως κάνουν αυτό το λάθος, στην πραγματικότητα περιορίζουν την κοινωνική αναπαράσταση στην παθητική της πλευρά. Η αναπαράσταση, όπως υποστηρίζει ο J. Abric (1987: 12), «...δεν είναι μια ενόραση του γύρω μας κόσμου, αλλά ένα σύστημα προσδοκιών και προβλέψεων». Με άλλα λόγια, η αναπαράσταση δεν είναι μια «εικόνα» της πραγματικότητας, αλλά μια ενέργεια που υπερβαίνει το παρόν και προετοιμάζει το μέλλον. Για αυτό στη μελέτη μας, υιοθετήσαμε τον ορισμό της D. Jodelet (1984: 361), σύμφωνα με τον οποίο: «*Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει μια μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της κοινής γνώμης, της οποίας τα περιεχόμενα δηλώνουν γενετικές και λειτουργικές διαδικασίες, οι οποίες είναι κοινωνικά σφραγισμένες. Πιο πλατιά, προσδιορίζει μια μορφή κοινωνικής σκέψης*».

Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης εισήχθηκε και επιβλήθηκε στην Κοινωνική Ψυχολογία εξαιτίας της ανεπάρκειας των κλασικών μοντέλων και κυρίως του μιχεβιοριστικού¹, να κατανοήσουν τις σημαντικές αλληλεπιδράσεις μας με τον γύρω κόσμο (Franks, 1974: 28-29). Βέβαια δεν απορρίπτεται ο μιχεβιορισμός, αλλά

¹ Σε αντίθεση με το μιχεβιοριστικό – συμπεριφοριστικό μοντέλο του «ερεθίσματος – απάντηση», που πρωτοεμφανίστηκε με τις δημοσιεύσεις των μελετών του Watson (1878-1958), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις καθορίζουν και το ερέθισμα και την απάντηση: *Οργανισμός - Ερέθισμα, Οργανισμός - Απάντηση* (Κολιάδης, 1989: 26).

προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα Συνοπτικά, επιστρέφουμε σε μια πιο κλασική θεώρηση των ψυχικών φαινομένων, όπου οι νοητικές εικόνες, η λογική και η ενεργή μνήμη αποκτούν μεγαλύτερη σημασία και αξία.

Η δημιουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων καθορίζεται από ένα σύνολο κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες εισβάλλουν πιεστικά στο γνωστικό σύστημα. Οι συνθήκες αυτές είναι: i) η διάδοση της πληροφορίας ii) η εστία προσοχής και iii) η επιτακτική ανάγκη για διατύπωση συμπεράσματος. Οι δύο πρώτες συνθήκες σχετίζονται με το αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης και την αξία που αποκτά αυτό για το ατομικό ή το συλλογικό υποκείμενο, ενώ η τρίτη αναφέρεται στη δράση του ίδιου του υποκειμένου (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995: 22).

Η αναπαράσταση, λοιπόν, δεν είναι μια απλή ανάκλαση του κόσμου, αλλά μια σημαίνουσα οργάνωση. Είναι τόσο το προϊόν όσο και η διεργασία μιας νοητικής δραστηριότητας χάρη στην οποία το παιδί -στη δική μας περίπτωση- ανακατασκευάζει την πραγματικότητα και της προσάπτει μια ξεχωριστή σημασία (Abric, 1987: 64). Με άλλα λόγια, η αναπαράσταση δουλεύει ως ένα μοντέλο ερμηνείας της πραγματικότητας το οποίο χαρακτηρίζει τις σχέσεις των ανθρώπων με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ότι είναι άγνωστο ξενίζει και φοβίζει τον άνθρωπο. Άρα, για να μπορέσει να το δαμάσει θα πρέπει να διαθέτει μια γνωστική κατηγορία για να το ενσωματώσει και να εξοικειωθεί μαζί του. Λειτουργεί δηλαδή η αναπαράσταση ως ένας οδηγός δράσης, που κατευθύνει τις πράξεις και τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων (Κατερέλος, 2003: 52).

Τα δομικά στοιχεία των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι η αναπαράσταση είναι ένα σύνολο πληροφοριών, πεποιθήσεων και στάσεων γύρω από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, για να φτάσουμε στην ανάλυση και στην κατανόηση της λειτουργίας της, είμαστε υποχρεωμένοι να εντοπίσουμε τόσο το περιεχόμενο όσο και τη δομή της. Έτσι, σύμφωνα με τον S. Moscovici (1976), στις κοινωνικές αναπαραστάσεις διακρίνουμε δύο πλευρές: μία παθητική και μία ενεργητική. Η πρώτη πλευρά χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια πιστής αντιγραφής του εξωτερικού κόσμου, σαν μία φωτογραφία δηλαδή, που έχει αποτυπωθεί στο μυαλό μας, ενώ η δεύτερη χαρακτηρίζεται από μία συνεχόμενη αναπαραγωγή των πράξεων και των καταστάσεων, όπως επίσης και από μία προσπάθεια ανοικοδόμησης αυτών των ερεθισμάτων σ' ένα σύστημα κανόνων και αξιών. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει αποκοπή ανάμεσα στο εξωτερικό και στο εσωτερικό σύμπαν του ατόμου. Κάθε αναπαράσταση είναι ένας τρόπος σφαιρικής και συνεκτικής κατανόησης ενός αντικειμένου, ο οποίος όμως ταυτόχρονα ανήκει υποχρεωτικά και σ' ένα υποκείμενο. Μια αναπαράσταση που μας επιτρέπει να ανασκευάζουμε την πραγματικότητα, ώστε να γίνει εύκολα η αφομοίωση τόσο των προηγούμενων εμπειριών του υποκειμένου όσο και του συστήματος αξιών της κοινωνίας (Κατερέλος, 2003: 51). Έτσι, ανάμεσα στο υποκείμενο και στο αντικείμενο διαμορφώνεται μια σχέση, η οποία επηρεάζεται άμεσα από παράγοντες όπως η πολιτική, η κοινωνική και η οικονομική θέση που κατέχει το άτομο,

καθώς και το φύλο και η ηλικία του. Ωστόσο, το περιεχόμενο και η οργάνωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων καθορίζονται, πάντα κατά τον S. Moscovici, από τρεις διαστάσεις: την πληροφορία, τη στάση και το πεδίο της αναπαράστασης. Η πληροφορία αναφέρεται στο γνωστικό επίπεδο που διαθέτει το υποκείμενο σχετικά μ' ένα αντικείμενο. Η στάση εκφράζει τον προσανατολισμό (θετικό ή αρνητικό) του ατόμου απέναντι στο αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης και το πεδίο αναπαράστασης συγκεκριμενοποιεί την οργάνωση του περιεχομένου της (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995: 25).

Οι λειτουργίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Με βάση τη δομική προσέγγιση, η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα σύνολο στο οποίο συνυπάρχουν ο κεντρικός πυρήνας και τα περιφερειακά στοιχεία. Ο κεντρικός πυρήνας, ως βασικό στοιχείο, είναι αυτός που καθορίζει και οργανώνει την αναπαράσταση, επιτελεί δηλαδή δύο βασικές λειτουργίες:

- i) μια γενεσιουργό λειτουργία, σύμφωνα με την οποία δημιουργείται ή αλλάζει η σημασία των υπόλοιπων συστατικών στοιχείων της αναπαράστασης. Με άλλα λόγια, μέσω της λειτουργίας αυτής τα άλλα στοιχεία αποκτούν νόημα και ξεχωριστή αξία και
- ii) μια οργανωτική λειτουργία, χάρη στην οποία ο κεντρικός πυρήνας, ως άλλος συνδετικός κρίκος, ενώνει τα στοιχεία της αναπαράστασης μεταξύ τους (Κατερέλος, 2003: 61).

Στα παραπάνω θα πρέπει να προσθέσουμε και μια άλλη ιδιότητα του κεντρικού πυρήνα: τη σταθερότητα, η οποία συντελεί στο να έχει αντοχή και διάρκεια η αναπαράσταση, όταν αυτή βρίσκεται σε αντίξοα και εξελικτικά πλαίσια. Έτσι, οποιαδήποτε αλλαγή του κεντρικού πυρήνα προκαλεί αυτόματα και την ολική μεταβολή της αναπαράστασης.

Σημαντική, όμως, είναι και η παρουσία των περιφερειακών στοιχείων γύρω από τον κεντρικό πυρήνα, χάρη στα οποία το περιεχόμενο της αναπαράστασης γίνεται περισσότερο λειτουργικό και συγκεκριμένο. Τα περιφερειακά στοιχεία επιτελούν τρεις καθοριστικές λειτουργίες:

- i) συγκεκριμενοποιούν την αναπαράσταση,
- ii) την προσαρμόζουν στα θεματικά πλαίσια με τη διαδικασία της μάθησης και
- iii) συμβάλλουν στην εξελικτική διαδικασία της αναπαράστασης (Κατερέλος, 2003: 65). Με άλλα λόγια, τα άτομα έχουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για όσα συμβαίνουν στον περιβάλλοντα κόσμο και οι αντιδράσεις τους οφείλονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις, που δομούνται από τον κεντρικό πυρήνα και τα περιφερειακά στοιχεία (Abric, 1987: 69).

Μια κοινωνική αναπαράσταση εξελίσσεται ή αλλάζει, όταν παρατηρείται ασυμφωνία ανάμεσα στην πραγματικότητα και στην αναπαράσταση, δηλαδή όταν οι κοινωνικές συνθήκες βρίσκονται σε ανακολουθία ή ακόμη και σε σύγκρουση με τις

κοινωνικές αναπαραστάσεις. Η διαμάχη αυτή τροποποιεί τα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης και μπορεί, εάν δυναμώσει, να φτάσει και στον κεντρικό πυρήνα, οπότε πλέον θα μιλάμε και για τροποποίησή του (Flament, 1989: 23). Αν θέλουμε να γνωρίσουμε καλύτερα την παραγωγή και τη λειτουργία της κοινωνικής αναπαράστασης έχουμε την υποχρέωση να τη βλέπουμε ως μια αέναη διαμάχη ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία. Μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την αλληλεπίδραση αυτή, όπου το κοινωνικό τροποποιεί μια οποιαδήποτε γνώση σε αναπαράσταση και μια αναπαράσταση επηρεάζει το κοινωνικό, αν λάβουμε υπ' όψιν μας δύο βασικές λειτουργίες: την αντικειμενοποίηση (objectivation) και την επικέντρωση (anergage). Η πρώτη, βοηθάει το άτομο στη συγκεκριμενοποίηση του αφηρημένου και στη μετατροπή της έννοιας σε εικόνα. Με άλλα λόγια, χάρη στην αντικειμενοποίηση συλλέγονται πληροφορίες, σύμφωνα πάντα με τους επικρατούντες κοινωνικούς, πολιτισμικούς, αλλά και ατομικούς κανόνες και στη συνέχεια ταξινομούνται γύρω από ένα παραστατικό υπόδειγμα, το οποίο μετατρέπεται και σε κατευθυντήριο εργαλείο προτύπων και συμπεριφορών του ατόμου. Η δεύτερη, αναφέρεται περισσότερο στην κοινωνική χρησιμότητα της κοινωνικής αναπαράστασης και στο μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία η οποία λειτουργεί σαν μια εργαλειοποίηση (instrumentalisation) της παραγόμενης γνώσης. Εν ολίγοις, η αξία της επικέντρωσης βρίσκεται στο ότι μεταμορφώνει την επιστήμη σε χρήσιμη γνώση για όλους (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995: 21). Έτσι, σύμφωνα με τον S. Moscovici (1976: 34), «...η αντικειμενοποίηση μεταφέρει την επιστήμη στον τομέα του «είναι» και η επικέντρωση την οριοθετεί σε εκείνον του «πράττειν», δηλαδή η πρώτη, δείχνει πώς ενσωματώνονται τα αναπαριστάμενα στοιχεία μιας επιστήμης σε μια κοινωνική πραγματικότητα, ενώ η επικέντρωση επιτρέπει να συλλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο συνεισφέρουν στη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων και πώς τις εκφράζουν».

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, λοιπόν, έχουν ως κύριο στόχο να δαμάσουν το άγνωστο. Όμως, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε και το γεγονός ότι μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην προσπάθεια του ατόμου να προσεγγίσει κάτι νέο, γιατί, όπως έχουμε αναφέρει, ο πυρήνας είναι άκαμptos. Βέβαια υπάρχει η δυνατότητα μεταλλαγής της κοινωνικής αναπαράστασης, είτε μέσω της σταδιακής αλλαγής της φύσης των περιφερειακών στοιχείων είτε μέσω της ξαφνικής αλλαγής του ίδιου του κεντρικού πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης (Moscovici, 1984: 65-73).

Εξέλιξη των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Το αξιοσημείωτο στην έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων βρίσκεται στην ίδια τη λειτουργία τους, χάρη στην οποία μπορούμε να εξηγήσουμε την ατομική και τη συλλογική δράση, καθώς και τις σχέσεις των ατόμων με το περιβάλλον τους. Η παρουσία τους σε όλες τις πτυχές της ζωής μας οδηγεί να τις διαχωρίσουμε σε

«επιστημονικές» και «πρακτικές» (Μαντόγλου, 1995: 29-32). Κάνουμε λόγο δηλαδή για τη διάκριση της επιστημονικής και της πρακτικής σκέψης, μαζί με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Moscovici & Hewstone, 1984: 539-566). Πιο συγκεκριμένα, η πρακτική σκέψη είναι αποσπασματική, στηρίζεται σε προσωπικές εμπειρίες ή αφηγήσεις άλλων προσώπων, επηρεάζεται από σχηματισθείσες στάσεις και κοινωνικά στερεότυπα, αποδίδει τις αιτίες στις προδιαθέσεις των ατόμων και όχι στις περιστάσεις, ενώ η επιστημονική σκέψη χρησιμοποιεί επεξεργασμένες ήδη μεθόδους, διατυπώνει κριτήρια, στηρίζεται στην παρατήρηση, τα αποτελέσματά της διαρκούν περισσότερο μέσα στο χρόνο, δεν είναι τόσο αποσπασματική και τις περισσότερες φορές κρατάει απόσταση από τα διάφορα συμφέροντα (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995: 51). Εντούτοις, δεν μπορούμε να πούμε με κατηγορηματικό τρόπο ότι η πρακτική σκέψη είναι υποκειμενική, ενώ η επιστημονική αντικειμενική, γιατί όπως ισχυρίζεται και ο J. Deconchy (1989: 165) *«πέρασαν οι καιροί, που πιστεύαμε ότι η επιστήμη είχε ως στόχο την εδραίωση μιας Απόλυτης Γνώσης βρίσκοντας, στο βάθος των πραγμάτων, αιώνιες εγγεγραμμένες αλήθειες»*.

Στην ερώτηση: *πού τελειώνει μια αναπαράσταση;* με επίγνωση των πράξεών του ο κάθε ερευνητής μπορεί να «τελειώνει» μια κοινωνική αναπαράσταση στο σημείο εκείνο, που ο ίδιος θεωρεί καταλληλότερο, αρκεί να λαμβάνει υπ' όψιν του κάποια εύλογα κριτήρια. Αυτά μπορεί να είναι είτε *de facto*, λόγω περιορισμών των εργαλείων παρατήρησης είτε *de senso*, λόγω εννοιολογικών αποκλεισμών. Δεν μπορούμε όμως να συσχετίσουμε την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης μ' αυτή των εννοιών: της ιδεολογίας, της πίστης κ.ά., γιατί οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, «συμπεριφερόμενες αλαζονικά», εξουδετερώνουν κάθε άλλη έννοια, με την κατηγορία ότι είναι μικρότερου βεληνεκούς (Fraser, 1994: 13-25).

Συμπεράσματα

Με τον όρο «κοινωνικές αναπαραστάσεις» εννοούμε ό,τι έχει να κάνει με την κοινή σκέψη του ανθρώπου. Είναι το φυσικό αποτέλεσμα μιας αποδεκτής γνώσης, που πρώτα έχει περάσει τη βάσανο της κοινωνικής επεξεργασίας. Χάρη στις κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουμε τη δυνατότητα να μεταφράζουμε την πραγματικότητα με στόχο να γίνει κατανοητή από το σύνολο των συνανθρώπων μας. Με άλλα λόγια μέσα απ' αυτές τα άτομα «διαβάζουν», αποκωδικοποιούν και ελέγχουν κοινωνιογνωστικά την πραγματικότητα.

Για να αναλυθεί, βέβαια, ο τρόπος ανάλυσης μιας πρακτικής προσέγγισης των κοινωνικών αναπαραστάσεων, θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν δύο παράγοντες: i) οι κοινωνικές, οι ιστορικές, καθώς και οι υλικές συνθήκες που καταγράφονται και ii) ο τρόπος που εγγράφονται στον νου του κάθε ατόμου. Σημειωτέον ότι κάθε αντίθεση ανάμεσα σε νέες και σε παλιές κοινωνικές αναπαραστάσεις οδηγεί αναπόφευκτα και σε μετασχηματισμό των μεν ή των δε.

Βιβλιογραφία

- Abric, J. C. (1987), *Cooperation, competition et representations sociales*, Del Val: Cousset.
- Deconchy, J. (1989), *Psychologie sociale, Croyances et ideologies*, Meridiens Klincksieck.
- Durkheim, E. (1898), «Representations individuelles et representations collectives», *Sociology and Philosophy*, New York: Free Press.
- Flament, C. (1987), «Pratiques et representations sociales», in J. L. Beauvois, R. Joule, J. M. Monteil (eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Del Val.
- Franks, J. J. (1974), «Toward understanding understanding», in W.B.Weimer et D. S. Palermo (eds), *Cognition and the symbolic processes*, Hillsdale, Erlbaum.
- Fraser, C. (1994), «Attitudes, Social Representations and Widespread beliefs», *Papers on Social Representations (Ongoing disussion on social represe- ntations)*, 3: pp.13-25.
- Jodelet, D. (1984), «Representations sociales Phenomenes, Concept et theorie», in S. Moscovisi (eds), *Psychologie Sociale*, PUF.
- Κατερέλος, Ι. (2003), *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κολιάδης, Ε. (1989), *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*, τόμ.1^{ος}, Αθήνα: Σάκκουλας.
- Μαντόγλου, Α. (1995), *Η εξέγερση του Πολυτεχνείου. Η συγκρουσιακή σχέση ατόμου και κοινωνίας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Moscovici, S. (1984), «The phenomenon of social representations», in R. Far and S. Moscovici (eds), *Social Representations*, Paris / Cambridge.
- Moscovici, S. (1976), *Social influence and social change*, London, Academic Press.
- Moscovici, S. (1961), *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, Press Universitaires de France.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984), «De la science au sens commun», in S. Moscovisi (eds), *Psychologie Sociale*, Paris PUF.
- Παπαστάμου, Στ. & Μαντόγλου, Α. (Επιμ.) (1995), *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Περιγραφική έκθεση προόδου για την αξιολόγηση των μαθητών/ τριών. Συγκριτικά δεδομένα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Αναστασιάδης Θεοδόσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., thanasta68@sch.gr

Περίληψη

Είκοσι και πλέον χρόνια μετά την πρώτη (αποτυχημένη) απόπειρα εισαγωγής της, η περιγραφική αξιολόγηση επανέρχεται στο εκπαιδευτικό προσκήνιο. Το κείμενο αποτυπώνει συγκριτικά τις σχετικές διαδικασίες, εστιάζοντας στις φόρμες των εκθέσεων προόδου των μαθητών/ τριών που προτάθηκαν προς χρήση. Η περιγραφική έκθεση για τον μαθητή είναι το πιο αμφιλεγόμενο και ταυτόχρονα επαναλαμβανόμενο σημείο αντιπαράθεσης στη συζήτηση για την περιγραφική μορφή αξιολόγησης. Ένα μείζον τμήμα της κριτικής της περιγραφικής αξιολόγησης φαίνεται ακριβώς να επικεντρώνει στις αδυναμίες αυτών των εκθέσεων. Η εργασία εξετάζει τα αντίστοιχα παραδείγματα και πρότυπα των μαθησιακών εκθέσεων αξιολόγησης και καταγράφει τις απόψεις επί του θέματος εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα της περιόδου 2017-2018.

Λέξεις-Κλειδιά: περιγραφική αξιολόγηση, μαθησιακές εκθέσεις προόδου.

Εισαγωγή: εννοιολογικές οριοθετήσεις.

Η αξιολόγηση ως συστηματική, οργανωμένη, συνεχής διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, συνιστά μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γύρω από αυτήν και σε σχέση με έννοιες όπως επίδοση, βαθμολογία, παρατηρείται ένα εύρος συγχύσεων, προκαταλήψεων και παρανοήσεων. Στις μέρες μας, τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης και βαθμολογίας έχουν προ πολλού αμφισβητηθεί (Μπουζάκης, 2004). Βέβαια, αν και διεθνώς υιοθετούνται θεωρήσεις που προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία, στη χώρα μας επικρατούν παραδοσιακές πρακτικές, που περιορίζονται στην αποτίμηση των επιτευγμάτων. Σύμφωνα με αυτές, η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη βαθμολογία, όταν τα περισσότερα ευρωπαϊκά παραδείγματα αξιολόγησης χωρίς αριθμητική βαθμολογία αποτελούν τον κανόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσιάκαλος, 1992).

Σήμερα γίνεται αποδεκτό ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να αποτιμά μόνο το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, ούτε να συνιστά μια ξεχωριστή δραστηριότητα, που γίνεται αποσπασματικά, αλλά ότι πραγματοποιείται όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο, η «εισαγωγή» της περιγραφικής αξιολόγησης βρίσκεται εγγύτερα στους παιδαγωγικούς στόχους και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Η εφαρμογή της ως βασικής συνιστώσας της διδασκαλίας και μάθησης, έχει ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση της αξιολόγησης στην κύρια παιδαγωγική της λειτουργία, την ανατροφοδότηση (Καψάλης, 1998). Οι Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017), παραθέτουν στην εργασία τους σχετικούς τίτλους με περιγραφικό χαρακτήρα, καταγράφοντας τα ποιοτικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής αξιολόγησης, τα

πλεονεκτήματα, αλλά και τις αδυναμίες που αυτή εμφανίζει.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15: Περιγραφική αξιολόγηση

Τίτλος προόδου - σπουδών

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη: Τμήμα:

Μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά

Ο Γιάννης είχε περιορισμένη επικοινωνία με τους συμμαθητές και τον δάσκαλό του. Στις ομαδικές εργασίες ήταν πάντα πρόθυμος να συνεργαστεί και να βοηθήσει. Ωστόσο, έφαχνε ο ίδιος τους συνεργάτες - συμμαθητές του. Στην αδικία, την ασυνέπεια και τη μη τήρηση των κανόνων έδειχνε ιδιαίτερες ευαισθησίες. Στις συγκρούσεις προσπαθούσε να βρει λύσεις επικαλούμενος τους κανονισμούς, αλλά επειδή έδειχνε μια υπερευαίσθησία στο ζήτημα αυτό, πολλές φορές δεν έβρισκε κατανόηση από τους άλλους.

Ο Γιάννης συμμετείχε στο μάθημα πάντα με ενδιαφέρον. Εργαζόταν κατεξοχήν αργά και προσεκτικά. Γι' αυτό και δεν προλάβαινε πάντα να τελειώνει τις εργασίες του. Έδειχνε να αντιλαμβάνεται με ευκολία τα αντικείμενα μάθησης και μάλιστα πρωτοτυπούσε σε πολλά θέματα είτε με καινούργιες ιδέες είτε με άλλες επινοήσεις.

Επιστημονικές για τα γνωστικά αντικείμενα

Έχει κάνει σημαντική πρόοδο στην ανάγνωση κειμένων. Διαβάζει εκφραστικά, αλλά κάπου κάπου κοιμπιάζει. Έδειχνε να κατανοεί τα νοήματα των κειμένων.

Στο μεταξύ στα γραπτά κείμενά του δεν παρουσιάζει πολλά ορθογραφικά λάθη.

Στον προφορικό λόγο δείχνει κάποια διστακτικότητα εξωτερικεύσης των σκέψεών του.

Στις μαθηματικές ασκήσεις έδειξε ότι διαθέτει μαθηματική αντίληψη και ικανότητα, αλλά εξακολουθεί να κάνει κάποια λάθη στις εργασίες του, τα οποία πιθανώς να οφείλονται σε ενδεχόμενες ανασφάλειες στο ζήτημα αυτό...

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16: Συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμολόγησης

Τίτλος προόδου - σπουδών

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη: Τμήμα:

Μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά

Η Μαρία επιδιώκει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της. Συνήθως, εξωτερικεύει έναν ηγχαίο αυθορμητισμό και παράλληλα εκφράζει συχνά και θαρρετά την άποψή της. Ορισμένες φορές, όμως, η στάση της εμφανίζει συστολές. Φαίνεται να εμπεδώνει τις βασικές γνώσεις των διδασκόμενων μαθημάτων και αρχίζει να βλέπει από την κριτική ματιά το μεγαλύτερο μέρος του επεξεργαζόμενου θέματος.

Η Μαρία συμμετέχει με ενδιαφέρον στα μαθήματα και δεν εγκαταλείπει εύκολα τις προσπάθειές της. Δείχνει προθυμία να αναλαμβάνει εργασίες και γενικά ευθύνες. Ωστόσο, αρκετές εργασίες δεν τις ολοκληρώνει με την ίδια επιμέλεια. Στις ομαδικές εργασίες συμμετέχει δημιουργικά, αλλά θέλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο.

Βαθμολογία μαθημάτων:

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	άριστα (9)	ΙΣΤΟΡΙΑ	άριστα (10)
ΓΛΩΣΣΑ:		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	άριστα (10)
Προφορικός λόγος:	πολύ καλά (8)	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	άριστα (10)
Γραπτός λόγος:	άριστα (9)	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	άριστα (10)
Ανάγνωση:	άριστα (9)	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	άριστα (9)

δείγματα περιγραφικής αξιολόγησης: (Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι., 2017, σ. 278, 279).

Περιγραφική αξιολόγηση: η πρώτη «απόπειρα» εισαγωγής.

Η περιγραφική αξιολόγηση εισάγεται τον Νοέμβριο του 1994, «καταχωρίζεται σε ειδικό παιδαγωγικό ημερολόγιο», ωστόσο «λεπτομέρειες για τα στοιχεία τα οποία θα περιλαμβάνει, θα δοθούν προσεχώς» (Χανιωτάκης, 1999). Για τις τάξεις Ε και ΣΤ εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση, προβλέπεται και αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας: «άριστα» (9-10), «πολύ καλά» (7-8), «καλά» (5-6) και «σχεδόν καλά». Στις τάξεις Γ και Δ εισάγεται κλίμακα βαθμολογίας με γράμματα: «άριστα» (Α), «πολύ καλά» (Β), «καλά» (Γ), «σχεδόν καλά» (Δ) και συμπληρώνεται με περιγραφική αξιολόγηση. Τέλος για τις τάξεις Α και Β προβλέπεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση (Λιάμπας, 2006).

Ταυτόχρονα, αποστέλλονται στα σχολεία οι «Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (ΥΠΕΠΘ, 1994). Η αξιολόγηση οφείλει να καλύπτει και άλλα χαρακτηριστικά: συμμετοχή στη σχολική εργασία, προσπάθεια, ενδιαφέρον, πρωτοβουλίες, δημιουργικότητα, συνεργασία με συμμαθητές, τήρηση των κανόνων του σχολείου. Ο μαθητής αξιολογείται μέσα από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης, από τα αποτελέσματα της επίδοσής του στα γνωστά κριτήρια αξιολόγησης, που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία, από τις εργασίες του μαθητή στο σχολείο και το σπίτι και, από πρόσθετα κριτήρια ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα. Για την καταγραφή των παρατηρήσεων εισάγεται το παιδαγωγικό

ημερολόγιο, το οποίο καταργεί τον «ημερήσιο έλεγχο».

Προκειμένου να βοηθηθούν οι δάσκαλοι στην τελική καταγραφή των κρίσεων- παρατηρήσεων, καθώς και στην παρουσίαση των αξιολογήσεων στους ενδιαφερόμενους, προτείνεται ένα υπόδειγμα εντύπου, που χρησιμεύει ως *έλεγχος της προόδου των μαθητών*.

Το έντυπο χωρίζεται σε πέντε (5) μέρη: στο πρώτο, αναγράφονται στοιχεία για τη συμπεριφορά του μαθητή σχετικά με τον συμμετοχικό και κοινωνικό τομέα. Οι δύο αυτοί τομείς αναλύονται σε τέσσερις κατηγορίες. Α: εργατικότητα, ενδιαφέρον, προσπάθεια, συμμετοχή. Β: μεθοδικότητα, αποτελεσματικότητα, παρατηρητικότητα, κριτική ικανότητα. Γ: Συνεργασία, συνέπεια, πρωτοβουλία. Δ: Αυτοπεποίθηση, επιμονή. Κάθε κατηγορία από τις παραπάνω χωρίζεται σε υποκατηγορίες, που αντιστοιχούν σε επιμέρους τομείς της συμπεριφορά του μαθητή (π.χ., συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, συνεργάζεται αρμονικά με τους συμμαθητές του, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες). Στο δεύτερο μέρος, αναφέρονται στοιχεία περιγραφικής αξιολόγησης στα επιμέρους μαθήματα. Κι εδώ ο δάσκαλος σημειώνει με ένα x ή ν τις επιδόσεις στην αντίστοιχη στήλη με τους αριθμούς 1- 4. Στο τρίτο μέρος καταχωρείται η βαθμολογία του μαθητή, στο τέταρτο οι απουσίες και στο πέμπτο, γενικές παρατηρήσεις που δεν καλύπτονται από όσα προαναφέρθηκαν.

1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ												
	Α' τρίμηνο				Β' τρίμηνο				Γ' τρίμηνο			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Α. ΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ - ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ												
1. Παρακολουθεί με προσοχή τα μαθήματα.												
2. Χαρακτηρίζεται για την εργατικότητα του.												
3. Αντιλαμβάνεται στις σχολικές του υποχρεώσεις.												
4. Δείχνει ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα και καταβάλλει προσπάθεια.												
5. Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα.												
6. Συμμετέχει στις διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής.												
Β. ΜΕΘΟΔΙΚΟΤΗΤΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ												
1. Εφαρμόζει μεθοδικά και συστηματικά.												
2. Οι προσπάθειές του οδηγούν σε αποτελέσματα.												
3. Διαθέτει παρατηρητικότητα.												
4. Έχει κριτική ικανότητα.												
Γ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ - ΣΥΝΕΠΕΙΑ - ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ												
1. Συνεργάζεται αρμονικά με το προσωπικό του σχολείου.												
2. Συνεργάζεται αρμονικά με τους συμμαθητές του.												
3. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.												
4. Χαρακτηρίζεται από συνέπεια και υπευθυνότητα.												
Δ. ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ - ΕΠΙΜΟΝΗ												
1. Εφαρμόζει χωρίς να χάνει συνέπεια τη στήριξη του/της διευθυντή/ουσας για το επόμενο βήμα.												
2. Δεν αποθαρρύνεται εύκολα και επιμένει σ' αυτό που κινεί.												
Ε. ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ												
Α' τρίμηνο:												
Β' τρίμηνο:												
Γ' τρίμηνο:												

2. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΜΑΘΗΜΑΤΑ												
ΛΟΓΟΘΕΩΣΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΛΕΓΩΝ	Α' τρίμηνο				Β' τρίμηνο				Γ' τρίμηνο			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Μαθαίνει βαθύτατα τα βασικά στοιχεία και τις έννοιες της ορθόδοξης πίστης.												
Κατανοεί τη σημασία της χριστιανικής διδασκαλίας στη ζωή του ανθρώπου.												
Άλλες παρατηρήσεις του δασκάλου												
Α' τρίμηνο				Β' τρίμηνο				Γ' τρίμηνο				
2. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ												
Α' τρίμηνο												
Β' τρίμηνο												
Γ' τρίμηνο												
α. Ακρόαση												
Ακούει με προσοχή και διευκρινίζει το σκεπτικό του.												
Κατανοεί από ποια ακούει και απαντά με ευστοχία.												
β. Προφορική έκφραση												
Εκφράζεται με σαφήνεια και πληρότητα.												
Συμμετέχει στη συζήτηση και συμφωνεί σ' αυτή.												
γ. Ανάγνωση ικανότητα												
Διαβάζει με ευχέρεια και εκφραστικότητα.												
Κατανοεί τα κείμενα που διαβάζει.												
Επιστρέφει βασικά σημεία του κειμένου.												
δ. Γραμματική												
Κατανοεί τα γραμματικά φαινόμενα, μέσα από τη χρήση της γλώσσας, και τα εφαρμόζει στην πράξη.												
ε. Γραπτή έκφραση												
Γράφει καθαρά και ευανάγνωστα.												
Γράφει χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη.												
Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο (συνεχιστικά με την ηλικία του).												
Εκφράζει σωστά τις σκέψεις του.												

Το προτεινόμενο έντυπο περιγραφικής αξιολόγησης: (ΥΠΕΠΘ, 1994, σ. 49, 50)

Τα πρώτα σημάδια υποχώρησης ως προς τη γενικευμένη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν αργούν να φανούν (Χανιωτάκης, 1999). Επισήμως ισχύει, μολονότι

ατόνησε, πριν καν εφαρμοστεί. Οι σχολικές συνθήκες αποδείχτηκαν δυσμενείς για την ορθή χρήση της εναλλακτικής αυτής μορφής ποιοτικής αξιολόγησης.

The image shows two pages of a descriptive evaluation form. The left page (51) is for '3. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ' (Mathematics) and '4. ΙΣΤΟΡΙΑ' (History). It includes sub-sections for 'Άλλες παρατηρήσεις του δασκάλου' (Other teacher remarks) and evaluation grids for A, B, and C terms. The right page (55) is for '3. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ' (Grading scale) for various subjects, '4. ΑΠΟΥΣΙΕΣ' (Absences), and '5. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ' (General remarks).

Το προτεινόμενο έντυπο περιγραφικής αξιολόγησης: (ΥΠΕΠΘ, 1994, σ. 51, 55)

Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της περιγραφικής αξιολόγησης.

Το πρόγραμμα για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017- 2018 στο πλαίσιο της Δράσης 1 με τίτλο: «επιμόρφωση για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση», της Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος». Για τις ανάγκες υλοποίησης της Δράσης, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) επέλεξε ογδόντα μία (81) σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να συμμετέχουν στην πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών και στο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Για την υλοποίηση της δράσης διαμορφώθηκε επιμορφωτικό- υποστηρικτικό υλικό και οδηγός διαδικασιών, δημιουργήθηκε ηλεκτρονική πλατφόρμα moodle, και υλοποιήθηκαν κύκλοι επιμόρφωσης για τους εκπροσώπους των πιλοτικών σχολείων, τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Η δομή, το περιεχόμενο και η μορφή της έκθεσης προόδου.

Η προτεινόμενη μορφή της έκθεσης (Ι.Ε.Π., 2019), διαρθρώνεται σε ενότητες: **Στην πρώτη ενότητα** αποτυπώνεται η γενικότερη εικόνα του μαθητή/ τριας στην τάξη και στο σχολείο, βάση κριτηρίων αξιολόγησης που διατρέχουν οριζόντια όλα τα γνωστικά αντικείμενα και καλύπτουν το ευρύτερο φάσμα της μάθησης και ανάπτυξης. Τα γενικά

αυτά κριτήρια που δομούνται στους άξονες «σκέφτομαι- δημιουργώ- αποφασίζω» και «δρω- συμμετέχω- συνεργάζομαι», αφορούν αντίστοιχα δεξιότητες και ικανότητες σκέψης, όπως η διαχείριση της πληροφορίας, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργικότητα, καθώς και δεξιότητες- ικανότητες που σχετίζονται με την προσωπική και κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη, όπως η συμμετοχή, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτονομία.

Στη δεύτερη ενότητα αποτυπώνεται η εικόνα του μαθητή/ τριας στα επιμέρους μαθήματα, σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια: για κάθε γνωστικό αντικείμενο γίνεται αναφορά στα επιτεύγματα, τη μαθησιακή πορεία, και τα επόμενα βήματα. Στην καταγραφή συμμετέχουν όλοι/ ες οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην τάξη.

Τέλος, **στην τρίτη ενότητα** ο/ η εκπαιδευτικός της τάξης συνοψίζει εν είδη κατακλείδας, τα βασικά σημεία της μαθησιακής πορείας του μαθητή/ τριας, καθώς και τα επόμενα βήματα στα οποία θα πρέπει να δώσει τη μεγαλύτερη προσοχή.

6.2 Έκθεση Προόδου (1) (Τάξεις Γ' & Δ' Δημοτικού)

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

ΣΧΟΛΕΙΟ: _____ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ: _____
 ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ/-ΗΤΡΙΑΣ: _____ ΤΡΙΜΗΝΟ: _____
 ΟΝΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΑΞΗΣ: _____ ΤΑΞΗ: _____

I. Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στην τάξη και στο σχολείο

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
«ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (διαχείριση πληροφορίας, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων- δημιουργικότητα)	
«ΔΡΩ - ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ - ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ» ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (συμμετοχή, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτονομία)	

II. Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στα διάφορα μαθήματα

ΜΑΘΗΜΑΤΑ (Όνομα εκπαιδευτικού)	Κατακτήσεις, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ	
ΝΟΕΛΛΑΝΘΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΑΓΓΛΙΚΑ	
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΑΓΓΛΙΚΑ- ΜΟΥΣΙΚΗ	
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΑΓΓΛΙΚΑ- ΦΙΛΑΤΡΙΚΗ ΑΙΣΘΗ	
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΑΙΤΑΚΑ	
ΤΥΠΕ	

III. Γενική μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/-ήτριας και επόμενα βήματα

το έντυπο της έκθεσης προόδου του πιλοτικού προγράμματος: (Ι.Ε.Π., 2019, σ. 78, 79)

Στην εξέλιξη του πιλοτικού προγράμματος (2019) και πιο συγκεκριμένα στη **δεύτερη ενότητα (αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή/ τριας στα διάφορα μαθήματα)**, προτάθηκε μια εναλλακτική πρόταση εντύπου έκθεσης προόδου, όπου παρατίθενται τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης ανά μάθημα, όπως αυτά απορρέουν από το Πρόγραμμα Σπουδών. Το κάθε κριτήριο συνοδεύεται από διαβαθμισμένη κλίμακα τεσσάρων σημείων (i. μη ικανοποιητικά ή λίγες φορές, ii. μέτρια ή αρκετές φορές, iii. καλά ή πολλές φορές, iv. πολύ καλά ή σχεδόν πάντα). Η κρίση του/ της εκπαιδευτικού ολοκληρώνεται με τις **παρατηρήσεις**, τμήμα στο οποίο αναφέρει σημεία τα οποία ενδεχομένως θεωρεί σημαντικά σε σχέση με τα επιτεύγματα, τη μαθησιακή πορεία, η τους τομείς στους οποίους θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του ο μαθητής ή η

μαθήτρια το επόμενο διάστημα.

Η πρώτη και η τρίτη ενότητα της έκθεσης δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις.

II. Αποτύπωση της αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας στα διάφορα μαθήματα

Υπόμνημα/επεξηγήσεις:

*	**	***	****
μη ικανοποιητικά ή λίγες φορές	μέτρια ή αρκετές φορές	καλά ή πολλές φορές	πολύ καλά ή σχεδόν πάντα

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ

Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού:

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	*	**	***	****
Εξοικείωση με θρησκευτικά κείμενα, μνημεία, τόπους, γεγονότα				
Εκφραση θρησκευτικών εννοιών, συμβόλων, γεγονότων, ιδεών				
Συμμετοχή και συνεργασία στη διδακτική διαδικασία				

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού:

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	*	**	***	****
Κατανόηση προφορικού λόγου				
Παραγωγή προφορικού λόγου				
Κατανόηση γραπτού λόγου				
Παραγωγή γραπτού λόγου				

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού:

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	*	**	***	****
Αντικρίση μαθηματικών εννοιών και ορισμών				
Επίλυση και εκτίμηση τυπικών διαδικασιών (πρόβλεψη, αναπαραστάσεις εννοιών/γεωμετρικών σχημάτων)				
Επιδείκνυται και επίλυση προβλήματος και δυνατότητα περιγραφής του/των και αποτελεσμάτων				
Αξιολόγηση αποτελεσμάτων και έλεγχος ως προς την εγκυρότητα τους και τη βέλτιστη επίλυση μεθόδων				

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

ΙΣΤΟΡΙΑ

Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού:

ΚΡΙΤΗΡΙΑ (ΤΑΞΗ Γ')	*	**	***	****
Γνωριμία με τους μύθους και με τη λειτουργία τους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων				
Εξοικείωση με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης				

ΚΡΙΤΗΡΙΑ (ΤΑΞΗ Δ')	*	**	***	****
Γνώση και κατανόηση ιστορικών γεγονότων				
Επιδείκνυται ιστορικών διαδικασιών - ανάπτυξη ιστορικής σκέψης				

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

το έντυπο της έκθεσης προόδου του πιλοτικού προγράμματος: (Ι.Ε.Π., 2019, σ. 88, 89)

Έκθεση προόδου των μαθητών: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η θέση των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Αιγείρου σχετικά με την εφαρμογή στην πράξη της μαθησιακής έκθεσης προόδου αποτυπώθηκε μέσα από τη συμπλήρωση αντίστοιχου ερωτηματολογίου, που περιλάμβανε ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήματα. Συμπληρώθηκε από τους διδάσκοντες στην πιλοτική φάση του προγράμματος, την περίοδο 2017- 18, ωστόσο το μικρό δείγμα συμμετεχόντων (δέκα στους δεκαπέντε), απαιτείται να συμπληρωθεί από ευρύτερη επί του θέματος έρευνα.

Στο πλαίσιο μιας πρώτης συνοπτικής εδώ καταγραφής και στο ερώτημα, **«ποια είναι τα θετικά στοιχεία του εντύπου»**, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως θετικό στοιχείο το ότι αποτυπώνει την εξέλιξη του παιδιού, τη μαθησιακή του πορεία και υποδεικνύονται τα επόμενα βήματα για τη βελτίωσή του. Αναφορικά με τις **«δυσκολίες που συνάντησαν στη συμπλήρωση»**, εστιάζουν **«στη χρήση συγκεκριμένης φρασεολογίας, που δεν επιτρέπει μεγάλες διαφοροποιήσεις κατά περίπτωση»**. Καταθέτουν τις προτάσεις τους σχετικά με **«τη δομή του εντύπου»** και τη διάρθρωσή του σε επιμέρους ενότητες, δηλώνοντας πως επιθυμούν την ύπαρξη συγκεκριμένης φόρμας που να παρέχει δυνατότητες για συνδυαστικού τύπου αποτυπώσεις, καθώς και **«αναλυτικότερη διατύπωση των γενικών κριτηρίων»**. Δεν καταγράφονται ενστάσεις επί του **«περιεχομένου της έκθεσης»** ως προς τις διαστάσεις αποτύπωσης της εικόνας του μαθητή (επιτεύγματα, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα), ενώ ως προς τη **«μορφή του εντύπου»** προτάσσεται **«η συγκεκριμενοποίηση και κατηγοριοποίηση των κριτηρίων»** και **«η χρησιμοποίηση μιας διαβαθμισμένης κλίμακας σε συνδυασμό με το ελεύθερο κείμενο που είναι εξαιρετικά**

χρήσιμη τόσο για τον/ την εκπαιδευτικό, προκειμένου να έχει μια εύχρηστη πηγή δεδομένων της εξέλιξης της προόδου των μαθητών, καθώς και για τους γονείς, καθότι η απεικονιστική κλίμακα είναι πιο εύκολα αντιληπτή και κατανοητή».

Σε γενικές γραμμές θεωρούν το προτεινόμενο έντυπο έκθεσης λειτουργικό, ενώ για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικότητας *«απαιτούνται παραπάνω διδακτικές ώρες για να μπορέσουν να εντοπιστούν με ακρίβεια οι μαθησιακές κατακτήσεις εξατομικευμένα σε κάθε παιδί, ώστε να εκπληρώνει τον σκοπό της η έκθεση».*

Ποικίλλουν οι απόψεις σχετικά με τη συχνότητα επίδοσης προς τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/ τριών (δύο έως τρεις φορές τον χρόνο).

Αναφορικά με την προσαρμογή της έκθεσης ως προς τα ολιγόωρα μαθήματα *«ίσως θα έπρεπε να γίνεται μία φορά τον χρόνο, στο τέλος της χρονιάς, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει πληρέστερη εικόνα του μαθητή».*

Σε ότι αφορά τα **κριτήρια αξιολόγησης**, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν σε γενικές γραμμές θετικά την καταλληλότητα των κριτηρίων, επισημαίνουν όμως την αναγκαιότητα αναδιαμόρφωσης τόσο των γενικών κριτηρίων όσο και των κριτηρίων ανά μάθημα: *«τα κριτήρια ανά τάξη και μάθημα πρέπει να είναι συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών».* Υποστηρίζουν πως (η έκθεση προόδου) βοηθά στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών, όσο και στη συνεργασία με τους γονείς/ κηδεμόνες, που την προσέλαβαν ουδέτερα έως θετικά.

Γενικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνει θετικά τη λειτουργικότητα του εντύπου, ένα σημαντικό ποσοστό εκφράζει επιφυλάξεις κυρίως όσον αφορά τη μορφή του και σε μικρότερο βαθμό ως προς τη δομή και το περιεχόμενο. Απαραίτητες θεωρούνται οι προσαρμογές του εντύπου όσον αφορά τη συμπλήρωσή του σε συνεργασία με τους/ τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα ή τη συμπλήρωσή του από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ολιγόωρα μαθήματα. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών προτείνει την αντικατάσταση της περιγραφικής μορφής έκφρασης της αξιολογικής κρίσης (ελεύθερο κείμενο), από διαβαθμισμένες κλίμακες και την επίδοση της έκθεσης μόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Συμπεράσματα

Η εξελισσόμενη απόπειρα εισαγωγής της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών/ τριών, κινούμενη στη βάση επιστημονικών δεδομένων και αξιοποιώντας τις διεθνείς εμπειρίες, επιδιώκει να αποφύγει σφάλματα και παρανοήσεις του παρελθόντος. Φαίνεται πάντως πως η σχετική εφαρμογή θέτει δύσκολες απαιτήσεις από τους διδάσκοντες, καθώς επιδιώκει μια ριζικά διαφορετική αντίληψη και οργάνωση των παιδαγωγικών και μαθησιακών διαδικασιών. Όπως τονίζεται, *«αν η διδασκαλία δεν διαφοροποιείται είναι δύσκολο να προκύψει μια εξατομικευμένη περιγραφική έκθεση».* Παγιωμένες αντιλήψεις, παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης και η ανεπάρκεια κατάλληλων διαγνωστικών μέσων αποτελούν μερικές μόνο από τις δυσκολίες που

λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή του μέτρου. Στη σημερινή μορφή αξιολόγησης οι βαθμοί εξακολουθούν να αποτελούν τη βάση των όποιων ρυθμίσεων, με αποτέλεσμα η περιγραφική αξιολόγηση να χάνει τη σημασία της. Η κυρίαρχη άποψη υπέρ των βαθμών, επισκιάζει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Αναφορικά με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, τη *μαθησιακή έκθεση προόδου*, η δομή, το περιεχόμενο και η μορφή της οποίας τελεί υπό διαμόρφωση, αποτυπώνεται για τα γνωστικά αντικείμενα η τάση προς μια διαβαθμισμένη κλίμακα τεσσάρων σημείων. Στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι ορατές οι ομοιότητες με το προηγούμενο πρότυπο έκθεσης, αν και διαφοροποιούνται τα κριτήρια. Ο κοινωνικός και συμμετοχικός τομέας, με διακριτές κατηγορίες/ ομάδες κριτηρίων στις δύο περιπτώσεις, αποτυπώνουν γενικότερα στοιχεία της αξιολόγησης του μαθητή/ τριας στην τάξη και στο σχολείο. Οι συγκεκριμένοι τομείς, συγκροτούνται τώρα στη βάση ελεύθερου κειμένου, υπό μορφή γενικών και όχι αναλυτικών κριτηρίων. Σε αυτή την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος, οι εκθέσεις φορμαλιστικά να καταλήγουν σε στερεότυπες εκφράσεις, που εύκολα μεταφράζονται σε βαθμούς. Δεν είναι εμφανές ωστόσο, αν η σύγχρονη εκδοχή της έκθεσης προόδου αποφύγει να μετατρέψει την περιγραφική σε μια νέα «βαθμολογική» αξιολόγηση, κάτι που στην προηγούμενη έκδοσή της επιχείρησε ακόμη και για τον κοινωνικό/ συμμετοχικό τομέα.

Αναφορές

Ι.Ε.Π. (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό. Τεύχος Α: Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία*. Διαθέσιμο online: http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigo/2a_Perigrafiki_DHMOTIKO_%20A_NEW.pdf (ανακτήθηκε στις 04/04/2019).

Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιάμπας, Τ. (2006). Κλίμακα βαθμολογίας και τυπική εξέταση του μαθητή στο Δημοτικό (1830- σήμερα). *Τα εκπαιδευτικά*, 79-80, 57- 76.

Μπουζάκης, Σ. (2004). Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (89- 105). Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιάκαλος, Γ. (1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η Ελλάδα εκτός ευρωπαϊκής τροχιάς; Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (29- 45). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος συγγραφέων καθηγητών.

ΥΠΕΠΘ (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Π. Τ. Δ. Ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Γ.1. Ποια είναι τα θετικά στοιχεία του εντύπου της Έκθεσης Προόδου που προτείνεται;

Γ.2. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη συμπλήρωση του εντύπου έκθεσης Προόδου;

Ναι ☐ Όχι ☐ Αν ναι, τι είδους δυσκολίες;

Γ.3. Αν έχετε να προτείνετε βελτιώσεις στο έντυπο της Έκθεσης Προόδου, καταγράψτε τις προτάσεις σας για μία ή περισσότερες από τις παρακάτω διαστάσεις.

α. Δομή του εντύπου της Έκθεσης Προόδου (ως προς τη διάρθρωση σε ενότητες)

β. Περιεχόμενο της Έκθεσης Προόδου (ως προς τις βασικές διαστάσεις αποτύπωσης της εικόνας του μαθητή, όπως επιτεύγματα, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα, γενικές παρατηρήσεις)

γ. Μορφή του εντύπου της Έκθεσης Προόδου (ως προς την αναφορά συγκεκριμένων κριτηρίων ανά μάθημα, τη χρήση διαβαθμισμένης κλίμακας, τον συνδυασμό διαβαθμισμένης κλίμακας με ελεύθερο κείμενο κ.λπ.)

--

Γ. 4. Γενικά, θεωρείτε ότι το προτεινόμενο έντυπο της Έκθεσης Προόδου είναι λειτουργικό για την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης;

--

Γ.5. Τι προτείνετε για τα ακόλουθα ζητήματα που σχετίζονται με τη συμπλήρωση της Έκθεσης Προόδου:

α. Τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικότητας

--

β. Τη συχνότητα επίδοσης της Έκθεσης Προόδου στους γονείς

--

γ. Την προσαρμογή της Έκθεσης Προόδου ως προς τα ολιγόωρα μαθήματα

--

Γ. 6. Γενικά θεωρείτε ότι τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης «Σκέφτομαι- δημιουργώ- αποφασίζω στην τάξη και στο σχολείο» και «Δρω – συμμετέχω – συνεργάζομαι στην τάξη και στο σχολείο»... αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης ανά μάθημα:

α. είναι διατυπωμένα με σαφήνεια;

Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

β. σας βοηθούν να συντάξετε την Έκθεση Προόδου;

Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

γ. χρειάζονται αναμόρφωση;

Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

Γ. 7. Η Έκθεση Προόδου

βοηθάει στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών

Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

βοηθάει στη συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες

Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

Γ. 8. Πώς προσέλαβαν οι γονείς την Έκθεση Προόδου της Περιγραφικής Αξιολόγησης;

Πολύ θετικά	Θετικά	Ουδέτερα	Αρνητικά	Πολύ αρνητικά

Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του μαθήματος «Δασικό Δίκαιο»

Βάσσιος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.07 Π.Ε.14.05, M.Sc., Ph.D., dvassios@agro.auth.gr

Περίληψη

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλλει θετικά στη διδακτική διαδικασία και να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέσο για τους εκπαιδευτές. Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες που παρέχονται από τις Τ.Π.Ε., βοηθούν στην περαιτέρω χρήση εργαλείων της ηλεκτρονικής μάθησης, τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Σκοπός της εργασίας είναι η αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του μαθήματος «Δασικό Δίκαιο» του Τμήματος Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, καθώς και η αξιολόγηση αυτών μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων φοιτητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Δασικό Δίκαιο, ερωτηματολόγιο

Εισαγωγή

Οι λεγόμενες «*Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*» (Τ.Π.Ε.), βοηθούν στη διάδοση πληθώρας πληροφοριών με ένα σύνολο υπηρεσιών που παρέχονται μέσω διαδικτύου (Ανδρεοπούλου, 2009). Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, επιδιώκεται να εμπλέκονται περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές στη διδακτική διαδικασία (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες που παρέχονται από τις Τ.Π.Ε., είναι ένα σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια να επεκταθεί η χρήση του e-learning στη μοντέρνα εκπαίδευση (Kirkenidis & Andreopoulou, 2015). Ο όρος *e-learning* είναι αρκετά γενικός και περιλαμβάνει την έννοια της *ηλεκτρονικής μάθησης*, δηλαδή τη χρήση νέων τεχνολογιών πολυμέσων και του διαδικτύου στην εκπαίδευση, αλλά και κάθε μορφή εκπαίδευσης από απόσταση όπου ως πλατφόρμα χρησιμοποιούνται πόροι του διαδικτύου και γενικά οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Χαλαζωνίτης, Κουμαριανός, & Αποστολάκης, 2008).

Σκοπός της εργασίας είναι η αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του υποχρεωτικού μαθήματος «Δασικό Δίκαιο» του Τμήματος Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, καθώς και η αξιολόγηση αυτών μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων φοιτητών. Γενικά, οι φοιτητές Δασολογίας εκφράζονται αρνητικά για το μάθημα «Δασικό Δίκαιο», καθώς θεωρούν ότι είναι δυσνόητο και ότι δύσκολα εφαρμόζεται στην πράξη (Ταμπάκης, 2015). Με τη χρήση των Τ.Π.Ε., προτείνεται μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση που στοχεύει στη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης. Αξιοποιήθηκαν εύχρηστα λογισμικά και προγράμματα, με τα οποία οι χρήστες εξοικειώνονται γρήγορα. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το πακέτο συγγραφικών εργαλείων Hot Potatoes για τη δημιουργία των τεστ, το πρόγραμμα Eclipse Crossword για τη δημιουργία σταυρόλεξου, το PowerPoint του Microsoft Office για την

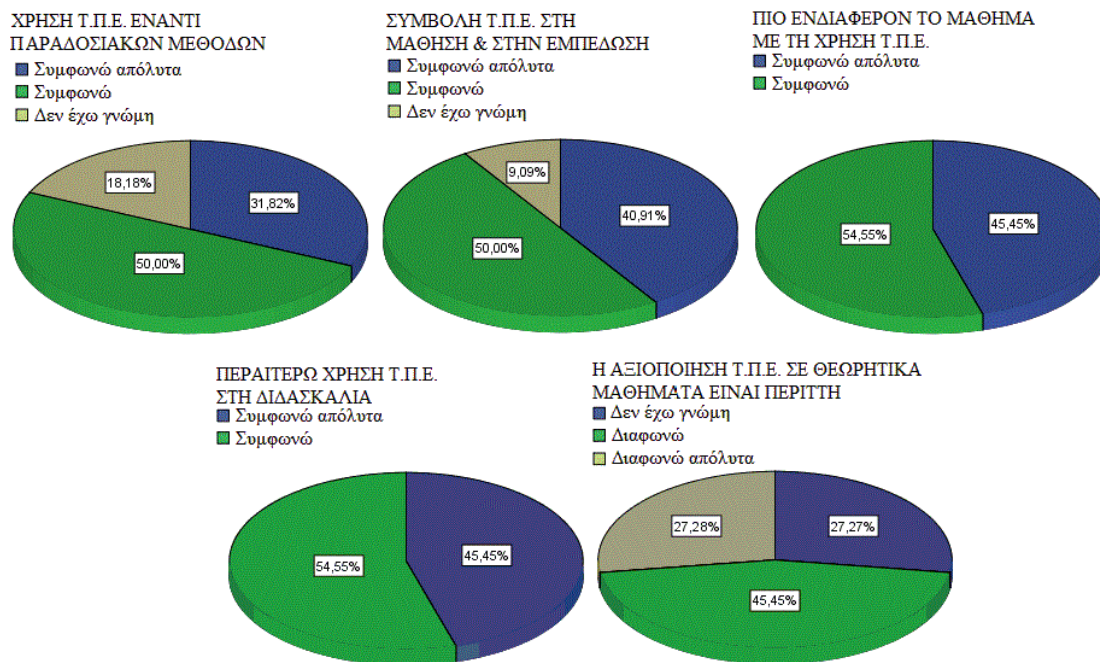
παρουσίαση της ενότητας, καθώς και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) για την αποστολή των παρουσιάσεων και των ψηφιακών δραστηριοτήτων (φύλλων ελέγχου) στους φοιτητές. Τα *φύλλα ελέγχου* βοηθούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διδασκαλίας (Πλαγιανάκος, 2000). Ως *εκπαιδευτικές τεχνικές* χρησιμοποιήθηκαν η εισήγηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η εκπαίδευση μέσω υπολογιστή. Με την *εισήγηση* παρουσιάζονται γρήγορα πολλές πληροφορίες αλλά πρέπει να συνδυαστεί και με άλλες τεχνικές και οπτικοακουστικά μέσα, για να μην κουραστούν οι εκπαιδευόμενοι, ενώ με τις *ερωτήσεις-απαντήσεις* ενθαρρύνεται η συμμετοχή και το θέμα της ενότητας προσεγγίζεται σταδιακά (Οικονόμου, 2011). Στην *εκπαίδευση μέσω υπολογιστή* αξιοποιούνται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα λογισμικά αυτού ως εκπαιδευτικό υλικό (Noyé & Piveteau, 1998).

Βασικοί στόχοι μάθησης του εν λόγω μαθήματος, ως προς το γνωστικό αντικείμενο, είναι (α) να αντιληφθούν, οι εκπαιδευόμενοι, βασικές έννοιες δίκαιου, (β) να γνωρίζουν το πεδίο εφαρμογής της δασικής νομοθεσίας, (γ) να αναφέρουν και να αναλύουν βασικούς «δασικούς» και «περιβαλλοντικούς» νόμους, (δ) να γνωρίζουν τι προβλέπει διαχρονικά το Σύνταγμα για τα δάση και το φυσικό περιβάλλον και (ε) να αναφέρουν και να διακρίνουν θεμελιώδεις αρχές της ελληνικής και κοινοτικής έννομης τάξης για τη νομική προστασία του δασικού πλούτου. Ειδικότερος στόχος ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι να αναπτύξουν, οι εκπαιδευόμενοι, θετική στάση απέναντι στη χρήση του Η/Υ, αξιοποιώντας αυτόν και τα διάφορα λογισμικά και προγράμματα ως εργαλεία εκπαίδευσης και μάθησης. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, μελετήθηκε και αξιοποιήθηκε σχετική βιβλιογραφία (Βάρκα-Αδάμη & Καρανάσιος, 1999· Γούπος, 2006· Μακρής, 2010).

Διεξαγωγή και αξιολόγηση εισηγήσεων

Οι εισηγήσεις του μαθήματος, έλαβαν χώρα κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 10 εισηγήσεις, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν 4 τεστ ερωτήσεων σωστού-λάθους, 1 άσκηση συμπλήρωσης κενών, 1 τεστ αντιστοίχισης, 1 τεστ ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών και 1 σταυρόλεξο. Επιπλέον, σε κάθε εισήγηση υπήρχε η σχετική παρουσίαση σε PowerPoint. Οι ψηφιακές δραστηριότητες καθώς και οι παρουσιάσεις, στάλθηκαν στους φοιτητές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στην Εικόνα 1, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν.

εμπέδωση των νέων γνώσεων», το 40,91% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 50,00% ότι συμφωνεί και το 9,09% ότι δεν έχει γνώμη. Στην ερώτηση «Το μάθημα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον με τη χρήση Τ.Π.Ε.», το 45,45% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα και το 54,55% ότι συμφωνεί. Στην ερώτηση «Θα επιθυμούσα περαιτέρω χρήση Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων», το 45,45% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα και το 54,55% ότι συμφωνεί. Στην ερώτηση «Η αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων όπως π.χ. το Δασικό Δίκαιο, είναι περιττή», το 27,27% δήλωσε ότι δεν έχει γνώμη, το 45,45% ότι διαφωνεί και το 27,28% ότι διαφωνεί απόλυτα. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

Συζήτηση

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διεργασία της μάθησης. Οι εισηγήσεις θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν και με περαιτέρω Τ.Π.Ε., όπως χρήση ιστολογίου και πλατφόρμων λογισμικού ηλεκτρονικής μάθησης (λ.χ. Blackboard) για παροχή επιπρόσθετου υλικού στους εκπαιδευόμενους, και επιπλέον να τους ανατεθεί εθελοντικά εργασία με στόχο τη βελτίωση της τελικής βαθμολογίας, στο πλαίσιο της οποίας θα ψάξουν π.χ., μέσω της μηχανής αναζήτησης Google, επιστημονικές εργασίες σχετικές με δασική ή/και περιβαλλοντική νομοθεσία, τις οποίες θα παρουσιάσουν στο τέλος του εξαμήνου. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων φοιτητών επικροτεί τη χρήση Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία, καθώς συμφωνούν ότι αυτές συμβάλλουν στην εμπέδωση των νέων γνώσεων και ότι έτσι το μάθημα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον. Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι το μικρό δείγμα των τελειόφοιτων φοιτητών που παραβρέθηκαν στις παρουσιάσεις των ενοτήτων, καθώς και η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει την ασφαλή γενίκευση των απαντήσεων

στο σύνολο των φοιτητών που θα κληθούν να εξεταστούν στο συγκεκριμένο μάθημα. Αναμφίβολα, θα ήταν επιθυμητή η συγκρότηση μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικότερου δείγματος φοιτητών ώστε τα αποτελέσματα να είναι εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα, αλλά και να υπάρξει δυνατότητα στάθμισης, εμπλουτισμού και βελτίωσης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα είναι άκρως ενθαρρυντικά και αποτελούν μια σαφέστατη ένδειξη ότι η χρήση Τ.Π.Ε. έκανε πιο ενδιαφέρουσες τις παραδόσεις του μαθήματος. Σε ό,τι αφορά τη γνώση βασικών αρχών και εννοιών δασικής και περιβαλλοντικής νομοθεσίας, αυτή θα βοηθήσει, σε μεγάλο βαθμό, τους εκάστοτε εκπαιδευόμενους (φοιτητές δασολογίας, σπουδαστές δασοπονίας, σπουδαστές Ι.Ε.Κ. ειδικότητας «ειδικός δασικής προστασίας» κ.λπ.) στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρεοπούλου, Ζ. (2009). *Δίκτυα υπολογιστών, αειφορία και περιβάλλον* (πανεπιστημιακές παραδόσεις). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων Α.Π.Θ.

Βάρκα-Αδάμη, Α., & Καρανάσιος, Π. (1999). *Στοιχεία Αστικού και Εργατικού Δικαίου. Ά Μέρος: Αστικό Δίκαιο*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.

Βάσσιος, Δ., & Λεφάκης, Π. (2015). Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη διδακτική ενότητα «Νόμος του Ωμ». Στο *Τα Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου 'Νέος Παιδαγωγός'*, 23 & 24 Μαΐου 2015 (σελ. 3128-3133). I.S.B.N. 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf). Αθήνα.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

Γούπος, Χ. (2006). *Δασικό Δίκαιο* (πανεπιστημιακές παραδόσεις). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων Α.Π.Θ.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών* (5^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Ιδίου.

Δημόπουλος, Π. (2004). *Βιομετρία-Βιοστατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη.

Healey, J. (2015). *Statistics: A tool for social research* (10th ed.). USA: Cengage Learning.

Kirkenidis, I., & Andreopoulou, Z. (2015). e-Learning and the aspect of students in forestry and environmental studies. *Journal of Agricultural Informatics*, 6(1), 80-87.

Μακρής, Ι. (2010). *Δασικό Δίκαιο*. Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Noyé, D., & Piveteau, J. (1998). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (Ε. Ζέη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οικονόμου, Α. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. Εκπαιδευτικό υλικό. Τεύχος Β΄, Πρακτικό μέρος*. Θεσσαλονίκη: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Πλαγιανάκος, Σ. (2000). *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων. Η οργάνωση του μαθήματος. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Έλλην.

Ταμπάκης, Σ. (2015). Πολιτικές προστασίας των δασικών οικοσυστημάτων μέσα από τη δασική νομοθεσία. Στο Ε. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική πολιτική: Θεωρία και πράξη* (σελ. 303-318). Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων.

Χαλαζωνίτης, Α., Κουμαριανός, Δ., & Αποστολάκης, Ι. (2008). Ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Γενική θεώρηση και εφαρμοσμένο παράδειγμα από την ειδικότητα της Ακτινοδιαγνωστικής. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 2008*, 25(6), 811-822.

Χασάναγας, Ν. (2010). *Κοινωνιολογία τοπίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.

Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Μαρνέρη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. eugemarneri@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της. Αυτή είναι μια νέα πρόκληση για διδάσκοντες και διδασκόμενους. Οι διδάσκοντες μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν είτε συμπληρωματικά στη διδασκαλία είτε για την μεταξύ τους συνεργασία. Ωστόσο παράγοντες όπως ο βαθμός της δικής τους ευχέρειας στη χρήση των Τ.Π.Ε. παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου διδασκαλίας αν και είναι ευρέως αποδεκτή η αναγκαιότητά της, εφόσον προσφέρει εκτός από την καθιέρωση της πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου, τη συνδρομή της και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα ώστε να επικρατήσει ένα συλλογικό μοντέλο εργασίας στην τάξη με έμφαση στη διαφοροποίηση προς όφελος του μαθητή ο οποίος θα συμμετέχει ενεργά και θα αξιολογείται ως προς τη γενική πρόοδό του. Η ομαλή ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση θα επιτευχθεί κυρίως μέσα από το πραγματιστικό μοντέλο που συνδυάζει το τεχνοκρατικό και το ολιστικό και επομένως καλύπτει όλο το φάσμα της εξοικείωσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών με τους Η/Υ.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακό περιβάλλον, αυτόνομο, διαφοροποίηση, τεχνοκρατικό – ολιστικό - πραγματιστικό μοντέλο

Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μεγάλες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Η μείωση των αποστάσεων, η αλλαγή στις επικοινωνιακές ανθρώπινες σχέσεις, η παγκοσμιοποίηση, η ταχύτατη εξέλιξη των Τεχνολογιών καθώς και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε ένα Ευρωπαϊκό περιβάλλον είναι μερικά από τα στοιχεία που επηρεάζουν τον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη καθημερινή, προσωπική και επαγγελματική ζωή του ανθρώπου, καθώς τον βοηθούν ν' αντιμετωπίσει λειτουργικά προβλήματα, δίνοντας του την δυνατότητα να βρει ταχύτερες λύσεις. Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούνται από ένα σύνολο μέσων δηλαδή τις τηλεπικοινωνίες, την πληροφορική και τα οπτικοακουστικά μέσα.

Η ταχύτατη εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών οδηγεί σε συνεχείς αλλαγές, οι οποίες δεν θα μπορούσαν ν' αφήσουν ανεπηρέαστη την διδασκαλία. Η σταδιακή εισαγωγή τους η οποία αποτελεί πολύτιμο βοήθημα στην εκπαίδευση, έχει επιφέρει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Η χρήση τους επιφέρει νέα δεδομένα, ριζικές μεταβολές στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς ανοίγονται νέοι ορίζοντες και προοπτικές, τους οποίους καλούνται να εξερευνήσουν και να αξιοποιήσουν όσο είναι δυνατόν καλύτερα διδάσκοντες και διδασκόμενοι. Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας αποτελεί την νέα πρόκληση στη διδασκαλία. Οι Νέες Τεχνολογίες

προσφέρουν μία μεγάλη ποικιλία μέσων, που συντελούν στον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού, καθώς περιλαμβάνουν την τηλεόραση, το βίντεο, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και άλλα ηλεκτρονικά μέσα που μας προσφέρει η ταχύτατη τεχνολογική εξέλιξη. Η εισαγωγή των οπτικοακουστικών μέσων στη διδακτική διαδικασία είναι επιβεβλημένη λόγω της εξάπλωσης της χρήσης της τηλεόρασης, του βίντεο, της εικόνας και του ήχου γενικά, αλλά και λόγω της διάχυσης της πληροφορικής. Οι Τεχνολογίες προσφέρονται είτε για την υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας είτε για την συνεργασία και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών. Είναι προφανές ότι οι Νέες Τεχνολογίες οδηγούν στην αλλαγή της διδασκαλίας / μάθησης, στην ανάγκη αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών καθώς και στην αλλαγή της στάσης του διδάσκοντος αλλά και του διδασκόμενου.

Η εισαγωγή των σύγχρονων Τεχνολογιών λοιπόν στη διδακτική διαδικασία πρέπει να πραγματοποιείται, έχοντας ως στόχο να καλύψουμε τα μειονεκτήματα των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και να φέρουμε το σχολείο κοντά στην κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολυγλωσσία και πολυπολιτισμό. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να οδηγήσει εμάς τους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετήσουμε την σύγχρονη πραγματικότητα και να μην μείνουμε στη παθητική διδασκαλία, αλλά να εφοδιάσουμε τους μαθητές μας, με όλα τα απαραίτητα μέσα για ν' αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της ζωής, κυρίως στον τομέα της εργασίας που γίνεται όλο και πιο απαιτητικός στην εποχή μας, εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Το να κερδίσουμε όσο είναι δυνατόν περισσότερα από τις οπτικοακουστικές πηγές και τα πολυμέσα αποτελεί έναν από τους στόχους της εκπαίδευσης στην κοινωνία μας, κοινωνία της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Η επιτυχής χρήση των οπτικοακουστικών μέσων (κασετόφωνο, βιντεοπροβολέας) εδώ και αρκετά χρόνια, έχει αποδείξει ότι οι Τεχνολογίες ωφελούν την διδακτική διαδικασία και αυτό γιατί εμπεριέχουν μία μορφωτική διάσταση η οποία προέρχεται από την αφθονία των κοινωνικομορφωτικών στοιχείων που μας προσφέρουν. Θεωρούμε ότι στις μέρες μας, η τεχνολογική ανάπτυξη πρέπει να καθορίζει συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγκαιότητα χρήσης των Νέων Τεχνολογιών είναι φανερή από την μία επειδή με την βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή, προσφέρεται η δυνατότητα πρόσβασης σε αυθεντικές πληροφορίες γρήγορα και εύκολα και από την άλλη επειδή ανοίγονται νέοι δρόμοι στην ζωντανή επικοινωνία σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση αποτελεί θέμα υψηλού ερευνητικού ενδιαφέροντος. Τις τελευταίες δεκαετίες όλες οι οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες επιχειρούν- παράλληλα με το μάθημα της πληροφορικής-να ενσωματώσουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη δεν έχει επιτευχθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό. Διεθνή και ελληνικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι υπολογιστές υπο-

χρησιμοποιούνται στο σχολείο- τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Muir-Herzig, 2004; Conlon & Simpson, 2003; Vosniadou & Kollias, 2001; Hayes, 2007; Pelgrum, 2001). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την ένταξη των Τ.Π.Ε..

Ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα (selfefficacy) ως προς τους υπολογιστές (Paraskeva, Bouta & Papagianni, 2008), οι στάσεις προς την τεχνολογία (Bullock 2004) και το φύλο του εκπαιδευτικού (Shapka & Ferrari, 2003) φαίνεται ότι συνδέονται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Συνεπώς, προκειμένου να κατανοηθεί το ζήτημα της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε., χρειάζεται να διερευνηθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως ουσιώδεις συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στους παράγοντες που επιδρούν στις αποφάσεις τους σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και οι στάσεις για την παιδαγωγική ένταξη των Τ.Π.Ε. σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας. Επίσης, εξετάστηκε αν οι παραπάνω μεταβλητές μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης της χρήσης Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.

Νέο μαθησιακό περιβάλλον

Στο άρθρο με τίτλο «συνεργατική μάθηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.: εμπειρίες από δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας» με την ομιλία της η Χριστίνα Σολομωνίδου αναφέρεται στην δημιουργία και λειτουργία του νέου συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης με τη χρήση των Τ.Π.Ε. απαιτεί και συνεπάγεται τη μετάβαση από μια αρχική κατάσταση σε μια νέα επιθυμητή κατάσταση, και πιο συγκεκριμένα (Ράπτης & Ράπτη, 2001 (326-327).

- από ένα παραδοσιακό - μετωπικό μοντέλο διδασκαλίας σε μια μεγάλη ομάδα, την τάξη, όπου κυριαρχεί η ατομική εργασία και ο ανταγωνισμός, σε ένα συνεργατικό συλλογικό μοντέλο εργασίας σε μικρές ομάδες όπου κυριαρχεί η συνεργασία των μαθητών και η επικοινωνία μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό (Ράπτης & Ράπτη, 2001),
- από την τάξη που λειτουργεί ως ένα σύστημα ομοιόμορφο, όπου η εργασία είναι η ίδια για όλα τα παιδιά που μαθαίνουν ή πρέπει να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, σε ένα νέο περιβάλλον τάξης που λειτουργεί ως ένα σύστημα διαφοροποιημένο, όπου η εργασία των παιδιών είναι διαμοιρασμένη σε ομάδες και κάθε παιδί μαθαίνει πιθανώς διαφορετικά πράγματα (Ράπτης & Ράπτη, 2001),
- από την παραδοσιακή διδασκαλία που ευνοεί την αποστήθιση, με τα σχολικά βιβλία ως κύρια πηγή πληροφορίας και γνώσης, στη διδασκαλία που προωθεί την αναζήτηση, επεξεργασία και παρουσίαση της πληροφορίας και την οικοδόμηση νοήματος σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, όπου ο υπολογιστής συνιστά ένα πολυδύναμο εργαλείο, μια αστείρευτη πηγή πληροφόρησης, και ένα παράθυρο στον κόσμο (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

- από μια τάξη όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες παραμένουν "ακίνητοι και ακίνητες" και παθητικοί δέκτες της πληροφορίας και της γνώσης και μόνον λίγοι και λίγες "καλοί καλές" μαθητές μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά, σε μια τάξη όπου οι μαθητές είναι ενεργοί παράγοντες της μάθησης, συνεργάζονται, συζητούν και διαπραγματεύονται το νόημα της νέας γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 2001),
- από την αξιολόγηση που βασίζεται στον έλεγχο του βαθμού συγκράτησης και αποστήθισης των πληροφοριών και των γνώσεων στην αξιολόγηση που λαμβάνει υπόψη την πρόοδο των μαθητών και των μαθητριών στο χρόνο, τις πραγματικές δυσκολίες μάθησης που έχουν και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Ράπτης & Ράπτη, 2001) και
- από τον εκπαιδευτικό που κατέχει τον κεντρικό ρόλο στην τάξη ως μοναδικός κάτοχος και πομπός της γνώσης, και ως αποκλειστικός ρυθμιστής της επικοινωνιακής διαδικασίας στον εκπαιδευτικό που λειτουργεί αποκεντρωμένα ως βοηθός, συντονιστής και εμψυχωτής των μαθητών, ως ένα πρόσωπο που διαμεσολαβεί στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Κύριο χαρακτηριστικό των υπολογιστών είναι ότι επιτρέπουν όχι μόνο την παθητική παρακολούθηση διαφορετικών μορφών πληροφορίας, αλλά και τη δυναμική παρέμβαση του εκπαιδευόμενου στη διαχείριση των πληροφοριών (McGreal & Elliott, 2004). Οι δυνατότητες αυτές υλοποιούνται μέσα από ειδικά προγράμματα που φέρουν τον τίτλο «εκπαιδευτικό λογισμικό» (Γεωργιάδης Μ., 2004).

Η στάση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες

Οι στάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των Τ.Π.Ε. αποτελούν μια σύνθετη μεταβλητή που περιλαμβάνει αντιλήψεις για τις Τ.Π.Ε., όπως απόψεις για την αξία, τη χρησιμότητα και την ευκολία ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική διάσταση), και συναισθήματα όπως φόβος, άγχος ή ευχαρίστηση από τη χρήση Τ.Π.Ε. (συναισθηματική διάσταση) που θεωρείται ότι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία (Albirini, 2006; Ropp, 1999). Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας γενικά αναγνωρίζουν τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία (Καρτσιώτης, 2003; Κυνηγός κ.α., 2000; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί που εκφράζουν θετικές στάσεις διστάζουν να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές στην τάξη επειδή δεν αισθάνονται σιγουριά για τις ικανότητές τους (Πολίτης κ.α., 2000). Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η χρήση Τ.Π.Ε. επιφέρει αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον και στους παραδοσιακούς ρόλους μαθητών και δασκάλων και κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωση και υποστήριξή τους σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., ώστε να μπορούν να υιοθετούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001; Κυνηγός κ.α., 2000).

Έτσι, εκτός από τις στάσεις, ως εξίσου σημαντικούς παράγοντας στη συζήτηση για την εκπαιδευτική ένταξη των Τ.Π.Ε. αναδεικνύεται η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς

τους υπολογιστές (computer self-efficacy), δηλαδή η αυτο-αντίληψη κάποιου για τις ικανότητές του να εκτελέσει επιτυχώς συγκεκριμένα έργα με τις Τ.Π.Ε. (Murphy, Coover & Owen, 1989). Η αυτοαποτελεσματικότητα συχνά συμπεριλαμβάνεται στη μελέτη των στάσεων για τις Τ.Π.Ε., ως τμήμα της γνωστικής τους διάστασης. Ωστόσο θεωρούμε ότι απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή καθώς αναγνωρίζεται ως πρωταρχικός παράγοντας στις θεωρίες κινήτρων και ειδικότερα στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Bandura (1986). Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές αποτελεί κεντρικό μηχανισμό της προσωπικής δράσης, μέσω της οποίας το άτομο προσπαθεί να ελέγχει τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εντάσσουν τους Η/Υ στη διδακτική πρακτική, θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς ως προς τη χρήση τους (Paraskeva et al., 2008; Ropp, 1999). Ωστόσο, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην τάξη απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς θετική αυτοαποτελεσματικότητα τόσο για την προσωπική χρήση των Η/Υ όσο και για τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Τούτο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να κρίνουν τους εαυτούς τους ικανούς να χειρίζονται τους υπολογιστές, αλλά επίσης να αισθάνονται ικανοί να ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα, να επιλέγουν κατάλληλα λογισμικά, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τους μαθητές τους με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και να τους ενθαρρύνουν να εργάζονται συνεργατικά παρέχοντας ευκαιρίες για όλους (Beck, 1997).

Το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που μπορεί επηρεάζουν την εκπαιδευτική ένταξη των Τ.Π.Ε., γιατί σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα των Τζιμογιάννη και Κόμη (2004) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας είναι ουδέτεροι ή αρνητικοί στη ένταξη των Τ.Π.Ε.. Επίσης, σύμφωνα με τη διεθνή (Janssen, Reinen & Plomp, 1993; Rosen & Weil, 1995) και την ελληνική βιβλιογραφία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004), οι γυναίκες εκφράζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση στη χρήση υπολογιστών και λιγότερο θετικές στάσεις για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην τάξη. Ωστόσο, οι στάσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζονται από την εμπειρία χρήσης Η/Υ (Busch, 1995). Έτσι, δεν είναι σίγουρο εάν οι παράγοντες του φύλου, της προϋπηρεσίας ή της εμπειρίας χρήσης Η/Υ μπορούν από μόνοι τους να προβλέψουν την εκπαιδευτική χρήση Τ.Π.Ε., όταν συνεξετάζονται με την προηγούμενη εμπειρία, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας γενικά αναγνωρίζουν τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία (Καρτσιώτης, 2003; Κυνηγός κ.α., 2000; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί που εκφράζουν θετικές στάσεις διστάζουν να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές στην τάξη επειδή δεν αισθάνονται σιγουριά για τις ικανότητές τους (Πολίτης κ.α., 2000). Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η χρήση Τ.Π.Ε. επιφέρει αλλαγές στο μαθησιακό

περιβάλλον και στους παραδοσιακούς ρόλους μαθητών και δασκάλων και κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωση και υποστήριξή τους σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., ώστε να μπορούν να υιοθετούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001; Κυνηγός κ.α., 2000). Έτσι, εκτός από τις στάσεις, ως εξίσου σημαντικός παράγοντας στη συζήτηση για την εκπαιδευτική ένταξη των Τ.Π.Ε. αναδεικνύεται η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τους υπολογιστές (computer self-efficacy), δηλαδή η αυτο-αντίληψη κάποιου για τις ικανότητές του να εκτελέσει επιτυχώς συγκεκριμένα έργα με τις Τ.Π.Ε. (Murphy, Coover & Owen, 1989). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να κρίνουν τους εαυτούς τους ικανούς να χειρίζονται τους υπολογιστές, αλλά επίσης να αισθάνονται ικανοί να ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα, να επιλέγουν κατάλληλα λογισμικά, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τους μαθητές τους με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και να τους ενθαρρύνουν να εργάζονται συνεργατικά παρέχοντας ευκαιρίες για όλους (Beck, 1997). Η αυτοαποτελεσματικότητα συχνά συμπεριλαμβάνεται στη μελέτη των στάσεων για τις Τ.Π.Ε., ως τμήμα της γνωστικής τους διάστασης. Ωστόσο θεωρούμε ότι απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή καθώς αναγνωρίζεται ως πρωταρχικός παράγοντας στις θεωρίες κινήτρων και ειδικότερα στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Bandura (1986). Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές αποτελεί κεντρικό μηχανισμό της προσωπικής δράσης, μέσω της οποίας το άτομο προσπαθεί να ελέγχει τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εντάσσουν τους Η/Υ στη διδακτική πρακτική, θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς ως προς τη χρήση τους (Paraskeva et al., 2008; Ropp, 1999).

Οι νέες τεχνολογίες ως εργαλείο μάθησης

Στα πλαίσια του 2ου Κ.Π.Σ. έγινε προσπάθεια να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε. σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από μία σειρά έργων της ενέργειας «Οδύσσειας». Τα έργα διακρίνονται σε πιλοτικά έργα ανάπτυξης δικτυακής και υπολογιστικής υποδομής σε Δημοτικά σχολεία, Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε., πιλοτικά έργα δημιουργίας εκπαιδευτικού λογισμικού, σε έργα ανάπτυξης και προσαρμογής εκπαιδευτικού υλικού σε ευρεία κλίμακα, σε έργα επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, κ.λπ. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό λογισμικό παρήχθησαν 67 συνολικά τίτλοι διαθεματικού και διερευνητικού εκπαιδευτικού λογισμικού (ανάπτυξη 50 τίτλων και προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα 17 τίτλων) συνοδευόμενου από πολυμεσικό υλικό. Οι τίτλοι αυτοί καλύπτουν μεγάλο μέρος του προγράμματος σπουδών της Γενικής και Τεχνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα λογισμικά συνοδεύονται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, των οποίων η ανάπτυξη έγινε από επιμορφωτές και καθηγητές που συμμετείχαν στην «Οδύσσεια». Επιπλέον, παρήχθησαν, υπό την ευθύνη του Π.Ι., μέσα από τη διαδικασία της προκήρυξης και της αξιολόγησης τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού στο πλαίσιο αναβάθμισης των Προγραμμάτων Σπουδών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι νέες τεχνολογίες ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο

Η Πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και σε όλες τις τάξεις του Λυκείου ως μάθημα Γενικής Παιδείας. Επιπλέον διδάσκεται στον Τομέα Πληροφορικής και Ειδικότητα Εφαρμογών Πληροφορικής, Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Δικτύων Η/Υ στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)

Οι πέντε βασικές αρχές σύνταξης του Πλαισίου Σπουδών Πληροφορικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1998) είναι:

- Έμφαση στα ουσιώδη και σημαντικά
- Περιορισμός στις διαχρονικές και βασικές γνώσεις του αντικειμένου
- Αποφυγή εξεζητημένων ειδικών γνώσεων σε τεχνολογίες ή λογισμικό
- Μέρος της ύλης να έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα ώστε να δίνεται η ευκαιρία
- Για δραστηριότητες ελεύθερης επιλογής
- Για περιορισμό στις καινοτομίες που δύναται να εισάγουν οι υπολογιστικές και διαδικτυακές τεχνολογίες στη διδασκαλία και στη μάθηση
- Καλλιέργεια Πληροφορικής Παιδείας

Επιπλέον για τη διδασκαλία της Πληροφορικής γίνονται αποδεκτές σύγχρονες προσεγγίσεις οι οποίες δίνουν έμφαση

- Στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησής του
- Σε συμμετοχικούς – συνεργατικούς τρόπους μάθησης
- Σε χρήση ποικίλων τρόπων και μέσων διδασκαλίας
- Στη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ επιμέρους στοιχείων του αντικειμένου, στην ανάπτυξη της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης των μαθητών στη δημιουργία δεξιοτήτων γενικεύσεων και μοντελοποίησης και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων.
- Στην καλλιέργεια διαχρονικών δεξιοτήτων χρήσης λογισμικού
- Στην αξιοποίηση των υπολογιστικών τεχνολογιών ως εργαλείων μάθησης και σκέψης.

Μοντέλα εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Ανεξάρτητα από την πορεία και τη διάρκεια των φάσεων της εισαγωγής και ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πρακτική, ο τρόπος που τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών αντιμετώπισαν τις Τ.Π.Ε. στην προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε βάση των εξής μοντέλων (Κόμης, 2005).

1. Το τεχνοκεντρικό μοντέλο. Αυτό το μοντέλο αντιμετωπίζει τις Τ.Π.Ε. και την πληροφορική ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο και δίνει έμφαση στον πληροφορικό αλφαριθμητισμό, στις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη λειτουργία των υπολογιστών και τον προγραμματισμό. Το μοντέλο αυτό ο Μακράκης (2000) το ονομάζει κάθετο.

2. Το ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει τις Τ.Π.Ε. ως εργαλείο μάθησης σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος και αποτελεί έκφραση της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης. Με τη λογική αυτή οι Τ.Π.Ε. και η πληροφορική και ενσωματώνονται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.
3. Το πραγματιστικό μοντέλο. Αποτελεί ένα συνδυασμό των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων και παρουσιάζεται ως μια λύση, ως ένα μεταβατικό στάδιο, προκειμένου να επιτευχθεί ομαλά και επιτυχώς η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Υπήρξε μια συνεχής προσπάθεια βελτιστοποίησης της εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Προκειμένου να αξιοποιηθούν στο έπακρο τα χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε. που ευνοούν τη μάθηση, κρίσιμος ήταν και ο τρόπος που αγκάλιασαν το νέο αντικείμενο οι γνωστικές θεωρίες της μάθησης και της παιδαγωγικής.

Συμπεράσματα προτάσεις

Η εξέλιξη των Τ.Π.Ε. έχει οδηγήσει την δημιουργία νέων εκπαιδευτικών δεδομένων, οι οποίες θα επηρεάσουν αναμφισβήτητα τις εκπαιδευτικές συνήθειες, καθώς και παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Για τέτοιου είδους αλλαγές πόσο προετοιμασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές; Με ποιο τρόπο εντάσσονται στην εκπαίδευση καθώς και τα προβλήματα που δημιουργούνται από την ένταξη και τις επιπτώσεις που αυτό θα έχει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές; Από έρευνες προέκυψε τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν θετική στάση στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Οι μαθητές πιστεύουν ότι οι Τ.Π.Ε. κάνουν το σχολείο πιο ευχάριστο και τους διευκολύνει στον τρόπο εκμάθησης και απόκτησης - εμπλουτισμού γνώσεων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί Δάσκαλοι – Καθηγητές πιστεύουν ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως αυτόνομο μάθημα όσο και ως βοηθητικό εργαλείο στην διδασκαλία άλλων μαθημάτων και βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Συνοψίζοντας:

Ξένη Βιβλιογραφία

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47, 373-398.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beck, J. (1997). Teacher education and IT: A national perspective. *European Journal of Teacher Education*, 20(1), 93-99.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes towards computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.

Janssen Reinen, I., & Plomp, T. (1993). Some gender issues in educational computer use: Results of an international comparative survey. *Computers & Education*, 20(4), 353-365.

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42, 111- 131.

Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S. V. (1989). Development and validation of the computer self- efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49(4), 893-899.

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50, 1084-1091

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.

Ropp, M. M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402-424.

Shapka J. D. & Ferrari M. (2003), Computer-related Attitudes and Actions of Teacher Candidates, *Computer in Human Behavior*, 19.

Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and communication technology and the problem of teacher training: Myths, dreams and harsh reality. *Themes in Education*, 2(4), 341-365.

Hayes, 2007

Ελληνική Βιβλιογραφία

Καρτσιώτης, Θ. (2003). Αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης και του έργου «ΛΑΕΡΤΗΣ», προτάσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην ΤΕΕ. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 4(2), 267- 289.

Κασιμάτη, Κ., & Γιαλαμάς, Β. (2001). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 114-125.

Κόμης Β. (2005), «Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής», Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Μικρόπουλος Α., 2000, Εκπαιδευτικό λογισμικό. Θέματα αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσα, Αθήνα : Κλειδάριθμος.

Ράπτης, Α. - Ράπτη, Α. (2001), Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, τ. Α'.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους.

Μ. Γεωργιάδης, Μ. (2004). Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Αγγλία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Επιστημονικό Εκπαιδευτικό
Περιοδικό «εκπ@δευτικός Κύκλος».

Πηγές από το Διαδίκτυο

http://www.cti.gr/epimorfosi/ekp_iliko2a.htm

<http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html>

<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/eisigisi2.pdf>

<http://www.aegean.gr/culturaltec/vandoulakis/Courseware06/page7.html>

www.cs.phs.uoa.gr/el/courses/introduction_psychology/Learnin

<http://hyperion.math.upatras.gr/tea/Bb.html#B15>

<http://www.e-yliko.gr/htmls/langyliko/langyl1.aspx>

www.mtee.net/Comenius1/Nees_Texnologies.ppt

<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/p127raptis.pdf>

<http://www.pekap.gr/epypekap.htm>

Διδασκαλία μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, με τη χρήση νέων τεχνολογιών

Γλαβά Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.A Special Educational Needs, evelyn_glava@hotmail.com

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, Δρ. Χατζοπούλου Μαριάννα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου
Στοκχόλμης*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να μελετήσει τη συμβολή της χρήσης της ηλεκτρονικής ταμπλέτας (tablet) στην αυτονομία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων του σχολείου. Αρχικά, έγινε αναφορά στο θεωρητικό μέρος που πλαισιώνει και στηρίζει την παρούσα μελέτη βάσει της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Επίσης, παρουσιάστηκαν και προηγούμενες έρευνες καθώς και πρακτικές εφαρμογές βάσει των οποίων ξεκίνησε και η συγκεκριμένη έρευνα. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσω παρατήρησης δύο μαθητών με αυτισμό κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο τέλος, αναλύθηκαν τα αποτελέσματα και παρουσιάστηκαν μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτονομία, ΔΑΦ, tablet, μάθηση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τις καινοτομίες που η επιστήμη των Τεχνολογιών και των Επιστημών έχει προσφέρει, οι Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας υπόσχονται να φέρουν μεγάλες αλλαγές στη μάθηση και την κατάρτιση με μέσα που παλιότερα δεν θα μπορούσε κανείς να φανταστεί (Newby et al., 2009). Η μάθηση πλέον δεν ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο αλλά μπορεί να επιτευχθεί μέσω κινητών υπολογιστικών συσκευών χωρίς να υπάρχει κανένας περιορισμός, ειδικά για τα μικρά παιδιά που μεγαλώνουν μέσα στην τεχνολογία και μαθαίνουν μέσα από αυτήν (Toki & Pange, 2009).

Κινητές Συσκευές - Tablets

Την τελευταία δεκαετία η χρήση των κινητών υπολογιστικών συσκευών εξαπλώνεται σε πολλές και ποικίλες δραστηριότητες του ανθρώπου. Αυτές οι κινητές συσκευές δηλαδή, οι ταμπλέτες (tablets), οι ψηφιακοί βοηθοί, και τα κινητά τηλέφωνα νέας γενιάς μέσω της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών προσφέρουν βοήθεια ζωτικής σημασίας πολλές φορές στους χρήστες τους. Πιο συγκεκριμένα, ως κινητές υπολογιστικές συσκευές θεωρούνται οι τεχνολογικές μηχανές που παρέχουν ασύρματη επικοινωνία, συνδεσιμότητα και φορητότητα (Heinrich, 2014).

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν είναι πολλά γι' αυτό και οι πωλήσεις τους από την πρώτη στιγμή της κυκλοφορίας τους, δηλαδή από τον Απρίλιο του 2010 έχουν εκτοξευτεί. Ειδικά τα tablets έχουν μπει στη ζωή κάθε ανθρώπου αποφασιστικά και ειδικά των ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αφού προσφέρουν πλεονεκτήματα που καμία άλλη συσκευή δεν μπορεί να τα προσφέρει (Poslad, 2011, Hodges, 2013).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματά του tablet είναι το μικρό του βάρος, η εναλλαγή στην οθόνη από οριζόντια σε κατακόρυφη προβολή και το αντίστροφο και η έλλειψη πληκτρολογίου και ποντικιού, με στόχο την διευκόλυνση στη μεταφορά από τους μαθητές στο σχολείο. Επίσης, το άτομο μπορεί να εργάζεται στο tablet σύμφωνα με το δικό του μοναδικό ρυθμό, γεγονός που μειώνει το άγχος, αλλά παράλληλα αυξάνει την αποδοτικότητα. Άλλα πλεονεκτήματα είναι ότι προσφέρει πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες, προσελκύει το ενδιαφέρον των χρηστών του και αποτελεί ισχυρό ενισχυτή ειδικά για τα παιδιά, τα οποία και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να το κερδίσουν (Alexandre, Da Silva, De Lima, Rochade & Silva, 2014). Επίσης, οι χρήστες καταλαβαίνουν το μάθημα πιο εύκολα και ευχάριστα, αφού ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και συνδυάζουν διασκέδαση, γνώση και τεχνολογία (Δεβετζής, 2014). Επίσης, ευνοεί την αυτοσυγκέντρωση, υποστηρίζει την ανεξαρτησία όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και τέλος, διαθέτει λογισμικό που υποστηρίζει αναπαραγωγή και σύνθεση αρχείων, αποθήκευση, επεξεργασία οργάνωση και ανάκληση πληροφοριών (Βάβουλα & Καραγιαννίδης, 2005).

Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό μέσω λογισμικών

Μία ομάδα ατόμων που χρησιμοποιεί αρκετά την τεχνολογία και τις δυνατότητες που αυτή προσφέρει, είναι τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευσή τους αν χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτές οπτικά μέσα, όπως δηλαδή tablets, ειδικά αν υπάρχουν και προβλήματα λεπτής κινητικότητας όπου οι μαθητές αδυνατούν να γράψουν με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής (Quill, 2005).

Το Υπουργείο Παιδείας προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές εφαρμογές που μπορούν να τους βοηθήσουν αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 45 λογισμικά για μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, 5 λογισμικά για μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης και 187 λογισμικά για μαθητές γενικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΘ, 2016).

Μερικές εφαρμογές οι οποίες βοηθούν άτομα με αυτισμό είναι το Teach Me Kindergarten, οι Μικροί καλλιτέχνες σε δράση, τα Στρογγυλά με Αξία, το Στέρξις, το Inkpad, το Dojo Class, το Jele και το ABA Maths. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η ραγδαία εξάπλωση της χρήσης των κινητών υπολογιστικών συσκευών στην εκπαίδευση αλλά και στην καθημερινή ζωή των μαθητών αποτελεί έναν σημαντικό τομέα έρευνας και ανάπτυξης. Είναι αντιληπτό ότι οι κινητές υπολογιστικές συσκευές μπορούν να προσφέρουν νέες μορφές επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης καθώς και κίνητρα στους μαθητές τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης (Jonassen 1994, Mayer 1999, Wilson & Lowry 2000). Επίσης, μπορούν λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους να οργανώσουν καλύτερα τους μαθητές μέσα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και να τους υποβοηθήσουν στις διάφορες δραστηριότητές τους καθώς και να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, είναι αρκετά σημαντικό για να μπορεί να χαρακτηριστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεσματικό, εκτός από διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας, να προβλέπει τη χρήση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να είναι διαμορφωμένο ειδικά για τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005).

Με βάση λοιπόν, τόσο την πλούσια Ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία αλλά και την προσωπική μας εμπειρία από τον χώρο τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης μας δημιουργήθηκαν κάποιοι προβληματισμοί και υποθέσεις που μας οδήγησαν σε ερευνητικά ερωτήματα για το αν η χρήση μιας κινητής υπολογιστικής συσκευής θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς η νέα τεχνολογία και συγκεκριμένα η χρήση του tablet μπορεί να ενθαρρύνει την οργάνωση και την αυτονομία ενός παιδιού με αυτισμό αλλά και πώς μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτής σε μαθήματα όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία, τα Εικαστικά, οι Η/Υ.

Πιο συγκεκριμένα μελετώντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη συνεισφορά της τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η μέθοδος *task analysis* (ανάλυση έργου) να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά μέσω του tablet και αν ναι με ποιόν τρόπο;
2. Αποτελεί το tablet ενισχυτή για τους μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές προκειμένου να παρακινηθούν να ολοκληρώνουν τις σχολικές τους εργασίες και αν ναι σε ποια μαθήματα;
3. Παρατηρείται βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης με τη συμβολή της ηλεκτρονικής ταμπλέτας;

Αναγκαιότητα έρευνας

Η προσφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ενώ στις έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί, οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν μόνο μία εφαρμογή κάθε φορά, στη συγκεκριμένη έρευνα ο μελετητής συνδύασε τις εφαρμογές και τις χρησιμοποίησε όλες μαζί προκειμένου η αναμενόμενη βελτίωση των μαθητών στα μαθήματα του

σχολείου να είναι σε παραπάνω από ένα μαθήματα. Επίσης, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν σε βάθος τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές δύο μαθητών με αυτισμό και όχι γενικά ένα μεγάλο ανομοιογενές δείγμα παιδιών. Τέλος, η ταμπλέτα στη συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο ως ένα εργαλείο για τη βελτίωση των μαθητών αλλά και ως ενισχυτής (Μέλλον, 2013). Ένας κινητήριος μοχλός προκειμένου τα παιδιά να οργανωθούν, να δουλέψουν και να βελτιωθούν αυτόνομα και αποτελεσματικά.

Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (case study) (Robson, 2007). Χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική στρατηγική έρευνα- δράσης, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει κερδίσει έδαφος στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών (Cohen & Manion, 1997). Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η παρατήρηση, ως συμπληρωματική μέθοδος με σκοπό τη συλλογή επιπλέον δεδομένων ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Robson, 2007). Επίσης, εντοπίστηκαν οι λέξεις- κλειδιά, ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν για να δειχθούν τα αποτελέσματα (Μαυρίδου, 2011).

Στην έρευνα πήραν μέρος ένα κορίτσι και ένα αγόρι δημοτικού, ηλικίας 9 και 10 χρόνων αντιστοίχως, με διάγνωση Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Οι μαθητές φοιτούσαν σε Ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο της Αττικής και παρακολουθούσαν τα μαθήματα που παραδίδονταν στο σχολείο και ήταν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα που έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας.

Η έρευνα έλαβε χώρο στο σπίτι του κάθε παιδιού κατά τη διάρκεια μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας και διήρκεσε 3 εβδομάδες. Οι συναντήσεις με τα παιδιά πραγματοποιήθηκαν στο κάθε σπίτι ξεχωριστά. Έγιναν 5 συναντήσεις διάρκειας 45 λεπτών η κάθε μία. Ο ερευνητής αρχικά παρατήρησε τους μαθητές, χωρίς να συμμετέχει καθόλου μέσα στη διαδικασία. Στις επόμενες 3 συναντήσεις, τα παιδιά χρησιμοποίησαν την ταμπλέτα και το λογισμικό των εφαρμογών Hot Potatoes, e-books, Matching Game- My First Numbers, Inkpad και Pícaa, εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες με θετικά αποτελέσματα. Ο ερευνητής κατέγραφε ανελλιπώς τις μετέπειτα επιδόσεις και συμπεριφορές τους σε φόρμα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα), όπου και σημειώνονταν οι δραστηριότητες που έκανε το κάθε παιδί και οι συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών.

Στις πρώτες 2 συναντήσεις ο ερευνητής παρατηρούσε τους μαθητές την ώρα που προσπαθούσαν να ολοκληρώσουν τις διαμορφωμένες ασκήσεις του σχολείου που τους είχαν ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι μαθητές φάνηκαν να δυσκολεύονται αρκετά με τις ασκήσεις και να μην έχουν κίνητρο ή επιθυμία να ολοκληρώσουν καμία άσκηση μόνοι τους, χωρίς βοήθεια από τους γονείς τους. Ήταν απρόθυμοι πριν την έναρξη της διαδικασίας και προσπαθούσαν να την καθυστερήσουν όσο μπορούσαν. Ακόμα, κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, η προσοχή των μαθητών διασπόταν ανά 3

λεπτά κατά μέσο όρο, γεγονός που δημιουργούσε επιπλέον δυσκολίες στη σχέση μεταξύ των μαθητών και των σχολικών τους εργασιών. Οι μαθητές, επίσης, φάνηκαν να δυσκολεύονται και στην οργάνωση του χρόνου τους και του προγράμματός τους, έκαναν συνεχώς παράπονα για το σχολείο και τις ασκήσεις, δυσανασχετούσαν, έπαιζαν με τα μολύβια και τα σχολικά τους είδη, πετούσαν τα τετράδια κάτω και άφηναν πάντα τις ασκήσεις τους ατελείς. Πριν τις ολοκληρώσουν, προχωρούσαν σε επόμενο μάθημα και έπειτα πάλι σε επόμενο, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν καμιά εργασία και να μην μπορούν να θυμηθούν ξανά πού είχαν σταματήσει πριν περάσουν σε άλλο μάθημα. Στο τέλος αρνούνταν να συνεχίσουν τη διαδικασία, αφού είχαν κουραστεί, όπως δήλωναν.

Στις επόμενες 3 συναντήσεις με τα παιδιά ο ερευνητής τους παρουσίασε το λογισμικό που είχε εγκαταστήσει στις ταμπλέτες τους προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν την ώρα του διαβάσματος. Δόθηκε κατόπιν χρόνος στα παιδιά να επεξεργαστούν την ταμπλέτα και να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό μαζί με τον ερευνητή. Επίσης, μπόρεσαν και να κάνουν ερωτήσεις στον ερευνητή σχετικά με τη χρήση της. Έπειτα, ο ερευνητής παρατηρούσε και κατέγραφε τις επιδόσεις τους σε κάθε σχολική δραστηριότητα καθώς και τις μετέπειτα συμπεριφορές τους σε ειδική φόρμα παρατήρησης όπου συμπληρώνονταν παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με το αν παίρνει πρωτοβουλίες ο κάθε μαθητής, αν ακολουθεί το πρόγραμμά του, αν δείχνει ή όχι ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια του διαβάσματος ή αν προσπαθεί να αντιγράψει από κάποιον αλλού, ώστε να τελειώσει πιο γρήγορα. Επίσης, σημειώθηκε αν ζητάει βοήθεια και τότε, αν μιλάει και απαντάει με δυνατή- θαρραλέα φωνή και αν ζητάει επιβεβαίωση και αν ναι πόσο συχνά, ενώ ο ερευνητής επενέβαινε στη διαδικασία όταν το έκρινε απαραίτητο. Η παρατήρηση του ερευνητή ήταν συμμετοχική που όμως εναλλασσόταν με μη συμμετοχική κάποιες φορές, ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας.

Αποτελέσματα

Οι εφαρμογές που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες και χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα μελέτη είχαν κατά κύριο λόγο παρόμοια αποτελέσματα. Η εφαρμογή Matching Game- My First Numbers, η οποία είχε δειχθεί ως ένα αρκετά βοηθητικό λογισμικό για παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης, ώστε να αυτονομηθούν στις εργασίες τους αλλά και να βελτιωθούν αποδείχθηκε ότι και στην παρούσα εργασία απέφερε τα ίδια αποτελέσματα καθώς και οι δύο μαθητές με αυτισμό βελτιώθηκαν στα Μαθηματικά αλλά και αυτονομήθηκαν στην ολοκλήρωση πολλών ασκήσεων (O'Malley, Lewis & Donehower, 2013). Οι μαθητές κατάφεραν να αντιληφθούν την έννοια της ποσότητας, αλλά και να πραγματοποιήσουν μαθηματικές πράξεις με μεγαλύτερη ευχέρεια.

Επίσης, με την εφαρμογή HOT POTATOES οι δύο μαθητές όπως και οι μαθητές των προηγούμενων ερευνών (Παπαναστασίου, 2009) μπόρεσαν να αυτονομηθούν σε ασκήσεις μνήμης και επίλυσης προβλημάτων, αλλά και να βελτιώσουν τη γενική μαθησιακή

τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, βελτίωσε την ανταπόκρισή τους σε ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, ορθογραφίας, συμπλήρωσης κενών και ασκήσεις συντακτικού.

Ακόμα μέσω της εφαρμογής INKPAD, η οποία είχε χρησιμοποιηθεί σε παρόμοια έρευνα, τα παιδιά οργάνωσαν καλύτερα το πρόγραμμά τους και μπόρεσαν να οργανώσουν και το χρόνο και τη σειρά που ολοκλήρωναν κάθε τους εργασία (Cramer, Hirano, Tentori, Yeganyan & Hayes, 2011).

Τέλος, όπως είχεδειχθεί μέσω της έρευνας για την εφαρμογή PCAA (Rodriguez-Fortiz, Fernandez- Lopez & Rodriguez, 2011) και στη συγκεκριμένη περίπτωση φάνηκε ότι τα παιδιά έκαναν πιο εντατική και ουσιαστική προσπάθεια προκειμένου να τελειώσουν τις εργασίες τους και δρούσαν με μεγαλύτερο κίνητρο και ενδιαφέρον από ότι πριν τη χρήση της ταμπλέτας. Επιπλέον, όπως και στην έρευνα των Moore και Culvert (2000, όπως αναφέρεται από τους Bosseler και Massaro 2003) φάνηκε και στη συγκεκριμένη μελέτη ότι τα παιδιά μέσω των εφαρμογών ανέπτυξαν το λεξιλόγιό τους, αφού μπόρεσαν να δώσουν πιο περιγραφικές απαντήσεις σε σχέση με τις αρχικές τους και πιο λεπτομερείς. Ακόμα, βελτιώθηκαν σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Τέλος, η ταμπλέτα στη συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο ως ένα εργαλείο για τη βελτίωση των μαθητών αλλά και ως ενισχυτής (Μέλλον, 2013), αφού αποδείχθηκε ότι τα παιδιά επιδίωκαν μόνα τους να το χρησιμοποιήσουν, ώστε να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, χωρίς να εμφανίζουν σημάδια αποφυγής.

Συμπεράσματα

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν αρκετά για να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Φάνηκε ότι τα παιδιά κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την ηλεκτρονική ταμπλέτα και να οργανώσουν την ημερήσια σχολική τους ρουτίνα μέσω της εφαρμογής. Ο χρόνος που χρειάζονταν τα παιδιά για το διάβασμα της επόμενης μέρας μειώθηκε σημαντικά, ενώ μπόρεσαν επιτέλους να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις τους αυτόνομα και οργανωμένα, χωρίς να αφήνουν πλέον μη ολοκληρωμένες ασκήσεις, γεγονός που τα ώθησε σε περαιτέρω προσπάθεια. Μέσω, λοιπόν, της διαδικασίας αποδείχτηκε η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα της μεθόδου ανάλυσης έργου στην οργάνωση και στην αυτονομία των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος αυτή δείχθηκε κατάλληλη και αρκετά εύχρηστη για τα παιδιά.

Οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους δήλωσαν στον ερευνητή, μέσω των δεδομένων που συλλέχθηκαν, πως πραγματικά το tablet ήταν ένας από τους πιο ισχυρούς ενισχυτές που μπορούσε κάποιος να τους προσφέρει ως κίνητρο μάθησης, αφού προκειμένου να μπορέσουν να παίξουν με την ταμπλέτα στα μικρά ενδιάμεσα διαλείμματα, οι μαθητές δούλευαν γρήγορα, συγκεντρωμένα, αυτόνομα και αποτελεσματικά κάθε μέρα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι και κατά τη διάρκεια του διαβάσματος η διάθεσή τους ήταν καλή και παραδέχθηκαν πως αυτός ήταν ένας πολύ ευχάριστος και εύκολος τρόπος μελέτης που θα μπορούσαν να εφαρμόζουν καθημερινά στη μελέτη τους. Έδειξαν, επιπλέον,

μεγάλη βελτίωση σύμφωνα με τη γνώμη των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών (οι οποίοι ερωτήθηκαν από τους γονείς) στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, της Φιλαναγνωσίας και της δεύτερης ξένης γλώσσας, αλλά δεν βελτιώθηκαν σημαντικά στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο ακόμα τους δυσκόλευε αρκετά.

Μελλοντικές προτάσεις

Με βάση την παραπάνω μελέτη ο ερευνητής προτείνει να γίνει προσαρμογή λογισμικών που ήδη υπάρχουν και είναι αγαπητά στα παιδιά, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, ενδείκνυται η εισαγωγή της μεθόδου ανάλυσης έργου στην καθημερινή σχολική ρουτίνα των μαθητών, καθώς και η προσπάθεια να δημιουργηθεί μία κοινή τροποποίηση κειμένων που χρησιμοποιούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, με εισαγωγή εικόνων και ήχων προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές στην κατανόηση του κειμένου. Ακόμα, τα λογισμικά να είναι ειδικά διαμορφωμένα για όλα τα επίπεδα και όλες τις γλώσσες, με ελκυστικό και διασκεδαστικό περιεχόμενο, ώστε να εξάπτουν τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, προτείνεται να παρέχεται συνεχής ενημέρωση για τις εξελίξεις της τεχνολογίας στην Ειδική αγωγή σε όλους τους ειδικούς.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alexandre, M.I., Da Silva, J.B., De Lima, J.P.C., Rochadel, W. & Silva, A.N. (2014). Impacts and barriers of the mobile remote experimentation introduced in basic education. *Remote Engineering and Virtual Instrumentation, 11th International Conference*, 324-325.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Bosseler, A. & Massaro, D.W. (2003). 'Development and Evaluation of a Computer-Animated Tutor for Vocabulary and Language Learning for Children with Autism', *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 653-72.

Chen, G. & Kotz, D. (2000). A survey of context-aware mobile computing research. Technical Report TR2000-381, *Department of Computer Science*: Dartmouth College.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Heinrich, P. (2014). The Ipad as a tool for education. A study of the introduction of iPads at Longfield Academy, Kent. Ανακτήθηκε 1/09/2015, από τη διεύθυνση

https://learningfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2015/12/Longfield-The_iPad_as_a_Tool_for_Education.pdf

Hodges, S. (2013). Batteries Not Included: Powering the Ubiquitous Computing Dream. *Computer*, 46(4), 90-93.

Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: toward a constructivist design model, *Educational Technology*, 31 (4), 34-37.

Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer, *International Journal of Educational Research*, 31, 611-623.

O'Malley, P., Lewis, M.E.B. & Donehower, C. (2013). Using Tablet Computers as Instructional Tools to Increase Task Completion by Students with Autism, *American Educational Research Association Annual Meeting 2013*, Kennedy Krieger Institute

Poslad, S. (2011). *Ubiquitous computing: smart devices, environments and interaction*, London: Wiley.

Quill, K. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά*, Αθήνα: Έλλην.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rodriguez- Fortiz, M. J., Fernandez- Lopez, A. & Rodriguez, M.L., (2011). *Mobile Communication an Learning Application for Autistic People*, University of Granada.

Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability c classrooms*. 2nd ed. NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Ελληνική

Βάβουλα, Γ. & Καραγιαννίδης, Χ. (2005). *Designing mobile learning experiences. Advances in Informatics*, 534-544.

Δεβετζής, Λ. (2014). *Mobile Learning: Μάθηση μέσω κινητών συσκευών*. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μαυρίδου, Μ. (2011) *Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από έφηβους με νοητική καθυστέρηση*, 13, σελ: 135 , Μέντορας.

Μέλλον, Ρ. (2013). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Πεδίο.

Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (2006). *Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

ΥΠΕΘ, (2016). Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη (Διαθέσιμο στο: http://e-yliko.minedu.gov.gr/index.php?option=com_jak2filter&view=itemlist&Itemid=135&isssearch=1&xf_2=5).

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην υπηρεσία ενός μαθησιακού σεναρίου

Κυριακούλοπουλος Ευάγγελος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc, vaggeliskyriak@yahoo.gr

Περίληψη

Οι υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν μια νέα τάση επικοινωνίας που έγινε εφικτή με την ανάπτυξη του ιστού web 2.0. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των χρηστών του διαδικτύου τις χρησιμοποιεί, αλλά κυρίως η διαπίστωση ότι αποτελούν ένα προσφιλέστατο στους μαθητές μέσο, ανοίγει το δρόμο για χρήση τους στην εκπαίδευση με τρόπο ώστε να διευκολύνουν και να συμπληρώνουν τη διδασκαλία και να βελτιώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Το παρόν άρθρο αφορά την ανάπτυξη ενός μαθησιακού σεναρίου, με τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook & YouTube) που εκπονήθηκε την άνοιξη του 2017 στο πλαίσιο επιμόρφωσης για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση. Το σενάριο έχει εφαρμοστεί στην πράξη και αποτελεί μια πρόταση εναλλακτικής διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μαθησιακό σενάριο, καινοτομία.

Εισαγωγή

Η σχετικά πρόσφατη μετατροπή του Παγκόσμιου Ιστού σε Ιστό 2.0 έχει διευρύνει σημαντικά τις δυνατότητες των χρηστών και έχει επιτρέψει τη διαδραστική ανταλλαγή πληροφοριών, την επικοινωνία, τη σχεδίαση με επίκεντρο τον χρήστη και τη συνεργασία αλλά και τη συνεισφορά των χρηστών με το δικό τους περιεχόμενο. Εδώ εντάσσονται και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (στο εξής ΜΚΔ). Το Κοινωνικό Δίκτυο είναι μια Κοινωνική Δομή που στη βασική της θεώρηση αποτελείται από Κόμβους (Nodes) και Δεσμούς (Ties) μεταξύ των Κόμβων. Οι Κόμβοι μπορεί να είναι άνθρωποι ή οργανισμοί και οι Δεσμοί μπορεί να είναι κάθε είδους σχέσεις μεταξύ των Κόμβων αλλά και κάθε είδους αλληλεξαρτήσεις, όπως κοινές αξίες, οράματα, ιδέες, οικονομικές συναλλαγές, φιλικές ή συγγενικές σχέσεις, διαδικτυακές διασυνδέσεις και άλλες ακόμη. Με άλλα λόγια τα κοινωνικά δίκτυα είναι διαδικτυακές υπηρεσίες που στην ουσία αποτελούν «προσωπικούς χώρους» για επικοινωνία και διαμοιρασμό περιεχομένου. Χαρακτηρίζονται από ευκολία στη χρήση, από γρήγορη προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινής ζωής, διευκολύνουν τη δημιουργία αυθόρμητων σχέσεων, και διευρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία (Ajjan, H., & Hartshorne, R., 2009). Οι εφαρμογές νέας γενιάς (web 2.0) διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές (web1.0) και προσφέρουν στους χρήστες μεγάλο εύρος δυνατοτήτων χωρίς ιδιαίτερες τεχνολογικές αλλαγές (Αρβανίτης, Π., & Παναγιωτίδης, Π., 2009) και μάλιστα χωρίς οι χρήστες να κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις ή πολύπλοκες γλώσσες προγραμματισμού προκειμένου να παρεμβαίνουν στο περιεχόμενο των δικτυακών τόπων και των πληροφοριών που δημοσιεύουν.

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) στην Εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών έχουν από χρόνια εισαχθεί – δειλά στην αρχή, πιο δυναμικά στη συνέχεια – στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γλέζου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ., 2010) με άμεσο αποτέλεσμα την αναβάθμιση της διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα φαίνεται ότι τα ΜΚΔ κατακτούν όλο και μεγαλύτερο χώρο στην εκπαίδευση, ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι ο αριθμός των χρηστών των μέσων αυτών αυξάνει σημαντικά (Μπλάνας, Γ., 2010). Κι ενώ στο μυαλό των περισσότερων από εμάς τα ΜΚΔ έχουν ταυτιστεί με μέσα «ανάλαφρα», συνδεδεμένα συχνά με «επιπόλαιες ενασχολήσεις» (παρακολούθηση και έκθεση της ιδιωτικής ζωής, κουτσομπολιό...), φαίνεται ότι αυτό αποτελεί παρεξήγηση καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Οι πιο δημοφιλείς και χαρακτηριστικοί ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούνται και στην εκπαίδευση είναι το Facebook, το Twitter, το Linkedin, τα Google+Hangouts και το Youtube.

Το Linkedin δεν μπορεί να ενταχθεί σαν εκπαιδευτική δραστηριότητα σε κάποιο εκπαιδευτικό σενάριο, μπορεί όμως να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές ή από μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων και των ΙΕΚ.

Τα Google + / Hangouts παρέχουν δυνατότητα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς σε ποικίλα επίπεδα, επιτρέπουν το διαμοιρασμό υλικού, συνεργατικές δραστηριότητες, ημερολόγιο ανάρτησης σημαντικών ημερομηνιών, υποστηρίζουν εκπαιδευτικές μεθόδους (όπως τη jigsaw) , δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης project ή σχολιασμού υλικού στο Youtube.

Το Twitter καθιστά δυνατή την δημιουργία κοινοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών που στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες, στάσεις και αντιλήψεις και να μοιραστούν την καθημερινότητα, ανήκοντας σε ένα ευρύτερο σύνολο με κοινά ενδιαφέροντα και σημεία επαφής, που συμβάλλει στην πρόοδό τους.

Ιστότοπος κοινωνικής δικτύωσης Facebook

Το Facebook αποτελεί τον πλέον δημοφιλή ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης (Νικολοπούλου, Κ. & Γιαλαμάς, Β., 2011). Πρόκειται για έναν διαδικτυακό τόπο στον οποίο οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους διαδικτυακό χώρο εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα να βρίσκουν τους γνωστούς τους ή να γνωρίζουν νέα πρόσωπα αλλά και να δημοσιεύουν το περιεχόμενο που επιθυμούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κυρίως μέσα από το χρονολόγιο (Μανούσου, Ε. & Χαρτοφύλακα, Τ., 2011).

Στο Facebook οι χρήστες δημιουργούν μια σελίδα του προφίλ τους στην οποία φαίνονται οι φίλοι και οι ομάδες στις οποίες ανήκουν. Οι ομάδες είναι τριών ειδών i) ανοικτές (open), ii) κλειστές (closed) και iii) μυστικές (secret) (Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χρ., 2017). Στο Facebook οι χρήστες μπορούν να δημοσιεύσουν τις πληροφορίες που επιθυμούν, να αναρτήσουν βίντεο, φωτογραφίες (χωρίς περιορισμούς χωρητικότητας) και σημειώσεις (Μπράτιτσης, Θ., Καρασπύρου, Ι., 2010). Επίσης το μέσο αυτό επιτρέπει τη σύγχρονη επικοινωνία (τηλεδιάσκεψη ή chat με επιλεγμένους γνωστούς και φίλους) μέσα από τις λειτουργίες του Skype. Προσφέρει ακόμη τη δυνατότητα για παίξιμο παιχνιδιών με τις επαφές του χρήστη μετά την αποστολή σχετικής πρόσκλησης.

Οι δυνατότητες του Facebook στην εκπαίδευση είναι: άνοιγμα σελίδας για το σχολείο και σύνδεση με την ιστοσελίδα του σχολείου (όλοι μαθαίνουν γρήγορα τα νέα του σχολείου), οργάνωση στο Facebook ενός γεγονότος (event), αξιοποίηση των παιχνιδιών για διδασκαλία κάποιων διδακτικών εννοιών, ενθάρρυνση των μαθητών για δημιουργία ομάδων μελέτης, δημιουργία ομάδων για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οργάνωση διαδικτυακών μαθημάτων.

Το YouTube

Είναι ένας ιστότοπος διαμοιρασμού βίντεο, όπου οι χρήστες μπορούν να δουν, να ανεβάσουν και να σχολιάσουν βίντεο. Αποτελεί ισχυρό εργαλείο μηδενικού κόστους, εύκολο στη χρήση, που υποστηρίζει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία (ανάρτηση εκπαιδευτικών βίντεο, μαγνητοσκοπημένες διαλέξεις, εκπαιδευτικά σενάρια, πειράματα και πολλά άλλα, διαθέσιμα σε όλους τους χρήστες). Μεταξύ άλλων τα κυριότερα οφέλη από τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βίντεο είναι: α) αύξηση της παρατηρητικότητας και ενίσχυση των μνημονικών δεξιοτήτων των μαθητών (με δραστηριότητες πριν και μετά την προβολή του βίντεο), β) καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Berk, A. R., 2009). Παράλληλα προσελκύεται η προσοχή των μαθητών με την κινούμενη εικόνα, και μειώνεται το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευόμενων οι οποίοι αποκτούν πρόσβαση σε αξιόπιστες πηγές πληροφοριών χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς (Dunn, J., 2011). Ο μαθητής ακόμη μπορεί να επαναλάβει το βίντεο όσες φορές επιθυμεί, σε οποιοδήποτε χώρο και σε οποιαδήποτε συσκευή, ενώ ενισχύεται η δυνατότητα διατήρησης της πληροφορίας στη μνήμη καθώς η πληροφορία είναι οπτικοακουστική.

Το ακατάλληλο ή ανακριβές περιεχόμενο κάποιων βίντεο ήταν η κύρια αφορμή για τον αποκλεισμό του YouTube από πολλά σχολεία (Snelson, C., 2008). Με την απαγόρευση αυτή οι μαθητές στερήθηκαν έναν ιστότοπο πολύ οικείο προς αυτούς, στον οποίο αφιερώνουν πολύ χρόνο, αφήνοντας ανεκμετάλλευτη την άτυπη μάθηση που διαθέτει υψηλή προστιθέμενη αξία (Bloom, K., & Johnston, K., 2013). Η απαγόρευση αυτή καταργήθηκε βαθμιαία καθώςον μάλιστα υπάρχουν αμιγώς εκπαιδευτικά κανάλια (Strom, S., 2012).

Χρήση των ΜΚΔ στην εκπαιδευτική πράξη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ένα μαθησιακό σενάριο, το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο του σεμιναρίου Social Networks for Education της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας που στόχο έχει την προώθηση των καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ανάπτυξη κατάλληλων δομών υποστήριξης τους ώστε να μπορούν να εφαρμοσθούν στο ευρύτερο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σενάριο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του σεμιναρίου και αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτές και τους συνεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς.

Τίτλος	Ψηφιακή αφήγηση της εικόνας
Εκπαιδευτικό πρόβλημα/ανάγκη	Προσέγγιση της τέχνης των εικόνων με τη χρήση των ΤΠΕ
Στόχοι - επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	A. Γνωστικοί στόχοι 1. Να γνωρίσουν την αφετηρία και την εξέλιξη της Βυζαντινής αιογραφίας και αντιπροσωπευτικά δείγματα εικόνων για κάθε εικονογραφική περίοδο. 2. Να μελετήσουν τα κύρια εικονογραφικά χαρακτηριστικά κάθε περιόδου, τις εικονογραφικές σχολές, και τις τεχνικές της εικονογραφικής τέχνης. 3. Να γνωρίσουν τις βασικές αρχές που διέπουν την εικονογραφική τέχνη και να προβούν στον αισθητικό υπομνηματισμό επιλεγμένων έργων. B. Παιδαγωγικοί στόχοι 1. Να ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. 2. Να εξασκήσουν δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η σύγκριση, η συνδυαστική σκέψη. 3. Να αποκτήσουν δεξιότητες συλλογής, ανάλυσης, επεξεργασίας πληροφοριών.

	4. Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση. Γ. Χρήση ΤΠΕ 1. Να ασκηθούν στην ενεργητική αναζήτηση, επεξεργασία και αξιοποίηση της πληροφορίας μέσα από το διαδίκτυο. 2. Να εξασκηθούν σε ψηφιακά εργαλεία και ποικίλα λογισμικά. 3. Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ ως βασικό περιβάλλον οικοδόμησης της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία . 4. Να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό εγγραμματισμό.
Ομάδα	Μαθητές Β΄ Λυκείου
Γνωστικό Αντικείμενο	Θρησκευτικά
Παιδαγωγικό πλαίσιο	Ένταξη στην ευρύτερη θεματική της Χριστιανικής Τέχνης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ειδικότερα στη θεματική ενότητα 4 (ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ) και υποενότητα 3 (ΕΚΦΡΑΣΗ)
Μοντέλο διδασκαλίας- διδακτικές τεχνικές	Διερευνητική: αναζήτηση πληροφοριών από λογισμικά του μαθήματος (ΙΕΠ) και ιστοσελίδες του διαδικτύου. Ομαδοσυνεργατική: ομαδική εργασία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και προβολή παραγόμενου υλικού. Εποικοδομιστική: συνδυασμός προϋπάρχουσας και νέας γνώσης. Βιωματική - ανακαλυπτική: καλλιέργεια κλίσεων και δεξιοτήτων
Σύνθεση ομάδας – ρόλοι και αλληλεπιδράσεις	Πέντε ομάδες εργασίας οι οποίες αναζητούν, συζητούν, δημιουργούν και προβάλλουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο καθηγητής αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή, του καθοδηγητή και συντονιστή των ομάδων, τις οποίες βοηθά να γίνουν

	φορείς της μάθησης και να εξοικειωθούν με τον ψηφιακό γραμματισμό.
Προαπαιτούμενες γνώσεις	Χρήση Η/Υ, γνώση χρήσης ποικίλων ψηφιακών εργαλείων.
Επιλογή περιβάλλοντος	Προτείνεται η χρήση του Facebook καθότι επιτυγχάνεται ανταπόδεικτα η συνεργασία των μελών των ομάδων και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών όλων των ομάδων. Επιπροσθέτως το κανάλι YouTube, λόγω της δημοφιλίας του μεταξύ των μαθητών, αλλά και εξαιτίας της ανάγκης να χρησιμοποιηθεί οπτικοακουστικό υλικό και να γίνει διάχυση των παραγομένων.
Εργαλεία - πόροι	Η/Υ , βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο, συσκευή φορητής μνήμης, λογισμικά.
Επίπεδο δυσκολίας	Αρκετά δύσκολο
Αξιολόγηση	Συνεχής κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου. Κατά τη διαμορφωτική ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πορεία εργασιών και τις συνεργατικές, τεχνολογικές δεξιότητες των μαθητών και παρεμβαίνει διακριτικά. Κατά την τελική αξιολόγηση οι μαθητές αξιολογούν τις άλλες ομάδες και αυτοαξιολογούνται βάσει κριτηρίων που έχουν οριστεί από την αρχή του σεναρίου: <i>(Εμπλοκή στην έρευνα, συλλογή & επιλογή πληροφοριών. Δημιουργικότητα και εξοικείωση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Ομαδικότητα και συνεργατικότητα.</i> <i>Αποτελεσματικότητα και δημιουργία τελικού προϊόντος).</i>
Χρονική Διάρκεια	5 ώρες
Διαδικασία	
Φάση 1	Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο από το εσωτερικό του Πρωτάτου Αγίου Όρους. https://www.youtube.com/watch?v=Dmh_CUB-_Vc. Με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών εκφράζονται για αυτό που παρακολούθησαν, οι ιδέες τους καταγράφονται στον πίνακα και ακολούθως ομαδοποιούνται. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον κύριο και τους επιμέρους στόχους του σεναρίου και ανακοινώνει τη μέθοδο εργασίας των ομάδων και τα ψηφιακά εργαλεία

	που θα χρησιμοποιηθούν. Αρχικά δημιουργούν τη δική τους ομάδα στο Facebook. Με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 4 ατόμων η κάθε μία, επιλέγοντας ένα όνομα. Καθορίζονται οι επιλογές απορρήτου για κάθε ομάδα και κάθε μέλος παίρνει τον κωδικό πρόσβασης στον αντίστοιχο χώρο. Σε αυτό το χώρο θα αποθηκεύουν πληροφορίες και φωτογραφίες που συλλέγουν σχετικές με το θέμα τους. Εδώ θα συζητούν μεταξύ τους και εδώ θα καταλήγουν και όλα τα παραγόμενα «προϊόντα». Επιπλέον τους δίνεται η δυνατότητα να συνεχίσουν τη συλλογή των πληροφοριών, την ανταλλαγή μηνυμάτων και τις αναρτήσεις από τους προσωπικούς τους υπολογιστές όταν χρειαστεί.
Χρονική Διάρκεια	1 ώρα
Φάση 2	Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, διερευνούν τα θέματά τους περιδιαβαίνοντας σε επιλεγμένες ιστοσελίδες και ασχολούνται με την έρευνα και καταγραφή των στοιχείων που χρειάζονται σύμφωνα με το 1^ο φύλλο εργασίας που τους δίνεται. Στόχος σε αυτή τη φάση είναι η καταγραφή των χαρακτηριστικών κάθε εικονογραφικής περιόδου απ' όπου θα φανεί η εξέλιξη της Τέχνης και η συλλογή φωτογραφικού υλικού που θα αξιοποιηθεί στα επόμενα στάδια. Η Α' ομάδα θα ασχοληθεί με την πρωτοχριστιανική περίοδο της εικονογραφίας (μέχρι τους χρόνους του Μ. Κωνσταντίνου). Η Β' ομάδα με την παλαιοχριστιανική 320-720 μ.Χ. (από τους χρόνους του Μ. Κωνσταντίνου μέχρι την Εικονομαχία). Η Γ' ομάδα με τους χρόνους της Εικονομαχίας (724-843 μ.Χ.). Η Δ' ομάδα με την περίοδο των Μακεδόνων και Κομνηνών (867-1204μ.Χ.). Η Ε' ομάδα με την Υστεροβυζαντινή περίοδο - Παλαιολόγεια Αναγέννηση (1204-1453 μ.Χ.)
Χρονική Διάρκεια	1 ώρα
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Το μέλος κάθε ομάδας αναρτά και κοινοποιεί, στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, τα ευρήματά του.

Φάση 3	Οι μαθητές των ομάδων καλούνται να αποτυπώσουν τα ευρήματα της έρευνάς τους σε ανάλογα ψηφιακά εργαλεία, σύμφωνα με το 2^ο φύλλο εργασίας που τους δίνεται, ανατρέχοντας στο υλικό που ήδη έχουν κοινοποιήσει και διαμοιράσει μεταξύ τους μέσω Facebook. Ειδικότερα: Α΄ ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της α΄ περιόδου και δημιουργεί με το πρόγραμμα slidesboom ένα βίντεο στο οποίο θα αποτυπώνονται τα πρώτα δείγματα της εικονογραφίας όπως αυτά ιστορούνται μέσα στις κατακόμβες. Εναλλακτικά θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν με το πρόγραμμα jigsaw planet ένα puzzle με σύμβολα και νωπογραφίες της πρωτοχριστιανικής περιόδου. Β΄ ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της β΄ περιόδου και συνάμα φτιάχνει ένα εικονικό μουσείο, δύο έως τεσσάρων αιθουσών, με το πρόγραμμα artstep στο οποίο θα φιλοξενηθούν έργα της παλαιοχριστιανικής εποχής προερχόμενα από τη Θεσσαλονίκη, τη Ραβέννα, την Κωνσταντινούπολη και το Σινά. Εναλλακτικά θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν με τη βοήθεια του προγράμματος hot potatoes ένα εικονόλεξο σχετικό με τα εικονογραφικά κέντρα και τα σπουδαία έργα της περιόδου. Γ΄ ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα ευρήματα της έρευνας για την γ΄ περίοδο και αποδίδει το φωτογραφικό υλικό της περιόδου με τη βοήθεια του προγράμματος slideshare. Εναλλακτικά θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να προβούν με το πρόγραμμα tinypic στη σύνταξη ενός κουίζ στο οποίο θα ελέγχονται γνώσεις γύρω από την περίοδο της Εικονομαχίας. Δ΄ ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της δ΄ περιόδου και δημιουργεί με το πρόγραμμα wow slider, από μία μέχρι τρεις πινακοθήκες, όπου θα αποτυπώνονται τα ευρήματά τους με κέντρα αναφοράς α) την Αγία Σοφία Αχρίδας και Άγιο Παντελεήμονα (Νέρεζι Σκοπίων), β) την Καστοριά και Κύπρο, γ) τη Μονή Δαφνίου. Εναλλακτικά θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν με το
--------	---

	πρόγραμμα firebox ένα διαδραστικό online ανάλογο κρυπτό-λεξο. Ε' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της ε' περιόδου και με τη βοήθεια του προγράμματος issuu δημιουργεί, από ένα μέχρι τρία ψηφιακά λευκώματα, στις σελίδες των οποίων θα προβληθούν α) οι τοιχογραφίες του Πρωτάτου (Μακεδονική σχολή –Πανσέληνος) β) τα ψηφιδωτά του Μονής Χώρας (Κωνσταντινούλη) γ) οι τοιχογραφίες του αγίου Νικολάου Αναπαυσά Μετεώρων (Κρητική Σχολή – Θεοφάνης). Εναλλακτικά θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν με το πρόγραμμα crossword labs ένα ηλεκτρονικό σταυρόλεξο με ζητούμενα από τη συγκεκριμένη περίοδο.
Χρονική Διάρκεια	1 ώρα
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Κάθε ομάδα κοινοποιεί στις υπόλοιπες ομάδες τα ευρήματά της.
Φάση 4	Στη φάση αυτή οι μαθητές περνούν στη συστηματοποίηση των ευρημάτων τους. Χωρίζουμε νέες ομάδες δίνοντας σε αυτές δικαιώματα πρόσβασης σε όλο το υλικό που έχει συλλεχθεί από τις δύο προηγούμενες φάσεις. Η κάθε ομάδα απαρτίζεται από 4 μαθητές και κάθε ένας από αυτούς εκπροσωπεί - προέρχεται από μία διαφορετική ομάδα της προηγούμενης φάσης. Οι ομάδες εργάζονται σύμφωνα με το 3^ο φύλλο εργασίας που τους δίνεται. Α' ομάδα: Με τη χρήση του προγράμματος Timerime προβαίνει στη δημιουργία χρονογραμμής πάνω στην οποία αποτυπώνονται οι σταθμοί και όλα τα κέντρα της ιστορικής διαδρομής της εικονογραφικής τέχνης. Β' ομάδα: Με τη βοήθεια του google map καταγράφει πάνω στο χάρτη τους ναούς από τους οποίους προέρχονται τα ευρήματα όλων των ομάδων της προηγούμενης φάσης. Γ'ομάδα: Με τη χρήση του προγράμματος artstep δημιουργεί ένα εικονικό μουσείο αποτελούμενο από τρεις αίθουσες με

	αντιπροσωπευτικά έργα των εικονογραφικών τεχνολογιών (νωπογραφίας, ψηφιδωτών, φορητών εικόνων). Δ΄ ομάδα: Με τη βοήθεια του movie maker δημιουργεί ένα βίντεο διάρκειας 10΄ το οποίο θα αποτελεί μια επισκόπηση των εργασιών όλων των ομάδων της τρίτης φάσης. Σε αυτό θα παρουσιάζονται διαδοχικά οι πέντε φάσεις της εικονογραφικής τέχνης με τα ανάλογα αντιπροσωπευτικά δείγματα εικόνων. Αυτό το βίντεο θα αναρτηθεί στο κανάλι Youtube. Ε΄ ομάδα: Με τη χρήση της εφαρμογής google form θα δημιουργήσει ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο θα διερευνάται ο βαθμός κατανόησης της ιστορικής εξέλιξης, των τεχνολογιών, των χαρακτηριστικών και των αντιπροσωπευτικών κέντρων και δειγμάτων της εικονογραφικής Τέχνης.
Χρονική Διάρκεια	1 ώρα
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Κάθε ομάδα προβαίνει στην ανάρτηση και κοινοποίηση του παραγόμενου υλικού της στις υπόλοιπες ομάδες.
Φάση 5	Παρουσίαση των ψηφιακών εργαλείων και προβολή όλων των αποτελεσμάτων. Εναλλακτικά θα μπορούσαμε να προβούμε στη δημιουργία ενός blog για την ανάρτηση και δημοσιοποίηση όλων των ψηφιακών αποτελεσμάτων ανά χρονική περίοδο.
Χρονική διάρκεια	1 ώρα

Συμπεράσματα

Τα κοινωνικά δίκτυα είναι διαδικτυακές υπηρεσίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και στα πλεονεκτήματά τους καταγράφονται η ευκολία στη χρήση, η γρήγορη προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινής ζωής, η δημιουργία αυθόρμητων σχέσεων.

Τα προσφιλή στους μαθητές μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι δυνατό να αξιοποιηθούν και στην εκπαίδευση με τρόπο που θα διευκολύνει τη διδασκαλία και θα βελτιώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Το παραπάνω μαθησιακό σενάριο είναι ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο τα ΜΚΔ μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργώντας συμπληρωματικά της κλασικής διδασκαλίας. Το σενάριο έχει εφαρμοστεί στην πράξη δύο φορές από μαθητές δύο αντίστοιχων τμημάτων και τα αποτελέσματα της εφαρμογής μας επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Το κυρίαρχο αυτών είναι η θετική ανατροφοδότηση που έχει εισπράξει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές. Ένα σημείο

που πρέπει ιδιαίτερα να τονιστεί είναι ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τα προτεινόμενα και χρησιμοποιούμενα ψηφιακά εργαλεία και να μην έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τον κόσμο της εικονογραφικής τέχνης, αλλά να έχουν σχετική γνώση από προηγούμενες παραδόσεις μαθημάτων.

Σε κάθε περίπτωση όμως το σημαντικό διακύβευμα είναι να πειστεί η κοινότητα των εκπαιδευτικών να άρει την αμηχανία της, την επιφύλαξη με την οποία αντιμετωπίζει τα ΜΚΔ και να επωφεληθεί από έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Είναι καιρός το σχολείο να απαγκιστρωθεί από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να κάνει δυναμικά βήματα μπροστά.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτης, Π., & Παναγιωτίδης, Π. (2009). Web 2.0, elearning 2.0 και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Στο περιοδικό “Συν-θέσεις / Syn-thèses” , Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση

Γλέζου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση», σσ. 1665-1677, Βέροια-Νάουσα.

Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χρ., Παπαδοπούλου, Π. Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2017 από την διεύθυνση <https://www.academia.edu/9911019>

Μανούσου, Ε. & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ενταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία", σσ. 497–509, Πάτρα.

Μπλάνας, Γ. (2010). Τα σύγχρονα ηλεκτρονικά κοινωνικά δίκτυα ως καταλύτης εξέλιξης στην έρευνα και στην εκπαίδευση, Ελληνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας, σσ. 166-176, Καβάλα.

Μπράτιτσης, Θ., Καρασπύρου, Ι., & Κυρίδης, Α. (2010). Ιστοχώροι κοινωνικής δικτύωσης: Απόψεις εφήβων για ζητήματα ασφάλειας και ενημέρωσης, 7ο Πανελλήνιο Συνεδρίο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», σσ. 803-810, Κόρινθος.

Νικολοπούλου, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2011). Το facebook στην καθημερινότητα των εφήβων: κατασκευή ερωτηματολογίου διερεύνησης ενδιαφέροντος περί ιδιωτικότητας, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ενταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία", σσ. 601–610, Πάτρα.

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2009). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.

Berk, A. R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), pp. 1-21. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.ronberk.com/articles/2009_video.pdf

Bloom, K., & Johnston, K. M. (2013). Digging into YouTube videos: Using media literacy and participatory culture to promote cross-cultural understanding. *Journal of Media Literacy Education*, 2(2), pp. 113-123. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=jmle>

Dunn, J. (2011). The Teacher's Guide To Using YouTube In The Classroom. Στο *Edudemic*, 22/9/2011. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.edudemic.com/youtube-in-classroom/>

Snelson, C. (2008). Web-based video in education: Possibilities and pitfalls. In *TCC-Teaching Colleges and Community Worldwide Online Conference*, pp. 214-221. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2008/Snelson2008.pdf>

Strom, S. (2012). YouTube Subtracts Racy and Raucous to Add a Teaching Tool. Στο *The New York Times*, 9/3/2012. Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.nytimes.com/2012/03/10/education/youtubefinds-a-way-off-schools-banned-list.html?pagewanted=all&_r=2&

Η μέθοδος της βιωματικής μάθησης μέσω διαδραστικών παιχνιδιών σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Κωνσταντά Σ. Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 Μ.Α. Ειδικής Αγωγής, maria.konstanta1990@gmail.com

Γλαβά Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 Μ.Α. Ειδικής Αγωγής, evelyn_glava@hotmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής: Βρυωνίδης Μάριος

PhD Institute of Education, University of London, Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου και Αιγαίου, m.vryonides@theo.ac.cy

Περίληψη

Η βιωματική μάθηση μέσω της διαφοροποίησης και της εναλλακτικής διδασκαλίας, έρχεται να καθιερώσει και να διαμορφώσει το μαθητικό και εκπαιδευτικό προφίλ των μαθητών και ειδικότερα εκείνων που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας γίνεται ακόμα πιο ισχυρός ειδικότερα όταν χρησιμοποιούνται στρατηγικές και τεχνικές, όπως το διαδραστικό παιχνίδι. Με την παρούσα έρευνα δόθηκε η ευκαιρία να προσδιοριστεί η έννοια της βιωματικής μάθησης μέσα από το διαδραστικό παιχνίδι, να αναδειχθεί η σημασία της βιωματικής διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα και να μελετηθούν επί της ουσίας τα οφέλη και τα αποτελέσματά της στη σχολική τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Διάδραση, Εκπαίδευση, Παιχνίδι

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Όπως επισημάνθηκε από τον Kolb (2001), η κεντρική ιδέα της Βιωματικής Μάθησης φαίνεται να συγκροτείται γύρω από τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και στην εκπαίδευση. Απόρροια της ιδέας αυτής είναι η επιδίωξη της άμεσης επαφής των διδασκόμενων ατόμων με την πραγματικότητα που καλούνται να μελετήσουν και για το λόγο αυτό απαιτείται η απευθείας εμπλοκή με το αντικείμενο της μάθησης, η φυσική συνάντηση μαζί του και η συμμετοχή σε ενέργειες σε σχέση με αυτό (Kolb, 2001).

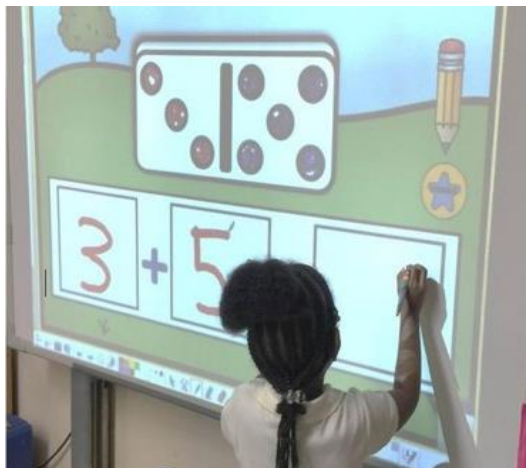
Η βιωματική μάθηση ενισχύεται με τη χρήση στρατηγικών και μεθόδων αλληλεπίδρασης, που αφυπνίζουν την αφομοίωση και την προσαρμογή του μαθητή στη νέα κατάσταση μαθητείας (Δεδούλη, 2002). Η εκπαίδευση μέσω τέτοιων δραστηριοτήτων όπως

λόγου χάρη το διαδραστικό παιχνίδι, διαφέρει από την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθά τους μαθητές να αποκτούν πληροφορίες γύρω από ένα θέμα χωρίς κατευθύνσεις. Έτσι, εκούσια οι μαθητές ερευνούν και αναζητούν λύσεις στα προβλήματα και στα νέα δεδομένα που συναντούν και αποκτούν ευρύτερη αντίληψη για το μαθητικό και διδακτικό αντικείμενο (Kolb, 2001).

Διαδραστικό Παιχνίδι & Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που κατασκευάζει νέες μορφές εκπαιδευτικών αναγκών, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν αποτελεί μια στατική διαδικασία, αντιθέτως προσεγγίζει μια δυναμική και πολύπλευρη μαθησιακή υποστήριξη, που απαιτεί βιωματική προσέγγιση (Νάνου, 2005). Ο Kirk καταλήγει ότι «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Αθανασιάδη, 2001, Παντελιάδου, 2009, Τρίγκα, 2010). Οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν μόνο παρατηρώντας αλλά και ενεργώντας. Εδώ η έννοια της διαδραστικότητας είναι σημαντική (Deci & Ryan, 2000). Επιπλέον έχει παρατηρηθεί η βελτίωση της μάθησης, καθώς η εκπαίδευση γίνεται πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα (Hasselbring & Glaser, 2000, Τσικολάτας, 2011, Williams, Jamali & Nicolas, 2006). Αρκετές μελέτες προσανατολισμένες προς αυτή την πεποίθηση έχουν καταδείξει την άρρηκτη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και γλωσσικής ανάπτυξης τόσο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Roskos & Neuman, 1998).

Τα διαδραστικά παιχνίδια συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες όπως αναφέρεται στο Malone (1981), γοητεύουν τους μαθητές και ειδικά αυτούς που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους παρακινούν να ασχοληθούν με αυτά. Γεγονός αποτελεί, ότι προσφέρουν εξωτερικά αλλά και εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι τα αισθήματα του ελέγχου, ασφάλειας της περιέργειας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Βοσνιάδου, 2002).



Μεθοδολογία

Σκοπός

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η ανάδειξη της χρηστικότητας και της αξίας της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας στη σχολική τάξη και της αποτελεσματικότητας που προσφέρει το διαδραστικό παιχνίδι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απώτερος στόχος ήταν να γίνει γνωστή η βιωματική μάθηση μέσω διαδραστικών παιχνιδιών σε όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής και κυρίως ειδικής αγωγής και να εδραιωθεί η εφαρμογή της.

Κλινικά Υποκείμενα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 109 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της Περιφέρειας Αιγαίου, Κεντρικής Μακεδονίας και Πελοποννήσου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε στο σχολικό πλαίσιο είτε σε ουδέτερο χώρο, που όρισε η ερευνήτρια, με γνώμονα την προάσπιση και διαφύλαξη του κώδικα ηθικής και δεοντολογίας.

Σχεδιασμός - Διαδικασία Έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα. Η επιλογή του ερευνητή και το είδος των ερευνητικών προβληματισμών που ο ίδιος θέτει είναι αυτά που καθορίζουν και το είδος της έρευνας (Flick, 2007). Επιπλέον, η συγκεκριμένη μελέτη αποτέλεσε μία δειγματοληπτική έρευνα, δηλαδή διαδικασία συλλογής δεδομένων από έναν πληθυσμό (Κορρές, 2014) με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης που χρησιμοποιείται κυρίως στην κοινωνική έρευνα (Robson, 2000). Ο βασικός άξονας των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων προσανατολίστηκε στο πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον όρο βιωματική μάθηση και τη σημασία της στην προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν οι ίδιοι εντάσσουν τις στρατηγικές βιωματικής μάθησης στη διαδικασία της εκπαίδευσης και αν το κάνουν ποιες είναι αυτές. Επίσης ζητήθηκε να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα από το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και επιπλέον κλήθηκαν να επιχειρηματολογήσουν για το αν η βιωματική μάθηση μέσα από το διαδραστικό παιχνίδι λειτουργεί ενισχυτικά στην πρόοδο και τη μαθησιακή ετοιμότητα μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες. Οι απαντήσεις των συνεντεύξεων συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της Συνέντευξης τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτήματα ήταν τα εξής:

Οι ερωτηθέντες απάντησαν καθολικά πως η βιωματική μάθηση αποτελεί μία διαδικασία εκπαίδευσης κατά την οποία στο επίκεντρο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής. Πρόκειται για πρακτική και ρεαλιστική μάθηση που θα είναι άμεση και χρηστική για

όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, δήλωσαν ότι οι κυριότερες στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, η αλληλοδιδασκαλία, οι υπαίθριες δραστηριότητες, τα μαθητικά ημερολόγια, η προσομοίωση, η μυθοπλασία και οι δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, όπως το διαδραστικό παιχνίδι. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι έχουν γνώση της σημασιολογικής διάστασης της βιωματικής μάθησης, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι το διαδραστικό παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στην απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων τονίζοντας το γεγονός πως πρόκειται για μία ευχάριστη διαδικασία, η οποία συνδυάζει τη μάθηση με τη ψυχαγωγία. Ανέφεραν επιπροσθέτως, πως μέσα από το διαδραστικό παιχνίδι τα παιδιά ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση τους, την έκφραση και την επικοινωνία, δομώντας έτσι την εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Επισήμαναν ακόμα ότι ο ρόλος του διαδραστικού παιχνιδιού είναι ουσιώδης στη νοητική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και ανέφεραν παραδείγματα διδασκαλίας, που προσφέρουν ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση, πρόβλεψη, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή ερωτήσεων, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων.

Αξιολογώντας όλα όσα προαναφέρθηκαν, προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας μέσα από το διαδραστικό παιχνίδι αποτελεί προσοδοφόρο έδαφος για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διδασκαλία μέσω διαδραστικών παιχνιδιών βοηθάει στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση και τα παιχνίδια ρόλων. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση, θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους, τις ερωτήσεις και τις απορίες τους και για αυτό το λόγο προτείνεται η επιπλέον ερευνητική ενασχόληση με τον τομέα αυτόν.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Draper, J., Fraser, H. & Taylor, W. (1997). Teachers at work: Early experiences of professional development. *British Journal of In-Service Education*, 23(2), 283- 295.

Klawe, M. (1999), Computer Games, Education And Interfaces: *The EGEMS Project*, available online: <http://www.graphicsinterface.org/proceedings/1999/20>

Klawe, M. & Philips, E. (1995), A classroom Study: Electronic Games. Engage Children as Researchers, *Proceedings of CSCL '95 Conference*, Bloomington, Indiana, 209-213.

- Flick, U. (2007). *The Sage Qualitative Research Kit*. London: Sage Publications.
- Kolb, A. and Kolb D. A., *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*, Ma.: McBer and Co, Boston, 2001.
- Malone, T. W. (1981), Toward a theory of intrinsically motivating instruction, *Cognitive Science*, (4), 333-369.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making Learning Fun: a Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. Snow & M. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive and Affective Process Analyses*, Vol. 3, pp. 223-253.
- Hillsdale, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates*, Inc.
- Robson, C. (1993). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1998). Play as an opportunity for literacy. In N. Satcho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 100-115). Albany: State University of New York Press.
- Williams, Jamali & Nicolas, (2006). Hasselbring, T.S., & Glaser, C.H.W. (2000). Use of Computer Technology To Help Students with Special Needs. *Future of Children*, 10(2), 102.
- Williams, P., Jamali, H.R., & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tell us. *Aslib Proceedings*, 58(4), 330-345

Ελληνική

- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βοσνιάδου Σ., (2002). *Πως μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 6, 145 – 159.
- Κορρές, Κ. (2014). *Μία Διδακτική Προσέγγιση των μαθημάτων των θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης.
- Νάνου, Α. (2005). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών για παιδιά που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου*. Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα, Εκδόσεις: Παπαζήση.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως Εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 1229-1232, Πάτρα 2011.

Διερεύνηση της αυτεπάρκειας εκπαιδευτικών Β/θμιας γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση Τ.Π.Ε.: Εμπειρική έρευνα.

Τσιλιχρήστου Ευανθία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Σc. "Επιστήμη και Τεχνολογία Υπολογιστών"

tsilichr_evi@hotmail.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Επιμορφωτής Β' Επιπέδου ΤΠΕ

bstavro@gmail.com

Περίληψη

Η ταχύτατη εξέλιξη στον τομέα της τεχνολογίας και η εξάπλωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση προϋποθέτουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες δεξιότητες, ώστε αυτές να ενσωματωθούν χωρίς προβλήματα στη διδακτική πράξη ως εργαλεία μάθησης. Προηγούμενες έρευνες έχουν αποδείξει τη σχέση μεταξύ της χρήσης Η/Υ και των πεποιθήσεων που έχουν οι χρήστες για αυτούς. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στη χρήση των Τ.Π.Ε. καθώς και η συμβολή επιμέρους μεταβλητών στο δηλούμενο βαθμό αυτεπάρκειας. Συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, άνδρες και γυναίκες, που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας των περιοχών της Λάρισας, Μαγνησίας, Τρικάλων, Καρδίτσας, Πιερίας και Λαμίας. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική Κλίμακα Αυτεπάρκειας Χρήσης Υπολογιστών (Ε.Κ.Α.Χ.Υ., Κασωτάκη & Ρούσσος, 2006) για τη μέτρηση του βαθμού αυτεπάρκειας σε βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ και την αντιμετώπιση απλών προβλημάτων. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας φαίνεται να δηλώνουν υψηλό επίπεδο αυτεπάρκειας στη χρήση Η/Υ, οι άνδρες δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αυτεπάρκειας στην αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ, ενώ η πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. συμβάλει θετικά στη διάσταση εκείνη της αυτεπάρκειας που αφορά σε βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτεπάρκεια, Νέες Τεχνολογίες, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Στις μέρες μας οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας είναι ραγδαίες και ταυτόχρονα επηρεάζουν άμεσα όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Η ανάπτυξη στον τομέα των νέων τεχνολογιών έχει άμεσες επιδράσεις σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο. Ένας ορισμός για τις νέες τεχνολογίες αναφέρει «με τον όρο Νέες Τεχνολογίες εννοούμε εκείνες που βασίζονται στις εφαρμογές των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και στις προηγμένες υπηρεσίες τηλεπικοινωνιών» (Μηλιώνης & Μπαλά, 2001). Στην

ανάπτυξη της τεχνολογίας αυτής αναφερόμαστε και με τους όρους «Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)» και «Νέες Τεχνολογίες». Δεν είναι μαζικά μέσα επικοινωνίας, αλλά αφορούν κατά κύριο λόγο στην επεξεργασία και αποθήκευση δεδομένων, την τηλεπικοινωνιακή μετάδοση των πληροφοριών και την αρχειοθέτηση τους σε ηλεκτρονική μορφή. Επιπλέον, ως Τ.Π.Ε. ή γενικότερα Νέες Τεχνολογίες, εννοούνται όλες οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία, την επεξεργασία και τη μεταφορά πληροφοριών και δεδομένων (Κακλαμάνης, 2005). Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων έχουν μια θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και έχουν αντιληφθεί τα πολλά και σημαντικά οφέλη που αυτές έχουν ως αποτέλεσμα στη διαδικασία της μάθησης (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2009). Παράλληλα, διαπιστώνεται μια ασυνέπεια στις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί τελικά δεν αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. στην πράξη (Τασσιδής, 2011). Συνεπώς, είναι σημαντικό να εξακριβωθεί από που προέρχεται η έλλειψη διάθεσης από πλευράς εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν στην πράξη τη θετική τους στάση απέναντι στη χρήση και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην τάξη. Ως εκ τούτου, αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό όσο και πρακτικό ενδιαφέρον η διερεύνηση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όλων των ειδικοτήτων εκτός των καθηγητών πληροφορικής), στη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά το διδακτικό τους έργο.

Χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι χρήσιμη επειδή επιχειρεί να αναδείξει τα προβλήματα της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία είναι πολύ πιθανό να προέρχονται από τη μειωμένη αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών στη χρήση των υπολογιστών, με απώτερο σκοπό τα προβλήματα αυτά να ξεπεραστούν, μέσω μιας περισσότερο αποτελεσματικής διαδικασίας επιμόρφωσης στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κατά το διδακτικό τους έργο.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν:

1. Οι σπουδές των εκπαιδευτικών συμβάλουν στην αυτεπάρκεια χρήσης Η/Υ.
2. Υπάρχει διαφοροποίηση του φύλου ως προς την αυτεπάρκεια χρήσης Η/Υ .
3. Τα έτη της επαγγελματικής προϋπηρεσίας επιδρούν στην αυτεπάρκεια από τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στους εκπαιδευτικούς.
4. Η πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιδρά στο βαθμό αυτεπάρκειας στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας.

Μέθοδος

Ο τύπος έρευνας που επιλέχτηκε είναι η ποσοτική έρευνα και, πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας δίδασκαν μαθήματα και δεν απασχολούνταν στο χώρο της διεύθυνσης της εκπαίδευσης ή ήταν αποσπασμένοι σε άλλες υπηρεσίες εκτός σχολικών μονάδων. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2019.

Εφαρμόστηκε δειγματοληψία ευκολίας με συγκέντρωση του πληθυσμού με προσέγγιση κατά συστάδες δειγματοληψίας, με συστάδα κάθε σχολική μονάδα και επιλογή δειγματοληπτικών μονάδων από το σύνολο των επιλεγμένων συστάδων και όχι με επιλογή ατόμων από κατάλογο του πληθυσμού στόχου. Το τελικό μέγεθος του δείγματος ήταν 113 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν με επιτυχία τα αντίστοιχα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι ήταν περίπου 10 λεπτά της ώρας.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 2 ενότητες. Το 1ο μέρος του ερωτηματολογίου ζητούσε δημογραφικές πληροφορίες από τους συμμετέχοντες. Τέτοιες πληροφορίες ήταν: Σπουδές, Φύλο, Έτη υπηρεσίας, Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.. Το 2ο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «Η ελληνική κλίμακα αυτεπάρκειας στη χρήση υπολογιστή (Ε.Κ.Α.Χ.Υ)» (Κασωτάκη & Ρούσσος, 2006), με δύο υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις και καλύπτει βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ, εφαρμογών αυτοματισμού γραφείου και υπηρεσιών διαδικτύου. Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις και σχετίζεται με την αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση υπολογιστή. Η κλίμακα αυτή των είκοσι εννέα (29) προτάσεων έδωσε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής εγκυρότητας κατά τη μέλητη του δείκτη Cronbach, $\alpha = 0.97$ (Κασωτάκη & Ρούσσος, 2006). Στο σύνολο των ερωτήσεων χρησιμοποιείται 4/βάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ Απόλυτα» και το 4 στο «Συμφωνώ Απόλυτα». Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται αθροίζοντας τις επιμέρους 29 αριθμητικές τιμές. Προκύπτει έτσι μια βαθμολογία που κυμαίνεται από το 29 ως το 116, όπου το 29 δηλώνει το χαμηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας, ενώ το 116 δηλώνει τον υψηλότερο βαθμό της. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 0,05, δηλαδή 5% πιθανότητα σφάλματος από την εφαρμογή των στατιστικών εξισώσεων.

Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν 113 άτομα, που απάντησαν σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια. Η κατανομή ως προς τις σπουδές ήταν σπουδές στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες 77,9%, Θετικές Επιστήμες 15,9%, ενώ οι σπουδές σε Πολυτεχνικές Σχολές 6,2%, καθώς στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η αναλογία των εκπαιδευτικών που έχουν σπουδάσει Ανθρωπιστικές Επιστήμες είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτούς που έχουν σπουδάσει Θετικές Επιστήμες και σε Πολυτεχνικές Σχολές. Η κατανομή ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 24,8% άνδρες και 75,2% γυναίκες. Τα

χρόνια υπηρεσίας με τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης είναι τα 0 - 10 έτη με ποσοστό 44,2%, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 11-24 έτη με 33,6% και τέλος τα 25 - 35 έτη με 22,1%. Αναφορικά με την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., καμία εκπαίδευση δήλωσαν το 23,9%. Η πλειονότητα συγκεντρώνεται σε όσους δήλωσαν ότι έχουν πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. 76,1%.

Αποτελέσματα

Η αξιοπιστία της κλίμακας που αφορά στην αυτεπάρκεια ελέγχθηκε με βάση το δείκτη α του Cronbach. Η αξιοπιστία τόσο των επιμέρους μεταβλητών όσο και της αυτεπάρκειας ως γενικού μέτρου ήταν πολύ καλή. Πιο συγκεκριμένα, για τις βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ $\alpha=0,92$, αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ $\alpha=0,92$ και αυτεπάρκεια ως γενικό μέτρο $\alpha=0,95$. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκαν 2 νέες επιμέρους μεταβλητές συμπεριλαμβανομένης και της αυτεπάρκειας ως γενικού μέτρου, οι οποίες έχουν ως εξής:

1. Βασικές γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, με βαθμολογία που κυμαίνεται από το 17 (ελάχιστη) ως το 68 (μέγιστη),
2. Αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, με βαθμολογία που κυμαίνεται από το 12 (ελάχιστη) ως το 48 (μέγιστη) και
3. Αυτεπάρκεια (γενικό μέτρο), με βαθμολόγηση από το 29 (ελάχιστη) ως το 116 (μέγιστη).

Οι τρεις παραπάνω μεταβλητές, μία ανά υποκλίμακα και μια συνολική, προέκυψαν από το άθροισμα βαθμολογίας των αντίστοιχων ερωτήσεων. Παρακάτω ακολουθεί παρουσίαση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών (περιγραφική στατιστική) και τέλος έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος (στατιστική συμπερασματολογία). Για τους παραπάνω ελέγχους, έγινε έλεγχος διαφοράς των μέσων τιμών με την εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA).

Τιμές των επιμέρους διαστάσεων της αυτεπάρκειας

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και αναφορικά με τις τρεις παραμέτρους που αυτό εκπροσωπούσε, το άθροισμα των επιμέρους ερωτήσεων αποτέλεσε τις επιδόσεις καθεμιάς από τις δύο υποκλίμακες συμπεριλαμβανομένης και εκείνης ως γενικού μέτρου (Πίνακας 1).

Με βάση τις τιμές αυτές και τα όρια των κλιμάκων προέκυψε ότι οι βασικές γνώσεις χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους εκπαιδευτικούς αξιολογήθηκαν ως υψηλές, οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν ως μέτριες προς υψηλές και η συνολική αυτεπάρκεια (γενικό μέτρο) κατατάχθηκε στο θετικό τμήμα (Πίνακας 1).

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.T.	T.A.
Βασικές γνώσεις χειρισμού H/Y	113	37,00	68,00	62,77	7,13
Αντιμετώπιση απλών προ- βλημάτων με τη χρήση H/Y	113	15,00	44,00	33,19	7,67
Αυτεπάρκεια (γενικό μέτρο)	113	57,00	112,00	95,97	13,48

Πίνακας 1. Τιμές των μεταβλητών της αυτεπάρκειας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά και αυτεπάρκεια

Εξετάζοντας την αυτεπάρκεια ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p>0,05$) στις μεταβλητές της αυτεπάρκειας. (Πίνακας 2).

			Πλή- θος	M.T.	T.A.	F	p
Βασικές γνώσεις χειρισμού H/Y	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Επι-	88	62,97	6,67	0,235	0,792
	Θετικές Επιστήμες		18	62,44	8,27		
	Πολυτεχνικές Σχολές		7	61,14	10,27		
Αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση H/Y	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Επι-	88	32,44	7,71	2,030	0,304
	Θετικές Επιστήμες		18	35,44	6,22		
	Πολυτεχνικές Σχολές		7	36,85	9,38		
Αυτεπάρκεια (γενικό μέτρο)	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Επι-	88	95,42	13,03	0,330	0,879
	Θετικές Επιστήμες		18	97,88	13,83		
	Πολυτεχνικές Σχολές		7	98,00	19,18		

* $p<0,05$

Πίνακας 2. Σύγκριση τιμών των μεταβλητών της αυτεπάρκειας σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών

Η αυτεπάρκεια σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού φαίνεται στον πίνακα 3. Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορετική επίδραση του παράγοντα φύλο σε σχέση με τις σύνθετες μεταβλητές της αυτεπάρκειας, εξετάστηκαν οι μέσες τιμές ως προς το φύλο. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p>0,05$) στα δύο φύλα στις μεταβλητές «Βασικές γνώσεις χειρισμού H/Y» και «Βαθμός μέτρησης αυτεπάρκειας».

Από τα αποτελέσματα προέκυψε επίσης ότι στην μεταβλητή «Αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στα δύο φύλα (Πίνακας 3). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές της μεταβλητής «Αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ», προέκυψε ότι η μέση τιμή αυτεπάρκειας των ανδρών ήταν υψηλότερη της αντίστοιχης μέσης τιμής των γυναικών (Πίνακας 3). Αυτό σημαίνει ότι οι άνδρες εμφανίζονται να δηλώνουν υψηλότερη αυτεπάρκεια στην επίλυση προβλημάτων συγκριτικά με τις γυναίκες.

	Φύλο	Πλήθος	M.T.	T.A.	t	df	p
Βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ	Άνδρας	28	62,64	6,63	-0,116	111	0,908
	Γυναίκα	85	62,82	7,32			
Αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ	Άνδρας	28	36,28	6,86	2,516	111	0,013*
	Γυναίκα	85	32,17	7,68			
Αυτεπάρκεια (γενικό μέτρο)	Άνδρας	28	98,92	12,69	1,341	111	0,182
	Γυναίκα	85	95,00	13,67			

* $p < 0,05$

Πίνακας 3. Σύγκριση τιμών των μεταβλητών της αυτεπάρκειας σε σχέση με το φύλο εκπαιδευτικού

Η αυτεπάρκεια και τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού φαίνονται στον πίνακα 4. Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στην επίδραση του παράγοντα «επαγγελματική προϋπηρεσία (έτη υπηρεσίας)», σε σχέση με τις σύνθετες μεταβλητές της αυτεπάρκειας εξετάστηκαν οι μέσες τιμές των χρόνων υπηρεσίας. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p > 0,05$) στις μεταβλητές της αυτεπάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι η μεταβλητή δεν επηρεάζει τις τιμές των παραγόντων.

		Πλήθος	M.T.	T.A.	F	p
Βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ	0 – 10	50	64,76	4,94	3,726	0,073
	11 – 24	38	60,89	9,25		
	25 – 35	25	61,68	6,34		
Αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ	0 – 10	50	34,30	6,63	1,857	0,151
	11 – 24	38	33,36	8,31		
	25 – 35	25	30,72	8,32		
Αυτεπάρκεια (γενικό μέτρο)	0 – 10	50	99,06	10,46	2,562	0,118
	11 – 24	38	94,26	16,28		
	25 – 35	25	92,40	13,35		

* $p < 0,05$

Πίνακας 4. Σύγκριση τιμών των μεταβλητών της αυτεπάρκειας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές της μεταβλητής «Βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ», προέκυψε ότι η μέση τιμή της αυτεπάρκειας των πιστοποιημένων εκπαιδευτικών ήταν σημαντικά υψηλότερη της αντίστοιχης μέσης τιμής των μη πιστοποιημένων στις Τ.Π.Ε. εκπαιδευτικών (Πίνακας 5).

	Πιστοποιη- μένη Επιμόρ- φωση στις Πλή- Τ.Π.Ε.	θος	M.T.	T.A.	t	df	p
Βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ	NAI	86	63,75	5,93	2,670	111	0,009*
	OXI	27	59,66	9,51			
Αντιμετώπιση α-πλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ	NAI	86	33,30	7,58	0,265	111	0,791
	OXI	27	32,85	8,07			
Αυτεπάρκεια (γενικό μέτρο)	NAI	86	97,05	12,22	1,535	111	0,128
	OXI	27	92,51	16,69			

* $p < 0,05$

Πίνακας 5. Σύγκριση τιμών των μεταβλητών της αυτεπάρκειας σε σχέση με την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση Τ.Π.Ε..

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων φάνηκαν να εμφανίζουν σχετικά υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας κατά τη χρήση των Τ.Π.Ε., σε σχέση με τους μέσους όρους των αντίστοιχων κλιμάκων μέτρησης της αυτεπάρκειας. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα του Τασσιδίου (2011) που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης. Όπως και στους εκπαιδευτικούς της παραπάνω έρευνας (ό.π., 2011), έτσι και στην παρούσα έρευνα ο ρόλος της επιμόρφωσης ήταν καθοριστικός. Πιο συγκεκριμένα, οι πιστοποιημένοι στις Τ.Π.Ε. εκπαιδευτικοί δηλώνουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό αυτεπάρκειας στις βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ. Το γεγονός ότι οι βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ αποτελούν ως ένα βαθμό προαπαιτούμενο για την επιμόρφωση στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, το εύρημα αυτό τονίζει τον καθοριστικό ρόλο της επιμόρφωσης ως παράγοντα θετικής κινητοποίησης των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Όπως στη σχετική έρευνα του Τασσιδίου (2011), έτσι και στην παρούσα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μεταβλητές της αυτεπάρκειας με βάση την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως κάτι τέτοιο να οφείλεται στο γεγονός ότι έχει διευρυνθεί ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε προγράμματα

επιμόρφωσης Α' επιπέδου και στη συνέχιση της επιμόρφωσης στο Β' επίπεδο (ό.π., 2011). Η διεύρυνση αυτή ενδεχομένως να μην αφορά μόνο στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών αλλά και στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών οι οποίες πλέον έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης Τ.Π.Ε.. Ως εκ τούτου, μια τέτοια συνθήκη πιθανόν να ερμηνεύει και το γεγονός ότι δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μεταβλητών της αυτεπάρκειας ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας νιώθουν λιγότερο επαρκείς από τους άντρες συναδέλφους τους αναφορικά με την αντιμετώπιση απλών προβλημάτων με τη χρήση Η/Υ. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων συναφών με το θέμα της έρευνας μελετών. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα του Ταστσίδη (2011), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Α/θμιας εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας σε σχέση με τους άντρες ως προς την επίλυση προβλημάτων με τους υπολογιστές, ενώ στην έρευνα των Σχορετσιανίτου και Βεκύρη (2010), οι γυναίκες σε πιο σύνθετες εργασίες με τον υπολογιστή εμφανίζουν μειωμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους σε σχέση με τους άντρες.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου και, ως εκ τούτου, τα όποια ευρήματα αποδίδουν τάσεις παρά οδηγούν σε ασφαλείς γενικεύσεις. Μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες μπορούν να εστιάσουν σε τυχαίο δείγμα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο συγκριτικής μελέτης, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι άμεσα συγκρίσιμα και γενικεύσιμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κακλαμάνης, Θ. (2005). Συνεργατική Μάθηση & Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 130-144.

Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ., (2007), Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Τ.Π.Ε., *Πρακτικά Συνεδρίου, Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 472-481, Ιωάννινα 17-20/5-2007.

Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ., (2008), Αναπαραστάσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. στα πλαίσια της επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών»*. Νάουσα 9, 10, 11 Μαΐου 2008.

Καραπαναγιώτου, Α. (2012). *Η αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση νέων τεχνολογιών*(Master's thesis). Ανακτήθηκε 21/05/2019 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/43446/11122.pdf?sequence=1>

Κασωτάκη, Σ., & Ρούσσος, Π., (2006). Η Ελληνική κλίμακα αυτεπάρκειας στη χρήση υπολογιστή. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»*. Θεσσαλονίκη: ΕΤ.Π.Ε.

Μηλιώνης, Χ., & Μπαλτά, Β. (2001). Η επικοινωνιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»*, 617-624.

Ταστσίδης, Π. (2011). *Η αυτεπάρκεια και το άγχος των εκπαιδευτικών από τη χρήση νέων τεχνολογιών στο δημοτικό σχολείο* (Master's thesis). Ανακτήθηκε 21/05/2019 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/1923/P0001923.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Βαρελά Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.87 2^ο ΕΠΑ.Α Γαλατσίου, MSc, mairybarela@yahoo.gr

Ζωγόπουλος Ευστάθιος

Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.82, ezogo67@gmail.com

Περίληψη.

Σχολείο και οικογένεια αποτελούν δύο διαφορετικά συστήματα, τα οποία συναντώνται έχοντας ως κοινό σημείο το παιδί και ως στόχο τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίησή του. Ο ρόλος που επιτελούν μπορεί να διαφέρει, είναι όμως εξίσου σημαντικός. Η σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων θέτει την ανάγκη μελέτης του πολύπλευρου αυτού πεδίου. Η τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα, με την κρίση να έχει επηρεάσει και την εκπαίδευση, καθιστά αναγκαίο να εξεταστεί κατά πόσο οι γονείς έχουν ενεργή παρουσία στη ζωή του σχολείου και αν οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τη συνεργασία μαζί τους. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης ως προς τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ειδικότερα, τα ερωτήματα της έρευνας επικεντρώνονται στα εξής σημεία: Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους; Ποια στοιχεία θεωρούν ότι πρέπει να έχει η συνεργασία τους με τους γονείς; Είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς;

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, συνεργασία, επικοινωνία, εκπαιδευτικοί, γονείς

Εισαγωγή

Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου - οικογένειας συνιστά αναγκαιότητα με σημαντικά οφέλη (Adams & Christenston, 2000). Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη σχέση που το σχολείο αναπτύσσει με τις οικογένειες των μαθητών του. Επιχειρείται η δημιουργία θετικών επικοινωνιακών δεσμών, με στόχο την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη συνεργασία. Καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για να βελτιωθούν και να ενισχυθούν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Οι προσπάθειες αυτές έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές στη στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως επίσης και στις αντιλήψεις τους για συγκεκριμένες πρακτικές, μορφές και επίπεδα εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων στο σχολείο (Συμεού, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των ανησυχιών της κοινωνίας για το εκπαιδευτικό έργο. Η όποια προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει ως κέντρο της τους εκπαιδευτικούς. Όμως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών αποτελεί επίσης καθοριστική συνιστώσα της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών συνιστά ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια (Μπρούζος, 2004).

Οι γονείς είναι οι σημαντικότεροι παιδαγωγοί για ένα παιδί. Ο Κομένιος, ο Ρουσώ, ο Λοκ, ο Πεσταλότσι τόνισαν τη σημασία της καθημερινής επαφής του παιδιού με τους γονείς. Οι γονείς ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή, στις τάσεις, στις φιλοδοξίες, στις αξίες, στις αντιλήψεις του, ενώ επιδρούν και στη μόρφωση του μαθητή (Γκλιάου-Χριστοδούλου, χ.χ.).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το οποίο εκφράζεται μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Θεωρητικό πλαίσιο - Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στο ρόλο του σχολείου θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ένα από τα δεκαέξι κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, χ.χ.). Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συναρτάται άμεσα με την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια (Γεωργίου, 2000).

Το άρθρο 53 του νόμου 1566/1985, όπως συμπληρώθηκε από το άρθρο 2 του νόμου 2621/1998, προβλέπει τη συμμετοχή γονέων σε σχετικές επιτροπές σε επίπεδο σχολείου και δήμου, καθώς και τη λειτουργία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, όπου οι ίδιοι έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις για εκπαιδευτικά θέματα.

Η εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί ζωτικό στοιχείο για την οικοδόμηση και τη διατήρηση της σχέσης οικογένεια-σχολείο. Τα αποτελέσματα ερευνών όπου γονείς και εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν γύρω από θέματα εμπιστοσύνης στη σχέση οικογένεια-σχολείο, έχουν δείξει υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης των γονέων στο δάσκαλο του δημοτικού σχολείου από ότι στον εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η βελτίωση της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου αναγνωρίστηκε ως ο κύριος τρόπος για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης (Adams & Christenston, 2000).

Ακολούθως παρουσιάζονται πολύ συνοπτικά τα βασικά θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και περιγράφεται σε αδρές γραμμές η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής»:

α) Οικοσυστημικό μοντέλο

Αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner και βασίζεται στην άποψη ότι το άτομο στη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά, διαφορετικά και αλληλοεξαρτώμενα συστήματα που επηρεάζουν την ανάπτυξή του.

β) Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής

Σύμφωνα με το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein, οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά, να σχεδιάζουν και να προγραμματίζουν από κοινού, ώστε να δώσουν στα παιδιά επιπλέον κίνητρα για καλύτερη επίδοση.

γ) Μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου

Το μοντέλο των Ryan και Adams εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδραση που έχουν στην επιτυχία του παιδιού σε σχολικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο.

δ) Μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής

Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το σχολείο. Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φάσμα δραστηριοτήτων των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, με στόχο την υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Η εμπλοκή των γονέων εκτείνεται από τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των παιδιών μέχρι τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και σε συμβούλια λήψης αποφάσεων ή στη διοίκηση του σχολείου. Αυτή η εμπλοκή δεν γίνεται πάντα χωρίς εμπόδια, που μπορεί να αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Πάντως, η προσπάθεια για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί βασική ευθύνη των εκπαιδευτικών που οφείλουν να βρουν τα κατάλληλα μέσα αντιμετώπισης των εμποδίων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

ε) Μοντέλο της συνεκπαίδευσης

Ως συνεκπαίδευση ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, γνωστικής υποδομής, εμπειριών, ενδιαφερόντων και κοινωνικού-πολιτισμικού επιπέδου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Το μοντέλο αναγνωρίζει την ανάγκη της σταδιακής μετεξέλιξης του σχολείου, από την κλασική μορφή που γνωρίσαμε ως σήμερα σε έναν οργανισμό που μαθαίνει. Σε αυτό μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, διοίκηση και εμπλεκόμενοι φορείς συναπαρτίζουν ένα δίκτυο με δυνατότητες ανάδρασης, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και, τελικά, αλλάζουν στάσεις και συμπεριφορές, μετακινούνται από την αμέτοχη κατάσταση προς μια ενεργό συμμετοχή που οργανώνει και αναπτύσσει τη γνώση.

Ερευνητικές μελέτες αποδεικνύουν ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας προωθεί τη μάθηση και περιγράφουν μια σειρά άλλα εκπαιδευτικά οφέλη, όπως βελτίωση των κινήτρων των μαθητών, της αυτοεκτίμησης και της συμπεριφοράς τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί συχνά είναι ελλιπώς προετοιμασμένοι, δεν έχουν τις στάσεις, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που απαιτούνται για να συνεργαστούν με τις οικογένειες αποτελεσματικά, διότι το θέμα της εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαίδευση δεν έχει κεντρικό ρόλο στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Μελέτη των Chavkin και Williams έδειξε ότι οι γονείς, ανεξαρτήτως εθνικότητας, ανησυχούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους και είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι γονείς επιθυμούν περισσότερες πληροφορίες και καθοδήγηση από το σχολείο. Πολλοί επαγγελματίες συμφωνούν ότι είναι ευθύνη του σχολείου να κάνει την πρώτη κίνηση προς τις οικογένειες προκειμένου να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Morris & Taylor, 1997).

Το σχολείο και η οικογένεια φέρεται να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το τι σημαίνει γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία. Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το θεσμικό ρόλο, την ικανότητα και την επαγγελματική ευθύνη να διευκολύνουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, χ.χ.).

Παρ' ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας, έρευνες δείχνουν ότι αυτή δεν πραγματοποιείται με συστηματικό και ουσιαστικό τρόπο. Στην Ελλάδα φαίνεται να είναι επιφανειακή. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι, με δυσκολία επιχειρούν να εμπλέξουν τους γονείς σε μια αμοιβαία θετική σχέση γιατί δεν έχουν επαρκή εκπαίδευση και καθοδήγηση.

Τρία είναι τα βασικά στοιχεία στον τρόπο συνεργασίας: η παράλληλη εφαρμογή δράσεων στο σπίτι και στο σχολείο, η ανοιχτή επικοινωνία και η ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου με τεχνικές υποστήριξης και καθοδήγησης. Τονίζεται δηλαδή ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η συμβολή που πρέπει να έχουν, παράλληλα με την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών, στην «εκπαίδευση» και στήριξη των γονέων (Κυπριανός, 2013).

Η Bæck (2010) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών στη Νορβηγία για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς. Διαπίστωσε ότι αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντικό τον υποστηρικτικό ρόλο των γονέων: οι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους πρακτικά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και, εντέλει, υποστηρίζεται το σχολείο. Δείχνουν ωστόσο μια αμυντική στάση έναντι των γονέων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, τους οποίους προσπαθούν να κρατούν σε απόσταση και σε ρόλο υποστηρικτικό, προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση τους ως «ειδικών».

Οι αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου (Christenson & Reschly, 2010). Ενώ η εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα και στην πολιτική του σχολείου ενθαρρύνεται κατά τα πρώτα χρόνια, όσο το παιδί μεγαλώνει και προχωρά σε μεγαλύτερες τάξεις η γονεϊκή συμμετοχή περιορίζεται στην απλή

στήριξη των σχολικών προγραμμάτων, στον εθελοντισμό και στη βοήθεια των παιδιών στη μελέτη. Η έρευνα δείχνει ότι σε σχολικά συστήματα (προγράμματα) που χαρακτηρίζονται από ακαμψία όσον αφορά τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους ή δεν περιλαμβάνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στη στρατηγική τους μπορεί να προκύψει αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας-σχολείου. Έτσι, δημιουργούνται αρνητικά στερεότυπα για την εμπλοκή/συμμετοχή των γονέων, με αποτέλεσμα η επαφή του προσωπικού του σχολείου με τους γονείς να περιορίζεται στην επίδοση σημειωμάτων, αναφορών και ελέγχων (προόδου). Αυτός ο κύκλος αρνητικών αλληλεπιδράσεων εξηγεί την ελαχιστοποίηση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας συν τω χρόνω.

Τα ευρήματα της έρευνας του Συμεού (2008) δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο, το εύρος και την έκταση των σχέσεών τους με τις οικογένειες των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι το θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Ως κρίσιμο στοιχείο αναδεικνύεται η «φιλοσοφία» του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές του ικανότητες και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσει την εκπαιδευτική του δράση. Από τα ευρήματα της έρευνας των Πούλου & Ματσαγγούρα (2008) προκύπτει ότι η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας, η ηλικία και οι βασικές σπουδές είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς αποδίδουν σε μικρότερο βαθμό ευθύνη για τη μη ικανοποιητική εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα από ό,τι οι συνάδελφοί τους που δεν είναι γονείς.

Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι θετικότερα διακείμενοι από ό,τι οι νεότεροι συνάδελφοί τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και αποδίδουν στους γονείς μικρότερη ευθύνη για την περιορισμένη εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έρευνες έχουν δείξει (Μπρούζος, 2004) ότι οι νεότεροι, αρχάριοι και άπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους, ενώ αντίθετα οι πιο έμπειροι και όσοι/ες έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις με τους γονείς.

Επιπλέον, το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί πιθανόν διαδραματίζει ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες.

Σε σχολεία αστικών περιοχών οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Η έρευνα των Πούλου & Ματσαγγούρα (2008) διαπίστωσε ότι σχολεία σε περιοχές που κατοικούνται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΙΕ), αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους σε σύγκριση με σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές που κατοικούνται από οικογένειες υψηλού ΚΟΙΕ. Παρά το

γεγονός ότι οι δάσκαλοι αποδέχονται θεωρητικά πως μια καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις για όλους τους εμπλεκόμενους, στην ουσία ανησυχούν μήπως υπερβούν κάποια αόριστα «όρια ασφαλείας» που οι ίδιοι θέτουν και μήπως δημιουργηθούν προβλήματα στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν πως το σχολείο είναι το μόνο υπεύθυνο ίδρυμα για την εκπαίδευση των παιδιών και, όταν νιώθουν την επαγγελματική τους αρμοδιότητα να απειλείται από τη γονεϊκή εμπλοκή, κρατούν αποστάσεις στην επικοινωνία τους με τους γονείς (Gestwicki, 2007. Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς δεν εκτιμούν τις γνώσεις τους σε παιδαγωγικά θέματα, δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι και πως χρειάζονται εκπαίδευση, όπως τα παιδιά τους. Αυτός ο παραδοσιακός διαχωρισμός εκφράζεται με αμοιβαία καχυποψία και από τις δύο πλευρές, με αποτέλεσμα γονείς και εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται σαν «φυσικοί εχθροί» εξαιτίας της σχέσης τους, όπως αυτή προκύπτει από την κοινωνική δομή (Συμεού, 2003).

Η Χριστοφοράκη (2011) αναφέρει ότι πολλοί δάσκαλοι προτιμούν να μην ενημερώνονται για σοβαρά προβλήματα του παιδιού, όπως διαζύγιο, ενδοοικογενειακή βία κ.λπ., γιατί δεν ξέρουν πώς να αξιοποιήσουν την πληροφορία. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης αποτελούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παίρνει ο εκπαιδευτικός από μια σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μυήσει τους γονείς, ώστε και αυτοί να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών τους τόσο σε σχολικές όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Ντούσκας, 2005).

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών έχουν μελετηθεί:

- η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008)
- η ηλικία (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008)
- οι βασικές σπουδές (Μπρούζος, 2004)
- το φύλο (άνδρες) (Μπρούζος, 2004)
- τα χρόνια υπηρεσίας (Μπρούζος, 2004)

Μέθοδος και Δείγμα

Το είδος της έρευνας που υλοποιήθηκε είναι ποσοτική ή συσχετιστική (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014) και επελέχθη γιατί ο στόχος ήταν ο έλεγχος των θεωρητικών υποθέσεων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε με βάση τις αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας και αφού προηγουμένως μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, έτσι ώστε να αποτυπωθούν κατάλληλα τα ερευνητικά ερωτήματα. Το

δείγμα πληθυσμού στο οποίο απευθύνθηκε η έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Για τη συλλογή δεδομένων το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε μέσω της φόρμας google στη διεύθυνση: https://docs.google.com/forms/d/1jRHK4_WnqMvRhKIqbSMd9qrMyexLNNfgrchVW5WGcc/edit?usp=drive_web, και γνωστοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης (fb).

Από τους 39 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα 14 είναι άνδρες (35,9%) και 25 γυναίκες (64,1%). Το 56,5% είναι ηλικίας 44-54, το 20,5% άνω των 55 ετών, το 20,5% 34-45 και το 2,5% ηλικίας 22-33 ετών. Από τους 39 εκπαιδευτικούς το 30,8% δεν είναι γονείς ενώ του 69,2% είναι. Το 5,1% έχει 1-5 έτη υπηρεσίας, το 12,8% έχει 6-10, το 20,5% έχει 11-15, το 25,7% 16-20 έτη και το 35,9% έχει πάνω από 21 έτη υπηρεσίας. Οι 11 εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας και οι 28 μαθήματα ειδικότητας (ποσοστά 28,2% και 71,8% αντίστοιχα).

Στην έρευνα επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης ως προς τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε καταμέτρηση και βγήκαν μέσοι όροι.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα αποτελέσματα που αναφέρονται στο αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα αποτελέσματα σε σχέση με ποια στοιχεία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει η συνεργασία τους με τους γονείς. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τα αποτελέσματα που αναφέρονται στο αν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

A. Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους;

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι η συνεργασία με τους γονείς προωθεί τη μάθηση των μαθητών. Ενώ στο ερώτημα αν η συνεργασία βελτιώνει τη συμπεριφορά τους οι νέοι σε ηλικία υιοθετούν ουδέτερη στάση, όσοι δεν είναι γονείς διαφωνούν σε αντίθεση με τους γονείς εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με αυτήν τη δήλωση (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.**Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου βελτιώνει τη συμπεριφορά τους**

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	M.O. (%)
ΑΡΡΕΝ	3,86
ΘΗΛΥ	4,36
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	4,50
44-54	4,23
55+	3,88
ΓΟΝΕΑΣ	4,19
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4,17
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4,50
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4,50
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	4
6-10	4
11-15	3,88
16-20	4,20
21+	4,42

Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας εμφανίζονται ουδέτεροι ως προς την άποψη ότι οι γονείς των μαθητών πρέπει να εμπλέκονται στον τρόπο διδασκαλίας, ενώ σαφή διαφωνία εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την ουσιαστική επικοινωνία με την οικογένεια. Στους εκπαιδευτικούς αρέσει να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους, εκτός από τους νέους σε χρόνια υπηρεσίας που διαφωνούν (Πίνακας 5).

Πίνακας 5.**Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών μου**

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	M.O. (%)
ΑΡΡΕΝ	3,57
ΘΗΛΥ	4,04
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	4,13
44-54	3,82
55+	4
ΓΟΝΕΑΣ	3,85
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3,92
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4,5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	3,5
6-10	3,8

11-15	3,62
16-20	4
21+	4

Δεν θεωρούν τους γονείς των μαθητών τους φίλους αλλά συνεργάτες, εκτός από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν. Γενικά δεν θεωρούν τους γονείς των μαθητών τους αδιάφορους, πρόταση με την οποία διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία και όσοι δεν είναι γονείς.

