

Επαναπροσδιορίζοντας τα ερμηνευτικά πλαίσια της λογοτεχνίας στη νοοτροπία Νο2:

Πολυφωνία, ιστοριοσύνη και διαδραστικότητα έναντι κανόνα, κλασικής αφήγησης και εμπύθισης. Η σημασία της ερμηνευτικής πλαισίωσης για την κατανόηση του λογοτεχνικού φαινομένου.



Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

Στο παρόν τεύχος του i-Teacher, το πρώτο για το 2020, περιλαμβάνουμε το κείμενο του Διδάκτορα στις Τ.Π.Ε. και Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, Νίκου Αμανατίδη, με τίτλο: ***Συνέντευξη για την εκπαίδευση στην Κόστα Ρίκα από την Εκπαιδευτικό και Σύμβουλο Αγγλικής γλώσσας, Marianella Granados Sirias***. Είναι από τη σειρά συνεντεύξεων του Νίκου Αμανατίδη, «Ματιές από την εκπαίδευση, στον κόσμο».

Ακόμα, επισημαίνουμε το κείμενο της Ευαγγελίας Μουλά, με τίτλο: ***Επαναπροσδιορίζοντας τα ερμηνευτικά πλαίσια της λογοτεχνίας στη νοοτροπία no 2: Πολυφωνία, ιστοριοσύνη και διαδραστικότητα έναντι Κανόνα, κλασικής αφήγησης και εμβύθισης***. Η κυρία Μουλά Ευαγγελία είναι Φιλολόγος και μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο ΕΚΠΑ.

Ξεφυλλίστε το 206^ο τεύχος του i-Teacher, έχει πολύ ενδιαφέροντα άρθρα, από την αρχή ως το τέλος!

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 ανά 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.co.uk/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

<http://i-teacher.co.uk>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Επικοινωνία

e-Mail: i-teacher@i-teacher.co.uk

Ιστοσελίδα: <http://i-teacher.co.uk>

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

Κουγιουμτζής Γεώργιος

Δρ. Διδάσκων Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΑΠ & Neapolis University Pafos

Κουτρομάνος Γεώργιος

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

Κοψιδάς Οδυσσέας

Οικονομολόγος, Νομικός, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc, Διδάκτορας Τμήματος Βιομηχανικής Διοίκησης και Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Πειραιώς στο γνωστικό αντικείμενο της Οικονομικής του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων

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 Ιανουαρίου 2020***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-1-2020 ως και 29-2-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 21ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 21ου τεύχους:

- Ως 29-2-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-03-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 30-03-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-03-2020, ανάρτηση του 21ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού <http://i-teacher.co.uk>.

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**

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

Σελ.	8	Επαναπροσδιορίζοντας τα ερμηνευτικά πλαίσια της λογοτεχνίας στη νοστροπία no 2: Πολυφωνία, ιστοριοσύνη και διαδραστικότητα έναντι Κανόνα, κλασικής αφήγησης και εμβύθισης.
Σελ.	24	Συνέντευξη για την εκπαίδευση στην Κόστα Ρίκα από την Εκπαιδευτικό και Σύμβουλο Αγγλικής γλώσσας, Marianella Granados Sirias.
Σελ.	32	01.Θ.Ε. Ο ρόλος τον παραμυθιού στην ωρίμανση και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού.
Σελ.	37	01.Θ.Ε. Το συμβολικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.
Σελ.	44	03.Θ.Ε. M learning for foreign language teachers. Introducing the mobile app Socrative in classroom.
Σελ.	50	06.Θ.Ε. Παρουσίαση του εκπαιδευτικού λογισμικού Kidopedia. Ασκήσεις με Γράμματα, τόμος 22.
Σελ.	61	08.Θ.Ε. Εγώ και οι άλλοι. (Περιγραφή υλοποίησης ενός προγράμματος βελτίωσης τον αυτοπροσδιορισμού και ενδυνάμωσης μαθητών με αναπηρία).
Σελ.	70	12.Θ.Ε. Στάσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης απέναντι στην χρήση των Τ.Π.Ε. στην διοικητική τους πρακτική.
Σελ.	79	14.Θ.Ε. Η εμπειρία των ενηλίκων ως γέφυρα μάθησης.
Σελ.	87	15.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα ενός Πρακτικού Οδηγού του Διδάσκοντα για την καταλληλότερη αξιοποίηση των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο μάθημα των Ιταλικών.
Σελ.	95	15.Θ.Ε. Συμβουλευτική και παροχή υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης διαμέσου του Δημόσιου Διαδικτυακού Τόπου (Δ.Δ.Τ.) του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.)
Σελ.	104	16.Θ.Ε. Από τα δεδομένα και την πληροφορία, στη γνώση και τη μάθηση.
Σελ.	113	16.Θ.Ε. Έμφυλα στερεότυπα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.
Σελ.	121	16.Θ.Ε. Η χρήση των πεδόμετρων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Σελ. 132	16.Θ.Ε. Κινητική ανάπτυξη και κινητικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία.
Σελ. 141	16.Θ.Ε. Ο ρόλος της ηγεσίας στη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.
Σελ. 149	16.Θ.Ε. Παράδειγμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω ταινίας.
Σελ. 157	17.Θ.Ε. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 172	02.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο Ιστορίας Ε' τάξης Δημοτικού.
Σελ. 183	02.Θ.Ε. Η γενοκτονία των Εβραίων μέσα από τις μαρτυρίες των επιζώντων. Εκπαιδευτικό σενάριο με τη χρήση των Τ.Π.Ε.
Σελ. 201	02.Θ.Ε. Πρόγραμμα για την αειφορία στα πλαίσια της δράσης Teachers4Europe.
Σελ. 208	02.Θ.Ε. Στον αστερισμό της μεταμόρφωσης. Η μεταμόρφωση του ήχου και της εικόνας. Εκπαιδευτικό σενάριο με την υποστήριξη της ψηφιακής τεχνολογίας για την Α' τάξη του Γυμνασίου.

Επαναπροσδιορίζοντας τα ερμηνευτικά πλαίσια της λογοτεχνίας στη νοοτροπία no 2: Πολυφωνία, ιστοριοσύνη και διαδραστικότητα έναντι Κανόνα, κλασικής αφήγησης και εμβύθισης.

Η σημασία της ερμηνευτικής πλαισίωσης για την κατανόηση του λογοτεχνικού φαινομένου

Μουλά Ευαγγελία, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, moulaevang@gmail.com

Για να ερμηνεύσουμε την πραγματικότητα και τα ανθρώπινα δημιουργήματα, καθώς και ο,τιδήποτε υπάγεται στην αντίληψη, την εμπειρία και την επικοινωνία, ανατρέχουμε σε πλαίσια (Goffman, 1974) που παρέχουν βοήθεια προσανατολισμού και πλοήγησης στο εμπειρικό μας σύμπαν, δημιουργώντας συνεκτικά πεδία στους γνωστικούς μας χάρτες. Τα πλαίσια αποτελούν τα κλειδιά προς την αφηρημένη γνώση αλλά και την καθημερινότητα, προς την κατανόηση των κοινότοπων πράξεων αλλά και των εξαιρετικών, όπως είναι οι τέχνες.

Οι τέχνες, της λογοτεχνίας συμπεριλαμβανομένης, όπως όλες οι νοηματοδοτικές σημειωτικές πρακτικές, υπάγονται και κατανοούνται εξίσου εντός ορισμένων ερμηνευτικών πλαισίων. Ταυτόχρονα όμως, εκλύουν δυναμικές που οδηγούν στην ανάδυση νέων πλαισίων, τα οποία επηρεάζουν με τη σειρά τους τα περιεχόμενα, εν προκειμένω τα λογοτεχνικά γένη, σε μια κίνηση αέναης αλληλοτροφοδότησης. Οι αλληπάλλληλες πλαισιώσεις λαμβάνουν χώρα είτε από τον πομπό, είτε από τον δέκτη, είτε μέσα από το μήνυμα, είτε ακόμα από το συγκείμενό του.