B. Ποια στοιχεία θεωρούν ότι πρέπει να έχει η συνεργασία τους με τους γονείς;

Οι νέοι σε ηλικία δεν συμφωνούν ότι το σχολείο πρέπει να πάρει την πρωτοβουλία ώστε να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ όσοι δεν είναι γονείς τηρούν ουδέτερη στάση (Πίνακας 9).

Πίνακας 9.

Το σχολείο πρέπει να πάρει την πρωτοβουλία ώστε να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Μ.Ο. (%)
ΑΡΡΕΝ	3,2
ΘΗΛΥ	3,48
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	3,6
44-54	3,18
55+	3,75
ΓΟΝΕΑΣ	3,5
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3,5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	2,5
6-10	3,8
11-15	3,25
16-20	3,2
21+	3,5

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι γονείς των μαθητών πρέπει να παρακολουθούν τις εκδηλώσεις του σχολείου. Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του σχολείου συμφωνούν όλοι εκτός από τους νέους σε ηλικία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συζητάνε με τους γονείς των μαθητών τους για προβλήματα των παιδιών τους (Πίνακας 12).

Πίνακας 12.

Θέλω να συζητώ με τους γονείς των μαθητών μου για κάποιο πρόβλημα του παιδιού τους, όταν προκύψει

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	M.O. (%)
APPEN	4,4
ΘΗΛΥ	4,6
22-33 ΕΤΩΝ	4
34-43	4,5
44-54	4,5
55+	4,75
ΓΟΝΕΑΣ	4,6
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4,5
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	4,5
6-10	4,6
11-15	4,3
16-20	4,6
21+	4,7

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν ειλικρινή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Η σχέση σχολείου-γονέων, κατά την άποψη όλων, δεν πρέπει να περιορίζεται στην ενημέρωση. Δεν προτιμούν να εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου οι γονείς, εκτός των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας που εμφανίζονται ουδέτεροι. Δεν εκτιμούν ότι είναι καλύτερα οι γονείς να μένουν μακριά από τις δραστηριότητες του σχολείου. Πιστεύουν ότι το σχολείο δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για να κατανοήσουν οι γονείς το πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (π.χ. μέρες και ώρες υποδοχής γονέων). Τέλος, θεωρούν πως υπάρχει μέριμνα για τη διατήρηση συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (π.χ. ενημέρωση και πρόσκληση στις δραστηριότητες του σχολείου).

Γ. Είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς;

Για τους περισσότερους η επικοινωνία με την οικογένεια μάλλον δεν είναι επιφανειακή, μα οι νέοι σε ηλικία δεν δηλώνουν ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία. Επίσης οι άνδρες δεν συμφωνούν ότι οι γονείς των μαθητών δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους, ενώ οι νέοι σε ηλικία εμφανίζονται ουδέτεροι (Πίνακας 20).

Πίνακας 20.

Οι γονείς των μαθητών μου δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	M.O. (%)
APPEN	2,85

ΘΗΛΥ	3,56
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	3,25
44-54	3,18
55+	3,75
ΓΟΝΕΑΣ	3,2
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3,5
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3,5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	3,5
6-10	4,2
11-15	3,85
16-20	3,2
21+	3,2

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και διαθέτουν χρόνο με τους γονείς των μαθητών, εκτός από τους νέους σε ηλικία και τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας που εμφανίζονται ουδέτεροι. Στην πλειονότητά τους δέχονται ότι οι γονείς των μαθητών τους αντιμετωπίζουν ως συνεργάτες, ενώ οι νέοι σε ηλικία και οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν (Πίνακας 22).

Πίνακας 22.

Οι γονείς των μαθητών μου με αντιμετωπίζουν σαν συνεργάτη τους

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Μ.Ο. (%)
ΑΡΡΕΝ	3.2
ΘΗΛΥ	3.3
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	3.12
44-54	3.18
55+	3.78
ΓΟΝΕΑΣ	3.3
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.25
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3.5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3.5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	3
6-10	3.4
11-15	3.12
16-20	3.3
21+	3.42

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται ότι οι γονείς τους εμπιστεύονται για να φυλάνε τα παιδιά τους και όχι να τα διδάσκουν. Προτιμούν να μην έχουν πληροφόρηση για τυχόν σοβαρά προβλήματα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων μπορούν να

βασιστούν στους γονείς των μαθητών τους. Η έλλειψη χρόνου είναι αιτία που τους στερεί τη συνεργασία με τους γονείς. Τους αρέσει να συνεργάζονται με τους γονείς γιατί με αυτό τον τρόπο καταλαβαίνουν τους μαθητές τους. Υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση στη σχέση τους με τους γονείς. Οι νέοι σε ηλικία γενικότερα τείνουν να εκφράζονται με ουδετερότητα.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να έχουν καθολική ισχύ αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Για αυτό τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευτούν με κάποια επιφύλαξη. Ωστόσο, διαφαίνεται μια τάση στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να μην αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Επίσης συμφωνούν ότι αυτή η συνεργασία προωθεί τη μάθηση των μαθητών. Δεν θεωρούν τους γονείς αδιάφορους και τους βλέπουν ως συνεργάτες αλλά όχι ως φίλους. Αυτό που φαίνεται από τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας είναι ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί τηρούν ουδέτερη στάση σχετικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Πάντως, σε άλλες έρευνες (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008) φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, οι άνδρες, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας πιστεύουν περισσότερο στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου. Η παρούσα μικρή έρευνα περιορίστηκε στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων και ίσως για αυτό δεν συμπίπτει ως προς τα ευρήματα με τις ως άνω έρευνες. Ξεκάθαρα διαφαίνεται η διστακτικότητα τόσο των νέων σε ηλικία όσο και των εκπαιδευτικών με μικρή προϋπηρεσία στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους.

Θα πρέπει επίσης να ερευνηθεί η ποιότητα, ίσως και η συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, δηλαδή πότε και γιατί επισκέπτονται οι γονείς το Επαγγελματικό Λύκειο, καθώς και αν είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Κατά τον Μπρούζο (2004), οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς συμπίπτουν με τη γενικότερη στάση που χαρακτηρίζει τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία, δηλαδή την αντιφατικότητα, καθώς καθημερινά άλλα «λέγονται» και άλλα «πράττονται», άλλα υποστηρίζονται θεωρητικά και άλλα στην πρακτική διαδικασία. Έτσι και στο χώρο των εκπαιδευτικών, ενώ στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς, η πραγματικότητα δεν είναι σύμφωνη με τα στατιστικά δεδομένα.

Στα ευρήματα σχετικών εμπειρικών ερευνών φαίνεται ότι γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως «συνεργασία» την οποιαδήποτε μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ενώ φαίνεται ότι οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχέση οικογένειας-σχολείου είναι θετικές σε όλες σχεδόν τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008), αυτό που τελικά καταγράφεται ως «συνεργασία» είναι η παρουσία των γονιών σε συναντήσεις που έχουν προκαθοριστεί από το σχολείο, όπως επίσης η συμμετοχή τους σε δράσεις του σχολείου και η παρακολούθηση εκδηλώσεων που οργανώνει το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί, ενώ δείχνουν να επιθυμούν τη συνεργασία των γονιών, θέλουν αυτή να πραγματοποιείται εντός των ορίων που θέτει ο κανονισμός λειτουργίας του σχολείου και στο πλαίσιο που οι ίδιοι ορίζουν (Μπρούζος, 2004). Έτσι, η όποια συνεργασία με τους γονείς οργανώνεται και κατευθύνεται από τους εκπαιδευτικούς (Πούλου & Ματσαγούρας, 2008).

Επίσης «υποστηρίζουν ότι ενώ οι ίδιοι επιθυμούν την επικοινωνία με τους γονείς, η αδιαφορία, η άγνοια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων την καθιστά προβληματική. Έτσι, συχνά περιορίζονται στην τήρηση τυπικής συνεργασίας (π.χ. όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα ή στην επίδοση ελέγχων)» (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη, 1991, 184).

Γεγονός παραμένει ότι την κύρια ευθύνη για την ανάπτυξη της όποιας συνεργασίας σχολείου-οικογένειας την έχουν οι εκπαιδευτικοί που θα πρέπει να πάρουν πρωτοβουλία, να καλέσουν σε διάλογο, να ενημερώσουν, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη, να στηρίζουν με κάθε μέσο την επαφή με τους γονείς των μαθητών τους.

Αναφορές

Adams, S. K. & Christenston, L. S. (2000). Trust and the Family-School Relationship. Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 477-497

Bæck, U.-D.K. (2010). “We are the Professionals”: a Study of Teachers’ views on Parental Involvement in School. *British Journal of Sociology of Education*, 31:3, 323-335

Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (επιμ.) (2010). *Handbook of school-family interactions*. Routledge

Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712

Gestwicki, C. (2007). *Home, school, and community relations* (6η έκδ.). Clifton Park NY: Thomson Delmar Learning

Morris, V. G. & Taylor, S. (1997). Family Involvement in Education: The Role of Teacher Education. Ανάκληση από <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-education-the-role-of-teacher-education>

Ryan, B. & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. Στο B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (επιμ.) *The family school connection*, 3-28. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 33-42. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf>

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (χ.χ.) *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση». Ανάκληση από http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask

Κυπριανός, Π. (επιμ.). (2013). *Πρακτικά του 15ου διεθνούς συνεδρίου AIFREF 2013*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-95.

Μπρούζος, Α. (2004). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Ανάκληση από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/x/x/x_mproyzos_andreas.htm#_ftn1

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*.

Ντούσκας, Ν. Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων*. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πολιτικών-Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία-Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)

Πούλου & Ματσαγγούρας (2008) Αντιλήψεις υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 23-54.

Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113

Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

Χριστοφοράκη, Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Ψυχολογίας. Ανάκληση από http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/0/6/metadata-dlib-57f78da99163a31139903f2b453fcc7e_1304413408.tkl#

Παράρτημα

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

(Σημειώστε Χ στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την επιλογή σας.)

1. Σχολείο:

ΕΠΑΛ ΓΕΛ

☐	☐
--------------------------	--------------------------

2. Ηλικία:

22-33 34-43 44-54 55 και πάνω

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

☐
☐

4. Είσαι γονέας;

Ναι Όχι ☐

☐

5. Έτη Προϋπηρεσίας:

1-5

6- 10

11- 15

16- 20

21 και πάνω

☐
☐
☐
☐
☐

6. Ειδικότητα:

(Παρακαλώ συμπληρώστε την ειδικότητά σας ολογράφως.)

.....

Β΄ ΜΕΡΟΣ

(Δείξτε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις, σημειώνοντας με κύκλο έναν αριθμό της κλίμακας: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα)

1. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου προωθεί τη μάθησή τους.

1 2 3 4 5

2. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου βελτιώνει τη συμπεριφορά τους.

1 2 3 4 5

3. Οι γονείς των μαθητών μου πρέπει να εμπλέκονται στη διδασκαλία μου.

1 2 3 4 5

4. Όταν η επικοινωνία με την οικογένεια είναι ουσιώδης, μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου.

1 2 3 4 5

5. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών μου.

1 2 3 4 5

6. Θεωρώ τους γονείς των μαθητών μου φίλους μου.

1 2 3 4 5

7. Θεωρώ τους γονείς των μαθητών μου συνεργάτες μου.

1 2 3 4 5

8. Θεωρώ ότι οι γονείς είναι αδιάφοροι.

1 2 3 4 5

Γ' ΜΕΡΟΣ

1. Το σχολείο πρέπει να πάρει την πρωτοβουλία ώστε να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1 2 3 4 5

2. Οι γονείς των μαθητών μου θα πρέπει να παρακολουθούν μόνο τις εκδηλώσεις του σχολείου.

1 2 3 4 5

3. Οι γονείς των μαθητών μου θα πρέπει να συμμετέχουν μόνο στις δράσεις του σχολείου.

1 2 3 4 5

4. Θέλω να συζητώ με τους γονείς των μαθητών μου για κάποιο πρόβλημα, όταν προκύψει.

1 2 3 4 5

5. Θέλω να έχω ειλικρινή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μου.

1 2 3 4 5

6. Η σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων πρέπει να έχει μόνο ενημερωτικό χαρακτήρα.

1 2 3 4 5

7. Προτιμώ να εμπλέκονται στο πρόγραμμα του σχολείου οι γονείς.

1 2 3 4 5

8. Η σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων πρέπει να είναι κατά προτίμηση μονόδρομης κατεύθυνσης.

1 2 3 4 5

9. Εκτιμώ ότι είναι καλύτερα οι γονείς να μένουν μακριά από τις δραστηριότητες του σχολείου.

1 2 3 4 5

10. Το σχολείο δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για να κατανοήσουν οι γονείς το πλαίσιο συνεργασίας, π.χ. μέρες και ώρες υποδοχής γονέων;

Ναι Όχι

☐ ☐

11. Υπάρχει μέριμνα για τη διατήρηση συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, π.χ. ενημέρωση και πρόσκληση στις δραστηριότητες του σχολείου;

Ναι Όχι

☐ ☐

Δ' ΜΕΡΟΣ

1. Στο σχολείο μου η επικοινωνία με την οικογένεια είναι επιφανειακή.

1 2 3 4 5

2. Οι γονείς των μαθητών μου δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους.

1 2 3 4 5

3. Μπορώ και διαθέτω χρόνο με τους γονείς των μαθητών.

1 2 3 4 5

4. Οι γονείς των μαθητών μου με αντιμετωπίζουν σαν συνεργάτη τους.

1 2 3 4 5

5. Οι γονείς των μαθητών μου με εμπιστεύονται για να φυλάω τα παιδιά τους και όχι να τα διδάσκω.

1 2 3 4 5

6. Προτιμώ να μην έχω πληροφόρηση για σοβαρά προβλήματα του μαθητή.

1 2 3 4 5

7. Μπορώ να βασιστώ στους γονείς των μαθητών μου.

1 2 3 4 5

8. Η έλλειψη χρόνου μου στερεί τη συνεργασία με τους γονείς.

1 2 3 4 5

9. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών μου, γιατί με αυτό τον τρόπο καταλαβαίνω τους μαθητές μου.

1 2 3 4 5

10. Θέλω να υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση στη σχέση μου με τους γονείς των μαθητών μου.

1 2 3 4 5

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1.

Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου προωθεί τη μάθησή τους.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	4,07
ΘΗΛΥ	4,28
22-33 ΕΤΩΝ	4,00
34-43	4,38
44-54	4,14
55+	4,25
ΓΟΝΕΑΣ	4,30
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4
6-10	4,60

11-15	4
16-20	4
21+	4,35

Πίνακας 2.

Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου βελτιώνει τη συμπεριφορά τους.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3,86
ΘΗΛΥ	4,36
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	4,50
44-54	4,23
55+	3,88
ΓΟΝΕΑΣ	4,19
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4,17
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4,50
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4,50
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4
6-10	4
11-15	3,88
16-20	4,20
21+	4,42

Πίνακας 3.

Οι γονείς των μαθητών μου πρέπει να εμπλέκονται στον τρόπο διδασκαλίας μου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2
ΘΗΛΥ	1,88
22-33 ΕΤΩΝ	1
34-43	2,38
44-54	1,64
55+	2,38
ΓΟΝΕΑΣ	2,04
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	1,67
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	2
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	1,50
6-10	2,4
11-15	1,88

16-20	1,6
21+	2,07

Πίνακας 4.

Όταν η επικοινωνία με την οικογένεια είναι ουσιώδης, μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3,57
ΘΗΛΥ	4,04
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	4,5
44-54	4,41
55+	4,5
ΓΟΝΕΑΣ	4,41
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4,42
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4,5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4,50
6-10	4,4
11-15	4,25
16-20	4,4
21+	4,5

Πίνακας 5.

Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών μου.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3,57
ΘΗΛΥ	4,04
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	4,13
44-54	3,82
55+	4
ΓΟΝΕΑΣ	3,85
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3,92
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4,5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3,5
6-10	3,8
11-15	3,62

16-20	4
21+	4

Πίνακας 6.
Θεωρώ τους γονείς των μαθητών μου φίλους μου.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2,57
ΘΗΛΥ	2,28
22-33 ΕΤΩΝ	1
34-43	2,38
44-54	2,36
55+	2,63
ΓΟΝΕΑΣ	2,52
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	2,08
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	2
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	2
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	2
6-10	2,4
11-15	2,25
16-20	2,3
21+	2,57

Πίνακας 7.
Θεωρώ τους γονείς των μαθητών μου συνεργάτες μου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3,43
ΘΗΛΥ	3,64
22-33 ΕΤΩΝ	4
34-43	3,5
44-54	3,55
55+	3,63
ΓΟΝΕΑΣ	3,67
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3,33
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3,5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3,5
6-10	3,6
11-15	3,5
16-20	3,7

21+	3,5
-----	-----

Πίνακας 8.

Θεωρώ ότι οι γονείς των μαθητών μου είναι αδιάφοροι

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2,79
ΘΗΛΥ	2,76
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	2,63
44-54	2,86
55+	2,75
ΓΟΝΕΑΣ	2,67
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	2
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3
6-10	2,4
11-15	2,63
16-20	3,3
21+	2,57

Πίνακας 9. Το σχολείο πρέπει να πάρει την πρωτοβουλία ώστε να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία..

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3,2
ΘΗΛΥ	3,48
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	3,6
44-54	3,18
55+	3,75
ΓΟΝΕΑΣ	3,5
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3,5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	2,5
6-10	3,8
11-15	3,25
16-20	3,2
21+	3,5

Πίνακας 10. Οι γονείς των μαθητών μου θα πρέπει να παρακολουθούν τις εκδηλώσεις του σχολείου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3,9
ΘΗΛΥ	4,36
22-33 ΕΤΩΝ	4
34-43	4,12
44-54	4,22
55+	4,25
ΓΟΝΕΑΣ	4,2
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4,5
6-10	4,2
11-15	4,12
16-20	3,9
21+	4,42

Πίνακας 11. Οι γονείς των μαθητών μου θα πρέπει να συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3,5
ΘΗΛΥ	4
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	4,12
44-54	3,81
55+	4
ΓΟΝΕΑΣ	4,03
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3,5
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4,5
6-10	4
11-15	3,6
16-20	3,8
21+	4

Πίνακας 12. Θέλω να συζητώ με τους γονείς των μαθητών μου για κάποιο πρόβλημα του παιδιού τους, όταν προκύψει

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	4,4
ΘΗΛΥ	4,6
22-33 ΕΤΩΝ	4
34-43	4,5
44-54	4,5
55+	4,75
ΓΟΝΕΑΣ	4,6
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4,5
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4,5
6-10	4,6
11-15	4,3
16-20	4,6
21+	4,7

Πίνακας 13. Θέλω να έχω ειλικρινή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μου.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	4,6
ΘΗΛΥ	4,5
22-33 ΕΤΩΝ	4
34-43	4,62
44-54	4,63
55+	4,5
ΓΟΝΕΑΣ	4,5
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	4,75
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4,5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	5
6-10	4,6
11-15	4,6
16-20	4,6
21+	4,5

Πίνακας 14. Η σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων πρέπει να περιορίζεται στην ενημέρωση.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2,28
ΘΗΛΥ	1,92
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	2,25
44-54	1,63
55+	2,5
ΓΟΝΕΑΣ	1,96
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	2,25
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	1,5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	2
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	1,5
6-10	2
11-15	2,3
16-20	2,1
21+	1,9

Πίνακας 15. Προτιμώ να εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου οι γονείς.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	1,7
ΘΗΛΥ	2,08
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	2,25
44-54	1,63
55+	2,5
ΓΟΝΕΑΣ	2,1
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	1,5
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	2,5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	2,5
6-10	2
11-15	1,6
16-20	1,9
21+	2,07

Πίνακας 16. Εκτιμώ ότι είναι καλύτερα οι γονείς να μένουν μακριά από τις δραστηριότητες του σχολείου.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2
ΘΗΛΥ	1,64
22-33 ΕΤΩΝ	1
34-43	1,5
44-54	2,09
55+	1,25
ΓΟΝΕΑΣ	1,8
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	1,6
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	1
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	2
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	1,5
6-10	1,2
11-15	1,62
16-20	2,1
21+	1,85

Πίνακας 17. Το σχολείο δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για να κατανοήσουν οι γονείς το πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας,(π.χ. μέρες και ώρες υποδοχής γονέων;)

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	70%
ΘΗΛΥ	80%
22-33 ΕΤΩΝ	50%
34-43	80%
44-54	90%
55+	90%
ΓΟΝΕΑΣ	90%
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	90%
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	99%
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	70%
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	70%
6-10	80%
11-15	90%
16-20	90%
21+	90%

Πίνακας 18. Υπάρχει μέριμνα για τη διατήρηση συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας,(π.χ. ενημέρωση και πρόσκληση στις δραστηριότητες;)

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	80%
ΘΗΛΥ	85%
22-33 ΕΤΩΝ	50%
34-43	80%
44-54	90%
55+	90%
ΓΟΝΕΑΣ	90%
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	90%
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	100%
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	90%
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	80%
6-10	90%
11-15	90%
16-20	90%
21+	90%

Πίνακας 19. Στο σχολείο μου η επικοινωνία με την οικογένεια είναι επιφανειακή.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3.2
ΘΗΛΥ	2.88
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	2.75
44-54	3.16
55+	2.8
ΓΟΝΕΑΣ	2.8
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.25
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	2.5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	2.5
6-10	3.4
11-15	2.75
16-20	2.88
21+	3.21

Πίνακας 20. Οι γονείς των μαθητών μου δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2.85
ΘΗΛΥ	3.56
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	3.25
44-54	3.18
55+	3.75
ΓΟΝΕΑΣ	3.2
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.5
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3.5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3.5
6-10	4.2
11-15	2.85
16-20	3.2
21+	3.2

Πίνακας 21. Μπορώ και διαθέτω χρόνο με τους γονείς των μαθητών.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3.57
ΘΗΛΥ	3.72
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	3.5
44-54	3.5
55+	4.25
ΓΟΝΕΑΣ	3.77
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.41
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3.5
6-10	3.2
11-15	3.37
16-20	4.2
21+	3.64

Πίνακας 22. Οι γονείς των μαθητών μου με αντιμετωπίζουν σαν συνεργάτη τους.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3.2
ΘΗΛΥ	3.3
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	3.12
44-54	3.18
55+	3.78
ΓΟΝΕΑΣ	3.3
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.25
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3.5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3.5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3
6-10	3.4
11-15	3.12
16-20	3.3
21+	3.42

Πίνακας 23. Οι γονείς των μαθητών μου με εμπιστεύονται για να φυλάω τα παιδιά τους και όχι να τα διδάσκω.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2.3
ΘΗΛΥ	2.1
22-33 ΕΤΩΝ	2
34-43	1.75
44-54	2.3
55+	2.5
ΓΟΝΕΑΣ	2.3
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	2
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	1.5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	2.87
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	2.5
6-10	1.8
11-15	2.12
16-20	2
21+	2.57

Πίνακας 24. Προτιμώ να μην έχω πληροφόρηση για σοβαρά προβλήματα του μαθητή.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	1.35
ΘΗΛΥ	1.68
22-33 ΕΤΩΝ	1
34-43	1.75
44-54	1.54
55+	1.5
ΓΟΝΕΑΣ	1.37
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	2
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	2.8
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	2
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	1
6-10	2
11-15	1.25
16-20	1.6
21+	1.65

Πίνακας 25. Μπορώ να βασιστώ στους γονείς των μαθητών μου.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	2.9
ΘΗΛΥ	2.8
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	3
44-54	2.8
55+	2.75
ΓΟΝΕΑΣ	2.88
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	2.83
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3.5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	2.5
6-10	3
11-15	2.6
16-20	2.8
21+	3.07

Πίνακας 26. Η έλλειψη χρόνου μου στερεί τη συνεργασία με τους γονείς

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3
ΘΗΛΥ	3.04
22-33 ΕΤΩΝ	4
34-43	3.25
44-54	2.81
55+	3.25
ΓΟΝΕΑΣ	2.88
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.33
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	3.5
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	3.5
6-10	4
11-15	2.62
16-20	2.9
21+	2.92

Πίνακας 27. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών μου, γιατί με αυτό τον τρόπο καταλαβαίνω τους μαθητές μου.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3.85
ΘΗΛΥ	4.08
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	4.12
44-54	3.9
55+	4.25
ΓΟΝΕΑΣ	4.07
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.8
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4.5
6-10	4
11-15	4
16-20	4
21+	4

Πίνακας 28. Υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση στη σχέση μου με τους γονείς των μαθητών μου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΟ
ΑΡΡΕΝ	3.7
ΘΗΛΥ	3.9
22-33 ΕΤΩΝ	3
34-43	4
44-54	3.9
55+	3.75
ΓΟΝΕΑΣ	3.8
ΟΧΙ ΓΟΝΕΑΣ	3.9
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	4
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	4
1-5 ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	4.5
6-10	3.6
11-15	3.75
16-20	4
21+	3.85

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας για την έννοια και τον σκοπό της αξιολόγησης του μαθητή

Νιάουστας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Med
gniaouostas1970@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, σχετικά με την έννοια, τον σκοπό και την αναγκαιότητα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε η χορήγηση ερωτηματολογίου. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, θεωρώντας την, κυρίως, ως μία διαδικασία ποιοτικού χαρακτήρα που οφείλει να κινείται στη λογική της περιγραφής και της εκτίμησης. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, επίσης, πως η αξιολόγηση αποσκοπεί πρωτίστως στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, στη διαπίστωση των ιδιαίτερων κλίσεων-ικανοτήτων των μαθητών και στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, επίδοση, μάθηση

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης. Είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την πολιτεία, τους ερευνητές της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Αξιολόγηση, με την ευρεία έννοια, είναι η διαδικασία, μέσω της οποίας αποδίδεται μία αξία, μια σημασία ή μια ιδιότητα σε ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια (Αθανασίου, 2000; Κασσωτάκης, 2003; Κωνσταντίνου, 2007).

Από τη μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς παιδαγωγικής βιβλιογραφίας (Κωνσταντίνου, 2007; 2017; Αθανασίου, 2000; Κασσωτάκης, 2003; Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011; Brown, 2004; Stiggins, 2007) και με βάση τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Κυριακίδης, 1996; Μανωρομμάτης, 1996; Αγγελοπούλου, 2004; Brown, 2011; Brown, Gebrill, & Michaelidis, 2019), οι σκοποί και οι στόχοι της αξιολόγησης συγκλίνουν, μεταξύ των άλλων, στα εξής:

- ✓ Στην αξιολόγηση της γενικής επίδοσης των μαθητών και του βαθμού προόδου τους σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή.
- ✓ Στη διάγνωση των ικανοτήτων, των αδυναμιών, των ιδιομορφιών και των ελλείψεων των μαθητών.
- ✓ Στην ενημέρωση των μαθητών, σχετικά με τον βαθμό βελτίωσής τους και του είδους της υποστήριξης, που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους.

Οι ερευνητές της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν επίσης, ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις αντιλήψεις τους, σχετικά με το τι συνιστά κατάλληλη αξιολόγηση στην τάξη (Borko & Putham, 1996; Bliem, & Davinroy, 1997).

Ως εκ τούτου, κάθε απόπειρα αλλαγής των διαδικασιών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης οφείλει να βασίζεται σε μια προσπάθεια κατανόησης του συστήματος των πεποιθήσεων, που ενυπάρχει στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη μάθηση των μαθητών τους. Με βάση λοιπόν το παραπάνω σκεπτικό, και λαμβάνοντας υπόψη τη συζήτηση για τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης στον ελλαδικό χώρο (καθιέρωση περιγραφικής αξιολόγησης), καθίσταται αναγκαία η επικαιροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας για την έννοια και τον σκοπό αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης;
- Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγικής και πρακτικής πλευράς;
- Πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να εκφρασθεί η αξιολόγηση του μαθητή; Ποσοτικά (εξέταση-μέτρηση) ή ποιοτικά; (περιγραφή-εκτίμηση);

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 18 έως 31 Ιανουαρίου 2019. Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια και τον σκοπό αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε τέσσερις κλειστού τύπου ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών.

Απεστάλησαν, ηλεκτρονικά, 300 ερωτηματολόγια σε δημόσιες σχολικές μονάδες της Αιτωλοακαρνανίας. Τα ερωτηματολόγια, που απαντήθηκαν ανήλθαν στα 213, ποσοστό 71%, το οποίο αποτελεί εξαιρετικά ασφαλές δείγμα. (Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην Αιτωλοακαρνανία της περίοδο της συλλογής των δεδομένων ανερχόταν σε 1770 άτομα). Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας (πίνακες συχνотήτων-σχετικών συχνотήτων) πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος Microsoft Excel 2007.

Ειδικότερα, επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για:

1. την αναγκαιότητα ή μη εφαρμογής της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης,
2. την αξιολόγηση του μαθητή από παιδαγωγική σκοπιά,
3. την αξιολόγηση του μαθητή από πρακτική άποψη
4. την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ως ποιοτική (περιγραφή-εκτίμηση) ή ως ποσοτική (βαθμολόγηση-μέτρηση) διαδικασία.

Προφίλ Δείγματος

Από τους συμμετέχοντες, το 74,6% ήταν γυναίκες και το 27,7% άντρες. Σε ότι αφορά στην ειδικότητά τους, στην πλειονότητά τους ήταν Δάσκαλοι (78,9%), το 7,5% εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, το 6,1% εκπαιδευτικοί πληροφορικής, το 5,2% εκπαιδευτικοί Αισθητικής Αγωγής και τέλος το 2,3% καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Οι μισοί περίπου (46,5%) δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία από 11-20 έτη, το 30,5% αργαζόταν 1-10, το 11,7% 21-30 χρόνια και τέλος το 11,3% είχε συμπληρώσει περισσότερα από 30 χρόνια στην Εκπαίδευση.

Οι κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών αποτελούν το 45,1% των εκπαιδευτικών, ενώ ακολουθούν σε ποσοστό 44,6% οι έχοντες μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Επιπλέον, το 7,9% εξ αυτών είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ενώ μόλις τέσσερις (1,9%) κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα.

Αποτελέσματα –Συζήτηση

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, που μελετήθηκε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, είναι ένα ζήτημα για το οποίο έχει αναπτυχθεί μία πλούσια βιβλιογραφία τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Μελετώντας τη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία, παρατηρούμε πως οι παιδαγωγοί που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα. Σύμφωνα μάλιστα με τον Κωνσταντίνου (2007), η αξιολόγηση αποτελεί μία πολύ σημαντική πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αποσκοπεί στη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών και στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και στα ευρήματα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τα οποία η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (95,3%) τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Τα ευρήματα αυτά της έρευνάς μας συμφωνούν και με τα αντίστοιχα της έρευνας της Αγγελοπούλου (2004), του Ρέλλου (2005) και του Brown (2011), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκφράζουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, θεωρώντας την ως βασικό μέρος των μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο.

Ακολουθώντας, και σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η αξιολόγηση του μαθητή από παιδαγωγικής πλευράς σημαίνει διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων του μαθήματος (89,2%), καθώς και έλεγχο της προόδου του μαθητή σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του (87,9%). Σε σημαντικά υψηλό ποσοστό, επίσης (83,52%), υποστηρίζουν πως κατά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των παραμέτρων

επιρροής της (οικογενειακό περιβάλλον, προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο, ατομικός ρυθμός μάθησης, επίπεδο σχολικής τάξης), αποτελώντας ουσιαστικά μία διαδικασία ποιοτικού χαρακτήρα.

Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2007, 2017; Κασσωτάκης, 2003; Marzano, 2006; Siggins, 2007; Airasian, 2013) αλλά και με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών των Μανρομμάνις (1996), Αγγελουπούλου (2004), (Brown, 2011), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγική σκοπιά οφείλει να αποσκοπεί στη λήψη των κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων, τα οποία θα συμβάλλουν στην επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, στην ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή καθώς και στη συνολική αναβάθμιση των μαθησιακών διαδικασιών. Σε αυτού του είδους την αξιολόγηση κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί ο *ατομικός ρυθμός μάθησης* του μαθητή και ο έλεγχος της προόδου του σε σχέση με *προηγούμενες επιδόσεις του*.

Επιπροσθέτως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (62,5%), αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των σκοπών και στόχων του αναλυτικού προγράμματος αφενός και της συμμετοχής του μαθητή στο μάθημα αφετέρου (67,5%).

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από πρακτικής άποψης), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αποσκοπεί, πρωτίστως, στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων (82,2%), στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας (81,7%) και στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών (79,3%). Αρκετά υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αποφαίνονται πως βασικές λειτουργίες της αξιολόγησης είναι και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (76,6%), η ενημέρωση του μαθητή αναφορικά με το επίπεδο μάθησης που έχει κατακτήσει (75,6%) καθώς και η ενημέρωση των γονέων (75,2%). Σημαντική, επίσης, θέση στις προτιμήσεις τους κατέχει η πρόταση-άποψη ότι η αξιολόγηση αποβλέπει στην διαπίστωση των ιδιαίτερων κλίσεων-ικανοτήτων των μαθητών (64,8%) και στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης (64,77%). Οι θέσεις αυτές είναι συμβατές με τις απόψεις σύγχρονων ερευνητών της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2007; Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011) και με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών των Μανρομμάνις (1996), Αγγελουπούλου (2004), (Brown, 2004), Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), Atjonen (2014) και (Brown et al., 2019), σύμφωνα με τις οποίες η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, στην προαγωγή της μάθησης, στον εντοπισμό των δυσκολιών μάθησης, στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί και στην ενημέρωση των γονέων. Αντίθετα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται σε ότι αφορά την πρόταση-άποψη ότι η αξιολογική διαδικασία συμβάλλει στον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών των σχολικών εγχειριδίων και του αναλυτικού προγράμματος: Το 44,6% συμφωνεί, ενώ το 37% εκφράζει αρνητική θέση.

Τέλος σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι η μαθητική επίδοση μπορεί είτε να *περιγραφεί* (58,7%) είτε να *εκτιμηθεί* (34,3%). Ταυτόχρονα, δε, απορρίπτουν την άποψη πως είναι δυνατή τόσο η εξέταση (1,4%) όσο και η μέτρησή της (4,2%).

Από τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να έχει *ποιοτικό χαρακτήρα*, ώστε να καθίσταται δυνατή η αποτύπωση περισσότερων πτυχών της μαθητικής επίδοσης και να διαμορφώνεται μία όσο το δυνατόν πιο *αντιπροσωπευτική εικόνα* της συμμετοχής και δραστηριοποίησης του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Με βάση την οπτική αυτή, υιοθετούν πιθανόν την άποψη πως η αξιολόγηση οφείλει να λειτουργεί στη λογική της *περιγραφής και εκτίμησης* της μαθητικής επίδοσης και δευτερευόντως στην εξέταση και μέτρησή της, θεωρώντας. Ίσως, πως με τον τρόπο αυτό απεικονίζονται περισσότερες διαστάσεις της μαθητικής επίδοσης. (Ρέλλος, 2005; Χανιωτάκης, 2008; Κανάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Αιτωλοακαρνανίας, που συμμετείχαν στην έρευνα, εκφράζει θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από παιδαγωγική σκοπιά, αποτελεί μία διαδικασία ποιοτικού χαρακτήρα, κατά την οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των παραμέτρων επιρροής της. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι οφείλει να αποβλέπει στον έλεγχο της προόδου του μαθητή, σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του, συνιστώντας παράλληλα μία διαδικασία διαπίστωσης του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος διατυπώνει την άποψη ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από πρακτικής πλευράς αποσκοπεί, κυρίως, στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Συγχρόνως, πιστεύουν ότι μία βασική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας είναι η πληροφόρησή τους για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, επίσης, εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στην ενημέρωση των μαθητών, αναφορικά με το επίπεδο μάθησης που έχει κατακτήσει, στην ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ικανοτήτων του καθώς και στην ενημέρωση των γονέων. Ακόμη, η πλειονότητα τους συμφωνεί ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, τέλος, διατυπώνει την άποψη ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης θα πρέπει να λειτουργεί πρωτίστως στη λογική της περιγραφής και εκτίμησης της επίδοσης του μαθητή. Υπό αυτή την έννοια,

θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να είναι μία ποιοτικού χαρακτήρα διαδικασία, ώστε να αναδεικνύει όλες τις πτυχές της δραστηριοποίησης και συμμετοχής του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.

Επίλογος

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αιτωλοακαρνανίας, για την έννοια και τον σκοπό αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δηλώνουν στην πλειονότητά τους ότι η αξιολογική διαδικασία οφείλει να έχει, κυρίως, παιδαγωγικό χαρακτήρα. Το σημερινό, όμως, ελληνικό σχολείο δε λειτουργεί, μέσα στο πλαίσιο αυτών των παιδαγωγικών προσανατολισμών. Αντί να διακρίνεται από έναν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα οργάνωσης και λειτουργίας, έχει αποκτήσει έναν εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα με απώτερο σκοπό την προετοιμασία του μαθητή για την εισαγωγή του στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό στη Δευτεροβάθμια, κυρίως, Εκπαίδευση, η οποία έχει ουσιαστικά μεταβληθεί σε έναν εξεταστικό οργανισμό, όπου το βάρος δίνεται ως επί το πλείστον, στην επίτευξη υψηλής επίδοσης και όχι στην υπηρετήση των παιδαγωγικών σκοπών του σχολείου και της αγωγής, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Με βάση λοιπόν την οπτική αυτή, θεωρούμε πως η πραγματοποίηση μίας παρόμοιας έρευνας, η οποία θα αφορά τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα είχε θετική συμβολή στον προβληματισμό και τη συζήτηση που αναπτύσσεται για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Airasian, P. (2013). *Classroom Assessment*. Washigton: Content Technologies Publications.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' Views On Their Assessment Practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 1-20.
- Borko, H., & Putnam, R (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318.
- Brown, G. (2011). Teachers' conceptions of assessment: comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45-70.

Brown, G., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: the impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 210–220.

Brown, G., Gebrill, A. & Michaelidis, M. (2019). Teacher's Conceptions of Assessment: A Global Phenomenon or a Global Localism. *Frontiers in Education*, 4 (16), 1-13.

Bliem , C. & Kathryn, H. (1997). *Teachers' Beliefs About Assessment and Instruction in Literacy*. Los Angeles, California: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. ΜΕΣΑ - ΜΕΘΟΔΟΙ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Κυριακίδης, Α. (1996). Οι αντιλήψεις των Κυπρίων δασκάλων για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 260-283.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2017). *Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Marzano, R., J. (2006). *Classroom Assessment and Grading That Work*. USA: ASC Publications.

Mavrommatis, Y. (1996). Classroom Assessment in Greek Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 7(2), 259-269.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδοπούλου, Δ. (2004). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 51-71.

Ρέλλος, Ν. (2005). Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 50-61.

Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 648, 22-26.

Χανιωτάκης, Ν. (2008). Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο: Κακανά, Δ.-Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 271-275). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Η εκπαιδευτική τεχνολογία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη Ελλάδος-Αυστραλίας

Μουσιάδου Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, emousiado@outlook.com

Περίληψη

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ η σύγκρισή τους ευνοεί τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει την ένταξη των Τ.Π.Ε. στα Αναλυτικά Προγράμματα Ελλάδας και Αυστραλίας. Τα δύο κράτη φαίνεται πως απέχουν μεταξύ τους όχι μόνο ως προς την απόσταση αλλά και στα βήματα που έχουν κάνει σε σχέση με την ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη σύγκρισή τους έγινε προσπάθεια να επισημανθούν οι ομοιότητες, αλλά και οι διαφορές τους σε ένα σύστημα κατηγοριών που αποτελούν στοιχεία της δομής τους και της ανάπτυξής τους. Η σύγκριση έδειξε ότι υπάρχουν ομοιότητες που όμως εντοπίζονται κυρίως στις γενικές προθέσεις των δύο αναλυτικών προγραμμάτων. Περισσότερες είναι οι διαφορές που αφορούν στα βασικά σημεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων όπως οι στόχοι, το περιεχόμενο και η κεντρική ιδέα γύρω από την οποία αναπτύσσονται.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικά προγράμματα, Αυστραλία, Ελλάδα, Εκπαιδευτική Τεχνολογία

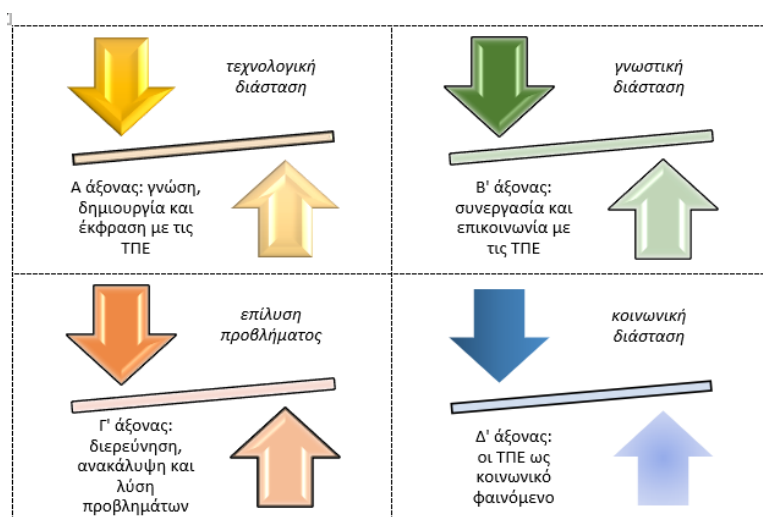
Εισαγωγή

Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία αναφέρεται στην Εκπαίδευση και αφορά τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και πολυμέσων με στόχο την βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ, στο εξής) εμπεριέχει τις εκπαιδευτικές προθέσεις και τους σκοπούς της εκπαίδευσης που θα πραγματοποιηθούν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και τη χρήση εκ μέρους τους διαφόρων μέσων και μεθόδων που περιγράφονται επίσης (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Ειδικότερα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε. στο εξής) καθορίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει το κάθε κράτος. Διεθνείς οργανισμοί και Ενώσεις όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση ή η UNESCO (2013) έχουν διαμορφώσει κοινές τάσεις και στόχους σχετικά με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση στα κράτη επιρροής τους (Webb, 2014). Ωστόσο, υπάρχουν δυσκολίες στη διαμόρφωση στόχων διότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας με το ρυθμό που συμβαίνει στις μέρες μας, είναι ραγδαία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών προσαρμόζουν διαρκώς σήμερα τα αναλυτικά τους προγράμματα ώστε να ανταπεξέλθουν στις ριζοσπαστικές καινοτομίες που προτείνει η τεχνολογία και τα κράτη δεν μπορούν να εφαρμόσουν συγκεκριμένες οδηγίες ενσωμάτωσης στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων, καθώς αυτές θα έπρεπε να αναδιαμορφώνονται διαρκώς ακολουθώντας τις εξελίξεις (Webb, 2013) αλλά και με βάση τα χαρακτηριστικά στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως είναι η πολυπολιτισμικότητα, οι νέες τεχνολογίες, οι παιδαγωγικές

αλλαγές, οι νέες γνώσεις και άλλα (Χατζηγεωργίου, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο σημαντικός είναι ο ρόλος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα καθοριστικό αρχικό στάδιο στην περαιτέρω ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού.

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας για τις Τ.Π.Ε.

Η πορεία των Τ.Π.Ε. στο πρόγραμμα σπουδών της Ελλάδας ακολούθησε αυτή των άλλων ευρωπαϊκών χωρών με σημαντικές διαφορές στον εξοπλισμό των σχολείων. Η πορεία αυτή περιλαμβάνει την εισαγωγή (σε πειραματική μορφή), την ένταξη (σε όλη την εκπαίδευση) και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο σχολικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων. Το πρόγραμμα σπουδών για τις Τ.Π.Ε. και τον Πληροφορικό Γραμματισμό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διέπεται από τις αρχές της διαθεματικότητας, της Δια Βίου Μάθησης και των αρχών της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα και είναι στοχευμένο στην οικοδόμηση της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης (Riggall & Sharp, 2008). Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για τις Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια (2007-13) ο γενικός σκοπός της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στο Δημοτικό σχολείο είναι «οι μαθητές να ενισχυθούν στη μάθησή τους σχετικά με τις Γνώσεις, Δεξιότητες, Στάσεις και Αξίες για τις Τ.Π.Ε. και να προετοιμαστούν για το γυμνάσιο με απώτερο σκοπό τη συμμετοχή τους στην κοινωνία της γνώσης». Η πληροφορική διαχέεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα ακολουθώντας την ολιστική προσέγγιση, αφού σκοπός είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παρά για τη χρήση τους (Γιανικοπούλου & Φώκιαλη, 2013). Από το σχολικό έτος 2016-17, το μάθημα των Τ.Π.Ε. διδάσκεται 1 ώρα εβδομαδιαία σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, το 2016 επικαιροποιήθηκαν οι άξονες, οι στόχοι και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που αφορούν τις Τ.Π.Ε.. Στο σχήμα 1 αποτυπώνονται οι τέσσερις άξονες διάχυσης των Τ.Π.Ε. και η αναφερόμενη σε αυτούς διάσταση:



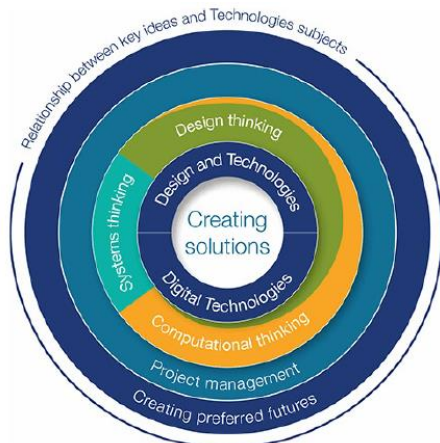
Σχήμα 1: Οι τέσσερις άξονες ανάπτυξης των Τ.Π.Ε.

Ο Α' άξονας «Γνώση, Δημιουργία και Έκφραση με τις Τ.Π.Ε.» εντάσσεται στην τεχνολογική διάσταση της γνώσης. Διδάσκονται θεμελιώδεις έννοιες Τ.Π.Ε. (λογισμικό,

αρχείο, δίκτυο κ.α) και βασικές δεξιότητες χρήσης περιβαλλόντων Τ.Π.Ε. (εννοιολογική χαρτογράφηση, παρουσιάσεις, υπηρεσίες διαδικτύου κ.α). Εδώ οι μαθητές και μαθήτριες προσεγγίζουν ένα σύνολο βασικών απλών εννοιών που αφορούν τη γενική δομή των υπολογιστικών συστημάτων και τις διαχρονικές αρχές που τα διέπουν. Αποκτούν στοιχειώδεις δεξιότητες και γνώσεις χειρισμού λογισμικού γενικής χρήσης καθώς και ικανότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα. Εξοικειώνονται με τον υπολογιστή και τον χρησιμοποιούν ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης αλλά και ως βοηθητικό εργαλείο και εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης. Χρησιμοποιούν τον κειμενογράφο και επίσης εφαρμογές πολυμέσων εκπαιδευτικού περιεχομένου και κατακτούν τις έννοιες της πλοήγησης και της αλληλεπίδρασης. Ο Β' άξονας «Συνεργασία και επικοινωνία με Τ.Π.Ε.» εντάσσεται στην γνωστική διάσταση της γνώσης. Αφορά δεξιότητες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. ως εργαλεία έρευνας, επικοινωνίας και μάθησης στα πλαίσια όλων των μαθημάτων. Εδώ οι μαθητές και μαθήτριες χρησιμοποιούν το λειτουργικό σύστημα, το λογισμικό εφαρμογών (επεξεργασία κειμένου, ζωγραφική, εκπαιδευτικό λογισμικό, λογισμικό πλοήγησης στο Διαδίκτυο κλπ.), το Διαδίκτυο και αναπτύσσουν δραστηριότητες στο πλαίσιο ποικίλων ομαδικών - συνθετικών εργασιών. Ο Γ' άξονας «Διερεύνηση, Ανακάλυψη και Λύση προβλημάτων με Τ.Π.Ε.» εντάσσεται στην επίλυση προβλήματος ως προσέγγιση κατάκτησης της γνώσης. Αφορά στην εφαρμογή και ολοκλήρωση τεχνικών και δεξιοτήτων με στόχο την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες μοντελοποιούν χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες, χρησιμοποιούν τα υπολογιστικά φύλλα και εισάγονται σε θέματα προγραμματισμού. Επίσης, εργάζονται για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας. Ο Δ' άξονας «Οι Τ.Π.Ε. ως κοινωνικό φαινόμενο» εντάσσεται στην κοινωνική διάσταση και αφορά στην ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων που διαμορφώνουν την σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα (περιλαμβάνει ζητήματα ηλεκτρονικής ασφάλειας, προστασίας προσωπικών δεδομένων, κ.α). Εδώ, οι μαθητές και οι μαθήτριες, στο πλαίσιο της γενικής τους παιδείας, ευαισθητοποιούνται και κρίνουν τις επιπτώσεις των νέων τεχνολογιών στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ευαισθητοποιούνται σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο κτλ. Οι άξονες αυτοί είναι ίδιοι για όλες τις τάξεις του δημοτικού, ωστόσο ακολουθούν μια αύξουσα πορεία όσον αφορά στο βάθος της γνώσης. Επίσης, δεν είναι αναγκαίο να υλοποιηθούν στην ολότητά τους και δεν είναι δεσμευτικοί για τους εκπαιδευτικούς. Ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει με βάση τις γνώσεις του, την υπάρχουσα υποδομή και τις ανάγκες των μαθητών του, ποιόν ή ποιους άξονες θα υλοποιήσει.

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Αυστραλίας για τις Τ.Π.Ε.

Στην Αυστραλία το Πρόγραμμα Σπουδών είναι εθνικό και θεσμοθετήθηκε το 2008 στη λεγόμενη «Διακήρυξη της Μελβούρνης» με την ονομασία ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Agency, 2010) ως μια «Επανάσταση στην Εκπαίδευση» που θα έκανε την Αυστραλία «μια από τις χώρες με το υψηλότερο επίπεδο σπουδών και δεξιοτήτων», ενώ παράλληλα αναγνωρίζει πως η εκπαίδευση έχει κεντρικό ρόλο στην οικονομική και κοινωνική ζωή του έθνους (Caldwell, 2011). Διέπεται από δύο βασικές γενικές αρχές. Πρώτη γενική αρχή είναι η προώθηση της κοινωνικής



Εικόνα 1. Το Αυστραλέζικο Πρόγραμμα για τις Τεχνολογίες. Πηγή: ACARA, 2008

δικαιοσύνης και της αριστείας. Δεύτερη γενική αρχή είναι πως όλοι οι νέοι Αυστραλοί προβλέπεται να μαθαίνουν με επιτυχία, να έχουν αυτοπεποίθηση και να είναι δημιουργικοί, να είναι ενεργοί και ενημερωμένοι πολίτες. Στην παρακάτω εικόνα 1 (από το κυρίως κείμενο του ΑΠ σπουδών για τις Τεχνολογίες της Αυστραλίας) αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ της κεντρικής ιδέας που είναι «Δημιουργώ Λύσεις-Creating solutions», και των άλλων επιπέδων ανάπτυξης του ΑΠ (ACARA, 2011). Η ιδέα αυτή αφορά δύο διακριτά αλλά συναφή θέματα: α. Σχεδιασμό και Τεχνολογίες και β. Ψηφιακές Τεχνολογίες (όπου περιλαμβάνονται οι Τ.Π.Ε.). Το αυ-

στραλιανό πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην ανάπτυξη της γνώσης, της κατανόησης και των δεξιοτήτων που θα εξασφαλίσουν ότι, μεμονωμένα αλλά και σε συνεργασία, οι μαθητές: θα σχεδιάζουν, θα διαχειρίζονται, θα δημιουργούν και θα αξιολογούν λύσεις που θα τους βοηθούν να είναι δημιουργικοί, καινοτόμοι και επιχειρηματικοί όταν χρησιμοποιούν παραδοσιακές, σύγχρονες και αναδυόμενες τεχνολογίες ενώ παράλληλα θα κατανοούν πώς αναπτύχθηκαν οι τεχνολογίες με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον θα μπορούν να λαμβάνουν ενημερωμένες και δεοντολογικές αποφάσεις (τόσο για θέματα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θέματα ασφάλειας και θέματα περιβαλλοντικής ηθικής) σχετικά με τον ρόλο, τον αντίκτυπο και τη χρήση των τεχνολογιών στην οικονομία, το περιβάλλον και την κοινωνία για ένα βιώσιμο μέλλον ενώ θα εμπλέκονται με αυτοπεποίθηση και θα επιλέγουν υπεύθυνα ώστε να χειρίζονται τις κατάλληλες τεχνολογίες με απώτερο στόχο την εξεύρεση λύσεων. Οι στόχοι αυτοί επεκτείνονται και συμπληρώνονται από ειδικούς στόχους για κάθε θέμα τεχνολογίας. Τα δύο κεντρικά θέματα-άξονες γύρω από τους οποίους ενσωματώνονται οι Τ.Π.Ε., αναπτύσσουν και απαιτούν τριών ειδών σκέψης από τους μαθητές (εικόνα 1): *Συστημική σκέψη*, δηλαδή μια ολιστική προσέγγιση για την αναγνώριση και επίλυση των επιμέρους προβλημάτων ενός συστήματος, ενώ οι αλληλεπιδράσεις τους αναλύονται ξεχωριστά για να διαπιστωθεί τελικά πώς επηρεάζουν τη λειτουργία ολόκληρου του συστήματος. *Σχεδιαστική σκέψη*, που περιλαμβάνει τη χρήση στρατηγικών για την κατανόηση των σχεδιαστικών αναγκών και ευκαιριών όπως οπτικοποίηση και δημιουργία δημιουργικών και καινοτόμων ιδεών, σχεδιασμό, ανάλυση και αξιολόγηση αυτών των ιδεών που ανταποκρίνονται καλύτερα στα κριτήρια επιτυχίας. *Υπολογιστική σκέψη*, δηλαδή κατάκτηση της μεθόδου που εφαρμόζεται για τη δημιουργία λύσεων που μπορούν να γίνουν με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας. Περιλαμβάνει την ενσωμάτωση στρατηγικών, όπως η λογική οργάνωση δεδομένων, κατανοώντας τα προβλήματα σε μέρη, ερμηνεύοντας πρότυπα και μοντέλα, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας αλγορίθμους. Στο παρακάτω σχήμα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά οι δύο κεντρικοί άξονες ανάπτυξης του ΑΠ με τους επιμέρους άξονες, καθώς και τα δύο επίπεδα διδασκαλίας τους (α' επίπεδο δυσκολίας: γνώση και κατανόηση, β' επίπεδο δυσκολίας: διαδικασίες και δεξιότητες παραγωγής έργου)

A' άξονας:		B' άξονας:	
Σχεδιασμός και τεχνολογίες		Ψηφιακές τεχνολογίες	
(Design and Technologies)		(Digital Technologies)	
α' επίπεδο: Γνώση και κατανόηση			
Τεχνολογίες και κοινωνία	Τεχνολογικά περιβάλλοντα	Ψηφιακά συστήματα	Παρουσίαση δεδομένων
Η χρήση ανάπτυξη και επίδραση της τεχνολογίας στην ζωή των ανθρώπων	Ο σχεδιασμός για μια ποικιλία ψηφιακών περιβαλλόντων	Τα συστατικά των ψηφιακών συστημάτων, όπως τα λειτουργικά, τα λογισμικά, τα δίκτυα και η χρήση τους	Ο τρόπος που παρουσιάζονται και οικοδομούνται οι πληροφορίες με συμβολικό τρόπο
β' επίπεδο: Διαδικασίες και δεξιότητες παραγωγής έργου			
Δημιουργία σχεδιαστικών λύσεων μέσα από τα εξής στάδια:		Συλλογή, διαχείριση και ανάλυση δεδομένων για τη δημιουργία ψηφιακών λύσεων μέσα από τα εξής στάδια:	
Εξερεύνηση και ορισμό		Εξερεύνηση και ορισμό	
Επινόηση και σχεδιασμό		Επινόηση και σχεδιασμό	
Παραγωγή και εφαρμογή		Παραγωγή και εφαρμογή	
Ανάπτυξη		Ανάπτυξη	
Συνεργασία και διαχείριση		Συνεργασία και διαχείριση	

Σχήμα 2: Οι δύο άξονες και η επιμέρους στοχοθεσία

Στον πρώτο άξονα «Σχεδιασμός και Τεχνολογίες» οι μαθητές χρησιμοποιούν τη σκέψη τους και τις τεχνολογίες για να σχεδιάσουν ξεκινώντας από αυθεντικές ανάγκες και ευκαιρίες με στόχο να γίνουν δημιουργικοί και υπεύθυνοι σχεδιαστές. Οι μαθητές αναλαμβάνουν έργα είτε ανεξάρτητα είτε συνεργατικά από το στάδιο της σύλληψης έως το στάδιο της πραγματοποίησης. Όσον αφορά τη στοχοθεσία, αυτή αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα δυσκολίας: στο επίπεδο της γνώσης και κατανόησης και στο επίπεδο της παραγωγής κάποιου έργου. Ταυτόχρονα αφορά δύο θέματα: τη χρήση, ανάπτυξη και επίδραση της τεχνολογίας στην ζωή των ανθρώπων (τεχνολογίες και κοινωνία) και το σχεδιασμό τεχνολογικών περιβαλλόντων (τεχνολογικά περιβάλλοντα). Παραδείγματα από τα δύο θέματα είναι: πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες για κοινωνικά, περιβαλλοντικά, ηθικά, νομικά, αισθητικά και λειτουργικά ζητήματα και την

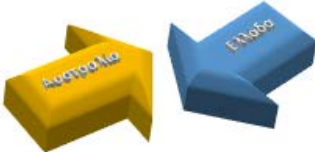
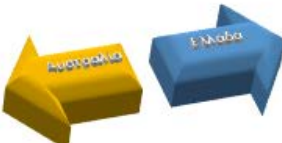
επίδραση αυτού στα άτομα, τις οικογένειες, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον, για το παρόν αλλά και για το μέλλον. Επίσης, πώς κατασκευάζονται καινοτόμα έργα για θέματα μηχανικού σχεδιασμού για βιώσιμα έργα σχετικά με την θέρμανση, τον ήχο, το φως, την κίνηση, τις τροφές και τη διατροφή, τα υφάσματα κ.α. Στον δεύτερο άξονα «Ψηφιακές Τεχνολογίες» οι μαθητές/τριες κατανοούν πως τα σύγχρονα και αλλά και τα αναδυόμενα πληροφοριακά συστήματα και πρακτικές χρησιμοποιούνται για να ικανοποιήσουν ανάγκες του παρόντος και του μέλλοντος. Η βαθιά γνώση και κατανόηση των πληροφοριακών συστημάτων τους οδηγεί στο να γίνονται δημιουργικοί και παρατηρητικοί όταν αποφασίζουν και όταν επιλέγουν και διαχειρίζονται δεδομένα πληροφορίες και διαδικασίες. Αυτός ο άξονας προάγει την καινοτομία που υπάρχει πίσω από κάθε ψηφιακή λύση και δημιουργεί αποτελεσματικούς χρήστες των ψηφιακών συστημάτων και κριτικούς καταναλωτές της ψηφιακής πληροφορίας. Στοχεύει στην εύρεση βιώσιμων και καινοτόμων ψηφιακών λύσεων για την ικανοποίηση παρόντων και μελλοντικών αναγκών, στη χρήση υπολογιστικής σκέψης, αφαιρετικών εννοιών, συλλογής δεδομένων και αναπαραστάσεων και στη χρήση των ψηφιακών συστημάτων με εμπιστοσύνη, στην εφαρμογή νόμιμων ασφαλών, ηθικών επικοινωνιών, συνεργασιών και στην εφαρμογή συστημάτων δικτύων.

Μεθοδολογία

Ως εργαλείο ανάλυσης των δύο προγραμμάτων σπουδών επιλέξαμε το ICMAS (Καρύδας και Κουμαράς 2002). Η ονομασία του προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Intentions, Content, Modes of instruction, Assessment, Support. Το ICMAS αποτελείται από πέντε επίπεδα οργάνωσης: Εκπαιδευτικές Προθέσεις ή φιλοσοφικό σχεδιασμό – Γενικοί Στόχοι - Περιεχόμενο διδασκαλίας - Σχεδιασμός και οργάνωση διδασκαλίας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών- Αξιολόγηση. Επιπλέον θα κάνουμε μια εκτενή αναφορά στο φιλοσοφικό σχεδιασμό των δύο προγραμμάτων, πράγμα που θα συνεισφέρει στον εντοπισμό του κοινωνικού πλαισίου και των πολιτικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών παραγόντων που τα διαπνέουν (Cohen, Manion, Morrison, 2008· Mayring 2000). Θα εντοπίσουμε τις διαφορές και ομοιότητες και θα προβούμε στα αναγκαία συμπεράσματα.

Αποτελέσματα

Ως προς τις Εκπαιδευτικές Προθέσεις διαπιστώθηκε ισχυρή σύγκλιση (σχήμα 3) στα δύο προγράμματα ως προς το παιδαγωγικό τους πλαίσιο, τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, το σύγχρονο, ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα που αναπτύσσουν και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

		
Σχήμα 3. Δείκτης ισχυρής σύγκλισης	Σχήμα 4. Δείκτης ασθενούς σύγκλισης	Σχήμα 5. Δείκτης ισχυρής απόκλισης

Ασθενής σύγκλιση (σχήμα 4) διαπιστώθηκε στο γεγονός πως ενώ στο αυστραλέζικο πρόγραμμα δίνεται μεγάλη έμφαση στην βιωσιμότητα των παραγόμενων έργων και στη στενή σχέση με την τοπική κοινωνία αλλά και στον προβληματοκεντρικό χαρακτήρα του προγράμματος, το ελληνικό πρόγραμμα δεν δίνει μεγάλη έμφαση στα παραπάνω. Ως προς τους στόχους της ενσωμάτωσης των ΝΤ διαπιστώθηκε ισχυρή απόκλιση (σχήμα 5) μεταξύ των δύο προγραμμάτων που αφορά α. τη διατύπωση των στόχων β. τον κεντρικό στόχο-ιδέα γ. τη διδασκαλία της πληροφορικής δ. την ανάπτυξη της σχεδιαστικής σκέψης και ε. τη χρήση του υπολογιστή. Ως προς το περιεχόμενο επίσης διαπιστώθηκε ισχυρή απόκλιση που εντοπίστηκε στην οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου, στο ίδιο το περιεχόμενο, στις θεμελιώδεις έννοιες. Ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας και το ρόλο των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ισχυρή σύγκλιση ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, την εναλλαγή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας και την διαθεματική προσέγγιση. Ισχυρή απόκλιση διαπιστώθηκε στην αυτοδυναμία της σχολικής μονάδας, τις αρμοδιότητες της σχολικής διοίκησης και το ρόλο της κοινότητας. Ως προς την Αξιολόγηση διαπιστώθηκε ισχυρή σύγκλιση ως προς τις προσεγγίσεις που αφορούν την αξιολόγηση αλλά και το σκοπό της, ενώ ισχυρή απόκλιση διαπιστώθηκε στην υλοποίηση, την οργάνωση εκ μέρους των ιθυνόντων, τη συχνότητα και τα κριτήρια για την αξιολόγηση.

Συμπεράσματα από τη σύγκριση των δύο Α.Π.

Παρατηρούμε πως οι διαφορές των δύο προγραμμάτων είναι πολύ περισσότερες από ότι οι ομοιότητες. Ως προς τις ομοιότητες εντοπίζουμε πως οι εκπαιδευτικές προθέσεις των δύο ΑΠ (που προσδιορίζουν ένα γενικό πλαίσιο φιλοσοφίας κατά τον σχεδιασμό τους) τα δύο προγράμματα ξεκινούν από το ίδιο σημείο, είναι δηλαδή σύγχρονα, ανοιχτά και ευέλικτα, έχουν το μαθητή στο κέντρο τους και υπολογίζουν πολύ στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης. Η μάθηση και στα δύο παρουσιάζεται ως ‘Όλον, ακολουθώντας τη σπειροειδή μορφή όπου η γνώση εμβαθύνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών χωρίς να επιμερίζεται. Διακηρύττουν πως ενδιαφέρονται για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, την ιδιαιτερότητα και τις προ υπάρχουσες εμπειρίες του. Η αξιολόγηση του παιδιού και στα δύο προγράμματα στοχεύει σε παρόμοια οφέλη και αφορά την μάθηση και όχι το μαθητή ενώ το γενικό πλαίσιο της αξιολόγησης ταυτίζεται σε πάρα πολλά σημεία. Η θέση που δίνουν τα δύο προγράμματα στον εκπαιδευτικό είναι σημαντική και τον ορίζουν ως σημαντικό τροποποιητή και συνοδηγό για τη μάθηση. Μικρές διαφορές που διαφαίνονται εδώ είναι ότι οι προθέσεις του

αυστραλέζικου συστήματος φαίνεται πως είναι περισσότερο κοντά στη φιλοσοφία της αγοράς και της εργασίας και πως υπολογίζει στην τοπική κοινότητα πολύ περισσότερο από ότι η φιλοσοφία του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος. Θα διαπιστώσουμε ωστόσο, πως όσο προχωράει η σύγκριση ενδυναμώνεται η απόκλιση. Έτσι, σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στον απώτερο σκοπό και τις θεμελιώδεις έννοιες του ΑΠ των τεχνολογιών. Ο ανταγωνισμός, η εύρεση λύσεων, η βιωσιμότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών που καλούνται οι μαθητές να παράξουν μέσω των τεχνολογιών στο αυστραλιανό πρόγραμμα διαγράφουν ένα προφίλ που έχει ως γενική ιδέα την σύνδεση του μαθητή με την εργασία και την αγορά. Αυτό δεν συμβαίνει στο ελληνικό πρόγραμμα που πλαισιώνεται από στόχους σχετικούς με την κοινωνική μάθηση μέσω Τ.Π.Ε.. Η απόκλιση είναι έντονη: έτσι, ενώ στο ελληνικό έχουμε στόχους γνωστικούς, παιδαγωγικούς και κοινωνικούς, στον αντίποδα -στο αυστραλιανό πρόγραμμα- έχουμε την ανάπτυξη της συστημικής, της σχεδιαστικής και της υπολογιστικής σκέψης. Οι προθέσεις του ελληνικού προγράμματος προδιαγράφουν σε ένα μεγάλο βαθμό τους στόχους και το περιεχόμενο, κάτι που δεν συμβαίνει στο αυστραλιανό. Το περιεχόμενο είναι ένα ακόμα σημείο ισχυρής απόκλισης, καθώς σε πολύ μεγάλο ποσοστό αποτελείται από διαφορετικές έννοιες, κάτι αναμενόμενο εφόσον το περιεχόμενο είναι η συνέχεια των στόχων. Η θεματολογία του αυστραλιανού προγράμματος είναι συγκεκριμένη, καθορισμένη και παρουσιασμένη με πολύ αναλυτικό τρόπο, ενώ κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι έχει να κάνει με καταστάσεις και προβλήματα από την πραγματική ζωή όπως η μηχανική των συστημάτων, η τροφή και τα υφάσματα. Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να συμπεριλάβουμε ευρήματα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας που έχουν να κάνουν με τα προβλήματα που εντοπίζουν οι ερευνητές σχετικά με την ανάπτυξη πολλής θεωρίας στο αυστραλιανό ΑΠ (Rennie, 2001).

Σημαντικές διαφορές έχουν τα δύο προγράμματα στην οργάνωση και το σχεδιασμό της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών. Η αυτοδυναμία της σχολικής μονάδας στην Αυστραλία απέχει πολύ από το συγκεντρωτικό ελληνικό σύστημα. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορεί η κάθε μονάδα να αναπτύσσει δικούς της δρόμους όσον αφορά τις Τεχνολογίες, όπως την εισαγωγή καινοτομιών (εξοπλισμός με ταμπλέτες, μάθηση με κινητά), δικές της συνεργασίες με φορείς της τοπικής κοινωνίας και πειραματισμούς που αφορούν τεχνολογικά έργα. Η ίδια η τεχνολογική οργάνωση του κάθε αυστραλιανού σχολείου είναι μια άλλη πτυχή της μεγάλης διαφοράς μεταξύ των δύο ΑΠ. Τέλος η αξιολόγηση στα δύο ΑΠ, ενώ ξεκινάει από κοινά θεωρητικά σημεία, παρουσιάζει μεγάλες διαφορές στην εφαρμογή, την υποχρεωτικότητα, τη συχνότητα και την οργάνωσή της. Στο αυστραλιανό σχολείο υπάρχει οργανωμένη Αρχή Αξιολόγησης, λεπτομερή κριτήρια και ρουμπρίκες για κάθε «μάθημα», επαναλαμβανόμενες σε σταθερή βάση δοκιμασίες και αντίστοιχες επανατροφοδοτήσεις των σχολείων με βάση τα αποτελέσματα, κάτι που δεν υπάρχει στο ελληνικό ΑΠ.

Συζήτηση- Προτάσεις

Η επισκόπηση στα Αναλυτικά προγράμματα των δύο χωρών δείχνει ότι αυτά είναι άμεσα συνδεδεμένα με το γενικότερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο και κατά ένα

μεγάλο μέρος αντανακλούν την υπάρχουσα δομή της κοινωνίας. Η Αυστραλία είναι μια ανεπτυγμένη χώρα με πλούσια οικονομία και μεγάλες δαπάνες για την εκπαίδευση. Η συνεχής ροή μεταναστών και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός στα βιομηχανικά προϊόντα των άλλων «ισχυρών» δυνάμεων (Αμερική, Κίνα, Ευρώπη) προκαλεί μια συνεχής εγρήγορση στην κοινωνία και την οικονομία και διαρκείς ανακατατάξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο υπόκειται στους νόμους της αγοράς και αντιμετωπίζεται ως προθάλαμος της κοινωνίας της «αγοράς» και της «εργασίας». Η εκπαίδευση δεν είναι δωρεάν, εφόσον οι μαθητές πληρώνουν για το κάθε έτος στο δημόσιο σχολείο (ποσό ίσο με εφτακόσια ευρώ). Ο έλεγχος του σχολείου από το κράτος είναι στενός με αλληπάλληλες αξιολογήσεις, ενώ οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας είναι υψηλές και γίνονται με αυστηρά καθορισμένα κριτήρια. Οι συνεχείς εκπαιδευτικές αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων αποτελούν ένα σπουδαίο αναλυτικό εργαλείο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, ενώ μέσω της συστηματικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται αναθεωρούνται τα προγράμματα σπουδών, και αναπτύσσονται τα μελλοντικά οράματα. Η διαμόρφωση του ΑΠ για τις Τεχνολογίες υπόκειται σε αντίστοιχη λογική, δεδομένου ότι η τεχνολογία είναι το όχημα για μια ανταγωνιστική αγορά και για μια ισχυρά οργανωμένη και αποτελεσματική εργασία. Για τους παραπάνω λόγους πιστεύουμε πως και η στοχοθεσία και το περιεχόμενο του ΑΠ για τις τεχνολογίες είναι εστιασμένο στην παραγωγή έργου και στην βιωσιμότητα του παραγόμενου έργου. Επίσης, γίνεται συνεχής αναφορά στο ότι οι μαθητές οφείλουν να σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο το παραγόμενο έργο θα λειτουργήσει στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Δεν είναι τυχαίο ότι το πρόγραμμα για τις Τ.Π.Ε. στο δημοτικό –αλλά και στο γυμνάσιο- «στοχεύει» στην παραγωγή από τους μαθητές τριών ειδών ψηφιακών έργων ή έργων με τη βοήθεια της τεχνολογίας: ενός προϊόντος, μιας υπηρεσίας και ενός περιβάλλοντος. Οι υπολογιστές δεν είναι τα μόνα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Φορητές συσκευές όπως λάπτοπ, ταμπλέτες και κινητά τηλέφωνα χρησιμοποιούνται εξίσου από τους μαθητές, ενώ το κάθε σχολείο διατηρεί το δικό του «πληροφορικό εργαστήριο» σε ξεχωριστή αίθουσα αλλά και τη δική του φορητή μονάδα πληροφορικής με 50 ή και παραπάνω φορητές συσκευές προς χρήση (λάπτοπ και ταμπλέτες), ενώ σε όλα τα σχολεία υπάρχει ειδικός πληροφορικός που φροντίζει για τις συσκευές, το δίκτυο και τα τυχόν προβλήματα. Οι μαθητές διατηρούν τους προσωπικούς τους λογαριασμούς και έχουν ψηφιακές θυρίδες απόθεσης εργασιών. Οι εκπαιδευτικοί επίσης διαθέτουν τη δική τους θυρίδα για την αποθήκευση και ανάθεση οδηγιών και εργασιών. Παρατηρούμε λοιπόν πως υπάρχουν όλες οι προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να αναπτύσσονται καινοτομίες στον τομέα της τεχνολογίας, που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν ή θα αργοπορούσαν ή θα δυσκολεύονταν να γίνουν πράξη.

Στον αντίποδα όλου αυτού του επιτυχημένου οικοδομήματος ενσωμάτωσης των τεχνολογιών είναι το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών. Η χώρα θεωρεί την παιδεία δημόσιο αγαθό που υπόκειται σε κοινωνικό έλεγχο. Η κεντρική ιδέα για την Παιδεία πλαισιώνεται από όρους όπως κριτική και διαλεκτική ικανότητα, δημοκρατική κοινωνία, διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, συνείδηση ευρωπαίου πολίτη, ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Το πλαίσιο που διαφαίνεται είναι προσανατολισμένο σε ανθρωπιστικές

ιδέες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες των πολιτών, μακριά από τη λογική της «αγοράς και της εργασίας». Οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως βοηθητικοί παράγοντες προς την κατεύθυνση της καλύτερης κατανόησης των παραπάνω. Είναι χαρακτηριστικό πως στην πρόσφατη επικαιροποίηση του ελληνικού ΑΠ για τις τεχνολογίες, προστέθηκε ένας επιπλέον άξονας που ονομάστηκε «οι Τ.Π.Ε. ως κοινωνικό φαινόμενο» και που περιλαμβάνει την οπτική της επικοινωνίας στην κοινωνία της γνώσης. Ωστόσο, η υλικοτεχνική υποδομή σε τεχνολογίες υστερεί κατά πολύ, παρουσιάζει μάλιστα σημαντικές ελλείψεις σε πολλές περιπτώσεις. Η έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) που προαναφέραμε κατατάσσει τη χώρα σε χαμηλά επίπεδα και δείχνει πως η αξία που δίνει το κράτος στην εκπαίδευση αποκλίνει σημαντικά από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Από τη μια μεριά ο οικονομικός παράγοντας και από την άλλη η κοινωνική πολιτική έχουν διαμορφώσει ένα ευέλικτο αλλά αρκετά γενικόλογό αναλυτικό πρόγραμμα για τις τεχνολογίες, που -πιστεύουμε- πως χρειάζεται να επανασχεδιαστεί με περισσότερες πληροφορίες. Επιπλέον το ελληνικό σύστημα δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας και αυτονομίας στα ίδια τα σχολεία με αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται σε ανάλογη διαμόρφωση των προσδοκιών τους. Όλες αυτές οι δυσκολίες καθιστούν το θέμα της τεχνολογίας, μια συνεχή πρόκληση ενώ σε επίπεδο θεωρητικού σχεδιασμού το "Νέο Σχολείο" (ΥΠΕΠΘ, 2013), ένα καινοτόμο νέο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόστηκε πειραματικά στα ελληνικά σχολεία, εισάγει την πλήρη και αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε. σε όλες τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας. Ένας σημαντικός αριθμός μεταρρυθμίσεων των τελευταίων ετών δεν φαίνεται να έχουν αλλάξει τις υπάρχουσες παιδαγωγικές πρακτικές, υπογραμμίζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την ανάγκη για υιοθέτηση γενναίων αποφάσεων από τους ιθύνοντες (Καλαβάσης, 2009).

Ενδεικτικές βιβλιογραφικές πηγές

ACARA (2010). *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority / Rationale*.

Retrieved November 30, 2018, from <http://www.australiancurriculum.edu.au/Science/Rationale>

ACARA. (2011). *The Australian Curriculum: Science*. Retrieved October 17, 2018, from

<http://www.australiancurriculum.edu.au/Science/Curriculum/F-10>

AICTEC. (2009). *Digital Education Revolution Implementation Roadmap*. Retrieved October 17,

2018, http://www.deewr.gov.au/Schooling/DigitalEducationRevolution/Documents/AICTEC_DER_ROADMAPAdvice.pdf

Bell, T., & Newton, H. (2013). Unplugging computer science. In D. M. Kadijevich, C. Angeli, &

C. Schulte (Eds.). *Improving computer science education* (pp. 66–81). New York: Routledge

Caldwell, B.J. (2011). Educational Reform and Change in Australia. Retrieved October 9, 2018,

from <https://www.eduhk.hk/apclc/roundtable2011/paper/Brian%20J.Caldwell.pdf>

Cheema, J. R., & Zhang, B. (2013). Quantity and quality of computer use and academic achievement: evidence from a large-scale international test program. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9(2), 95–106

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα:

Μεταίχμιο

European Commission (2013). Survey of Schools: ICT in Education Final Study Report

BENCHMARKING ACCESS, USE AND ATTITUDES TO TECHNOLOGY IN EUROPE'S SCHOOLS. Retrieved March 18, 2018, from <https://bit.ly/2fXa8Gx>

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis, *Forum: Qualitative Social Research*, 1, Article

Number: 20. Retrieved October 28, 2017, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>

OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece, στο Strong Performers and Successful*

Reformers in Education. OECD Publishing

Rennie et all, 2001. Science Teaching and Learning in Australian Schools: Results of a National

Study *Research in Science Education* 31: 455–498, 2001.

Riggall, A. & Sharp, C. (2008). *The Structure of Primary Education: England and Other Countries*

(*Primary Review Research Briefings 9/1*). Cambridge, University of Cambridge, Faculty of Education

Unesco. (2013). ICT in primary education. Retrieved August 20, 2017, from

<https://iite.unesco.org/publications/3214707/>

Webb, M. E. (2014). Considerations for the design of computing curricula. In T. Brinda, N.

Reynolds, R. Romeike, & A. Schwill (Eds.), *KEYCIT 2014 – Key Competencies in Informatics and ICT, University of Potsdam, Germany, July 1st – 4th, 2014 (pp. 267–283): Commentarii informaticae didacticae (CID) | 7*

Webb, M. E., & Reynolds, N. (2013). *Panel session: towards a vision for a new curriculum for*

ICT: are we getting there? at the World Conference on Computers. In Education (WCCE), Toruń, Poland, 2–5 July 2013

Γιανικοπούλου, Α. & Φώκιαλη, Ε. (2013). Στα δίκτυα της λογοτεχνίας. Διδάσκοντας την εποχή

του διαδικτύου. Στο Κοντάκος Α. και Καλαβάσης Φ. (επιμ). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τόμος 6ος*. Αθήνα: Διάδραση

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2007). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Π.Ι. &

ΥΠΕΠΘ. Retrieved October 19, 2017, from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

Καλαβάσης, Φ. (2009). Δυο σκέψεις για την πολυπλοκότητα στην εκπαίδευση. Στο Κοντάκος

Α. και Καλαβάσης Φ. (επιμ). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τόμος 2ος*. Αθήνα: Ατραπός

ΟΟΣΑ (2011). «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση,

Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα». Retrieved March 18, 2018, <https://bit.ly/2tXx7tq>

Παιδαγωγικό ινστιτούτο (2001). *Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς*. Αθήνα: Υ-ΠΕΠΘ.

Retrieved October 25, 2018, from <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/English/cef.doc>

ΥΠΕΠΘ (2013). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή». Retrieved

October 19, 2018 from <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=1>

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός

Μουσική, Τεχνολογία και Μάθηση

Μπαμπαλή Άννα, Εκπαιδευτικός ΠΕ79 01, MA Mus. Ed., anna_babali@yahoo.co.uk

Περίληψη

Οι νέες τεχνολογίες έχουν συνδυαστεί με το μάθημα της μουσικής τα τελευταία χρόνια. Παρόλα αυτά τα διάφορα προγράμματα σύνθεσης και γραφής της μουσικής έχουν προηγηθεί δεκαετίες νωρίτερα. Στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία λίγα χρόνια υπάρχουν προτάσεις για υποστήριξη του μαθήματος της μουσικής με τις νέες τεχνολογίες, παρόλο που η νευροεπιστήμη έχει καταδείξει με σαφήνεια ότι οι ψηφιακές εφαρμογές βοηθούν σημαντικά την εμπέδωση των γνώσεων σε όλα τα πεδία της μάθησης, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αντίθετα, κατά την νηπιακή ηλικία, η επαφή με τις οθόνες έχει αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου των νηπίων με αποτέλεσμα τη χαμηλή απόδοση στα μαθήματα κατά την παιδική ηλικία. Στο παρόν άρθρο αναφέρεται μια σειρά από προγράμματα Μουσικής Τεχνολογίας και ψηφιακών εφαρμογών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της μουσικής. Έχει ως στόχο να αναδείξει τον τρόπο που οι ψηφιακές εφαρμογές, επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσική Τεχνολογία, Νέες Τεχνολογίες, Μουσική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τεχνολογία και Μουσική Εκπαίδευση ή νέες τεχνολογίες στην Μουσική Εκπαίδευση είναι τομείς που συνδυάστηκαν μόλις πριν μερικές δεκαετίες με τη χρήση του διαδικτύου στη αρχή και έπειτα με τη χρήση εφαρμογών στα κινητά τηλέφωνα και σε iPad. Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος των βίντεο (MOOCs) αποτελεί έναν από τους κύριους τρόπους ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες μάθησης, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και συστήματα που λειτουργούν στο εξωτερικό. Παρόλα αυτά η χρήση της τεχνολογίας στην μουσική εκπαίδευση έχει αμεσότερη εφαρμογή στα ποικίλα προγράμματα σύνθεσης και γραφής παρτιτούρας, που χρησιμοποιούνται για το μάθημα της μουσικής τεχνολογίας και της σύνθεσης σε πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο. Στο παρόν άρθρο αναφέρεται μια σειρά προγραμμάτων Μουσικής Τεχνολογίας και ψηφιακών εφαρμογών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της μουσικής. Έχει ως στόχο να αναδείξει τον τρόπο που οι ψηφιακές εφαρμογές, επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες.

Προγράμματα Μουσικής Τεχνολογίας

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και μετά η δημιουργία μουσικής μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών έφτασε στο αποκορύφωμά της από τον ελληνικής καταγωγής Γιάννη Ξενάκη. Ο συνθέτης αυτός χρησιμοποίησε διάφορες εφαρμογές σε υπολογιστές για να δημιουργήσει μουσικές συνθέσεις ηλεκτροακουστικής μουσικής, από το 1953. Μέχρι

το 1979, κατόρθωσε να δημιουργήσει το πρόγραμμα UPIC, το οποίο μετέτρεπε εικόνες γραφικών σε μουσική. Τα προγράμματα μουσικής τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται από τη δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα, σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και κολλέγια στο εξωτερικό, είναι πολλά και ποικίλα, όπως Cubase, Ableton Live, Garageband, Acid, Pro Tools, Soundtrap, Finale, Noteflight, Flat, Sibelius και Muscores. Το τελευταίο, μάλιστα, διατίθεται ελεύθερα στο διαδίκτυο. Παρόλα αυτά πολύ δυνατά στη λειτουργία τους και αποδεκτά από τις περισσότερες ηλεκτρονικές συσκευές έχουν αποδειχθεί οι εφαρμογές Noteflight και Flat.

Μουσική και Νέες Τεχνολογίες στην Ελλάδα

Ειδικά για την Ελλάδα ο συνδυασμός μουσικής και Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι ένας τομέας που βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και ελάχιστα παραδείγματα έχουμε να αναφέρουμε. Βέβαια, τα προγράμματα σύνθεσης και γραφής παρτιτούρας χρησιμοποιούνται ευρέως, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Σύμφωνα, λοιπόν με τις τελευταίες επιταγές της νέας ψηφιακής εποχής, υπάρχει η επιτακτική ανάγκη να υιοθετηθούν συστηματικά και στην Ελλάδα οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στόχος πρέπει να είναι από τη μία πλευρά, η ανάπτυξη του ψηφιακού εγγραμματος των μαθητών, και από την άλλη πλευρά η ενδυνάμωση της μάθησης, δεδομένου ότι τα νέα ψηφιακά και τεχνολογικά μέσα δημιουργούν ευκαιρίες νέων εμπειριών μάθησης, λειτουργώντας βοηθητικά ως προς το σχολικό βιβλίο.

Τέτοια ανοικτά εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης βρίσκονται σε ψηφιακά αποθετήρια καθώς και σε άλλες ψηφιακές πλατφόρμες εκπαιδευτικού υλικού, όπως είναι το Φωτόδεντρο, τα διαδραστικά σχολικά βιβλία (e-books), η πλατφόρμα για μαθητές και εκπαιδευτικούς e-me, η ηλεκτρονική τάξη (e-class), η πλατφόρμα ψηφιακών σεναρίων ΑΙΣΩΠΙΟΣ, το openarchives του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης, η μαθησιακή ηλεκτρονική τράπεζα ΜΗΤΙΔΑ και η διαδραστική εκπαιδευτική πλατφόρμα Μελοδύσσεια. Παρόλα αυτά, το υλικό στον τομέα της μουσικής είναι ιδιαίτερα περιορισμένο σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα και δεν μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού υλικού για την μουσική εκπαίδευση.

Η πιο πρόσφατη προσθήκη στον τομέα αυτόν με ολοκληρωμένη δομή, παρουσιάστηκε στο συνέδριο «Οι Τέχνες στο Ελληνικό Σχολείο», που πραγματοποιήθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (13-10-2018). Ο τίτλος της εισήγησης ήταν 'Επεκτείνοντας το σχολικό βιβλίο: νέα ανοικτά μαθησιακά αντικείμενα (OERs) για το μάθημα της Μουσικής στο ψηφιακό αποθετήριο «Φωτόδεντρο» (Σμαράγδα Χρυσόστομου & Παναγιώτης Μάνδηλας). Στα πλαίσια αυτού δημιουργήθηκαν νέα ανοικτά εκπαιδευτικά αντικείμενα με στόχο την ενίσχυση του μαθήματος της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται, δηλαδή, για ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια και εφαρμογές σχεδιασμένες με συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους διδακτικούς στόχους με βάση το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών/τριών, οι οποίοι παράλληλα ενσωματώνουν ποικίλες τεχνικές και λειτουργίες

διαδραστικής μάθησης. Τα νέα αυτά αντικείμενα είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα από τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «Φωτόδεντρο» και καλύπτουν διαφορετικούς γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) του μαθήματος της Μουσικής, όπως η ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης, η εκμάθηση των βασικών εννοιών της μουσικής γλώσσας, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας, η γνωριμία με μουσικούς πολιτισμούς, αλλά και άλλους στόχους. (Πρόγραμμα Συνεδρίου, 2018)

Ψηφιακές Εφαρμογές και Μουσικά «Παιχνίδια»

Εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα και iPad, όπως αυτή της θεματικής ενότητας «θεωρία της μουσικής» των Βασιλικών Σχολών Μουσικής της Μεγάλης Βρετανίας (Abrsm) αποτελούν υλικό για την μουσική εκπαίδευση με χρήση των νέων τεχνολογιών για όλες τις ηλικίες, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης στον τομέα της μουσικής θεωρίας. Η συγκεκριμένη εφαρμογή, αν και απλή στον σχεδιασμό της, έχει τη μορφή ψηφιακού παιχνιδιού, αφού λειτουργεί με ποσοστό επιτυχίας του κάθε κουίζ και προσφέρει πολύ εξειδικευμένες γνώσεις επάνω στη μουσική θεωρία χρήσιμες στους εξεταζόμενους του εν λόγω εξεταστικού συστήματος. Άλλες περιπτώσεις ψηφιακών παιχνιδιών, πάλι στην αγγλική γλώσσα, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ομάδα εκπαιδευομένων κάθε ηλικίας είναι οι παρακάτω: Music Memory, Solfege.io, Theremin by Femur, Audiotool και Flashnote. Εφαρμογές που βοηθούν στην παιχνιδοποίηση της γνώσης, όχι αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο της μουσικής, είναι οι kahoot.it και quizlet.com, που είναι εύκολα προσβάσιμες πλατφόρμες, μέσω των οποίων ο κάθε ένας μπορεί να δημιουργήσει το δικό του ψηφιακό παιχνίδι. Ειδικά η περίπτωση του Kahoot, είναι πολύ διασκεδαστική γιατί μπορεί να λειτουργήσει με παίχτες που βρίσκονται ταυτόχρονα σε διάφορα εκπαιδευτικά κέντρα της Ελλάδας ή του κόσμου και στο τέλος να αναδείξει νικητή (όπως το flashnote). Ένα απλό είδος παιχνιδοποίησης της γνώσης είναι το ψηφιακό σταυρόλεξο, που υπάρχει στο ψηφιακό αποθετήριο ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ στη θεματική ενότητα μουσική. Τα σταυρόλεξα αυτά αφορούν κάποιες βασικές γνώσεις στην μουσική, είναι στην ελληνική γλώσσα και είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικά για τους μαθητευόμενους κάθε ηλικίας που βρίσκονται στο ανάλογο επίπεδο. Επίσης, τα πολλά, διαθέσιμα σε όλους, MOOC βίντεο (στα αγγλικά) που υπάρχουν αναρτημένα στο διαδίκτυο, στο youtube, που είναι και το μεγαλύτερο αποθετήριο ανοιχτών πηγών γνώσης τόσο για την μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων όσο και για τους σπουδαστές μουσικής σε μουσικές σχολές και πανεπιστημιακά ιδρύματα ανά τον κόσμο, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία για μάθηση από το ευρύ κοινό, χωρίς απαραίτητα οι ενδιαφερόμενοι να είναι ειδικοί στην μουσική ή σπουδαστές κάποιων ιδρυμάτων. Έτσι, μπορούν να συνδυάσουν τη μάθηση μέσα στα απαιτητικά προγράμματα εργασίας και καθημερινότητας.

Μουσική, Νέες Τεχνολογίες και Μάθηση: Αποτελέσματα Ερευνών

Νηπιακή Ηλικία: Εκτός Ελλάδας, σε χώρες που ακολουθούν τις τρέχουσες εξελίξεις της ψηφιακής εποχής και ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική

διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της μουσικής εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλά περισσότερα παραδείγματα συνδυασμού της διδασκαλίας της μουσικής με τις νέες τάσεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, εδώ και αρκετά χρόνια. Πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι οι έρευνες έχουν δείξει με σαφήνεια πως η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι επιβοηθητική, ιδιαίτερα στις ηλικίες των εφήβων και ενηλίκων, με ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα σε αυτές, ενώ αντίθετα είναι εντελώς ακατάλληλες για τα πρώτα δύο μετρία έτη της ζωής του ανθρώπου. (Christakis, 2011) Μάλιστα σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στη Νέα Ζηλανδία, στην Αυστραλία και στην Μεγάλη Βρετανία οι επιστήμονες συμφωνούν ότι μέχρι τα δύο τουλάχιστον έτη είναι απαγορευτική η επαφή με τις οθόνες τηλεόρασης, κινητών και όλων των ηλεκτρονικών συσκευών. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι προκαλούν μόνιμες βλάβες στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών λειτουργιών και συνεπώς στην ανάπτυξη της εγκεφαλικής μνήμης, της προσοχής και της ικανότητας ανάγνωσης, για αυτό και μειώνεται η απόδοση των παιδιών στις σχολικές τους επιδόσεις από την ηλικία των πέντε ετών και μετά. (Vandewater et al., 2005)

Από την άλλη πλευρά βέβαια υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει τις θετικές επιδράσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στις μικρές ηλικίες, αναφερόμενοι σε αυτές για άνω των δύο ετών. (Wartella et al., 2010 & Wright Huston et al., 2001) Καταλυτικό παράγοντα σύμφωνα με τις έρευνες της Wendy Brooks (2014), αποτελεί το περιεχόμενο που έχει οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ψηφιακό παιχνίδι ή ψηφιακή εφαρμογή. Συγκεκριμένα αποδείχθηκε ότι ο τρόπος που παρουσιάζεται η (μουσική) γνώση μέσα από αυτά, αλλά και ο τρόπος που έχει ενσωματωθεί η μουσική επένδυση (το τραγούδι) σε τέτοιου είδους ψηφιακά παιχνίδια και προγράμματα που προσφέρονται στα παιδιά, δίνει την ανάλογη χροιά στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα της χρήσης αυτών των ψηφιακών μέσων, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης. Δηλαδή, η Brooks μίλησε τόσο για την «παιχνιδοποίηση» της μουσικής γνώσης όσο και για τη γνώση μέσω του ακούσματος της μουσικής επένδυσης των παιχνιδιών, έννοιες που συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο του καθηγητή Small, του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Λονδίνου, *Musicking* (Small, 1998)

Εφηβική Ηλικία: Κατά την εφηβική ηλικία οι παιδαγωγοί συνιστούν μια συνδυαστική χρήση των ψηφιακών μέσων με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, αποδεικνύοντας την περισσότερο αποδοτική χρήση των νέων τεχνολογιών σε αυτή την ηλικία. Σε αντίθεση, βέβαια, με αυτό έρχονται οι έρευνες του Dworak, που έδειξαν ότι η εκτεταμένη χρήση των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στους εφήβους επηρεάζουν αρνητικά την αυτοσυγκέντρωσή τους, την μνήμη τους, την απόδοσή τους στα μαθήματα, ακόμη και τον ύπνο τους. (Dworak et al.,) Παρόλα αυτά, παιδαγωγοί και μελετητές συμφωνούν ότι ο συνδυασμός παιχνιδιού με γνώση, μέσω των νέων τεχνολογιών (gamification) βοηθά τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά, να έχει περισσότερο το ρόλο του παρατηρητή και του οδηγού, ενώ παράλληλα προάγει την συνεργατικότητα και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών. (Bauer, 2014)

Εκπαίδευση Ενηλίκων (Μεικτή Μάθηση): Παρόμοια αποτελέσματα ισχύουν στην

ενσωμάτωση της μεθόδου του gamification στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σε αυτή την κατηγορία εκπαίδευσης ο συνδυασμός παροχής γνώσης με την παιχνιδοποίηση αυτής, μέσα από την κλιμακωτή παράδοση του γνωστικού υλικού και την επανάληψη και ανατροφοδότηση αυτής από ψηφιακά μέσα που λειτουργούν με point system ή με άλλου είδους επιβραβεύσεις, αυξάνουν τα επίπεδα της ντοπαμίνης στον ανθρώπινο εγκέφαλο και έτσι εξιτάρουν τους ενήλικες. Με αυτόν τον τρόπο οι ενήλικες αποδίδουν περισσότερο αποτελεσματικά στην εμπέδωση της πληροφορίας που τους παρέχεται, βοηθούν στην ανατροφοδότηση της μνήμης τους, ώστε η γνώση να περάσει στην μόνιμη μνήμη. Αποτελούν, δηλαδή, μέσο για μάθηση, για διαδραστικότητα, για ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά κυρίως για ενίσχυση της μνήμης, αυτής που τελικά οδηγεί στην ουσιαστική και συνειδητή γνώση. Μέσω των εφαρμογών και των ψηφιακών μέσων επιτυγχάνεται η περιοδική επανάληψη των τομέων γνώσης, ενώ παράλληλα γίνεται εφαρμογή των νέων στοιχείων, με αποτέλεσμα να υποβοηθείται η ανατροφοδότηση της γνώσης. Μάλιστα, σε περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών, τα ψηφιακά μέσα αποτελούν το μοναδικό μέσο για μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη.

Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος μέσα από ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια, όπως κουίζ γνώσεων, ερωτήσεις σωστό/λάθος ή/και συμπλήρωση κενών με λέξεις μπορεί να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά, ώστε σε λίγο χρονικό διάστημα να αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις που έχουν αντίκρουσμα στον επαγγελματικό του τομέα, με γρήγορο και διασκεδαστικό τρόπο. Αυτό συμβαίνει γιατί οι νέες τεχνολογίες ενισχύουν την μάθηση μέσα από μικρές δόσεις προσφοράς πληροφοριών και δίνουν τη δυνατότητα στην άμεση εφαρμογή της νέας γνώσης, στην περιοδική επανάληψη αυτής, στην αυτοαξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ παράλληλα μπορούν να κρατήσουν περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευομένων. Έτσι επιτυγχάνεται η ταξινομία του Bloom, δηλαδή γνώση- κατανόηση- εφαρμογή- ανάλυση- σύνθεση- αξιολόγηση. Επίσης, επιβεβαιώνεται και η θεωρία του Illeris, ο οποίος προσεγγίζει την μάθηση ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, τα επιμέρους στοιχεία του οποίου είναι διδακτικό περιεχόμενο, εκπαιδευτικές μέθοδοι, ικανότητες που αναπτύσσονται, σχέσεις διδασκόντων- διδασκόμενων, υποκίνηση του ενδιαφέροντος κ.λ.π. και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. (Illeris, 2016).

Σημαντικότερο όμως στοιχείο είναι ότι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως ανατροφοδοτικό μέσο στην εκπαίδευση ενηλίκων, επιτυγχάνεται να περάσει η γνώση από τον μεταιχμιακό φλοιό του εγκεφάλου στον εσωτερικό, δηλαδή στην μακρόχρονη μνήμη. Και αυτό γιατί η γνώση προσφέρεται μέσα από συγκινησιακά πεδία, δηλαδή το συναίσθημα, σε επαναλαμβανόμενες τακτές δόσεις παροχής πληροφοριών. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο του 19^{ου} αιώνα, Hermann Ebbinghaus, το 70% της πληροφορίας που λαμβάνει ο ανθρώπινος νους χάνεται από την μνήμη του ανθρώπου μέσα στο εικοσιτετράωρο και το 90% της πληροφορίας μέσα σε διάστημα μιας εβδομάδας. Αυτή η έρευνα έχει αλλάξει τον τρόπο οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε όλο τον κόσμο.

Συγκεκριμένα, ο Dr. Art Kohn υποστηρίζει ότι, παρόλο που επιχειρήσεις και οργανισμοί ξοδεύουν περίπου εξήντα δισεκατομμύρια δολάρια το χρόνο για επιμορφωτικά

προγράμματα, δεν επενδύουν καθόλου στην ενίσχυση της γνώσης αυτής μέσα στα χρονικά όρια λειτουργίας της μνήμης, δηλαδή μέσα σε διάστημα μιας εβδομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η επένδυση των πενήντα από τα εξήντα δισεκατομμύρια δολάρια δεν έχουν αντίκρισμα. Σύμφωνα, με τη θεωρία του ο Kohn και την ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα που δημιούργησε για την ενίσχυση και την άμεση ανατροφοδότηση της μάθησης, το BoosterLearn, οι εκπαιδευόμενοι που τη χρησιμοποιούν λαμβάνουν «καθημερινές ενισχύσεις» (επτά έως δέκα ανά εκπαίδευση) που τους θυμίζουν με διάφορους τρόπους αυτά που έμαθαν. Αυτές μπορεί να είναι σύντομα κουίζ, δημοσκοπήσεις, συνδέσεις με πόρους και βίντεο ή φόρουμ κοινωνικής μάθησης. Μέσα από την προώθηση τέτοιων εφαρμογών στον υπολογιστή ή στην κινητή συσκευή των εκπαιδευόμενων ενθαρρύνεται η αφοσίωση τόσο στο υλικό όσο και στους συνεκπαιδευόμενους τους. Η ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων σε καθημερινή βάση ενισχύει τη μάθηση και βελτιώνει την απόδοση, κάνοντας τη μάθηση μια συνεχή δραστηριότητα. Ουσιαστικά, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να διατηρήσουν αυτό που μαθαίνουν, πρέπει να έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν το νέο υλικό που τους παρέχεται αμέσως μετά την εκπαίδευση και στη συνέχεια ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Για την ενίσχυση του περιεχομένου που συγκρατεί ο εγκέφαλος, η χρήση εργαλείων σε μορφή πολυμέσων μπορεί να βοηθήσει καταλυτικά την μαθησιακή διαδικασία. Με δεδομένο ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος αυτόματα ξεχνά μεγάλες ποσότητες δεδομένων, ενώ είναι απίστευτο αποθετήριο γνώσης και ανάλυσης αυτών των δεδομένων, και για να διασφαλίσουμε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος μας θα διατηρήσει αυτό που εμείς θέλουμε να παραμείνει ως μόνιμη γνώση, πρέπει να τον βοηθήσουμε να κάνει τη σωστή επιλογή αποθήκευσης δεδομένων, ανάλογα με το χρονοδιάγραμμα που αυτές οι γνώσεις αποκτήθηκαν. Έτσι, αν οι πληροφορίες έχουν αποκτηθεί ή χρησιμοποιηθεί πρόσφατα, ο εγκέφαλος τις κρατάει και ο εκπαιδευόμενος μπορεί να είναι πιο αποδοτικός στη εργασία του. (Dr. Art Kohn, 2014)

Συμπεράσματα

Οι επιστήμονες έχουν αποδείξει ότι οι νέες τεχνολογίες και οι ψηφιακές εφαρμογές μπορούν να βοηθήσουν στην εμπέδωση εννοιών κατά την εφηβική ηλικία, αλλά κυρίως στην ενήλικη περίοδο του ανθρώπου. Κατά την νηπιακή ηλικία μάλλον έχουν αρνητικές επιδράσεις στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Σίγουρα όμως, μπορεί να θεωρηθεί ότι η χρήση του υπολογιστή, δηλαδή οι νέες τεχνολογίες και όποιες σχετικές ψηφιακές εφαρμογές υπάρχουν σχετικά με την μουσική, μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά το μάθημα της μουσικής και της σύνθεσης και να αποτελέσουν το κατάλληλο εργαλείο για δημιουργία και ενασχόληση με την μουσική, αλλά κυρίως για την αποτελεσματικότερη μάθηση αυτής. (Brown, 2015)

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. Wright, J. C., & Larson, R. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1),

i-154.

Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York, NY: Oxford University Press.

Brooks, W. (2014). Music in infant-directed digital video discs: A content analysis. *Music Education Research* 17(2):1-21

Brown, A. (2015). *Music technology and education: Amplifying musicality*. New York, NY: Routledge.

Christakis, D. (2011, Dec 27). *Media and Children* [Video file]. Διαθέσιμο on line: <https://tedxseattle.com/talks/dimitri-christakis-media-and-children/>, προσπελάστηκε στις 21/3/2019)

Dworak, M., Schierl, M., Bruns, T., & Struder, H. (2007). Impact of singular excessive computer game and television exposure on sleep patterns and memory performance of school-aged children. *Pediatrics*, 120(5). (Διαθέσιμο on line: <http://pediatrics.aappublications.org/content/120/5/978>, προσπελάστηκε στις 16/2/2019)

Illeris, K. (2016). Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. (Μετάφραση: Ευφροσύνη Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kohn, A., (2014). *Brain Science: The Neuroscience of Teaching and Learning*. (Διαθέσιμο on line: <https://www.learningsolutionsmag.com/author/art-kohn>)

Oesch T. (ed.), CPTM2, (2016). BizLibrary Invests in the Science of Memory with AKLearning Acquisition. *Training Industry Magazine*. Raleigh-Durham, North Carolina Area: Online Magazine

Small, C., (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press.

Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Lee, J. H., Cummings, H. M., Wartella, E. A., (2005). When the television is always on: Heavy television exposure and young children's development. *American Behavioral Scientist* 48(5), 562-577.

Wartella, E., Richert, R. A., & Robb, M. B. (2010). Babies, television and videos: How did we get here? *Developmental Review* 30(2), 116-127.

Μελέτη παραγόντων που δυνητικά επηρεάζουν την εκπροσώπηση των δυο φύλων σε προγράμματα σπουδών Θετικών Επιστημών που εμπεριέχουν τις Τ.Π.Ε.

Μαστοροδήμος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε.86

M.Ed. in STEM, M.Sc. in Computer Science

mastorodimos@gmail.com

Περίληψη

Στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει εκπροσώπηση και των δυο φύλων, όμως υπάρχουν κάποιες σχολές και τμήματα που το ποσοστό του ενός φύλου φαίνεται να υπερτερεί έναντι του άλλου. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό δεν είναι απολύτως ξεκάθαροι, αλλά κάποιοι παράγοντες φαίνεται ότι επηρεάζουν περισσότερο σε σύγκριση με κάποιους άλλους. Στην παρούσα ποσοτική έρευνα γίνονται συγκριτικοί έλεγχοι για συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή υποψήφιων μεταπτυχιακών φοιτητών σε συγκεκριμένο μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης σε κάθε περίπτωση χρειάζονται περεταίρω διερεύνηση και σε άλλες σχολές που ασχολούνται με το ίδιο αντικείμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: STEM, στερεότυπα, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, φύλο

Εισαγωγή

Μέχρι και κάποιες δεκαετίες πριν υπήρχε μια ανδροκρατούμενη κατάσταση στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως στη σημερινή εποχή αυτή η διαφορά τείνει να αμβλυνθεί και να υπάρξει μια ισορροπημένη κατάσταση ανάμεσα στο ποσοστό των δυο φύλων που σπουδάζουν. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν τμήματα ή σχολές πανεπιστημίων που το ποσοστό του ενός φύλου φαίνεται να υπερτερεί έναντι του άλλου. Σε σπουδές φιλολογικού περιεχομένου το γυναικείο φύλο φαίνεται ότι έχει μεγαλύτερη εκπροσώπηση απ' ότι το αντρικό φύλο (Μαραγκουδάκη, 2003). Όμως σε σχολές που έχουν κατεύθυνση τη Μηχανική, την Πληροφορική ή την Τεχνολογία, υπάρχει υπο-εκπροσώπηση των γυναικών έναντι των αντρών (Planty, Kena & Hannes, 2009). Σε άλλες μελέτες φαίνεται ότι η εκπροσώπηση των γυναικών σε σχολές θετικών επιστημών πανεπιστημίων είναι σε μικρά ποσοστά (Ivie & Stowe, 1999; Ρεντετζή, 2006). Από την τρέχουσα βιβλιογραφία εμφανίζεται να υπάρχει δυσανάλογη εκπροσώπηση των δυο φύλων σε σχολές θετικών επιστημών.

Η μελέτη του παραπάνω ερευνητικού προβληματισμού είναι πολύπλευρη, με διάφορους παράγοντες να παίζουν καθοριστικό ρόλο και να διαμορφώνουν αυτήν την κατάσταση. Οι προκαταλήψεις και οι παγιωμένες αντιλήψεις για κάποια επαγγέλματα, η έλλειψη συγκεκριμένων δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες, η δυσκολία κατανόησης συγκεκριμένων μαθημάτων είναι κάποιοι από τους παράγοντες που απωθούν τις γυναίκες ώστε να έχουν έντονη παρουσία στο χώρο των θετικών επιστημών. Αυτοί οι

παράγοντες από την άλλη μπορεί να είναι ενθαρρυντικοί για την ευρύτερη αποδοχή των αντρών σε προγράμματα σπουδών που έχουν ως βάση τα μαθηματικά, τους υπολογιστές αλλά και τις φυσικές επιστήμες. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εκπροσώπηση των δυο φύλων σε προγράμματα σπουδών θετικών επιστημών.

Στην παρούσα εργασία αρχικά παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα για τα δυο φύλα, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται για τις δεξιότητες στις Τ.Π.Ε.. Ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και το μεθοδολογικό πλαίσιο καθώς και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε. Αμέσως μετά ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η μελέτη ολοκληρώνεται με συμπεράσματα που προέκυψαν καθώς και συζήτηση των ευρημάτων των ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος παρατίθενται μελλοντικές ενέργειες που βασίζονται στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στερεότυπα και αντιλήψεις για τα δυο φύλα

Σύμφωνα με την Ρεντετζή (2006, σελ.4) «οι γυναίκες αποκλείονται από τις φυσικές επιστήμες εξαιτίας του ότι η κουλτούρα αυτών των επιστημών είναι ανδρική με χαρακτηριστικά την έντονη φιλοδοξία για επαγγελματική ανέλιξη (Traweek 1988, Harding 1991)». Αυτό βέβαια καλλιεργείται από μικρή ηλικία και μέσα από τα σχολικά βιβλία. Συγκεκριμένα υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια της Φυσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην εικονογράφηση τους (Ρεντετζή, 2006).

Σε έρευνα των Θεοδωράκη και Δεληγιάννη-Κουιμτζή (2007) διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στα μαθήματα θετικών επιστημών και το φύλο στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων του δημοτικού για τα Μαθηματικά, τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών και το φύλο. Στην έρευνα πήραν μέρος 255 δάσκαλοι του δημοτικού και χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις σε πέντε θεματικές ενότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις απ' ό,τι τα κορίτσια στο μάθημα των Μαθηματικών και ότι τους αρέσουν περισσότερο τα Μαθηματικά. Επίσης θεωρούν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν ίδιες επιδόσεις στο μάθημα της Φυσικής, ενώ στο μάθημα της Γλώσσας είναι περισσότερο ευχάριστο στα κορίτσια. Επίσης, οι Έλληνες δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων θεωρούν ότι τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών ανήκουν στα αντρικά επαγγέλματα.

Μια άλλη έρευνα (Κούκης, 2011) διερευνά την ερμηνεία των διαφορών στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές μαθητών και μαθητριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και τους λόγους ύπαρξης των υφιστάμενων διαφορών που οφείλονται στο

φύλο των μαθητών. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού που επηρεάζει το φύλο των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, καθώς και την ερμηνεία του φαινομένου αυτού. Στην έρευνα πήραν μέρος 197 μαθητές. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα κορίτσια περισσότερο απ' ό,τι τα αγόρια σκέφτονται να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε τριτοβάθμια ακαδημαϊκά ιδρύματα. Επιπλέον η επιλογή των επαγγελμάτων γίνεται παραδοσιακά, δηλαδή τα επαγγέλματα υγείας και μόδας ανήκουν στις γυναικείες επιλογές και τα τεχνικά επαγγέλματα ανήκουν στις αντρικές επιλογές. Επίσης τα κορίτσια εμφανίζουν περισσότερο προοδευτικές απόψεις για το ρόλο των δυο φύλων στην εκπαίδευση, την εργασία και την οικογένεια απ' ό,τι τα αγόρια.

Σε άλλη έρευνα των Hayes και Bigler (2013), εξετάστηκαν οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους υπάρχει υπο-εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στην έρευνα σε ακαδημαϊκό επίπεδο στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά (STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics). Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 136 διδακτορικούς φοιτητές (59 γυναικών και 77 άντρες) τμημάτων Χημείας και Βιοχημείας πανεπιστημίου των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι άντρες κατατάσσουν τα χρήματα και τη δύναμη σε υψηλότερη θέση απ' ό,τι οι γυναίκες, ενώ οι γυναίκες κατατάσσουν το χρόνο να περνούν με την οικογένειά τους σε υψηλότερη θέση απ' ό,τι οι άντρες. Επιπλέον οι άντρες αποτιμούν την επαγγελματική σταδιοδρομία στην έρευνα περισσότερο για τις επαγγελματικές τους αξίες απ' ό,τι οι γυναίκες, ενώ αντίθετα οι γυναίκες αποτιμούν την ακαδημαϊκή καριέρα περισσότερο για τις επαγγελματικές τους αξίες σε σχέση με τους άντρες.

Τέλος, έρευνα των Marra, Rodgers, Shen και Bogue (2009), εξέτασε πως το πρόγραμμα σπουδών όπου υπο-εκπροσωπούνται οι γυναίκες, σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους σε αυτήν τη δοκιμασία. Ενδεχόμενη αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα επιμονής ώστε περισσότερες γυναίκες να εισέρχονται στο επάγγελμα των μηχανικών. Στην έρευνα πήραν μέρος 196 προπτυχιακοί φοιτητές που φοιτούσαν σε σχολές Μηχανικής σε πανεπιστημιακά ιδρύματα των ΗΠΑ. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο LAESE (Longitudinal Assessment of Engineering Self-Efficacy), που μετράει την αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών που σπουδάζουν Μηχανική, τα συναισθήματα ένταξης στην ακαδημαϊκή κοινότητα, καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Marra et al., 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σε κάποιες υποκλίμακες του εργαλείου υπήρξε αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας ενώ σε άλλες μείωση. Επιπλέον, υπήρξε στατιστική σημαντικότητα της αρνητικής διαφοράς για τα συναισθήματα της υποκλίμακας που αφορά την ένταξη των φοιτητών στην ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά κυρίως για τις Αφροαμερικανίδες φοιτήτριες.

Δεξιότητες στις Τ.Π.Ε.

Ένας επιπλέον λόγος της άνισης εκπροσώπησης των δύο φύλων στις θετικές επιστήμες, φαίνεται ότι είναι η έλλειψη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι καθ' όλη τη διάρκεια της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσής τους. Η γνώση υπολογιστών πλέον θεωρείται σαν δεξιότητα, δεδομένου της ευρείας χρήσης τους σε όλους τους χώρους και σε όλα τα αντικείμενα.

Σε έρευνα της Παντούλη (2004) καταγράφηκε η προϋπάρχουσα εμπειρία των φοιτητών του πρώτου έτους του πανεπιστημίου σε σχέση με τον υπολογιστή. Στην έρευνα υπήρξε ο προβληματισμός για το τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία της Πληροφορικής, στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαίδευση των καθηγητών ώστε η στάση των κοριτσιών απέναντι στους υπολογιστές να γίνει θετικότερη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2002 με χορήγηση δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Το δείγμα αποτελούσαν 291 φοιτητές. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό περισσότερο απ' ότι ο επιστημονικός προσανατολισμός των φοιτητών (αντρών και γυναικών). Τόσο η προηγούμενη ενασχόληση με υπολογιστές, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και η χρήση υπολογιστή στο σπίτι είναι παράγοντες διαμόρφωσης του πληροφορικού αναλφαριθμητισμού. Επίσης τα ευρήματα έδειξαν ότι το μάθημα της Πληροφορικής στο λύκειο δεν λειτούργησε υποστηρικτικά για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές με χαμηλό κοινωνικό επίπεδο ώστε να εξοικειωθούν με τους υπολογιστές.

Άλλη έρευνα των He και Freeman (2010), μελέτησε τους μηχανισμούς μέσω των οποίων το φύλο επηρεάζει ατομικές αντιλήψεις για τους υπολογιστές. Επιλέχθηκε ως κύρια εξαρτημένη μεταβλητή η αυτό-αποτελεσματικότητα στους υπολογιστές. Στη έρευνα συμμετείχαν 243 προπτυχιακοί φοιτητές τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο προσανατολισμένες στους υπολογιστές απ' ότι οι άντρες. Μάλιστα επειδή οι φοιτήτριες του δείγματος είχαν μικρότερη εμπειρία στους υπολογιστές πιθανά να ήταν και πιο ανήσυχες σχετικά με την χρήση υπολογιστή παρουσιάζοντας χαμηλότερα επίπεδα της γενικής αυτό-αποτελεσματικότητας στους υπολογιστές σε σύγκριση με τους άντρες. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές νόρμες δεν έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην γενική αυτό-αποτελεσματικότητα των υπολογιστών. Μετά τον έλεγχο της επίδρασης της γνώσης υπολογιστή, τις τρέχουσες εμπειρίες υπολογιστικής και το άγχος του υπολογιστή, το φύλο δεν παρουσιάζει σημαντική επίδραση στη γενική αυτό-αποτελεσματικότητα των υπολογιστών. Επίσης, από τα ευρήματα φαίνεται ότι η αύξηση στις εμπειρίες του υπολογιστή θα βοηθήσει τις γυναίκες να αναπτύξουν περισσότερη εμπιστοσύνη με τους υπολογιστές.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μεταπτυχιακούς φοιτητές της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) στην Αθήνα. Ο τίτλος του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών είναι «Διδακτική στις Φυσικές Επιστήμες, στην

Πληροφορική και την Υπολογιστική Επιστήμη, τα Μαθηματικά και την Επιστήμη των Μηχανικών (Σ.Τ.Ε.Μ. στην Εκπαίδευση - S.T.E.M. in Education)». Η έρευνα ήταν ποσοτική και χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους φοιτητές αποτελούνταν από δύο τμήματα. Στο πρώτο τμήμα υπήρχαν δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η κατεύθυνση σχολής του βασικού του πτυχίου και η ονομασία του τμήματος της σχολής του βασικού του πτυχίου. Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 5-βάθμια κλίμακα Likert δήλωσης συμφωνίας. Η βαθμολογία στην κλίμακα ήταν ως εξής: 5-Συμφωνώ απόλυτα, 4-Συμφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ, 2-Διαφωνώ και 1-Διαφωνώ απόλυτα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απαντούσαν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε για τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αποτελούσαν το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Έτσι για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν 0,510, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν 0,431 και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν 0,241.

Ένα από τα βασικότερα στοιχεία μιας έρευνας είναι ο καθορισμός των ατόμων που θα μελετηθούν (Creswell, 2011). Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι φοιτητές μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών θετικών επιστημών. Το δείγμα αποτελούσαν οι φοιτητές του μεταπτυχιακού τμήματος Διδακτική στις Φυσικές Επιστήμες, στην Πληροφορική και την Υπολογιστική Επιστήμη, τα Μαθηματικά και την Επιστήμη των Μηχανικών (Σ.Τ.Ε.Μ. στην Εκπαίδευση - S.T.E.M. in Education) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) στην Αθήνα. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο τμήμα αφού ανήκει στο χώρο των θετικών επιστημών. Επιπλέον υπάρχει εκπροσώπηση και των δυο φύλων. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 31 φοιτητές από τους 35 που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή η δειγματοληψία ήταν μη πιθανοτική-συμπτωματική (Creswell, 2011).

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν παράγοντες που επηρεάζουν την εκπροσώπηση των δυο φύλων σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών σε ελληνικό ανώτατο ίδρυμα στο χώρο του STEM. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν στην έρευνα ήταν: α) η διερεύνηση του βαθμού που επηρεάζει το φύλο των φοιτητών στις επιλογές των σπουδών μεταπτυχιακού κύκλου, β) εάν η εξοικείωση των φοιτητών με κινητά, ταμπλέτες και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές, επηρεάζει τις επιλογές τους σε προγράμματα σπουδών που βασίζονται στις Τ.Π.Ε., και γ) εάν η προτίμηση των φοιτητών σε κάποια προπτυχιακά μαθήματα, τους οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών.

Αποτελέσματα

Στα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, από τους 31 ερωτώμενους οι 18 ήταν άντρες, σε ποσοστό 58,1%, και 13 γυναίκες, σε ποσοστό 41,9%. Όσον αφορά τις ηλικίες, τρεις από τους ερωτώμενους ήταν ηλικίας 20-25 ετών (9,7%), δεκατέσσερις ήταν ηλικίας 26-40 (45,2%), δεκατρείς ήταν ηλικίας 41-55 ετών (41,9%) και ένας ήταν πάνω από 56 χρόνων (3,2%). Το δείγμα προερχόταν από θεωρητικό, θετικό και τεχνολογικό επίπεδο. Βέβαια λόγω της φύσης του αντικειμένου το μεγαλύτερο ποσοστό προερχόταν από τεχνολογικής κατεύθυνσης σπουδών, σε ποσοστό 50,0%. Ένα μεγάλο ποσοστό 40,0% προερχόταν από θετική κατεύθυνση σπουδών και ένα ποσοστό 10,0% προερχόταν από θεωρητική κατεύθυνση σπουδών.

Για να μπορέσουν να υπολογιστούν σωστά τα αποτελέσματα των 24 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, τροποποιήθηκαν οι απαντήσεις των ανεστραμμένων ερωτήσεων, δηλαδή εάν είχαν απαντήσει οι ερωτώμενοι με 2-Διαφωνώ, τότε αυτό τροποποιήθηκε σε 4-Συμφωνώ. Επιπλέον, για να συγκεντρωθούν τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκαν τρεις καινούριες μεταβλητές, οι οποίες άθροιζαν τα επιμέρους αποτελέσματα των ερωτήσεων. Τέλος, το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα να είναι το 0,05.

Έτσι για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε η παρακάτω μηδενική και εναλλακτική υπόθεση: H_0 (Μηδενική υπόθεση)=«Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό που επηρεάζει τις επιλογές των σπουδών μεταπτυχιακού κύκλου», και H_1 (Εναλλακτική υπόθεση)= «Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό που επηρεάζει τις επιλογές των σπουδών μεταπτυχιακού κύκλου». Ο στατιστικός έλεγχος που πραγματοποιήθηκε ήταν το t-test και έδειξε ότι 18 άντρες έχουν μέση τιμή 17,056, ενώ 13 γυναίκες έχουν μέση τιμή 13,615, μια διαφορά 3,441 ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Ο έλεγχος σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης δείχνει $t(29)=2,472$, $p=0,020$. Αυτή η τιμή είναι στατιστικά σημαντική, οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι ο βαθμός που επηρεάζει τις επιλογές των σπουδών μεταπτυχιακού κύκλου εξαρτάται από το φύλο.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε η παρακάτω μηδενική και εναλλακτική υπόθεση: H_0 (Μηδενική υπόθεση)=«Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο και την εξοικείωση των φοιτητών με κινητά, ταμπλέτες και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές που επηρεάζει τις επιλογές τους σε προγράμματα σπουδών που βασίζονται στις Τ.Π.Ε.», και H_1 (Εναλλακτική υπόθεση)= «Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο και την εξοικείωση των φοιτητών με κινητά, ταμπλέτες και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές που επηρεάζει τις επιλογές τους σε προγράμματα σπουδών που βασίζονται στις Τ.Π.Ε.». Ο στατιστικός έλεγχος που πραγματοποιήθηκε ήταν το t-test και έδειξε ότι 18 άντρες έχουν μέση τιμή 31,333, ενώ 13 γυναίκες έχουν μέση τιμή 28,077, μια διαφορά 3,256 ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Ο έλεγχος σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης δείχνει $t(29)=2,609$, $p=0,014$. Αυτή η τιμή είναι στατιστικά σημαντική, οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η εξοικείωση των

φοιτητών με κινητά, ταμπλέτες και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές που επηρεάζει τις επιλογές τους σε προγράμματα σπουδών βασιζόμενα στις Τ.Π.Ε. εξαρτάται από το φύλο.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε η παρακάτω μηδενική και εναλλακτική υπόθεση: H_0 (Μηδενική υπόθεση)=«Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο και την προτίμηση των φοιτητών σε κάποια προπτυχιακά μαθήματα που τους οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών», και H_1 (Εναλλακτική υπόθεση)= «Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο και την προτίμηση των φοιτητών σε κάποια προπτυχιακά μαθήματα που τους οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών». Ο στατιστικός έλεγχος που πραγματοποιήθηκε ήταν το t-test και έδειξε ότι 18 άντρες έχουν μέση τιμή 29,389, ενώ 13 γυναίκες έχουν μέση τιμή 28,154, μια διαφορά 1,235 ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Ο έλεγχος σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης δείχνει $t(29)=0,969$, $p=0,341$). Αυτή η τιμή δεν είναι στατιστικά σημαντική, οπότε δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η προτίμηση των φοιτητών σε κάποια προπτυχιακά μαθήματα που τους οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών δεν εξαρτάται από το φύλο.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι προκύπτουν κάποια χρήσιμα ευρήματα. Φαίνεται τελικά ότι η επιλογή των φοιτητών για προγράμματα σπουδών Θετικών Επιστημών, εξαρτάται από κάποιους παράγοντες. Συγκεκριμένα τα ευρήματα έδειξαν ότι το φύλο είναι σημαντικός παράγοντας στην επιλογή σπουδών σε μεταπτυχιακά STEM. Μάλιστα από την έρευνα φάνηκε ότι υπάρχει τάση οι άντρες να τα προτιμούν περισσότερο από τις γυναίκες, είτε γιατί έχουν μια ιδιαίτερη κλίση προς αυτά είτε γιατί υπάρχουν ακόμη στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις σπουδές που οδηγούν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Αυτό είναι σε πλήρη συμφωνία με την βιβλιογραφική έρευνα (Θεοδωράκη & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2007; Κούκης, 2011; Marra et al., 2009; Ρεντετζή, 2006).

Επίσης, ευρήματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες που έχουν οι άντρες στις Τ.Π.Ε. απ' ότι οι γυναίκες, τους οδηγεί στη επιλογή προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε.. Μάλιστα η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μεγάλη εξοικείωση των αντρών με τις Τ.Π.Ε., απ' ότι των γυναικών. Ακόμη, οι άντρες έχουν μεγαλύτερη ευκολία στην εκμάθηση νέων λογισμικών πακέτων απ' ότι οι γυναίκες. Αυτά συμφωνούν με την Παντούλη (2004), ότι το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό. Επιπλέον, οι γυναίκες είναι λιγότερο προσανατολισμένες στις Τ.Π.Ε. απ' ότι οι άντρες κάτι με το οποίο συμφωνούν και οι He και Freeman (2010).

Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες όσον αφορά την προτίμησή τους σε προπτυχιακά μαθήματα τα οποία τους οδηγούν στην επιλογή συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών. Αυτό το

εύρημα έρχεται σε αντίθεση με έρευνες (Θεοδωράκη & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2007) οι οποίες έδειχναν ότι τα αγόρια είχαν καλύτερη επίδοση στα Μαθηματικά. Αντίθετα όμως σε μαθήματα όπως η Φυσική είχαν και τα δυο φύλα ίδιες επιδόσεις (Θεοδωράκη & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2007; Μαραγκουδάκη, 2003).

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι δεν της επιτρέπουν να γενικεύσει τα συμπεράσματα. Ο πρώτος περιορισμός ήταν ότι το δείγμα ήταν πολύ μικρό, 18 άντρες και 13 γυναίκες, ενώ θα έπρεπε τουλάχιστον να υπάρχουν 30 άτομα από το κάθε φύλο. Δεύτερος περιορισμός είναι ότι το αντικείμενο των STEM είναι σχετικά καινούριο σαν αντικείμενο στην Ελλάδα, οπότε δεν υπάρχουν πολλές μελέτες ώστε βοηθήσει την συγκεκριμένη έρευνα. Εν κατακλείδι, θα μπορούσε η συγκεκριμένη έρευνα να συνεχιστεί και σε άλλα τμήματα στην Ελλάδα που τυχόν ασχολούνται με το ίδιο αντικείμενο, και να εξαχθούν περισσότερα αποτελέσματα και να μελετηθούν καλύτερα τα ευρήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορματζούδης). Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)

Hayes, A. R. & Bigler, R. S. (2013). Gender-related Values, Perceptions of Discrimination, and Mentoring in STEM Graduate Training. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5(3), 254-280.

He, J. & Freeman, L. (2010). Are Men More Technology-Oriented Than Women? The Role of Gender on the Development of General Computer Self-Efficacy of College Students. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 203-212.

Θεοδωράκη Α., & Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β. (2007, Σεπτέμβριος). *Κορίτσια και θετικές επιστήμες: Οι αντιλήψεις των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα και τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών με την οπτική του φύλου*. Ανακοίνωση στο 5^ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο, Μέτσοβο.

Ivie, R., & Stowe, K. (1999). Academic Workforce Report, 1997-1998. *AIP*, No. R-392.3. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446474.pdf>

Κούκης Ν. (2011, Δεκέμβριος). Έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Αμαρουσίου. Ανακοίνωση στο 2^ο Επιστημονικό Συνέδριο υπό την αιγίδα της Διοικούσας Επιτροπής της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Αθήνα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ.

Ζιώγου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (σελ. 13-76). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Marra, R. M., Rodgers, K. A., Shen, D., & Bogue, B. (2009). Women engineering students and self-efficacy: A multi-year, multi-institution study of women engineering student self-efficacy. *Journal of Engineering Education*, 98(1), 27-38.
doi:10.1002/j.2168-9830.2009.tb01003.x

Παντούλη Ο. (2004, Φεβρουάριος). Ο παράγοντας φύλο σε σχέση με τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό: Θεωρητική προσέγγιση και ερευνητικά δεδομένα από το ΑΠΘ. Ανακοίνωση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Πληροφορική και Εκπαίδευση» Σ.Ε.Π.Δ.Ε.Θ., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Planty, M., Kena, G., & Hannes, G. (2009). *The condition of education 2009 in brief*. Washington, DC: Government Printing Office.

Ρεντετζή, Μ. (2006). Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 97-120.

Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: McMillan/Prentice Hall.

Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μαστρογιαννάκης Στυλιανός, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., smastrog@sch.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην έννοια του σχολικού κλίματος, καθώς έρευνες έχουν επισημάνει τη σημασία του στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, στην απόδοση των εκπαιδευτικών και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνίσει εννοιολογικά τον όρο σχολικό κλίμα, να παρουσιάσει τις διαστάσεις του, τις μορφές του καθώς και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν και να αναδείξει τη σημασία του κλίματος στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την απόδοση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, αποτελεσματικότητα, διαστάσεις, μορφές

Εισαγωγή

Κάθε σχολείο διακρίνεται για τα δικά του εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που το βοηθούν να διαμορφώσει μια ιδιαίτερη ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, ευχάριστη, ανταγωνιστική κ.λπ.) (Πασιαρδής, 2014). Η Αθανασούλα-Ρέππα (1999) υποστηρίζει πως το σχολικό κλίμα μπορεί να σε προδιαθέτει ευχάριστα ή να σε απωθεί, μπορεί να σου προκαλεί την αίσθηση της δημιουργίας και της καινοτομίας ή της παρακμής και της φθοράς, μπορεί να σου αναδίδει μια αίσθηση διαρκούς ετοιμότητας και αμοιβαίου σεβασμού ή να σου αποπνέει στασιμότητα και αδιαφορία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Το κλίμα είναι η βιτρίνα του σχολείου και αποτυπώνεται παντού: στις ζωγραφιές και στις εργασίες των μαθητών που είναι αναρτημένες, στην κατάσταση των κτιριακών υποδομών και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, στα πρόσωπα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς αλλά και μεταξύ τους, στις κουβέντες που θα ανταλλάξει κανείς με μέλη του σχολείου.

Εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού κλίματος

Ορίζοντας την έννοια «σχολικό κλίμα»

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται η ύπαρξη πληθώρας ορισμών για το σχολικό κλίμα. Η Καβούρη (1998) συνδέει το κλίμα με την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα ενός σχολείου, ως αποτέλεσμα σύνθεσης του περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών του. Οι Hoy και Miskel (2001) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη γενικότερη στάση των με-

λών του. Το σχολικό κλίμα προσδίδει μια σταθερή ποιότητα στο σχολείο και περιγράφει τις συλλογικές αντιλήψεις των μελών του για αυτό. Σύμφωνα με τον Hayes (1994) το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολείου συνιστά το κλίμα του. Ο Ζαβλανός (1999) θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα αφορά τις αξίες, τα πιστεύω, τα πρότυπα, τις υποθέσεις και τον τρόπο σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη ενός σχολικού οργανισμού. Οι Κατσαρού, Πιτσιάβας, & Κάκκος (2016) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το σχολικό κλίμα είναι ένα ψυχολογικό δημιούργημα προερχόμενο από τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής μονάδας, γεγονός που αυτόματα καθιστά τη σχολική μονάδα ιδιαίτερη, ξεχωριστή και διακριτή.

Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Οι Καρατάσιος και Καραμήτρου (2010) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τρεις διαστάσεις.

- Την *οικολογική διάσταση*, η οποία αφορά την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και περιλαμβάνει τις αίθουσες, τα εργαστήρια, τους κοινόχρηστους χώρους, τον εξοπλισμό, τα μέσα διδασκαλίας και άλλες πηγές μάθησης, τους χώρους έκθεσης εργασιών, ζωγραφιών κ.λπ., το φωτισμό, τον κλιματισμό κ.λπ. του κτιρίου και της τάξης.
- Την *κοινωνική διάσταση*, που αφορά άτυπους και τυπικούς κανόνες που κατευθύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών και περιλαμβάνει τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών ή των μαθητών μεταξύ τους και τις δραστηριότητες των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.
- Τη *μαθησιακή διάσταση*, η οποία συνδέεται με τις επικρατούσες συνθήκες στην αίθουσα διδασκαλίας και στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης

Οι παραπάνω διαστάσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Εφόσον αυτή η αλληλεπίδραση υλοποιείται θετικά, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής, συμμετοχής και συνεργασίας, την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και την καλλιέργεια μιας αίσθησης ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

Οι μορφές του σχολικού κλίματος

Οι Hoy & Miskel (2001, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014) προτείνουν τέσσερις μορφές κλίματος (βλ. πίνακα 1) με κριτήρια το βαθμό επαγγελματικής συναδελφικότητας, οικειότητας και αποστασιοποίησης σε συνδυασμό με το στιλ ηγεσίας του διευθυντή (υποστηρικτικό, καθοδηγητικό, περιοριστικό):

- το *ανοιχτό κλίμα*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και απολαμβάνουν την στήριξη από ένα δημοκρατικό διευθυντή που δεν τους κατευθύνει και δεν τους περιορίζει.
- το *κλειστό κλίμα*, όπου οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται και αδιαφορούν λόγω της καταπιεστικής, περιοριστικής και αυστηρά καθοδηγητικής στάσης του διευθυντή τους.
- το *κλίμα αποστασιοποίησης*, όπου παρά το γεγονός ότι ο διευθυντής ασκεί υποστηρικτικό στιλ ηγεσίας δίχως να κατευθύνει και να περιορίζει τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι παραμένουν απαθείς, χωρίς διάθεση για επαφή και συνεργασία.
- το *κλίμα ενεργού εμπλοκής*, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί ενεργούν με αφοσίωση και ενθουσιασμό, συνεργάζονται άψογα μεταξύ τους, είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλία, αγνοώντας την κλειστή συμπεριφορά και το αυστηρό, περιοριστικό στιλ ηγεσίας του διευθυντή.

		Συμπεριφορά διευθυντή	
		Ανοιχτή	Κλειστή
Συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Ανοιχτή	ανοιχτό κλίμα	κλίμα ενεργού εμπλοκής
	Κλειστή	κλίμα αποστασιοποίησης	κλειστό κλίμα

Πίνακας 1: Μορφές κλίματος

Με κριτήριο την ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη και ανεπίσημη οργάνωση του σχολείου ο Πασιαρδής (2014) παρουσιάζει τις εξής μορφές για το σχολικό κλίμα:

- το *τυπικό-απρόσωπο κλίμα*, όπου η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου υπονομεύεται, καθώς οι κανονισμοί υπαγορεύουν στα μέλη όχι μόνο τις αρμοδιότητες αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους.
- το *άτονο κλίμα*, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη του σχολείου δεν γνωρίζουν τις αρμοδιότητες και τους ρόλους τους με αποτέλεσμα η σχολική μάθηση και γενικά η όλη σχολική δραστηριότητα να παραμελείται.
- το *τυπικό-προσωπικό κλίμα*, που χαρακτηρίζει τα σχολεία που είναι οργανωμένα με δημοκρατικούς τρόπους και προάγουν τη συνεργασία και την ανάδειξη ηγετών που θα συμβάλουν στο να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση.

Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Η Καβούρη (1998) υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από

- το περιβάλλον και από τις συνθήκες, όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου καθώς και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών ή της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου,

- τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, όπως η ηλικία, το γένος, η μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας και προσωπικές τους φιλοδοξίες,
- τις αξίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονέων και γενικά όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή,
- τις καινοτομίες, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Σύμφωνα με τον Marshall (2007) οι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι:

- ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε ενήλικες και μαθητές,
- οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον ή την προσωπικότητα του σχολείου τους,
- περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως οι κτιριακές υποδομές, οι αίθουσες και τα μέσα διδασκαλίας,
- τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα,
- το μέγεθος του σχολείου και το αίσθημα ασφάλειας που αποπνέει,
- τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ο Πασιαρδής (2014) υποστηρίζει πως οι παράγοντες της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών ενός σχολικού οργανισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τη δημιουργία θετικού κλίματος. Επιπλέον, καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή καθώς μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας προσφέροντας τους ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και παρέχοντας τους κίνητρα μέσα από ένα κατάλληλο σύστημα ανταμοιβών (Hoy & Miskel, 2001).

Τέλος, ο Daar (2010, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, Πιτσιάβας, & Κάκκος, 2016) παρουσιάζει τους εξής έντεκα παράγοντες διαμόρφωσης: σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, αίσθημα ασφάλειας, αποτελεσματική διοίκηση, προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης, συμπεριφορά μαθητών, καθοδήγηση εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις οικογένειας με το σχολείο, επαγγελματισμός και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, μαθητικές δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος και τέλος, το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον.

Η σημασία του σχολικού κλίματος

... στην επίδοση των μαθητών

Οι Wang, Haertel, & Walberg (1997) ανακάλυψαν στην έρευνά τους ότι το σχολικό κλίμα βρίσκεται ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Αντίστοιχες έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα ασκούν επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση (Maslowski, 2001 ·

Hoy, 1990 · Hoy et al., 2006). Αναφορικά με την επίδραση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ακαδημαϊκή επίδοση, οι Hallinger & Heck (1998) αναφέρουν ότι ο διευθυντής δεν επηρεάζει άμεσα την επίδοση των μαθητών αλλά έμμεσα, ασκώντας επίδραση στο σχολικό κλίμα.

... στην απόδοση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα, την επίτευξη των στόχων και γενικά τη συνολική απόδοση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (Πασιαρδής, 2014). Επιπλέον η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ότι το κλίμα σε ένα σχολείο αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014 · Collie, Shapka, & Perry, 2012 · Schyns et al, 2009).

... στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Το σχολικό κλίμα έχει εντοπιστεί ως ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα σε ένα σχολείο (Πασιαρδής, 2014 · Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) ένα σχολείο με θετικό σχολικό κλίμα βελτιώνει την αποτελεσματικότητά του και διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ανάληψη ηγετικού ρόλου από τον διευθυντή με ταυτόχρονη παραχώρηση σημαντικής ελευθερίας στον εκπαιδευτικό,
- εφαρμογή σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών,
- σαφής και αναλυτικός προσδιορισμός των σκοπών και των στόχων του σχολείου από τον διευθυντή σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς,
- χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, μέσων και υλικών,
- πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό,
- επικράτηση κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης, αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών εντός των αιθουσών διδασκαλίας,
- δραστηριοποίηση του σχολείου με πρωτοβουλίες ή έργα προς όφελος του ιδίου και της ευρύτερης κοινότητας.

... στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου

Ένα κατάλληλο σχολικό κλίμα που προωθεί τους στόχους της σχολικής μονάδας καθώς και την εφαρμογή καινοτομιών και απαραίτητων αλλαγών σε αυτήν, που προάγει την επικοινωνία, τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη συναδελφικότητα μεταξύ των μελών του, που επιδρά θετικά στην ψυχική διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών, που συμβάλει στην ατομική και ομαδική βελτίωση τους, που βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, που θέτει υψηλές προσδοκίες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που παρέχει ελευθερία στα μέλη του να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και τέλος, που τελεί υπό την διοίκηση ενός διευ-

θυντή που εξασφαλίζει τη σωστή εφαρμογή όσων αναφέρθηκαν, αναμφίβολα οδηγεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2014).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία, αφού επιχείρησε την οριοθέτηση της έννοιας του σχολικού κλίματος παρουσιάζοντας τις διαστάσεις, τις μορφές και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν, κατέδειξε ότι το κλίμα ασκεί καταλυτική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στην απόδοση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας καθώς και στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται εντός αυτής.

Θεωρούμε ότι η παρούσα εργασία μπορεί να

- συμβάλει στον προβληματισμό σχετικά με την σημασία του σχολικού κλίματος στην κατεύθυνση της αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- επισημάνει την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές που να διευκολύνουν τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν,
- αποτελέσει κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων σχετικών με το σχολικό κλίμα.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. (Διαθέσιμο online: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> προσπελάστηκε στις 12-2-2019)

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(3), 169-186.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 64, 116-145.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204.

Daar, S. (2010). *School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*, Unpublished Ph.D. Thesis. Indiana: Indiana State University.

Hallinger, P. and Heck, R. H. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.

Hayes, N. (1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations*. School Development Program Research Monograph. Hew Haven: Yale Child Study Center.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (6^η έκδοση). New York: McGraw - Hill, Inc.

Hoy, W., Tarter, C. and Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.

Maslowski, R. (2001) *School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and their Effects* (Endschede, The Netherlands: Twente University Press).

Schyns, B., Veldhoven, M. & Wood, S. (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction. *Leadership & Organizational Development Journal*, 30, 649-663.

Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1997) Learning influences, in: H. J. Walberg and G.D. Haertel (eds) *Psychology and Educational Practice* (Berkley, CA: McCuthan), pp. 199–211.

Διαπολιτισμικότητα και Τ.Π.Ε.

Καραγιάννη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ., evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, που άρχισε τα τελευταία χρόνια να διαπερνά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, χωρίς όμως να υπάρχουν πολλές προτάσεις διδασκαλίας, κυρίως ηλεκτρονικά. Στη συνέχεια ορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και εμφανίζεται η αναγκαιότητα και τα οφέλη της διασύνδεσης Τ.Π.Ε. και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος δίνονται εφαρμογές και παραδείγματα για την αποτελεσματική-επιτυχή διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, μέσα από τη συμβολή των Τ.Π.Ε..

Λέξεις-Κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Οι μετακινήσεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού στις δυτικές κυρίως χώρες ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και το χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η νέα αυτή πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας και οδήγησε τις χώρες εκείνες με εμπειρία στο θέμα αυτό, στην εφαρμογή διαφόρων πολιτικών. Οι δυσκολίες που παρατηρήθηκε, ότι αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά του κυρίαρχου πολιτισμού περιβάλλοντα, προβλημάτισαν και προβληματίζουν έντονα την επιστημονική και την εκπαιδευτική κοινότητα. Ξεκινώντας μερικές δεκαετίες πριν από πολιτικές αφομοίωσης και ενσωμάτωσης της διαφοράς στον κυρίαρχο πολιτισμό, σήμερα κατευθύνονται σε πρακτικές σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής της διαφοράς. Σε διεθνές επίπεδο, αλλά κυρίως σε τοπικό-εθνικό επίπεδο, υπάρχει προβληματισμός για την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων για μια ισότιμη και αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας, μέσα από πολιτικές που θα δρουν ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, γλώσσα, τάξη ή την όποια άλλη διαφορά (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας και ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε γύρω από το θέμα αυτό, καθώς και οι εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες, έφεραν επίσης στο προσκήνιο την ανάγκη μελέτης του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο ρόλος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των δυτικών χωρών, αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, φέρνοντας στην επιφάνεια τη σημαντική του συμβολή τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, όσο και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις εξελίξεις, καταβάλλει σοβαρές προσπάθειες να

μελετήσει το χαρακτήρα και το ρόλο του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, με ευρήματα που προβληματίζουν και θέτουν σοβαρά ερωτήματα.

Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Ο Μάρκου (2010), διαφοροποιεί εννοιολογικά τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και τονίζει, ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2010). Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών- μεταναστευτικών ομάδων. Αποτελεί μία δυναμική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων (Μάρκου, 2010). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ισοτιμία συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών και προϋποθέτει την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, όπου οι κοινωνίες αναγνωρίζουν και σέβονται την πολιτισμική ετερότητα (Δαμανάκης, 2007).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε από την ανάγκη των σημερινών κοινωνιών να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και τις αλλαγές που αυτή επέφερε (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Σύμφωνα και με τον επικρατέστερο ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνοπολιτισμικών προελεύσεων (Μάρκου, 2007).

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Η ελληνική κοινωνία χωρίς να διαθέτει τις αναγκαίες κοινωνικοοικονομικές και θεσμικές δομές μετατράπηκε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων, προσπαθώντας παράλληλα να διαχειριστεί και το ζήτημα της ένταξης και άλλων ομάδων που προσδιορίζονται ως «διαφορετικοί» (π.χ. Ρομά, Μουσουλμάνοι Θράκης ή Πομάκοι) (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η μετανάστευση προκάλεσε πολυποίκιλες πολιτικές, ιδεολογικές και επιστημονικές αντιπαραθέσεις αναφορικά με τη διαχείριση αυτής της κατάστασης από τη ελληνική πολιτεία και για τα ζητήματα αυτά (Παρθένης & Φραγκούλης,

2016). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (Γκότοβος, 2003). Συγχρόνως οι Τ.Π.Ε. με την παρουσία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται στο επίκεντρο των αναζητήσεων και διαμορφώνουν ένα δυναμικό πεδίο στο οποίο αναδεικνύονται καινούριες προοπτικές γνήσιων διαπολιτισμικών συναντήσεων. Συνεπώς το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και μέσα από τη βοήθεια των νέων πολυμεσικών εφαρμογών.

Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι Τ.Π.Ε. παρέχουν εργαλεία για την πρόσβαση, την ανάλυση και τη μεταφορά της πληροφορίας και για τη διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης (Μικρόπουλος, 2011). Αυτές οι τεχνολογικές δυνατότητες του ανθρώπου επιδρούν καίρια, δημιουργούν τη νέα πραγματικότητα και διαμορφώνουν την Κοινωνία της Πληροφορίας. Οι Τ.Π.Ε. εισβάλλουν δυναμικά στην εκπαίδευση και επιδρούν στην παροχή της καθώς οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό εξαρτάται πως θα χρησιμοποιήσει την τεχνολογία και θα αναδείξει τις μαθησιακές πτυχές που στην παραδοσιακή διδασκαλία είναι υποβαθμισμένες. Με την παιδαγωγική αξιοποίηση δηλαδή των Τ.Π.Ε ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να αποκτήσει βιωματικές εμπειρίες πάνω στη μάθηση, να ερευνήσει και να αναζητήσει πληροφορίες, να αμφισβητήσει, να δημιουργήσει, να συνεργαστεί, να δημιουργήσει και να κατασκευάσει νοήματα και να έρθει σε επαφή με διαφορετικές αναπαραστάσεις της πληροφορίας. Για την ανάδειξη της πρόσθετης παιδαγωγικής αξίας των Τ.Π.Ε. απαιτείται μία μεταστροφή στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη μάθηση. Το αίτημα για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθίσταται ολοένα και περισσότερο επιτακτικό εξαιτίας των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων. Οι μαθητές καλούνται αφενός να έχουν αίσθηση της ταυτότητάς τους, αφετέρου να αποδέχονται μια συνεχώς αλληλοεξαρτώμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία αποδεχόμενοι την ετερότητα. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) προσφέρουν δυναμικά επικοινωνιακά εργαλεία για τη διαχείριση αυτής της νέας πραγματικότητας (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Υπάρχουν πολυμεσικές εφαρμογές οι οποίες αποτελούν συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις. Στις περιπτώσεις των πολλαπλών πολιτιστικών ταυτοτήτων οι Τ.Π.Ε. με τα εργαλεία τους ανοίγουν δρόμους που επιτρέπουν στους μαθητές να σκεφθούν τη διαφορετικότητα ως βασικό στοιχείο του εμείς. Έτσι με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα πλαίσιο ουσιαστικής κατανόησης και αποδοχής της σε ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Το σχολείο καλείται μέσα από αυτές τις σύγχρονες εφαρμογές να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες μέσα σε ένα πλουραλιστικό κλίμα αγωγής. Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ευνοϊκό για τη

δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση και ανοχή της ετερότητας (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Οι Τ.Π.Ε. με την παρουσία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται στο επίκεντρο των αναζητήσεων και διαμορφώνουν ένα δυναμικό πεδίο στο οποίο αναδεικνύονται καινούριες προοπτικές γνήσιων διαπολιτισμικών συναντήσεων. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική συμβολή των πολυμεσικών, υπερμεσικών, των Τ.Π.Ε. στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ιδιαίτερα, η χρήση των Τ.Π.Ε. κρίνεται απαραίτητη στις περιπτώσεις των πολυπολιτισμικών τάξεων αλλά και όταν η διδασκαλία έχει χαρακτηριστικά διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Με την αξιοποίηση πολυμεσικών εφαρμογών όπου τα επικοινωνιακά μέσα παραγωγής λόγου συνυπάρχουν σε όλες τις μορφές, τα νέα γνωστικά εργαλεία ενσωματώνονται και ο παιδαγωγικός λόγος γίνεται ενιαίος. Οι οπτικές, ακουστικές και συμβολικές μορφές παραγωγής λόγου, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις εκφράσεις των Τ.Π.Ε., βοηθούν τους μαθητές όλων των πολυπολιτισμικών επιπέδων να αναπτύξουν την κάθε πτυχή της προσωπικότητάς τους. Επιτυγχάνονται μαθησιακά οφέλη για την επιδίωξη πολλαπλών στόχων μέσα σε ένα ομαδικό πλαίσιο. Εκεί, η εμπλοκή όλων των μελών είναι αυξημένη και ευνοούνται όλα τα στυλ μάθησης και οι διαφορετικές κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και οι ταυτότητες των μαθητών (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Η πολυτροπικότητα των υπολογιστικών κειμένων είναι κατάλληλη για το πολυπολιτισμικό σχολείο καθώς με τα καινοτόμα εργαλεία των Τ.Π.Ε. και την ηλεκτρονική γραφή οι μαθητές με γλωσσικές αδυναμίες διευκολύνονται στην αναπαραγωγή και την διάδοση των ιδεών τους. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν με το κατάλληλο λογισμικό, με την αξιοποίηση του διαδικτύου, αλλά και με κατασκευές των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών, να υποστηρίξουν όλες τις φάσεις της επικεντρωμένης στη διαδικασία γραφής καθώς και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με τις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητικών ομάδων (Σολομωνίδου, 2006). Οι Τ.Π.Ε. βοηθούν τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση ενός δυναμικού πεδίου στο οποίο αναδεικνύονται καινοτόμες προοπτικές για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (Σολομωνίδου, 2006). Όμως είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να επιλέξει τις κατευθύνσεις και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσει τα μέσα, τα εργαλεία και τις μεθόδους από τις Τ.Π.Ε. και θα εντάξει όλο αυτό το νέο πλαίσιο, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όλη αυτή η διαδικασία διασύνδεσης των Τ.Π.Ε. με τη διαπολιτισμική προσέγγιση επιβάλλεται να γίνει σε κλίμα ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης, μέσα από το διαμοιρασμό των εμπειριών, και τη γνωστική μαθητεία. Ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό έχει ο διάλογος, η συνεργασία για τον κοινό σκοπό και η συμβολή όλων των μελών για την κατασκευή της γνώσης. Το παιδαγωγικό πλαίσιο αποτελεί βασική προϋπόθεση στην κατασκευή ενός εκπαιδευτικού λογισμικού, αφού αυτό θα αποτελέσει τη βάση για τον στρατηγικό σχεδιασμό του. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάδειξη του πολιτισμού των «ξένων» ως ισότιμων μελών μέσα στη σχολική τάξη και υποστηρίζουν την αίσθηση της πολιτισμικής

ταυτότητας είναι αυτές που αναπτύσσουν τον σεβασμό στην πολιτισμική ταυτότητα (Γκόβαρης, 2004).

Παραδείγματα-εφαρμογές

Ενδεικτικά θα γίνει αναφορά σε δραστηριότητα μέσα από το πρόγραμμα CMAP, όπως η κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη. Μπορεί να δοθεί ως εργασία στην πολυπολιτισμική τάξη η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη με στόχο την επεξεργασία, για παράδειγμα, των συναισθημάτων. Ο εννοιολογικός χάρτης με τη βοήθεια του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει και ως προς το συγκεκριμένο παράδειγμα αλλά και σε άλλα αντίστοιχα παραδείγματα, σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη, δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας πολλών συναισθημάτων από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια νοητικών χαρτών. Στηρίζεται στη δυνατότητα ανοιχτών επιλογών, χωρίς την επισημάνση του σωστού ή του λάθους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες της πολυπολιτισμικής τάξης αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επικοινωνιακή πολιτισμική ικανότητα με βάση τις αρχές της ψυχολογίας, περνώντας πέρα από το γνωστικό επίπεδο (Σολομωνίδου, 2006). Άλλη εφαρμογή για την πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να είναι η διαχρονική μελέτη των χαρτών σε συνδυασμό με τη μετανάστευση, το ρατσισμό και την ξενοφοβία. Σε αυτό το παράδειγμα οι μαθητές/τριες των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού υπό την επίβλεψη του δασκάλου τους μπορούν να περιηγηθούν στο διαδίκτυο και να συμπεράνουν, ότι από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα έχουν συμβεί πάρα πολλές αλλαγές των συνόρων, μετακινήσεις πληθυσμών από ήπειρο σε ήπειρο και από χώρα σε χώρα. Με αυτό τον τρόπο μπορούν οι μαθητές/τριες, να αντιληφθούν τη μετανάστευση και να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση, κατανοώντας τους πρόσφυγες συμμαθητές τους. Θα διαπιστώσουν, ότι ο ρατσισμός και η ξενοφοβία είναι αισθήματα υπαρκτά σε όλες τις κοινωνίες όλων των εποχών και φυσικά και στην εποχή μας. Οι μαθητές/τριες βοηθούνται να προσεγγίσουν στοιχειωδώς τα φαινόμενα διαχρονικά, βλέποντας τους χάρτες να αλλάζουν, μαθαίνοντας για τη μετανάστευση των Ελλήνων λόγω προσφυγιάς ή λόγω ξενιτιάς, μαθαίνουν τα αίτια και τους τύπους της μετανάστευσης και προσπαθούν να μπουν στη θέση συγκεκριμένων ρόλων και να φτιάξουν συλλογικά τις δικές τους ιστορίες (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Αυτού του τύπου η εφαρμογή στην πολυπολιτισμική τάξη με τη μελέτη των χαρτών βοηθάει τους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν, ότι ο κάθε άνθρωπος αγαπάει την πατρίδα του, αλλά μπορεί να αγαπήσει και άλλες χώρες ταξιδεύοντας, ότι συνεχώς προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες και επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του ανάλογα με τις περιστάσεις που χαρακτηρίζουν την κάθε στιγμή της ζωής του (Σολομωνίδου, 2006). Συνεπώς δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά της κυρίαρχης κουλτούρας να κατανοήσουν τους άλλους-διαφορετικούς, συμμαθητές τους, που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα να επιβεβαιώσουν και να αναγνωρίσουν τη δική τους ταυτότητα. Ακόμη μπορεί να συνεχιστεί αυτή η δραστηριότητα, μέσα από το διαδίκτυο, αναζητώντας μέσα από την Google τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή των ίσων ευκαιριών, που αφορούν τα παιδιά όλης της γης. Οι μαθητές/τριες υποβοηθούνται με παραδείγματα και αναφορές σε προσωπικές εμπειρίες να τα αναγνωρίσουν και να διατυπώσουν τις εν λόγω εργασίες, αφού αντλήσουν από το διαδίκτυο

τις πληροφορίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες. Στη συνέχεια εντάσσονται στη συζήτηση των εννοιών και οι έννοιες ελευθερία, υπευθυνότητα, υποχρεώσεις, γεγονός που συμβάλλει στην ανάδειξη της συνθετότητας των εννοιών των δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών. Στην πολυπολιτισμική τάξη ιδιαίτερη είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών cd-roms για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το μάθημα των ελληνικών σε αυτά τα λογισμικά πραγματοποιείται με τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε μια ιστορία αναζήτησης παρέα με έναν πρωταγωνιστή π.χ. έναν ιππότη, ή έναν αρχαίο φιλόσοφο. Ο ιππότης ή ο φιλόσοφος διαβάσει ιστορίες και περιπλανιέται στο κάστρο ή το ανάκτορο των γραμμάτων. Δηλαδή με παραδειγματικό, επικοινωνιακό τρόπο δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας. Επίσης πάρα πολύ σημαντική είναι η συμβολή του ανοιχτού λογισμικού Hot potatoes με το οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ασκήσεις ανάλογες με το δυναμικό της πολυπολιτισμικής τάξης. Το λογισμικό αυτό μπορεί να λειτουργήσει είτε στο σχολικό εργαστήριο είτε με σύνδεση στο διαδίκτυο και να μπορεί ο/η μαθητής/τρια να εξασκηθεί με εργασίες και στο σπίτι. Οι Τ.Π.Ε. με τις ανωτέρω εφαρμογές και τα λογισμικά που αναφέρθηκαν παρέχουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες της πολυπολιτισμικής τάξης να εξοικειωθούν με το ενεργητικό και διερευνητικό μοντέλο μάθησης, να προσεγγίσουν τις Τ.Π.Ε. ως εργαλεία και πηγές μάθησης. Τέλος οι εφαρμογές αυτές με τους εννοιολογικούς χάρτες, την αναζήτηση στο διαδίκτυο και τη χρήση των λογισμικών συμβάλλουν στην επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που και αυτή έχει θέση σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο και σε επίπεδο ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης, σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να συνδυάζεται με ανανέωση του διδακτικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας. Η επιμόρφωση, που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, πρέπει να βασίζεται σε συμμετοχικές μεθόδους και να ενθαρρύνεται ο συνεχής, επικοινωνιακός διάλογος ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφωμένους. Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση θα πρέπει να αφορά και στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην πολυπολιτισμική τάξη, αφού στις μέρες μας οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν ολιστική προσέγγιση της γλώσσας αλλά και της κοινωνικής πρακτικής, σε πλαίσιο αξιοποίησης του εγγραμματοσμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Η εφαρμογή κάποιων βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δε μπορεί να αφορά κάποια ειδικά σχολεία, αλλά θα πρέπει να γενικευτεί σε όλα τα σχολεία, αφού η πολιτισμική διαφορά και η πολιτισμική ποικιλία δεν είναι χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία φοιτούν παλιννοστούντες ή μετανάστες αλλά χαρακτηριστικά οποιαδήποτε σχολείου.

Βιβλιογραφία

Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος Α. (2003), Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μικρόπουλος, Τ.Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, βασικό επιμορφωτικό υλικό Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, τόμος Α': γενικό μέρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης Γ., (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ράπτης, Α., και Ράπτη, Α., (2007), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*. Β' Τόμος. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.

Σολομωνίδου, Χ., (2006), *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Μαθητεία ΕΠΑ.Λ. και εξετάσεις πιστοποίησης από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
Στατιστικά στοιχεία και πρώτες εκτιμήσεις**

Ζωγόπουλος Ευστάθιος

Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π., Σ.Ε.Ε. Π.Ε.82 Μηχανολόγων, ezogo67@gmail.com

Καρατζάς Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Sc, jkaratzas28@gmail.com

Περίληψη

Από το σχολικό έτος 2016-17 άρχισε να εφαρμόζεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), το προαιρετικό πρόγραμμα «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας», το οποίο αποτελεί μια προαιρετική εναλλακτική εκπαιδευτική διαδρομή στους ενήλικες αποφοίτους, δίνοντας έμφαση στην αναβάθμιση της εργασιακής προοπτικής των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ. Για να αποκτήσει ο απόφοιτος του συγκεκριμένου προγράμματος Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, θα πρέπει να περάσει επιτυχώς τις εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα και να αποτυπώσει ορισμένες πρώτες εκτιμήσεις από τη διενέργεια των δύο πρώτων περιόδων εξετάσεων που έχουν ήδη υλοποιηθεί από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Λέξεις-Κλειδιά: ΕΠΑ.Λ, Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας, ΕΟΠΠΕΠ, εξετάσεις πιστοποίησης

Εισαγωγή

Όπως αναφέρεται στο υπ. Αρ. Πρωτ. 53781/Υ1,05-04-2019 έγγραφο του ΥΠΠΕΘ και του Υπ. Εργασίας ΚΑ&ΚΑ «..ως μαθητεία ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής, ενώ ο μαθητευόμενος συνδέεται με Σύμβαση Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, και έχει ασφαλιστική κάλυψη. Ο εργοδότης αναλαμβάνει να παράσχει στον μαθητευόμενο εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, σύμφωνα με καθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα μάθησης στην εκπαιδευτική δομή, οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητευόμενος και οδηγεί σε συγκεκριμένη ειδικότητα.

Ειδικότερα, το Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) απευθύνεται σε αποφοίτους ΕΠΑ.Λ., έχει διάρκεια περίπου 9 μηνών και περιλαμβάνει εργαστηριακά μαθήματα ειδικότητας διάρκειας 7 ωρών την εβδομάδα, που πραγματοποιούνται στο σχολείο, και παράλληλα «Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας – μαθητεία σε εργασιακό χώρο» διάρκειας 28 ωρών την εβδομάδα, επιμερισμένες ισομερώς σε τέσσερις ημέρες, στον εργοδότη. Η μαθητεία ολοκληρώνεται με

την συμπλήρωση 203 ωρών εργαστηριακού μαθήματος και με την συμπλήρωση 156 ημερών παρουσίας στο χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των 12 ημερών κανονικής άδειας που δικαιούται ο μαθητευόμενος.

Η Μαθητεία επιδοτείται από Εθνικούς και Κοινοτικούς πόρους, έτσι ώστε να καλύπτεται μέρος του μισθολογικού κόστους των μαθητευόμενων. Στην εφαρμογή της Μαθητείας από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τον ΟΑΕΔ, οι μαθητευόμενοι λαμβάνουν ημερήσια αποζημίωση, που ορίζεται στο 75% επί του νομίμου νομοθετημένου κατώτατου ορίου του ημερομίσθιου ανειδίκευτου εργάτη σε όλη τη διάρκεια του «Προγράμματος Εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας». Από αυτό το ποσό η χρηματική επιβάρυνση του εργοδότη μετά την αφαίρεση της επιδότησης αναφέρεται στις επιμέρους Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις Υλοποίησης της μαθητείας.

Ο εργοδότης πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες εγκαταστάσεις για την εκπαίδευση στο χώρο του στη συγκεκριμένη ειδικότητα, εκπαιδευτή αντίστοιχης επαγγελματικής ειδικότητας, τα κατάλληλα μέσα και τον κατάλληλο εξοπλισμό. Ο εργοδότης, επίσης, μεριμνά για την τήρηση των όρων υγιεινής και ασφάλειας που προβλέπονται για την προστασία των εργαζομένων.

Ο ανώτατος αριθμός μαθητευομένων ανά εργοδότη εξαρτάται από τον αριθμό των εργαζομένων, όπως αυτός παρουσιάζεται στην ετήσια κατάσταση προσωπικού προς την Επιθεώρηση Εργασίας.

Ειδικότερα:

1. Οι ατομικές επιχειρήσεις, χωρίς κανέναν εργαζόμενο, μπορούν να δέχονται ένα (1) μαθητευόμενο.
2. Οι εργοδότες που απασχολούν 1-10 άτομα μπορούν να προσφέρουν θέσεις Μαθητείας που αντιστοιχούν στο 25% (1-2 άτομα) των εργαζομένων εξαρτημένης εργασίας. Ειδικότερα για εργοδότες που απασχολούν 1-5 άτομα το αποτέλεσμα της ποσόστωσης στρογγυλοποιείται προς τα κάτω, ενώ για εργοδότες που απασχολούν από 6-10 άτομα τα αποτελέσματα της ποσόστωσης στρογγυλοποιούνται προς τα πάνω.
3. Οι εργοδότες που απασχολούν από 10 και πάνω εργαζόμενους μπορούν να δέχονται μαθητευόμενους που αντιστοιχούν στο 17% των εργαζομένων εξαρτημένης εργασίας με ανώτατο όριο τα 40 άτομα σε κάθε περίπτωση, αν ο αριθμός που προκύπτει από την ποσόστωση είναι μεγαλύτερος.
4. Οι εργοδότες που απασχολούν πάνω από 250 εργαζόμενους μπορούν να δέχονται μαθητευόμενους που αντιστοιχούν στο 17% των εργαζομένων εξαρτημένης εργασίας ανά υποκατάστημα με ανώτατο όριο τα 40 άτομα σε κάθε περίπτωση, αν ο αριθμός που προκύπτει από την ποσόστωση είναι μεγαλύτερος. Τα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, τα οποία δεν διαθέτουν υποκαταστήματα, μπορούν να δέχονται μαθητευόμενους που αντιστοιχούν στο 17% των υπαλλήλων...».

Το μεταλυκειακό Έτος – τάξη μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ.

Ο θεσμός του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2016-17 σε 7 ειδικότητες που αναπτύχθηκαν σε 120 σχολεία, με 180 τμήματα και 1175 εγγραφές, ενώ τη σχολική χρονιά 2017-18 διευρύνθηκε σε 16 ειδικότητες και 187 σχολεία, με 406 τμήματα και 3452 εγγραφές (<https://www.minedu.gov.gr/techniki-ekpaideusi-2/mathiteia>). Το σχολικό έτος 2018-19 συμμετέχουν 21 ειδικότητες και 3706 μαθητευόμενοι, ενώ το σχολικό έτος 2019-20 αναμένεται να συμμετάσχουν οι 29 από τις 35 ειδικότητες που λειτουργούν συνολικά στους εννέα Τομείς των ΕΠΑ.Λ. Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΠΕΘ, καταγράφεται συνεχής αύξηση του αριθμού μαθητευόμενων. Στην αύξηση αυτή συνέβαλαν η διεύρυνση των διαθέσιμων ειδικοτήτων, η αύξηση του αριθμού των σχολικών μονάδων που έχουν εντάξει τη μαθητεία στην εκπαιδευτική τους διαδικασία καθώς και η αύξηση του αριθμού των τμημάτων μαθητείας που λειτουργούν σε αυτά.

Το «Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας» αποτελεί μια προαιρετική εναλλακτική εκπαιδευτική διαδρομή μετά την αποφοίτηση από το ΕΠΑ.Λ, παρέχοντας τη δυνατότητα στους ενήλικες αποφοίτους να εκπαιδευτούν σε χώρο εργασίας (επιχειρήσεις δημοσίου ή ιδιωτικού φορέα) με αμοιβή ίση με το 75% του κατώτατου ημερομισθίου και πλήρη εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα, με παράλληλη εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου (Εργαστηριακό Κέντρο), σύμφωνα με συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠΠΕΘ, 2017),

Η αμοιβή των μαθητευόμενων επιδοτείται κατά το ποσό των 11€ (14€ για όσους είναι άνω των 25 ετών) από το Υπουργείο Παιδείας (μέσω ΕΣΠΑ) και κατά 6.12€ από τους εργοδότες, οι οποίοι καλύπτουν επίσης τις προβλεπόμενες ασφαλιστικές εισφορές. Η αμοιβή των μαθητευόμενων αυξάνεται, ακολουθώντας την αύξηση του κατώτατου μισθού και την τρέχουσα περίοδο έχει διαμορφωθεί ως εξής (ΦΕΚ 866, τ. Β', 13-03-2019) : η επιδότηση από το Υπουργείο Παιδείας (μέσω ΕΣΠΑ) στο ποσό των 16,54€ και η αμοιβή από τους εργοδότες στο ποσό των 4,88€. Αναλυτικά οι εισφορές και το νέο μισθολόγιο στο παρακάτω σύνδεσμο: https://drive.google.com/open?id=1mx1elWm8b9SEXtsUL9hxWSp_EwOsoAe8.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε ενήλικες και μπορούν να συμμετάσχουν προαιρετικά οι κάτοχοι: α) απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών των ΕΠΑ.Λ. του Ν.4386/2016, του Ν. 4186/2013 ή του Ν. 3475/2006, καθώς και παλαιότερων ισότιμων τίτλων ή β) απολυτηρίου ΓΕ.Λ. και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ. του Ν. 4386/2016, του Ν. 4186/2013 και του Ν. 3475/2006, καθώς και παλαιότερων ισότιμων τίτλων και γ) απολυτηρίου και πτυχίου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ) του ν. 4415/2016.

Ο θεσμός της Μαθητείας στηρίζεται σε σύγχρονα προγράμματα σπουδών, τα οποία είναι σχεδιασμένα με τη λογική και τη φιλοσοφία των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ζωγόπουλος, 2017), και επιδιώκουν να αποτελούν δικλείδα ασφαλείας για τη

διασφάλιση της ποιότητας της όλης διαδικασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίησή της μαθητείας είναι η συνάφεια του χώρου εργασίας με τον ειδικότητα του μαθητευόμενου. Επιπρόσθετα, η εποπτεία του μαθητευόμενου από εκπαιδευτή αντίστοιχης ειδικότητας, είναι υποχρεωτική (<https://www.esos.gr/arthra/61402/yp-raideias-gia-ta-dimosieymata-gia-thesmo-tis-mathiteias>). Έτσι, κατά την εφαρμογή του προγράμματος υπάρχει συστηματική συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού (διδάσκοντα και επόπτη από την πλευρά του σχολείου) και του εκπαιδευτή στο χώρο απασχόλησης, για την τήρηση τόσο του προγράμματος σπουδών μαθητείας όσο και του πλαισίου ποιότητας μαθητείας.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι απόφοιτοι αποκτούν Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, έπειτα από εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) (Ν.4186/2013). Οι εξετάσεις είναι απαραίτητες ώστε να πιστοποιηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των αποφοίτων, οι οποίες αποκτούνται κατά σημαντικό μέρος στο χώρο εργασίας. Πριν την υλοποίηση των εξετάσεων, δίνεται η δυνατότητα στους υποψηφίους συμμετοχής τους στο Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης Αποφοίτων του «Μεταλυκειακού έτους - τάξης μαθητείας» της αντίστοιχης ειδικότητας, συνολικής διάρκειας 35 ωρών, με συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο υλοποιείται στο χώρο του σχολείου/ Εργαστηριακού Κέντρου (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2019).

Το πτυχίο αυτό δίνει τη δυνατότητα στους αποφοίτους να διεκδικήσουν μια θέση, στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους στην αγορά εργασίας με καλύτερους όρους, καθώς και στις διαδικασίες πρόσληψης στο δημόσιο, στις οποίες μοριοδοτούνται με επιπλέον 150 μονάδες (στη ΔΕ κατηγορία). Ως προς τα επαγγελματικά δικαιώματα (Ν.4115/2013) και τις αντίστοιχες επαγγελματικές άδειες, η απαιτούμενη προϋπηρεσία μειώνεται κατά 1 έτος σύμφωνα με τον οδηγό του ΕΟΠΠΕΠ για Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 (https://www.eoppep.gr/images/Isotimies_Kai_Epaggelmatika_Dikawmata/iek_2009-1992_update.pdf / σελ. 19-24) σε σχέση με το πτυχίο ΕΠΑΛ επιπέδου 4 (https://www.eoppep.gr/images/Isotimies_Kai_Epaggelmatika_Dikawmata/epal_4386-2016.pdf / σελ. 12-15).

Επίσης, στο ΦΕΚ 1301, τ. Β΄, 16-04-2019, δημοσιεύτηκε η χορήγηση αντιστοιχίας επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων τίτλων ειδικοτήτων που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο του «Μεταλυκειακού έτους – Τάξης Μαθητείας» με τα επαγγελματικά δικαιώματα κατόχων αντίστοιχων τίτλων ειδικοτήτων της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, επιπέδου 5 για ορισμένες ειδικότητες.

Κρίσιμη παράμετρος για την επιτυχή συνέχιση του θεσμού αποτελεί η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς και η εμπλοκή δημόσιων και δημοτικών οργανισμών, ιδιωτών και κοινωνικών φορέων. Για το σχολικό έτος 2018-19, η κατανομή των θέσεων

μαθητείας καταγράφεται στο 52% (1.944 θέσεις) για τον δημόσιο τομέα και 48% (1.762 θέσεις) για τον ιδιωτικό.

Οι εξετάσεις πιστοποίησης

Οι πρώτες εξετάσεις του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π πραγματοποιήθηκαν στις 7/7/2018 και τα ποσοστά επιτυχίας ήταν υψηλά. Συγκεκριμένα στο θεωρητικό μέρος (89%) και στο πρακτικό μέρος (91%). Το 80% των υποψηφίων πιστοποιήθηκε και απέκτησε Πτυχίο ειδικότητας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 (<https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/218779/eorperp-ypsila-ta-pososta-epityxias-stis-eksetaseis-pistopoiisis-tis-mathiteias-ton-epal>).

Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, πραγματοποίησε στις 17/2/2019, για δεύτερη φορά από την έναρξη εφαρμογής του θεσμού, εξετάσεις Πιστοποίησης αποφοίτων του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας της Α' & Β' φάσης, σε 21 εξεταστικά κέντρα σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κομοτηνή, Λάρισα, Ιωάννινα, Κοζάνη, Λαμία, Αγρίνιο, Αμαλιάδα, Καλαμάτα, Ηράκλειο, Χανιά, Ρόδο, Μυτιλήνη, Χίο, Σάμο, Λήμνο και Ικαρία.

Στο πλαίσιο αυτό συγκροτήθηκαν 336 προπαρασκευαστικά τμήματα, στα οποία συμμετείχαν 1.624 απόφοιτοι του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας των Επαγγελματικών Λυκείων. Στις εξετάσεις αυτές συμμετείχαν περίπου 1.700 απόφοιτοι/ες από τις 16 ειδικότητες που λειτούργησαν τη σχολική χρονιά 2017-18 αλλά και των 3 πιλοτικών προγραμμάτων του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας των ΕΠΑΛ.

Το ποσοστό συμμετοχής στις Εξετάσεις Πιστοποίησης αποφοίτων του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας των ΕΠΑΛ με βάση τις αιτήσεις που υποβλήθηκαν, άγγιξε το 95% (<https://www.esos.gr/arthra/61332/5-apohi-apo-tis-exetaseis-pistopoiisis-ton-apofoiton-toy-metalykeiakoy-etoys-taxis>).

Η κατανομή των μαθητευομένων στις ειδικότητες που λειτουργούν στα ΕΠΑΛ τη σχολική χρονιά 2018-2019 απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 1* (πηγή: <https://www.minedu.gov.gr/techniki-ekpaideusi-2/mathiteia/39501-07-02-19-enisxysitou-metalykeiakoy-etous-taksis-mathiteias-ton-epal-eksetaseis-pistopoiisis-4>).



Διάγραμμα 1

Όπως προαναφέρθηκε, πριν την υλοποίηση των εξετάσεων πιστοποίησης, δίνεται η δυνατότητα στους υποψηφίους συμμετοχής τους στο Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης Αποφοίτων του «Μεταλυκειακού έτους - τάξης μαθητείας» της αντίστοιχης ειδικότητας, το οποίο προβλέπει την προετοιμασία των αποφοίτων με συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών για το Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης Αποφοίτων του «Μεταλυκειακού έτους - τάξης μαθητείας» (<http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/PROGMAUHTIASFEK.pdf>), το οποίο περιλαμβάνει 35 ώρες μαθήματος επιμερισμένες σε 7 ημέρες και υλοποιείται στο χώρο του σχολείου/ Εργαστηριακού Κέντρου. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται με ευθύνη των Περιφερειακών Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο ΕΟΠΠΕΠ έχει αναρτήσει στην ιστοσελίδα του για κάθε ειδικότητα 200 ερωτήσεις πιστοποίησης για το θεωρητικό μέρος και 30 ερωτήσεις πιστοποίησης για το πρακτικό μέρος. Από τις ερωτήσεις αυτές, κληρώνονται ορισμένες την ημέρα των εξετάσεων και αποστέλλονται στα εξεταστικά κέντρα για τη διαδικασία εξέτασης.

Η έρευνα

Η έρευνα που υλοποιήσαμε αφορά σε όλες τις ειδικότητες για τις δύο πρώτες περιόδους πιστοποίησης που έχουν διεξαχθεί έως σήμερα.

Στοιχεία έρευνας:

Δείγμα: Ως δείγμα για την έρευνα έχουν ληφθεί τα αποτελέσματα των εξετάσεων πιστοποίησης όπως αυτά έχουν δημοσιευθεί από τον ΕΟΠΠΕΠ, για τις δύο περιόδους εξετάσεων που πραγματοποιήθηκαν:

2018 (7/7/2018)

- Εξετάσεις <http://bit.ly/2DmSJoE>
- Αποτελέσματα https://www.eoppep.gr/index.php/en/7-announcements/1162-epal2018_results

2019 (17/2/2019)

- Εξετάσεις https://www.eoppep.gr/index.php/el/announcements/1272-mathiteia_epal_2019a
- Αποτελέσματα https://www.eoppep.gr/index.php/el/announcements/1297-apotelesmata_epal_2019a

Αριθμός αιτήσεων: Αναφέρεται στον συνολικό αριθμό των αποφοίτων που δήλωσαν με αίτησή τους την συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης.

Απόντες: Ως απόντες θεωρούνται όσοι και όσες δεν συμμετείχαν καθόλου στις εξετάσεις ή συμμετείχαν σε ένα από τα δύο μέρη της εξέτασης, το θεωρητικό ή το πρακτικό μόνο.

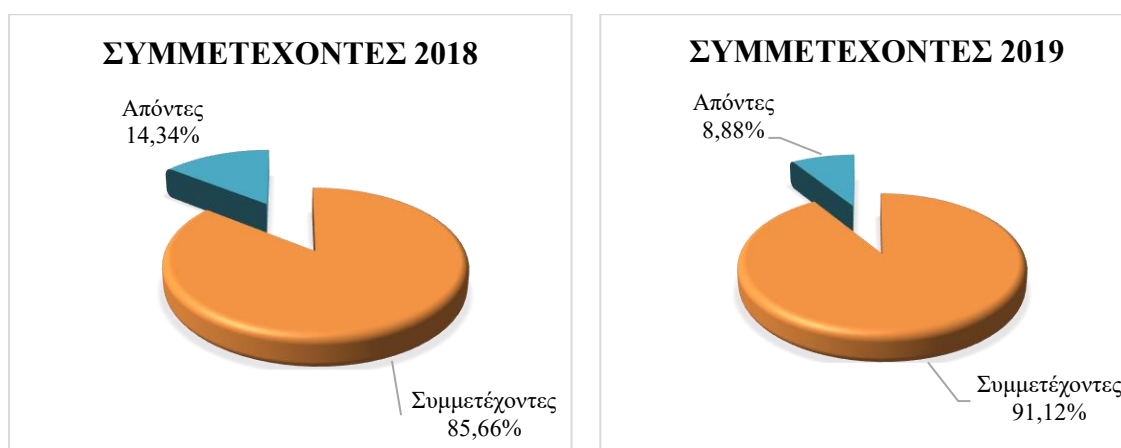
Συμμετέχοντες: Ως συμμετέχοντες θεωρούνται όσοι και όσες μετείχαν και στα δύο μέρη της εξέτασης και όσοι ήταν επιτυχόντες στο ένα μέρος της εξέτασης (1^η εξεταστική περίοδος 2018) και εξετάστηκαν στο άλλο μέρος την 2^η εξεταστική περίοδο 2019. Ο αριθμός των συμμετεχόντων προέκυψε από τον αριθμό των αιτήσεων αφαιρώντας τους απόντες.