Τα πλαίσια που ενεργοποιούνται ασύνειδα κατά την ερμηνευτική προσέγγιση της λογοτεχνίας είναι:

- *Πρωτίστως, το πλαίσιο της έννοιας του έργου τέχνης. Αυτό πυροδοτεί συγκεκριμένη αισθητική προσέγγιση και προϋποθέτει ότι η λειτουργία του δημιουργήματος δεν εντάσσεται στην συνθήκη της καθημερινότητας.*
- *Δευτερευόντως, το πλαίσιο των λογοτεχνικών ειδών: οι ειδολογικές συμβάσεις που συμβάλλουν στη διάκριση των λογοτεχνικών κειμένων από άλλα μεσικά προϊόντα, αλλά και μεταξύ τους, διαμορφώνουν προσδοκίες και επακόλουθες κρίσεις.*
- *Ακολούθως, το πλαίσιο «μυθοπλαστικότητα»: το έργο συνεπάγεται μια συγκεκριμένη, αποικειωτική λειτουργία της γλώσσας και της παρουσίας των γεγονότων και δημιουργεί ένα είδος αβεβαιότητας ή ασάφειας μη τυπικό της πρακτικής επικοινωνίας.*
- *Τέλος, τα συγκεκριμένα, πολιτισμικά και θεσμικά πλαίσια εντός των οποίων εμφιλοχωρούν τα λογοτεχνικά κείμενα, παράγονται, διαδίδονται, καταναλώνονται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης.*

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα πλαίσια και τα πλαισιωμένα περιεχόμενα μπορεί να μην ανήκουν στο ίδιο μέσο, αλλά να είναι ετερομεσικά, ή και να συνθέτουν ένα πολυμεσικό όλο. Η τεχνολογία ως «τοποθετημένος πόρος» δημιουργεί και υποστηρίζει

συγκεκριμένες πρακτικές μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και πλαίσια (Prinsloo 2005) και υποχρεωτικά, το λογοτεχνικό φαινόμενο εντός των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων δεν μπορεί να μένει ανεπηρέαστο. Νέα λογοτεχνικά είδη αναδύονται σε νέα συγκείμενα, που διευρύνουν τα όρια της ως τώρα αντίληψης περί λογοτεχνίας (Μουλά, 2019).

Κατά συνέπεια, καθώς τα νέα ερμηνευτικά πλαίσια του λογοτεχνικού φαινομένου επαναπροσδιορίζονται και πλαισιώνουν λογοτεχνικές εκφάνσεις που δεν μετέρχονται των παραδοσιακών γλωσσικών εκφραστικών τρόπων, επικρατεί σύγχυση και διχογνωμία. Διανύοντας τη φάση της προσαρμογής του θεωρητικού οπλοστασίου, αλλά και της δημιουργίας των κατάλληλων ερμηνευτικών εργαλείων (Young, 2004) των νέων διαμεσικών ή πολυμεσικών λογοτεχνικών δημιουργιών, θεωρία και πρακτική προσπαθούν να συντονιστούν και να διαμορφώσουν από κοινού το νέο λογοτεχνικό τοπίο. Σε αυτές τις συνθήκες αναθεωρείται εξίσου και η έννοια του λογοτεχνικού γραμματισμού.

Ο λογοτεχνικός γραμματισμός ως κοινωνική κατασκευή και πρακτική

Η λογοτεχνία συνιστά πρωταρχικό παράγοντα διαμόρφωσης του ατομικού πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά και του συλλογικού αντίστοιχα, εργαλείο ελέγχου (Rusch, 1999) και ορίζουσα ταξικής και κοινωνικής διαστρωμάτωσης, άρρηκτα συνδεδεμένη ως πολιτισμική έκφανση με τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και σταθερά σε συνάρτηση με εξουσιαστικές προτεραιότητες. Οι ιδεατές αναπαραστάσεις-προβολές του έθνους που εγγράφονται σε κάθε περίοδο της λογοτεχνικής παραγωγής, απηχούν τους ευσεβείς πόθους ενός λαού, που ενισχυμένοι θεσμικά, μετατρέπονται σε εθνικά στερεότυπα (Οικονόμου-Αγοραστού, 1992:18-19).

Καθώς η λογοτεχνία ως πολιτισμική συνιστώσα και πρακτική αποτελεί κατά μία έννοια «οργανωμένη προσπάθεια θεώρησης, κωδικοποίησης, τυποποίησης ή συστηματοποίησης και ελέγχου...της εξελισσόμενης υπάρξεως» (Παπαδόπουλος, 2002:38) είναι αυτονόητη η σημασία της οριοθέτησης και της επιβολής μηχανισμών ελέγχου στο λογοτεχνικό σώμα, αλλά και στον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας του.

Κατά συνέπεια, το βιβλίο και δη το λογοτεχνικό, μέχρι πρότινος μονοπωλούσε και μεσολαβούσε στις κοινωνικές σχέσεις ελέγχου μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη, μεταξύ φωνής αυθεντίας και υποκειμένου επιβολής εξουσίας, μεταξύ δάσκαλου/εμπειρογνώμονα και μαθητευόμενου. Η επικρατούσα αποδεκτή του μορφή ήταν σχετικά σταθερή, υπηρετώντας και υπαγορεύοντας ταυτόχρονα την αρχή της συμμόρφωσης. Εξίσου, ορισμένα είδη κειμένων ήταν προνομιούχα σε σχέση με άλλα και θεωρούνταν καταλληλότερα αναγνώσματα μέσα σε συγκεκριμένες, κανονικοποιημένες συνθήκες- π.χ. σχολικές αίθουσες διδασκαλίας- ενώ άλλα θεωρούνταν πιο περιφερειακά και λιγότερο αρμόζοντα. Βιβλία- ως αντικείμενα- και επιλεγμένα κείμενα σε συνέργεια ασκούσαν καταλυτική επιρροή στο επίσημο θεσμικό πεδίο και επέβαλαν κανόνες συμπεριφοράς και ηθικής, δεοντολογίες και ιδεολογίες.

Στο πεδίο της λογοτεχνίας ο Κανόνας υπήρξε ο πιο αντιπροσωπευτικός θεσμός της παραπάνω τάσης.

Οι λογοτεχνικοί κανόνες προσυπογράφοντας την αυθεντία ορισμένων κειμένων και διαμορφώνοντας ιεραρχίες, προσδιορίζουν την έννοια της λογοτεχνικότητας. Τα κείμενα που τους αποτελούν, καθίστανται το επίκεντρο της κριτικής, εισάγονται στα σχολικά προγράμματα, συμπεριλαμβάνονται στις ιστορίες λογοτεχνίας και υπηρετούν, στην κατακερματισμένη αστική κοινωνία, το ιδεολόγημα της εξιδανικευμένης παράδοσης που λειτουργεί συνεκτικά επ' αυτής. Παρά τη δυναμική φύση των Κανόνων, ως πολιτισμικών κατασκευών, κάποια κείμενα διατηρούν αναλλοίωτο το status τους, ακόμα κι αν επιφορτίζονται με διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο, καθώς η αξία είναι μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και κοινωνικά προσδιοριζόμενη έννοια.¹ «Η κανονικοποίηση δεν είναι παρά μια ισχυρή πολιτισμική επιχείρηση που φροντίζει να διατηρεί την αξία των «προϊόντων» της υψηλή στο χρηματιστήριο της πολιτιστικής αγοράς» (Jusdanis, 1991: 52, 59, 63).

Ο λογοτεχνικός γραμματισμός συνιστά ένα αδιαμφισβήτητο συμβολικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1979) που χρησιμοποιείται και ως κριτήριο κατάταξης των κατόχων του στην κατηγορία των πολιτισμικά εγγράμματων, κοινωνών μιας ανώτερης κουλτούρας.