Υπολογισμός ποσοστών: Τα ποσοστά επιτυχόντων και μη επιτυχόντων έχουν υπολογισθεί επί του αριθμού των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται αναλυτικά στα επόμενα διαγράμματα:

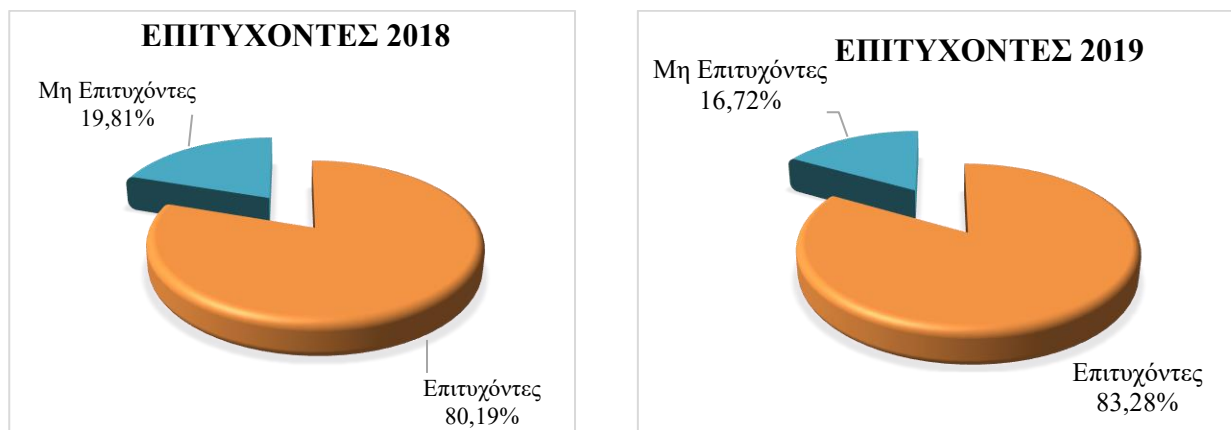
Α. Συγκεντρωτικά



Διάγραμμα 2



Διάγραμμα 3



Διάγραμμα 4

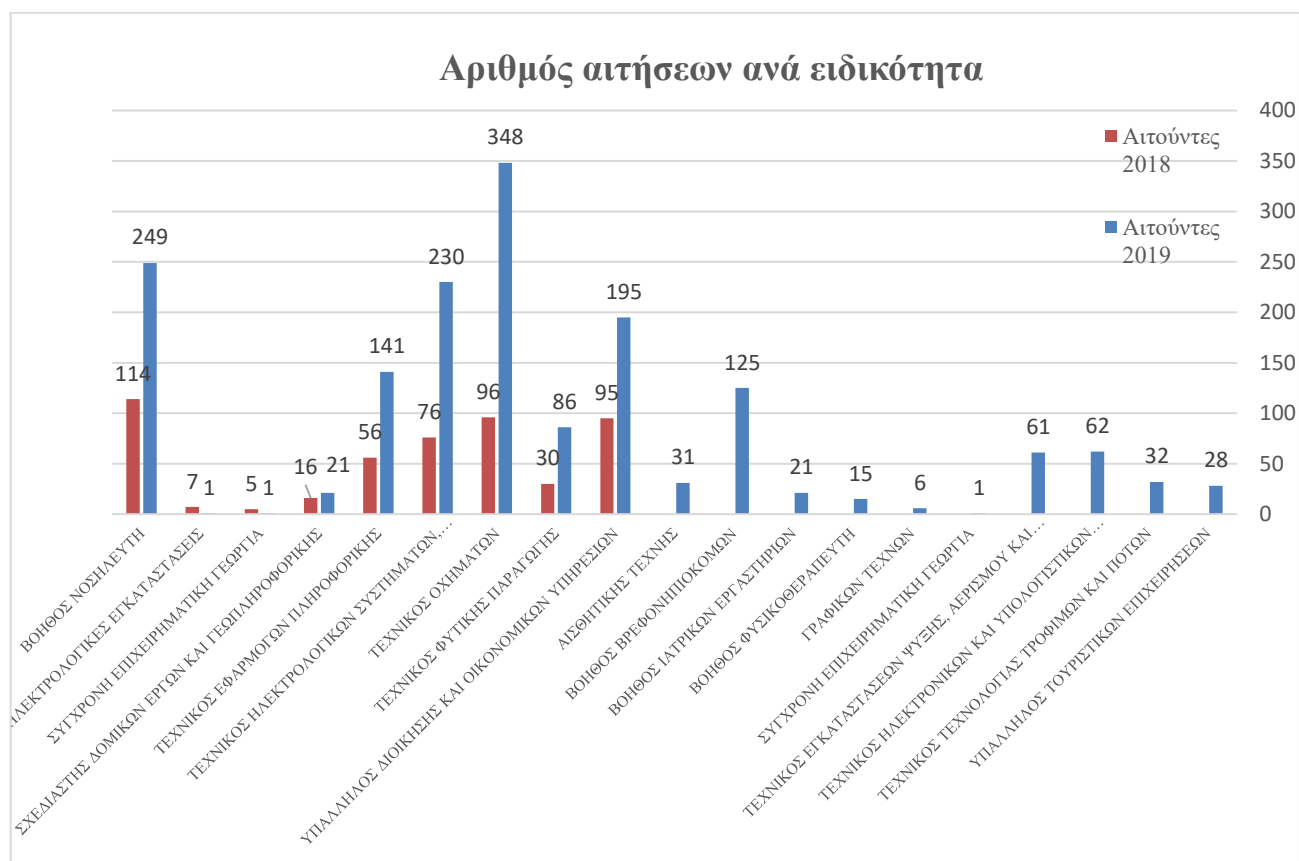


Διάγραμμα 5

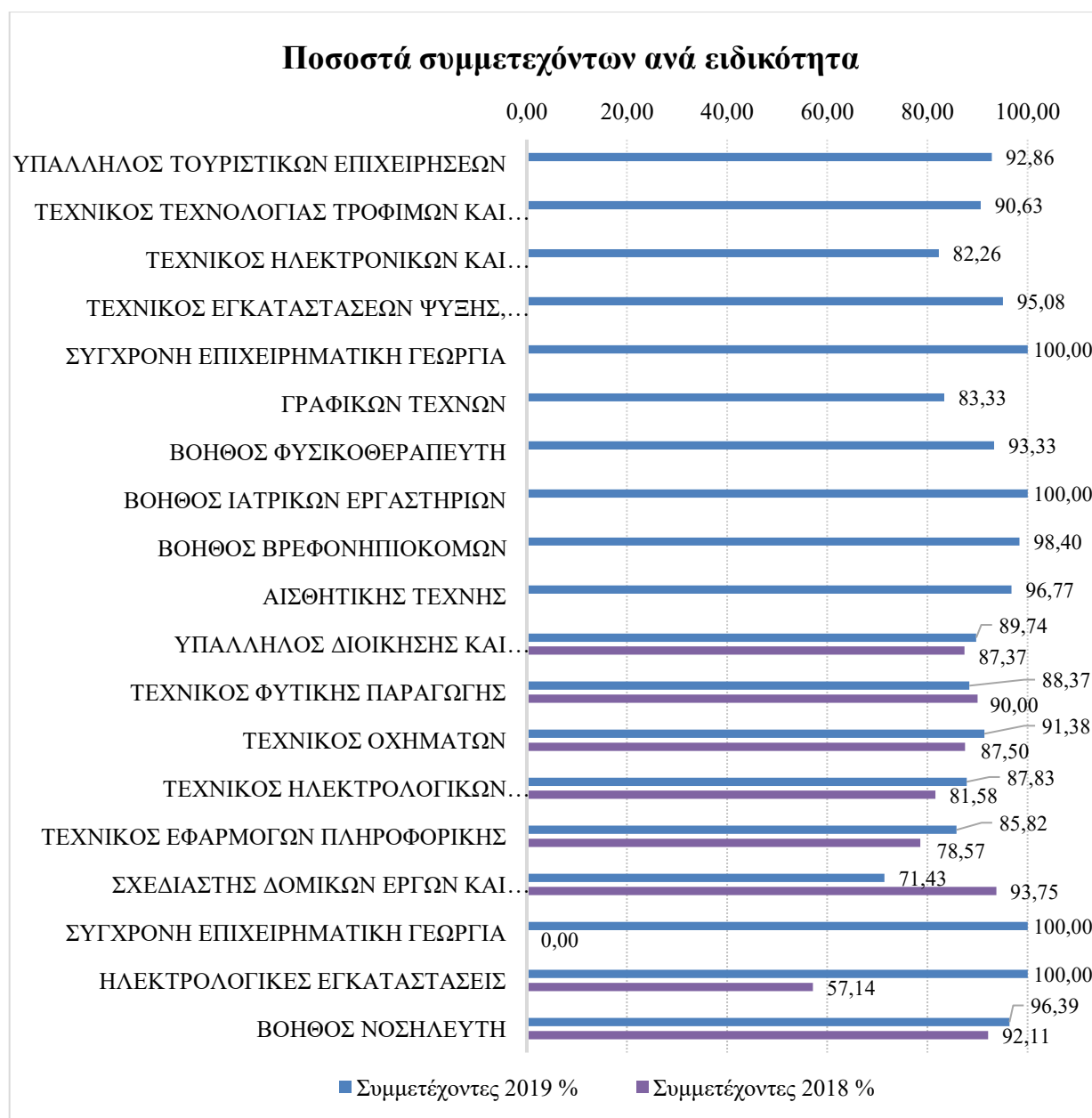


Διάγραμμα 6

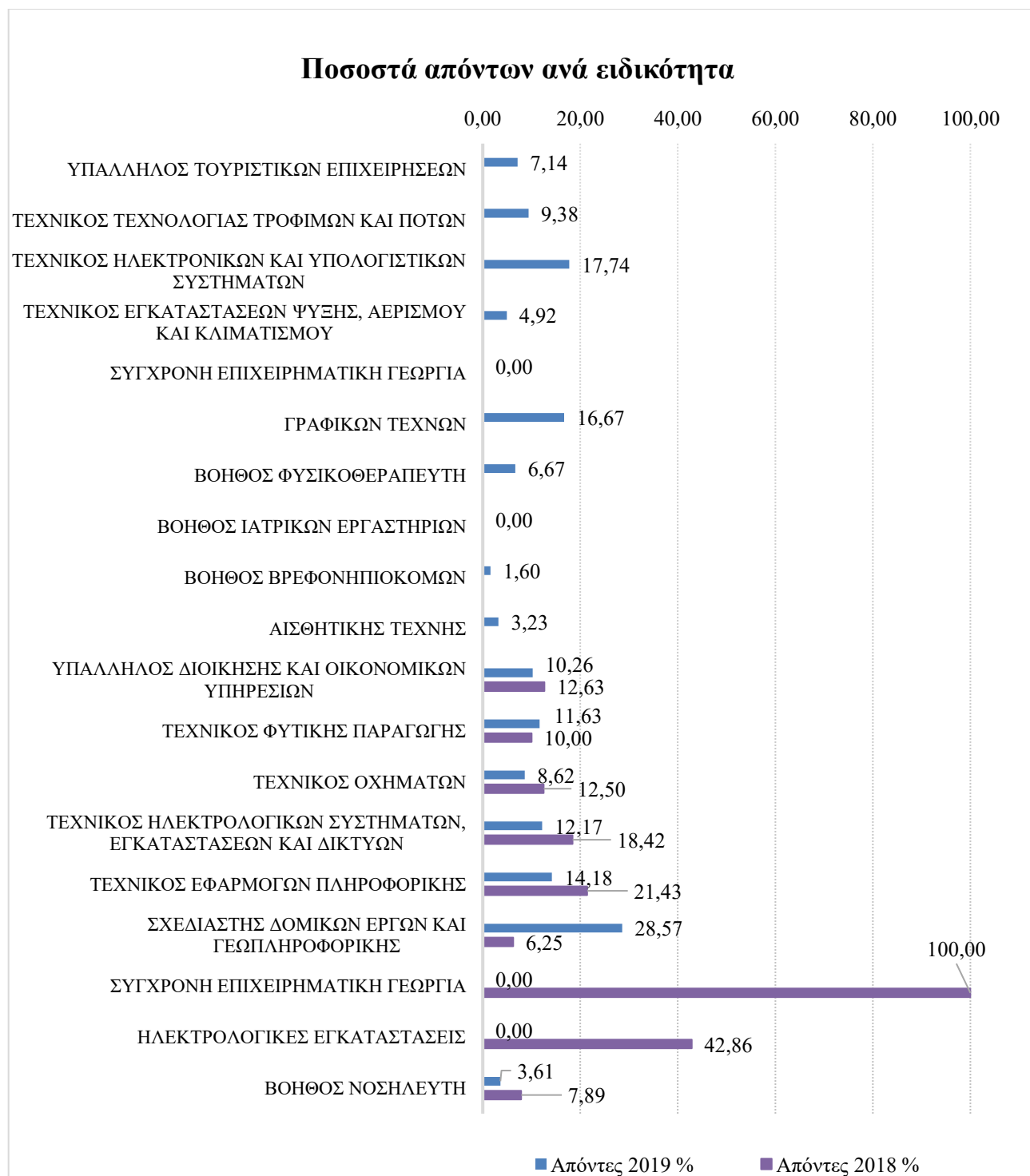
Β. Ανά ειδικότητα



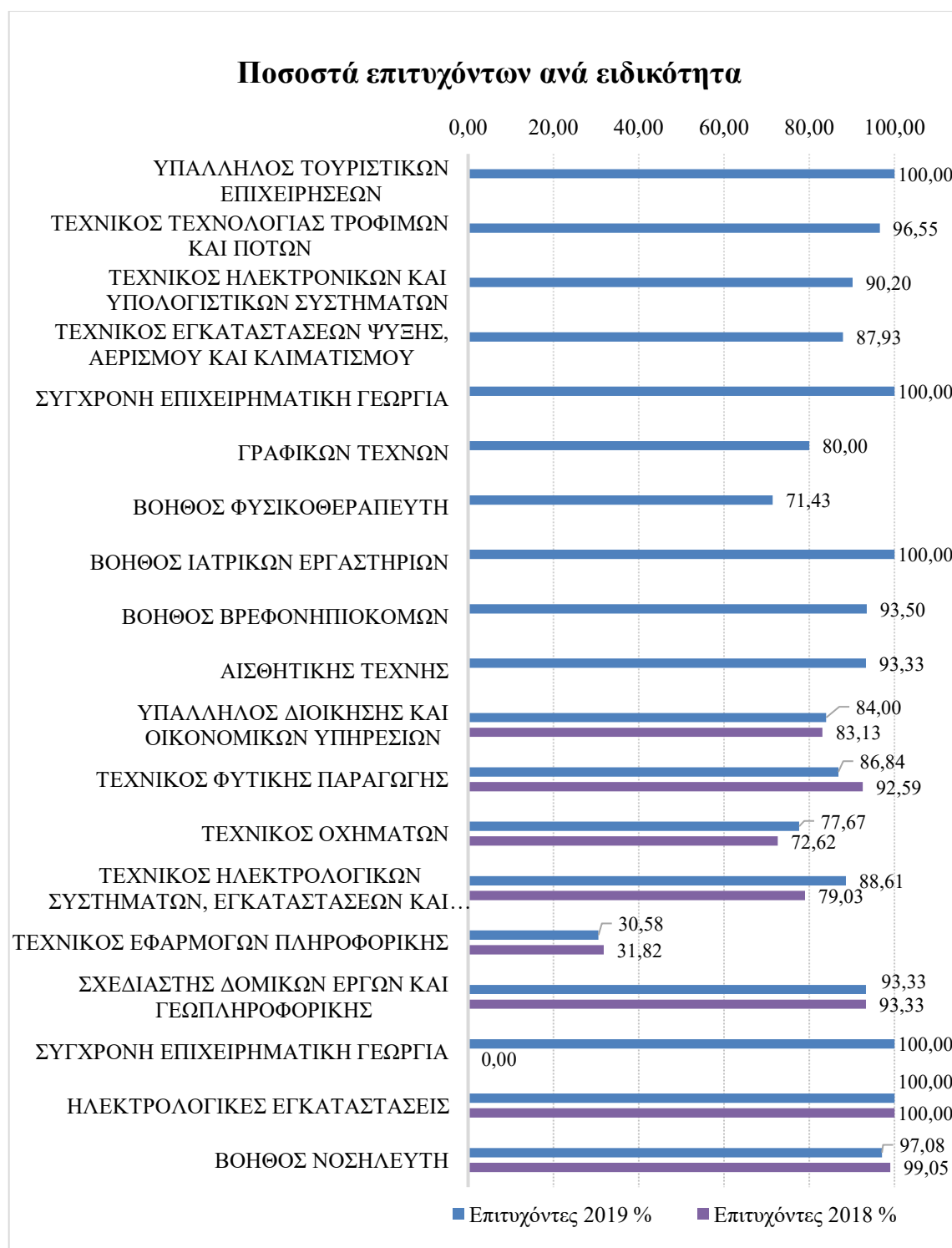
Διάγραμμα 7



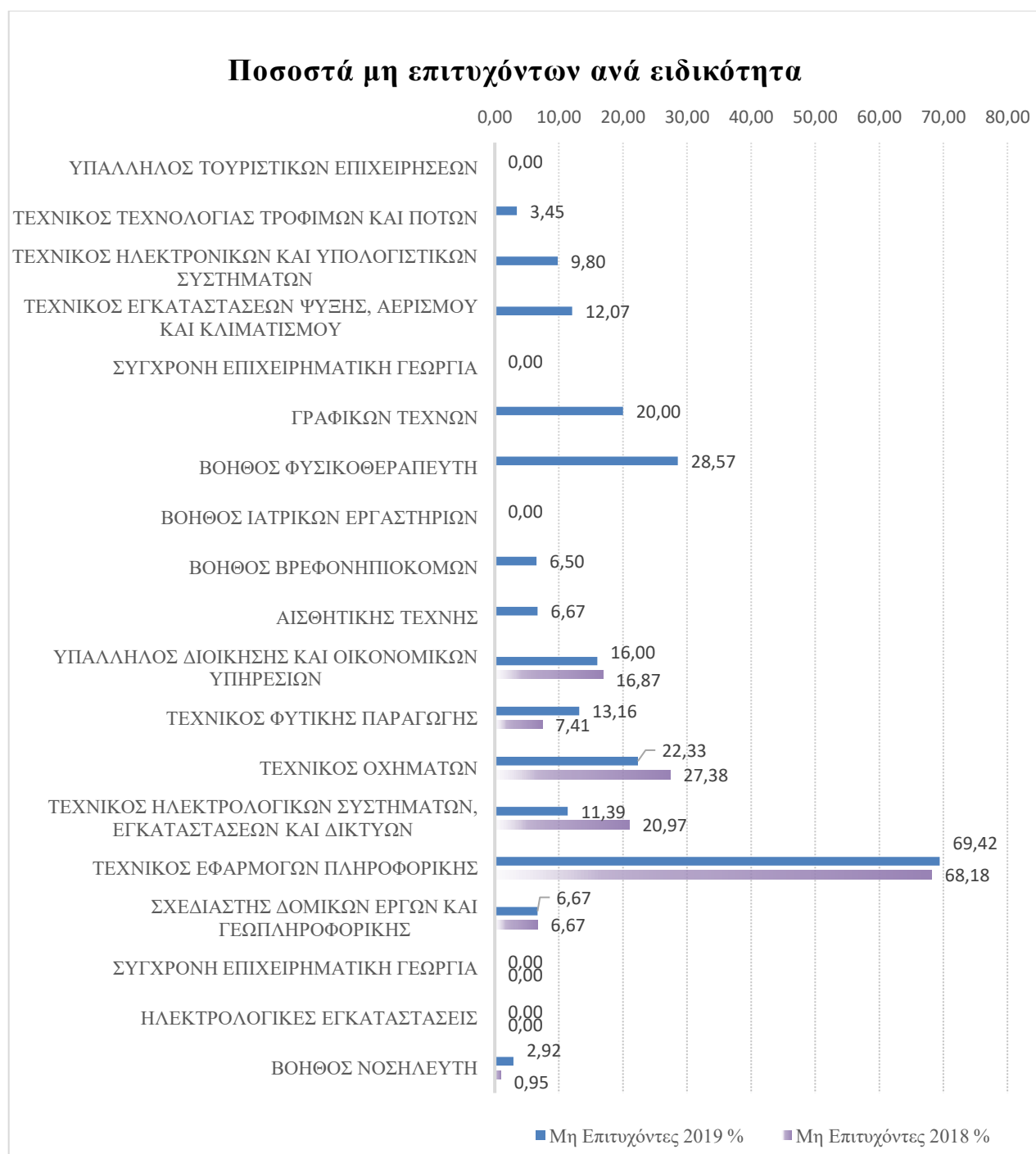
Διάγραμμα 8



Διάγραμμα 9



Διάγραμμα 10



Διάγραμμα 11

Τομέας Μηχανολογίας

Μια μικρή αναφορά στις ειδικότητες του Μηχανολογικού Τομέα. Να σημειωθεί πως η ειδικότητα «Τεχνικός Οχημάτων», παρουσιάζει πανελλαδικά την μεγαλύτερη συμμετοχή στις εξετάσεις στις 17/2/19, με 718 μαθητευόμενους (πηγή : <https://www.esos.gr/arhtra/61159/dipsoyn-gia-praktiki-mathisi-i-apofoi-toi-ton-epal>). Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητευομένων απασχολείται σε ιδιωτικούς φορείς.

Γ. Τεχνικός οχημάτων



Διάγραμμα 12

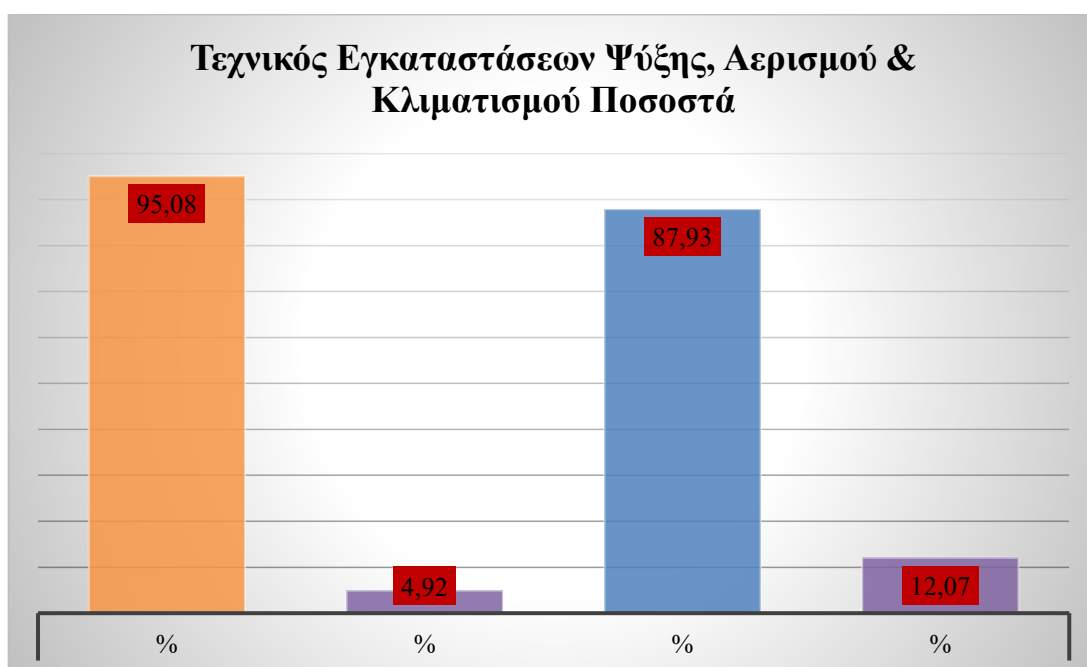


Διάγραμμα 13

Δ. Τεχνικός εγκαταστάσεων ψύξης, αερισμού και κλιματισμού



Διάγραμμα 14



Διάγραμμα 15

Ε. Πίνακες δεδομένων

Πίνακας 1 : Δεδομένα εξετάσεων 2019

	Αιτού- ντες	Συμμετέχο- ντες		Απόντες		Επιτυχό- ντες		Μη Επι- τυχόντες	
		Αρ.	%	Αρ.	%	Αρ	%	Αρ .	%
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗ- ΛΕΥΤΗ	249	240	96,3 9	9	3,6 1	233	97,0 8	7	2,92
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙ- ΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑ- ΣΤΑΣΕΙΣ	1	1	100, 00	0	0,0 0	1	100, 00	0	0,00
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΙ- ΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ	1	1	100, 00	0	0,0 0	1	100, 00	0	0,00
ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡ- ΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕ- ΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙ- ΚΗΣ	21	15	71,4 3	6	28, 57	14	93,3 3	1	6,67
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Ε- ΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙ- ΚΗΣ	141	121	85,8 2	20	14, 18	37	30,5 8	84	69,4 2
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕ- ΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑ- ΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙ- ΚΤΥΩΝ	230	202	87,8 3	28	12, 17	179	88,6 1	23	11,3 9
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Ο- ΧΗΜΑΤΩΝ	348	318	91,3 8	30	8,6 2	247	77,6 7	71	22,3 3
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΥ- ΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩ- ΓΗΣ	86	76	88,3 7	10	11, 63	66	86,8 4	10	13,1 6
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	195	175	89,7 4	20	10, 26	147	84,0 0	28	16,0 0
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	31	30	96,7 7	1	3,2 3	28	93,3 3	2	6,67
ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕ- ΦΟΝΗΠΙΟΚΟ- ΜΩΝ	125	123	98,4 0	2	1,6 0	115	93,5 0	8	6,50

ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙ- ΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗ- ΡΙΩΝ	21	21	100, 00	0	0,0 0	21	100, 00	0	0,00
ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙ- ΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ	15	14	93,3 3	1	6,6 7	10	71,4 3	4	28,5 7
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕ- ΧΝΩΝ	6	5	83,3 3	1	16, 67	4	80,0 0	1	20,0 0
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΙ- ΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ	1	1	100, 00	0	0,0 0	1	100, 00	0	0,00
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Ε- ΓΚΑΤΑΣΤΑ- ΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ, ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	61	58	95,0 8	3	4,9 2	51	87,9 3	7	12,0 7
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕ- ΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙ- ΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗ- ΜΑΤΩΝ	62	51	82,2 6	11	17, 74	46	90,2 0	5	9,80
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕ- ΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ	32	29	90,6 3	3	9,3 8	28	96,5 5	1	3,45
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	28	26	92,8 6	2	7,1 4	26	100, 00	0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	1654	1507	91,1 1	147	8,8 9	125 5	83,2 8	25 2	16,7 2

Πίνακας 2 : Δεδομένα εξετάσεων 2018

	Αιτού- ντες	Συμμετέχο- ντες		Απόντες		Επιτυχό- ντες		Μη Επι- τυχόντες	
		Αρ.	%	Αρ.	%	Αρ . %		Αρ . %	
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗ- ΛΕΥΤΗ	114	105	92,1 1	9	7,89	10 4	99,0 5	1	0,95
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙ- ΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑ- ΣΤΑΣΕΙΣ	7	4	57,1 4	3	42,86	4	100, 0	0	0,00

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΙ- ΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ	5	0	0,00	5	100,0 0	0	0,00	0	0,00
ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΔΟ- ΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟ- ΦΟΡΙΚΗΣ	16	15	93,7 5	1	6,25	14	93,3 3	1	6,67
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Ε- ΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	56	44	78,5 7	12	21,43	14	31,8 2	30	68,1 8
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕ- ΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑ- ΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙ- ΚΤΥΩΝ	76	62	81,5 8	14	18,42	49	79,0 3	13	20,9 7
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗ- ΜΑΤΩΝ	96	84	87,5 0	12	12,50	61	72,6 2	23	27,3 8
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΥΤΙ- ΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩ- ΓΗΣ	30	27	90,0 0	3	10,00	25	92,5 9	2	7,41
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	95	83	87,3 7	12	12,63	69	83,1 3	14	16,8 7
ΣΥΝΟΛΟ	495	424	85,6 6	71	14,34	34 0	80,1 9	84	19,8 1

Πίνακας 3 : Συγκεντρωτικά Δεδομένα

	Αιτούντες		Συμμετέχοντες				Απόντες				Επιτυχόντες				Μη Επιτυχόντες			
	2018	2019	2018		2019		2018		2019		2018		2019		2018		2019	
				%		%		%		%		%		%		%		%
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗ	114	249	105	92,11	240	96,39	9	7,89	9	3,61	104	99,05	233	97,08	1	0,95	7	2,92
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	7	1	4	57,14	1	100	3	42,86	0	0,00	4	100	1	100	0	0,00	0	0,00
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ	5	1	0	0,00	1	100	5	100	0	0,00	0	0,00	1	100	0	0,00	0	0,00
ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	16	21	15	93,75	15	71,43	1	6,25	6	28,57	14	93,33	14	93,33	1	6,67	1	6,67
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	56	141	44	78,57	121	85,82	12	21,43	20	14,18	14	31,82	37	30,58	30	68,18	84	69,42
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ	76	230	62	81,58	202	87,83	14	18,42	28	12,17	49	79,03	179	88,61	13	20,97	23	11,39
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	96	348	84	87,50	318	91,38	12	12,50	30	8,62	61	72,62	247	77,67	23	27,38	71	22,33
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	30	86	27	90,00	76	88,37	3	10,00	10	11,63	25	92,59	66	86,84	2	7,41	10	13,16
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	95	195	83	87,37	175	89,74	12	12,63	20	10,26	69	83,13	147	84,00	14	16,87	28	16,00
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ		31			30	96,77			1	3,23			28	93,33			2	6,67
ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ		125			123	98,40			2	1,60			115	93,50			8	6,50
ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ		21			21	100			0	0,00			21	100			0	0,00
ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ		15			14	93,33			1	6,67			10	71,43			4	28,57
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ		6			5	83,33			1	16,67			4	80,00			1	20,00
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ		1			1	100			0	0,00			1	100			0	0,00
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ, ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜ.		61			58	95,08			3	4,92			51	87,93			7	12,07
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ		62			51	82,26			11	17,74			46	90,20			5	9,80
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΠΟΤΩΝ		32			29	90,63			3	9,38			28	96,55			1	3,45
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ		28			26	92,86			2	7,14			26	100			0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	495	1654	424	85,66	1507	91,11	71	14,34	147	8,89	340	80,19	1255	83,28	84	19,81	252	16,72

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο αριθμός των αιτήσεων τριπλασιάστηκε στην 2^η εξεταστική περίοδο του 2019 σε σχέση με την 1^η του 2018 από 495 σε 1654 (Διάγραμμα 2). Αυτό οφείλεται στο ότι οι εγγραφές στο πρόγραμμα της μαθητείας στη Β' φάση υλοποίησης ήταν 3452 ενώ στην Α' φάση 1175 (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2019).

Το ποσοστό συμμετοχής στις εξετάσεις αυξήθηκε στην 2^η εξεταστική περίοδο του 2019 κατά 5,46 %, ενώ αντίστοιχα μειώθηκε το ποσοστό απόντων (Διαγράμματα 3&6). Ένας βασικός παράγοντας αποχής από τις εξετάσεις αποτελεί για τους άρρενες μαθητευόμενους η αδυναμία να προσέλθουν στις εξετάσεις λόγω των στρατιωτικών τους υποχρεώσεων.

Το ποσοστό των επιτυχόντων στις εξετάσεις αυξήθηκε στην 2^η εξεταστική περίοδο του 2019 κατά 3,09 %, ενώ αντίστοιχα μειώθηκε το ποσοστό μη επιτυχόντων (Διαγράμματα 4&6). Αυτό μπορεί οφείλεται στην εμπειρία που έχει αποκτηθεί από τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στη μαθητεία, ενώ το όφελος παρακολούθησης του προπαρασκευαστικού τμήματος προετοιμασίας 35 ωρών των υποψηφίων δείχνει να αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας στις εξετάσεις (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2019).

Τα ποσοστά των επιτυχόντων κινούνται σε υψηλό επίπεδο. Στο σύνολο, το 2019 το ποσοστό των επιτυχόντων ήταν 83,28% ενώ το αντίστοιχο του 2018 ήταν 80,19%

(Διαγράμματα 4&6). Ειδικότερα, σε ειδικότητες με χαμηλό αριθμό συμμετεχόντων (έως 30), τα ποσοστά είναι πολύ υψηλά όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

	2018		2019	
	Αρ .	%	Αρ .	%
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	4	100,0 0	1	100,0 0
ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕ- ΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	14	93,33	14	93,33
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ			28	93,33
ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ			21	100,0 0
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ			28	96,55
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗ- ΣΕΩΝ			26	100,0 0

Η ειδικότητα ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ είναι η μοναδική που διαφοροποιείται ως προς τους επιτυγχόντες και δεν ακολουθεί την γενικότερη τάση. Το ποσοστό των επιτυγχόντων το 2018 ήταν 31,82% και το 2019 30,58% (Διάγραμμα 10 & Πίνακας 3). Οι αποτυγχόντες είναι διπλάσιοι από τους επιτυγχόντες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εφαρμογές της πληροφορικής είναι πολλές, καλύπτουν ευρύ φάσμα και δεν χρησιμοποιούνται όλες από τον εκάστοτε εργοδότη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητευόμενοι / νες να εξειδικεύονται σε συγκεκριμένη εφαρμογή – πεδίο της πληροφορικής και να δυσκολεύονται στην συνέχεια να ανταπεξέλθουν στις εξετάσεις πιστοποίησης. Σκόπιμο θα ήταν οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο πάντοτε του προγράμματος σπουδών, να επιδιώξουν να καλύπτουν στο 7ωρο της διδασκαλίας αυτό το γνωστικό κενό, όσο φυσικά αυτό είναι εφικτό και να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην υλοποίηση του προπαρασκευαστικού τμήματος πριν τις εξετάσεις. Ίσως χρειάζεται να επανεξετασθούν το πρόγραμμα σπουδών και οι ερωτήσεις πιστοποίησης.

Εν κατακλείδι, ο θεσμός της μαθητείας, που απώτερος στόχος είναι να αντιμετωπισθεί ως μέθοδος μάθησης (Ζωγόπουλος & Γκολώνης, 2017), εφαρμόζεται για 3η σχολική χρονιά την περίοδο 2018-19 και σύμφωνα με το ΥΠΠΕΘ έχει συναντήσει την καθολική αποδοχή από εκπαιδευτικούς και απόφοιτους των ΕΠΑΛ. Θετικά επίσης είναι τα πρώτα σχόλια για το θεσμό από δημόσιους και δημοτικούς οργανισμούς, ιδιώτες εργοδότες και κοινωνικούς φορείς.

Η επιτυχία του νέου θεσμού φαίνεται και από τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΠΕΘ. Τόσο οι προσφερόμενες θέσεις μαθητείας στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, όσο και οι απόφοιτοι - μαθητευόμενοι που παρακολουθούν το πρόγραμμα αυτό κάθε χρονιά αυξάνονται σημαντικά. Όλο και περισσότερα σχολεία εμπλέκονται στην υλοποίηση

του θεσμού, όλο και περισσότερα τμήματα δημιουργούνται. Η ένταξη των ειδικοτήτων στο πρόγραμμα μαθητείας γίνεται σταδιακά. Το σχολικό έτος 2018-19 λειτούργησαν τμήματα μαθητείας σε 21 ειδικότητες στις οποίες έχουν ολοκληρωθεί και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Στόχος φυσικά είναι η ένταξη και των 35 ειδικοτήτων και από τους εννιά Τομείς.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξούμε να συνεχιστεί και σε επόμενες περιόδους πιστοποίησης.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ζωγόπουλος, Ε., Γκολώνης, Χ. (2017). *Το Δυικό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητεία) στα ΕΠΑ.Α ως μέθοδος μάθησης. Μια αρχική προσέγγιση*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός. Πειραιάς, 01-02/4/2017.

Ζωγόπουλος, Ε. (2017). *Μοντέλο σχεδιασμού Προγράμματος Σπουδών μαθητείας ΕΠΑ.Α βασιζόμενο στα μαθησιακά αποτελέσματα*. 2ο Διεθνές Συνέδριο "Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση". Αλεξανδρούπολη 6-8/10/ 2017.

Ζωγόπουλος, Ε., Καρατζάς, Ι. (2019). *Εξετάσεις πιστοποίησης αποφοίτων μαθητείας ΕΠΑ.Α. Μελέτη περίπτωσης για την ειδικότητα «Τεχνικός Οχημάτων» από το Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης*. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ - Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Ρόδος. 12-14/4/2019.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Οδηγός Εφαρμογής Μεταλυκειακού Έτους Τάξης Μαθητείας*. 1^η έκδοση.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<https://www.minedu.gov.gr/tehniki-ekpaideusi-2/mathiteia>

<https://www.esos.gr/arthra/61402/yp-paideias-gia-ta-dimosieymata-gia-thesmo-tis-mathiteias>

<https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/218779/eoppep-ypsila-ta-pososta-epityxias-stis-eksetaseis-pistopoiisis-tis-mathiteias-ton-epal>

https://www.eoppep.gr/images/Isotimies_Kai_Epaggelmatika_Dikawmata/iek_2009-1992_update.pdf / σελ. 19-24

https://www.eoppep.gr/images/Isotimies_Kai_Epaggelmatika_Dikawmata/epal_4386-2016.pdf / σελ. 12-15

<https://www.esos.gr/arthra/61332/5-apohi-apo-tis-exetaseis-pistopoiisis-ton-apofoiton-toy-metalykeiakoy-etoys-taxis>

<https://www.minedu.gov.gr/tehniki-ekpaideusi-2/mathiteia/39501-07-02-19-enisxysitou-metalykeiakoy-etous-taksis-mathiteias-ton-epal-eksetaseis-pistopoiisis-4>

<http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/PROGMAUHTETIASFEK.pdf>

https://www.eoppep.gr/index.php/en/7-announcements/1162-epal2018_results

https://www.eoppep.gr/index.php/el/announcements/1297-apotelesmata_epal_2019a

<http://bit.ly/2DmSJoE>

<https://www.esos.gr/arthra/61159/dipsoyn-gia-praktiki-mathisi-i-apofoitoi-ton-epal>

https://drive.google.com/open?id=1mx1elWm8b9SEXtsUL9hxWSp_EwOsoAe8

Οι διαλεκτικές απεικονίσεις του θυμού μέσα από την διάλεκτο των νέων

Στεφανίδου Φανή

maxigiannakoudaki@gmail.com, fanoulastefanidou@gmail.com

Περίληψη

Στην συγκεκριμένη εργασία γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης και «μετάφρασης» της γλώσσας επικοινωνίας των νέων σε κατάσταση θυμού που κατοικούν στην Ελλάδα μέσω μελέτης περίπτωσης δείγματος. Σκοπός: Η παρούσα εργασία, βασισμένη βιβλιογραφικά στο ερευνητικό μοντέλο μελέτης περίπτωσης, στοχεύει να διερευνήσει την γλώσσα των νέων ως μία ξεχωριστή κοινωνική ομάδα που αφενός επιζητώντας μία ξεχωριστή θέση και επικράτεια μέσα στο κοινωνικό σύνολο και αφετέρου θέλοντας να καλύψει τις ανάγκες της ενδοεπικοινωνίας χρησιμοποιεί μία κωδικοποιημένη παραλλαγή εκφράσεων, προτάσεων και λέξεων αντιστοίχως. Μέθοδος: Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική στρατηγική ήταν η μελέτη περίπτωσης (Cohen et al., 2008) η οποία ανταποκρίνεται ως μέθοδος σε αντίστοιχους ερευνητικούς σκοπούς (Shaw, 1999) προκειμένου να γίνει μία βαθύτερη κατανόηση των πτυχών που συνθέτουν το υπό εξέταση θέμα. Αποτελέσματα: Ευρήματα της έρευνας ως μελέτη περίπτωσης δείγματος δύο μαθητών λυκείου απέδωσαν πως η «κοινωνιόλεκτος» των νέων προσαρμόζεται στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ ίδιων ηλικιακών ομάδων με διαφορετικά δομικά και εννοιολογικά χαρακτηριστικά στις έννοιες των συνδυασμένων λέξεων, δημιουργώντας συμβολική αλληλεπίδραση η οποία δεν είναι δεδομένη ή σταθερή. Συζήτηση: Θα μπορούσαν να υπάρξουν μελλοντικές έρευνες σε ευρύτερο τοπογραφικό και ποσοτικό πλαίσιο με διόρθωση των περιορισμών της μελέτης λαμβάνοντας υπόψη και το απαιτούμενο χρονικό διάστημα που θα μπορούσε να εκθέσει την εξέλιξη μέσα στο χρόνο.

Λέξεις-Κλειδιά: γλώσσα των νέων, μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία με θέμα «Οι διαλεκτικές απεικονίσεις του θυμού μέσα από την διάλεκτο των νέων» έγινε μία προσπάθεια προσέγγισης της γλώσσας των νέων μέσα από μελέτη περίπτωσης δύο μαθητών Γ λυκείου που φοιτούν σε επαγγελματικό λύκειο στην περιοχή της Θεσσαλονίκης ηλικίας 17 και 20 χρονών αντίστοιχα. Ως μελέτη περίπτωσης, σκηνοθετώντας ένα αληθινό σενάριο ο ένας από τους δύο νέους καλεί τον φίλο του προκειμένου να εκφράσει ένα περιστατικό που έλαβε χώρα λίγες ώρες πριν, εκφράζοντας τον θυμό του (Εικόνα 1). Ο διάλογος ήταν ελεύθερος και βιντεοσκοπήθηκε. Μέσα από τον διάλογο αντλούνται λέξεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι νέοι στην ομιλία τους, όπου φαίνεται η διαφοροποίηση της γλώσσας των νέων σε σχέση με την νέα ελληνική γλώσσα.



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την λήψη

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Ανδρουτσόπουλο (<http://www.komvos.edu.gr>) η γλώσσα των νέων αποτελεί μία «κοινωνιόλεκτο» και δεν είναι ενιαία. Αναδύεται σε συνδυασμό με τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες των νέων όπως για παράδειγμα την εθνότητα ή το φύλο. (Androutsopoulos & Georgakopoulou 2003, Bucholtz & Hall 2005, Pujolar 2008 όπως αναφέρεται στο Σαλτίδου, 2018.σελ.15). Μέσω της κοινωνιολέκτου δημιουργείται μία συμβολική αλληλεπίδραση η οποία δεν είναι δεδομένη ή σταθερή και η απόδοση της σημασίας των λέξεων αποτελούν σημασιολογικά μηνύματα τόσο για τον πομπό όσο και για τον δέκτη δίνοντας την δυνατότητα στο άτομο που ανήκει στην ομάδα να δημιουργεί το δικό του περιβάλλον (Οικονομίδης Β.,1992). Στην γλώσσα των νέων η παρέα αποτελεί την κοινωνική τους βάση (Ανδρουτσόπουλος, 2001) ωστόσο αρκετοί την θεωρούν επικίνδυνη (Βελούδης στο <http://ebooks.edu.gr>) και θεωρούν πως η γλώσσα των νέων δημιουργείται λόγω της ελλιπής εκπαίδευσής τους (Μπαμπινιώτης Γ στο <http://ebooks.edu.gr>) αν και σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1987) η θεωρητικά ορθή ομιλία είναι εκείνη που χρησιμοποιώντας στοιχεία της γλώσσας μπορεί να μεταδώσει το μήνυμα από τον πομπό στον δέκτη.

Οι παράγοντες που οι νέοι χρησιμοποιούν έναν δικό τους τρόπο έκφρασης σύμφωνα με τον Ανδρουτσόπουλο (<http://www.komvos.edu.gr>) είναι κοινωνιολογικοί καθώς κάθε ηλικία ανάλογα με τις συνθήκες προσαρμόζεται στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ ίδιων ηλικιακών ομάδων, ψυχολογικοί καθώς οι νέοι πειραματίζονται σε σχέση με την εποχή, διότι επιζητούν να διαχωριστούν από τις μικρότερες ή μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και επικοινωνιολογικοί καθώς η γλώσσα λειτουργεί ως ένα τρόπος ενδοεπικοινωνίας και έκφρασης μεταξύ όμοιων ομάδων.

Αν και η ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης, σύμφωνα με τον Yin (1994) αποτελεί μία δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, έχοντας χρησιμοποιηθεί βιβλιογραφικά σε αντίστοιχες έρευνες (Yin,1994/1998/2009; Stufflebeam 2000/2001/2004) μέσω των ερμηνευτικών περιγραφών, εξήγησης και αξιακών κρίσεων αποτελεί πρόσφορο σκιαγραφικό έδαφος για την άντληση των απαντήσεων του «πώς», «γιατί» και «τι» (Crowe et al., 2011) οδηγεί τους νέους σε μια διαφορετική κοινωνιόλεκτο.

Μεθοδολογία

Η αφορμή δόθηκε στα πλαίσια του μαθήματος «Εισαγωγή στη Ελληνική Γλώσσα και Γλωσσολογία» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων της Σχολής των Νηπιαγωγών με διδάσκουσα καθηγήτρια την κ. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέτα. Στο άκουσμα του θέματος της εργασίας που έχει τίτλο «η γλώσσα των νέων» ξύπνησαν εικόνες από διαλόγους συγγενικού μου προσώπου με τους φίλους του, καθώς ως κορίτσι παρότι βρισκόμουν σε κοντινή ηλικία, πολλές φορές αδυνατούσα να καταλάβω πλήρως το νόημα των συζητήσεων τους. Έτσι ξεκίνησε η ιδέα της μελέτης περίπτωσης, ενός σεναρίου το οποίο αποτελεί πραγματικότητα προηγούμενων καταστάσεων.

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Σύμφωνα με τον Yin (2009) υπάρχουν τρεις τρόποι μελέτης περίπτωσης. Ένας τρόπος είναι η επεξηγηματική δηλαδή ο έλεγχος ή η παραγωγή μιας θεωρίας μέσω των αιτιωδών σχέσεων. Ο δεύτερος τρόπος είναι η περιγραφική, η οποία μέσω της ιστορικής αφήγησης παρέχει τις περιγραφές του υπό εξέταση θέματος και ο τρίτος είναι η διερευνητική που οδηγεί σε ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις.

Συμμετέχοντες.

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης έλαβαν μέρος δύο μαθητές της Γ Λυκείου ηλικίας 17 χρονών που ζουν στην Θεσσαλονίκη με καταγωγή από την Θεσσαλονίκη και την Καστοριά αντίστοιχα. Και οι δύο προέρχονται από τρίτεκνη οικογένεια με μορφωμένους και εργαζόμενους γονείς και είναι καλοί μαθητές με αγωγή «κοσμιοτάτη» και με μέσω όρο βαθμολογίας άνω του 17. Ακολουθώντας ερευνητικό πρωτόκολλο των κανόνων ηθικής (Δημητρόπουλος, 2001; Θεοδωρακόπουλος, 1975; Παπανούτσος, 2010) και δεοντολογίας (Δημητρόπουλος, 2001; Reynolds, 1979) οι νέοι πριν την εκκίνηση της διαδικασίας ενημερώθηκαν προφορικά και γραπτώς (Τσοπάνογλου, 2010) με το «έντυπο ενημέρωσης συμμετέχοντα» (Εικόνα 2) αναλυτικά ως προς το θέμα της έρευνας, καταγραφής τους μέσω κάμερας, τους λόγους της εν λόγω έρευνας, την δημοσίευση των αποτελεσμάτων καθώς και για την δυνατότητα της ηθελημένης απόσυρσής τους εξ αρχής, κατά την διάρκεια ή και μετά το πέρας της διαδικασίας, χωρίς λόγο, αιτία ή επεξηγήσεις. Ωστόσο, επειδή ήταν ανήλικοι ζητήθηκε και η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων στους οποίους επεξηγήθηκαν αναλυτικά προφορικά και γραπτά τόσο οι λόγοι της παρούσας έρευνας όσο και η όλη διαδικασία που θα λάμβανε μέρος πριν και μετά την βιντεοσκόπηση. Έπειτα από τη συνειδητή συγκατάθεση όλων ξεκίνησε η διαδικασία.

Εργαλεία

Η βιντεοσκόπηση έγινε στο στην Θεσσαλονίκη και χρησιμοποιήθηκε ο ίδιος χώρος, στον οποίο είχε γίνει σε προηγούμενο έτος η ίδια αυθόρμητη συζήτηση. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μία κάμερα με τρίποδα, μία κάρτα μνήμης για την μεταφορά

των δεδομένων και ένας υπολογιστής. Τα δεδομένα της βιντεοσκόπησης επεξεργάστηκαν μέσω του προγράμματος Movavi Video Editor 15 Plus στην πόλη των Ιωαννίνων μέσω προσωπικού υπολογιστή. Τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν για την εργασία ήταν το Microsoft Office Word 2007 και το Microsoft Office Power Point του προγράμματος των Windows.

Διαδικασία

Η εν λόγω έρευνα έλαβε μέρος τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο του 2018 στη Θεσσαλονίκη, με επεξεργασία των δεδομένων στα Ιωάννινα στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας του μαθήματος «Εισαγωγή στη Ελληνική Γλώσσα και Γλωσσολογία», προπτυχιακής πρωτοετούς φοιτήτριας του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με υπεύθυνη καθηγήτρια την κ. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέτα.

Τα δεδομένα

Τα δεδομένα που λήφθηκαν από τον διάλογο είχαν την εξής σημασιολογία στην κοινή νεοελληνική γλώσσα.

- Τι έγινε ρε μαν (φίλε μου) ; Γιατί με έφερες άρων – άρων (να αφήσω ότι κάνω και να έρθω γρήγορα) εδώ πέρα;
- Άσε , ρε. Βγήκα χθες ρε. Εκεί κοντά στο L.A (λαϊκή αγορά) ρε.
- Και συνάντησα εκείνον ρε τον ταμτάκο (χαζό). Τον...
- Ποιόν ρε;
- Εκείνον ρε που είναι με το γλυμμένο το μαλλί (βάζει ζελέ στα μαλλιά του) ρε, εκείνον που είναι σαν να τον έκλασε τυρανόσαυρος στα μούτρα (άσχημος).
- Άσε ρε τους έπιασα να φασόνονται (φιλιούνται-χαϊδεύονται) ρε. Τρελάθηκα μου γύρισαν τα μυαλά (θύμωσα πολύ). Τον πιάνω από τον γιακά ρε, τον σηκώνω πάνω... μου ήρθε να τον δώσω δύο ντουκιά (μπουνιές) μες στα δόντια να πούμε να τα μετράει από το πάτωμα (δυνατές μπουνιές για να του φύγουν τα δόντια). Άσε ρε... Και με ξεκίνησε τα παπατζιλίκια (τις δικαιολογίες) για το μη και δήθεν (γι αυτά που έκανε) και πως και γιατί δεν έγινε τίποτα και δεν ξέρω και δεν κάνω... Άσε ρε ήθελα να τον δώσω μία σφαλιάρα να τα μετράει από το πάτωμα (εννοεί τα δόντια του). Άσε... Να σε (ιδίωμα από τη Θεσσαλονίκη που μετατρέπει τον αδύναμο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας του εσύ από Γενική σε Αιτιατική) κάνω ρε μια φράπα (ένα φραπέ) να τα πούμε (να συζητήσουμε) ;
- Κάνε ρε...
- Πώς τον πίνεις;
- Με δύο μαύρες. (Μαύρη ζάχαρη)
- Κομπλέ (εντάξει).
- Καλά ρε μπρο (αδελφικέ φίλε), μισή φράπα (είναι αραιός ο καφές) με φτιαξες;
- Άσε ρε δεν είχα ρε... Μια κουταλιά μαύρη έβαλα (δεν είχα καφέ κα μαύρη ζάχαρη)
- Έλα να πιούμε μια τζούρα (ρουφηξιά) να στανιάρουμε (να ευχαριστηθούμε)

- Πω, πω ωραία φραπεδιά πήρα (μεγάλη ρουφηξιά καφέ)
- Να σου ψιρίσω ένα; (Να σου πάρω ένα τσιγάρο)
- Ναι ρε φάε όσα θες. (Κάπνισε όσα τσιγάρα θέλεις)
- Τσακμάκι έχεις; (αναπτήρα)
- Όχι φίλε
- Έλα πάρε το ανάφλεκτο μοτόρι (καλός αναπτήρας). Είναι και σε κοκκινή (είναι κόκκινος)
- Άσε ρε ξες (ξέρεις) τι έγινε χθες; Εγώ αυτόν εάν τον βρω στον δρόμο θα τον φυτέψω ρε (θα τον δείρω πολύ). Θα του σπάσω τα μούτρα (θα του δώσω τόσες μπουνιές που θα ματώσει) Ρε αν τον βρω θα τον κάνω να μετράει τα δόντια του από το πάτωμα. (Θα του δώσω πάρα πολύ ξύλο). Θα τον κατσαβιδώσω (μου ρχεται να τον μαχαιρώσω) με εκείνο το ωραίο το κατσαβίδι που πήραμε, το ωραίο το ματζαφλάρι (το ωραίο αντικείμενο) και τα ωραία τα γκαβλιτσέκια (τα δύο καλώδια που κρέμονται/ ηλεκτρολογικό κατσαβίδι μέτρησης ρεύματος/ είναι στην ειδικότητα των ηλεκτρολόγων). Πω! Πω αν τον δώσω μ' αυτό μία ρε. Άσε ρε. Όλα στο πάτωμα θα ναι (θα πέσει αναίσθητος) Μια σφαλιάρα τον έχω ρε (είναι τόσο αδύνατος που μπορώ με λίγη δύναμη να τον δείρω)
- Έλα ρε μπρο (αδελφικέ φίλε) ηρέμησε. Μην ασχολείσαι με αυτούς.
- Με ποια ασχολείσαι ρε...
- Ρε ξες (ξέρεις) τι έγινε εχθές; Βγήκαμε για καφέ ρε με αυτό τον φλώρο (αυτόν που δεν πίνει και δεν καπνίζει) ρε , με αυτόν τον μπα (τον μαλ...), με έφαγε (κάπνισε) τα μισά τσιγάρα... Άσε ρε γύρισε η άλλη και θυμωμένη μου το παιζε (έκανε ότι θύμωσε και δεν του μιλούσε) και μεν και δήθεν (κι έλεγε δικαιολογίες). Πάλι φορούσε να πούμε εκείνη τη βυζοθήκη τη μικρή (στενό σουτιέν) να δείχνει τη μούφα (τα μικρά στήθια) να πούμε, να το παίζει κάποια (να δείχνει πως είναι σημαντική) να πούμε, να το παίζει δήθεν (να προσποιείται ότι ανήκει στην αριστοκρατία). Άντε ρε να πούμε, φορούσε και για να ανάψει τον άλλο (να τον κάνει να την θέλει σεξουαλικά) , φορούσε εκείνον τον κουραδοκόφτη (το στριγκ) , το μαύρο ρε εκείνο (το σέξι) άσε ρε φίλε, άσε συνέχει τα ίδια πράγματα συνέχεια. Φύγαμε (πήγαμε) πάλι στο καφέ (στην καφετέρια) πήγαμε να πιούμε έτσι μία φράπα (ένα καφέ φραπέ) να στανιάρουμε (να ευχαριστηθούμε) , δεν είχα κιόλας και λεφτά άσε ρε έμεινα (είχα ξοδέψει όλα τα λεφτά στους καφέδες). Ξέμεινα τελείως (δεν είχα χρήματα), έμεινα από βενζίνη (δεν μου έφτασαν τα χρήματα, έμεινα χωρίς λεφτά) . Άσε, άσε
- Έλα ρε μπρο (αδελφικέ φίλε) μην ασχολείσαι άλλο με αυτήν. Εγώ σου τα έλεγα και τότε που ήμασταν στην καφετέρια και σου έκανε...
- Ρε ξες (ξέρεις) τι την έκανε ο άλλος; Την έπιασε και τη φάσωσε (φιλιά, αγκαλιές ,χάδια) μπροστά μου ρε. Ρε τρελάθηκα ρε, ήθελα να τον κοπανήσω μία (να δυο δώσω μία σφαλιάρα), να του δώσω μία, άσε ρε . Τρελάθηκα εκείνη την ώρα. Μου γύρισαν τα μυαλά (θύμωσα πολύ). Τον έπιασα μετά για να τον μιλήσω για το τι κάνεις και ξες (ξέρεις) τι μου είπε ρε; Μου λέει και ποιος είσαι εσύ που θα με πιάσεις... Άντε ρε τον φλώρο να πούμε

- Θέλεις να μαζέψουμε ρε μπρο καμιά 5 άτομα να του τινάξουμε τα μυαλά στον αέρα; (να φάει πολύ ξύλο)
- Κι αν τις φάμε; (εάν μας δείρουν). Αυτός έχει και πολύ (μεγάλη) παρέα . Αυτός ένα τηλεφωνάκι (παίρνει ένα τηλέφωνο) και μαζεύει 5 γύφτους (έρχονται 5 φίλοι του)
- Έλα ρε μπρο, τσίλαρε (χαλάρωσε).. αυτός έχει σφηνωμένη τυρόπιτα στον εγκέφαλο (δεν έχει μυαλό). Αμα βρεθούμε μπροστά του όλοι θα τα χάσει...
- Εάν πάμε εκεί και τον τρακάρουμε (τον συναντήσουμε επίτηδες) στον δρόμο εκεί που περπατάει , εκεί θα σκαλώσει αυτός (δεν θα προλάβει να σκεφτεί να πάρει τηλέφωνο τους φίλους του) θα μείνει (θα ξαφιαστεί).
- Πάντως εγώ εχθές βγήκα (πήγα βόλτα), έγινα σούρα (μέθυσα), σούρωσα, έγινα πίτα ρε (μέθυσα πάρα πολύ), σκουπίδι. Άσε
- Άμα τον πιάσουμε αυτόν ρε μπρο θα τον κάνουμε ΙΚΕΑ (συναρμολογούμενο-θα του σπάσουνε τα πόδια και τα χέρια)
- Ναι ρε αν τον πιάσουμε, ΙΚΕΑ θα γίνει αυτός τελείωσε. Θα τον ξεσκήσουμε (θα φάει πολύ ξύλο) ρε
- Στα έλεγα τότε ρε μπρο θυμάσαι; Τότε εκεί που ήμασταν στην καφετέρια κι ήταν αυτή και σε λεγε «έλα μαζί μου» και τέτοια και σου λεγα «όχι δεν αξίζει» η παλιοπατσαβούρα (η γυναίκα του δρόμου)
- Ναι και εγώ να πούμε πήγα εκεί περα να της ζητήσω συγγνώμη . Άσε ρε χαζαμάρες (λάθος κινήσεις) να πούμε. Μούφα (δεν άξιζε η κοπέλα), τζάμπα-τζάμπα (δεν έπρεπε να χάσω τον χρόνο μου μαζί της). Τζάμπα λόγια ρε.
- Και τότε έσκυβε μπροστά σου και φαινότανε η βυζοθήκη της (το σουτιέν) και τέτοια και έλεγες και συ ρε μπρο ο και να ο και γω αυτή θέλω και τέτοια.
- Δώσε λίγο τον τάσο (τασάκι) ρε.
- Έχεις και εκεί
- Α! κομπλέ δεν το τσέκαρα (δεν το είδα).
- Τσέκαρε λοιπόν (πρόσεξε). Θα πάμε , θα τον πιάσουμε , θα τον μιλήσουμε θα τα πούμε να τα τελειώσουμε να τελειώνει το έργο να πούμε (θα πάμε να τα συζητήσουμε, να μας πει τι συμβαίνει για να ξεκαθαρίσουμε τα πράγματα). Να τελειώνει, μια και καλή, μια κι έξω.(θα σταματήσουμε να κάνουμε παρέα μαζί του). Γιατί δεν πάει άλλο.
- Πιάσε λίγο το τσακμάκι.
- Άντε ρε ασχολούμαστε με την παλιοσαύρα (τον πρώην φίλο μου)

Συζήτηση

Έπειτα από την απομαγνητοφώνηση του διαλόγου εντοπίστηκαν περίπου 70 λέξεις που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά στην γλώσσα των νέων και ειδικά των αγοριών. Στον συγκεκριμένο διάλογο παρατηρούμε: 1) Αγγλόφωνες προσφωνήσεις όπως «μπρο» από την αγγλική λέξη brother (= αδελφός) που δείχνουν την αδελφική φιλία μεταξύ των δύο αγοριών. 2) Καθόλου χρήση ονομάτων και η αντικατάστασή τους από ιδιωτισμούς που φανερώνουν την αγάπη ή την εχθρότητα προς το πρόσωπο που δείχνουν, όπως παλιοσαύρα, παλιοπατσαβούρα κτλ. 3) Καθόλου βρισιές οι οποίες έχουν

αντικατασταθεί με άλλους ιδιοματισμούς όπως φλώρος, μπα, δήθεν, τον έκλασε τυρανόσαυρος κτλ. 4) Κομμένες λέξεις όπως ξες αντί ξέρεις 5) Σύνδεση αντικειμένων με ονόματα όπως τάσος αντί τασάκι. 6) Συχνή επανάληψη της λέξης «ρε». 7) Αλλαγή στην σημασία λέξεων ή εκφράσεων όπως «να τον τρακάρουμε», «έμεινα από βενζίνη» κτλ. 8) Δεν υπάρχει απόλυτη γραμματική σύνταξη. 9) Χρήση επωνυμίας επιχείρησης και επηρεασμό από διαφήμιση, όπως «θα τον κάνουμε ΙΚΕΑ».

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα εργασία ερευνήσε μία μελέτη περίπτωσης προκειμένου να υπάρξει μία προσέγγιση στη «γλώσσα των νέων». Συμμετείχαν δύο μαθητές της Τρίτης Λυκείου που με βάση ένα πραγματικό σενάριο δημιούργησαν έναν διάλογο, στον οποίο αφενός φαίνεται ξεκάθαρα ο θυμός του ενός από τους δύο φίλους και αφετέρου αντλήθηκαν πολλοί ιδιοματισμοί της «της γλώσσας των νέων» για περαιτέρω μελέτη.

Παρατηρήθηκαν: «λάθη κατά τη γλωσσική δραστηριότητα» (Σετάτος, 1991 όπως αναφέρεται στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2013) απόκλιση, δηλαδή από την κοινή νεοελληνική γλώσσα ως προς το συντακτικό και τη σημασιολογία (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2013). Ωστόσο, η απόκλιση αυτή δεν εμπόδισε την επικοινωνία των δύο νέων που μπορούσαν να καταλάβουν ο ένας τις λέξεις του άλλου ή και των υπονοημάτων τους και περισσότερο δεν εμπόδισε τον θυμωμένο νεαρό να εκφράσει τον θυμό του. Σημαντικό είναι το γεγονός πως παρότι οι δύο νεαροί κατάγονται από διαφορετικές πόλεις (Θεσσαλονίκη-Καστοριά) και πιθανώς οι διαφορετικές τοπικές διάλεκτοι να εμπόδιζαν την επικοινωνία τους η κωδικοποιημένη κοινή γλώσσα που χρησιμοποίησαν τους έχει εντάξει σε μία κοινή ομάδα.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως κοινωνική ταυτότητα δεν είναι πάντα εμφανής μέσω της ομιλίας, όπως στην συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, όπου τα συγκεκριμένα παιδιά προέρχονται από οικογένειες με μόρφωση και εργασία αλλά και οι ίδιοι στη σχολική τους ζωή είναι μαθητές υψηλής βαθμολογίας. Ωστόσο, η κοινωνική ταυτότητα προκύπτει ως απόρροια του φάσματος των γλωσσικών ενεργειών, όπου οι κοινές παραδοχές μεταξύ των ομιλητών είναι βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνική ταυτότητα. Στην συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρήθηκαν σημασιολογικά πεδία που αφορούσαν κοινωνικές και αξιολογικές κατηγορίες.

Καθώς μία και μόνο μελέτη απέδωσε αρκετά στοιχεία για την γλωσσολογία, όπου δεν υπάρχουν ταμπού θα ήταν πολύ σημαντικό μέσω της τεχνολογίας να δημιουργηθούν δίκτυα που θα συγκεντρώνουν όλες αυτές τις λέξεις που χρησιμοποιούν οι νέοι. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να υπάρξουν παρατηρήσεις για την εξέλιξη ή την εξάλειψη τους στο χρόνο καθώς οι λέξεις διαχέονται και διαπλέκονται στο πέρασμα των χρόνων.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου αρχικά στην καθηγήτριά μου κ. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέτα που μας έδωσε μέσω της εργασίας το έναυσμα για

έρευνα. Έπειτα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον μαθητή Σ.Σ. που επαναφέροντας στην μνήμη του μία παρελθοντική κατάσταση μπήκε και πάλι στο ρόλο του ερωτοχτυπημένου χωρισμένου καθώς και τον Ν.Ρ. που προσφέρθηκε να συμμετάσχει καθώς έζησε κι εκείνος την τότε κατάσταση. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους γονείς των δύο παιδιών που από κοινού μου έδωσαν την άδεια να το καταγράψω για την ερευνητική εργασία μελέτης περίπτωσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Reynolds, D. (1979). Ethical dilemmas and social science research. San Francisco: Jossey-Bass.

Shaw I. (1999) Qualitative evaluation, Sage, London.

Stufflebeam D. (2000) The Methodology of Metaevaluation. In Stufflebeam D., Madaus G., Kellaghan T. (Ed), Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2000, σελ. 457-472.

Stufflebeam D. (2001). Evaluation Models, Jossey-Bass, San Francisco.

Stufflebeam D. (2004). The 21st-Century CIPP Model: Origins, Development, and Use. In, Alkin M., (Ed), Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences, Sage, London, 2004, σελ. 245-266.

Yin R., (1994). Case study research, Sage, London.

Yin, R. (1998). Case Study Research: Design and Methods, Sage Publications, California, 2009. Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», Journal of Preventive Medicine, issue 27(2), 1998, pag. 238-245.

Yin R. (2000). Case Study Evaluations: A Decade of Progress. In Stufflebeam D., Madaus G., Kellaghan T. (Ed), Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2000, σελ. 185-194.

Ελληνόγλωσση

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας (3η εκδ.) Αθήνα: Έλλην

Παπανούτσος, Ε. (2010). Ηθική. Ο κόσμος του πνεύματος. Αθήνα: Νόηση.

Σαλτίδου, Θ. (2018). Η " γλώσσα των νέων" ως υφολογικός πόρος όλων των ηλικιών στον λόγο τηλεοπτικών σειρών (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών).

Τσιτσανούδη–Μαλλίδη, Ν. (2013). Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου: τα λάθη του σήμερα, κανόνας του αύριο.

Τσοπάνογλου Α. (20102). Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα κ' Ιδεολογία, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας

Διαδικτυακή

Ανδρουτσόπουλος Γ. ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b9/THEMA_PDF.pdf ανακτήθηκε 17/10/2018

Ανδρουτσόπουλος Γιάννης (2001).Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Η γλώσσα των νέων [B9]. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9/index.html ανακτήθηκε 18/10/2018

Ανδρουτσόπουλος Γιάννης (2001).Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Η γλώσσα των νέων [B9] http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b9/b_9_thema.htm

Βελούδης Γιάννης «Άνισες εξισώσεις: Η γλώσσα των νέων» http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A110/246/1822,5869/extras/activities/indexa_2_glwssa_newn/indexa_2_veloudis.htm ανακτήθηκε 18/10/2018

Μπαμπινιώτης Γεώργιος [Το Πρόβλημα της Γλώσσας των Νέων]

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A110/246/1822,5869/extras/activities/indexa_2_glwssa_newn/indexa_2_babiniwtis.html ανακτήθηκε 18/10/2018

Οικονομίδης, Β. Δ. (1992). Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης για την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Σχολείο και Ζωή, σελ.3. <http://www.edc.uoc.gr/~vasoikon/docs/1.%20%CE%97%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B3%>

CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%BA%CE%BF%CE
%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%
BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%
CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%85.pdf ανακτήθηκε
17/10/2018.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΑΧΙΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Φατσούλες-καρδούλες»

Νίκος Αστέριος, Φιλόλογος, nikolas2@gmail.com

Περίληψη

Η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και η συνεργασία μεταξύ τους αποτελεί επιβεβλημένη ανάγκη στη σύγχρονη τάξη. Η τεχνική «φατσούλες-καρδούλες» στοχεύει στην ομαδική συμμετοχή των μαθητών με ταυτόχρονη κοινωνικοποίησή τους και αποβολή τους άγχους τους. Η παιγνιώδης αυτή τεχνική γίνεται αρεστή στους μαθητές καθώς τα συγκεκριμένα εικονίδια τους είναι γνώριμα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram). Σε τακτά χρονικά διαστήματα γίνεται αλλαγή του συμμαθητή με τον οποίο καλούνται να συνεργαστούν έχοντας τη δυνατότητα άλλες φορές να διδάξουν και άλλες να διδαχθούν. Καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό με διάφορες εργασίες-ασκήσεις, διαλέγονται μεταξύ τους αλλά και με την υπόλοιπη τάξη. Έτσι επιτυγχάνονται ψυχοπαιδαγωγικοί στόχοι όπως: μαθαίνω ν' ακούω, να διαλέγομαι, αποβάλλω το άγχος μου, συμμετέχω, σέβομαι την αντίθετη άποψη, ανακαλύπτω τη γνώση, κοινωνικοποιούμαι. Στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση της συγκεκριμένης μεθόδου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην 3^η ενότητα: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί.

Λέξεις-Κλειδιά: ομαδοσυνεργατική μέθοδος, κοινωνικοποίηση, συνεργασία, ευθύς και πλάγιος λόγος, φατσούλες-καρδούλες.

Εισαγωγή

Κατά τον 20^ο αιώνα δύο παιδαγωγικά κινήματα εμφανίστηκαν με πρώτο το κίνημα της κριτικής σκέψης (teaching critical thinking movement) και δεύτερο το κίνημα της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας (cooperative learning). Μέχρι τότε επικρατούσε η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, η οποία έδινε ατομοκεντρικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση. Σήμερα λίγοι εκπαιδευτικοί, και μάλιστα οι νεώτεροι κατά κόρον, επιλέγουν νέες μεθόδους στις οποίες ουσιαστικό ρόλο έχει η ομάδα με τον εκπαιδευτικό ως βοηθό. Κυριότερος σκοπός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η προώθηση της μάθησης του καθενός μαθητή - συνεργαζόμενου καθώς και η συνολική εκμάθηση από όλα τα μέλη της ομάδας – μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000 σελ 15-16). Η σχολική τάξη λειτουργεί ως μια ξεχωριστή οντότητα που δημιουργεί σταθερές θέσεις και σχέσεις ισορροπίας, λύνει τις όποιες ενστάσεις αλλά και προσδιορίζει το άτομο (Κογκούλης, 2004 σελ. 142).

Η παιδαγωγική επιστήμη συνεχώς εξελίσσεται διαβαίνοντας δύσβατα μονοπάτια προς την επινόηση νέων μεθόδων διδασκαλίας. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο χρησιμοποιεί στην πλειονότητά του τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, την από καθ' έδρας, δηλαδή, διδασκαλία ιδίως σε μαθήματα με υπερβολική ύλη. Είναι σύνηθες στους εκπαιδευτικούς κατά την προσπάθειά τους να διεξέλθουν ταχύτατα την ύλη, να αποφεύγουν διδακτικές μεθόδους, οι οποίες είναι ικανές να εντυπωσιάζουν το μαθητή και να τον κάνουν

ενεργό. Έτσι ιδίως στο Λύκειο ως πρωτεύον τίθεται η γνώση στην και όχι η απόκτηση δεξιοτήτων. Παρόλο που τα εγχειρίδια του εκπαιδευτικού μας συστήματος περιέχουν και ασκήσεις καλλιέργειας δεξιοτήτων και κριτικής ικανότητας, είναι αδύνατο να εφαρμοστούν λόγω της πίεσης του χρόνου σε αντιστοιχία με την ύλη. Σημαντικότερος παράγοντας σ' αυτήν την κατάσταση υπολογίζεται επίσης και η ανύπαρκτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και έτσι η αποστασιοποίησή τους είναι καταφανής. Όποιες προσπάθειες γίνανε, αφορούν μόνο στην ευχέρεια και θέληση των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και υστερούν σε νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Κατά συνέπεια όσο ο εκπαιδευτικός έχει άγνοια μεθόδων και τεχνικών τόσο ενισχύεται η από καθ' έδρας διδασκαλία, η οποία επιστημονικά έχει χρεοκοπήσει. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία απαιτείται η συνεργασία για την επίτευξη στόχων, γι' αυτό και επιβάλλεται η εξάσκηση των μαθητών σε πολλές και διαφορετικές τεχνικές.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook, το instagram και άλλα παρόμοια, κάνουν χρήση διαφόρων εικονιδίων για την επιβράβευση (μου αρέσει) ή την έκφραση αγανάκτησης (έλεος) και κάποια απ' αυτά τα εικονίδια είναι οι φατσούλες και καρδούλες. Οι μαθητές γνωρίζουν αυτά τα εικονίδια, γιατί στην εποχή μας είναι σχεδόν όλοι δικτυωμένοι με τέτοια μέσα και έτσι γίνονται περισσότερα αποδεκτά στην αισθητική τους. Τις συγκεκριμένες φατσούλες – καρδούλες αφού τις αρίθμησα τις χρησιμοποίησα για τη δημιουργία ομάδων στην τάξη.

Περιγραφή και εφαρμογή τεχνικής με τις «φατσούλες-καρδούλες»

Περιγραφή

Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία μεταξύ δύο τουλάχιστον συμμαθητών κάτι το οποίο πετυχαίνεται με την τεχνική «φατσούλες-καρδούλες». Μέσα από ένα σακουλάκι όπου περιέχονται οι «φατσούλες – καρδούλες», επιλέγεται από τους μαθητές ένα εικονίδιο, το οποίο έχει ζωγραφισμένη μία φατσούλα ή μία καρδούλα με έναν αριθμό (Εικόνα 1). Ανάλογα με τους μαθητές της τάξης οι μισοί μετατρέπονται σε φατσούλες και οι άλλοι μισοί σε καρδούλες. Έτσι η «φατσούλα 5», γίνεται ζευγάρι με την «καρδούλα 5», η «φατσούλα 6» με την «καρδούλα 6» μέχρι να σχηματιστούν



Εικόνα 1: Φατσούλες-καρδούλες

όλα τα ζευγάρια. Έπειτα καλούνται να καθίσουν ο ένας δίπλα στον άλλον, ασχέτως απ'

το αν δεν ήταν έτσι τοποθετημένοι.

Κατόπιν δίνονται και στις δύο ομάδες τα φύλλα εργασίας, διαφορετικό για κάθε ομάδα και ξεκινά η εκπαιδευτική διαδικασία. Αμέσως μετά ορίζεται από τον εκπαιδευτικό ο κατάλληλος χρόνος, για να απαντηθούν οι ασκήσεις και εφόσον παρέλθει ο χρόνος μια η «φατσούλα» και μια η «καρδούλα» αποκαλύπτουν μεταξύ τους τις απαντήσεις. Στο διάστημα αυτό κάθε μαθητής ακούει πρώτα την απάντηση και τη σημειώνει στο τετράδιό του, χωρίς να διακόπτει τον άλλον, ώστε να απαντήσει και ο ίδιος, όταν έρθει η σειρά του. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από κάποια «φατσούλα» να πει τι άκουσε από την «καρδούλα», ώστε να το ακούσει και η υπόλοιπη τάξη και να τεθεί σε διόρθωση, σύγκριση ή κρίση από τους μαθητές που έχουν την ίδια ερώτηση και το αντίστροφο. Πάντα τίθενται και κοινές ερωτήσεις κρίσεως είτε για εργασία στο σπίτι είτε άμεσα.

Αρχικά, δηλαδή, θα συνεργαστούν πρώτα οι δυο τους, έπειτα με τις υπόλοιπες αντίστοιχες φατσούλες ή καρδούλες και στο τέλος με όλο το τμήμα σε ερωτήσεις κρίσεως. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρακολουθεί διακριτικά τα ζευγάρια, για να λύνει ενδεχόμενες απορίες ή να τις ακούει, ώστε να τις μεταφέρει στην τάξη προς απάντηση και λύση. Πολλές φορές θα κληθεί να βοηθήσει, να συμβουλέψει, να δώσει λύσεις αφού πρώτα δοθεί στο σύνολο της τάξης. Σε τακτά χρονικά διαστήματα γίνεται αλλαγή των μαθητών μεταξύ τους με την ίδια τεχνική.

Στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα καλούνται να δημιουργήσουν μόνοι τους έναν πίνακα με δύο στήλες. Στη μια θα είναι ο ευθύς λόγος και στην άλλη ο πλάγιος λόγος. Ανάλογα με τις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας θα δημιουργήσουν και τους αντίστοιχους κανόνες, αφού εντοπίσουν τις κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, τους συνδέσμους των δευτερευουσών προτάσεων και τις αλλαγές που διέπουν τον ευθύ και πλάγιο λόγο. Για παράδειγμα η κύρια πρόταση κρίσεως μετατρέπεται στον πλάγιο λόγο σε δευτερεύουσα ειδική ή κύρια πρόταση επιθυμίας σε δευτερεύουσα βουλευτική.

Εφαρμογή στον ευθύ και πλάγιο λόγο

Δίνονται τα **φύλλα εργασίας** στις «φατσούλες» και ζητείται:

1. Να πεις μια πρόταση **κρίσεως** στην καρδούλα (που να έχει σχέση με το ρατσισμό) και να τη γράψεις στο τετράδιό σου. **Π.χ. Δύσκολα περνάνε οι μετανάστες** Βρείτε μαζί, -βλέποντας αυτά που γράφετε στο τετράδιό σας-, τις αλλαγές που γίνονται στους χρόνους των ρημάτων, στις εγκλίσεις, στα πρόσωπα, στις αντωνυμίες, στο είδος των προτάσεων, στους συνδέσμους κι όπου αλλού παρατηρήσετε κάποια αλλαγή. Κατόπιν φτιάξτε μαζί πίνακα με δυο στήλες. Στην πρώτη στήλη γράψτε **Ευθύς λόγος** και στη δεύτερη **Πλάγιος λόγος**. Γράψτε στην πρώτη στήλη τη *δική σου* πρόταση και στη δεύτερη *ό,τι έγραψε η καρδούλα* στο τετράδιό της. Σημειώστε μαζί *ό,τι αλλαγές* παρατηρείτε.

2. Γράψε στο τετράδιό σου **ό,τι επιθυμεί** η καρδούλα χρησιμοποιώντας ρήματα όπως:

Ο Νίκος επιθυμεί, θέλει ,..... Πρέπει να είναι οπωσδήποτε δυο προτάσεις. Βρείτε μαζί τις αλλαγές όπως και προηγουμένως. Κατόπιν συμπληρώστε μαζί στον πίνακα όπου **Ευθύς λόγος** αυτά που έγραψε η καρδούλα και όπου **Πλάγιος λόγος** αυτά που έγραψες εσύ.

3. Να κάνεις μια **ερώτηση** στην καρδούλα μόνο με μια πρόταση (που να έχει σχέση με το ρατσισμό). **Π.χ. Γιατί κάθονται όλη μέρα στα φανάρια;** Βρείτε μαζί τις αλλαγές όπως και προηγουμένως. Κατόπιν συμπληρώστε μαζί στον πίνακα όπου **Ευθύς λόγος** αυτά που έγραψες εσύ και όπου **Πλάγιος λόγος** αυτά που έγραψε η καρδούλα.

4. Γράψε στο τετράδιό σου ό,τι σου είπε η καρδούλα χρησιμοποιώντας προτάσεις όπως: Ο Νίκος μου είπε, ζήτησε Βρείτε μαζί τις αλλαγές όπως και προηγουμένως. Κατόπιν συμπληρώστε μαζί στον πίνακα όπου **Ευθύς λόγος** αυτά που έγραψε η φατσούλα και όπου **Πλάγιος λόγος** αυτά που έγραψες εσύ.

5. Σε συνεργασία μεταξύ σας διαβάστε τις 4 πρώτες ερωτήσεις του κειμένου 7 της σελ.54 και προσπαθήστε να μεταφέρετε το περιεχόμενο των ερωτήσεων σε κάποιον που το αγνοεί, χρησιμοποιώντας πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. Μπορείτε να αρχίσετε έτσι: «Οι μαθητές ρώτησαν αν...»

6. Να βρείτε στο σπίτι σας πού υπάρχει πλάγιος λόγος στο κείμενο 6 της σελ.53 (κοινή με τις «καρδούλες»).

Δίνονται τα **φύλλα εργασίας** στις «καρδούλες» και ζητείται:

1. Γράψε στο τετράδιό σου **ό,τι σου είπε** η φατσούλα χρησιμοποιώντας ρήματα όπως: Μου είπε, ανέφερε, εξήγησε, ενημέρωσε... Πρέπει να είναι οπωσδήποτε δυο προτάσεις. Βρείτε μαζί, -βλέποντας αυτά που γράφετε στο τετράδιό σας-, τις αλλαγές που γίνονται στους χρόνους των ρημάτων, στις εγκλίσεις, στα πρόσωπα, στις αντωνυμίες, στο είδος των προτάσεων, στους συνδέσμους κι όπου αλλού παρατηρήσετε κάποια αλλαγή.

Κατόπιν φτιάξτε μαζί πίνακα με δυο στήλες. Στην πρώτη στήλη γράψτε **Ευθύς λόγος** και στη δεύτερη **Πλάγιος λόγος**. Γράψτε στην πρώτη στήλη τη *δική σου* πρόταση και στη δεύτερη *ό,τι έγραψε η καρδούλα* στο τετράδιό της. Σημειώστε, επίσης ό,τι αλλαγές παρατηρείτε.

2. Πες με μια πρόταση μια επιθυμία σου στη φατσούλα (που να έχει σχέση με το ρατσισμό). **Π.χ. Μπες στη θέση του πρόσφυγα.** Βρείτε μαζί τις αλλαγές όπως και προηγουμένως. Κατόπιν συμπληρώστε μαζί στον πίνακα όπου **Ευθύς λόγος** αυτά που έγραψες εσύ και όπου **Πλάγιος λόγος** αυτά που έγραψε η φατσούλα.

3. Γράψε στο τετράδιό σου **τι σε ρώτησε** η φατσούλα χρησιμοποιώντας ρήματα όπως: Ο Νίκος με ρώτησε... Πρέπει να είναι οπωσδήποτε δυο προτάσεις. Βρείτε μαζί τις

αλλαγές όπως και προηγουμένως. Κατόπιν συμπληρώστε μαζί στον πίνακα όπου **Ευθύς λόγος** αυτά που έγραψε η φατσούλα και όπου **Πλάγιος λόγος** αυτά που έγραψες εσύ.

4. Πες μια κύρια πρόταση που να συνοδεύεται από δευτερεύουσα στη φατσούλα (που να έχει σχέση με το ρατσισμό). **Π.χ. Αν οι γυναίκες είναι έγκυοι, δύσκολα βρίσκουν δουλειά.** Βρείτε μαζί τις αλλαγές όπως και προηγουμένως. Κατόπιν συμπληρώστε μαζί στον πίνακα όπου **Ευθύς λόγος** αυτά που έγραψες εσύ και όπου **Πλάγιος λόγος** αυτά που έγραψε η φατσούλα.

5. Σε συνεργασία μεταξύ σας διαβάστε τις 4 πρώτες ερωτήσεις του κειμένου 7 της σελ.54 και προσπαθήστε να μεταφέρετε το περιεχόμενο των ερωτήσεων σε κάποιον που το αγνοεί, χρησιμοποιώντας πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. Μπορείτε να αρχίσετε έτσι: «Οι μαθητές ρώτησαν αν...»

6. Να βρείτε στο σπίτι σας πού υπάρχει πλάγιος λόγος στο κείμενο 6 της σελ.53 (κοινή με τις «φατσούλες»).

Αποτελέσματα ομαδοσυνεργατικής μεθόδου

Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εντοπίζουν το κείμενο, την εικόνα, το διάγραμμα που ζητείται. Μαθαίνουν να ακούνε και κατόπιν να απαντάνε κάτι που λείπει στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, διαλέγονται και λύνουν τις απορίες μεταξύ τους αποβάλλοντας το άγχος συμμετοχής τους. Ενώ συμμετέχουν δύνανται να μην αναδεικνύονται, όταν το επιθυμούν. Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο στην ελληνική τάξη να συμμετέχουν πολύ λίγοι μαθητές και αυτό έχει αντίκτυπο και στην κοινωνία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συνεργάζονται έστω και με τον διπλανό τους αλλά και με πολύ περισσότερους. Μαθαίνουν να σέβονται την αντίθετη άποψη και να οδηγούνται σε συμπεράσματα. Μ' αυτόν τον τρόπο ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση εξασκώντας την κρίση τους.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοηθά σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στην ανάπτυξη ψυχικών δυνάμεων, δεξιοτήτων και ανάλογων στάσεων, που θα βοηθήσουν στην ομαλότερη ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και θα ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα του κοινωνικού συνόλου (Ματσαγγούρας, Η. 2000 σελ.24). Εκτός αυτού ο καλύτερος του ζευγαριού σε γνώση «διδάσκει» κατά κάποιον τρόπο τον πιο αδύναμο, αλλά και ο πιο αδύναμος σε γνώση «διδάσκει» κοινωνικότητα. Δίνεται η δυνατότητα και σε μαθητές που αποφεύγουν να συμμετέχουν λόγω περιορισμένου χρόνου ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επικρίνεται ως μια μέθοδος όπου χάνεται η ατομικότητα του παιδιού και ένα μέρος της προσωπικής του ταυτότητας για χάρη της συνολικής και ομαδικής εικόνας (Αναγνωστοπούλου, 2001 σελ.21-22)

Συμπεράσματα

Τα αναλυτικά προγράμματα αναφέρουν την ανάγκη απόκτησης κριτικής σκέψης και

αυτό επιτυγχάνεται περισσότερο με τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση οδηγούν και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι υπάρχει συλλογική ευθύνη και αλληλεξάρτηση καθώς το ατομικό έργο ταυτίζεται και συμπορεύεται με το συλλογικό ομαδικό συμφέρον (Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 9). Η ομαδοσυνεργατική δεν καταργεί τον ανταγωνισμό ούτε και τον υποβαθμίζει αλλά δίνει έμφαση στην ομάδα αντί για μεμονωμένα άτομα. Η λειτουργία μιας κοινωνίας εξαρτάται από την ατομική δραστηριότητα αλλά πολύ σημαντικό ρόλο έχει και η ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων συνεργασίας των μελών της (Ματσαγγούρας, 2000 σελ. 24) Ο σκοπός των ομάδων είναι η εργασιακή – συνεργατική μάθηση για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής μάθησης και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ομάδα απλά θεάτρου, παιχνιδιού ή ψυχαγωγίας, οι οποίες σαφώς έχουν και εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς στην σχολική μονάδα (Δερβίσης, 1998, σελ.66).

Με τον σχηματισμό των ομάδων, οι σχετικές έρευνες τα τελευταία πενήντα χρόνια έχουν δείξει ότι τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται με τις μεταβλητές ομάδες (δηλαδή αυτές των οποίων η σύνθεση δε μένει συνέχεια σταθερή), είτε αυτές είναι ομοιογενείς είτε όχι (Κανάκης, 1987). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επικρίνεται ως μια μέθοδος όπου χάνεται η ατομικότητα του παιδιού και ένα μέρος της προσωπικής του ταυτότητας για χάρη της συνολικής και ομαδικής εικόνας (Αναγνωστοπούλου, 2001 σελ.21-22). Απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές βαθμιαία εξάσκηση, ώστε να γίνει κτήμα τους η μέθοδος. Δύναται να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό επίπεδο της χώρας μας με τη χρήση πολλών και διαφόρων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Χρήζει, βέβαια, περαιτέρω έρευνας η στάση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων απέναντι στη συγκεκριμένη μέθοδο. Γι' αυτό θεωρείται πρόπον η καθιέρωσή της τουλάχιστο στα πειραματικά σχολεία και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ώστε να γίνει γνωστή στους εκπαιδευτικούς.

Αναφορές

Αναγνωστοπούλου, Μ., (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Δερβίσης, Σ., (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κογκούλης, Ι., (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η., (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα*

Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Λογοτεχνία και STREAM-Ερευνητική εργασία σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

Αρτζανίδου Έλενα, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Συγγραφέας, helenarzan@gmail.com

Σάνδη Δομνίκη, ΜΑ, PhD, dsandis@gmail.com

Περίληψη

Με στόχο τη φιλαναγνωσία, αυτή η εργασία παρουσιάζει το πρωτότυπο πάντρεμα της λογοτεχνίας με το εκπαιδευτικό μοντέλο STREAM σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Οι ερευνητές παρουσιάζουν με λεπτομέρεια την εφαρμογή του μοντέλου σε ειδική διαμορφωμένη φιλαναγνωστική δράση. Οι αντιδράσεις των μαθητών σε σχέση με το βιβλίο αλλά και ενασχολήσεις που αναπτύσσονται και επακολουθούν την κλασική ανάγνωση και διεργασία επ' αυτού αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του ιδιαίτερου παντρέματος επιστημών και ειδών που προτείνεται.

Λέξεις-Κλειδιά Φιλαναγνωσία – Εκπαιδευτικό Μοντέλο - STEM

Φιλαναγνωσία και Διεπιστημονικότητα – Ένα θεωρητικό υπόβαθρο

Η φιλαναγνωσία είναι όρος πολύτροπος, αξιακός, περιγραφικός και συνάμα ευρύχωρος. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη θετική σχέση του παιδιού με το βιβλίο και στοχεύει στην ενδυνάμωση της σχέσης αυτής, πράγμα που συνιστά την καθαυτό ουσία της φιλαναγνωσίας. Ως πεδίο ερευνών συγκεντρώνει το ενδιαφέρον σχεδόν όλων των ανθρωπιστικών επιστημών, της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής, της Εξελικτικής Ψυχολογίας, της Κοινωνικής και Γνωστικής Ψυχολογίας αλλά και της θεωρίας της Λογοτεχνίας (Καρακίτσος, 2011).

Από τη δεκαετία του 1970 η ανάγνωση βιβλίων με εικόνες και ιστορία θεωρείται ξεχωριστή και αναντικατάστατη πρακτική στην καθημερινότητα των μικρών παιδιών. Στοχεύει στην εξοικείωση με την απόλαυση της λογοτεχνίας και συνδέεται άρρηκτα με τη θεμελιωμένη άποψη ότι η ακρόαση παραμυθιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση γνωστικών, αναγνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Wolf, 2009). Η λογοτεχνία, πέραν της ανάγνωσης και των ερωτημάτων που καλλιεργούν την ακρόαση και τις γλωσσικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με τεχνικές όπως πχ: θεατρικής έκφρασης ή εικαστικής αποτύπωσης, αυξάνει το ενδιαφέρον, καλλιεργεί την φαντασία, αλλά και δίνει τη δυνατότητα σε δεξιότητες έκφρασης σωματικά και λεκτικά.

Η ανάγνωση ωθεί το νήπιο να συσχετίσει διάφορες πληροφορίες κειμενικές και εικονιστικές, και να εμπλακεί στη ροή της ιστορίας (Rosenblatt, 1978). Η εμπλοκή του αυτή μπορεί να επιτευχθεί πέρα των ερωτήσεων που συνδέονται με το βιβλίο και με την χρήση νέας φιλαναγνωστικής δράσης που στηρίζεται ως αρχή στην χρήσης υλικού, όπως είναι τα τουβλάκια, με στόχο το νήπιο να δημιουργήσει σε πραγματικές συνθήκες κατασκευές που ο ήρωας παρουσιάζει στην ιστορία του π.χ. μια γέφυρα και συγχρόνως καλείται να δώσει λύσεις σε προβλήματα που απασχολούν τον ήρωα και κινούνται στον επιστημονικό και τεχνικό γίγνεσθαι. Συγχρόνως το νήπιο καλείται να ανακαλέσει όσα

γνωρίζει μαζί και με όσα ο ήρωας του αποκαλύπτει για να φτάσει στο αποτέλεσμα μέσα από μια πιο ερευνητική προσέγγιση.

Ένα διαχρονικό «πρόβλημα» το οποίο αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές/μαθήτριες είναι:

- *Να έρθουν κοντά στο βιβλίο, να γίνουν φίλοι του βιβλίου, να αναζητούν την ώρα του βιβλίου, να ακούσουν μια ιστορία.*
- *Να τοποθετούν σε σειρά τα γεγονότα της ιστορίας ή να διατυπώσουν λύσεις ή και συναισθήματα.*
- *Να συνεργάζονται.*
- *Να εντοπίζουν το λάθος.*
- *Να το επιλύσουν.*

Στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος διακρίνοντας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών επιλέγει βιβλία, δημιουργεί κίνητρα για την ανάγνωσή τους και κάθε φορά επιλέγει εκείνα τα μοντέλα προσεγγίσεις που προκαλούν το ενδιαφέρον της ομάδας του. Έτσι θα μπορούσε να προσεγγίσει τη Λογοτεχνία και με το μοντέλο STREAM ως επιπλέον φιλαναγνωστική δράση, με στόχο να ενδυναμώσει και να βελτιώσει τη συνεργασία, να προκαλέσει την ευρηματικότητα και να δώσει στο παιδί την δυνατότητα εντοπισμού του προβλήματος και της επίλυσης του.

Τι είναι, όμως, αυτό το μοντέλο και από πού μας έρχεται; Το ακρωνύμιο **STEM** (Science, Technology, Engineering, Mathematics ή Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) αναφέρεται σ' ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που σκοπό έχει την ενοποιημένη προσέγγιση των εν λόγω επιστημονικών κλάδων και τη διασύνδεση της μάθησης με την πρακτική εφαρμογή. Δεξιότητες που είναι σημαντικές και χρήσιμες για κάθε άνθρωπο είτε ακολουθήσει τους κλάδους του STEM είτε όχι. Πρόσφατα έχουν προστεθεί και οι κλάδοι της τέχνης αλλά και της ανάγνωσης στο εκπαιδευτικό μοντέλο: **STREAM** (Reading και Art). Κατά τον Μπαράκ Ομπάμα, ο οποίος υποστήριξε και προώθησε έμπρακτα με την πολιτική του την ενσωμάτωση και ενδυνάμωση του επιστημονικού μοντέλου στην εκπαίδευση: «Η [**επιστήμη**] είναι κάτι παραπάνω από ένα μάθημα σχολείου, ή τον περιοδικό πίνακα, ή τις ιδιότητες των κυμάτων. Είναι **μια προσέγγιση του κόσμου**, ένας κριτικός τρόπος να αντιλαμβάνεσαι, να εξερευνάς και να αλληλεπιδράς με τον κόσμο, και στη συνέχεια να αποκτάς την ικανότητα **να αλλάξεις αυτόν τον κόσμο...**».

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι και σήμερα τα είδη βιβλίου εξελίσσονται ενώ παράλληλα εμφανίζονται και νέα είδη όπως αυτά με την επωνυμία STEAM που κυκλοφόρησαν στην Αμερική. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η σειρά βιβλίων της Αντρία Μπέϊτι, «Ρόζι Ρίβιαρ, η μηχανικός», «Ιγκι Πεκ, ο αρχιτέκτονας», και «Εϊντα Τουίστ, η επιστήμονας».

Για την καλύτερη εφαρμογή του μοντέλου STREAM σε τέτοιου είδους βιβλία θα ήταν κατάλληλος ο επαγωγικός τρόπος ανάγνωσης που βοηθά το νήπιο και τα παιδιά της

πρώτης ηλικίας να εξερευνήσουν τις δυνητικές αφηγηματικές επιλογές που του παρέχει ο συγγραφέας και η πλοκή της ιστορίας. Κατάλληλα είναι αυτά τα βιβλία που περιέχουν ανατροπές, αλλά και παρέχουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα να κάνει υποθέσεις, να αναζητήσει το ακριβές υλικό, να συνεργαστεί, να δημιουργήσει και να δώσει τη λύση και με το μοντέλο STREAM.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο «Ίγκι Πεκ, ο αρχιτέκτονας» της Άντρια Μπέϊτι, στο οποίο μία ανατροπή μαζί με τέσσερις ευρηματικές δημιουργίες επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να υποβάλει πολλές ερωτήσεις. Τα παιδιά από την πλευρά τους καταθέτουν τις ιδέες, αλλά και τις υλοποιούν με το μοντέλο STREAM χρησιμοποιώντας τουβλάκια.

Σήμερα συνεχώς αυξάνεται η ανάγκη ενσωμάτωσης των κοινωνικών επιστημών στην προσέγγιση κατά STREAM προκειμένου να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα, να αυξηθεί η ενσυναίσθηση και να γίνει καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης μεταξύ των επιστημόνων. Ωστόσο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο STREAM μέσω της λογοτεχνίας; Σκοπός εδώ είναι να παρουσιαστεί ένα καινοτόμο πάντρεμα του επιστημονικού μοντέλου STREAM με τη φιλιαναγνωσία. Μέσα από αυτό το πάντρεμα, θα βελτιωθεί η σχέση του παιδιού με το βιβλίο, η αισθητική απόλαυση, και η κριτική και ερευνητική του στάση.

Μέθοδος - προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία με το μοντέλο STREAM

Η υλοποίηση του μοντέλου «Λογοτεχνία και STREAM», πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο 2019 στην τάξη Κλασσικό 1, του 22^{ου} Νηπιαγωγείου Θεσσαλονίκης, Δημόσιο Σχολείο από την εκπαιδευτικό της τάξης. Η εκπαιδευτικός προγραμματίσε, επέλεξε το βιβλίο, σχεδίασε, υλοποίησε, κατέγραψε σε πραγματικές συνθήκες, και αξιολόγησε το πρόγραμμα.

Τα υλικά που χρειάστηκαν περιλάμβαναν το βιβλίο «Ίγκι Πεκ, ο αρχιτέκτονας» της Άντρια Μπέϊτι και ένα κουτί τουβλάκια Lego (10693).

Οι μαθητές της τάξης που συμμετείχαν στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν συνολικά 10, 6 αγόρια – 5 νήπια ηλικίας 5,5 χρονών και 1 προνήπιο 4,5 χρονών) και 4 κορίτσια (1 νήπιο 5,5 χρονών και 3 προνήπια 4,5 χρονών).

Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν ήταν οι εξής: ο χώρος υλοποίησης και τοποθέτησης των κατασκευών και ο έλεγχος των ομάδων κατά τη διάρκεια της δράσης. Σχετικά με το πρώτο σκέλος, τα τραπέζια όπου στήθηκαν οι δημιουργίες κατά το μοντέλο STREAM ήταν τέσσερα. Η υλοποίηση χρειαζόταν ένα τραπέζι μόνιμα όπου θα στηνόταν το υλικό που θα προέκυπτε, για όλες τις μέρες, αλλά και μετά την υλοποίηση μιας και οι κατασκευές παρέμεναν και μετά και αξιοποιήθηκαν στο παιχνίδι των παιδιών. Τα τραπέζια αυτά χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες για να δουλέψουν, να φάνε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου και δεν περίσσευε κανένα. Τελικά βρέθηκε

λύση. Μετά την υλοποίηση οι κατασκευές της πρώτης μέρας μεταφέρθηκαν από τα ίδια τα παιδιά σε τραπέζι δίπλα στη βιβλιοθήκη όπου χρησιμοποιείται για πιο ήρεμες ασχολίες.

Προτάσεις δραστηριοτήτων με το μοντέλο STREAM στο πλαίσιο φιλιανανγνωσητικών δράσεων.

1^η δράση

Τα παιδιά ζήτηθηκαν να παρατηρήσουν το εξώφυλλο και να απαντήσουν σε διάφορα ερωτήματα. Απάντησαν 10 νήπια/προνήπια.

1. Παρατηρήστε το εξώφυλλο. Τι βλέπετε; Απάντηση: Αγόρι που ζωγραφίζει ένα κάστρο - Μια κυρία θυμωμένη και το αγόρι που ζωγραφίζει έναν ουρανοξύστη και φτιάχνει φρούτα με το μολύβι - Ένα σπίτι με φρούτα - Μια γάτα - Τρία πουλιά και μια γιγάντια κυρία - Μια ζωγραφιά ολόκληρη, ένα νούμερο - Ένα ρολόι - Μια θυμωμένη κυρία και ένα αγόρι που ζωγραφίζει μια γάτα.

2. Με τι αρέσει στον ήρωα να ασχολείται; Απάντηση: Να ζωγραφίζει - Να ζωγραφίζει τις χειροτεχνίες και να κάνει όρθιο κολάζ - Να ζωγραφίζει μεγάλα πράγματα - Να χτίζει σπίτια - Να κάνει νερομπογιές - Να παίζει και να κάνει συνταγές με τη μαμά του - Να κατασκευάζει.

3. Τι νομίζετε αρέσει στον ήρωα να κατασκευάζει; Απάντηση: Υπήρξαν κοινές απαντήσεις: Να χτίζει ουρανοξύστες - Να χτίζει κάστρο - Να χτίζει γέφυρες - Να χτίζει σπίτια.

2^η δράση

Το βιβλίο παρουσιάστηκε στα παιδιά από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια τέθηκαν ερωτήσεις στα παιδιά.

Η συγγραφέας και ο εικονογράφος είναι Έλληνες ή ξένοι δημιουργοί;

Απάντηση: Ξένοι.

Συζητήθηκαν η εθνικότητα των δημιουργών και δόθηκαν επιπλέον πληροφορίες καθώς έγινε ανάγνωση των πληροφοριών που αναγράφονται στο βιβλίο. Επίσης έγινε αναφορά σε επιπλέον συντελεστές όπως τον μεταφραστή και μια σύντομη συζήτηση που αφορά τη μετάφραση του βιβλίου σε άλλες 22 γλώσσες.

Στη συνέχεια έγινε επέκταση σε μια πιο ευρεία συζήτηση:

Τι είναι ο αρχιτέκτονας; Απάντηση: Ένας που ζωγραφίζει πολύ καλά και είναι διάσημος - Είναι κάποιος σαν τον Δαίδαλο, εκεί στο λαβύρινθο, που σχεδίασε και μετά έκανε τα φτερά με το γιο του, τον Ίκαρο και πέταξαν.

Ο αρχιτέκτονας είναι κάποιος που μόνο ζωγραφίζει; Απάντηση: Α, όχι, χτίζει και τα κτίρια.

Η δράση προχώρησε στην ανάγνωση της ιστορίας. Μέσω της ανάγνωσης ζητήθηκε στα παιδιά να ακούσουν την ιστορία για να δουν αν μαντέψαν σωστά ή/και υπάρχουν επιπλέον πληροφορίες που αφορούν τον ήρωα και την ιστορία. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υπήρξαν διακοπές για ερωτήματα όπως:

-Παρατηρήστε το κτίριο που έχτισε δύο χρόνων ο Ίγκι. Το αναγνωρίζετε;

-Είναι ο πύργος της Πίζας.

(Η τάξη δουλεύει όλη την χρονιά και με άλλα βιβλία γνώσεων και είχε γνωρίσει τον πύργο της Πίζας).

Ο Ίγκι έφτιαξε τη Σφίγγα, σταμάτημα ανάγνωσης δίχως να δουν την εικόνα:

-Τι ήταν η Σφίγγα;

-Ένα κεφάλι γυναίκας με σώμα κάποιου ζώου, είπαν δυο.

-Με τι υλικό την φτιάχνει ο Ίγκι;

-Χώμα.

Το μοντέλο ανάγνωσης που εφαρμόστηκε ήταν το εξής: Ανάγνωση– Ερώτημα- Συζήτηση-Προβληματισμός-Πρόταση επίλυσης–Ανάγνωση μέχρι τέλους της ιστορίας.

Ακολούθησε η εξής ανταλλαγή ερωτημάτων και απαντήσεων:

-Τώρα πως θα επιστρέψουν στο σχολείο με τη γέφυρα κατεστραμμένη;

-Θα ρίζουν τα δέντρα».

-Μπορούν τα παιδιά μόνα τους να ρίζουν δέντρα;

-Όχι.

-Τότε τι προτείνετε;

-Να κάνουν γέφυρα από σχοινιά.

-Παρατηρήστε την εικόνα, υπάρχουν σχοινιά;

-Όχι, αλλά μπορούν να μαζέψουν μικρά ξύλα...».

Στο τέλος της ανάγνωσης τέθηκαν τα εξής ερωτήματα στα παιδιά:

- *Τι του άρεσε του Ίγκι;*
- *Γιατί η δασκάλα τού απαγόρευσε να ζωγραφίζει και να χτίζει κτίρια;*
- *Ποια υλικά χρειάστηκε για να κατασκευάσει τη γέφυρα;*
- *Πως κατασκευάζεται μια αληθινή γέφυρα;*
- *Ποια υλικά χρειάστηκε ο ήρωας για να κατασκευάσει τη γέφυρα;*

Από την παραπάνω συζήτηση γεννήθηκε μια ενδιαφέρουσα αναδυόμενη δράση από τα παιδιά.

3^η δράση

Με την ολοκλήρωση της δράσης ο Μπ., νήπιο, αναφώνησε:

-Εγώ θα φτιάξω σαν τον Ίγκι έναν ουρανοξύστη, «όρθιο κολάζ», από χαρτί.

Η εργασία ξεκίνησε:

- *Κατασκευή χάρτινου ουρανοξύστη.*
- *Χρόνος που χρειάστηκε: 20 λεπτά.*
- *Στη δυσκολία ή στην επιτυχία του ο Μπ., διατύπωνε την σκέψη του δυνατά με προφορικό λόγο.*

Στη δυσκολία να στηρίζει το πάνω μέρος του επόμενου πατώματος προθυμοποιήθηκε να τον βοηθήσει ο Αν., τον άκουσε, αλλά δεν του επέτρεψε να επέμβει. Ο Μπ., κατασκεύασε έναν ουρανοξύστη και στη συνέχεια μια γέφυρα.