Στο αξιακό-πολιτισμικό σύστημα που υποστήριζε τη χαρισματική φύση του συγγραφέα-δημιουργού αντιπαράτεθηκε η θεωρία του «θανάτου του συγγραφέα» (Barthes, 1988: 137-143) και η τολμηρή μεταμοντέρνα γραφή που ανέτρεψε τις ισχύουσες συμβάσεις (Μουλά & Μαλαφάντης, 2018) και παρήγαγε ποικίλες πειραματικές, διαδραστικές και παιγνιώδεις παραλλαγές. Την δε υλική και σημειωτική διάσταση της λογοτεχνίας επαναπροσδιόρισαν, επέκτειναν και εμπλούτισαν τα νέα μέσα, διεκδικώντας ολοένα και μεγαλύτερο πεδίο αντιπροσώπευσης της λογοτεχνικής ή καλύτερα της αφηγηματικής πράξης (Ryan, 2006). Το έντυπο βιβλίο αντικαθίσταται βαθμιαία από το ηλεκτρονικό, το οποίο ακόμα και στην πιο απλή, κλασική μορφή του διαθέτει τη δυναμική να αλλάξει τις αναγνωστικές πρακτικές και συνήθειες του κοινού (Αποστολίδου, 2012: 11). Η χαρά της ανάγνωσης, η απόλυτη εμπύθιση σε έναν φανταστικό κόσμο ή στον κόσμο των ιδεών του συγγραφέα επαναπροσδιορίζεται άρδην, με καθοριστικό παράγοντα την έλευση του ηλεκτρονικού βιβλίου (Johnson, 2009).

Περαιτέρω, η έννοια της λογοτεχνίας σήμερα συχνά εναλλάσσεται με αυτήν της αφήγησης. «Η αφήγηση είναι μια γνωστική κατασκευή με έναν μεν αμετάβλητο πυρήνα, που όμως μπορεί να λάβει ποικιλία σχημάτων, τα οποία μπορούμε να καλέσουμε avatars της ιστορίας» υποστηρίζει η (Ryan, 2006: xiii) επιχειρώντας να διερευνήσει το πεδίο της ψηφιακής αφήγησης.

¹ Richard Ohmann, The shaping of a canon, U.S. Fiction, 1960-1975, *Critical Inquiry* 10 (September 1983) 199-223 από το (Rabinowitz Peter, *Before reading, narrative conventions and the politics of interpretation*, Ithaca: Cornell University press, 1987, σελ.209.

Εξίσου και η έννοια του γραμματισμού έχει μετατοπιστεί και πληθυντικοποιηθεί. Οι Scribner και Cole (1981: 236) εδώ και δεκαετίες υποστήριζαν ότι οι γραμματισμοί αναφέρονται πάντοτε σε "κοινωνικά ανεπτυγμένους και διαμορφωμένους τρόπους χρήσης της τεχνολογίας και της γνώσης για την εκπλήρωση στόχων". Περιέγραψαν τους γραμματισμούς ως "κοινωνικά οργανωμένες πρακτικές που χρησιμοποιούν το δικό τους σύστημα συμβόλων και τη δική τους τεχνολογία για την παραγωγή και τη διάδοσή τους". Πιο πρόσφατα οι Lankshear και Knobel (2006: 64), στο ίδιο πνεύμα αποσαφηνίζουν την έννοια των γραμματισμών ως τους "κοινωνικά αναγνωρισμένους τρόπους παραγωγής, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης νοηματικού περιεχομένου μέσω κωδικοποιημένων κειμένων στα πλαίσια της συμμετοχής σε ποικίλους λόγους". Έτσι οι εκπρόσωποι της κίνησης των Νέων γραμματισμών (Leu et al. 2004, Lankshear and Knobel 2006), χτίζοντας πάνω στο θεωρητικό οικοδόμημα των Πολυγραμματισμών, πρότειναν μια δυναμική και συνεχώς αναπροσαρμοζόμενη έννοια του γραμματισμού, καθώς οι τεχνολογίες εξελίσσονται ραγδαία και σε εκθετικούς ρυθμούς. Οι παραπάνω εξελίξεις θέτουν υποχρεωτικά υπό διαπραγμάτευση και την έννοια της λογοτεχνικότητας.