Όταν ο ένας με τη δημιουργία του παρασύρει τον άλλο, τότε η δημιουργικότητα είναι γεγονός.

Και ενώ ο Μπ., εργαζόταν στις ελεύθερες δραστηριότητες, τέσσερις ακόμη επηρεάστηκαν από την εργασία του και άρχισαν να δημιουργούν πάντα με χαρτί. Ο Χρ., ζωγράφισε έναν ουρανοξύστη. Ο Κ., ένα προνήπιο, κατασκεύασε έναν πύραυλο. Ο Αθ., νήπιο, κατασκεύασε ένα τούνελ με δύο αυτοκίνητα σε «όρθιο κολάζ» ενώ ο Αν., επίσης νήπιο, έφτιαξε κι αυτός σε όρθιο κολάζ μια ντουλάπα.

4η δράση

Σε συνέχεια της αναδυόμενης δράσης και πάντα εμπνευσμένοι από την ιστορία του Ίγκι Πεκ και την αγάπη του για την αρχιτεκτονική και τη μηχανική, προχώρησε ο εκπαιδευτικός σε φιλαναγνωστική δράση με τουβλάκια ακολουθώντας πλέον ως οδηγό το μοντέλο του STREAM.

Οι μαθητές/μαθήτριες κάθησαν σε ευθεία και ο ένας δίπλα στον άλλον με θέα δύο άδεια τραπέζια. Ζητήθηκε από μια μαθήτρια την Αθ., να στήσει έναν σιδηρόδρομο με ξύλινες ράγες και δυο μηχανές τρένου. Παρουσιάστηκαν τα τουβλάκια στα παιδιά. Είναι χωρισμένα κατά χρώμα (κίτρινα/κόκκινα/πορτοκαλί).

Έγινε μια αυτοσχέδια μικροιστορία με ήρωα τον Ίγκι: «Ο Ίγκι βρίσκεται στη μεγάλη πόλη του. Μια πόλη με ψηλά κτίρια. Μια μέρα ο Ίγκι αποφάσισε να πάει μια βόλτα».

Η αφήγηση διακόπηκε με την εξής ανταλλαγή ερωτημάτων και απαντήσεων:

-Για κοιτάζτε μήπως κάτι λείπει από την πόλη του. Μήπως Μπ. και Χρ., μπορείτε να βρείτε τι είναι αυτό που λείπει;

-Τελικά τι λείπει από την πόλη;

-Ουρανοξύστης, απαντούν και οι δυο.

Τα δυο παιδιά καλούνται, μόλις τους παραδοθούν τα τουβλάκια, σε ίδια ποσότητα και σχήμα, να σκεφτούν και να χτίσουν. Οι οδηγίες που τους δίνονται είναι:

- *Πώς θα τον κατασκευάσετε από κοινού;*
- *Μπορείτε να ζητήσετε μέχρι τρία επιπλέον κομμάτια ο καθένας.*
- *Μπορείτε να ζητήσετε από δύο συμμαθητές σας βοήθεια αν την χρειαστείτε.*

Εργάζονται από κοινού ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν και περιμένουν μήπως τους ζητηθεί βοήθεια.

Ο ουρανοξύστης τελικά ετοιμάστηκε με επιτυχία χωρίς την οποιαδήποτε επιπλέον παρέμβαση παρόλο που ο Αν., σε μια στιγμή προβληματισμού τους πρότεινε τρόπο για να τον ψηλώσουν. Οι δυο συνεργάτες αρνήθηκαν τη βοήθειά του και συνέχισαν μέχρι τέλους.

Ο ουρανοξύστης παίρνει τη θέση του μέσα στην πόλη και η μικροιστορία συνεχίζεται:

«Ο Ίγκι κοιτά το ψηλό, νέο κτίριο ικανοποιημένος. Χαίρεται που τα καταφέρατε και νιώθει πως είστε οι νέοι φίλοι του. Ο Ίγκι σας καλεί να τον ακολουθήσετε στην εξοχή. Όμως η πόλη του Ίγκι είναι χτισμένη μέσα από τις ράγες του τρένου, είναι περικυκλωμένη. Πως θα φτάσει ο Ίγκι μαζί με εσάς στην εξοχή για να παίξετε παρέα;»

Απάντηση: -Θα χτίσουμε μια γέφυρα, απάντησε ο Αν., και η Αθ. Κατασκευή γέφυρας με τουβλάκια.

Προτείνονται δύο άλλοι μαθητές να εργαστούν, ο Αν. και ο Αλ. Η υπόλοιπη ομάδα παρακολουθεί. Παίρνουν τον ίδιο αριθμό και σχήμα από τουβλάκια για να κατασκευάσουν από κοινού μία γέφυρα, ώστε να περάσει ο Ίγκι και η παρέα του με ασφάλεια πάνω από τις ράγες.

Δίνονται οι εξής επιπλέον οδηγίες:

- Τα παιδιά μπορούν να ζητήσουν μέχρι τέσσερα επιπλέον τουβλάκια ο καθένας.
- Επίσης, μπορούν να ζητήσουν βοήθεια από δύο συμμαθητές τους.

Δυστυχώς παρουσιάζεται πρόβλημα στη σύνδεση της γέφυρας. Παρεμβαίνουν η Αθ., και ο Μπ. Η παρέμβαση της Αθ., είναι καταλυτική: Ο Ίγκι, ευτυχισμένος περνά πρώτος πάνω από τη γέφυρα, όχι όμως και η δεύτερη αμαξοστοιχία που κολλάει κάτω από τη γέφυρα.

Την επόμενη μέρα συνεχίζεται η φιλαναγνωστική δράση με το μοντέλο STREAM. Η αρχική ομάδα των κατασκευαστών της γέφυρας καλείται να επιλύσει το πρόβλημα που προέκυψε καθώς κόλλησε η δεύτερη αμαξοστοιχία κάτω από τη γέφυρα. Αλλάζει, ωστόσο, το μοντέλο συμμετοχής και δράσης των υπόλοιπων μελών, το οποίο στηρίζεται στην άποψη και δράση της ολομέλειας. Η ολομέλεια αποτελείται από έξι παρατηρητές που έχουν δικαίωμα παρέμβασης λεκτικής, αλλά και πρόσθεσης ή αφαίρεσης κομματιών από τουβλάκια μέχρι την εύρεση της λύσης.

Ο Αν. και ο Αλ. στην προσπάθειά τους να τη διορθώσουν την σπάνε. Επεμβαίνει η Αθ., συγχρόνως δίνει οδηγίες ο Μπ., αλλά και ο Αν. Βρίσκουν τι είναι αυτό που φταίει και καταφέρνουν ξανά να τη συναρμολογήσουν. Ανά δύο κατασκευάζουν με τουβλάκια.

Εδώ προκύπτει προβληματισμός και το εξής ερώτημα από τον εκπαιδευτικό:

-Στην εξοχή όμως ο Ίγκι και η παρέα του τι άλλο θα χρειαστούν;

Προτείνουν και αναλαμβάνουν τη δράση ανά δύο.

- Μια τραμπάλα
- Δυο παγκάκια εξοχής
- Ένα τραπέζι

Οι οδηγίες που τους δίνονται είναι οι εξής:

- Συνεργασία ανά δύο και δικαίωμα να πάρουν και άλλα κομμάτια.
- Σε δύο μαθητές τον Αν., και τον Χρ., δε δίνεται σκόπιμα ρόλος συγκεκριμένης κατασκευής. Αντίθετα τους ζητείται να επεμβαίνουν όπου παρουσιάζεται πρόβλημα.

Η κατασκευή της τραμπάλας αποδεικνύεται σύνθετη και προβληματίζει τους κατασκευαστές. Ο Στ., και η Π., δυσκολεύτηκαν να την ισορροπήσουν, όπως είπαν και οι δυο δυνατά, και ζήτησαν βοήθεια. Στο κάλεσμα τους παρενέβησαν ο Αν., και ο Μπ. Η τραμπάλα κατασκευάστηκε και η ομάδα πανηγύρισε.

Με την ολοκλήρωση της δράσης, τα παιδιά τοποθέτησαν τις κατασκευές τους στην «εξοχή» που είχαν δημιουργήσει ενώ επιπλέον αναδυόμενες κατασκευές που γεννήθηκαν ήταν ένα σκαμπό, μια κάμερα παρακολούθησης, ένα κάτεργο, και μια μηχανή που πετά νερό.

Ο Ίγκι και εμείς, οι νέοι του φίλοι. Η ζωή είναι ωραία.

Κλείσιμο της δράσης με ερωτήματα:

-Πως νιώσατε όταν κατασκευάσατε τον ουρανοξύστη;

-Χαρά, απάντησαν όλοι.

-Πως νιώσατε όταν κατασκευάστηκε η γέφυρα και η τραμπάλα;

-Ένιωσα λύπη, είπαν δύο.

- Πότε ένιωσες λύπη;

-Όταν η γέφυρα δεν μπορούσε να έρθει κοντά και όταν δεν περνούσε το βαγόνι, απάντησε ο Αν., και ο Αλ.

-Όταν η τραμπάλα δεν ενωνόταν και με δυσκόλεψε πολύ. Ήταν τόσο δύσκολο να την στηρίζεις, απάντησε η Π.

-Πως νομίζετε ένιωσε ο Ίγκι όταν η δασκάλα τού απαγόρευσε να σχεδιάζει κτίρια;

-Πολύ άσχημα, αφού αυτό αγαπούσε.

-Πως ένιωσε όταν κατάφερε να φτιάξει τη γέφυρα και πέρασαν με ασφάλεια;

-Χαρά και ευτυχία.

Ο Ίγκι, εμείς, τα τουβλάκια και η όμορφη περιπέτεια που ζήσαμε!

Αξιοποίηση κατασκευών από τα παιδιά

Οι κατασκευές έμειναν για τα παιδιά για δέκα μέρες και καθημερινά στις ελεύθερες δράσεις οι μαθητές/μαθήτριες έπαιζαν με τις δημιουργίες τους και τον Ίγκι. Ξεφύλλιζαν το βιβλίο, διάβαζαν από τις εικόνες το βιβλίο. Παρατηρήθηκε επίσης πως αναζητούσαν το μοντέλο STREAM συνεχώς και σε άλλα βιβλία. Πειραματίζονταν με κατασκευές κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων μιμούμενα βιώματα που προκλήθηκαν από την οργανωμένη φιλαναγνωστική δράση.

Εκπαιδευτικός και γονείς

Ο εκπαιδευτικός από την πρώτη στιγμή ενημέρωσε τους γονείς για το τι προτίθεται να υλοποιήσει. Παρουσίασε το βιβλίο. Ζήτησε τη βοήθειά τους στην αγορά από τα Lego. Αυτοί ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό. Καθημερινά με το σχόλασμα ενημερώνονταν. Παρατηρούσαν τις δημιουργίες. Ενδιαφέρονταν για τα βήματα τους προγράμματος. Συζητούσαν όλοι μαζί. Ο ενθουσιασμός και η υποστήριξη τους ήταν σημαντική.

Ενδιαφέρθηκαν για τη συνέχιση του μοντέλου. Αναζήτησαν τα βιβλία. Πρόθεση τους ήταν να τα έχουν και στο σπίτι.

Συμπεράσματα

Η νέα φιλαναγνωστική δράση με την προσέγγιση STREAM κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον, αλλά και τη συμμετοχή όλης της ομάδας των δέκα μαθητών/μαθητριών. Προκάλεσε το λεξιλόγιο, την φαντασία, τη δημιουργικότητα τους. Ενίσχυσε τη συνεργασία, την παρατήρηση, τις νοητικές διεργασίες συγχρόνως και την προσπάθεια. Ακόμη και όταν εμφανίστηκαν αποτυχημένες προσπάθειες, ενίσχυσε την επανάληψη και υποστήριξε προβλήματα διαχείρισης μαζί με την επίλυση πχ: η ισορροπία της τραμπάλας, η υπερύψωση και η καταστροφή της γέφυρας.

Η αγωνία, η διαφωνία, η σύνθεση απόψεων, η απογοήτευση, η χαρά και ο πανηγυρισμός ήταν στοιχεία που εμφανιστήκαν κατά τη διάρκεια και μέχρι την ολοκλήρωση της δράσης πάντα με το μοντέλο STREAM.

Η ομάδα αναζήτησε την δράση και τις επόμενες μέρες σε άλλα βιβλία. Παρατηρήθηκε, επίσης, πως οι μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν μύησαν στο μοντέλο και τα τέσσερα άλλα παιδιά που απουσίαζαν για μεγάλο διάστημα λόγο ασθενειών και κατάφεραν να τους περάσουν τον ενθουσιασμό και τη διάθεση της δημιουργίας. Συγχρόνως συζητούσαν μεταξύ τους τόσο μέσα στην τάξη για όσα επιτεύχθηκαν, όσο και τα μετέφεραν στον οικογενειακό περίγυρο τους. Τέλος αξιοποιήθηκε η δράση και σε άλλες στιγμές κυρίως του παιχνιδιού μέσα στην τάξη, ενώ η συνεργασία και η ομαδικότητα που απαιτήθηκε από το μοντέλο λειτούργησε και στη συνέχεια.

Αναφορές

Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Στ., Καρακίτσος, Α. (2011). Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις. (σελ. 24). Αθήνα: Gutenberg.

Καρακίτσος, Α. Αρτζανίδου, Ε. (2018). Η λογοτεχνία αλλιώς. Εναλλακτικές καινοτόμες δράσεις. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μπέιτι, Α. (2018) Ίγκι Πεκ, ο Αρχιτέκτονας. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός.

Rosenblatt, L.M. (1978). The Reader, The text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Wolf, M. (2009) Ο Προυστ και το καλαμάρι: Πως ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει. Αθήνα: Πατάκης.

Προσέγγιση του Γαλλικού πολιτισμού με την χρήση ψηφιακών εργαλείων

Δρ. Παπαδοπούλου Ελένη

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ., Εκπαιδευτικός, elenrapadopoulos@yahoo.gr

Περίληψη

Η χρήση των ψηφιακών μέσων στο μάθημα της ξένης γλώσσας έχει εμπλουτίσει την διδασκαλία της με πολυτροπικό υλικό, αλλά και με τεχνικές, ώστε η διαδικασία της μάθησης να είναι πιο ευχάριστη και δημιουργική. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα ψηφιακό σενάριο μαθήματος της Γαλλικής γλώσσας, όπου οι μαθητές μαθαίνουν για το Παρίσι και τα διάσημα αξιοθέατα του αξιοποιώντας το Διαδίκτυο και διάφορες ψηφιακές εφαρμογές (blog, padlet, thinglink, mindomo). Ο σκοπός του σεναρίου δεν είναι μόνο γνωστικός, να μάθουν δηλαδή οι μαθητές την Γαλλική γλώσσα και στοιχεία του Γαλλικού πολιτισμού. Σκοπός του είναι επίσης η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων, όπως η χρήση του Διαδικτύου για εύρεση πληροφοριών καθώς και η χρήση εφαρμογών για παρουσίαση μίας εργασίας. Μέσα από αυτή την διαδικασία στόχος μας είναι να αναπτύξουν οι μαθητές την κρίση τους όταν αναζητούν πληροφορίες σε πολυτροπική πηγή, αλλά και να μάθουν να εργάζονται ομαδικά.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό σενάριο, γαλλική γλώσσα, γαλλικός πολιτισμός, ψηφιακά εργαλεία

Εισαγωγή

Στην ψηφιακή εποχή στην οποία ζούμε οι μαθητές μας έχουν εντάξει το Διαδίκτυο και τις ψηφιακές εφαρμογές στην καθημερινότητά τους. Με τις τεχνολογίες της πληροφορίας έχουν πλέον άμεση πρόσβαση σε αυθεντικό ξενόγλωσσο υλικό και μπορούν να αναζητήσουν εύκολα πληροφορίες για θέματα που τους ενδιαφέρουν. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν μπορεί να μην λαμβάνει υπόψη της αυτή τη νέα πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό στη σύγχρονη διδακτική οι ΤΠΕ κατέχουν σημαντικό ρόλο και ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει το δικό του εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.

Στην παρούσα εργασία αναλύουμε αρχικά τί είναι διδακτικό σενάριο και σε τί διαφέρει από το σχέδιο μαθήματος. Κατόπιν αναφερόμαστε στο είδος των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει. Τέλος παρουσιάζουμε το διδακτικό σενάριο που έχει ως θέμα τα αξιοθέατα του Παρισιού.

Διδακτικό σενάριο και σχέδιο μαθήματος

Ως διδακτικό σενάριο ο Bibeau (2000) ορίζει μία διαδικασία που έχει παιδαγωγικούς στόχους και που αποσκοπεί επίσης στην καλλιέργεια γενικών και ειδικών δεξιοτήτων, όπως αυτοί ορίζονται στο πρόγραμμα σπουδών. Το σενάριο περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιούνται με την βοήθεια του Διαδικτύου. Ο

Mangenot (2000:194, 201) το ονομάζει επίσης σενάριο ένταξης, καθώς χρησιμοποιείται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής για την διδασκαλία του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Το διδακτικό σενάριο δεν πρέπει να συγχέεται με το σχέδιο μαθήματος, το οποίο είναι μεν συγγενική έννοια, αλλά δεν ταυτίζεται με το σενάριο. Το σχέδιο μαθήματος αφορά την λεπτομερή οργάνωση της διδασκαλίας σε ένα σύντομο σε διάρκεια μάθημα. Το διδακτικό σενάριο έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και αφορά πλέον της μίας διδακτικές ώρες, ενώ περιλαμβάνει και φύλλο εργασίας με δραστηριότητες, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και έχουν αλληλεπίδραση (Ιωάννου, 2015:8-10). Σύμφωνα με τον Puren (2002a:4) μπροστά στο πλήθος του υλικού που υπάρχει διαθέσιμο στο Διαδίκτυο σήμερα δεν μπορούμε πλέον να βασιζόμαστε σε μία και μοναδική πηγή γνώσης, αλλά πρέπει να δημιουργούμε δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές «να αναζητούν πηγές, να τις επιλέγουν, να παίρνουν από αυτές την χρήσιμη πληροφορία, να την μετατρέπουν και να την αναμεταδίδουν».

Το ψηφιακό διδακτικό σενάριο έχει το πλεονέκτημα ότι κατά την εφαρμογή του συνδυάζονται πολλοί διδακτικοί πόροι, όπως ιστοσελίδες, ψηφιακές εφαρμογές ή λογισμικά. Το σενάριο που θα παρουσιάσουμε ακολούθησε τα πρότυπα που ορίζει το E-AITY (2007, 2011) και περιλαμβάνουν:

- τον τίτλο
- το θέμα του σεναρίου
- την τάξη ή τις τάξεις στις οποίες μπορεί να απευθύνεται
- τις εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές
- την συμβατότητα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα
- την ενδεικτική διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου
- τις προαπαιτούμενες καθώς και οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών
- τον καθορισμό των στόχων του σεναρίου
- το διδακτικό υλικό και η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή
- την περιγραφή των δραστηριοτήτων
- την αξιολόγηση των μαθητών

Οι δραστηριότητες ενός διδακτικού σεναρίου για την ξένη γλώσσα

Το σενάριο βασίζεται στην διδακτική προσέγγιση που προτείνει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα, το οποίο αναγνωρίζει τους μαθητές ως ενεργούς κοινωνικούς παράγοντες και ως εκ τούτου η διδασκαλία προσανατολίζεται στη δράση (Cadre Commun de Reference pour les langues – CECR, 2001). Οι δραστηριότητες είναι στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και μπορούν να είναι γλωσσικές ή και μη γλωσσικές, αρκεί να προσανατολίζονται προς την επίτευξη ενός στόχου (CECR 2001:19).

Το EAITY (2013) προτείνει πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων, που μπορεί να εμπεριέχονται σε ένα διδακτικό σενάριο. Αυτές είναι:

- Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας για την αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης και την ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.
- Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου που εισάγουν τις νέες γνώσεις.
- Δραστηριότητες εμπέδωσης (κατανόησης και αφομοίωσης των νέων γνώσεων) του γνωστικού αντικείμενου
- Δραστηριότητες αξιολόγησης του γνωστικού αντικείμενου
- Μεταγνωστικές δραστηριότητες

Στο σενάριο που δημιουργήσαμε υπάρχουν και οι πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούν κυρίως ομαδοσυνεργατικές δράσεις, που ενθαρρύνουν την συνεργατική μάθηση.

Διδακτικό σενάριο “Les sites de Paris”

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιάσουμε αφορά το Παρίσι και τα αξιοθέατα του. Για το συγκεκριμένο σενάριο χρησιμοποιήσαμε ως αφορμή το μάθημα του βιβλίου της Α Γυμνασίου Action.fr. «Unité 1 – Le plan de Paris». Ωστόσο το μάθημα αυτό μπορεί να γίνει σε όλες τις τάξεις και των τριών βαθμίδων και ως αφορμή μπορεί να επιλεγεί ένα μάθημα, το οποίο μιλάει για το Παρίσι ή για κάποιο μνημείο του. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες και να επιλέξουν τα ψηφιακά μέσα που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με τις τάξεις τους και το προφίλ των μαθητών τους. Το συγκεκριμένο σενάριο το έχουμε εφαρμόσει σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και τόσο το θέμα όσο και ο τρόπος επεξεργασίας του κινητοποίησε τους μαθητές, ακόμη και εκείνους που έδειχναν μικρό ενδιαφέρον για το μάθημα.

Τίτλος σεναρίου: Les sites de Paris

Γνωστικό αντικείμενο του σεναρίου: Γαλλικά

Ενότητα μαθήματος: Unité 1 – Le plan de Paris

Τάξη: Α Γυμνασίου

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Επίπεδο Α

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Δυνατή σύνδεση με άλλα μαθήματα (Διαθεματικότητα): Γεωγραφία, Πληροφορική

Τόπος διεξαγωγής: Αίθουσα με προτζέκτορα, Εργαστήριο Η/Υ

Γενικός σκοπός

- ✓ Ο μαθητής να είναι ικανός να αναζητά, να κατανοεί και να δίνει πληροφορίες αξιοποιώντας τις ΤΠΕ, ώστε να οικοδομήσει την γνώση με τρόπο διερευνητικό.

Διδακτικοί στόχοι

Γενικές γνώσεις και στάσεις ως προς την διαδικασία μάθησης

- ✓ Να γνωρίσει την πρωτεύουσα της Γαλλίας και τα κυριότερα μνημεία και αξιοθέατα της.
- ✓ Να αναπτύξει δεξιότητες συνεργατικής μάθησης

Γλωσσικές δεξιότητες

- ✓ Λεξιλογική: Λεξιλόγιο σχετικό με την πόλη (la rue, l'avenue, le musée, la rivière, l'église, la cathédrale, la place, la rive gauche, la rive droite)
- ✓ Επικοινωνιακή: Κατανόηση πολυτροπικού κειμένου, έκφραση προτιμήσεων

Διαπολιτισμική δεξιότητα

- ✓ Γνωριμία με το Παρίσι
- ✓ Σύγκριση με την Ελλάδα

Ψηφιακές δεξιότητες

- ✓ Να μάθει να χρησιμοποιεί τις μηχανές αναζήτησης και το διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών σε πολυτροπικό κείμενο
- ✓ Να μάθει να χρησιμοποιεί διαδικτυακά εργαλεία με κριτικό τρόπο με σκοπό την αναζήτηση πληροφοριών (Google search, Wikipedia) και την δημιουργία πλατφόρμας όπου μπορεί να αναρτά το υλικό που δημιουργεί (blog, padlet).
- ✓ Να μάθει να χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία, ώστε να κάνει το υλικό του πιο ελκυστικό και πιο εύχρηστο (thinglink).
- ✓ Να σχηματοποιεί την πληροφορία χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες (mindomo).

Χρήσιμες ιστοσελίδες:

<https://www.blogger.com/about/>

<https://el.padlet.com/dashboard>

<https://www.mindomo.com/dashboard>

<https://www.thinglink.com/edu>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3931>

Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου

Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας - Αφόρμηση

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχο να ενεργοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, οι οποίες θα χρησιμεύσουν ως βάση για την απόκτηση των νέων γνώσεων. Ως αφόρμηση για το μάθημα χρησιμοποιείται η 1^η ενότητα του βιβλίου της Α Γυμνασίου Action.fr. 1 – Unite 1 “Le plan de Paris”. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν αξιοθέατα της πόλης του Παρισιού και τί γνωρίζουν για τα μνημεία, που παρουσιάζει ο χάρτης του βιβλίου. Αφού γίνει μία μικρή συζήτηση, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τα μνημεία του Παρισιού που βρίσκονται στο εκπαιδευτικό υλικό, που έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3931>. Δίνει στους μαθητές το φύλλο εργασίας και τους ενημερώνει για τις δραστηριότητες και τους στόχους του μαθήματος.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου που εισάγουν τις νέες γνώσεις

Αφορά την 1^η δραστηριότητα του φύλλου δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές ότι θα δουν ένα απόσπασμα από την ταινία «Midnight in Paris», το οποίο είναι αναρτημένο στο <https://www.youtube.com/watch?v=J3ExqFAO85o>. Το

βίντεο δεν έχει υπότιτλους, ούτε διαλόγους, οπότε οι μαθητές μπορούν να επικεντρωθούν στην εικόνα, για να αναγνωρίσουν αξιοθέατα της πρωτεύουσας της Γαλλίας. Οι μαθητές σημειώνουν τα αξιοθέατα που αναγνωρίζουν στο φιλμ.

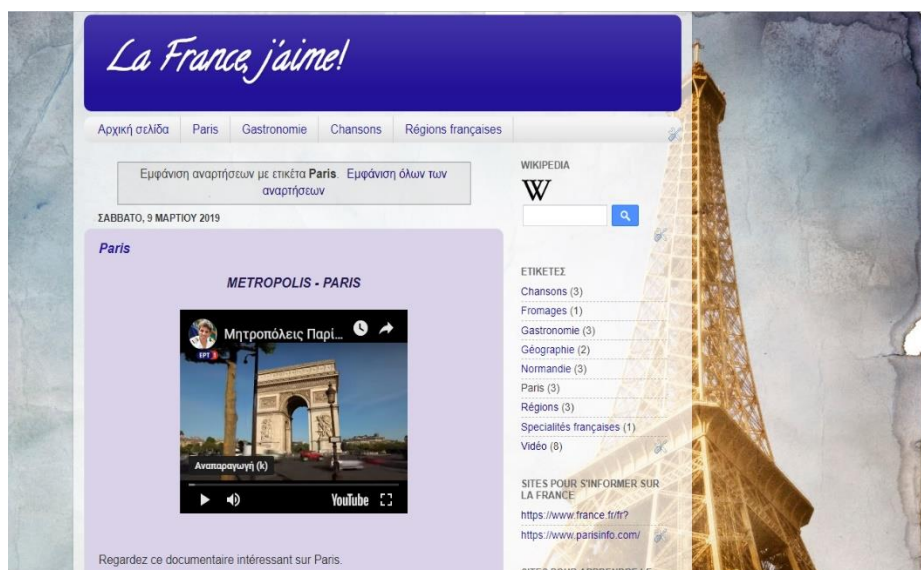
Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν γνωρίζουν όλα τα αξιοθέατα που υπάρχουν στην ταινία, ο εκπαιδευτικός τα αναφέρει δίνοντας εν συντομία κάποιες πληροφορίες για αυτά. Το ίδιο κάνει και για τα αξιοθέατα που είναι μεν στο φυλλάδιο, αλλά δεν προβάλλονται στην ταινία. Η τάξη συζητά για το Παρίσι, τί άρεσε στους μαθητές, τί θα ήθελαν να επισκεφθούν και γιατί. Η συζήτηση γίνεται στα ελληνικά, γιατί ο βασικός στόχος είναι διαπολιτισμικός και όχι γλωσσικός. Για το λόγο αυτό τα παιδιά δεν πρέπει να αποθαρρυνθούν στην έκφραση τους, αλλά να ενθαρρυνθούν με την χρήση της μητρικής γλώσσας να σκεφτούν και να εκφραστούν.

Δραστηριότητες εμπέδωσης (κατανόησης και αφομοίωσης των νέων γνώσεων) του γνωστικού αντικειμένου - Project

Πρόκειται για την 2^η δραστηριότητα του φύλλου εργασίας, όπου οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις για το ποιο μέρος από αυτά που είχε ο πίνακας της 1^{ης} δραστηριότητας θα επισκέπτονταν προκειμένου να κάνουν αυτά που ζητάει η άσκηση, όπως να δουν την Μόνα Λίζα, να έχουν ωραία θέα στο Παρίσι ή να δουν βιτρό.

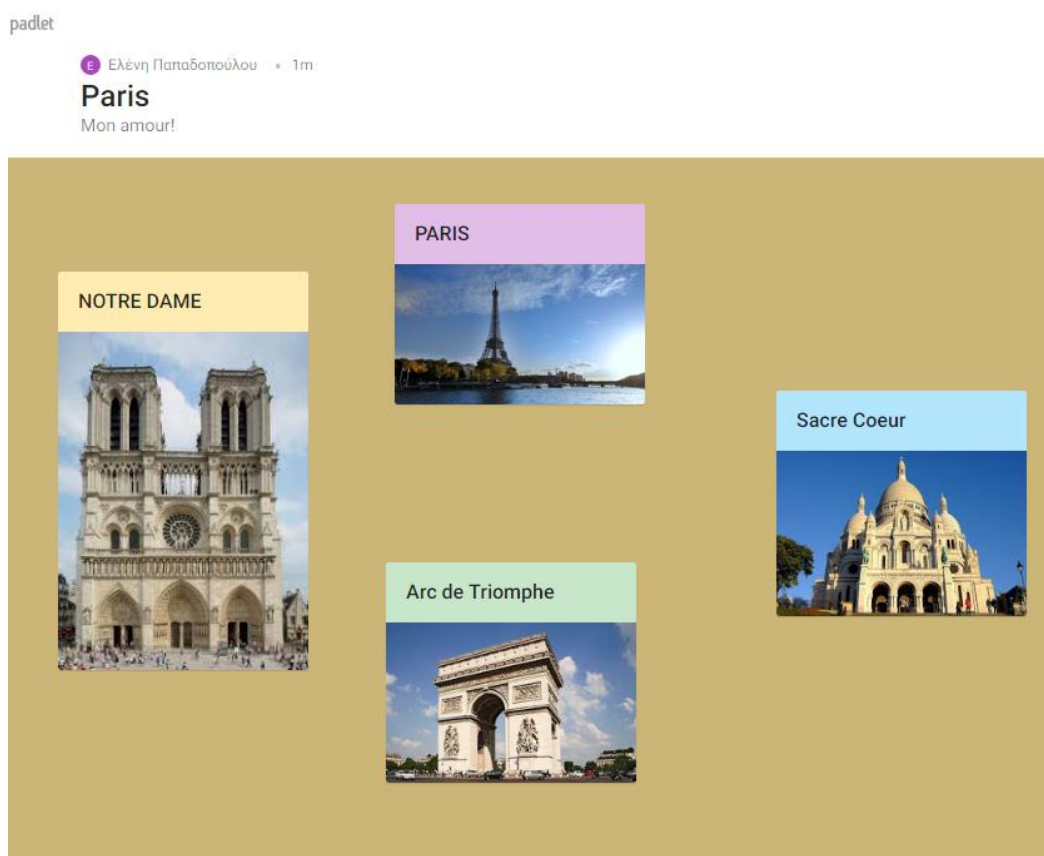
Στην 3^η δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν ένα project σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα επιλέγει δύο αξιοθέατα, συλλέγει πληροφορίες και φωτογραφίες και γράφει ένα μικρό κείμενο για να το παρουσιάσει με Powerpoint στο επόμενο μάθημα. Αν υπάρχει χρόνος και τα μέσα στο σχολείο η τάξη μπορεί να δουλέψει το project στο σχολείο, όπου ο εκπαιδευτικός θα έχει καθοδηγητικό-βοηθητικό ρόλο. Αν αυτό είναι ανέφικτο, η εργασία μπορεί να δοθεί στο σπίτι και στην τάξη να γίνει μόνο η παρουσίαση.

Στην 4^η δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει όλες τις εργασίες των παιδιών και τις μοιράζει σε κάθε ομάδα σε ηλεκτρονική μορφή. Η 1η ομάδα θα φτιάξει ένα ιστολόγιο (blog), όπου θα αναρτήσει μικρά κείμενα με πληροφορίες για τα μνημεία του Παρισιού, τα οποία θα συνοδεύονται από βίντεο ή φωτογραφίες.



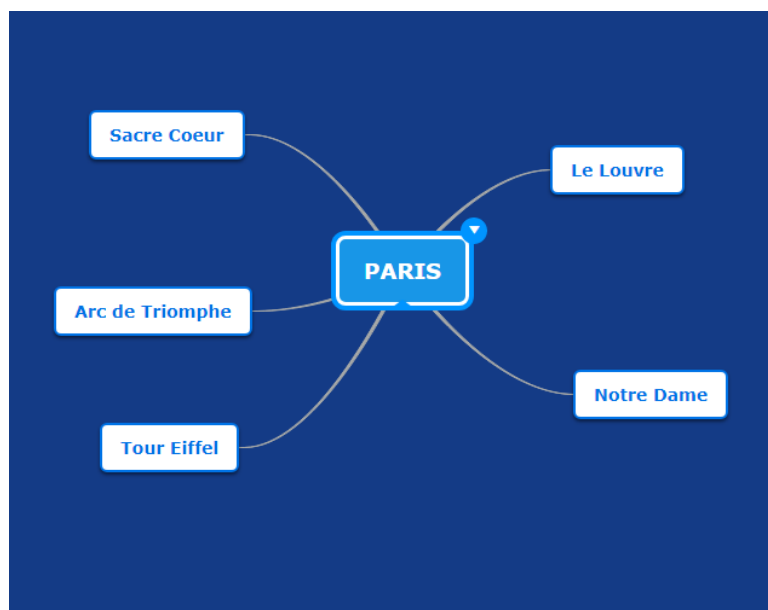
Εικόνα 1: Blog

Η 2^η ομάδα θα δημιουργήσει ένα padlet, με φωτογραφίες των μνημείων. Στις φωτογραφίες μπορεί να προστεθεί και ένα μικρό κείμενο.



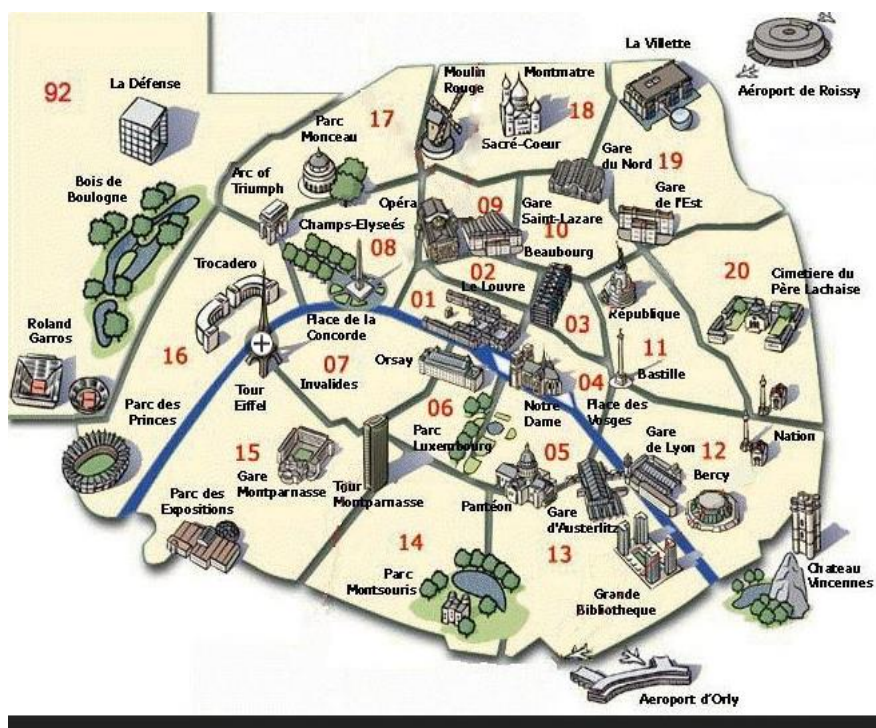
Εικόνα 2: Padlet

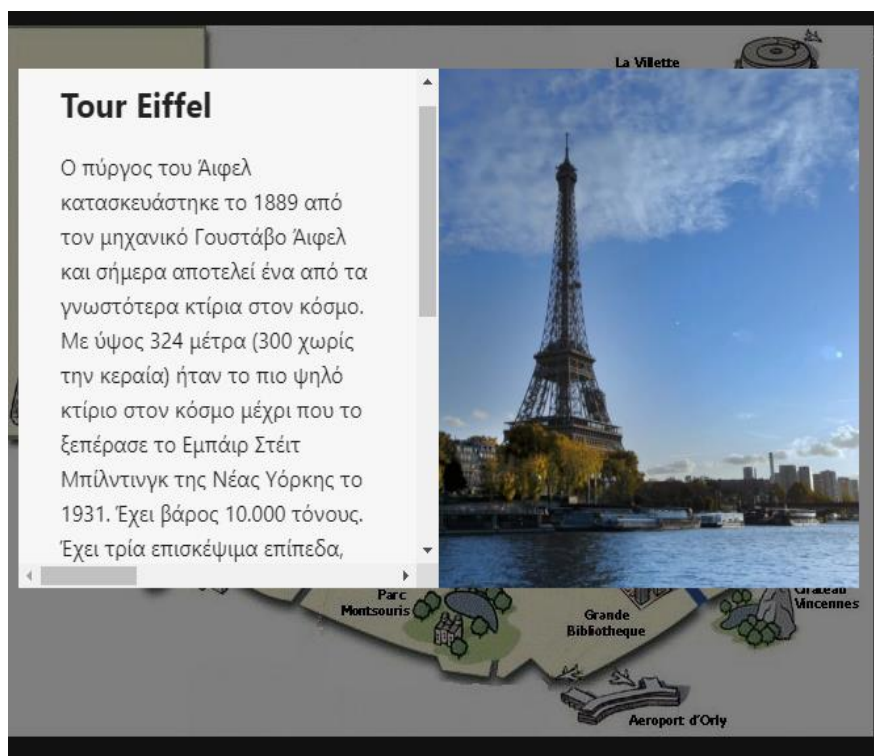
Η 3^η ομάδα θα χρησιμοποιήσει την εφαρμογή mindomo, για να παρουσιάσει όλα τα αξιοθέατα με την μορφή εννοιολογικού χάρτη.



Εικόνα 3: Mindomo

Η 4^η ομάδα θα χρησιμοποιήσει την εφαρμογή Thinglink. Με την εφαρμογή αυτή οι μαθητές σηματοδοτούν τα αξιοθέατα πάνω στο χάρτη του Παρισιού και προσθέτουν ένα μικρό κείμενο για αυτά. Ο επισκέπτης της πλατφόρμας μπορεί πατώντας πάνω στο αξιοθέατο να βρει πληροφορίες για αυτό.





Εικόνα 4: Thinglink

Ο εννοιολογικός χάρτης καθώς και η δημιουργία με το Thinglink μπορούν να αναρτηθούν και στο ιστολόγιο (blog).

Επειδή η τελευταία δραστηριότητα απαιτεί την καλή γνώση των διαδικτυακών εργαλείων προτείνεται τα εργαλεία αυτά να τα γνωρίζουν ήδη και να τα έχουν διδαχθεί τα παιδιά πριν την υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας. Μπορεί επίσης οι ομάδες να χωριστούν σύμφωνα με την ευχέρεια που έχουν στο να διαχειρίζονται το κάθε προτεινόμενο εργαλείο.

Δραστηριότητες αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου - Μεταγνωστικές δραστηριότητες

Όταν ολοκληρωθούν όλες οι εργασίες των ομάδων, οι μαθητές συζητούν για το τί έμαθαν, ποιά ψηφιακή εφαρμογή θα επέλεγαν, για να παρουσιάσουν κάποια εργασία τους, τί δυσκολίες αντιμετώπισαν και τί τους άρεσε περισσότερο σε όλη αυτή την διαδικασία.

Fiche d'activités (Φύλλο εργασίας)

1. Vous regardez le film *Midnight in Paris* et vous notez les sites que vous reconnaissez. (Βλέπετε την ταινία *Midnight in Paris* και σημειώνετε τα αξιοθέατα που αναγνωρίζετε)

La Tour Eiffel	
Le Louvre	
L'Opéra Garnier	

Le musée d'Orsay	
Notre Dame	
Eurodisney	
Le parc Asterix	
La Seine	
Le stade de France	
Le Sacre Cœur – Montmartre	
L'Arc de Triomphe	
Les jardins du Luxembourg	
Champs – Elysées	
Le Panthéon	
La place de la Concorde	

2. Vous visitez Paris. Où est-ce que vous allez pour... (Επισκέπτεστε το Παρίσι. Πού θα πάτε για να)

voir Mona Lisa et la Vénus de Milo ?

avoir une belle vue sur Paris ?

aller aux magasins ?

faire une promenade ?

voir des vitraux ?

Projet 1: Vous vous mettez en groupes de quatre. Chaque groupe choisit deux sites importants de Paris et écrit un petit texte, accompagné des photos, pour le présenter en classe. Pour la présentation vous utilisez Powerpoint. (Σχηματίζετε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα επιλέγει δύο αξιοθέατα και γράφει ένα μικρό κείμενο συνοδευόμενο από φωτογραφίες, για να το παρουσιάσει την επόμενη φορά στην τάξη χρησιμοποιώντας Powerpoint).

Projet 2 : Chaque groupe utilise une application numérique parmi les suivantes afin de présenter les sites de Paris. (Κάθε ομάδα χρησιμοποιεί μία από τις ακόλουθες ψηφιακές εφαρμογές προκειμένου να παρουσιάσει τα αξιοθέατα του Παρισιού)

<https://www.blogger.com/about/>

<https://el.padlet.com/dashboard>

<https://www.mindomo.com/dashboard>

<https://www.thinking.com/edu>

Βιβλιογραφία

Bibeau, R. (2000). *Scénarios pédagogiques, propositions éducatives, activités d'apprentissage avec les TIC*, <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0409a.htm> (consulté le 22/4/2019)

Conseil de l'Europe. (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2009. pp. 15-24.

Mangenot F. (2000). « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic*, Vol. 3, Numéro 2, décembre 2000, 187 – 206, <http://www.alsic.org> (consulté le 22/4/2019).

Nissen, E (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse. Strasbourg Université Louis Pasteur.

Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris, Retz.

Γιόγια, Μ. & Παπουτσάκη, Ε. (2009). *Action.fr-gr 1, méthode de français*. Αθήνα, ΟΕΔΒ

Γιόγια, Μ. & Παπουτσάκη, Ε. (2009). *Action.fr-gr 1, Guide Pédagogique*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

ΕΑΙΤΥ (2006). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος)*. Πάτρα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.

ΕΑΙΤΥ (2011). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Τεύχος 6*, Πάτρα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.

ΕΑΙΤΥ (2013). *Επιμορφωτικό Υλικό για τον κλάδο ΠΕ 19-20 Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης - Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος)*. Πάτρα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.

Ιωάννου, Στ. (2015). *Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Πληροφορική Ε.Ε.»*, Αθήνα: ΙΕΠ

Η διαπολιτισμική διάσταση της τεχνολογίας στο Νηπιαγωγείο. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε.

Μπελτσώνια Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ. Ειδικής Εκπαίδευσης, dinampel@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εποχή μας που οι δυνατότητες επικοινωνίας έχουν εξελιχθεί ραγδαία και έχουν ξεπεραστεί οι περιορισμοί στις γεωγραφικές αποστάσεις, επιβάλλεται πλέον να μάθουμε να ζούμε και να συνεργαζόμαστε ο ένας με τον άλλον. Οι διαφορές μας με τους άλλους συμβάλλουν στην μοναδικότητα του κάθε ατόμου, «επομένως η επίγνωση των διαφορών αυτών από τα σημερινά παιδιά καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική αφού πρόκειται να μεγαλώσουν, να αναπτυχθούν και να ζήσουν σε έναν κόσμο «χωρίς σύνορα». (Ντολιοπούλου 2003). Επιπλέον, ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την συνειδητοποίηση ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα για τη σχολική τάξη αλλά αντίθετα μπορούν να θεωρηθούν ως ευκαιρία για εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών τους. Η πολυπολιτισμική διάσταση της τάξης του Νηπιαγωγείου δίνει την δυνατότητα για ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών με τις οποίες διδάσκοντες και διδασκόμενοι ολοκληρώνονται μέσα από την αναγνώριση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας εταίρων. (Οδηγός εισαγωγής Γλωσσοδιδακτικού Υλικού 2003).

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογία, διαπολιτισμική τάξη, διαφορετικότητα, υπολογιστής.

Εισαγωγή

Ο κόσμος της Τεχνολογίας μαγεύει τα παιδιά και μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο να έρθουν σε επαφή μαζί της και να προσεγγίσουν τις δυνατότητές της μέσα από διαπολιτισμική διάσταση. Η προσέγγιση αυτή αφορά τους μικρούς μαθητές και τα στοιχεία του πολιτισμού που τους χαρακτηρίζουν ώστε να τους οδηγήσει σε αποδοχή του διαφορετικού αφού οι πολιτισμικές καταβολές θα γίνουν γέφυρα για επικοινωνία και για ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης αλλά και ως μια προσπάθεια η τάξη να αποτελέσει προέκταση του κόσμου και ικανή συνθήκη διαμόρφωσης της ταυτότητας και της προσωπικότητας και ανάπτυξη αμερόληπτης συμπεριφοράς. Με κατάλληλα λογισμικά και εφαρμογές για μαθητές προσχολικής ηλικίας δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία με παιγνιώδη τρόπο και να εξοικειωθούν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με την τεχνολογία γενικότερα. (Ντολιοπούλου, Ε 2002). Μέσα από ιδιαίτερες προσεγγίσεις της διδασκαλίας επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα συμβάλει δυναμικά στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών. Άλλωστε σύμφωνα με τον Jim Cummins (2003): «τα σχολεία προετοιμάζουν τους μαθητές για τις πραγματικότητες του 21^{ου} αιώνα και θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι κανόνας τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή σκηνή»

Στάδια υλοποίησης προγράμματος

Πρώτο στάδιο:

Οργάνωση της τάξης: Η τάξη εξοπλίστηκε αρχικά με βιβλία, παραμύθια Ελλήνων και ξένων συγγραφέων με θέμα την διαφορετικότητα, εφοδιάστηκε με ηλεκτρονικό υπολογιστή, ηχεία, εκτυπωτή, εξασφαλίστηκε η σύνδεση στο διαδίκτυο και η παροχή cd αλλά και κατάλληλου λογισμικού ώστε να διεκπεραιωθεί κατάλληλα το μάθημα, η προμήθεια dvd και η αναζήτηση ιστοσελίδων ώστε να αναζητηθεί εκπαιδευτικό υλικό αναρτημένο στο διαδίκτυο, επίσης κασετόφωνο, προτζέκτορας, φωτογραφική μηχανή, καθώς και τα υλικά που είναι απαραίτητα σε κάθε νηπιαγωγείο όπως : χρώματα, χαρτόνια για κατασκευές, παιδαγωγικά παιχνίδια, κουκλοθέατρο . «Οι αντικειμενικές συνθήκες ...αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για μια γόνιμη επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές του...» Κανάκης (1999).

Σχηματισμός ομάδων εργασίας: Οι μαθητές της τάξης σχηματίζουν ομάδες, συνήθως 3- 4 ατόμων και αναλαμβάνουν τις δραστηριότητες τους και σε αυτή τη φάση θεσπίστηκαν και οι κανόνες που είναι χρήσιμο να ακολουθούνται από όλους.

Καθορισμός διδακτικών ενοτήτων: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται μέσα σε πέντε διδακτικές ενότητες. Η επιλογή αυτής της απόφασης αποτέλεσε θέμα συζήτησεων με στόχο πάντα να αναζητηθούν οι μαθησιακές εκείνες ενότητες που γοητεύουν τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης ώστε να συμμετάσχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία. Δεν ήταν ο κύριος σκοπός μας να απευθυνθούμε αποκλειστικά σε μια ομάδα παιδιών αλλά σε όλα με απώτερη πρόθεσή μας να αγγίξει και τα αλλόγλωσσα παιδιά αλλά και εκείνα που νιώθουν μειονεκτικά με την παρουσία τους στην τάξη όπως τα παιδιά μεταναστών. Με αφορμή τη χρήση ελκυστικού διδακτικού υλικού σε πολυεπίπεδη διάσταση, να δοθεί η αφορμή να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί η διαπολιτισμική ταυτότητα κάθε μαθητή αλλά και να συμβάλλουν στην επεξεργασία κάθε ενότητας με τους δικούς της τρόπους προσέγγισης (Οδηγός εισαγωγής Γλωσσοδιδακτικού Υλικού 2003).

Εκπαιδευτικές μέθοδοι υλοποίησης του προγράμματος: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει αρκετά στην επίτευξη των στόχων δημιουργώντας ευκαιρίες για συζήτηση, προβληματισμό, διαφωνίες, λήψη αποφάσεων και δημιουργώντας ταυτόχρονα τις κατάλληλες συνθήκες για αλληλεπίδραση, συνεργασία, και ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των νηπίων. (ΔΕΠΠΣ 2002)

Η βιωματική επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση του μαθήματος (μέθοδος project) που επικεντρώνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στην πολυμορφία που τα χαρακτηρίζει αναδεικνύει τις ανάγκες, τις διαδικασίες ελεύθερης έκφρασης και εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε κάθε ενότητα. (Χρυσοφίδης 2003).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί πάντα ένα διδακτικό μοντέλο αναγκαίο ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία το πρόγραμμα, που όπως αναδείχθηκε, εφαρμόζεται στην τάξη του Νηπιαγωγείου πιο άνετα λόγω της έλλειψης παράδοσης μαθησιακών ενοτήτων και ύλης όπως στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επικεντρώνεται στο μαθητή ώστε να αποτελέσει μέσο ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και μια απαραίτητη συνθήκη αντίστασης στην κατηγοριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2003) οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται αυτοδύναμα, και οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν τους μαθητές και να τους συμπαραστέκονται.

Σκοπός και στόχοι: Ο κυριότερος προσανατολισμός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η κατάκτηση της πεποίθησης ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ότι οι γλωσσικές ή πολιτισμικές μας διαφορές συνεκτιμώνται σε ένα πλαίσιο αποδοχής και αποφυγής της κατηγοριοποίησης των ανθρώπων. «Στην τάξη που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση η παιδαγωγός θα πρέπει σύμφωνα με τον Derman- Sparks να προωθή την αλληλεπίδραση κάθε παιδιού και να του υποδεικνύει τρόπους να υπερασπιστεί τον εαυτό του όταν γίνει θύμα προκατάληψης» Ντολιοπούλου (2003).

Επιμέρους στόχοι:

Η διαπολιτισμική διάσταση της τάξης του Νηπιαγωγείου έχει ως απώτερο στόχο την εισαγωγή των νηπίων στον κόσμο των ενηλίκων και να διαμορφώσει υγιείς βάσεις για την ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού και αποδοχής στην ιδιαίτερη ταυτότητα του άλλου (Κουτσοβάνου 2003).

- *Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και δημοκρατικού διαλόγου*
- *Η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ιδιαιτερότητας των άλλων χωρίς ρατσιστικές τάσεις*
- *Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης ισότιμων σχέσεων*
- *Βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης και κατάκτηση του λεξιλογίου*
- *Επαφή και γνωριμία με την τεχνολογία τα οφέλη αλλά και τους κινδύνους*
- *Ευκαιρία αξιοποίησης των πολιτισμικών στοιχείων κάθε μαθητή από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα .*
- *Όξυνση της οπτικής διάκρισης των μαθητών μέσα από δράσεις παρατήρησης*
- *Να ψυχαγωγηθούν μέσα από παιχνίδια και δραστηριότητες*
- *Η κατανόηση της διαπολιτισμικής διάστασης της τεχνολογίας*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο δάσκαλος λειτουργεί πλέον με διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και με ρόλο ενεργό και ισότιμο, συμμετέχει, παρεμβαίνει, προτείνει, εξασφαλίζει όσο το δυνατόν υψηλού επιπέδου μορφωτικό υλικό, συμπαραστέκεται στις προσπάθειες των μαθητών, οργανώνει το περιβάλλον της τάξης, αξιολογεί, κάνει αυτοκριτική, εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για ενεργό συμμετοχή όλων. (Οδηγός Νηπιαγωγού 2004). Βασική

παράμετρος του ρόλου του εκπαιδευτικού στην διαπολιτισμική τάξη του νηπιαγωγείου αποτελεί η αγάπη, και ο σεβασμός σε όλα τα μέλη της διδακτικής κοινότητας. Ο εκπαιδευτικός είναι επίσης ο βασικός συντελεστής για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργεί τις προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο στην αξιοποίηση της τεχνολογίας μέσα στην τάξη και παρακινεί στην ασφαλή χρήση της. «Ο υπολογιστής δεν υποκαθιστά τον δάσκαλο γιατί εξακολουθεί να παίζει ενεργό ρόλο στη μάθηση των παιδιών αλλά και την συμπληρώνει, κάνει την εμπειρία με τον υπολογιστή ευχάριστη, προσφέρει υποστηρικτικό ρόλο και σιγά σιγά τα βοηθάει να αναπτύξουν την ανεξαρτησία τους» Ντολιοπούλου (2002). Σύμφωνα με τον Jim Cummins(2003) : « οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή στον 21^ο αι. πρέπει να τους εκπαιδεύσουν ώστε να είναι πολίτες του κόσμου...μέσα σε μια τάξη όπου η διαπολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου ...»

Συνεργασία με γονείς: Η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων είναι ιδιαίτερης σημασίας διότι αποτελούν πρότυπα για υιοθέτηση αποδεκτών συμπεριφορών. Η συνεργασία συντελείται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο προκειμένου να ενημερωθούν για το πρόγραμμα, την πορεία του αλλά και την αποπεράτωσή του. Μέσα, άλλωστε από ανταλλαγή εμπειριών επιτυγχάνεται η δυναμική συμμετοχή τους και κυρίως η ουσιαστική συνεισφορά της βοήθειά τους στην ολοκλήρωση αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής. «Οι γονείς θεωρούνται στενοί συνεργάτες των παιδαγωγών» σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2003).



Εικόνα 1. Εργασία και παιχνίδι σε μικρές ομάδες

Δεύτερο στάδιο:

Διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος:

Δράση πρώτη: Η ομάδα που είναι υπεύθυνη θα ασχοληθεί με το να αναζητήσει στο διαδίκτυο, με την συμβολή πάντα του εκπαιδευτικού, εκφράσεις, παροιμίες ή και αινίγματα και αργότερα και παιχνίδια, που προέρχονται από άλλες χώρες και κυρίως από τη χώρα καταγωγής των περισσότερων μαθητών της τάξης. Εφόσον η παρουσία αλλοδαπών μαθητών παρατηρείται αρκετά έντονη εκφράστηκε η σκέψη να βρεθούν τρόποι προσέγγισης των πολιτισμικών τους στοιχείων ώστε να κατανοηθεί ο πολιτισμός τους και θα συμβάλει στην επικοινωνία μέσα στην τάξη. Μετά την ολοκλήρωση της αναζήτησης, τα ευρήματα θα συζητηθούν με όλη την ομάδα τάξη και θα προχωρήσουν σε σύγκριση με τις αντίστοιχες εκφράσεις ή παροιμίες που δηλώνουν το ίδιο πράγμα στην Ελλάδα. Η δράση ολοκληρώνεται με τα παιχνίδια, που είναι και το πιο ευχάριστο για όλους. Παιχνίδια που γνωρίζουν τα παιδιά από την Αλβανία και που πρόθυμα θα διδάξουν και στα ελληνόπουλα.

Δράση δεύτερη: « Η αφίσα της φιλίας»: Η δεύτερη ομάδα των μαθητών θα ασχοληθεί κυρίως με ένα θέμα που αγγίζει την αισθητική παρέμβαση του προγράμματος. Σχεδιάζει και χρωματίζει, κάνοντας χρήση κατάλληλου λογισμικού στον υπολογιστή, ανθρωπάκια από διάφορες χώρες του πλανήτη και εκτυπώνει την δουλειά της. Στο τελικό στάδιο της αποτίμησης και μέσα από διαλογική συζήτηση θα συνθέσουν μια αφίσα – κολάζ που θα αποτελείται από έναν χάρτη με όλες τις χώρες τοποθετώντας στην κάθε μια και ένα ανθρωπάκι ώστε να γίνεται κατανοητή η προέλευση κάθε ενός. Μπορεί να επαναληφθεί η ίδια δράση με μια μικρή αντικατάσταση του χάρτη με μια πολυκατοικία ώστε να τονιστεί η αντίληψη των μαθητών για ενότητα.

Δράση τρίτη: Η τρίτη ομάδα των μαθητών ανατρέχουν μέσω της μηχανής αναζήτησης και εντοπίζουν το παραμύθι: «ο λαγός και η χελώνα» του Αισώπου, μετά την αναζήτηση συγκεντρώνονται όλοι οι μαθητές της τάξης και με την βοήθεια της νηπιαγωγού συνδέουν με καλώδιο τον υπολογιστή με την τηλεόραση και παρακολουθούν το παραμύθι για το οποίο μάλιστα υπάρχει και ταυτόχρονη διήγηση στη νοηματική. Τα νήπια έχουν προηγουμένως, κατά το στάδιο προετοιμασίας του προγράμματος, εισαχθεί στον τρόπο επικοινωνίας των κωφών, και έτσι κατανόησαν ευκολότερα την νοηματική γλώσσα και στο κλείσιμο αυτής της δραστηριότητας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα συναισθήματα που ένιωσαν όταν ανακάλυψαν ότι μπορούν να επικοινωνούν κάποιοι συνάνθρωποι μας και με αυτόν τον ιδιαίτερο τρόπο και πως με αυτόν τον τρόπο δεν νιώθουν απομονωμένοι.

Δράση τέταρτη: «Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά» Παραμυθοτρενάκι. Οι μαθητές παρακολούθησαν το παραμύθι στην τηλεόραση εισάγοντας το σχετικό cd και μετά όλοι μαζί αποφάσισαν να ζωγραφίσουν από μια ζωγραφιά που τοποθετώντας τες στη σειρά θα αποτελέσουν ένα παραμυθοτρενάκι. Απώτερος στόχος ήταν η προσπάθεια να δεθεί η ομάδα τάξη μέσα από τη συμμετοχή της σε ομαδική εργασία και επιπλέον να τονιστεί

η διάσταση της διαφοροποίησης ώστε να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και να τονιστεί ο ευρύτερος δεσμός που δένει τους ανθρώπους που είναι η αγάπη και ο σεβασμός.

Δράση πέμπτη: «Το ασφαλές δίκτυο της επικοινωνίας»: Ανάπτυξη συζήτησης με όλη την ομάδα τάξη, μπροστά στον υπολογιστή, γύρω από τους κινδύνους του διαδικτύου. Με αφορμή ενημερωτικά έντυπα που έχουν αποσταλεί στο σχολείο από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου και την Δράση Ενημέρωσης και Επαγρύπνησης αναλύονται με σαφήνεια και με παραδείγματα πως μπορούμε όλοι να προστατευτούμε αποτελεσματικά από τις απειλές και τους κινδύνους που εγκυμονούν από τη μη ορθή χρήση των διαδραστικών τεχνολογιών και υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης στη χρήση τους.

Δράση έκτη: «Το αλφαβητάρι του διαδικτύου». Κάθε ομάδα ξεχωριστά με την παρέμβαση της νηπιαγωγού χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και με την βοήθειά της κατανοούν τον κόσμο της τεχνολογίας στην πράξη. Για να αποκτήσουν τις γνώσεις γύρω από τη χρήση του υπολογιστή αλλά και τις λέξεις ή εκφράσεις που συνήθως χρησιμοποιούνται όπως: avatar, at (παπάκι), blog, chat, cookie, copy, paste, download, e-mail, Facebook, forum. Οι λέξεις αυτές πια δεν θα φαίνονται στους μικρούς μαθητές σαν λέξεις εξωγήινων όντων αλλά οικείες και κυρίως θα γνωρίζουν την σημασία τους.

Δράση έβδομη: Δραματοποίηση. Στο τελικό στάδιο του προγράμματος αποφασίστηκε ομόφωνα να υλοποιήσουμε ένα θεατρικό παιχνίδι με στοιχεία αυτοσχεδιασμού Σύμφωνα με τον Κανάκη (1999): «η δραματοποίηση αποτελεί σύνθετο προσωπικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας καθώς απευθύνεται ταυτόχρονα στο συναίσθημα και στη λογική και συνταιριάζει πολλά στοιχεία του παιχνιδιού με τη μίμηση κοινωνικών γεγονότων και καταστάσεων». Οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες και οι εικαστικές δημιουργίες ήταν στοιχεία της δράσης αυτής και η συμμετοχή όλων. Η τεχνολογία αποτέλεσε το θέμα της δραματοποίησης γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να περιγράψουν τις εμπειρίες που βίωσαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος αλλά και να συνεργαστούν βάζοντας όλα τα παιδιά μέσα στο παιχνίδι και όχι μόνο τους φίλους τους και έτσι να ενθαρρυνθούν και τα παιδιά που νιώθουν απομονωμένα ή μειονεκτικά. Με την βοήθεια κάμερας βιντεοσκοπήθηκε ώστε να το απολαύσουν μικροί και μεγάλοι σε άλλη χρονική στιγμή αλλά και για να αποτυπωθεί η δουλειά τους ως ενθύμιο.



Εικόνα 2. Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου

Στάδιο τρίτο

Αξιολόγηση – αποτίμηση προγράμματος

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος ακολουθεί και η αποτίμησή του από την ομάδα τάξης. Το γενικότερο συμπέρασμα ήταν ότι θεωρείται επιτυχημένη η υλοποίησή του γιατί επιτεύχθηκε ο σημαντικότερος σκοπός του που ήταν να αποδειχθεί στην διδακτική πρακτική ότι η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί καταλύτη στην απόκτηση γνώσεων, ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά ωστόσο, συντελεί ουσιαστικά στην δημιουργία δεσμών πέρα από το χρώμα, κοινωνική τάξη και πολιτισμικές διαφορές. Η διαπολιτισμική τάξη του Νηπιαγωγείου, μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, λειτούργησε ώστε όλοι οι μαθητές να νιώσουν αποδεκτοί. Στην συνειδητοποίηση και τον προγραμματισμό της απόκτησης πολυπολιτισμικής συνείδησης συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό η επαφή με τον υπολογιστή. Κάθε μαθητής κατάφερε να ανακαλύψει ένα δικό του κομμάτι επικοινωνίας και το αξιοποίησε ως βασικό στοιχείο προσέγγισης του διαφορετικού ώστε να θεμελιωθούν οι καινούριες βάσεις στην επικοινωνία και να εισάγει τον εαυτό του σε έναν κόσμο απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επίσης, σύμφωνα με την Σολομωνίδου (2001) : « διαπιστώνεται πόσο σημαντικό είναι να τους παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό θέμα με την μορφή παιχνιδιού».

Βιβλιογραφία

ΕΚΠΑ –Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (2003). Οδηγός εισαγωγής Γλωσσοδιδασκτικού Υλικού. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική

Κανάκης,Κ. (1999).*Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα. Γρηγόρης.

Κουτσοβάνου. Ε(2003). *προγράμματα προσχολικής αγωγής και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας

Ντολιοπούλου,Ε.(2002).*Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα. Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου,Ε.(2003).*Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα. Τυπωθήτω.

Σολομωνίδου,Χ.(2001).*Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα. Κώδικας.

Χρυσafίδης,Κ.(2003).*Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα. Gutenberg.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.), (2002α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*.

ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα. ΟΕΔΒ

Cummins. J (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg

Διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των γαλλικών στο γυμνάσιο

Σακελλάρη Ναταλία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Υποψ. Διδάκτορας
nsakellari@hotmail.com*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τη χρήση των Τ.Π.Ε. που υλοποιήθηκε από μαθητές γυμνασίου δημόσιου σχολείου. Σκοπός του είναι να τονίσει τη συμβολή των Τ.Π.Ε. και της διαθεματικής προσέγγισης στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας- εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο σχολείο. Στη σύγχρονη εποχή, οι ανάγκες των ανθρώπων αυξάνονται συνεχώς και αλλάζουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Η τεχνολογία και η πληροφορική εξελίσσονται ραγδαία. Οι μεταβολές του περιβάλλοντος, η παγκοσμιοποίηση, καθώς και ο ανταγωνισμός, απαιτούν τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Παράλληλα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει αίτημα για παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους και για βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ανάγκη εξοικείωσης με τα νέα δεδομένα γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική. Οι νέοι καλούνται να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες που δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένο αντικείμενο, αντίθετα εφαρμόζονται σε πλήθος περιστάσεων της καθημερινότητας, ώστε να μπορέσουν να επιβιώσουν στο δυναμικό αυτό περιβάλλον. Συνεπώς, κρίνονται απαραίτητα αφενός η υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, αφετέρου δε ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Διδασκαλία γαλλικής γλώσσας, Τ.Π.Ε., Διαθεματική προσέγγιση.

Διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των γαλλικών στο γυμνάσιο

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: “Je vais vous raconter une fable” («Θα σας διηγηθώ έναν μύθο»)

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Γ' γυμνασίου

Επίπεδο γλωσσομάθειας: A2+/B1 ΚΕΠΑ

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Λογοτεχνία, Πληροφορική

Αντικείμενο διδακτικού σεναρίου

Αντικείμενο του εν λόγω διδακτικού σεναρίου αποτελεί η συλλογή μύθων από την Ελλάδα και τη Γαλλία και η αντιπαραβολή τους. Προτείνονται για επεξεργασία ορισμένοι από τους μύθους του Αισώπου στην ελληνική γλώσσα και οι αντίστοιχοι του La Fontaine στη γαλλική γλώσσα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες και οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες που προσεγγίζονται, βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σπουδών (ΑΠΣ) για τη γαλλική γλώσσα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ).

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τους ειδικούς σκοπούς, τους στόχους και τις θεματικές ενότητες που ορίζονται από το ΑΠΣ για τη γαλλική γλώσσα για το αντίστοιχο επίπεδο γλωσσομάθειας, καθώς και από το ΔΕΠΠΣ για τις ξένες γλώσσες. Όπως, συγκεκριμένα, αναφέρεται στο ΑΠΣ: «Με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο γυμνάσιο επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα, και ειδικότερα: 1) Να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, 2) Να αναπτύσσουν γλωσσολογική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα, δηλαδή να αναπτύσσουν φωνολογικές, λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες, 3) Να εξοικειώνονται με διαφορετικά επίπεδα και είδη λόγου, 4) Να αναπτύσσουν πραγματολογική ικανότητα, δηλαδή να αναπτύσσουν λειτουργικές δεξιότητες λόγου, 5) Να προσεγγίζουν αισθητικά τη γλώσσα» (ΑΠΣ:383).

Στο ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνονται οι άξονες, οι γενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα κάτωθι: «Σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι ξένες γλώσσες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας προβλέψιμες ή απρόβλεπτες χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές. Με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η ξένη γλώσσα δεν χρησιμεύει μόνο για τη συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και λόγου, αλλά και για την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία» (ΔΕΠΠΣ:353).

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ και περιήγησης στο διαδίκτυο. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο (γαλλικά), θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για το επίπεδο γλωσσομάθειας A2+/B1.

Διδακτικοί στόχοι

Στο τέλος του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές θα είναι σε θέση να:

- ✓ μιλάνε για τη ζωή και τη δράση των δύο συγγραφέων (Αισώπου και La Fontaine)

- ✓ αναγνωρίζουν τα διαφορετικά κειμενικά είδη και να εξοικειώνονται με αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα
- ✓ κατανοούν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο αυθεντικά λογοτεχνικά είδη
- ✓ διηγούνται έναν μύθο
- ✓ αναζητούν και να επιλέγουν από το διαδίκτυο τις κατάλληλες πληροφορίες για να φέρουν εις πέρας τις προτεινόμενες δραστηριότητες
- ✓ εντοπίζουν διαφορές ως προς τη διήγηση των μύθων στις δύο γλώσσες (κοινωνιογλωσσική και διαπολιτισμική προσέγγιση)
- ✓ αντιπαραβάλλουν στοιχεία που οδηγούν στην κατανόηση των μύθων στις δύο γλώσσες (μεταγνωστική και μεταγλωσσική ικανότητα),
- ✓ αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας
- ✓ μαθαίνουν βιωματικά.

Διδακτικό Υλικό

- Φύλλα εργασίας
- Διαδραστικός πίνακας
- Βιντεοπροβολέας
- Τραγούδι
- Η/Υ
- Διαδίκτυο και ψηφιακά εργαλεία

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση του εν λόγω σχεδίου εργασίας είναι ποικίλο. Αρχικά μοιράζονται στους μαθητές φύλλα εργασίας τα οποία καθορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια αυτό που πρέπει να αναζητήσουν, να αναλύσουν και να συνθέσουν. Στη φάση έναρξης γίνεται χρήση του βιντεοπροβολέα για την παρουσίαση ενός βίντεο και την ακρόαση ενός γαλλικού τραγουδιού. Βασικό εργαλείο για τη διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας αποτελεί ο Η/Υ, καθώς οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται με τη χρήση του και με τη βοήθεια του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν ασκήσεις και δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τις προτεινόμενες ιστοσελίδες και μηχανές αναζήτησης για την στοχευμένη άντληση πληροφοριών και την επεξεργασία τους. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν, παράλληλα, ψηφιακά εργαλεία, όπως για παράδειγμα, τα ηλεκτρονικά λεξικά.

Χρήση νέων τεχνολογιών

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη πρακτική των τελευταίων δεκαετιών. Πρόκειται για «ένα μέσο αναζήτησης της γνώσης και της πληροφορίας, εμπλουτισμού της διδασκαλίας, επικοινωνίας και συνεργασίας εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία και τέλος, προσωπικής, επιστημονικής και επαγγελματικής έκφρασης». Η ένταξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσω Η/Υ βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να κατανοήσουν καινούριες έννοιες, να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, να ψυχαγωγηθούν και παράλληλα, να ενθαρρυνθούν στη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή (Plowman & Stephen 2005)

Η χρήση των Τ.Π.Ε. κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο. Οι Τ.Π.Ε. παρέχουν στον μαθητή ποικιλία αυθεντικού υλικού και ευκαιρίες επαφής με την ξένη γλώσσα και το περιβάλλον στο οποίο αυτή χρησιμοποιείται (Δενδρινού & Καραβά 2013). Προσφέρεται, επίσης, μεγάλος αριθμός εργαλείων που συμβάλλουν στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα, τα εργαλεία τεχνολογίας φωνής που επιτρέπουν τον αυτόματο έλεγχο προφορικού λόγου, την φωνητική μεταγραφή των λέξεων, κ.ά. (Χαραλαμποπούλου κ.ά., 2002), καθώς και ποικίλα εκπαιδευτικά λογισμικά και ψηφιακά εργαλεία (π.χ. Hot potatoes, ψηφιακά λεξικά) που προωθούν τη διάδραση και την αυτόνομη μάθηση. Μία άλλη εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελεί η χρήση του διαδικτύου ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει, μέσα στην τεράστια εικονική βιβλιοθήκη, μια σειρά από πληροφορίες στη γλώσσα-στόχο για ποικίλα θέματα της επικαιρότητας (κοινωνικού, πολιτιστικού, πολιτικού, οικονομικού κ.ά. ενδιαφέροντος) και με τον τρόπο αυτόν να συνδέσει τη διδασκόμενη γλώσσα με την πραγματικότητα της χώρας όπου αυτή ομιλείται. Επιπρόσθετα, αποτελεί βοηθητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή σχεδίων εργασίας συμβάλλοντας στην προαγωγή της διερευνητικής μάθησης. Τέλος, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τα υπόλοιπα μέσα δικτύωσης παρέχουν τη δυνατότητα στον μαθητή της ξένης γλώσσας να επικοινωνεί με συνομήλικούς του, ομιλητές της γλώσσας-στόχου και να συμμετέχει ενεργά σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας

Στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση των γνωστικών αντικειμένων με την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης. Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» ορίζεται ένας αριθμός εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που έχουν στόχο την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης που είτε πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος είτε ενσωματώνονται σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας 2002). Πρόκειται για μια οργανωμένη μαθησιακή συλλογική δραστηριότητα που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και, με γνώμονα το προκαθορισμένο σχέδιο πορείας, αποσκοπεί στη διερεύνηση, την οργάνωση και τη διαχείριση των νέων γνώσεων (Καμπύλης, Σπετσιώτης 2008). Τα θέματα που προσεγγίζονται μέσα από ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας αναφέρονται στην καθημερινότητα των μαθητών και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς στοχεύουν στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας 2003). Πρόκειται για τη «διασπορά των γνωστικών στοιχείων και της φιλοσοφίας ενός σχολικού μαθήματος σε ένα άλλο ή γενικότερα σε όλη τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες» (Καφετζόπουλος, κ.ά. 2001:199). Το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από διάφορες οπτικές και υπογραμμίζεται με τον τρόπο αυτόν η συμβολή και η σύνδεση των επιμέρους γνωστικών περιοχών. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι στους κόλπους της εκπαίδευσης οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι δεν πρέπει να αποτελούν χωριστούς σκοπούς και

στόχους, αντίθετα οφείλουν να αρθρώνονται μεταξύ τους για την προσφορά ολόπλευρης γνώσης (Φουντοπούλου 2011).

Κυριότερες μορφές διδασκαλίας του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου αποτελούν η βιωματική μάθηση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ομάδες 3-4 ατόμων), οι οποίες ενισχύουν τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και παράλληλα συμβάλλουν στο να καταστεί η τάξη χώρος δημιουργικής μάθησης.

Διεξαγωγή διδακτικού σεναρίου

1^η Διδακτική ώρα: Φάση έναρξης/ εισαγωγή στη θεματική

Κατά τη φάση έναρξης και με στόχο την εισαγωγή στη θεματική του διδακτικού σεναρίου, προβάλλεται στους μαθητές, με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα, ένα γαλλικό τραγούδι με μελοποιημένους στίχους ενός από τους μύθους του La Fontaine. Μετά την ακρόαση του τραγουδιού, οι μαθητές κάνουν υποθέσεις για την θεματική την οποία θα προσεγγίσουν και ακολουθεί συζήτηση στην τάξη. Στη συνέχεια, σε ομάδες των 3-4 ατόμων, καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα: ‘Qu’est-ce que c’est une fable ?’ («Τι είναι ο μύθος;»). Για να ανταποκριθούν στο ερώτημα αυτό και με στόχο την αναζήτηση και την επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών δίνονται στις ομάδες των μαθητών συγκεκριμένες ιστοσελίδες (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Fable>, <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/fable.php>). Ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών στην ολομέλεια.

2^η -3^η -4^η -5^η -6^η Διδακτικές ώρες: Φάσεις εξάσκησης/εφαρμογής

Κατά τη 2^η διδακτική ώρα, ζητείται από τις μισές ομάδες μαθητών να συλλέξουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Αισώπου και από τις υπόλοιπες να αναζητήσουν αντίστοιχες πληροφορίες για τον La Fontaine. Ακολουθεί προφορική παρουσίαση στην τάξη. Για τη στοχευμένη άντληση των επιζητούμενων πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές συγκεκριμένες ιστοσελίδες (https://fr.wikipedia.org/wiki/Fables_d%27%C3%89sope, <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89sope>, http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_de_La_Fontaine).

Σε επόμενο στάδιο (3^η και 4^η διδακτικές ώρες), ζητείται από κάθε ομάδα να διαβάσει ή να ακούσει (ανάλογα με το τι προτιμάει) στα ελληνικά έναν μύθο προτεινόμενο από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια τον αντίστοιχο στα γαλλικά. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές συγκεκριμένες ιστοσελίδες (<http://www.lesfables.fr/>, <http://www.lafontaine.net/lesFables/afficheFable.php?id=1>, http://www.matia.gr/7/78/7804/7804_2_10.html, <http://www.lafontaine.net/lesFables/afficheFable.php?id=115>, http://www.matia.gr/7/78/7804/7804_2_12.html, <https://www.audiocite.net/livres-audio-gratuits-poesies/jean-de-la-fontaine-les-fables.html>).

Εν συνεχεία, προτείνονται ποικίλες δραστηριότητες με στοχευμένες ερωτήσεις για τον εντοπισμό των α) κυριότερων χαρακτηριστικών των εν λόγω λογοτεχνικών κειμένων,

β) ομοιοτήτων ως προς την αφήγησή τους στις δύο γλώσσες, γ) διαφορών ως προς την αφήγησή τους στις δύο γλώσσες. Ορισμένες από τις δραστηριότητες που προτείνονται είναι ατομικές, άλλες εταιρικές ή ομαδικές. Ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια.

Κατά την 5η διδακτική ώρα, δίνεται στους μαθητές η ιστοσελίδα μιας ηλεκτρονικής γκαλερί <http://www.galerie9art.fr/index.php?expo=338>. Η εν λόγω γκαλερί περιέχει εικόνες εμπνευσμένες από τους μύθους του La Fontaine και για τον λόγο αυτόν προτείνεται η περιήγησή της. Στη συνέχεια, προτείνεται στους μαθητές μια νέα δραστηριότητα: δίνεται μια ιστοσελίδα που επιζητά προτεινόμενα σχέδια που αφορούν τους μύθους του La Fontaine και κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει έναν μύθο της αρεσκείας της, να δημιουργήσει ένα σχέδιο και να το αποστείλει (<http://www.lafontaine.net/dessins/listeDessins.php>).

Κατά την 6^η διδακτική ώρα, ζητείται από κάθε ομάδα να δημιουργήσει στα γαλλικά έναν δικό της φανταστικό μύθο και να τον παρουσιάσει με πρωτότυπο τρόπο στην τάξη. Ακολουθεί η αυτοαξιολόγηση.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθητή στηρίζεται σε αυτά που κάνει ο κάθε μαθητής μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του την ενεργό συμμετοχή του κάθε μαθητή, τη συμμετοχή του στην ομάδα και στην ολομέλεια, καθώς και την ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος των εργασιών - δραστηριοτήτων. Τέλος, διενεργείται η αυτοαξιολόγηση στο τέλος του διδακτικού σεναρίου, οπότε οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης που του δίνεται. Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι ο κάθε μαθητής να διαπιστώσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του, καθώς και ποιους από τους στόχους θεωρεί ότι έχει επιτεύξει και σε ποιον βαθμό.

Συμπεράσματα

Κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου θεματικού σχεδίου εργασίας με τη χρήση του Η/Υ παρατηρήθηκαν στους μαθητές θετικά αποτελέσματα αφενός ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και την επίτευξη των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί, αφετέρου δε ως προς τη στάση τους και τη συμμετοχή τους κατά τη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές ήταν σε θέση να :

- συμμετέχουν ενεργά και βιωματικά στη διαδικασία της μάθησης
- εργάζονται ομαδικά σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης
- αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων
- φέρουν εις πέρας δραστηριότητες που τους ανατίθενται
- επιλέγουν τι απαραίτητες πληροφορίες από το διαδίκτυο
- αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη, αυτονομία
- να επιδεικνύουν υπευθυνότητα στο πλαίσιο της ομάδας

- κατανοούν τη σύνδεση των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και να αντιλαμβάνονται τη χρήση των προσφερόμενων γνώσεων στην προσέγγιση ζητημάτων.

Επίλογος

Η υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία δύναται να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τόσο η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας όσο και η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση βελτιώνουν τη διδασκαλία και δημιουργούν ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και γνώσεις. Μέσα σε αυτό το δυναμικό περιβάλλον, συντελείται η ολόπλευρη και αυτόνομη μάθηση του μαθητή, δεδομένου ότι του δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που επιτάσσουν οι νέες συνθήκες της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. επιστημονική επιμέλεια (2013). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2005). *Ο Κόσμος της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κόμης, Ι. Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καμπύλης, Γ., Σπετσιώτης, Μ. (2008). *Το παιχνίδι πρωτότυπο διαθεματικό σχέδιασμα. Αναζητώντας την «άλλη» γλώσσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ωρίων.

Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου Τ. & Χρυσόχοος Ι. (2001). Φυσικές επιστήμες, επαγγελματικός προσανατολισμός, ξένες γλώσσες: διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 190-204.

Χαραλαμποπούλου, Φ., Σταϊνχάουερ, Γ., Μπακαμίδης, Σ. & Καραγιάννης, Γ. (2002). Εκπαιδευτικές εφαρμογές εργαλείων τεχνολογίας φωνής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο: *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση*, 198-206, Ρόδος.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2011). Αρχαία Ελληνικά και νέο σχολείο: αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές; Στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Β: Ειδικό μέρος, Φιλολογοί*. Αθήνα: Π.Ι.

Ξενόγλωσση

Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A “benign addition”? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149- 164.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας, (Διαθέσιμο on <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπελάστηκε στις 15/04/2019)

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών, (Διαθέσιμο on file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Rar\$DIa5892.32519/14depps_XenonGlosson-Agglika.pdf, προσπελάστηκε στις 15/04/2019)

Διδακτικό Σενάριο: «Το υλικό του υπολογιστή»

Μαρνέρη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., eugemarneri@yahoo.gr

Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο προβλέπεται να διαρκέσει 2 διδακτικές ώρες. Θα διατεθεί μια διδακτική ώρα για τη διδασκαλία των εννοιών και μια διδακτική ώρα για την αξιολόγηση (ομότιμη και συνεργατική). Επειδή θα χρησιμοποιήσουμε το λογισμικό CmapTools είναι απαραίτητο οι μαθητές να εξοικειωθούν με την εννοιολογική χαρτογράφηση και με το συγκεκριμένο εργαλείο με κάποιες επιπλέον εισαγωγικές δραστηριότητες. Μέρος από τις δραστηριότητες μπορεί να χρησιμοποιηθούν τόσο για τη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών.

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο Πρόγραμμα Σπουδών / Προαπαιτούμενες γνώσεις

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο μπορεί να εκπονηθεί από μαθητές Α΄ Γυμνασίου στα πλαίσια του μαθήματος Πληροφορικής Κεφάλαιο 2^ο «Το Υλικό του Υπολογιστή» των συγγραφέων Αρ. Αράπογλου, Χ. Μαβόγλου, Ηλ. Οικονομάκου, κ. Φύτρα. Οι μαθητές γνωρίζουν κάποιες βασικές έννοιες και μέρη του Η/Υ καθώς επίσης να χρησιμοποιούν το λογισμικό CmapTools (εννοιολογική χαρτογράφηση).

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Μετά το τέλος της διδακτικής ενότητας οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν την κεντρική μονάδα του υπολογιστικού συστήματος.
- Να χαρακτηρίζουν μια συσκευή ως εισόδου ή εξόδου.
- Να αναγνωρίζουν σύντομα τις κυριότερες συσκευές εισόδου – εξόδου.
- Να διακρίνουν τα κυριότερα αποθηκευτικά μέσα.
- Να απαριθμούν τα κυριότερα είδη των υπολογιστικών συστημάτων.
- Να κατονομάζουν επιπλέον συσκευές για εξειδικευμένες εργασίες.
- Να χρησιμοποιούν το λογισμικό CmapTools (Εννοιολογική χαρτογράφηση).
- Να αξιολογούν μια εργασία σύμφωνα με τους άξονες και τα κριτήρια που έχουν ορίσει και να παρέχουν κατάλληλη ανατροφοδότηση για τη βελτίωσή της.

Ρόλος Εκπαιδευτικού

Μορφή φθίνουσας καθοδήγησης (θέτουμε ερωτήματα και οι μαθητές επιλέγουν βήματα και δράσεις σε πλαίσιο καθοδήγησης).. Καθοδηγούμε τη διδασκαλία ώστε να αναδει-

κνύονται οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών, οι στρατηγικές τους, προκαλούμε την αποτελεσματική συζήτηση, τον αναστοχασμό την αλληλεπίδραση στις ομάδες και στην ολομέλεια, παροτρύνουμε τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες.

Περιγραφή του Διδακτικού Σεναρίου

Το σενάριο που περιγράφεται περιλαμβάνει Δραστηριότητες για τους μαθητές.
1^η Φάση: Μέσα από καταιγισμό απαντήσεων από τους μαθητές σε δοσμένες ερωτήσεις επιχειρείται η διερεύνηση της πρότερης γνώσης τους σχετικά με τις έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν. Στη συνέχεια ρωτώνται με ποιες συσκευές εισάγουμε δεδομένα και με ποιες συσκευές παίρνουμε τα επεξεργασμένα δεδομένα. Οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιούνται στον πίνακα σύμφωνα με τα κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν και ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των συσκευών αυτών.
2^η Φάση: Επιδεικνύεται ένα πλήρες υπολογιστικό σύστημα του εργαστηρίου και παρουσιάζετε επιπλέον εποπτικό υλικό για να κατανοηθούν πλήρως οι έννοιες. Κατόπιν δίνεται στους μαθητές το έντυπο με το Υλικό Μέρος του υπολογιστικού συστήματος και καλούνται να συμπληρώσουν τα ονόματα των συσκευών που δεν αναφέρονται στην εικόνα. (Δραστηριότητα 2^η)

3^η Φάση: Τη δεύτερη διδακτική ώρα μοιράζεται το έντυπο με την εννοιολογική χαρτογράφηση του μαθήματος. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις έννοιες και το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται στον πρώτο εννοιολογικό πίνακα που δημιουργήθηκε με το λογισμικό CmapTools και περιλαμβάνει ανάπτυξη των εννοιών μέσα από σχολιασμό. Τέλος παροτρύνονται να σχεδιάσουν και οι ίδιοι τον εννοιολογικό πίνακα αναζητώντας επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό από το Διαδίκτυο. (Δραστηριότητα 4^η) Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά και τις έννοιες των χαρτών που απεικονίζονται με «????» αναγνωρίζοντας τις εικονιζόμενες συσκευές. (Δραστηριότητα 5^η)

4^η Φάση: Στο τέλος μοιράζονται Φόρμες αξιολόγησης για τις εργασίες τους, για τις εργασίες των συμμαθητών τους και φύλλα αξιολόγησης που περιλαμβάνουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, τα οποία πρέπει να απαντηθούν από τους μαθητές είτε στο χαρτί είτε μέσω διαδικτύου ώστε να αυτοαξιολογηθούν. Το φύλλο αυτό δημιουργήθηκε από το λογισμικό HotPotatoes.

Χρήση Η/Υ και γενικά Ψηφιακών Μέσων για το Διδακτικό Σενάριο («προστιθέμενη αξία» και αντίλογος, επιφυλάξεις, προβλήματα)

Το διδακτικό σενάριο προβλέπεται να υλοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής, στο οποίο θα είναι εγκατεστημένο το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης CmapTools. Το διδακτικό σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί σχεδιάζοντας τους εννοιολογικούς χάρτες με Η/Υ. Τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη χρήση ενός λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι πολλά.

- *Εύκολη διόρθωση ενός εννοιολογικού χάρτη (κόμβων, ετικετών, συνδέσμων).*
- *Μεγάλη επιφάνεια σχεδίασης του χάρτη.*
- *Δυνατότητα προσθήκης ποικίλων μορφών πληροφοριών σε ένα χάρτη, όπως εικόνες, κείμενα, σχόλια, σύνδεσμοι κ.τ.λ.*
- *Δυνατότητα εξαγωγής ενός χάρτη σε μια ποικιλία διαφορετικών μορφών, όπως: εικόνα SVG, γραφικά, ιστοσελίδα, κείμενο (txt) κ.τ.λ*

Αναπαραστάσεις των Μαθητών / Πρόβλεψη Δυσκολιών στο Διδακτικό Σενάριο

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται ενδεχόμενες δυσκολίες των μαθητών που αφορούν τη λειτουργία των μονάδων εισόδου – εξόδου και το γεγονός ότι κάποιες συσκευές μπορούν να χαρακτηριστούν ταυτόχρονα και ως μονάδες εισόδου και μονάδες εξόδου.

Διδακτικό Συμβόλαιο – Διδακτική Μετατόπιση Θεωρητικά Θέματα - Διδακτικός Θόρυβος

Γενικά δεν αναμένεται διδακτικός θόρυβος πιο ισχυρός από τα συνήθη περιβάλλοντα. Ίσως κάποιος θόρυβος δημιουργηθεί κατά την επίδειξη των εξαρτημάτων ενός υπολογιστικού συστήματος.

Χρήση Εξωτερικών Πηγών

Σχολικό βιβλίο, Έντυπο υλικό, Πηγές Διαδικτύου.

Υποκείμενη Θεωρία Μάθησης

Στο παρόν διδακτικό σενάριο θα πραγματοποιηθεί επίδειξη με ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την οργάνωση της τάξης σε μικρές ομάδες, προσφέρει ένα πολύ καλό περιβάλλον για την ανάπτυξη μιας ισχυρής αλληλεπίδρασης που μπορεί να ευνοήσει τη μάθηση και τη δημιουργία ενός τυπικού περιβάλλοντος κοινωνιο-κονστрукτιβιστικού. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη διδακτική προσέγγιση υιοθετούμε τις βασικές ιδέες του Piaget και του Papert: «Ο διδάσκων οφείλει να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για να μπορούν οι μαθητές να οικοδομούν τις γνώσεις τους». Εργαζόμενοι σε ομάδες εξάλλου, όπως υποστηρίζουν οι θεωρίες του Vygotsky θα έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν σε μεγάλο βαθμό με τους συμμαθητές τους να αντιμετωπίσουν κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις και έτσι να αναγκαστούν να διατυπώσουν τις γνώμες τους, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογήσουν, να διαφωνήσουν και να εμπλουτίσουν έτσι και να εκλεπτύνουν τις αρχικές τους αντιλήψεις.

Οργάνωση της Τάξης – Εφικτότητα Σχεδίασης

Το διδακτικό σενάριο προβλέπεται να υλοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής, στο οποίο θα είναι εγκατεστημένο το λογισμικό της εννοιολογικής χαρτογράφησης Cmap-Tools. Απαιτείται επίσης βιντεοπροβολέας για επίδειξη των συσκευών εισόδου - εξόδου. Θα ήταν επιθυμητό, ανάλογα με το πλήθος των μαθητών και τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών του εργαστηρίου η αξιοποίηση ενός υπολογιστή ανά μαθητή με πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Τα φύλλα εργασίας θα μοιραστούν στους μαθητές τόσο για την διδασκαλία στην τάξη όσο και για μελέτη στο σπίτι.

Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να ετοιμαστεί το σχετικό φύλλο εργασίας που αναλύθηκε παραπάνω. Μέσα από την εργασία των μαθητών (κατασκευή εννοιολογικού χάρτη για τις έννοιες Υλικό Υπολογιστή), τις φόρμες αξιολόγησης που θα συμπληρώσουν για την αξιολόγηση των εργασιών των δικών τους, των συμμαθητών τους και την βελτιωμένη έκδοση της εργασίας τους μετά την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους συμμαθητές τους είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει το βαθμό επίτευξης των στόχων του σεναρίου.

Βιβλιογραφία

Μάρκου, Γ. (1997) Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιρώνης Χ. (2003). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, στο Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. ΑΠΘ, ΕΠΠΑΣ, Θεσσαλονίκη.

Essinger, H. (1988) «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften». In G. Pommerin, Und im Auslandsind die Deutsche auch Fremde. Frankfurt, 58-72

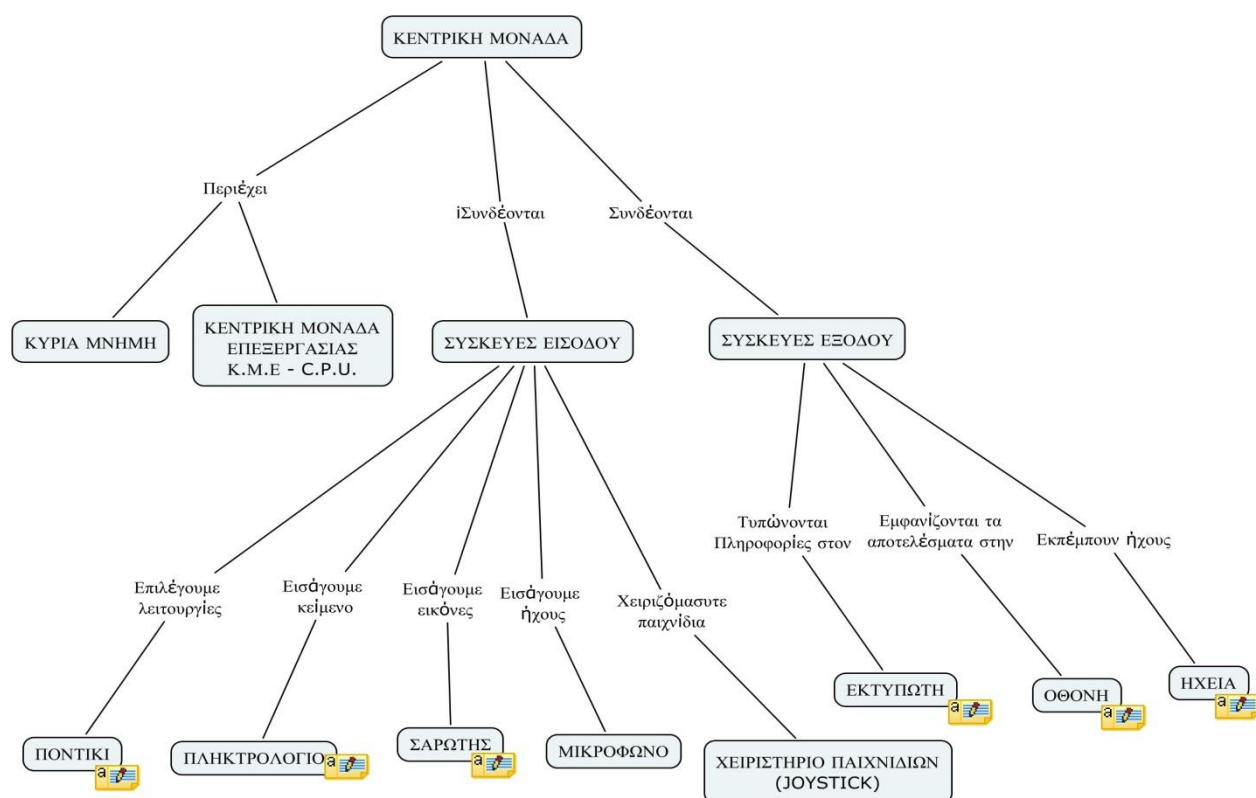
Banks, J (2004) Εισαγωγή στην Πολιπολιτισμική Εκπαίδευση. (επιμ.- Πρόλογος: Ε Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.

Leicester, Mal: Multicultural Education: From Theory to Practice, Berkshire 1989.

Δραστηριότητα 3^η (2η διδακτική ώρα)

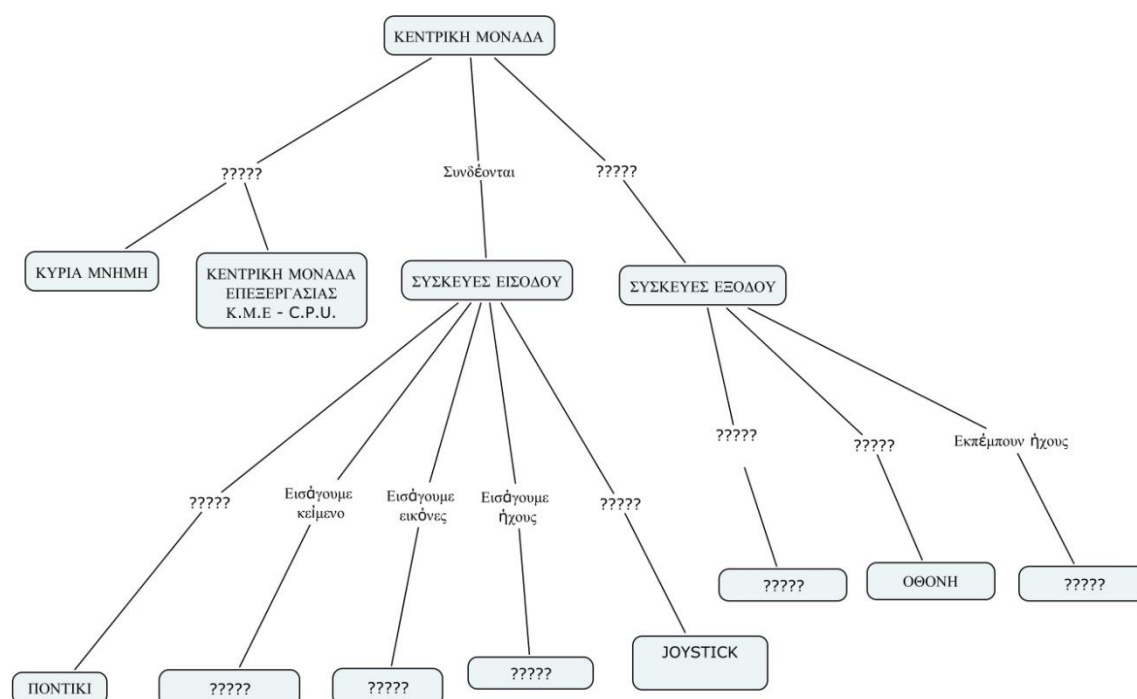
Ανοίξτε το αρχείο με όνομα «Υλικό Υπολογιστών» που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας και περιέχει τον εννοιολογικό χάρτη κατασκευασμένο από το λογισμικό CmapTools.

Μελετήστε τις πρόσθετες πληροφορίες και το εκπαιδευτικό υλικό για τις βασικές έννοιες μέσα από σχολιασμό κάνοντας κλικ με το ποντίκι πάνω στους κόμβους του εννοιολογικού χάρτη.



Δραστηριότητα 4^η

Να συμπληρώσετε τις έννοιες που λείπουν από τον εννοιολογικό πίνακα.



Δραστηριότητα 5^η

Εργαστείτε σε ομάδες όπως την προηγούμενη διδακτική ώρα του σεναρίου (4 ομάδες των 4 ατόμων). Επισκεφτείτε τα παρακάτω site

Εκτυπωτές

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSB103/173/1209,4420/>

<https://sites.google.com/site/taeidetonektypotonapo/home/eide-ektypoton>

Ποντίκια

<http://www.ricardo.gr/buy/pc/peripheriaka/pontikia/l/cn58600/>

Οθόνες

<http://www.tex.unipi.gr/undergraduate/ergasies/ergonomia/othones.pdf>

<http://www.samsung.com/gr/consumer/pc-peripherals-printers/monitor/led>

http://www.ecotopten.gr/index.php?page=critiria_displays

Κατηγορίες Η/Υ

<http://el.wikipedia.org/wiki>

<http://windows.microsoft.com/el-gr/windows-vista/introduction-to-computers>

http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2F7gym-kerats.att.sch.gr%2FMenu%2FLessonsMaterial%2FInformatics%2FSupportNotes%2FA_Class%2FComputerCategories.doc&ei=MAtkUq_rCIPbswbKzoGQAw&usg=AFQjCNFaEoUPS4-l59VeINJVvKhHMJ-8dQ&sig2=7TITKrCDJLw4wFAb13pTYA&bvm=bv.54934254,d.Yms

http://gym-neoch-pental.thess.sch.gr/?option=com_content&view=article&id=62:2010-02-17-21-53-19&catid=70:2010-03-06-23-04-58&Itemid=55&reset-settings

και επεκτείνετε τον εννοιολογικό σας χάρτη με επιπλέον πληροφορίες για κάθε συσκευή. Η πρώτη ομάδα να συγκεντρώσει πληροφορίες για τα είδη των υπολογιστών, η δεύτερη ομάδα για τα είδη των εκτυπωτών, η τρίτη ομάδα για τις οθόνες και η τέταρτη ομάδα για τα είδη των ποντικών.

Φύλλο Αξιολόγησης 1 (Υλικό Υπολογιστή)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΤΑΞΗ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

ΜΑΘΗΜΑ:.....

1. Χαρακτηρίστε τις παρακάτω προτάσεις ως σωστές ή λάθος.

Στο δίσκο DVD μπορούμε να αποθηκεύσουμε περισσότερα δεδομένα από ό,τι στο σκληρό δίσκο.

☐ ΣΩΣΤΟ

☐ ΛΑΘΟΣ

1. Υπάρχουν συσκευές που συνδέονται χωρίς καλώδιο (ασύρματα) στην Κεντρική Μονάδα του υπολογιστή.

☐ ΣΩΣΤΟ

☐ ΛΑΘΟΣ

2. Ο σαρωτής μας βοηθάει να μεταφέρουμε τις φωτογραφίες μας από την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή στον υπολογιστή.

☐ ΣΩΣΤΟ

☐ ΛΑΘΟΣ

3. Η ανάλυση της οθόνης εξαρτάται από το μέγεθός της.

☐ ΣΩΣΤΟ

☐ ΛΑΘΟΣ

4. Η οθόνη χωρίζεται σε μικρές περιοχές, που ονομάζονται εικονοστοιχεία.

☐ ΣΩΣΤΟ

☐ ΛΑΘΟΣ

5. Η οθόνη είναι μονάδα εισόδου.

☐ ΣΩΣΤΟ

☐ ΛΑΘΟΣ

6. Επιλέξτε τη σωστή ανάμεσα στις παρακάτω προτάσεις.

Η οθόνη, ο εκτυπωτής και τα ηχεία είναι

☐ Α. Συσκευές εισόδου

☐ Β. Συσκευές εισόδου και εξόδου

- ☐ Γ. Συσκευές εξόδου
 - ☐ Δ. Συσκευές ανατροφοδότησης
7. Τα είδη των υπολογιστών είναι
- ☐ Α. Μεγάλα Συστήματα, Υπερυπολογιστές, υπολογιστές παλάμης, Προσωπικοί υπολογιστές.
 - ☐ Β. ο επεξεργαστής, ο εκτυπωτής, η οθόνη
 - ☐ Γ. η μνήμη του υπολογιστή και τα αποθηκευτικά μέσα.
 - ☒ Δ. το υλικό και το λογισμικό.

Φύλλο Αξιολόγησης 2 (Υλικό Υπολογιστή)

Να συμπληρώσετε τα κενά στις προτάσεις που ακολουθούν με την κατάλληλη από τις παρακάτω λέξεις:

Ανάλυση, δεδομένα, εικονοστοιχεία, εκτυπωτής, ηλεκτρονική λυχνία, μνήμη, οθόνη, πληροφορία, σαρωτής, σκληρός δίσκος, σύστημα, τσιπ (chip), υλικό.

1. Με τη βοήθεια του.....οι φωτογραφίες, οι εικόνες και τα κείμενα μετατρέπονται σε ηλεκτρονική μορφή και εισάγονται στον υπολογιστή για επεξεργασία.
2. Για να μη χαθούν τα δεδομένα από τητου υπολογιστή μπορούμε να τα αποθηκεύσουμε στο
3. Ο αριθμός των εικονοστοιχείων που συναντάμε σε μία οριζόντια και σε μία κάθετη γραμμή καθορίζουν τηντης οθόνης.
4. Οι σύγχρονοι υπολογιστές αποτελούνται από πολλάενώ στη δεκαετία του '50 κατασκευάζονταν με.....
5. Όλα τα ηλεκτρονικά και μηχανικά μέρη αποτελούν τοτου υπολογιστή.
6. Ο υπολογιστής επεξεργάζεταισύμφωνα με τις οδηγίες μας, ώστε να αντλήσουμε χρήσιμες.....

Διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας της Τεχνολογίας.

Μυλωνά Μαριάνθη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.02, M.Sc, marmilona45@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση του μαθήματος «Ερευνητική εργασία στην Τεχνολογία» της Α΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου, με θέμα «Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των φυτών». Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να ερευνήσουν την «Επίδραση του χρώματος του φωτός στην ανάπτυξη των φυτών» μέσω εικονικού εργαστηρίου (Virtual labs) και σχετικού ψηφιακού υλικού από το διαδίκτυο. Παράλληλα αναμένεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας, ώστε να είναι ικανοί μετά τον έλεγχο της υπόθεσης και την μελέτη των αποτελεσμάτων να εξάγουν αξιόπιστα συμπεράσματα. Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου υλοποιούνται μέσω των αρχών του εποικοδομητισμού και της διερευνητικής μάθησης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητών και την απόκτηση δεξιοτήτων ομαδοσυνεργατικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονικό εργαστήριο, διερευνητική μάθηση, ερευνητική εργασία, ανάπτυξη φυτών.

Εισαγωγή

Η μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας που ακολουθείται κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου σεναρίου είναι μια ανοικτή μαθησιακή διεργασία, η οποία διατυπώνει σκοπό, καθώς και στόχους σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Αποτελεί συνδυασμό της διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης και προσεγγίζεται με την αξιοποίηση Εικονικού Εργαστηρίου με λογισμικό ανοιχτού και διερευνητικού περιβάλλοντος με την χρήση ψηφιακών εργαλείων που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Ο Πειραματισμός σε Εικονικά Εργαστήρια (ΠΕΕ) καθορίζεται ως μια μαθησιακή εμπειρία με την οποία οι μαθητές χειρίζονται και αλληλεπιδρούν με εικονικά υλικά, μοντέλα και πειραματικές διατάξεις, με απώτερο στόχο την παρατήρηση και κατανόηση των αντίστοιχων φαινομένων (Olympiou, 2012). Τα Εικονικά Εργαστήρια επιτρέπουν στους μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Σολομωνίδου, 2007; Hofstein&Lunetta, 2004), να ερμηνεύουν τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών, να διατυπώνουν και να διερευνούν υποθέσεις και να επιλύουν πιθανές ασυμφωνίες ανάμεσα στις ιδέες τους και σε αυτές που παρουσιάζονται στα πειράματα (Tao&Gunstone, 1999; Hofstein&Lunetta, 2004, Ολυμπίου κ.ά., 2007).

Επίσης με την χρήση της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία ο μαθητής έχει την δυνατότητα της επανάληψης του φαινομένου (Zachariaetal., 2008) και της παρατήρησης των αποτελεσμάτων του πειράματος, επιταχύνοντας τον χρόνο (Trundle&Bell, 2010).

Η διδακτική της διερευνητικής μάθησης που ακολουθείται βοηθά τους μαθητές να ανακαλύπτουν αρχές και να αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής, ενεργοποιώντας παράλληλα την αναλυτική και διαισθητική σκέψη τους και γενικά τις ανώτερες διεργασίες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων. Ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθά, να ενθαρρύνει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τις έννοιες (Bruner 1983).

Ταυτότητα σεναρίου

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση αφορά το μάθημα της «Ερευνητικής εργασίας στην Τεχνολογία» της Α΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου, με θέμα «Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των φυτών». Η ενότητα που ερευνάται είναι η «Επίδραση του χρώματος του φωτός στην ανάπτυξη των φυτών» μέσω Εικονικού Εργαστηρίου (Virtual labs) και σχετικού ψηφιακού υλικού από το διαδίκτυο. Η εκτιμώμενη διάρκεια του σεναρίου είναι δύο διδακτικές ώρες. Ο αριθμός των μαθητών στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία είναι δώδεκα, χωρισμένοι σε έξι ομάδες των δύο ατόμων και ο χώρος εφαρμογής του είναι το Εργαστήριο Πληροφορικής. Η διδακτική ενότητα περιλαμβάνεται στο ΑΠΣ του μαθήματος της «Ερευνητικής Εργασίας στην Τεχνολογία» και αφορά τις γνωστικές περιοχές του Τομέα Γεωπονίας Τροφίμων και Περιβάλλοντος, της Φυσικής και της Πληροφορικής. Μέσω του προτεινόμενου σεναρίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη των φυτών και αποκτούν βασικές γνώσεις λειτουργίας και χειρισμού διαδικτυακών εφαρμογών.

Διδακτικοί στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι που επιδιώκονται είναι οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας να κατανοούν έναν ακόμα παράγοντα που επιδρά στην ανάπτυξη των φυτών, να χρησιμοποιούν διαδικτυακές εφαρμογές, να διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα και να εξάγουν αξιόπιστα συμπεράσματα. Η προσέγγιση της ενότητας με διαφορετικούς τρόπους μελέτης από όσους χαρακτηρίζουν το τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας, δραστηριοποιεί τους μαθητές στη διερευνητική-βιωματική μάθηση και τους βοηθά να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από τη σύνθεση και την οργάνωση των πληροφοριών που τους δίνονται μέσω διαφορετικών ερεθισμάτων.

Περιγραφή διδακτικού σεναρίου

Η αφόρμηση της διδασκαλίας πραγματοποιείται με εισήγηση και την τεχνική των ερωτήσεων - απαντήσεων μέσω των οποίων γίνεται η σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα, που ήταν η επίδραση των θρεπτικών στοιχείων στην ανάπτυξη των φυτών. Ακολουθεί προβολή video με θέμα την φωτοσύνθεση η οποία αποτελεί την βασική διεργασία με την οποία τα φυτά παράγουν την τροφή τους:

<https://www.youtube.com/watch?v=M-vghUbVwn8&feature=youtu.be&t=2>

Στη συνέχεια αναλύεται το φάσμα του ηλιακού φωτός και τίθεται το ερευνητικό ερώτημα «ποια χρώματα από το φάσμα του φωτός επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη των φυτών;». Ακολουθεί η διανομή των φύλλων εργασίας στους μαθητές και η παρουσίαση μέσω της εφαρμογής του Εικονικού Εργαστηρίου της προσομοίωσης του πειράματος «Light and plant growth» (Εικόνα 1).

http://www.glencoe.com/sites/common_assets/science/virtual_labs/LS12/LS12.html

Εικόνα 1: Εικονικό Εργαστήριο



Η διδασκαλία ακολουθεί τη δομή και το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας (Παράρτημα 1). Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει οδηγίες προς τους μαθητές και διατυπώνει με σαφήνεια την πορεία και τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθηθούν για την πραγματοποίηση της έρευνας (Δραστηριότητα 1) και την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Δραστηριότητα 2).

Οι ομάδες εργάζονται βάσει των φύλλων εργασίας, τα οποία έχουν διανεμηθεί και σε κάθε μαθητή χωριστά ώστε να μπορεί να το παρακολουθεί συστηματικά. Η διδακτική διαδικασία εξελίσσεται συνεργατικά. Επιπλέον επιχειρείται μια ενεργητική-βιωματική προσέγγιση, καθώς ο μαθητής αναλαμβάνει μια αναζήτηση που αποκτά προσωπικό νόημα, αφού του ανατίθεται να ερευνήσει και να παρατηρήσει τα αποτελέσματα του πειράματος, να τα καταγράψει και στη συνέχεια να τα ανασυνθέσει, εξάγοντας τα δικά του συμπεράσματα.

Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές τα ευρήματα και επικεντρώνεται στα σημεία που είναι ο στόχος του. Επίσης βοηθά τις ομάδες να αναλύσουν τα αποτελέσματα του πειράματος και να συγκεντρώσουν τα συμπεράσματα τους. Ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός και εμπνευστικός, δίνει σαφείς οδηγίες όταν χρειαστεί.

Αποτελέσματα - συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές εργάστηκαν με ζήλο και επέδειξαν πνεύμα ομαδικότητας. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις νέες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και κατάφεραν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη μεθοδολογία που διδάχθηκαν. Χρησιμοποίησαν με επιτυχία την εφαρμογή του Εικονικού Εργαστηρίου. Έμαθαν να διερευνούν τις υποθέσεις που πηγάζουν από το ερευνητικό ερώτημα και να αξιολογούν τα αποτελέσματά τους, προκειμένου να το επαληθεύσουν. Με την χρήση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων διευκολύνθηκε η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η επίτευξη των διδακτικών στόχων. Τέλος αξίζει να επισημανθεί ο ενθουσιασμός και η ικανοποίησή τους για την εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας.

Παράρτημα 1 -Φύλλο εργασίας

Επίδραση του χρώματος του φωτός στην ανάπτυξη των φυτών

Το πρόβλημα

Η φωτοσύνθεση είναι μια διαδικασία στην οποία τα φυτά χρησιμοποιούν την ηλιακή ενέργεια, νερό και διοξείδιο του άνθρακα για να παράγουν τροφή.

Το ηλιακό φως είναι φυσική πηγή ενέργειας για την φωτοσύνθεση. Το άσπρο φως από τον ήλιο είναι μίγμα από όλα τα χρώματα του φάσματος του φωτός: κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε, βιολετί. Το ερώτημα που τίθεται είναι:

«Ποια χρώματα από το φάσμα του φωτός επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη των φυτών;»

Για να μπορέσεις να απαντήσεις στο ερώτημα, ακολούθησε τις οδηγίες του φύλλου εργασίας.

Σχεδιασμός της έρευνας

Τι πρόκειται να ερευνήσεις: Στόχος των δραστηριοτήτων σε αυτό το Φύλλο Εργασίας είναι να ερευνήσεις ποια χρώματα από το φάσμα του φωτός επιδρούν στην ανάπτυξη των φυτών.

Ποια είναι η άποψη σου: Ποιο χρώμα του φάσματος του φωτός επιδρά στην μεγαλύτερη και ποιο στην μικρότερη ανάπτυξη των φυτών; Θεώρησε ότι όλοι οι άλλοι παράγοντες ανάπτυξης των σπόρων είναι σταθεροί όπως έδαφος, υγρασία, βλαστική ικανότητα κ.α

Χρώμα Φωτός που επιδρά στην μεγαλύτερη ανάπτυξη των φυτών.....

Χρώμα Φωτός που επιδρά στην μικρότερη ανάπτυξη των φυτών

Τι πρόκειται να κάνεις: Με την βοήθεια της προσομοίωσης, που υπάρχει στον σύνδεσμο:

http://www.glencoe.com/sites/common_assets/science/virtual_labs/LS12/LS12.html

θα μπορέσεις να πραγματοποιήσεις το πείραμα και να απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα.

Πραγματοποίηση της έρευνας

Δραστηριότητα 1η

Επέλεξε τον τύπο του σπόρου που θα χρησιμοποιήσεις

Πάτησε το βέλος στην οθόνη των χρωμάτων για να επιλέξεις ένα χρώμα για κάθε είδος σπόρου.

Ξεκίνα την διερεύνηση πατώντας τον διακόπτη στην θέση “on”.

Παρακολούθησε την ανάπτυξη των φυτών.

Πάτησε το μέτρο και σύρε το στο κάθε φυτό για να μετρήσεις το ύψος του. Χρησιμοποίησε την αριθμομηχανή “Calculator” για να υπολογίσεις το μέσο όρο του ύψους της ανάπτυξης των τριών φυτών σε κάθε χρώμα φωτός. Κατέγραψε τις μετρήσεις στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Ανάπτυξη φυτών κάτω από διαφορετικό χρώμα φωτός.

Χρώμα φωτός	Σπανάκι	Ραπάνι	Μαρούλι
	M.O Ύψους (cm)	M.O Ύψους (cm)	M.O Ύψους (cm)
Κόκκινο			
Πορτοκαλί			
Πράσινο			
Μπλε			
Βιολετί			

Πάτησε το κουμπί “Reset”. Επανέλαβε την διαδικασία χρησιμοποιώντας διαφορετικό χρώμα φωτός στο ίδιο είδος σπόρου.

Αφού δοκιμάσεις όλα τα χρώματα φωτός σε ένα είδος σπόρου, επανέλαβε το πείραμα με άλλο είδος σπόρου για να επικυρώσεις τα συμπεράσματα σου.

Αφού συμπληρώσεις τον Πίνακα 1 μετέφερε τις τιμές του στο “Table”. Πάτησε το “Graph” για να δεις τα αποτελέσματα της διερεύνησής σου.

Συμπεράσματα

Δραστηριότητα 2^η

Τι διαπίστωσες από την έρευνα που έκανες;

Κατέγραψε τις αρχικές σου υποθέσεις (από την 1^η σελίδα του Φύλλου Εργασίας).

Χρώμα Φωτός που επιδρά στην μεγαλύτερη ανάπτυξη των φυτών.....

Χρώμα Φωτός που επιδρά στην μικρότερη ανάπτυξη των φυτών

Πως επιβεβαίωσες τις υποθέσεις σου; Ποιες μεταβλητές κράτησες σταθερές και τι άλλαξες για να βρεις τα αποτελέσματα;

.....
.....
.....

Ανάλυσε τα αποτελέσματα του Πειράματος. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις σου; Εξήγησε. Εάν οι δοκιμές που έκανες ήταν σε περισσότερο από ένα είδος σπόρου, εξήγησε ομοιότητες και διαφορές που βρήκες και έχουν σχέση με το είδος του σπόρου.

.....
.....
.....

Τι συμπεράσματα μπορείς να βγάλεις για το ποιο χρώμα από το ορατό φάσμα φωτός είναι πιο σημαντικό για την ανάπτυξη των φυτών;

.....
.....
.....

Δεδομένου ότι το λευκό φως περιέχει όλα τα χρώματα του ορατού φάσματος, τι αποτελέσματα ανάπτυξης περιμένεις για τα φυτά που αναπτύσσονται κάτω από το λευκό φως;

.....

.....

.....

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ολυμπίου, Γ., Ζαχαρία, Χ. Ζ., & Παπαευριπίδου, Μ. (2007). Διερεύνηση της βελτίωσης της εννοιολογικής κατανόησης προπτυχιακών φοιτητών για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία μέσα από εικονικά και πραγματικά περιβάλλοντα πειραματισμού. Στο Α. Κατσίκης, Κ. Κώτσης, Α. Μικρόπουλος & Γ. Τσαπαρλής (Επ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (τ. Γ., σ. 1059–1068). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σολομωνίδου, Χ. (2007). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας. ISBN 960-7332-83-0, ISBN-13 978-960-7332-83-7

Φ2/88938/Δ4 Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων Γενικής Παιδείας, Προσανατολισμού και Επιλογής της Α΄ Τάξης και των μαθημάτων Γενικής Παιδείας και Τεχνολογικών – Επαγγελματικών μαθημάτων των Τομέων της Β΄ Τάξης των ΕΠΑ.Λ. του Ν. 4386/2016 (Α΄ 83).

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.\

Olympiou, G. (2012). Development of a Framework for Combining Virtual with Physical Manipulatives in Science Laboratory Experimentation. *Doctoral Thesis*. ISBN: 978-9963-700-28-8

Tao, P., & Gunstone, R. (1999). The process of conceptual change in force and motion during computersupported physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 859–882.

Trundle, K. C., & Bell, R. L. (2010). The use of a computer simulation to promote conceptual change: A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 54, 1078-1088.

Zacharia, Z. C., & Constantinou, C. P. (2008). Comparing the influence of physical and virtual manipulatives in the context of the Physics by Inquiry curriculum: The case of

undergraduate students' conceptual understanding of heat and temperature. *American Journal of Physics*, 76, 425-430.

Αναφορές από το διαδίκτυο

http://www.glencoe.com/sites/common_assets/science/virtual_labs/LS12/LS12.html
McGraw Hill Education (προσπελάστηκε στις 25/5/2019)

<https://www.youtube.com/watch?v=M-vghUbVwn8&feature=youtu.be&t=2> (προσπελάστηκε στις 25/5/2019)

<http://impschool.gr/deltio-site/?p=100> Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και επικοινωνίας (προσπελάστηκε στις 25/5/2019)

**Διαθεματικό σενάριο Αρχαίων Ελληνικών και Οικιακής Οικονομίας
για την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική πράξη**

Χατζηνικόλα Χαριστούλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.80 Διαιτολόγος - Διατροφολόγος Χαροκόπειου Παν/μίου
Υπ. Διδάκτωρ ΤΕΠΑΕΣ Παν/μιου Αιγαίου, xarisdiet@yahoo.com*

Διακοσάββα Εμμανουέλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.01, Μ.Εδ. στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ΕΚΠΑ, emmdiak@gmail.com

Ματσίγκου Αντωνία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.01, Μ.Δ.Ε. στην Αρχαία Ελληνική Φιλολογία ΕΚΠΑ
matsigoua@gmail.com*

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει ως στόχο να κάνει τους μαθητές να αποδεχτούν και να αγαπήσουν τον εαυτό τους, όπως είναι, προβληματίζοντάς τους στο θέμα της υπερεκτίμησης της εξωτερικής ομορφιάς και της υποτίμησης των πνευματικών και ψυχικών χαρισμάτων. Γι' αυτόν τον λόγο συνδυάστηκε το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, ως μάθημα διατροφικής αγωγής και πρόληψης γενικότερα με έναν αισώπειο μύθο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α Γυμνασίου («Η ομορφιά δεν είναι το παν»). Στο σενάριο αξιοποιούνται τα πορίσματα σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η βιωματική, η ομαδοσυνεργατική και η δραστηριοκεντρική, ενώ παράλληλα οι μαθητές εξοικειώνονται με εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και δημιουργούν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η προσέγγιση κεφαλαιωδών ζητημάτων για την ψυχολογία των σύγχρονων εφήβων, όπως η εικόνα σώματος, η αυτοαντίληψη και η υπερβολική προσκόλληση στην εξωτερική εμφάνιση.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, εικόνα σώματος, αυτογνωσία.

Εισαγωγή

Η τεχνική της αφήγησης έχει εφαρμοστεί ευρέως στην εκπαίδευση ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική έρευνα (Nanson, 2005· Zabel, 1991). Σύμφωνα με τον Campbell, πρώτη μορφή αφήγησης αποτελούν οι μύθοι τους οποίους διηγούνταν οι πρόγονοί μας, προκειμένου να μεταβιβάσουν σημαντικά γεγονότα στις επόμενες γενιές ή να αναδείξουν πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο Βυζαντινός λόγιος Μάξιμος Πλανούδης επισημαίνει ότι ο Αίσωπος έπλαθε διδακτικούς μύθους, με σκοπό να προτρέψει τους ανθρώπους να εναρμονιστούν με τους φυσικούς νόμους (Παπαθωμόπουλος, 1999· Παπαδημητρίου, 1987). Ωστόσο, πέρα από την μεταβίβαση γνώσεων, πολιτισμικών αξιών και στάσεων, η αφήγηση χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την ανθρώπινη ύπαρξη και συνάμα αποτελεί ψυχαγωγικό μέσο

που κεντρίζει το ενδιαφέρον, ευχαριστεί και δραστηριοποιεί οπτικοακουστικά τον ακροατή (Πελασγός, 2008).

Η συνεισφορά της αφήγησης στη μάθηση, καθώς σχετίζεται άμεσα με τις τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης φύσης και της συμπεριφοράς (κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική), αποδεικνύεται ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, εφόσον αυξάνει τις προφορικές και βελτιώνει τις γραπτές ικανότητες λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών.

Η πρόοδος που πραγματοποιείται τα τελευταία χρόνια στον τομέα της τεχνολογίας δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της αφήγησης. Στην εποχή της χρήσης των ΤΠΕ, μαθητές και εκπαιδευτικοί χρήστες δεν είναι απλοί καταναλωτές της διαθέσιμης πληροφορίας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύουν υλικό στο διαδίκτυο, να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες πληροφορίες και να συμμετέχουν στον σχολιασμό και στη μετάδοσή τους. Η τεχνολογική πρόοδος, όταν εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της αφήγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία και να συνδυαστεί με πολλές άλλες στρατηγικές μάθησης (Τσιλιμένη, 2007· Robin & Pierson, 2005). Τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση αφορούν καταρχάς τη διαδραστικότητα, καθώς οι ψηφιακές αφηγήσεις επιτρέπουν στον ακροατή μια πιο εύκαμπτη και λιγότερο γραμμική εξέλιξη, ενώ παράλληλα προσφέρουν ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο τόσο οι αφηγητές όσο και οι ακροατές αναπτύσσουν προσωπικό και αφηγηματικό λόγο, απεικονίζουν τις γνώσεις τους, παρουσιάζουν την ιστορία τους και λαμβάνουν ανατροφοδότηση (Covenrty, 2008). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων συμβάλλει στην απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων για τους μαθητές του 21^{ου} αιώνα, καθώς ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από τη διερεύνηση, την αξιολόγηση και τη δημιουργική σύνθεση πληροφοριών, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, ενισχύουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες και τη δημιουργικότητά τους, επικοινωνούν, εξοικειώνονται με την αφήγηση και μαθαίνουν να διαμοιράζονται τη γνώση, μέσα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των γνώσεών τους στο διαδίκτυο. Τέλος, με την ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές δεν καλλιεργούν μόνο τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο, αλλά αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού, εφόσον ασκούνται στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων ψηφιακής αφήγησης αλλά και στην οπτικοποίηση του λόγου και της πληροφορίας (Regan, 2008· Ohler, 2006).

Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι η ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner και η θεωρία της δραστηριότητας των Vygotsky, Doise, Mungy κ.α. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, οι μαθητές με τρόπο διερευνητικό και μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και σχεδιασμένες στη λογική της επίλυσης του προβλήματος συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους (ομάδα συνεργασίας) όσο και με τα διαθέσιμα εργαλεία (υπολογιστές) και έτσι οικοδομούν τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2004).

Στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή - και μάλιστα από το πρωτότυπο - με μια από τις πιο παλιές αφηγήσεις που έχουν καταγραφεί στην ανθρωπότητα. Πρόκειται για έναν αισώπειο μύθο, που φέρει τον τίτλο: «η ομορφιά δεν είναι το παν». Για τον σχεδιασμό του σεναρίου αυτού επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κείμενο, για τον λόγο ότι κρίνονται εξαιρετικά ενδιαφέροντα τα μηνύματα του μύθου αυτού στον σύγχρονο έφηβο, ενώ παράλληλα προβάλλονται έννοιες και θέματα που οι μαθητές πραγματεύονται στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, μέσα στο πλαίσιο της πρόληψης και της αγωγής υγείας.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της οικιακής οικονομίας βασικός άξονας είναι οι μαθητές «να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να προσπαθήσουν να τον βελτιώσουν με την ανάλογη φροντίδα και καθαριότητα, να αποκτήσουν καθημερινές συνήθειες υγιεινής, να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και αυτοέλεγχο με σκοπό τη σωστή λήψη αποφάσεων» (ΔΕΠΠΣ, 2019). Η σωματική υγεία, μέσα από την υιοθέτηση και την προβολή υγιεινών στάσεων ζωής, την τήρηση μιας ισορροπημένης διατροφής, τη συστηματική φυσική δραστηριότητα, την αποφυγή του καπνίσματος και την τήρηση των κανόνων υγιεινής αποτελεί βασικό αντικείμενο στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Επιπρόσθετα, στο 10^ο κεφάλαιο του μαθήματος της Β Γυμνασίου αναφέρεται η σχέση των ατόμων με την οικογένεια και τους φίλους και η διαχείριση του εαυτού μας μέσα από αυτές.

Η ελλιπής αυτοπεποίθηση, η συνεχής υπερεκτίμηση της εξωτερικής ομορφιάς, οι αγωνιώδεις προσπάθειες για την απόκτηση του «τέλειου σώματος» (με συνέπειες στην υγεία), ακόμη και η μανιώδης ενασχόληση με το ντύσιμο και τον καλλωπισμό σε καθημερινή βάση είναι χαρακτηριστικά των σύγχρονων εφήβων του δυτικού τρόπου ζωής. Σε έρευνα των Pullmer et al. (2019), διαπιστώθηκε ότι η αυτό- συμπάθεια (self – compassion) μπορεί να συνδέεται με τη θετική εικόνα σώματος και την πρόληψη των διατροφικών διαταραχών στους νέους. Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη σε κορίτσια ηλικίας 14-18 ετών των Philippi & Leme (2018) η έλλειψη ικανοποίησης και η δυσαρέσκεια για το σώμα σχετιζόταν με τα πειράγματα που δέχονταν από το σχολείο, τον κοινωνικό περίγυρο και το οικογενειακό περιβάλλον. Ο ρόλος του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι κρίσιμος για την πνευματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών, γι' αυτό και απαιτείται μία ισορροπη ανάπτυξη και αναγνώριση όχι μόνο των σωματικών, αλλά και των πνευματικών και ψυχικών χαρισμάτων του εφήβου, μέσα από την αποδοχή του εαυτού, την αυτογνωσία και εν τέλει την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Διαθεματικό διδακτικό σενάριο

Τίτλος: Μύθοι και αλήθειες περί ομορφιάς!

Διαθεματική προσέγγιση της υπερεκτίμησης της εξωτερικής ομορφιάς, της υπερβολικής προσκόλλησης στην εικόνα και της έλλειψης αυτογνωσίας του σύγχρονου εφήβου. (Οικιακή Οικονομία Α' και Β' Γυμνασίου και Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Ενότητα 6, Κείμενο: «Η ομορφιά δεν είναι το παν», Μύθος του Αισώπου, διασκευή).

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Οικιακή Οικονομία, Πληροφορική.

Εφαρμογή-χρονική διάρκεια: Το σενάριο εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου και διήρκησε 3 διδακτικές ώρες περίπου.

Τόπος υλοποίησης: Εργαστήριο Πληροφορικής, αίθουσα διδασκαλίας.

Μέθοδοι: διερευνητική, δραστηριοκεντρική (task-based approach), βιωματική, ομοδο-συνεργατική (συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων).

Σκοπός: Η ανάγκη να αποδεχτούν και να αγαπήσουν οι έφηβοι μαθητές τον εαυτό τους όπως είναι, αποκτώντας αυτογνωσία.

Στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

Να έρθουν σε επαφή με έναν αισώπειο μύθο και να αντιληφθούν ότι οι μύθοι αποτελούν παραδοσιακές αφηγήσεις που στοχεύουν να μεταβιβάσουν μηνύματα και παράλληλα να ψυχαγωγήσουν.

Να συνειδητοποιήσουν το επίκαιρο και διαχρονικό νόημα που αποκτά ο αισώπειος μύθος σήμερα, σε σχέση με την υπερεκτίμηση της ομορφιάς και την προσήλωση στην εικόνα και να κατανοήσουν την αξία των κειμένων της αρχαιότητας.

Να αντιληφθούν τους παράγοντες για τους οποίους οι άνθρωποι δίνουν υπερβολική σημασία στην εξωτερική εμφάνιση, καθώς επίσης και τις συνέπειες του φαινομένου αυτού.

Να μάθουν να δημιουργούν οι ίδιοι σύγχρονες αφηγήσεις, με σκοπό τη μεταβίβαση μηνυμάτων.

Σε επίπεδο στάσεων και δεξιοτήτων

Να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέλος μιας ομάδας και να εργάζονται συντονισμένοι για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Να ασκηθούν στην έρευνα, τη συλλογή και την αξιολόγηση υλικού και να καλλιεργήσουν την αφαιρετική, συνδυαστική και τη συγκριτική τους ικανότητα.

Να παράγουν λόγο (προφορικό, γραπτό, ηλεκτρονικό), ύστερα από έρευνα.

Σε σχέση με τους νέους γραμματισμούς

Να εξοικειωθούν με τη χρήση διάφορων εργαλείων ψηφιακής αφήγησης.

Να καλλιεργήσουν την οπτικοποίηση της σκέψης και λόγου τους, μέσα από την εικονογράφηση των αφηγήσεών τους, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τον οπτικό γραμματισμό τους.

Να μάθουν να διαμοιράζονται τη γνώση μέσα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των αφηγήσεών τους στο διαδίκτυο.

Να δημοσιεύουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε ιστολόγια (blogs), να τα παρουσιάζουν στην τάξη και να τα αξιολογούν.

Αφετηρία

Το πρότυπο της όμορφης γυναίκας ή του όμορφου άνδρα κατακλύζει τον κόσμο των ΜΜΕ και του διαδικτύου, με αποτέλεσμα οι έφηβοι –ανεξαρτήτως φύλου– να προσπαθούν συνεχώς να βελτιώσουν την εμφάνισή τους με ανυπολόγιστο κόστος (σωματικό, ψυχικό, οικονομικό). Στην ηλικία αυτή η ενασχόληση με την εξωτερική εμφάνιση και η έκθεση της εικόνας των εφήβων στο διαδίκτυο γίνεται συχνά εμμονή και επιφέρει έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτογνωσίας. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν την αξία των πνευματικών και ψυχικών χαρισμάτων και ταλέντων, ως προϋπόθεση δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας και ως προϋπόθεση επιτυχίας στη σύγχρονη ζωή.

Αφόρμηση (warm up)

Ως αφόρμηση χρησιμοποιείται η προβολή διάφορων φωτογραφιών που έχουμε συλλέξει από σύγχρονες διαφημίσεις, από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram), οι οποίες σκοπό έχουν να υπερτονίσουν την εξωτερική εμφάνιση. Με την ολοκλήρωση της προβολής, ζητάμε από τους μαθητές να σχολιάσουν τις εικόνες που είδαν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών (brainstorming), ενεργοποιώντας με τον τρόπο αυτόν την προγενέστερη γνώση και εμπειρία τους. Συνδυαστικά, η χρήση των νέων τεχνολογιών και του πίνακα ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και παράλληλα συμβάλλει στην οικοδόμηση της νέας γνώσης.

Κύριο μέρος

Στο κύριο μέρος του σεναρίου γίνεται παρουσίαση του αρχαίου αισώπειου μύθου που περιλαμβάνεται στο βιβλίο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α Γυμνασίου (Ενότητα 6^η) σε συνδυασμό με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας από το βιβλίο Α΄ και Β΄ Γυμνασίου με τίτλο «Προετοιμασία για το μέλλον». Για την ομαλότερη προσπέλαση του αρχαίου κειμένου προβάλλουμε στους μαθητές το κείμενο από την ιστοσελίδα του Ελληνικού Πολιτισμού, η οποία είναι φιλική στον χρήστη, φιλοτεχνημένη και σχεδιασμένη με απλή και παιγνιώδη διάθεση και παραθέτει αντικριστά το πρωτότυπο κείμενο με τη μετάφρασή του. Έτσι, οι μαθητές θα αντιληφθούν γρήγορα και πολύ εύκολα το νόημα του αισώπειου μύθου. Παράλληλα, στο μάθημα της προετοιμασίας για το μέλλον της Οικιακής Οικονομίας και μέσα από τη συζήτηση για τις

οικογενειακές σχέσεις, οι μαθητές κατανοούν τη θέση τους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, ασκούν αυτοκριτική και αναπτύσσουν την αυτογνωσία τους. Μετά την παρουσίαση του κειμένου των αρχαίων ελληνικών και του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με τον μύθο και τίθενται ερωτήματα, όπως:

Γιατί καμάρωνε το ελάφι βλέποντας την εικόνα του στο νερό; Ποιο ανατομικό χαρακτηριστικό του θεωρούσε ότι δεν ταίριαζε με την καλή εικόνα του;

Τελικά ποιο χαρακτηριστικό του το βοήθησε να ξεφύγει αρχικά από τους κυνηγούς και ποιο αποδείχθηκε μοιραίο;

Τι νομίζετε ότι μας διδάσκει ο μύθος αυτός; Γιατί νομίζετε ότι τα μηνύματα του μύθου είναι επίκαιρα στην εποχή μας; Πώς συνδέονται με τις φωτογραφίες που είδατε στην αρχή του μαθήματος;

Ποιοι παράγοντες οδηγούν τον έφηβο στην υπερεκτίμηση της εξωτερικής ομορφιάς;

Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας στην εικόνα του εαυτού μας; Πώς μας επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό οι φίλοι μας για την εικόνα που έχουμε για εμάς;

Ποιες συνέπειες πιστεύετε ότι έχει η εμμονή με την εικόνα;

Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε υπερτιμήσει στοιχεία του χαρακτήρα σας και έχετε υποτιμήσει κάποια άλλα;

Γιατί κατά τη γνώμη σας οι άνθρωποι συνηθίζουν να λένε μύθους και να αφηγούνται ιστορίες σχετικά με ανθρώπινα ελαττώματα και αδυναμίες;

Αφού οι μαθητές εκφράσουν την άποψη τους και συνοψίσουμε τα συμπεράσματά τους σχετικά με την υπερεκτίμηση της εξωτερικής εμφάνισης αλλά και τη σημασία της αφήγησης ως παιδευτικού μέσου, τους χωρίζουμε σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) και τους ζητάμε να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις, η μία να παρουσιάζει τον μύθο και εξάγει συμπεράσματα, η άλλη ένα video στο οποίο θα αφηγείται μια δική της ιστορία σχετική με τα διδάγματα του μύθου, η τρίτη ένα κόμικ και η τέταρτη μια σύγχρονη διαφήμιση. Τους επισημαίνουμε ότι όλες οι εργασίες έχουν σκοπό να προβληματίσουν και να ευαισθητοποιήσουν τον σύγχρονο έφηβο στο θέμα της προσήλωσης στην εικόνα και της υπερεκτίμησης της εξωτερικής ομορφιάς.

Όλες οι εργασίες ανεβαίνουν στο blog της τάξης με τίτλο «Μύθοι και αλήθειες περί ομορφιάς!» και προβάλλονται σε όλη την Α Γυμνασίου. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν το τελικό προϊόν. Με βάση τις προτιμήσεις τους μπορεί να επιλεγεί η καλύτερη εργασία και να λάβει μέρος στο ετήσιο μαθητικό φεστιβάλ ψηφιακής δημιουργίας, μαζί με εργασίες άλλων σχολείων.

Αξιολόγηση

Το παρόν διδακτικό σενάριο ολοκληρώθηκε σε περισσότερες από τρεις διδακτικές ώρες. Οι μαθητές επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον σε όλες τις φάσεις του σεναρίου και ήταν πρόθυμοι να εκφράσουν τις απόψεις τους και να μοιραστούν τα προσωπικά τους βιώματα σχετικά με το θέμα. Εκείνο που τους εντυπωσίασε περισσότερο ήταν το γεγονός ότι έγιναν και οι ίδιοι αφηγητές και μπήκαν στη διαδικασία να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες με σκοπό να μεταβιβάσουν μηνύματα. Συνεργάστηκαν, ανέπτυξαν ομαδικό πνεύμα, απελευθέρωσαν τη φαντασία και το συναίσθημά τους και καλλιέργησαν τις δεξιότητές τους σε σχέση με τις ΤΠΕ. Προβληματίστηκαν και ανέπτυξαν προσωπική άποψη στο θέμα της υπερεκτίμησης της εξωτερικής ομορφιάς και τις συνέπειές του στον σύγχρονο έφηβο. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν συμβουλευτικός και καθοδηγητικός, καθώς υποστήριζαν, συντόνιζαν και εμπύχωναν την εργασία κάθε ομάδας αλλά και ολόκληρης της τάξης.

Συμπεράσματα

Η αγωγή υγείας ως εκπαίδευση για τη βελτίωση των στάσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί βασικό στόχο και επιδίωξη του σχολείου. Η διαθεματική προσέγγιση της εικόνας σώματος και του αντίκτυπού της στη σωματική, πνευματική και ψυχική υγεία των μαθητών ερευνήθηκε σε ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο συνδύασε τα Αρχαία Ελληνικά και την Οικιακή Οικονομία, δύο διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, που δεν ανήκουν στον ίδιο επιστημονικό κλάδο, αλλά πραγματεύονται αποτελεσματικά το ζήτημα της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης.

Η όλη διαδικασία είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές άρχισαν να κατανοούν τη γνώση ως ολότητα και όχι απλά ως αποσπασματικά μέρη διδακτικών αντικειμένων. Επιπλέον, με βιωματικό τρόπο μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ εξοικειώθηκαν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Το διδακτικό σενάριο προξένησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές, καθώς πραγματεύεται θέματα που απασχολούν τους εφήβους, καίριας σημασίας για την ψυχολογία τους και την αυτοπεποίθησή τους, που αποτελούν καθημερινό τους βίωμα. Μέσα από τον αισώπειο μύθο ανακάλυψαν στοιχεία του εαυτού τους ή κοντινών τους προσώπων, αισθάνθηκαν την παιδαγωγική αξία των μύθων και των αφηγήσεων και με μεγάλη χαρά έγιναν και οι ίδιοι σύγχρονοι αφηγητές, καλλιεργώντας όλες τις δεξιότητες του λόγου (προφορικός, γραπτός, ηλεκτρονικός). Ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και οδηγήθηκαν στην αυτογνωσία, αναθεωρώντας «μύθους και αλήθειες περί ομορφιάς»!.

Βιβλιογραφία

Λιάπα, Α. (1993). *Αισώπου μύθοι*, Εξάντας: Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπαδημητρίου, Ι. Θ. (1987). *Αισώπεια και Αισωπικά*. Αθήνα : Γραφικές Τέχνες: Δημήτρη Μαυρομάτη.

Παπαθωμόπουλος, Μ. (1999). *Ο Βίος του Αισώπου. Η παραλλαγή W* (editio princeps). Αθήνα: Παπαδήμας.

Πελασγός, Σ. (2008). *Τα μυστικά του παραμυθά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιλιμένη, Τ. (2007), «Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου», στο Τσιλιμένη, Τ. Γραίκος, Ν. (επιμ.), Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου. Συνδιοργανωτές: Εργαστήριο Λόγου Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, σελ. 17-26, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας, Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου.

Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling, *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), pp. 205-219.

Nanson A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*. Glamorgan: University of Glamorgan Press.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.

Philippi, S. T., & Leme, A. C. B. (2018). Weight-teasing: does body dissatisfaction mediate weight-control behaviors of Brazilian adolescent girls from low-income communities?. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(6). <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00029817>.

Pullmer, R., Coelho, J., Zaitsoff, S. (2019). Kindness begins with yourself: The role of self-compassion in adolescent body satisfaction and eating pathology, *International Journal of eating disorders*, pp. 1-8. doi: 10.1002/eat.23081.

Regan, B. (2008), Why we need to teach 21st century skills – and how to do it Multi-media Internet@Schools, 15(4), 10-13.

Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix: AZ.

Zabel, M. K. (1991, Fall). Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion. *Preventing School Failure*, 32.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης ανακτήθηκε στις 5/5/2019 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/17deppsaps_OikiakisOikonomias.pdf

Διδακτική αξιοποίηση του λογισμικού EjsS για τον αλγόριθμο ταξινόμησης φυσαλίδας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μαστοροδήμος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε.86

M.Ed. in STEM, M.Sc. in Computer Science

mastorodimos@gmail.com

Περίληψη

Η κατανόηση και η ανάπτυξη αλγορίθμων είναι από τα σημαντικά πεδία της Πληροφορικής. Ένα βασικό κεφάλαιο των αλγορίθμων αποτελούν και οι αλγόριθμοι ταξινόμησης που διδάσκονται τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδασκαλία των αλγορίθμων ταξινόμησης συνήθως ξεκινάει από τον αλγόριθμο φυσαλίδας μιας και μπορεί να αναπαρασταθεί νοητά πιο εύκολα από τον/την μαθητή/τρια. Στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση μιας πρότασης του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας με οπτική αναπαράσταση, με την χρήση του εργαλείου Easy Java/Javascript Simulations, ώστε να γίνει διδακτική του αξιοποίηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά γιατί όχι και στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: Easy Java/Javascript Simulations, αλγόριθμος φυσαλίδας, ταξινόμηση στοιχείων

Εισαγωγή

Οι μαθητές/τριες του δημοτικού έρχονται ουσιαστικά σε πρώτη επαφή με την ταξινόμηση όταν έχουν να κάνουν συγκρίσεις ακεραίων αριθμών στα μαθηματικά. Όταν μάλιστα η σύγκριση περιέχει παραπάνω από δυο αριθμούς τότε οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν έναν τρόπο, μια στρατηγική, έναν αλγόριθμο ώστε να καταφέρουν να κάνουν τις συγκρίσεις και να τοποθετήσουν σε φθίνουσα ή αύξουσα σειρά τους αριθμούς που έχουν στην διάθεσή τους. Στο μάθημα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα, διδάσκεται η έννοια της ταξινόμησης δεδομένων στην Ε' Δημοτικού μέσα από υπολογιστικά φύλλα (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018). Η δε έννοια του αλγορίθμου εισάγεται για πρώτη φορά στο μάθημα των ΤΠΕ πάλι στην Ε' Δημοτικού, μέσα από την χρήση παραδειγμάτων στην οπτική γλώσσα προγραμματισμού Scratch (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018).

Η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής τονίζει κυρίως τον προγραμματισμό, τον τρόπο λειτουργίας του υπολογιστή, καθώς και τον ψηφιακό γραμματισμό στις ΤΠΕ (Μαυρουδή, Πέτρου & Φεσάκης, 2014). Όμως φαίνεται ότι όταν οι μαθητές/τριες διδάσκονται την αλγοριθμική, όπως για παράδειγμα την δομή επιλογής και την δομή επανάληψης, τότε δυσκολεύονται αρκετά (Βραχνός & Τζιμογιάννης, 2014). Βέβαια η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να βοηθήσει στην μαθησιακή διαδικασία (Κουτσάκας & Roberts, 2005). Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι παρ' όλες τις δυσκολίες που μπορεί να

συναντήσουν οι μαθητές/τριες στην κατανόηση θεωρητικών εννοιών, η χρήση των ΤΠΕ μέσα από προσομοιώσεις και σχεδιοκίνηση (animation) μπορεί να τους βοηθήσει να αμβλύνουν αυτές τις δυσκολίες που συναντούν. Εξάλλου επαναπροσδιορισμός του τρόπου διδασκαλίας του αλγορίθμου προτείνεται με την οπτικοποίηση του αλγορίθμου σε κατάλληλο περιβάλλον (Δουκάκης, Γιαννοπούλου & Πέρδος, 2012).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστεί η δυνατότητα οπτικοποίησης του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας, με την χρήση του εργαλείου Easy Java/Javascript Simulations (EjsS), ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία των αλγορίθμων ταξινόμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον η παρουσίαση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για την κατανόηση του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας από τους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία αρχικά παρατίθεται ο αλγόριθμος ταξινόμησης φυσαλίδας και στη συνέχεια η οπτικοποίηση του αλγορίθμου μέσα από το πρόγραμμα EjsS. Ακολουθούν οι δραστηριότητες διδασκαλίας μέσα από την χρήση του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων για τον αλγόριθμο ταξινόμησης φυσαλίδας με την χρήση του εργαλείου EjsS, αλλά και μελλοντικών ενεργειών βασιζόμενα στην παρούσα εργασία.

Ο Αλγόριθμος Ταξινόμησης Φυσαλίδας

Η ταξινόμηση στοιχείων ή αριθμών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Συνεπώς, υπάρχουν αρκετοί αλγόριθμοι ταξινόμησης που διαφέρουν στην πολυπλοκότητα, στο χρόνο εκτέλεσης αλλά και στην ταχύτητα τους (Yang, Yu, & Gan, 2011). Ο αλγόριθμος ταξινόμησης φυσαλίδας ή ευθείας ανταλλαγής, μπορεί να μην είναι ο βέλτιστος αλγόριθμος για την ταξινόμηση στοιχείων όσον αφορά την πολυπλοκότητα χρόνου, αλλά χρησιμοποιείται πάρα πολύ για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως γίνεται και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο μάθημα Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον (ΑΕΠΠ), ένα πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα που διδάσκεται στην Τρίτη Λυκείου, παρουσιάζονται και αναλύονται οι βασικότεροι από τους αλγορίθμους ταξινόμησης. Μάλιστα αυτοί οι αλγόριθμοι που παρουσιάζονται στο ΑΕΠΠ, ανήκουν στους πιο δημοφιλείς αλγορίθμους ταξινόμησης στις εφαρμογές (Yang et al., 2011). Η παρουσίαση του αλγορίθμου ταξινόμησης στο συγκεκριμένο μάθημα γίνεται μέσα από την βασική θεωρία, παραδείγματα αλλά και σχηματική αναπαράσταση των βημάτων υλοποίησης του αλγορίθμου. Όμως στο συγκεκριμένο μάθημα δεν υπάρχει σχεδιοκίνηση ώστε να μπορέσει να βοηθήσει κατάλληλα τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν την λειτουργία του αλγορίθμου.

Ο αλγόριθμος της φυσαλίδας είναι ένας παλιός αλγόριθμος ταξινόμησης (Astrachan, 2003), όμως δεν συμπεριλαμβάνεται στους καλύτερους αλγορίθμους ταξινόμησης (Debosiewicz, 1980). Παρ' όλα αυτά έχει ιδιαίτερη διδακτική αξία για τους

μαθητές/τριες και απασχολεί ακόμη και τελευταία την εκπαιδευτική κοινότητα και έχουν προταθεί διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις του (Δουκάκης κ.α., 2012; Μπούμπουκα, Κανίδης, Γρηγοριάδου και Σουλιώτη, 2008). Ο συγκεκριμένος αλγόριθμος ταξινόμησης, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας των αλγορίθμων.

Ο ψευδοκώδικας του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας που υλοποιείται στην παρούσα πρόταση ως προσομοίωση με το εργαλείο EjsS φαίνεται στην Εικόνα 1. Σε αυτόν τον ψευδοκώδικα υπάρχουν δυο βρόχοι, ένας εσωτερικός και ένας εξωτερικός. Η μέθοδος ταξινόμησης φυσαλίδας συγκρίνει αρχικά τα στοιχεία και στη συνέχεια αντιμεταθέτει ζεύγη γειτονικών στοιχείων μέχρι να διαταχθούν όλα τα στοιχεία (Δουκάκης κ.α., 2012).

```

Πρόγραμμα Αλγόριθμος_Ταξινόμησης_Φυσαλίδας
Εισήγαγε Πίνακας, πλήθος_στοιχείων
Για  $i$  από 1 μέχρι πλήθος_στοιχείων με_βήμα 1
    Για  $j$  από 0 μέχρι (πλήθος_στοιχείων- $i$ ) με_βήμα 1
        Αν Πίνακας[ $j$ ] > Πίνακας[ $j+1$ ] τότε
            αντιμετάθεσε Πίνακας[ $j$ ], Πίνακας[ $j+1$ ]
        Τέλος_αν
    Τέλος_επανάληψης
Τέλος_επανάληψης
Εμφάνισε Πίνακας
Τέλος Αλγόριθμος_Ταξινόμησης_Φυσαλίδας
  
```

Εικόνα 1: Ψευδοκώδικας του αλγορίθμου ταξινόμησης

Για να εκτελεστεί ο αλγόριθμος ταξινόμησης φυσαλίδας σε ένα πίνακα με στοιχεία, ακολουθείται η παρακάτω σειρά εντολών:

α) Στην αρχή ο αλγόριθμος εξετάζει το πρώτο στοιχείο του πίνακα με το αμέσως επόμενο. Αν αυτό είναι μεγαλύτερο, όταν πρόκειται για αύξουσα διάταξη, τότε αλλάζει θέση στα δυο στοιχεία, κάνει δηλαδή αντιμετάθεση στοιχείων. Αμέσως μετά εξετάζει το δεύτερο στοιχείο με το επόμενο. Εάν αυτό το στοιχείο είναι μεγαλύτερο τότε κάνει αντιμετάθεση στοιχείων και συνεχίζεται η ίδια διαδικασία έως ότου φτάσει στο προτελευταίο στοιχείο του πίνακα, οπότε θα το εξετάσει σε σχέση με το τελευταίο στοιχείο του πίνακα. Αυτή η διαδικασία αντιστοιχεί στην εκτέλεση του εσωτερικού βρόχου.

β) Αφού ολοκληρωθεί το πρώτο πέρασμα (πρώτη επανάληψη), έχει βρεθεί το μεγαλύτερο στοιχείο που υπάρχει στον πίνακα. Τα ίδια βήματα θα ακολουθηθούν και στα επόμενα περάσματα έως ότου ταξινομηθεί ολόκληρος ο πίνακας με τα στοιχεία. Αυτή η διαδικασία αντιστοιχεί στην εκτέλεση του εξωτερικού βρόχου.

Εφαρμόζοντας τον αλγόριθμο φυσαλίδας σε έναν πίνακα που περιέχει πέντε αριθμούς (65, 48, 23, 35, 12), προκύπτουν τα αποτελέσματα σε κάθε πέρασμα και φαίνονται στον Πίνακα 1.

65	48	23	35	12	Πέρασμα
48	23	35	12	65	1 ^ο
23	35	12	48	65	2 ^ο
23	12	35	48	65	3 ^ο
12	23	35	48	65	4 ^ο
12	23	35	48	65	5 ^ο

Πίνακας 1: Βήματα ταξινόμησης εφαρμόζοντας τον αλγόριθμο ταξινόμησης φυσαλίδας

Ο αλγόριθμος ταξινόμησης της φυσαλίδας κάνει συγκεκριμένο αριθμό συγκρίσεων, ο οποίος εξαρτάται από τον αριθμό των επαναλήψεων του εσωτερικού και του εξωτερικού βρόχου. Όταν εκτελεστεί για πρώτη φορά ο εσωτερικός βρόχος θα γίνουν (n-1) συγκρίσεις. Όταν εκτελεστεί για δεύτερη φορά θα γίνουν (n-2) συγκρίσεις κ.ο.κ. Συνεπώς, για κάθε επανάληψη του εξωτερικού βρόχου, ο εσωτερικός βρόχος θα επαναλαμβάνεται (n-i) φορές, για i από 1 έως και n. Έτσι προκύπτει ότι συνολικός αριθμός των επαναλήψεων θα είναι $(n^2-n)/2$, όπως δείχνει η Εξίσωση 1.

Ο συγκεκριμένος αλγόριθμος ταξινόμησης έχει μια ιδιαιτερότητα. Συγκεκριμένα ο συ-

$$\sum_{i=1}^n (n-i) = \sum_{i=1}^n n - \sum_{i=1}^n i = n^2 - \frac{n(n+1)}{2} = \frac{n^2-n}{2} \quad (1)$$

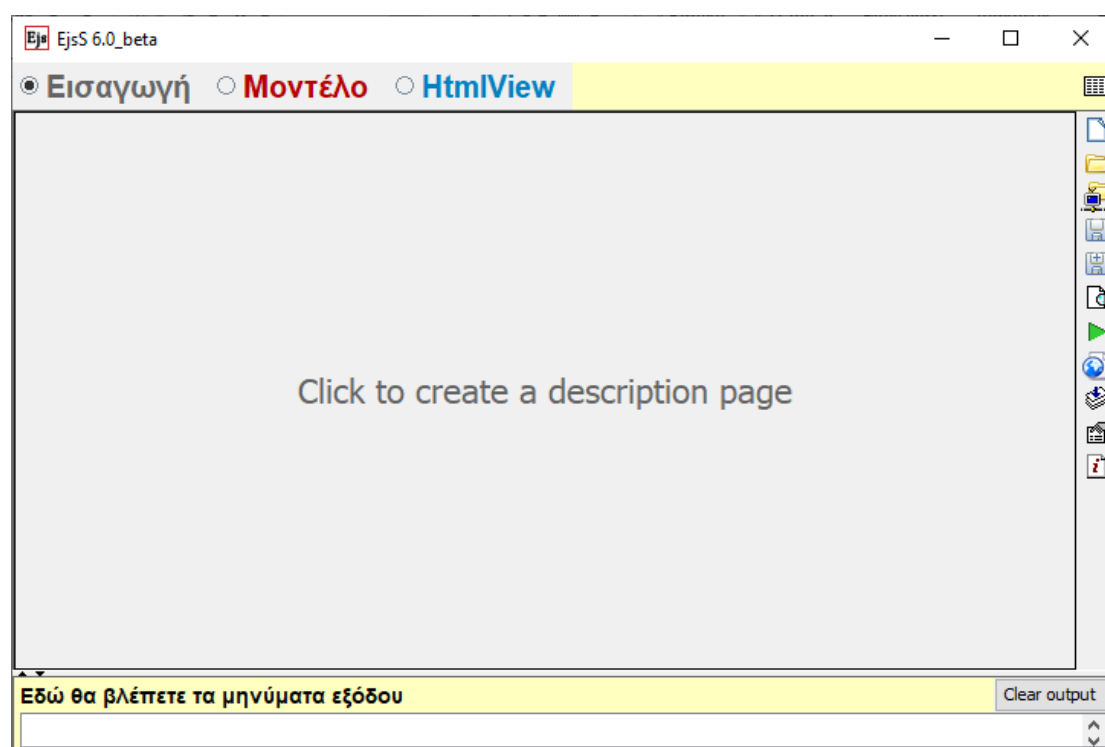
νολικός αριθμός συγκρίσεων τόσο στην καλύτερη περίπτωση, όσο και στην χειρότερη περίπτωση είναι ο ίδιος. Συνεπώς, για όλες τις περιπτώσεις η χρονική πολυπλοκότητα του αλγορίθμου ταξινόμησης της φυσαλίδας είναι **O(n²)** και η χωρική πολυπλοκότητα είναι **O(1)** (Yang et al., 2011).

Το Εργαλείο EjsS

Σύμφωνα με το EjsWiki (2019), το λογισμικό Easy Java/Javascript Simulations, το οποίο είναι γνωστό ως EjsS (EJS ή Ejs), είναι ένα δωρεάν εργαλείο. Είναι γραμμένο σε Java για τη δημιουργία διαδραστικών προσομοιώσεων σε Java ή Javascript με προσανατολισμό κυρίως για εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς σκοπούς. Επιπλέον όπως αναφέρεται το εργαλείο EJS, είναι πολύ εύκολο στη χρήση του (Chartier & Kreutzer, 2010; Psycharis, 2016). Δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού σε Java από τον χρήστη (Psycharis, 2016). Επίσης σύμφωνα με τους (Dormido, Esquembre, Farias

& Sanchez, 2005) το εργαλείο EjsS είναι χρήσιμο ώστε να δημιουργηθούν αυτόνομες προσομοιώσεις αλλά και να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλα λογισμικά.

Πριν την έκδοση 5.0, στο EJS μπορούσε κανείς να δημιουργήσει μόνο προσομοιώσεις σε Java. Μετά την έκδοση 5.0, μπορεί κανείς να δημιουργήσει προσομοιώσεις σε Javascript και σε HTML5. Μάλιστα αυτές οι προσομοιώσεις μπορούν να εκτελεστούν τόσο σε ταμπλέτες όσο και σε έξυπνα τηλέφωνα, αρκεί κανείς να κατεβάσει την κατάλληλη εφαρμογή (app) για την συσκευή του. Στην Εικόνα 2 φαίνεται το περιβάλλον εργασίας του EjsS έκδοσης 6.0, στο οποίο υπάρχουν αρκετές καρτέλες για να δομηθεί με κατάλληλο τρόπο κάποια προσομοίωση.



Εικόνα 2: Το περιβάλλον του EjsS 6.0

Ανάπτυξη του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας με το EjsS

Αφού παρουσιάστηκε το θεωρητικό μέρος της ανάλυσης του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας, σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστεί η ανάπτυξη του αλγορίθμου με το εργαλείο EjsS.

Αρχικά για να δημιουργηθεί το μοντέλο της προσομοίωσης του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας θα πρέπει να οριστούν οι κατάλληλες μεταβλητές. Στον χώρο Μεταβλητές του EjsS ορίζονται οι μεταβλητές όπως φαίνονται στην Εικόνα 3. Στη συνέχεια αρχικοποιείται ο πίνακας που περιέχει τα στοιχεία με τους αριθμούς και άλλες αρχικοποιήσεις μεταβλητών, όπως φαίνονται στην Εικόνα 4. Η υλοποίηση του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας φαίνεται στην Εικόνα 5. Για να μπορεί να κάνει τις επαναλήψεις ο αλγόριθμος ορίζεται ο κατάλληλος κώδικας στην καρτέλα Εξέλιξη, όπως

φαίνεται στην Εικόνα 6. Ο έλεγχος για την ολοκλήρωση του αλγορίθμου γίνεται μέσα από την καρτέλα Περιορισμοί, όπως φαίνεται στην Εικόνα 7. Τέλος η γραφική αναπαράσταση των αντικειμένων που αντιπροσωπεύουν τις φυσαλίδες, γίνεται μέσα από την καρτέλα HtmlView, εισάγοντας τα κατάλληλα αντικείμενα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 8.

☒ **Μεταβλητές** ☐ Αρχικοποίηση ☐ Εξέλιξη ☐ Περιορισμοί ☐ Προσαρμογή ☐ Elements

varBubbleSort

Όνομα	Τιμή	Τύπος	Διάσταση
numberOfElements	2	int	
tableElementsPosition	0.0	double	[24] [2]
tableElementsLabel...		String	[24]
tableElementsLabel...		boolean	[24]
tableElementsInteger		int	[24]
tableElementsColor		String	[24]
i	0	int	
j	0	int	
tmp	0	int	
exist	false	boolean	
tmpStep	0	int	
counterOfCompares	0	int	
iterations	0	int	

Εικόνα 3: Ορισμός μεταβλητών του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας

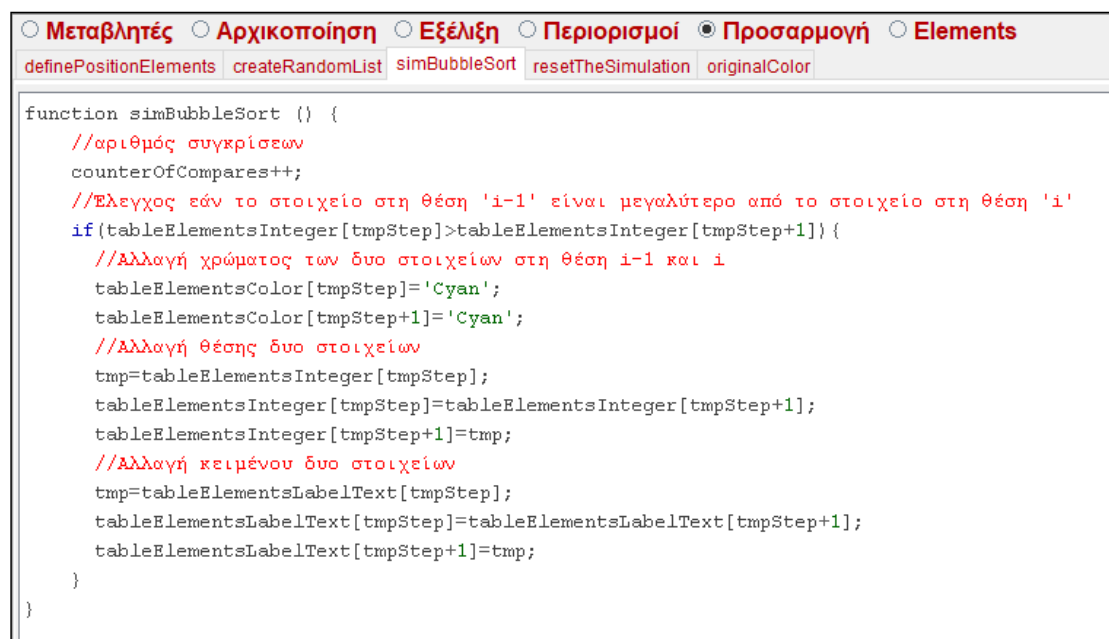
☐ Μεταβλητές ☒ **Αρχικοποίηση** ☐ Εξέλιξη ☐ Περιορισμοί ☐ Προσαρμογή ☐ Elements

Init Page

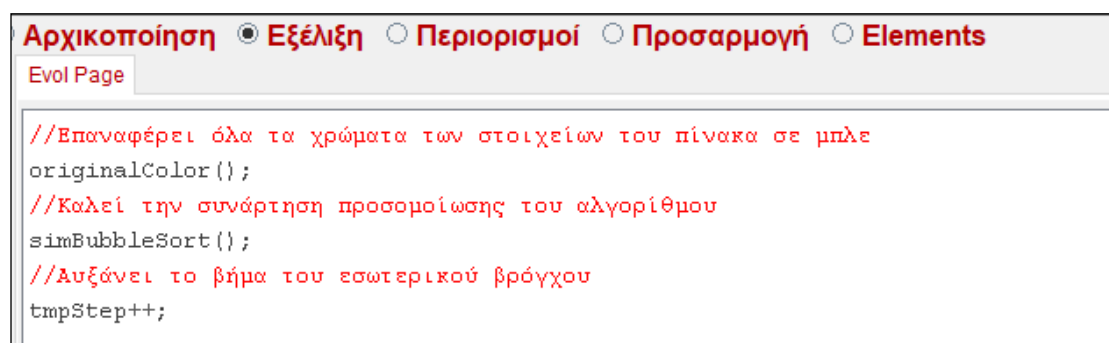
```
//Αλγόριθμος Bubble Sort
//Αρχικοποίηση πίνακα που δείχνει τη θέση κάθε στοιχείου της λίστας
for (i=0; i<24; i++){
    for (j=0; j<2; j++){
        tableElementsPosition[i][j]=0.0;
    }
    //κάθε στοιχείο του πίνακα χρωματίζεται με κίτρινο χρώμα
    tableElementsColor[i]='Yellow';
}
tmpStep=0;
counterOfCompares=0;
iterations=1; //Αριθμός επαναλήψεων εξωτερικού βρόγχου του αλγορίθμου
definePositionElements(); //Καλεί την συνάρτηση που τοποθετεί στη σωστή θέση τα στοιχεία

//Παύση της προσομοίωσης
_pause();
```

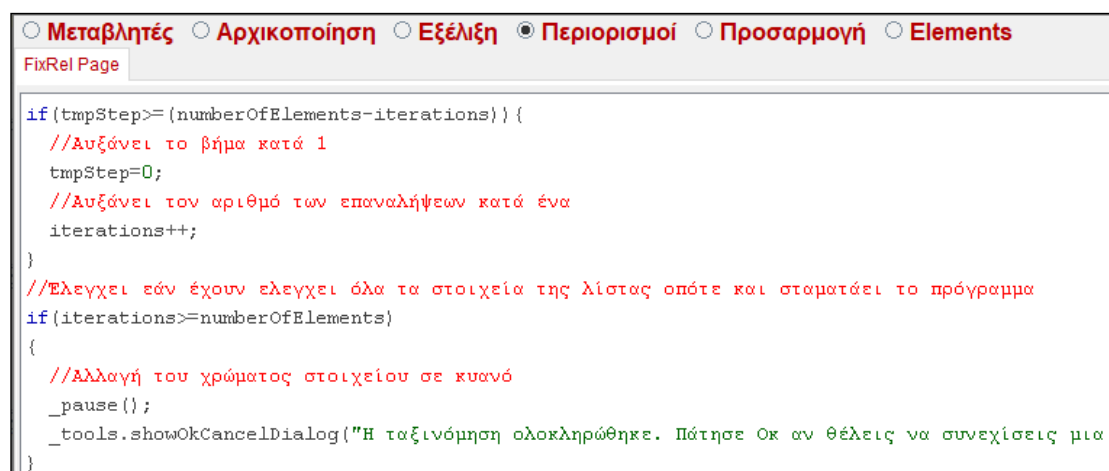
Εικόνα 4: Αρχικοποίηση μεταβλητών του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας



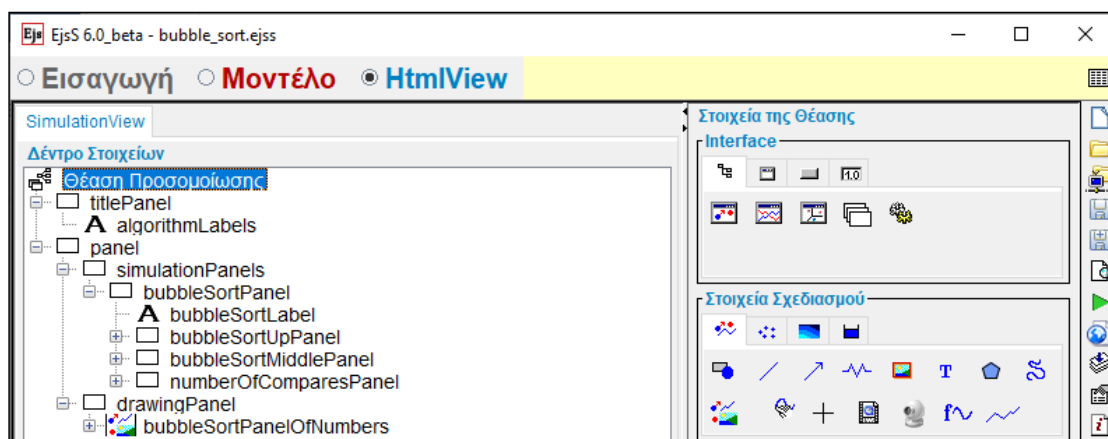
Εικόνα 5: Υλοποίηση του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας στο EjsS



Εικόνα 6: Κώδικας για την εξέλιξη της προσομοίωσης στο EjsS

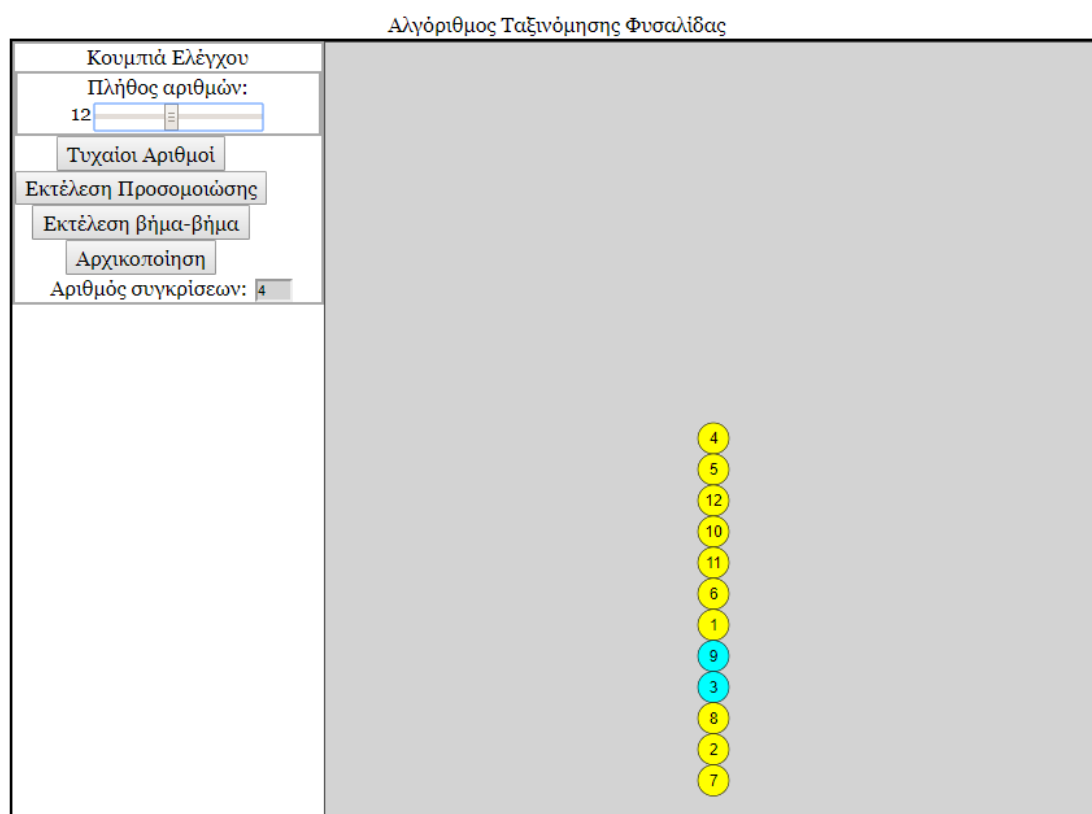


Εικόνα 7: Έλεγχος ολοκλήρωσης του αλγορίθμου ταξινόμησης



Εικόνα 8: Τα αντικείμενα της καρτέλας *HtmlView* που χρησιμοποιήθηκαν για την αναπαράσταση του αλγορίθμου ταξινόμησης φυσαλίδας

Όταν αναπτυχθεί ο κώδικας και εισαχθούν τα κατάλληλα αντικείμενα, εάν εκτελεστεί ο αλγόριθμος τότε θα εμφανιστεί το μοντέλο προσομοίωσης του αλγορίθμου ταξινόμησης όπως φαίνεται στην Εικόνα 9.



Εικόνα 9: Το αποτέλεσμα της εκτέλεσης του αλγορίθμου φυσαλίδας σε *EjsS*

Δραστηριότητες Αξιοποίησης του Αλγορίθμου Ταξινόμησης με το *EjsS*

Ο/η εκπαιδευτικός έχοντας αναπτύξει και εκτελέσει τον αλγόριθμο ταξινόμησης φουσαλίδας με την χρήση του εργαλείου Easy Java Simulations, έχει την δυνατότητα να χρησιμοποιήσει την εφαρμογή για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα θα προταθούν κάποιες δραστηριότητες για εκπαιδευτική αξιοποίηση της εφαρμογής σε EjsS για τον αλγόριθμο ταξινόμησης φουσαλίδας. Οι δραστηριότητες έχουν μια κλιμακωτή δυσκολία και προσπαθούν να εμπλέξουν τον μαθητή στην κατανόηση του αλγορίθμου ταξινόμησης φουσαλίδας.

Δραστηριότητα Πρώτη

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες καλούνται αρχικά να εκτελέσουν την εφαρμογή στο EjsS με τον αλγόριθμο ταξινόμησης φουσαλίδας σε αύξουσα διάταξη. Στην συνέχεια οι μαθητές/τριες επιλέγουν το πλήθος των στοιχείων προς ταξινόμηση να είναι πέντε. Αμέσως μετά εκτελούν βήμα-βήμα την προσομοίωση του αλγορίθμου. Σε κάθε βήμα της προσομοίωσης γράφουν τα αποτελέσματα σε ένα πίνακα όπως ο Πίνακας 1. Όταν ολοκληρωθεί η προσομοίωση του αλγορίθμου ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει αναλυτικά τα βήματα εκτέλεσης του αλγορίθμου και ελέγχει την ορθότητα των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών.

Δραστηριότητα Δεύτερη

Στη δεύτερη δραστηριότητα αυξάνεται το πλήθος των στοιχείων προς ταξινόμηση. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες καλούνται αρχικά να εκτελέσουν την εφαρμογή στο EjsS με τον αλγόριθμο ταξινόμησης φουσαλίδας. Αμέσως μετά οι μαθητές/τριες επιλέγουν το πλήθος των στοιχείων προς ταξινόμηση να είναι δεκαπέντε. Στη συνέχεια μετά εκτελούν βήμα-βήμα την προσομοίωση του αλγορίθμου. Σε κάθε βήμα της προσομοίωσης γράφουν τα αποτελέσματα σε ένα πίνακα όπως ο Πίνακας 1. Όταν ολοκληρωθεί η προσομοίωση του αλγορίθμου ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει αναλυτικά τα βήματα εκτέλεσης του αλγορίθμου και ελέγχει την ορθότητα των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών.

Δραστηριότητα Τρίτη

Η τρίτη δραστηριότητα είναι και η πιο δύσκολη, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες καλούνται να ταξινομήσουν ένα πλήθος στοιχείων σε φθίνουσα κλίμακα. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες καλούνται αρχικά αλλάξουν το σύμβολο της ανισότητας, στη σύγκριση που γίνεται στα δυο στοιχεία της θέσης $i-1$ και της θέσης i , όπως φαίνεται στον Πίνακα 5. Έτσι θα αλλάξουν το σύμβολο της ανισότητας «μεγαλύτερο από» σε «μικρότερο από». Στην συνέχεια θα εκτελέσουν την εφαρμογή στο EjsS με τον αλγόριθμο ταξινόμησης φουσαλίδας. Αμέσως μετά οι μαθητές/τριες επιλέγουν το πλήθος των στοιχείων προς φθίνουσα ταξινόμηση να είναι πέντε. Ακολούθως εκτελούν βήμα-βήμα την προσομοίωση του αλγορίθμου. Σε κάθε βήμα της προσομοίωσης γράφουν τα αποτελέσματα σε ένα πίνακα όπως ο Πίνακας 1. Όταν ολοκληρωθεί η προσομοίωση του

αλγορίθμου ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει αναλυτικά τα βήματα εκτέλεσης και ελέγχει την ορθότητα των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να παρουσιαστούν λάθη κατά την εκτέλεση των βημάτων του αλγορίθμου ταξινόμησης επειδή οι μαθητές καλούνται να ταξινομήσουν τα στοιχεία σε φθίνουσα διάταξη, ενώ μέχρι εκείνο το χρονικό σημείο είχαν συνηθίσει να ταξινομούν τα στοιχεία σε αύξουσα διάταξη.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η διδασκαλία των αλγορίθμων ταξινόμησης αποτελεί θεμελιώδη λίθο στην εκπαίδευση προγραμματιστικών εννοιών. Ο αλγόριθμος ταξινόμησης φυσαλίδας υστερεί σίγουρα σε ταχύτητα από άλλους γνωστούς αλγορίθμους, δεν παύει όμως να παραμένει ένα πολύ καλό παράδειγμα αλγορίθμου ταξινόμησης για εκπαιδευτικούς σκοπούς, λόγω της σύνδεσής του με την έννοια της φυσαλίδας. Η αναπαράσταση του αλγορίθμου μέσα από το EjsS, δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να βλέπουν οπτικά με σχεδιοκίνηση την εκτέλεση του αλγορίθμου. Επιπλέον η ευκολία δημιουργίας και τροποποίησης του αλγορίθμου μέσα από το εύχρηστο περιβάλλον του EjsS, κάνει πιο προσιτή την εκτέλεση του αλγορίθμου στους μαθητές. Ακόμη η εύκολη δημιουργία σεναρίων και δραστηριοτήτων στον αλγόριθμο ταξινόμησης φυσαλίδας, βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην προσιτή παρουσίαση του αλγορίθμου ταξινόμησης μέσα στο εργαστήριο Πληροφορικής.

Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μια προσπάθεια εισαγωγής την έννοιας της ταξινόμησης ενός πίνακα στοιχείων στην εκπαιδευτική ύλη του μαθήματος των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, εννοείται ότι μπορούν να γίνουν και άλλα διδακτικά σενάρια βασιζόμενα στον συγκεκριμένο αλγόριθμο. Απλά η συγκεκριμένη πρόταση θέλει να αποτελέσει ένα έναυσμα για την εμπλοκή των μαθητών του δημοτικού σχολείου με αλγοριθμικές έννοιες στις ΤΠΕ. Αυτές τις έννοιες οι μαθητές θα τις ξανασυναντήσουν αργότερα, τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε εκτενέστερη ανάλυση και με δυνατότητα παρουσίασης και εκτέλεσης σε περιβάλλον άλλων γλωσσών προγραμματισμού. Τέλος στα μελλοντικά σχέδια είναι η μελέτη του βαθμού εμπλοκής και κατανόησης του αλγορίθμου φυσαλίδας σε μαθητές/τριες δημοτικού με τη χρήση του εργαλείου EjsS.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Astrachan, O. (2003). Bubble sort: An archaeological algorithmic analysis. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(1), 1-5.

Βραχνός, Ε., & Τζιμογιάννης, Α. (2009). Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οπτικοποίησης αλγορίθμων: Μια επισκόπηση των τεχνικών και παιδαγωγικών χαρακτηριστικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(3), 215-245.

Chartier, T., & Kreutzer, E. (September, 2010). *How Easy is 'Easy Java Simulations' Programming?* Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2019 από <http://www.maa.org/press/periodicals/loci/developers/how-easy-is-easy-java-simulations-programming>.

Debosiewicz, W. (1980). An efficient variation of bubble sort. *Information Processing Letters*, 11(1), 5-6.

Dormido, S., Esquembre, F., Farias, G., & Sanchez, J. (2005, December). Adding interactivity to existing Simulink models using Easy Java Simulations. *Proceedings of the 44th IEEE Conference on Decision and Control, and the European Control Conference 2005* (pp. 4163-4168). Seville, Spain: IEEE.

Δουκάκης, Σ., Γιαννοπούλου, Π., & Πέρδος, Α. (2012). Πρόταση διδακτικής προσέγγισης του αλγορίθμου της ταξινόμησης φυσαλίδας. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επιμ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», 20-22 Απριλίου 2012 (σσ. 157-166). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

EjsWiki (2019). Easy Java Simulations Wiki. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2019 από <http://www.um.es/fem/EjsWiki/>.

Κουτσάκας, Φ., & Roberts, R. (2005, Μάιος). *Μελέτη του αντίκτυπου της χρήσης του περιβάλλοντος δυναμικής προσομοίωσης εκτέλεσης κώδικα DYNALAB στη μαθησιακή διαδικασία του προγραμματισμού των Η/Υ μέσω της ποιοτικής αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων*. Ανακοίνωση στο 3^ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 13-15 Μαΐου (σσ. 50-60), Σύρος.

Μαυρουδή, Ε., Πέτρου, Α., & Φεσάκης, Γ. (2014, Οκτώβριος). *Υπολογιστική Σκέψη: Εννοιολογική εξέλιξη, διεθνείς πρωτοβουλίες και προγράμματα σπουδών*. Ανακοίνωση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Μπούμπουκα, Μ., Κανίδης, Ε., Γρηγοριάδου, Μ., & Σουλιώτη, Σ. (2008, Μάρτιος). *Επανασχεδιάζοντας μια δραστηριότητα παιχνιδιού ρόλων για τη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης στη δευτεροβάθμιας εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», Πάτρα, 28-30 Μαρτίου 2008.

Psycharis, S. (2016). Inquiry based – computational experiment, acquisition of threshold concepts and argumentation in science and mathematics education. *Educational Technology & Society*, 19(3), 282-293.

Yang, Y., Yu, P., & Gan, Y. (2011, July). Experimental study on the five sort algorithms. In *2nd International Conference on Mechanic Automation and Control Engineering (MACE)* (pp.1314-1317). IEEE

ΥΠ.Π.Ε.Θ., Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε. (2018). *Οδηγίες διδασκαλίας για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2019 από <https://diavgeia.gov.gr/doc/6ΠΨΤ4653ΠΣ-ΩΜΑ?inline=true>

**«Εθνοβοτανικές πρακτικές στην Ήπειρο»:
Πολιτιστικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο με τη χρήση Τ.Π.Ε.**

Σταμπόλης Χαράλαμπος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. «Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση», Ε.Κ.Π.Α
lamstamb_7@hotmail.com*

Κακάμπουρα Ρέα

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
rkakamp@primedu.uoa.gr*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία πρόταση Πολιτιστικού Προγράμματος για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που σχετίζεται με την πολιτισμική παράδοση ενός τόπου και τον τρόπο που αυτή μπορεί να αναδειχθεί μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις βασισμένες στην βιωματική μάθηση και τη χρήση των ΤΠΕ. Η πρόταση εστιάζει στη γνωριμία των μαθητών/ριών με τις θεραπευτικές χρήσεις των βοτάνων σε όλη την Ελλάδα, με ιδιαίτερη έμφαση στην περιοχή της Ηπείρου, καθώς και στη διερεύνηση των όρων «Εθνοβοτανικές πρακτικές» και «Βικογιατρός». Επιλέχθηκαν λοιπόν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές/ριες θα αλληλεπιδράσουν με το φυσικό και ψηφιακό περιβάλλον καλλιεργώντας μια οικολογική συνείδηση και πολιτισμική ενσυναίσθηση. Βασικά τεχνολογικά μέσα και εργαλεία που προτείνονται είναι το wiki, το tablet και η εφαρμογή PocketSights, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιηγητικός οδηγός. Η συνεργασία των μαθητών/ριών θα διεξαχθεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, στο πεδίο αλλά και ασύγχρονα από την κατοικία του καθενός.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτισμική παράδοση, βότανα, εθνοβοτανικές πρακτικές, ΤΠΕ, βιωματική μάθηση

Εισαγωγή

Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας σχεδιάστηκε για μαθητές γυμνασίου, κυρίως του νομού Ιωαννίνων, και προτείνεται να υλοποιηθεί στο πλαίσιο Πολιτιστικού Προγράμματος που εστιάζει σε όψεις του λαϊκού πολιτισμού (Κακάμπουρα, 2010: 215-223) που αναγνωρίζονται από την Unesco ως άυλη πολιτιστική κληρονομιά. Ειδικότερα, αντικείμενο διδασκαλίας είναι οι εθνοβοτανικές πρακτικές στην Ελλάδα, με ιδιαίτερη έμφαση στον γεωγραφικό χώρο της Ηπείρου, καθώς και οι *βικογιατροί* ως κομμάτι της τοπικής λαϊκής παράδοσης και ιστορίας. Σύμφωνα με την Στάρα (2018: 321), η εθνοβοτανική ως όρος εμφανίστηκε το 1895 στο έργο του John Harshberger και ουσιαστικά ασχολείται με τη σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με τη φύση και τα βότανα (Χαλκέα, 2015: 3). Ως επιστήμη εξετάζει τις κοινωνικές, πολιτισμικές αλλά και βιολογικές προεκτάσεις αυτής της σχέσης (Caruso & Grace, 2015: 9) και συνεπώς βρίσκεται κάπου ανάμεσα στις κοινωνικές (λαογραφία, ανθρωπολογία) και τις φυσικές επιστήμες, όπως η βοτανολογία και η ιατρική (Caruso, 2015: 7). Το σχέδιο διδασκαλίας προτείνει

τη διερεύνηση της θεραπευτικής διάστασης και χρήσης των βοτάνων από τους/τις μαθητές/ριες.

Οι Βικογιατροί είχαν ως κέντρο τους την χαράδρα του Βίκου που βρίσκεται στο Ζαγόρι, απ' όπου πήραν και το όνομά τους. Ήταν αυτοδίδακτοι και σε αυτόν τον χώρο συνέλεξαν τα βότανα που χρησιμοποιούσαν στις συνταγές τους (Αρβανίτης, 2006: 58). Οι ιατροί αυτοί χαρακτηρίζονται ως εμπειρικοί από τον Βαβαρέτο (1972: 5) και, σύμφωνα με τους Kakampoura & Katsadoros (2014: 619), η εμπειρική μέθοδος αποτελεί τη βάση της λαϊκής ιατρικής. Ασκούσαν τη λαϊκή ιατρική στην περιοχή της Ηπείρου περίπου έως τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα (Χαλκέα, 2015: 6).

Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα περιστρέφεται γύρω από δύο άξονες. Ο πρώτος σχετίζεται με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που εφαρμόζονται μέσα από γνώριμα περιβάλλοντα για τους/τις σύγχρονους/ες μαθητές/τριες, όπως είναι οι φορητές ηλεκτρονικές συσκευές, οι υπολογιστές και το διαδίκτυο. Ο Prensky (2001: 1-2) έχει χωρίσει τους ανθρώπους της σημερινής εποχής σε δύο κατηγορίες. Οι νέοι άνθρωποι έχουν ονομαστεί «ψηφιακοί ιθαγενείς» (digital natives), κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές σήμερα είναι γεννημένοι μέσα σε ένα περιβάλλον υπολογιστών και διαδικτύου, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία οι οποίοι ονομάζονται «ψηφιακοί μετανάστες» (digital immigrants) εξαιτίας της συνάντησής τους με την τεχνολογία σε κάποια στιγμή της ζωής τους, όπου και άρχισαν να εμπλέκονται ενεργά με αυτήν. Ο δεύτερος άξονας είναι η ανάδειξη της πολιτισμικής παράδοσης και ταυτότητας του τόπου στον οποίο κατοικούν οι μαθητές/τριες μέσα από την έρευνα πεδίου και τη βιωματική μάθηση.

Μέθοδοι εφαρμογής του Πολιτιστικού Προγράμματος

Η πρόταση περιλαμβάνει τρία στάδια. Το πρώτο προωθεί την συνεργασία, τη διερεύνηση και την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές. Περιλαμβάνει το εργαλείο wiki, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί ως βάση του υπό εξέταση υλικού. Εντάσσεται στα Web 2.0 εργαλεία τα οποία είναι κομμάτι του διαδικτύου και ουσιαστικά προσφέρουν νέες προοπτικές συνεργασίας και βελτίωσης της διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Parker & Chao, 2007).

Κατ' αρχήν ένα wiki διαθέτει ένα από τα πιο βασικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα Web 2.0 εργαλεία, δηλαδή την δημιουργία πολυμεσικού υλικού. Οι μαθητές/ριες έχουν τη δυνατότητα να διαμοιράζονται το υλικό της έρευνάς τους με τους/τις συμμαθητές/ριες, αλλά και να μαθαίνουν από αυτό. Το υλικό αυτό δεν είναι απαραίτητο να είναι αποκλειστικά σε γραπτή μορφή αφού το wiki παρέχει τη δυνατότητα φιλοξενίας πολυμεσικής πληροφορίας, δηλαδή εικόνων, βίντεο, ήχου, ή ακόμα και υπερσυνδέσμων που μεταφέρουν τους μαθητές σε άλλες ιστοσελίδες (Baxter et al., 2011: 506).

Το δεύτερο στάδιο λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον αφού περιλαμβάνει εκδρομή και επιτόπια έρευνα στο πεδίο και συγκεκριμένα στο φαράγγι του Βίκου, με κύριο χαρακτηριστικό εδώ την βιωματική μάθηση. Με αυτόν τον όρο αναφερόμαστε

σε μία διαδικασία που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και έγκειται στις αποκτούμενες από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον εμπειρίες και την επιρροή τους στον τομέα της μάθησης (Δεδούλη, 2002: 146· Νικολάου & Ζιώγας, 2015: 988). Επί του παρόντος ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίζεται ιδιαίτερα στο «learning by doing» και περιλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες όπως η επιτόπια έρευνα (fieldwork), η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις και οι προσομοιώσεις (Δεδούλη, 2002: 147).

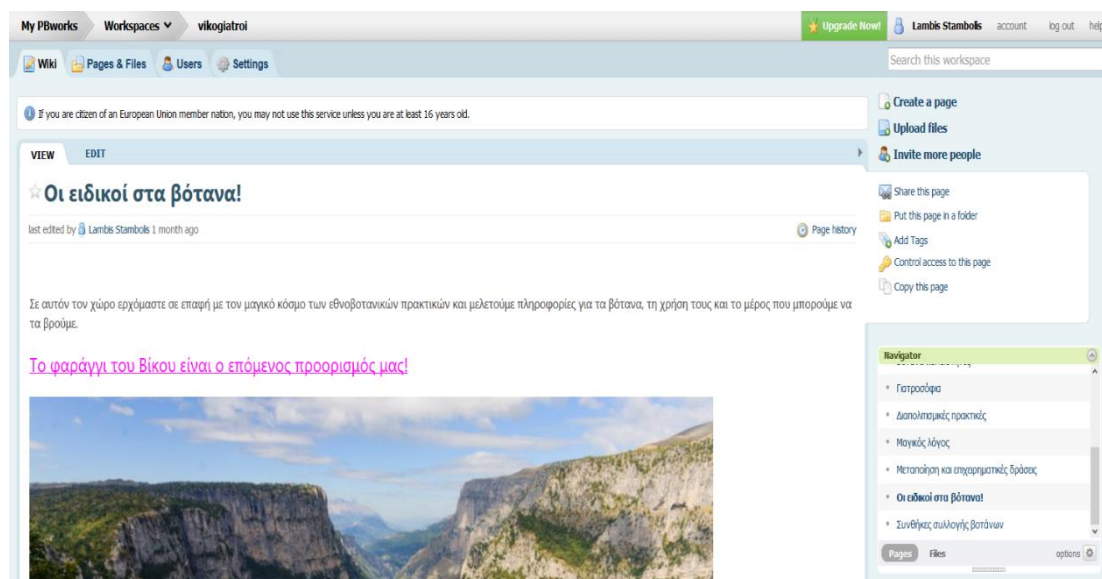
Το τρίτο και τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει τη δημιουργική σύνθεση των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφικής, διαδικτυακής και επιτόπιας έρευνας. Με τη βοήθεια εφαρμογής που θα αναλυθεί στη συνέχεια, οι μαθητές/ριες θα δημιουργήσουν έναν ψηφιακό «πολιτιστικό περίπατο», δηλαδή έναν τουριστικό και περιηγητικό οδηγό που θα δίνει στον χρήστη τη δυνατότητα γνωριμίας όχι μόνο με το φυσικό περιβάλλον αλλά και με την ιστορία και τον πολιτισμό της περιοχής του Βίκου. Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα επιδιώκεται, σε έναν πρώτο βαθμό, η επαφή των μαθητών/ριών με όψεις της πολιτισμικής τους παράδοσης που συνδέονται με αειφορικές πρακτικές του φυσικού περιβάλλοντος με την ταυτόχρονη ενίσχυση του ψηφιακού εγγραμματισμού τους.

Στάδια εφαρμογής, εκπαιδευτικά μέσα και δραστηριότητες

Αρχικά οι μαθητές/ριες θα χωριστούν με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού σε ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων. Οι ομάδες που θα συγκροτηθούν πρέπει να διακρίνονται, στο βαθμό που είναι δυνατόν, από διαφορετικότητα ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τις σχολικές επιδόσεις και την προσωπικότητα των μαθητών/τριών (Φρυδάκη, 2009: 366). Σε κάθε ομάδα οι μαθητές/ριες θα αναλάβουν από έναν ρόλο: ένας *Βικολογιστής*, ένας *Λαογράφος*, ένας *Ανιχνευτής* και ένας *Κινηματογραφιστής*. Οφείλουμε να καταστήσουμε σαφές ότι κάθε μαθητής/ρια, ανάλογα με τον ρόλο του/της, θα αναλάβει ορισμένες ευθύνες και υποχρεώσεις κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δράσεων έτσι ώστε να επιτύχει η ομάδα τους στόχους κάθε δραστηριότητας, που θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Ο εκπαιδευτικός πριν από την έναρξη της συγκεκριμένης ώρας θα έχει φροντίσει ώστε να υπάρχει μία «γωνιά της γνώσης» μέσα στη σχολική αίθουσα. Πρόκειται για μία μικρή βιβλιοθήκη, μέσω της οποίας θα διατίθενται βιβλία και εγχειρίδια σχετικά με λαογραφικές και ανθρωπολογικές έρευνες αναφορικά με τις χρήσεις των βοτάνων και τις θεραπευτικές πρακτικές τους στον ελληνικό παραδοσιακό πολιτισμό με έμφαση στην περιοχή της Ηπείρου. Επιπλέον θα δοθούν στους/τις μαθητές/ριες και προτεινόμενοι ιστότοποι και ιστοσελίδες του διαδικτύου. Αυτοί θα βρίσκονται σε έναν ιστότοπο wiki ο οποίος θα έχει δομηθεί από τον/την εκπαιδευτικό έτσι ώστε να αποτελέσει την αρχή της ενασχόλησης αλλά και τη βάση της μελέτης των εθνοβοτανικών πρακτικών. Για κάθε ομάδα θα υπάρχει ένας ξεχωριστός ιστότοπος ανά θεματική ενότητα. Η κάθε ομάδα όμως θα μπορεί να χρησιμοποιεί τον δικό της με σκοπό την επικοινωνία αλλά και τον εμπλουτισμό των πληροφοριών με υλικό που θα συλλέξουν από την εκδρομή στο πεδίο και από την συνέντευξη. Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται ένας τέτοιος ενδεικτικός ιστότοπος με την ονομασία vikogiatroi.pbworks.com. Στόχος αυτής της πολυποίκιλης

ύπαρξης πηγών είναι η ενίσχυση του ερευνητικού έργου των μαθητών/ριών με την υ-
πόδειξη έγκριτων επιστημονικών πηγών.



Εικόνα 1: Κεντρική σελίδα wiki

Το υλικό θα είναι έτοιμο από τον/την εκπαιδευτικό και χωρισμένο στις εξής ενότητες: «Βικογιατροί», «Βότανα και ιδιότητες», «Γιατροσόφια», «Μαγικός λόγος», «Συνθήκες συλλογής βοτάνων», «Μεταποίηση και επιχειρηματικές δράσεις», «Διαπολιτισμικές πρακτικές».

Με την παρέλευση μίας περίπου εβδομάδας από το πρώτο στάδιο, οργανώνεται η εκπαιδευτική εκδρομή στο πεδίο ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν εμπειρίες μέσω της βιωματικής επαφής με το φυσικό περιβάλλον. Το διάστημα της μίας εβδομάδας είναι απαραίτητο ώστε να έχουν οι ομάδες αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους να μελετήσουν το υλικό και να οργανώσουν τους ρόλους και τις κινήσεις τους, από τους προσωπικούς τους υπολογιστές. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναρτήσει στο κάθε wiki το σκοπό και τις οδηγίες σχετικά με την επίσκεψη στο φαράγγι του Βίκου. Θα ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες ότι πρωταρχικό τους μέλημα στην επιτόπια έρευνα είναι να ακολουθήσουν τα βήματα των βικογιατρών, ώστε να συγκεντρώσουν ερευνητικό υλικό για την οργάνωση της επόμενης δραστηριότητας, που περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός ψηφιακού περιηγητικού οδηγού. Επομένως, έχοντας τη δική τους τσάντα στον ώμο όπως οι βικογιατροί, με σύγχρονο όμως εξοπλισμό, θα πρέπει, ακολουθώντας το μονοπάτι από το χωριό Βίκος, να παρατηρούν, να εξετάζουν και να φωτογραφίζουν τα βότανα που έχουν προηγουμένως μελετήσει, αλλά και τυχόν άλλα τα οποία γνωρίζουν από την οικογένειά τους. Ο εξοπλισμός κάθε ομάδας περιλαμβάνει ένα tablet με σύνδεση στο διαδίκτυο ώστε να έχουν ανά πάσα στιγμή τη δυνατότητα να ανατρέχουν στο υλικό τους και ένα σημειωματάριο με μολύβι. Στην εκπαιδευτική εκδρομή σημαντική κρίνεται η συνέργεια με τον βιολόγο της σχολικής μονάδας ώστε να παρέχει κάθε είδους πληροφορία σχετικά με τα βότανα που θα συναντούν στην περιήγησή τους και με τον καθηγητή της Πληροφορικής για τη χρήση των

Τ.Π.Ε. Μέσα από την επαφή με το φυσικό περιβάλλον του φαραγγιού και την πολιτιστική κληρονομιά που ενυπάρχει σε αυτό, οι ομάδες θα αποκομίσουν εμπειρίες και πληροφορίες τις οποίες θα συνθέσουν πολυμεσικά στην επόμενη δραστηριότητα ώστε να δομηθεί εν τέλει ο ψηφιακός «πολιτιστικός περίπατος». Η κάθε ομάδα λοιπόν θα συλλέξει πληροφορίες φωτογραφίζοντας, βιντεοσκοπώντας και κρατώντας σημειώσεις σχετικά με ένα μέρος του συνολικού μονοπατιού, ώστε εν συνεχεία να δομηθεί ο ενιαίος οδηγός στην ψηφιακή εφαρμογή που ακολουθεί με τη σύμφωνη γνώμη όλων των ομάδων. Αφού θα φτάσουν μέχρι το σημείο που θα έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός, θα επιστρέψουν στο χωριό Βίκος όπου θα πάρουν συνεντεύξεις από ιδιοκτήτες τοπικών καταστημάτων που εμπορεύονται τοπικά προϊόντα, εκ των οποίων και βότανα. Μέσω των συνεντεύξεων θα έλθουν σε επαφή με τη σημερινή χρήση και αξιοποίηση των βοτάνων και πιο συγκεκριμένα τη μεταποίησή τους σε διάφορα προϊόντα (σαπούνια, έλαια, ποτά, κ.ά.), ώστε να μπορέσουν να συγκρίνουν με τις παλαιότερες εποχές, καθώς και να καταγράψουν τυχόν πληροφορίες σχετικά με τους βικογιατρούς του συγκεκριμένου χωριού. Οι ερωτήσεις θα έχουν ετοιμαστεί από την κάθε ομάδα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και θα έχουν αναρτηθεί στο wiki. Ενδεικτικές ερωτήσεις μπορεί να είναι:

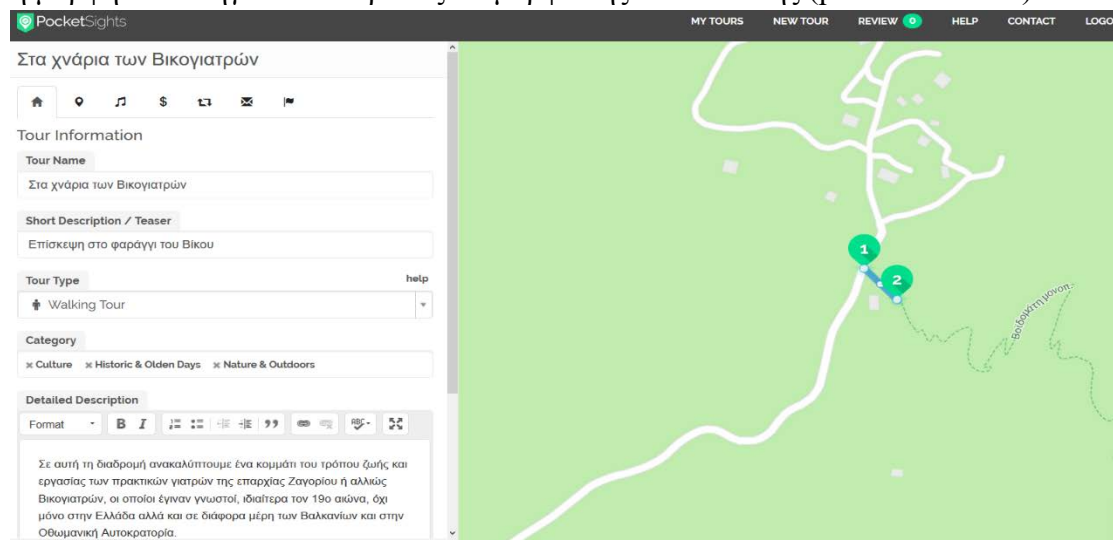
1. *Πώς προμηθεύεστε τα βότανα; Μιλήστε μας για αυτούς/ές που τα συλλέγουν.*
2. *Ποιοι αγοράζουν τα βότανα στη σημερινή εποχή; Ντόπιοι, επισκέπτες, τουρίστες; Για ποιους σκοπούς;*
3. *Τι είδους προϊόντα πουλάτε που εμπεριέχουν τοπικά βότανα; Από πού τα προμηθεύετε;*
4. *Γνωρίζετε κάποια στοιχεία για τους Βικογιατρούς και τη δράση τους;*
5. *Μέχρι πότε δρούσαν στο συγκεκριμένο χωριό;*

Μέσα από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις η κάθε ομάδα θα είναι σε θέση να συγκρίνει και να αντιπαραθέσει το υλικό που εντόπισε από την βιβλιογραφική και από την βιοματική έρευνα με αυτό που έχει ηχογραφηθεί ή βιντεοσκοπηθεί από τους «Κινηματογραφιστές» των ομάδων ώστε στη συνέχεια να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ενιαίου, πλήρους και ολοκληρωμένου τουριστικού-περιηγητικού οδηγού, που όχι μόνο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για περίπατο στη φύση αλλά θα έχει και μορφωτικό χαρακτήρα, συνδέοντας το φυσικό περιβάλλον με την ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά της περιοχής.

Όπως έχει προαναφερθεί, κάθε ομάδα μαθητών/ριών αποτελείται από τέσσερα άτομα με διακριτούς ρόλους (Frey, 1986· Ματσαγγούρας, 2008· Χρυσαφίδης, 2000). Ειδικότερα «ο ανιχνευτής» θα εντοπίζει τα βότανα κατά τη διάρκεια της εκδρομής, «ο βικογιατρός» θα διακρίνει τα είδη και τις θεραπευτικές τους ιδιότητες, ο «κινηματογραφιστής» θα βγάζει φωτογραφίες με τη χρήση του tablet και θα βιντεοσκοπεί τα στάδια της επιτόπιας έρευνας καθώς και τη συνέντευξη, ενώ τέλος ο «λαογράφος» θα γράφει εθνογραφικές σημειώσεις πεδίου (fieldnotes) περιγράφοντας όλα τα στάδια της επιτόπιας έρευνας στο σημειωματάριο της ομάδας.

Η επόμενη δραστηριότητα των ομάδων περιλαμβάνει τη δημιουργία του τουριστικού-περιηγητικού οδηγού που προαναφέρθηκε. Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει επιλεγθεί η εφαρμογή PocketSights. Η συγκεκριμένη εφαρμογή προτιμήθηκε αρχικά διότι είναι εύκολα προσβάσιμη και χωρίς καμία χρέωση στο στάδιο της δημιουργίας και οργάνωσης του οδηγού. Οι μαθητές/τριες, επισκεπτόμενοι την ιστοσελίδα rocketsights.com και δημιουργώντας ένα ελεύθερο λογαριασμό, έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από μία σειρά επιλογών και δυνατοτήτων που προσφέρεται σε αυτούς. Αφού σχεδιαστεί ο οδηγός αναρτάται στην εφαρμογή για κινητά, η οποία είναι προσβάσιμη από τη συσκευή του καθενός στην android πλατφόρμα Play Store. Συνακόλουθα, έχουν την ευκαιρία οι μαθητές/τριες να παρουσιάσουν την επιστημονική καταγραφή τους αναδεικνύοντας με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών την συγκεκριμένη περιοχή καθώς και την πλούσια πολιτιστική κληρονομιά της.

Από την είσοδο στην πολυμεσική εφαρμογή PocketSights στο λογαριασμό τους οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν και να αλληλεπιδράσουν με ορισμένους έτοιμους οδηγούς που παρέχονται από την ιστοσελίδα. Θα παρατηρήσουν, συνεπώς, ότι μπορούν να επιλέξουν όποιο σημείο της γης επιθυμούν και να χαράξουν σε αυτό ένα μονοπάτι. Σε κάθε σημείο που θα αποφασίζουν να δημιουργήσουν μία «στάση», θα έχουν τη δυνατότητα να προσθέτουν εικόνες και φωτογραφίες, κείμενο με περιγραφή του συγκεκριμένου σημείου, βίντεο που έχουν τραβήξει αλλά και μουσική ώστε να καταστήσουν τον οδηγό ελκυστικότερο. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι καλό είναι να ενθαρρυνθεί η χρήση προσωπικών φωτογραφιών και βίντεο των μαθητών από την εκδρομή τους στο φαράγγι ώστε να νιώσουν τον οδηγό ως ένα προσωπικό τους επίτευγμα αλλά και κομμάτι των εμπειριών τους. Κάθε ομάδα λοιπόν συμβάλλει στη δημιουργία του περιηγητικού οδηγού, αναλαμβάνοντας την κατασκευή της διαδρομής την οποία μελέτησε στην επιτόπια έρευνα και της έχει ανατεθεί από τον/την εκπαιδευτικό. Με την ολοκλήρωση των διαδρομών από όλες τις ομάδες και τη σύνθεσή τους, ο τελικός ενιαίος οδηγός θα δημοσιοποιηθεί επισήμως στην εφαρμογή. Στις εικόνες 2 και 3 παρουσιάζεται η μορφή του οδηγού και ο τρόπος διαμόρφωσης κάθε στάσης (point of interest).



Εικόνα 2: Καρτέλα γενικών πληροφοριών

Edit Point of Interest

Point of Interest Name

Bίκος

Description

Normal

B

I

Ο Βίκος είναι ένα από τα 46 χωριά του Ζαγορίου και ένας από τους σημαντικότερους προορισμούς της περιοχής και της Ηπείρου γενικότερα. Ο Βίκος πήρε το σημερινό όνομά του από την ομώνυμη χαράδρα, καθώς είναι το κατεξοχήν παρατηρητήριο της και αποτελεί ενιαίο φυσικό σύνολο με αυτή. Ο Βίκος υπήρξε κατά βάση χωριό γεωργικό, όπως αποδεικνύει και η κεντρική του εκκλησία, η οποία είναι αφιερωμένη στον Άγιο Τρύφωνα, προστάτη των αμπελουργών. Ήταν επίσης τόπος εγκατάστασης ορισμένων από τους περίφημους «βικογιατρούς», πρακτικούς θεραπευτές που στηρίζονταν στη πλούσια χλωρίδα της Χαράδρας. Τα βότανα που συνέλεξαν οι βικογιατροί χρησιμοποιούνταν για τη θεραπεία μιας σειράς παθήσεων και υπήρξαν ιδιαίτερα δημοφιλή τον 19ο αιώνα.

body p

Audio URL (SoundCloud)

Video URL (YouTube or Vimeo)

https://www.youtube.com/watch?v=SW11-KKgGzo

Add photos by dragging & dropping them here

Photos: 1

Attribution: Name (optional)

Attribution: URL (optional)

Delete

Update Point of Interest

Εικόνα 3: Καρτέλα σημείου ενδιαφέροντος

Έχει ήδη δημιουργηθεί για τις ανάγκες του Προγράμματος ένα δείγμα Οδηγού με τον τίτλο «Στα χνάρια των Βικογιατρών». Η πρώτη καρτέλα που πρέπει να συμπληρωθεί είναι εκείνη με τις γενικές πληροφορίες για τον πολιτιστικό περίπατο που επιθυμούμε να οργανώσουμε, όπως φαίνεται στην εικόνα 2. Δίνεται η δυνατότητα περιεκτικής αλλά και λεπτομερούς περιγραφής του περιπάτου, όπου η τάξη στο σύνολό της μπορεί, μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία, να συντάξει ένα κείμενο έτσι ώστε στο τέλος να δομηθεί μία ενιαία περιγραφή. Ακόμη πρέπει να επιλεγθούν το είδος του περιπάτου καθώς και οι κατηγορίες στις οποίες ανήκει. Στο δείγμα που έχουμε ενδεικτικά αναφέρει, έχει επιλεγεί ως είδος η διαδρομή περιπάτου (walking tour), διότι στόχος είναι να επικεντρωθούμε στην επαφή με τη φύση αλλά και στο ταξίδι σε μια παλαιότερη εποχή, ενώ στο πεδίο των κατηγοριών προτιμήθηκαν ο «πολιτισμός» (culture), οι «ιστορικές και παλαιότερες ημέρες» (historic & olden days) και η «φύση και το εξωτερικό περιβάλλον» (nature & outdoors). Η επιλογή των συγκεκριμένων κατηγοριών έγινε επίσης με βάση τη στοχοθεσία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων, δηλαδή την ανάδειξη της τοπικής πολιτιστικής ταυτότητας και κληρονομιάς καθώς και του φυσικού περιβάλλοντος.

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης καρτέλας η κάθε ομάδα, κατά τη διάρκεια της κατασκευής της προσωπικής της διαδρομής, θα επιλέγει τα σημεία ενδιαφέροντος (points of interest) που εντόπισε κατά τη διάρκεια της εκδρομής στο πεδίο και θα συμπληρώνει στην καρτέλα που εμφανίζεται (Εικόνα 3) τις πληροφορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, με ιδιαίτερη έμφαση στο προσωπικό υλικό. Ένα ενδεικτικό σημείο του περιπάτου είναι η είσοδος του φαραγγιού όπου οι μαθητές/ριες μπορούν να προσθέσουν τις δικές τους φωτογραφίες σε συνδυασμό με πληροφορίες συλλογής βοτάνων και έναν κατάλογο με τα βότανα που εντοπίζονται στον Βίκο. Άλλο πιθανό σημείο είναι η είσοδος του χωριού Βίκος, το οποίο βρίσκεται στις παρυφές της χαράδρας. Σε

i-Teacher - I.S.S.N. : 1792 - 4146 - Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Περιοδικό - 17ο Τεύχος - Ιούνιος 2019

αυτό οι μαθητές προτείνεται να συμπληρώσουν πληροφορίες από τις συνεντεύξεις που πήραν αλλά και υλικό που εντόπισαν από τη μελέτη της βιβλιογραφικής έρευνας σχετικά με τους Βικογιατρούς, ώστε να δώσουν τη δυνατότητα στον επισκέπτη να συγκρίνει την σημερινή εποχή με προηγούμενους αιώνες, εντοπίζοντας έτσι τη συνέχεια και τον τρόπο λειτουργίας των εθνοβοτανικών πρακτικών στο πέρασμα των ετών.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκε μία πρόταση για Πολιτιστικό Πρόγραμμα η οποία έχει ως επίκεντρο την πολιτιστική κληρονομιά και συγκεκριμένα την επαφή μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις εθνοβοτανικές πρακτικές και την θεραπευτική τους πλευρά με την αξιοποίηση των πολλαπλών δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε. Απώτερος στόχος είναι η ενδυνάμωση της πολιτιστικής ταυτότητας των νέων σε στενή συνάρτηση με την αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον ως πεδίο έρευνας, αλλά και με υπολογιστικά περιβάλλοντα που ενισχύουν τον οπτικό και ψηφιακό εγγραμματισμό τους προωθώντας την συνεργασία, όχι μόνο μέσω προσωπικής επαφής, αλλά και εξ' αποστάσεως (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018). Ακόμη, μέσω της βιωματικής μάθησης και των εμπειριών που θα αποκομίσουν οι μαθητές/ριες, θα κατασκευάσουν τον δικό τους πολιτιστικό περίπατο, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο μία ακόμα δυνατότητα ανάδειξης του τόπου διαμονής και, κατά πάσα πιθανότητα, καταγωγής τους. Η προσπάθειά τους, συνεπώς, δεν θα παραμείνει σε θεωρητικό επίπεδο αλλά θα υλοποιηθεί, προσφέροντας στους δημιουργούς του περιπάτου την ικανοποίηση της συμμετοχής στην διάσωση της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας προτείνει τον νομό Ιωαννίνων ως πεδίο δράσης και έρευνας από την πλευρά των μαθητών. Λόγω της πλούσιας πολιτιστικής κληρονομιάς και παράδοσης κρίνεται κατάλληλη η σύνδεση των δραστηριοτήτων με τη συγκεκριμένη περιοχή. Εντούτοις η εφαρμογή και χρήση τους δεν εξαντλείται εκεί. Ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει κατά το δοκούν το σχεδιασμό της παρούσας πρότασης έτσι ώστε να υλοποιηθεί και σε άλλες περιοχές του ελλαδικού χώρου. Επιπλέον προτείνεται η δημιουργία και σύνθεση του πολυμεσικού υλικού, που έχει αναρτηθεί στο wiki, από τους/τις μαθητές/τριες και όχι από τον/την εκπαιδευτικό ώστε να καλλιεργηθεί σε ουσιαστικότερο βαθμό η συνεργασία εξ' αποστάσεως μέσω ασύγχρονης επικοινωνίας αλλά και να ενισχυθούν οι ερευνητικές δεξιότητές τους μέσω της επιστημονικής έρευνας.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτης, Α. (Επιμ.) (2006). *Λαϊκή Παραδοσιακή Ιατρική*. Αχαΐα: Καλλιμανοπούλειο Εκκλησιαστικό Διακονικό Κέντρο Καλαβρύτων

Βαβαρέτος, Α. Γ. (1972). *Κομπογιαννίτες, Ματσουκάδες, οι ξακουσμένοι αυτοδίδακτοι γιατροί απ' το Ζαγόρι της Ηπείρου*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Ηπειρωτικής Εταιρείας Αθηνών.

Baxter, G.J., Connolly, T.M., Stansfield, M.H. et al. (2011). Understanding the Pedagogy Web 2.0 Supports: The Presentation of a Web 2.0 Pedagogical Model. In *Next Generation Web Services Practices (NWeSP), 2011 7th International Conference, IEEE*, 505–510.

Caruso, E. (Ed.) (2015). *Conducting and Communicating Ethnobotanical Research: A methods manual*. Morocco: European Union.

Caruso, E. & Grace, O. (2015). Ethics in Ethnobotanical Research: intellectual property rights, international agreements, and best practice. In: Caruso, E. (Ed.), *Conducting and Communicating Ethnobotanical Research: A methods manual*. (pp. 9-23). Morocco: European Union.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project*, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Η διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, (Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009)*, 215-223. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Kakampoura, K. & Katsadoros, G. (2014). Social Representations of Folk Healers in Mass Media: the case of Father Gymnasius. In G. Katsiampoura (Ed.), *Scientific cosmopolitanism and local cultures: religions, ideologies, societies*, Proceedings of the 5th International Conference of the European Society for the History of Science (pp. 618-631) Athens: National Hellenic Research Foundation/Institute of Historical Research/Section of Neohellenic Research/Programme of History, Philosophy and Didactics of Science and Technology.

Κακάμπουρα, Ρ. & Κασσαβέτη, Ο.-Ε. (2018). *Οπτική εθνογραφία και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις*. Αθήνα: πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*, 3η έκδ. - Αθήνα: Γρηγόρη.

Νικολάου, Σ. Μ. & Ζιώγας, Η. (2015). Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις – Αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ.. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*, 986-1000.

Parker, K. & Chao, J. (2007). Wiki as a Teaching Tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 57-72.

Prensky, M., (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1–6.

Στάρα, Κ. (2018). Λαογραφία και Οικολογία. Ταξινομήσεις, αξίες και ερμηνείες της ελληνικής φύσης. Στο: Β. Νιτσιάκος & Π. Ποτηρόπουλος (Επιμ.), *Λαογραφία και Ανθρωπολογία: Μια συμβολή στον διάλογο* (σσ. 321-335). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στη τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Χαλκέα Κ. Ν. (2015). Φυτά και Λαϊκή Ιατρική στην Ελλάδα: Συμβολή στην Εθνοβοτανική. *Ethnologia on-line*, 6, 1-31.

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Η πείνα και η Αντίσταση στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μέσα από την οπτική των παιδιών: Εκπαιδευτικό Σενάριο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Μακρή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε., evangelia_makri@yahoo.gr

Περίληψη

«Η πείνα» αποτελεί έναν αυτόνομο μνημονικό τόπο μέσα σε αυτόν της Κατοχής» (Χαραλαμπίδης, 2012) στην περίπτωση της Ελλάδος και αυτό το φαινόμενο γίνεται προσπάθεια να προσεγγίσει αυτό το διαθεματικό σχέδιο εργασίας (project). Ειδικότερα, προτείνεται η προσέγγιση του ζητήματος της Αντίστασης κατά τη γερμανική κατοχή στην Ελλάδα μέσα από την οπτική των παιδιών, όπως παρουσιάζεται στο έργο *Οι πισιρίκοι* του Δημήτρη Ψαθά από το βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου, στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν και να μην προστεθούν στον κατάλογο των θυμάτων της πείνας. Επιχειρείται να εξεταστεί πρώτον, το διαφορετικό σημειακό φορτίο που φέρει το υπό εξέταση λογοτεχνικό έργο και δεύτερον, η πολυτροπική εκδοχή του έργου (Νικολαΐδου, 2014) εστιάζοντας περισσότερο στο φαινόμενο της πείνας κατά την περίοδο της Κατοχής μέσα από ποικίλο οπτικο-ακουστικό υλικό και χρησιμοποιώντας Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Κατοχή, Αντίσταση, πείνα, παιδιά, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

Η συνέπεια της πολιτικής που ακολούθησε το Γ' Ράιχ ήταν «να χρησιμοποιηθούν οι πόροι της κατεχόμενης Ευρώπης, για να προφυλαχθεί η Κυρίαρχη Φυλή από τις στερήσεις του πολέμου» (Mazower, 1994). Στην περίπτωση της Ελλάδος η συνέπεια από την εφαρμογή αυτής της τακτικής ήταν κατά το διάστημα '41-'43 δεκάδες χιλιάδες Ελλήνων να πεθάνουν είτε άμεσα εξαιτίας της πείνας, είτε έμμεσα λόγω των ασθενειών, στις οποίες ήταν ευάλωτοι (Λούκος, 2007). Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τον χειμώνα '41-'42 «σημειώθηκε η μεγαλύτερη οικονομική διαταραχή» ιδιαίτερα στην πρωτεύουσα της χώρας και τα άγονα νησιά, όπου βίωσαν πρώτα τον μεγάλο λιμό (Βόγλης, 2010) και μόνο «στην περιοχή Αθήνας-Πειραιά πέθαιναν καθημερινά 1000 άτομα» (Θωμαδάκης, 1984). Τον επόμενο χειμώνα «οι εντερίτιδες και η αβιταμίνωση προσβάλλουν κατά χιλιάδες τους Αθηναίους και ο απολογισμός των θανάτων είναι τρομακτικός» (Μαρκεζίνης, 1994), ενώ στη Θεσσαλονίκη η θνησιμότητα αυξήθηκε λόγω της ασυτίας και της ελονοσίας (Βόγλης, 2010).

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε σχέδιο εργασίας στη λογοτεχνία

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κριτικής σκέψης με τη χρήση πολλών μέσων – οπτικο-ακουστικού υλικού, ιστοσελίδων, προγραμμάτων περιήγησης και προγραμμάτων που διαθέτουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές –

για την υποστήριξη της πολύπλευρης και διαθεματικής μάθησης (Τσιβάς, 2011). Επιπρόσθετα, η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη Γιακουμάτου (2004), συμβάλλει στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης. Ακόμη, οι Τ.Π.Ε. στοχεύουν στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος και στην κινητοποίηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή και περαιτέρω ενασχόληση με το αντικείμενο που διδάσκονται. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην αναδιάταξη της σχολικής αίθουσας, καθώς οι μαθητές πλέον καλούνται να συνεργαστούν και η διδασκαλία δεν επικεντρώνεται πρωτίστως στον εκπαιδευτικό, αλλά στον εκπαιδευόμενο (Σολομωνίδου, 2012). Κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτικός είναι συντονιστής, εμπνευστής, διευκολυντής και καθοδηγητής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιβάς, 2011) και μετατρέπεται σε βοηθό και συμπαραστάτη των μαθητών (Κουτσογιάννης, 2014). Παράλληλα, σύμμαχος των εκπαιδευτικών στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη σχολική αίθουσα είναι η γνώση και η σχετική εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές (Νικολαΐδου, 2014). Τέλος, οι Τ.Π.Ε. πρέπει να ενσωματώνονται ουσιαστικά και δημιουργικά καλλιεργώντας την πρωτοβουλία των μαθητών και αλλάζοντας τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται περιστασιακά υποσκάπτοντας τη διδασκαλία (Σολομωνίδου, 2012. Νικολαΐδου, 2014).

Το ζήτημα της πείνας κατά την περίοδο της Κατοχής στα διδακτικά βιβλία

Το διήγημα *Οι πιτσιρίκοι* στο σχολικό βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου περιλαμβάνεται στην ενότητα *Εθνική ζωή*. Ο στόχος είναι οι μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν μέσα από τη λογοτεχνία γεγονότα της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας. Ωστόσο, το ζήτημα της πείνας την περίοδο της Κατοχής δεν προσεγγίζεται αρκετά στο σχολικό βιβλίο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην ενότητα *Κατοχή, Αντίσταση και Απελευθέρωση* (σελ. 132), όπου γίνεται απλή αναφορά στη δέσμευση των οικονομικών πόρων από τους Γερμανούς και την εμφάνιση του φαινομένου της μαύρης αγοράς, ενώ το κείμενο συνοδεύεται από φωτογραφία με πεινασμένα παιδιά να περιμένουν στην ουρά για το συσσίτιο (εικόνα 2, σελ. 132) και προτείνεται στις δραστηριότητες της ενότητας η ανάγνωση και παρουσίαση του έργου της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Επίσης μικρή αναφορά γίνεται και στο διδακτικό βιβλίο *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου* της ΣΤ' Δημοτικού στο κεφάλαιο *Μία δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία (1941-1949)* (ειδικά στη σελ. 213) και το κείμενο συνοδεύεται από εικόνα συσσιτίου (εικόνα 5, σελ. 217).

Στο σύγχρονο σχολείο πρέπει να διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες με σκοπό να καλλιεργούνται στους μαθητές οι αξίες του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα στην καθημερινή πρόσβαση σε τροφή και πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας, στην ειρήνη και την αποφυγή καταστάσεων κατοχής ολόκληρων εθνών ή φυλετικών ομάδων χρησιμοποιώντας βάνανσα μέσα εξαθλίωσης των πληθυσμών. Κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές/-τριες να γνωρίσουν τις θυσίες και τους αγώνες των Ελλήνων κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου δίνοντας έμφαση στα θύματα

των άθλιων συνθηκών διαβίωσης που είχαν διαμορφώσει και επιβάλλει οι κατακτητές – Γερμανοί, Ιταλοί, Βούλγαροι – κατά την περίοδο 1940-1944. Κατ’ επέκταση, θεωρείται ότι οι μαθητές/-τριες μέσα από το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας αναμένεται να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη συμμετοχή της Ελλάδος στον Β’ Παγκόσμιο πόλεμο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003) με θύματα στρατιώτες και απλούς πολίτες, ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των κατακτητών, ενώ παράλληλα θα εκτιμήσουν την ευστροφία του ανθρώπου σε δύσκολες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στην προσπάθειά του να επιβιώσει.

Το σχέδιο εργασίας

Στόχοι του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριες τη διαφορά αναπαράστασης ενός φαινομένου, όπως της πείνας και της Κατοχής στη λογοτεχνία και στην ιστορική αφήγηση. Η λογοτεχνία ενδιαφέρεται για τις ιστορίες προσώπων που συμμετείχαν στα ιστορικά γεγονότα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003) και με αφορμή την ιστορία κάποιων πιτσιρικών προτείνεται η προσέγγιση του φαινομένου της πείνας και της προσπάθειας των πιο αδύναμων ατόμων της κοινωνίας, των παιδιών, να αντισταθούν στις δυσκολίες και να επιδείξουν δύναμη σε δύσκολες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Μακρή, 2017). Ακόμη, η χρήση του κινηματογράφου, σε ορισμένα φύλλα εργασιών, οδηγεί στην καλλιέργεια σύνθετων γραμματισμών και την απομάκρυνση από τη διδασκαλία μόνο του λογοτεχνικού έργου. Κατ’ επέκταση διευρύνονται οι πολιτισμικοί ορίζοντες, αναπτύσσεται η κριτική σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και ο αναστοχασμός γύρω από τις αξίες, την ηθική και τους θεσμούς (Ακριτίδου, 2014). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαμεσική ανάγνωση με την απόδοση του φαινομένου από την κινηματογραφική ταινία στο λογοτεχνικό διήγημα.

Το εκπαιδευτικό σενάριο είναι διεπιστημονικό, καθώς εμπλέκεται η Νεοελληνική Λογοτεχνία και η Ιστορία, η Μουσική, τα Καλλιτεχνικά και η Πληροφορική. Η εφαρμογή του σεναρίου ξεκινά με την ανάγνωση του αποσπάσματος *Οι πιτσιρικοί* από το διήγημα του Δημήτρη Ψαθά. Το απόσπασμα συμπεριλαμβάνεται στην ενότητα *Εθνική ζωή* στο σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου (σελ. 82-85). Με αφορμή αυτό το έργο προτείνεται να αφιερωθεί το 10% των ωρών του διδακτικού έτους για διαθεματική διδασκαλία με στόχο την προσέγγιση της δράσης των σαλταδόρων και του φαινομένου της πείνας, που αποτελεί αιτία δράσης των πιτσιρικών στα χρόνια της Κατοχής. Οι μαθητές εργάζονται κατά το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος ομαδικά στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου. Δίνεται η δυνατότητα μέσα από τα φύλλα εργασιών να προσεγγίσουν οπτικο-ακουστικό υλικό (μουσική, κινηματογράφο, φωτογραφίες και συνεντεύξεις), τέχνη και λογοτεχνία της περιόδου της Κατοχής, καθώς και μαρτυρίες επιζώντων. Επίσης, οι μαθητές παράγουν υλικό με τη χρήση προγράμματος επεξεργασίας κειμένου (word), δημιουργούν πολυτροπικές παρουσιάσεις (power point) και χρησιμοποιούν υπηρεσίες διαδικτύου για την εύρεση επιπρόσθετου οπτικο-ακουστικού υλικού, ενώ στο τέλος καλούνται να δημιουργήσουν βίντεο (με το πρόγραμμα windows movie maker). Οτιδήποτε

δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες προτείνεται να τοποθετηθεί σε ιστολόγιο ανάγνωσης (blog), όπου μπορούν να αποθηκεύουν το υλικό τους και να σχολιάζει η μία ομάδα την εργασία της άλλης με στόχο την αυτοβελτίωση και τον αναστοχασμό.

Το διδακτικό σενάριο αποτελείται από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι κοινό για όλους τους μαθητές. Σε αυτό προτείνεται η ανάγνωση του διηγήματος του Ψαθά για τη δράση των σαλταδόρων κατά την περίοδο της Κατοχής και η απάντηση σε σχετικά ερωτήματα. Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε έξι ομάδες και η καθεμία αναλαμβάνει να ασχοληθεί με διαφορετικό φύλλο εργασιών. Ο στόχος είναι να ερευνήσουν, να αναζητήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της πείνας και την αντιμετώπισή του κατά την Κατοχή από την πλευρά των παιδιών, μέσα από τη μουσική, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο. Το σενάριο ολοκληρώνεται, στο τρίτο στάδιο, με κοινή δραστηριότητα για όλους τους μαθητές, η οποία θα δουλευτεί ομαδικά. Απώτερος στόχος είναι η παραγωγή βίντεο, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται οι πληροφορίες που συνέλεξαν και μηνύματα για την αποφυγή του φαινομένου της πείνας, για την αντίσταση των παιδιών – και γενικότερα των αδύναμων κοινωνικών ομάδων – σε τέτοιες καταστάσεις. Το παραχθέν υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική εορτή για την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου είτε με τη δημιουργία έκθεσης ή με την προβολή των βίντεο. Προτείνεται κατά τη διεξαγωγή του σεναρίου να πραγματοποιηθεί συνάντηση στην ολομέλεια της τάξης, όπου η κάθε ομάδα θα ενημερώσει για την πορεία της εργασίας της. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται στον/στην εκπαιδευτικό η δυνατότητα να αξιολογήσει την πρόοδο των εργασιών, να επιλύσει προβλήματα – αναφορικά με τις δραστηριότητες του σεναρίου και τις διαπροσωπικές σχέσεις στις υποομάδες – και να δώσει οδηγίες για την περαιτέρω πορεία της εκάστοτε ομάδας.

Φύλλα εργασιών

Το πρώτο στάδιο του σεναρίου είναι κοινό για όλους τους μαθητές μετά από τη μελέτη και συζήτηση του αποσπάσματος από το διήγημα του Δημήτρη Ψαθά *Οι πιτσιρίκοι*, όπως παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο (σελ. 82-84). Το φύλλο εργασιών σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Με ποια μυθικά πρόσωπα παρουσιάζονται στο έργο του Ψαθά τα κεντρικά πρόσωπα; Για ποιον λόγο ο Ψαθάς ταυτίζει τα πρόσωπα με μυθικές μορφές; (ερώτηση που προτείνεται στο βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*, σελ. 85, διασκευασμένη)
2. Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα από το έργο: *Κουτοί και πεισματάρηδες που είναι οι πιτσιρίκοι στην Ελλάδα! Ένας πελώριος Γερμανός νιώθει την απέραντη υπεροχή του απέναντι σ' αυτό το μικροσκοπικό χαζόπαιδο και καθώς το βλέπει να τραβάει πάλι στο φανάρι για ν' ανάψει, βρίσκει πως έχει δίκιο ο Χίτλερ να βραχνιάζει πως οι Γερμανοί είναι έξυπνος και περιούσιος λαός, που προορίστηκε από τη Θεία Πρόνοια να καβαλήσει όλους τους λαούς που είναι κουτοί.*

A. Ποιο πρόσωπο κάνει αυτή τη σκέψη; Ποια άποψη παρουσιάζει για τον εαυτό του και τη φυλή του και ποια για τον κατακτημένο;

B. Διαβάζοντας το διήγημα αποδεικνύεται ότι ισχύει αυτή η άποψη ή όχι και τί ισχύει πραγματικά; Στην απάντησή σας παρουσιάστε και άλλα σχόλια ανάλογου περιεχομένου από το διήγημα του Ψαθά.

3. Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε τις γερμανικές λέξεις από ελληνικές στον διάλογο του Γερμανού με τον σαλταδόρο. Πώς θα μπορούσε να απαντήσει το παιδί στον Γερμανό στην ελληνική γλώσσα, την οποία ο δεύτερος δεν γνώριζε; Στον επεξεργαστή κειμένου (word) μπορείτε να δημιουργήσετε τον διάλογο.
4. Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να ένιωθαν οι πιτσιρίκοι που έκαναν σαμποτάζ στα γερμανικά φορτηγά; Πιστεύετε ότι υπήρχε άλλος τρόπος, για να λύσουν το πρόβλημα πείνας που αντιμετώπιζαν και σσείς αν ήσασταν στη θέση τους πώς θα το αντιμετωπίζατε;
5. Διαβάστε την ιστορία *Οι σαλταδόροι* (σελ. 120-125) στο έργο του Δ. Ψαθά *Χειμώνας του '41* (ένα από τα παράλληλα έργα που προτείνεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, σελ. 63). Στις πρώτες γραμμές δίνεται ο ορισμός του όρου «σαλταδόρος» (σελίδες 120-121).

A. Διαβάστε και τον ορισμό που προτείνεται στο λεξικό της κοινής νεοελληνικής (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/) (Μακρή, 2017) και διαμορφώστε τον δικό σας ορισμό καταγράφοντας τα χαρακτηριστικά που έπρεπε να διαθέτει.

B. Αμέσως μετά από τον ορισμό ο Ψαθάς εκφράζει την άποψη ότι «πολλοί (σαλταδόροι) θριάμβεψαν και αποχτήσαν χρήματα και δόξα». Σύμφωνα με τα δύο διηγήματα και τους ορισμούς που διαβάσατε, πιστεύετε ότι η άποψη αυτή είναι σωστή ή εσφαλμένη και γιατί;

Γ. Στο τραγούδι *Το πιτσιρίκι* (<https://www.youtube.com/watch?v=3CW26oPLffo>) περιγράφεται η σύλληψη και η απόδραση κάποιου πιτσιρίκου. Ποια χαρακτηριστικά διαθέτει ο πιτσιρίκος από την ηπειρωτική και τη νησιωτική Ελλάδα; Σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που του αποδίδει ο Γερμανός στρατιώτης στο διήγημα του Ψαθά, όπως παρατίθεται στο σχολικό σας βιβλίο;

Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να προσεγγίσει το φαινόμενο της πείνας και των σαλταδόρων στην Κατοχή από διαφορετική οπτική.

1^η ομάδα: Το φαινόμενο της πείνας στη ζωγραφική και τη φωτογραφία

1. Παρατηρείστε τον πίνακα του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη που παρατίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο (σελ. 84).

A. Σας δίνονται οι λέξεις: χρώματα, τοπίο, ενδυμασία, πρόσωπα και συναισθήματα. Συζητείστε και καταγράψτε στοιχεία στον επεξεργαστή κειμένου (word) για αυτές τις έννοιες κοιτάζοντας τον πίνακα.

B. Ο πίνακας τιτλοφορείται «Η Πείνα του '41» ή σύμφωνα με το έργο των Χατζηπατέρα και Φαφαλιού-Δραγώνα *Μαρτυρίες '41- '44: Η Αθήνα της Κατοχής* «Η Πείνα του '41. Ψάχνοντας στα σκουπίδια» (σελ. 228). Συμφωνείτε με αυτούς τους τίτλους; Εσείς ποιον τίτλο θα προτείνατε και γιατί;

2. Ξεφυλλίστε α. το έργο του Κώστα Παράσχου *Η Κατοχή: φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944*, β. το έργο του Ασαντούρ Μπαχαριάν *Εικαστικές Μαρτυρίες: στον Πόλεμο, στην Κατοχή και στην Αντίσταση* με έμφαση στις σελίδες με τα έργα για την περίοδο της Κατοχής και γ. το κεφάλαιο *Η μάχη της πείνας* στο έργο των Κώστα Χατζηπατέρα και Μαρίας Φαφαλιού-Δραγώνα *Μαρτυρίες '41- '44: Η Αθήνα της Κατοχής*. Επιλέξτε φωτογραφίες, πίνακες και σκίτσα που σας συγκινούν περισσότερο και αποδίδουν όψεις της πείνας κατά την Κατοχή. Επιλέξτε φωτογραφίες ή πίνακες που αποδίδουν καλύτερα τη δράση των σαλταδόρων και μπορούν να συνοδεύσουν το διήγημα *Οι πιτσιρίκοι* (διαθεματικό σχέδιο εργασίας από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003, διασκευασμένο).
3. Στο έργο *Μαρτυρίες '41- '44: Η Αθήνα της Κατοχής* περιλαμβάνονται κάποιες μαρτυρίες Ελλήνων δημοσιογράφων εκείνης της περιόδου (βλέπε μαρτυρίες στις σελίδες 174-175, 184). Ποιες καταστάσεις προσπαθούσαν να αποδώσουν οι Έλληνες δημοσιογράφοι στα άρθρα τους και στις φωτογραφίες που τραβούσαν και ποιες καταστάσεις ήθελαν να αποδώσουν οι ξένοι; Ποιους κινδύνους διέτρεχαν οι Έλληνες δημοσιογράφοι;
4. Χρησιμοποιείτε κάποια μηχανή αναζήτησης, όπως το google, για να αναζητήσετε πίνακες ζωγραφικής και σκίτσα, που αποδίδουν το φαινόμενο της πείνας. Παρουσιάστε με πολυτροπική παρουσίαση (power point) το ζήτημα της πείνας μέσα από την τέχνη (πίνακες ζωγραφικής που βρήκατε και φωτογραφίες που επιλέξατε από τα έργα που ξεφυλλίσατε) και τα συναισθήματα που σας προκάλεσαν τα έργα που επιλέξατε.
5. A. Χρησιμοποιείτε το πρόγραμμα ζωγραφικής του υπολογιστή και προσπαθήστε να δημιουργήσετε τον δικό σας πίνακα με θέμα «πείνα στην Κατοχή». Εναλλακτικά μπορείτε να συζητήσετε και να προχωρήσετε στη δημιουργία κάποιου έργου – δυσδιάστατου ή τρισδιάστατου, για να συνοδεύσει εικονογραφικά το διήγημα *Οι πιτσιρίκοι*, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού των καλλιτεχνικών (διαθεματικό σχέδιο εργασίας από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003, διασκευασμένο).

B. Στο βιβλίο *Μαρτυρίες '41- '44: Η Αθήνα της Κατοχής* ξεχωρίζει το έργο της Α. Κινδύνη *Ο φόβος*, το οποίο συνοδεύεται από την περιγραφή με τίτλο *Η εικαστική απεικόνιση της φρίκης*. Παρατηρείστε τον πίνακα, διαβάστε την περιγραφή και στη συνέχεια περιγράψτε το έργο, που μόλις δημιουργήσατε, αιτιολογώντας την επιλογή των χρωμάτων, των μορφών που αποδώσατε, κτλ.

2^η ομάδα: Η δράση των σαλταδόρων σε τραγούδια της Κατοχής

1. Α. Το παρακάτω τραγούδι έχει τιτλοφορηθεί *Ο Σαλταδόρος* (ή *Θα Σαλτάρω*) (<https://www.youtube.com/watch?v=6q80akU9F-g>). Ακούστε και καταγράψτε τα στοιχεία που συνθέτουν τη δράση των σαλταδόρων και το τέλος τους (Μακρή, 2017).

Β. Το τραγούδι έχει χαρακτηριστεί ως «ο ύμνος των σαλταδόρων». Συμφωνείτε με αυτόν τον χαρακτηρισμό ή όχι και γιατί. Ποια «κατορθώματα» καταγράφονται στο τραγούδι; Για την απάντησή σας λάβετε υπ' όψιν πρώτον, την άποψη ότι μπορεί οι στίχοι *Βενζίνες και πετρέλαια εμείς τα κυνηγάμε | γιατί έχουνε πολλά λεφτά και μόρτικα γλεντάμε* να ερμηνευτούν ως η προσπάθεια κάποιων σαλταδόρων να πλουτίσουν και δεύτερον, την απάντηση που δώσατε στην ερώτηση 6B στο φύλλο εργασιών του πρώτου σταδίου.

2. Στο τραγούδι *Αντε να σαλτάρω* (<https://www.youtube.com/watch?v=7Q5Q2FJNrsI>) παρουσιάζεται η ζωή του σαλταδόρου. Ποιες πληροφορίες δίνονται σχετικά με την εκπαίδευση των σαλταδόρων; Ποια γνώμη διαμορφώνετε σχετικά με το φαινόμενο του σαλταρίσματος και τις πράξεις των σαλταδόρων; Για την απάντησή σας θυμηθείτε και το ερώτημα 1B αυτού του φύλλου εργασιών.
3. Στο τραγούδι *Κατοχή στην Τρούμπα* (https://www.youtube.com/watch?v=H-Ym27_-3XY) και στο τραγούδι *Ο Φιφίκος* (<https://www.youtube.com/watch?v=GMjA1z8HFNY>) παρουσιάζονται στοιχεία από τη δράση των σαλταδόρων. Σε ποια χρονική περίοδο τοποθετείται η δράση, ποιοι είναι και ποια είναι η κατάστασή τους;
4. Στο τραγούδι *Η κομαντατούρα* (https://www.youtube.com/watch?v=-_rJSVJ6Oo0) περιγράφεται ο τόπος κράτησης. Πώς περιγράφεται και τί γινόταν στον συγκεκριμένο τόπο; Στο ρεφραίν του τραγουδιού ονοματίζονται κάποιες τοποθεσίες της Αθήνας. Αναζητείστε τες στον χάρτη της πόλης.
5. Χρησιμοποιώντας μια μηχανή αναζήτησης, αναζητείστε άλλα τραγούδια που παρουσιάζουν την κατάσταση της εποχής (διαθεματική δραστηριότητα από το σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*, σελ. 85, διασκευασμένη). Γράψτε και μελοποιήστε το δικό σας τραγούδι για τη δράση των σαλταδόρων ζητώντας και τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού της μουσικής.

3^η ομάδα: Η πείνα στη λογοτεχνία και το διαιτολόγιο της Κατοχής

Διαβάζουμε το έργο της Άλκης Ζέη *ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* (ένα από τα παράλληλα κείμενα που προτείνεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, σελ. 63) και απαντάμε:

1. *Θα γράφουμε συνθήματα! «ΠΕΙΝΑΜΕ, ΘΕΛΟΥΜΕ ΣΥΣΣΙΤΙΟ», είπε ο Γιάννης κι ύστερα συμπλήρωσε: Θα δεις, Πετράκη, δε θα πεθάνουμε από την πείνα. Πρώτα αυτό κι ύστερα όλα τ' άλλα. [...] Στο ένα είναι γραμμένο: ΘΕΛΟΥΜΕ ΣΥΣΣΙΤΙΟ ΓΙΑ*

ΟΛΟΥΣ, στο άλλο: ΘΕΛΟΥΜΕ ΨΩΜΙ. Ποια συνθήματα σχετικά με την πείνα θα γράφατε στους τοίχους και τα πανό αν ζούσατε στην Αθήνα του 1940;

2. Διαβάστε από τον μεγάλο περίπατο του Πέτρου το κεφάλαιο *Ο Γιαούρτερ* (σελ. 69-84), όπου ο Πέτρος επέλεξε να δώσει τον σκύλο στον φίλο του, τον Γιάννη και να μην το αφήσει να τρέφεται με τα αποφάγια του Γερμανού. Στη συνέχεια διαβάστε το κεφάλαιο *Ο περίπατος του ζωντανού παππού* (σελ. 174-177), όπου παρουσιάζεται η προσπάθεια του παππού να επιβιώσει ζητιανεύοντας και στο παρακάτω απόσπασμα την απόφαση του Πέτρου και της Αντιγόνης: *Το 'χανε πάρει όμως απόφαση να του κόψουν για καλά αυτή τη βόλτα. Κάθε φορά που ετοιμαζότανε να βγει, πεταγότανε ένας από τους δυο τους:*

- Θα 'ρθω μαζί σου, παππού. [...]
- Δεν πάω κι εγώ πουθενά, λέει και κουρνιάζει όλος φούρκα στο ντιβάνι του.

Τέλος, θυμηθείτε το παρακάτω απόσπασμα, όπου ο Πέτρος παρά την πείνα του δεν δέχεται τη ζάχαρη από τη γειτόνισσά του: *Μια φορά τον φώναξε η Λέλα από την πόρτα της κουζίνας και του έβαλε στη χούφτα τέσσερα κομματάκια ζάχαρη. Τα 'σφιξε λίγο, λες κι ήθελε να τα νιώσει καλύτερα, κι ύστερα τα πέταξε χάμω, σαν να του έκαψαν το χέρι. Η Λέλα έσκυψε και τα μάζεψε βιαστικά.*

- Κουτό αγόρι, μουρμούρισε, κι ύστερα είπε μισοθυμωμένα, μισολυπημένα: *Μα δε βλέπεις λοιπόν θα πεθάνετε όλοι... όλοι.*
- *Ο Πέτρος έχει ξεχάσει πια πόσος καιρός πέρασε από την τελευταία φορά που έφαγε ζάχαρη. Τί έγινε με τη Λέλα, το είπε μονάχα στην Αντιγόνη και στον Σωτήρη.*
- *Έπρεπε να τη φτύσεις κιόλας, του είπε η αδερφή του.*
- *Είσαι βλάκας, έκανε ο Σωτήρης, έπρεπε να τα πάρεις. Άκου να πετάζει χάμω τη ζάχαρη!*

Τί συμβαίνει στα συγκεκριμένα περιστατικά; Πώς αντιδρά ο κάθε ήρωας (Πέτρος, Αντιγόνη, Σωτήρης); Εσείς πώς θα αντιδρούσατε και τί θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση του Πέτρου και γιατί;

3. *Φακές! Τρίτη μέρα που τρώνε φακές. [...] Ο Πέτρος ντρέπεται που πεινάει και δεν του κόπηκε μια σταλιά η όρεξη. [...] Στο τραπέζι δεν μπορούσες να ζητήσεις δεύτερη φορά φαγητό κι ούτε να βουτήξεις πολλά ψωμιά μέσα στη σούπα για να χορτάσεις. Εσείς δέχεστε να τρώτε καθημερινά το ίδιο φαγητό; Πώς θα νιώθατε αν βρισκόσασταν στη θέση του Πέτρου; Όταν πεινάτε, ντρέπεστε, όπως ο Πέτρος ή όχι και γιατί;*
4. Το διαιτολόγιο της Κατοχής: Διαβάστε τα παρακάτω αποσπάσματα από τον μεγάλο περίπατο του Πέτρου της Άλκης Ζέη σχετικά με το τί έτρωγαν και τί έπιναν στην περίοδο της Κατοχής:

Φακές! Τρίτη μέρα που τρώνε φακές. [...] Φασολάκια μαυρομάτικα. [...] Οι χρυσόμυγες τρέφονται με τριαντάφυλλα και ζάχαρη. Ζάχαρη βέβαια δεν του 'δινε ποτέ η

μαμά να τις ταΐσει, γιατί είχε αρχίσει να γίνεται λιγοστή. [...] Το νερό ήτανε λιγοστό. [...] Κάποιος του 'βαλε στο χέρι ένα κομμάτι ψωμί από γερμανική κουραμάνα. Μια γυναίκα του 'χωσε στο στόμα μερικές σταφίδες. Σε λίγο βγήκε μια κοπέλα από το διπλανό σπίτι με μισό ποτήρι γάλα. [...] Το αλεύρι είχε καταντήσει πιο πολύτιμο και από τους θησαυρούς του τσάρου. Στη συνέχεια διαβάστε κάποιες επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τη διατροφή εκείνης της περιόδου στην παρακάτω ιστοσελίδα <http://www.24grammata.com/?p=18785>. Τέλος, παρακολουθήστε τα πρώτα λεπτά (μέχρι το 15:30') της εκπομπής *η Μηχανή του χρόνου* (<https://www.youtube.com/watch?v=uogoeT85ckMc>) που αφιερώθηκε στην Κατοχή και την ανάδυση της τάξης των μαυραγοριτών, όπου δίνονται κάποιες πληροφορίες σχετικά με τη διατροφή. Βάσει αυτών των πληροφοριών και ζητώντας και τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού της οικιακής οικονομίας ή της βιολογίας δημιουργείστε το εβδομαδιαίο διαιτολόγιο ή τρεις συνταγές – για πρωινό, γεύμα και δείπνο της περιόδου της Κατοχής. Παρουσιάστε το στην ολομέλεια της τάξης και συζητείστε τις ομοιότητες με το δικό μας διαιτολόγιο.

4^η ομάδα: Τα αίτια της πείνας

1. Στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/occupation/02.html) διαβάστε κάποια πρώτα στοιχεία για το φαινόμενο της πείνας στην Κατοχή. Καταγράψτε τα αίτια του φαινομένου και τα κυριότερα αίτια θανάτου του χειμώνα '41-'42.
2. Στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/occupation/pigi02.html) διαβάστε αποσπάσματα από ιστορίες πείνας από την περίοδο της Κατοχής. Καταγράψτε τις πληροφορίες που αντλούνται σχετικά με την κατάσταση που επικρατούσε, το επίπεδο διαβίωσης και το διαιτολόγιο.
3. Στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/occupation/pigi03.html) έχει αποδοθεί απόσπασμα από διήγημα του Δ. Ψαθά (ένα από τα παράλληλα κείμενα που προτείνεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, σελ. 63), στο οποίο προβάλλεται μία από τις λύσεις του ζητήματος της πείνας. Ποια είναι αυτή; Ποιο μήνυμα προσπαθεί να τονίσει ιδιαίτερα το συγκεκριμένο διήγημα;
4. Στις ιστοσελίδες που περιηγηθήκατε τα κείμενα συνοδεύονταν από φωτογραφίες, στις οποίες είχε αποδοθεί το φαινόμενο της πείνας. Δημιουργείστε μια παρουσίαση (power point) με τις φωτογραφίες και σε μια μηχανή αναζήτησης, όπως το Google, προσπαθήστε να εντοπίσετε κι άλλες.
5. Στην εκπομπή *η Μηχανή του χρόνου* (<https://www.youtube.com/watch?v=mTulihxk2bI>) στο αφιέρωμα για την Κατοχή και την ανάδυση της τάξης των μαυραγοριτών χρησιμοποιήθηκαν και αποσπάσματα από συνεντεύξεις επιζώντων. Α. Παρακολουθήστε (μέχρι το 08:35') και καταγράψτε τις λέξεις που χρησιμοποιούν – π.χ. θανατικό, κατέσχεσαν, κτλ., για να περιγράψουν την κατάσταση που επικρατούσε κατά τον χειμώνα του '41-'42 σχετικά με το φαινόμενο της πείνας.

Β. Σημειώστε τα στοιχεία που αναφέρει ο ιστορικός Ευάγγελος Μαχαίρας στη συνέντευξή του σχετικά με τις συμπεριφορές των Γερμανών και τη διαταγή του Χίτλερ. Πώς αυτά συνδέονται με αυτά που διαβάσετε στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού στην πρώτη ερώτηση του φύλλου εργασιών σας;

Γ. Παρακολουθήστε (09:09' έως 16:14') και καταγράψτε τους τρόπους επίλυσης του ζητήματος της πείνας που εφηύραν οι Έλληνες κατά τον χειμώνα του '41-'42. Στο τέλος συμπεριλάβετε τις απαντήσεις στην πολυτροπική παρουσίαση που αρχίσατε να δημιουργείτε.

5^η ομάδα: Ιστορίες Κατοχής

1. Ένας σαλταδόρος διηγείται στην ταινία *Το ξυπόλητο τάγμα* του Gregg Tallas (<https://www.youtube.com/watch?v=2VfmaBo38l4&t=627s>). Παρακολουθείστε έως το 23:52' και καταγράψτε στον επεξεργαστή κειμένου (word) το πώς ο μικρός σαλταδόρος αποδίδει το ζήτημα της πείνας (Μακρή, 2017).
2. Το 2016 σε αφιέρωμα της εφημερίδας *Χανιώτικα Νέα* στη δράση των σαλταδόρων (σελ. 4 και 5) (<http://www.haniotika-nea.gr/media/2016/05/diadromes14mai.pdf>) συμπεριλαμβάνονται οι συνεντεύξεις ορισμένων σαλταδόρων της περιόδου της Κατοχής που έδρασαν στα Χανιά. Α. Καταγράψτε στον επεξεργαστή κειμένου (word) τα στοιχεία στα οποία εστιάζουν οι αφηγήσεις τους και τα χαρακτηριστικά, τα οποία έπρεπε να διαθέτουν οι σαλταδότες.

Β. Στην αφήγηση του ανιψιού του σαλταδόρου, Μιχάλη Πουλιδάκη, οι Ιταλοί παρουσιάζονται ως ανεκτικοί. Για ποιους λόγους; Ποια οφέλη πιστεύετε ότι είχαν οι Ιταλοί και γιατί δεν τα επεδίωκαν οι Γερμανοί;

Γ. Ο αρθρογράφος επισημαίνει ότι οι 'σαλταδότες' «δεν ήταν καμία οργανωμένη αντιστασιακή οργάνωση [...] έκλεβαν προκειμένου να ζήσουν». Αιτιολογείστε την άποψή σας σχετικά με αυτή τη δήλωση και την αναγνώριση της δράσης των σαλταδόρων ως κλεψιά.

3. Το 1999 σε αφιέρωμα της εφημερίδας *Η Καθημερινή* στην Αθήνα την περίοδο της Κατοχής στις σελίδες 25-29 (https://blogs.sch.gr/zoot_/files/2014/10/%CE%97-%CE%91%CE%B8%CE%AE%CE%BD%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AE%CF%82-7-%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A3.pdf) περιλαμβάνονται ορισμένες ιστορίες επιζώντων. Στο βιβλίο του Δ. Λιάτσου *Ιστορίες της Κατοχής* ο επιζών της πείνας και της Κατοχής διηγείται τον θάνατο του σαλταδόρου (σελ. 17-25). Διαβάστε την ιστορία και εντοπίστε ποιο ήταν το τέλος του σαλταδόρου και ποια ήταν η συμπεριφορά του κατακτητή; Πώς ερμηνεύετε αυτή τη συμπεριφορά και πού μπορεί να οφειλόταν;
4. Στο βιβλίο των Χατζηπατέρα και Φαφαλιού-Δραγώνα *Μαρτυρίες '41-'44: Η Αθήνα της Κατοχής* περιλαμβάνονται κάποιες μαρτυρίες ξένων δημοσιογράφων (βλέπε

σελίδες 160-161, 182-183, 192-193, 240) που βρέθηκαν στην Αθήνα την περίοδο της Κατοχής και έγραψαν άρθρα για τις εφημερίδες των χωρών. Στον επεξεργαστή κειμένου (word) σημειώστε πώς περιγράφουν την κατάσταση των Ελλήνων την περίοδο της Κατοχής.

5. Α. Στον επεξεργαστή κειμένου (word) προσπαθήστε να δημιουργήσετε μια ιστορία που μπορεί να είχε γράψει στο ημερολόγιό του ένα παιδί την περίοδο της Κατοχής.

Β. Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό των καλλιτεχνικών εικονογραφείτε την ιστορία σας.

6^η ομάδα: Ένας σαλταδόρος διηγείται

1. Η εκπομπή *Η άλλη μεριά του φεγγαριού* (https://www.youtube.com/watch?v=yzIbmh_asRo) αφιέρωσε δύο επεισόδια στη ζωή του σαλταδόρου Ξενοφώντα Φιλήρη. Κατά τη διάρκεια της εκπομπής ο Φιλήρης επισκέφθηκε κάποια σημεία της Αθήνας, όπου διηγήθηκε προσωπικές ιστορίες. Α. Πώς συνδέονται αυτοί οι τόποι με τους σαλταδόρους; Πόσο γνωστοί είναι αυτοί οι τόποι σήμερα και γιατί;

Β. Μπορείτε να εντοπίσετε διαδικτυακά με τη χρήση κάποιας μηχανής αναζήτησης, όπως το Google, κάποιες πληροφορίες για αυτούς τους τόπους και να δημιουργήσετε μια πολυτροπική παρουσίαση (power point);

2. Ο Ξενοφών Φιλήρης στο έργο του *Οι σαλταδόροι του Βύρωνα* διηγείται και το περιστατικό (σελ. 28-30) που αποδίδεται από τον Δ. Ψαθά στο σχολικό σας βιβλίο. Α. Διαβάστε την και επανέλθετε στις απαντήσεις που δώσατε στα ερωτήματα του πρώτου φύλλου εργασιών (στο πρώτο στάδιο αυτού του σεναρίου).

Β. Το διήγημα στο έργο του Φιλήρη τιτλοφορείται *Η ευρηματικότητα και οι κομπίνες των σαλταδόρων*. Πώς θα τιτλοφορούσατε τη συγκεκριμένη ιστορία; Θεωρείτε ότι οι πράξεις των σαλταδόρων μπορούν να χαρακτηριστούν ως αποτέλεσμα ευρηματικότητας, κομπίνα ή κάτι άλλο και γιατί;

3. Τόσο στην εκπομπή (βλέπε ερώτηση 1 αυτού του φύλλου εργασιών, 33:30-34:35') όσο και στο βιβλίο του (*Στην Καθολική εκκλησία*, σελ. 43-44) ο Φιλήρης διηγείται πώς σώθηκε από τους Γερμανούς μετά από σαλτάρισμα. Στο βιβλίο του εντοπίζονται κι άλλες ιστορίες «καλοσύνης» από κάποιους πρωταγωνιστές εκείνης της περιόδου (*Γυμναστήριο «Φωκιανός»*, σελ. 57-58. *Ο Αρμάντο*, σελ. 83-86. *Ο Αλέξανδρος*, σελ. 89-90.). Ξαναθυμηθείτε αυτές τις ιστορίες και καταγράψτε στον επεξεργαστή κειμένου (word) τα χαρακτηριστικά του «σωτήρα» των σαλταδόρων και της συμπεριφοράς των Ιταλών.
4. Αν ήσασταν σαλταδόρος, πώς θα παρουσιάζατε τη δράση σας; Στον επεξεργαστή κειμένου (word) αναπλάστε το λογοτεχνικό κείμενο του Δ. Ψαθά από την οπτική του σαλταδόρου.

Στο τρίτο στάδιο του σεναρίου, το φύλλο εργασιών είναι κοινό για όλους τους μαθητές και περιλαμβάνει τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχουν δημοσιευθεί αρκετά περιστατικά συμπολιτών μας που υποσιτίζονται, ζουν σε δυσχερή οικονομική κατάσταση και αδυνατούν να εξασφαλίσουν τα προς το ζην. Αναζητήστε στο διαδίκτυο δημοσιεύματα τέτοιων περιστατικών και καταγράψτε ορισμένα από αυτά.
2. Δημιουργείστε βίντεο με το υλικό που συγκεντρώσατε από την περιήγησή σας σε ιστοτόπους, βιβλία, λεξικά και άλλο πληροφοριακό υλικό. Στο βίντεο προτείνεται να συμπεριλάβετε μηνύματα σχετικά με την αποφυγή άλλων τέτοιων περιστατικών πείνας. Μπορείτε να επιλέξετε τη μουσική επένδυση του βίντεο και στο τέλος να το τοποθετήσετε στο ιστολόγιο ανάγνωσης (blog) της τάξης.

Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας

Με την υλοποίηση διαθεματικού σχεδίου εργασίας οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις για μείζονος σημασίας ζητήματα, όπως του φαινομένου της πείνας στην περίοδο της Κατοχής, με βιωματικό τρόπο. Μέσω της πραγματοποίησης του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας οι μαθητές γίνονται ενεργά υποκείμενα μάθησης, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και αναπτύσσουν διάλογο μεταξύ τους. Ακόμη, αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού – δημιουργικής και κριτικής σκέψης, κοινωνικές δεξιότητες, βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και σε επίπεδο νέων τεχνολογιών αναπτύσσουν ή βελτιώνουν τις γνώσεις τους. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος να διαχειριστεί προβλήματα στη σύνδεση με το διαδίκτυο και τη λειτουργία των υπολογιστών, να ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών και την κατάκτηση ή βελτίωση δεξιοτήτων και παράλληλα, θα πρέπει να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ως προς την πρόσβαση στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) στη σχολική αίθουσα στοχεύει στην ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και ενεργοποίησης των μαθητών μέσω της βιωματικής μάθησης, καθώς ο μαθητής είναι ενεργό υποκείμενο και κατ' επέκταση δίνεται η ελευθερία για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Ακόμη, με τη χρήση των Τ.Π.Ε. επιδιώκεται και επιτυγχάνεται η έκθεση των μαθητών σε πληθώρα ιστοτόπων με στόχο τον έλεγχο και την επιλογή της ακριβέστερης διαδικτυακής πληροφορίας. Η δημιουργία του ιστολογίου ανάγνωσης (blog) μπορεί να χρησιμεύσει ως εργαλείο καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους και κατ' επέκταση η συζήτηση για τη λογοτεχνία δεν θα είναι ευκαιριακή, αλλά ουσιαστική και θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Ακριτίδου, Μ. (2014). ΤΠΕ και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 156-163.
- Βόγλης, Π. (2010). *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γιακουμάτου, Τ. (2003). Όταν η Πληροφορική συνάντησε τη Φιλολογία. Τί γνωρίζουμε πέντε χρόνια μετά. *Φιλολογική*, 85, 44-50.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Τόμος Α΄*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζέη, Α. (2010). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θωμαδάκης, Στ. (1984). Μαύρη αγορά, πληθωρισμός και βία στην οικονομία της κατεχόμενης Ελλάδας. Στο Γ. Ιατρίδης (επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950: ένα έθνος σε κρίση*. Αθήνα: Θεμέλιο, 117-144.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). ΤΠΕ και γραμματισμός. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 30-78.
- Λιάτσος, Δ. (1973). *Ιστορίες της κατοχής*. Αθήνα: Ελληνικό Βιβλίο.
- Λούβη, Ε. και Ξιφαράς, Δ.Χ. (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου* (Βιβλίο μαθητή, Βιβλίο καθηγητή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Λούκος, Χ. (2007). Η πείνα στην Κατοχή: Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις. Στο Χ. Χατζηιωσήφ και Π. Παπαστρατής (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα, τόμος Γ2*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 218-261.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 145-154.
- Μακρή, Ε. (2017). Το ξυπόλητο τάγμα του Gregg Tallas: διδάσκοντας με την ταινία την Κατοχή και την Αντίσταση στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μέσα από την οπτική των παιδιών. Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής

καινοτομίας, 3,57-83. (Διαθέσιμο on line: <https://drive.google.com/drive/folders/1Mp2F5YSGjLOe5E-Hk95PtQ2806wr2OV1>, προσπελάστηκε στις 10/1/2019).

Μαρκεζίνης, Σπ. (1994). *Σύγχρονη πολιτική ιστορία της Ελλάδος (1936-1975), τόμος πρώτος (1936-1944)*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.

Mazower, M. (1994). *Στην Ελλάδα του Χίτλερ*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπαχαριάν, Α. (1995). *Εικαστικές μαρτυρίες: στον Πόλεμο, την Κατοχή και την Αντίσταση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παράσχος, Κ. (1979). *Η κατοχή: φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944*. Αθήνα: Ερμής.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. και Βαρελάς, Α. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου* (Βιβλίο μαθητή, Βιβλίο καθηγητή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σολομωνίδου, Χ. (2012). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 151-164.

Φιλέρης, Ξ. (2005). *Οι σαλταδόροι του Βύρωνα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χαραλαμπίδης, Μ. (2012). *Η εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης στην Αθήνα*. Αθήνα: Αλεξάνδρα.

Χατζηπατέρας, Κ.Ν. και Φαφαλιού-Δραγώνα, Μ. (2002). *Μαρτυρίες '41-'44: Η Αθήνα της Κατοχής, τόμος Α΄*. Αθήνα: Κέδρος.

Η αξιοποίηση της πλατφόρμας Moodle σε πρόγραμμα διασχολικής επιμόρφωσης

Νοβατσίδου Λοιζα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, MEd, MEd, , novalou@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε πρόταση επιμορφωτικού προγράμματος που είναι δυνατό να αναπτυχθεί στην πλατφόρμα Moodle ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που δύνανται να υλοποιηθούν μέσα σε ένα περιβάλλον διασχολικής επιμόρφωσης, με τίτλο: «Η δημιουργικότητα στο χώρο του σχολείου». Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης βασικούς οργανωτές μπορεί να έχει τους Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικούς/εκπροσώπους από κάθε σχολική μονάδα. Βασικός στόχος του είναι η κάλυψη της ανάγκης της εκπαιδευτικής κοινότητας να ενημερώνεται και να εκπαιδεύεται συνεχώς σε καινοτόμες πρακτικές για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξοικειώνονται με τις μορφές της εξ αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης, ώστε όταν ζητηθεί, να μπορούν να τις αξιοποιούν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, σε σχολικές συνεργασίες αλλά και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη. Ακόμα, επιχειρεί να δημιουργήσει τις αναγκαίες προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν αναφορικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την εφαρμογή τεχνικών δημιουργικής σκέψης στη σχολική τάξη. Τέλος, το πρόγραμμα προσπαθεί να καλύψει την ανάγκη για διαρκή και συνεχιζόμενη κατάρτιση στις Νέες Τεχνολογίες και στην αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη/ασύγχρονη επικοινωνία, ηλεκτρονική μάθηση

Εισαγωγή

Η εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και η ευρεία χρήση του διαδικτύου είναι μια σύνθετη δυναμική διαδικασία που διαμορφώνει νέες τάσεις στην εκπαίδευση. Οι ανάγκες της εποχής για ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία, που καταργεί τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου, και εξυπηρετεί τις σύγχρονες απαιτήσεις της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής κατάρτισης οδήγησαν στον εμπλουτισμό της συμβατικής εκπαίδευσης με νέες διαδικασίες και νέα περιβάλλοντα μάθησης που αξιοποιούν την τεχνολογία (Αναστασιάδης, 2007). Ιδιαίτερη ώθηση στην εκπαίδευση δίνει η ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Περιβαλλόντων Διαδικτύου που υποστηρίζουν σύγχρονα μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με μεθόδους της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Τσιάτσος, 2015).

Η ηλεκτρονική μάθηση βασίζεται σε ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) δηλ. ένα λογισμικό που χρησιμοποιείται για τη διαχείριση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι κύριες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την εγγραφή των χρηστών, την παρακολούθηση της προόδου τους και τη δημιουργία αναφορών. Οι χρήστες ενός ΣΔΜ διαχωρίζονται στους εκπαιδευόμενους (learners), τους εκπαιδευτές (instructors) και τους διαχειριστές (administrators), η δε προσπέλαση στο σύστημα καθορίζεται από το διακριτό ρόλο που τους έχει ανατεθεί και που καθορίζει πλήρως τα δικαιώματα και τις δυνατότητες τους.

Για την εφαρμογή ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, απαραίτητες προϋποθέσεις οργάνωσης και λειτουργίας είναι η προετοιμασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτές, το αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, και ένα εξειδικευμένο λογισμικό για την οργάνωση και παρουσίαση του υλικού (Διαμαντίδης, 2005).

Προκειμένου να υποστηριχτεί το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα το σύστημα που σχεδιάζεται πρέπει:

- Ο να υποστηρίζει διαφορετικούς ρόλους χρηστών: του διαχειριστή, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων
- Ο να διαθέτει εργαλεία διαχείρισης χρηστών (εγγραφή/ διαγραφή ενοτήτων)
- Ο να παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας διαφορετικών ενοτήτων, στα οποία θα μπορεί να γίνει ενσωμάτωση και διάθεση εκπαιδευτικού υλικού (σημειώσεων, δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικού υλικού), υλικού αξιολόγησης (on-line ασκήσεων, εργασιών)
- Ο να προσφέρει ποικίλους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας των χρηστών (ομάδες συζητήσεων με γραπτά μηνύματα chat και forum, αποστολή και λήψη e-mail) (Μικρόπουλος, Κουλιάνης, Μουζάκης, Μπέλλου, Παπαχρήστος, Φραγκάκη & Χαλκιαδάκης, 2011).

Σχεδιασμός Επιμορφωτικής Δράσης

Για την ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος με τίτλο: «Η δημιουργικότητα στο χώρο του σχολείου» αρχικά, πρέπει να καθοριστούν οι αντικειμενικοί στόχοι του, περιγράφοντας με ακρίβεια ποια είναι η επιθυμητή συμπεριφορά που επιδιώκουμε από τους εκπαιδευόμενους με την ολοκλήρωσή του. Για τη διατύπωση των στόχων ενδείκνυται η ταξινομία του Bloom. Διακρίνουμε δηλ. τους στόχους σε γνωστικούς (γνωριμία στοιχείων για τη δημιουργική σκέψη – περιγραφή βασικών γνωρισμάτων κάθε δημιουργικής τεχνικής – δημιουργία λίστας τεχνικών δημιουργικής σκέψης), συναισθηματικούς (συνειδητοποίηση της ανάγκης εφαρμογής δημιουργικών τεχνικών – θέληση για μάθηση και για περαιτέρω ενασχόληση) και ψυχοκινητικούς (ικανοποίηση προσαρμογής σε νέες καταστάσεις).

Στη συνέχεια, η δημιουργία και λειτουργία του επιμορφωτικού σεμιναρίου καλό είναι να ακολουθήσει τα εξής στάδια: α) εξακρίβωση των μαθησιακών αναγκών των συμμετεχόντων, β) διάγνωση του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων, γ) προσωπικές επαφές, δ) επιλογή κριτηρίων για εκπαιδευτικό υλικό και υπηρεσίες, ε) σχεδιασμός μαθησιακού περιβάλλοντος, ζ) κατασκευή εργαλείων και πολυμέσων, η) επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, θ) διαχείριση και διατήρηση ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης, ι) αξιολόγηση - ανατροφοδότηση

Καθορισμός - Ενημέρωση Ομάδας Στόχου

Στην προτεινόμενη εκπαιδευτική επιμόρφωση ενδείκνυται να λάβουν μέρος εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε συστάδα σχολείων, με πρόβλεψη και για την είσοδο νεοεισερχόμενων συμμετεχόντων, μιας και κάθε περιφέρεια καλύπτεται από σημαντικό ποσοστό αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Επιλογή Πληροφοριακού Συστήματος

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται στο περιβάλλον της πλατφόρμας Moodle, που κύριο στόχο έχει την υποστήριξη των διδακτικών μοντέλων που βασίζονται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και διαθέτει ένα πλήθος λειτουργιών που μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολλές μορφές εκπαίδευσης. Η υπηρεσία αυτή παρέχεται δωρεάν σε όλους τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία ηλεκτρονικών τάξεων και τη φιλοξενία μαθημάτων με μηδενικό χρηματικό κόστος. Για τη δημιουργία του σεμιναρίου μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις λειτουργίες της πλατφόρμας, ώστε να οργανώσουμε την ηλεκτρονική τάξη, να δημιουργήσουμε μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με εγχειρίδια και κείμενα για υποχρεωτική και προαιρετική μελέτη, να προγραμματίσουμε μέσω της ενσωματωμένης ηλεκτρονικής ατζέντας τις σημαντικότερες δραστηριότητες, να αναρτήσουμε μέσω του πίνακα ανακοινώσεων σημαντικά επικείμενα γεγονότα και να φιλοξενήσουμε ηλεκτρονικές συζητήσεις για την ενίσχυση συνεργατικών μορφών μάθησης και τη σύσφιξη των σχέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση τις τεχνικές προδιαγραφές, τα εργαλεία εξυπηρέτησης των διδασκόντων, τα εργαλεία εξυπηρέτησης μαθητών, τα εργαλεία επικοινωνίας, τη διαχείριση του συστήματος και άλλα γενικά χαρακτηριστικά (Βαγιάνος, Γρηγορόπουλος & Τσινάκος, 2014).

Κόστος

Η εφαρμογή έχει μηδενικό κόστος γιατί η πλατφόρμα Moodle είναι λογισμικό ανοιχτού κώδικα. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή η λήψη του κώδικα από το Διαδίκτυο, μέσα από την επίσημη ιστοσελίδα του Moodle. Επιπλέον το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) παρέχει πρόσβαση στην πλατφόρμα Moodle στους εκπαιδευτικούς ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς στη χρήση του, και με δυνατότητα για επεμβάσεις, διορθώσεις και προσθήκες στον κώδικα χωρίς κόστος (Βαγιάνος, Γρηγορόπουλος & Τσινάκος, 2014).

Εύρος εφαρμογής

Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί στην Α/θμια & Β/βάθμια Εκπαίδευση. Καθώς ο ελεύθερος χρόνος των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος αλλά και ο τρόπος επικοινωνίας δύσκολος, η πλατφόρμα Moodle θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για επιμορφωτικούς και επικοινωνιακούς εξ αποστάσεως σκοπούς.

Βασικές Λειτουργίες πλατφόρμας

Πριν την έναρξη των μαθημάτων, οι εκπαιδευόμενοι έχουν στη διάθεσή τους λεπτομερείς οδηγίες για την επιμόρφωση αναφορικά με το θέμα, τους σκοπούς και στόχους, το χρόνο που οφείλουν να αφιερώσουν για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, τις σημαντικές ημερομηνίες, τις προαπαιτήσεις σε λογισμικό και υλικό Η/Υ και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτουν.

Η λειτουργία κάθε μαθήματος βασίζεται στην οργάνωση σε ενότητες, οι οποίες ακολουθούν μια σταθερή δομή: μαθησιακό ερέθισμα, διατύπωση στόχων, παρουσίαση μαθησιακού υλικού, εργασίες, αναστοχασμός.

1^η ενότητα: εισαγωγή στο μάθημα

Η εισαγωγική ενότητα που μπορεί να είναι διάρκειας περίπου, τεσσάρων ημερών από την έναρξη του προγράμματος, παρέχει ένα χρονικό διάστημα για την εγγραφή και γνωριμία όλων των συμμετεχόντων. Σε αυτήν την ενότητα οι επιμορφωμένοι ενημερώνουν το προφίλ τους στο Moodle και συστήνονται στο Forum με τίτλο «Ας γνωριστούμε πρώτα!»). Για τον τρόπο με τον οποίο οι επιμορφούμενοι μπορούν να ενημερώσουν το προφίλ τους έχει αναρτηθεί σχετικό tutorial. Για την ανάπτυξη της 1^{ης} ενότητας του μαθήματος μπορούμε να προβούμε στις εξής παραμετροποιήσεις στο Moodle:

- Ο Χρησιμοποιούμε την «Ετικέτα» για να γράψουμε το κείμενο που αφορά στις ενέργειες των συμμετεχόντων
- Ο Κάνουμε χρήση της «Πηγής πληροφοριών» για να συνδέσουμε το tutorial που φτιάχνουμε για τη δημιουργία του προφίλ στο Moodle
- Ο Εφαρμόζουμε το forum για τη δημιουργία του κατάλληλου χώρου για αλληλογνωριμία και αλληλεπίδραση των χρηστών

2^η ενότητα του μαθήματος

Η 2^η ενότητα αποτελεί την αρχή της ουσιαστικής εργασίας για την επιμόρφωση. Εδώ παρέχεται το πληροφοριακό υλικό που θα πρέπει να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες για να ολοκληρώσουν όποιες εργασίες τους ανατεθούν. Στη συγκεκριμένη ενότητα οι εργασίες είναι ατομικές και η συνεργασία και η αλληλεπίδραση προωθείται μέσα από Forum στα οποία οι επιμορφωμένοι αναρτούν τις απόψεις τους και σχεδιαγράμματα από τη μελέτη τους πραγματοποιώντας ταυτόχρονα, συζητήσεις και σχολιασμούς. Η

2^η ενότητα εισάγει τους συμμετέχοντες στη θεματική του μαθήματος. Στη συγκεκριμένη ενότητα μαθαίνουν:

- ο Ποιο είναι το νόημα της δημιουργικότητας
- ο Γιατί είναι σημαντική η δημιουργικότητα για τη σχολική τάξη
- ο Πως μπορούμε να ενισχύσουμε τη δημιουργικότητα μέσα στον κάθε σχολικό οργανισμό

Χρήση τεχνικών δημιουργικής σκέψης

Αφού έχει πραγματοποιηθεί η εισαγωγή στο περιεχόμενο της ενότητας, ενημερώνουμε τους συμμετέχοντες για τους στόχους του προγράμματος. Οι πληροφορίες που δίνονται για τη δημιουργικότητα είναι προσεκτικά επιλεγμένες. Για όσους θέλουν περισσότερο υλικό για μελέτη διατίθενται σύνδεσμοι για επιπλέον πληροφόρηση.

Οι συμμετέχοντες οφείλουν να δημιουργήσουν το δικό τους σενάριο με βάση όσα διάβασαν, συνδέοντας την καθημερινή διδακτική πράξη με τη νέα πληροφορία. Η ενότητα κλείνει με συζήτηση/αναστοχασμό πάνω στη νέα γνώση.

Παραμετροποιήσεις στο Moodle:

- ο Χρησιμοποιούμε την «Ετικέτα» για να γράψουμε το κείμενο που αφορά στην περιγραφή του περιεχομένου της ενότητας, στους στόχους και στις εργασίες των συμμετεχόντων.
- ο Καταδεικνύουμε το Forum για να παρουσιαστούν οι ατομικές εργασίες και να αλληλεπιδράσουν πάνω σε αυτές οι εκπαιδευόμενοι και για τη συζήτηση ανατροφοδότησης στο περιεχόμενο της ενότητας. Η ανάρτηση των ατομικών εργασιών είναι σημαντική γιατί παρέχει χώρο για αυτοέκφραση και ατομική πρωτοβουλία.

3^η ενότητα

Η ενότητα αυτή εισάγει τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες ουσιαστικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Στο σημείο αυτό επιλέγουμε να γίνει η αρχή των ομαδικών εργασιών. Όπως και στην προηγούμενη ενότητα, υπάρχει η περιγραφή του περιεχομένου της, οι στόχοι και ένα μαθησιακό ερέθισμα. Ακόμα, δίνεται φύλλο εργασίας με το οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να αναπτύξουν τις δημιουργικές εκείνες τεχνικές που θα τους βοηθήσουν στην επίλυση προβλήματος.

Σε αυτήν την ενότητα έχουν δημιουργηθεί 3 διαφορετικού περιεχομένου forum. Στο 1^ο κάθε ομάδα συζητά – εργάζεται μόνη της για την ομαδική εργασία, στο 2^ο forum όλες οι ομάδες παρουσιάζουν τη δουλειά τους και κάνουν σχόλια στις άλλες ομάδες και στο 3^ο καταθέτουν σε συζήτηση/αναστοχασμό την πορεία τους σε αυτήν την ενότητα. Επιπροσθέτως, έχουν δημιουργηθεί και wikis για να μπορέσουν οι ομάδες να εργαστούν για την παραγωγή κοινής πρότασης επίλυσης προβλημάτων/αποριών.

Παραμετροποιήσεις στο Moodle:

- Ο Μπορούμε να κάνουμε χρήση της «Ετικέτας» για να γράψουμε το κείμενο που αφορά στην περιγραφή του περιεχομένου της ενότητας, στους στόχους και στις εργασίες των συμμετεχόντων
- Ο Δίνουμε τη δυνατότητα ομαδοποίησης των χρηστών που δίνει η πλατφόρμα, προκειμένου να τους χωρίσουμε σε ομάδες
- Ο Εφαρμόζουμε το Forum για συζήτηση εντός της ομάδας σχετικά με εργασία που έχει ανατεθεί και για να πραγματοποιηθούν οι παρουσιάσεις ομαδικών μελετών στις άλλες ομάδες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης
- Ο Χρησιμοποιούμε το wiki για την ανάπτυξη των ομαδικών εργασιών

4^η ενότητα

Στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται στη δημιουργική γραφή, στο παιχνίδι ρόλων και στις τεχνικές αυτής. Η ενότητα ακολουθεί τη δομή της προηγούμενης και ενισχύεται η προσοχή των συμμετεχόντων με κείμενα που παρουσιάζουν δραστηριότητες σχετικές με τη δημιουργικότητα και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση αυτής.

Οι επιμορφούμενοι, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, εργάζονται σε ομάδες με βάση τις οδηγίες που τους δίνονται στο φύλλο εργασίας. Συζητούν στο forum της ομάδας τους, αναρτούν την εργασία τους στο κοινό forum και κάνουν σχόλια ανατροφοδότησης στις εργασίες των άλλων ομάδων.

Παραμετροποιήσεις στο Moodle:

- Ο Κάνουμε χρήση πάλι της «Ετικέτας» για να γράψουμε το κείμενο που αφορά στην περιγραφή του περιεχομένου της ενότητας
- Ο Χρησιμοποιούμε το wiki για την ανάπτυξη των ομαδικών εργασιών

Ολοκλήρωση προγράμματος

Στο τελευταίο θέμα του μαθήματος δύναται να πραγματοποιηθεί μια γενική ανασκόπηση της εξέλιξης του και της πορείας που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες. Δίνεται ερωτηματολόγιο για την τελική αξιολόγηση και το κλείσιμο γίνεται με μια ετικέτα, όπου περιγράφονται τα σχόλια και οι γενικές εκτιμήσεις για το όλο εγχείρημα.

Δικαιώματα και Υποχρεώσεις Χρηστών

Οι υποχρεώσεις των χρηστών διαφοροποιούνται ανάλογα με την ιδιότητα που έχουν. Οι Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου έχουν την υποχρέωση να αναρτούν έγκαιρα τις ανακοινώσεις τους προς τις σχολικές μονάδες, οι εισηγήσεις τους πρέπει να είναι δημοσιευμένες ανάλογα με την ημέρα παρουσίας τους, το εκπαιδευτικό υλικό να

βρίσκεται χωρισμένο σε κατηγορίες έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να χρησιμοποιούν αυτό που κάθε φορά επιθυμούν. Να ανταποκρίνονται έγκαιρα σε ερωτήματα, απορίες και τυχόν δυσνόητα στοιχεία. Οι συμμετέχοντες έχουν την υποχρέωση να είναι τυπικοί στις εργασίες τους, στις online συζητήσεις, στη συνεργασία τους με την ομάδα τους.

Πιθανοί Κίνδυνοι

Πέρα από τα όποια οφέλη προκύπτουν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση της πλατφόρμας Moodle ελλοχεύουν κίνδυνοι και περιορισμοί. Υπάρχουν ζητήματα ασφάλειας του όγκου των δεδομένων που συλλέγονται και αναλύονται. Σε περίπτωση που η ασφάλεια δεν επιτευχθεί τα δεδομένα κινδυνεύουν να διαρρεύσουν και να χρησιμοποιηθούν με τρόπους επιβλαβείς για τους συμμετέχοντες.

Ακόμα, υπάρχουν ηθικά ζητήματα καθώς συχνά η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων από τις εκπαιδευτικές κοινότητες γίνεται χωρίς τη σύμφωνη γνώμη των εμπλεκόμενων.

Επιπροσθέτως, είναι δυνατό να προκύψουν προβλήματα που συνδέονται αφενός με τεχνικά θέματα και αφετέρου με το ίδιο το άτομο ως χρήστη. Κάποια τέτοια προβλήματα είναι:

- Ο ανεπάρκεια ή ακαταλληλότητα στις υποδομές, στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στις ευρυζωνικές συνδέσεις
- Ο σχεδιαστικές αστοχίες
- Ο ελλιπής εξοικείωση με την τεχνολογία
- Ο αυξημένες απαιτήσεις του προγράμματος για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών
- Ο μείωση του αρχικού ενδιαφέροντος και του ενθουσιασμού των χρηστών
- Ο χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευομένων, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων

επιφυλακτικότητα απέναντι σε καινοτόμα προγράμματα

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια σχεδιασμού πρότασης δημιουργίας ενός πληροφοριακού συστήματος επιμόρφωσης με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle για την εφαρμογή προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Η εφαρμογή αυτής της πρότασης στην πράξη και η αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς της θα μπορούσε να είναι το επόμενο βήμα, που θα σηματοδοτήσει την αλλαγή της πρακτικής των εκπαιδευτικών και την ενσωμάτωση της ηλεκτρονικής μάθησης στην καθημερινότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικό – Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, 23-25 Νοεμβρίου 2007 (σ.σ 210 – 225). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Βαγιάνος Δ., Γρηγορόπουλος Ε. & Τσινάκος Α. (2014), «*Πλατφόρμες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης*» *Εισαγωγή- Χαρακτηριστικά – Σύγκριση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.

Διαμαντίδης, Α. (2005), *Η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση και εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μικρόπουλος, Α., Κιουλάνης, Σ., Μουζάκης, Χ., Μπέλλου, Ι., Παπαχρήστος, Ν., Φραγκάκη, Μ., & Χαλκίδης, Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Στο: Π. Αναστασιάδης (Επιμ), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος (σσ. 112-129). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιάτσος, Θ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3200>