Καθώς λοιπόν οι έννοιες της γνώσης και του γραμματισμού και της αφήγησης, υπό το καθεστώς της επέκτασης και διαρκούς αλλαγής των διαθέσιμων τεχνολογιών, μετασχηματίζονται, η εποχή που ανατέλλει επιφυλάσσει και για τη λογοτεχνία έναν νέο κοινωνικό ρόλο, στη διασταύρωση ποικίλων λόγων, στο πλαίσιο συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενων πρακτικών και νέων κωδικοποιήσεων, και εκ των πραγμάτων και ένα νέο τεχνολογικό παράδειγμα πέραν του έντυπου βιβλίου. Ο ανατρεπτικός πολυφωνικός και πολυστρωματικός χαρακτήρας που εντόπισε ο Μπαχτίν στο μυθιστορηματικό σύμπαν (Holquist & Emerson, 1981) εκδιπλώνεται και ενισχύεται μέσα από την εναλλαγή και τον συνδυασμό των σημειωτικών πόρων που προσφέρονται από τα νέα μέσα για την πραγμάτωση των λογοτεχνικών αφηγήσεων.

Το πέρασμα στη Νοοτροπία 2:

Η διευρυμένη έννοια του λογοτεχνικού και όχι μόνο κειμένου στα ψηφιακά περιβάλλοντα

Στον αναδυόμενο χώρο των ψηφιακών μέσων δεν υφίσταται πλέον ένα και μόνο, κυρίαρχο κειμενικό παράδειγμα. Είναι πλέον αισθητή η κειμενική μετατόπιση που έχει επισυμβεί στο ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο είναι γεμάτο με οπτικά, ηλεκτρονικά και ψηφιακά κείμενα. Οι όροι «πολυγραμματισμοί» (Cope & Kalantzis, 2000), «νέοι γραμματισμοί» (Lankshear, C. & Knobel, M. 2006, 2007), «πολυτροπικά κείμενα», «πολυτροπικός λόγος» και «πολυτροπικότητα» (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001) αντιπροσωπεύουν προσπάθειες να περιγραφεί η αλλαγή και να γίνει αντιληπτό το μεταβαλλόμενο παράδειγμα επικοινωνίας και μάθησης, που είναι θεμελιώδες για τον γραμματισμό, σε μια εποχή αυξημένης ψηφιακής επικοινωνίας. Οι εξελίξεις είναι ραγδαίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μετάβαση από την κυριαρχία της λεκτικής στο προβάδισμα της οπτικής έκφρασης στα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχει προκαλέσει μια σεισμική μετατόπιση στη δυτική σκέψη, που χαρακτηρίζεται ως μετατόπιση από την

αριστερή προς τη δεξιά εγκεφαλική αντίληψη. Ο «αριστερός εγκέφαλος» περιγράφεται ως διαδοχικός, λογικός, αναλυτικός - εξειδικευμένος στην ανάλυση λεπτομερειών. Ο «δεξιός εγκέφαλος» είναι μη γραμμικός, διαισθητικός και ολιστικός - εξειδικευμένος στο πλαίσιο και στη σύνθεση της μεγάλης εικόνας. (Crow, 2006: 18)

Οι Callow and Zammitt (2002) και ο Walsh (2006) εξετάζουν τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης στα πολυτροπικά περιβάλλοντα. Η πολυτροπικότητα της νέας κειμενικότητας που πηγάζει από την ευρύτερη κουλτούρα (Kress & Jewitt, 2008) επιτρέπει την έκφραση μέσω μιας ποικιλίας επικοινωνιακών τρόπων (Alvermann, 2008) και προϋποθέτει γνώσεις οπτικού και μιντιακού γραμματισμού για τη νοηματοδότηση τόσο του περιεχομένου, όσο και του συμφραστικού περιέχοντος.

Πέρα όμως από τις διαφορετικές γνωστικές προϋποθέσεις κατανόησης και τον διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας και ερμηνείας των ψηφιακών κειμένων, οι νέοι κειμενικοί τύποι υπόκεινται σε τέτοιους ριζικούς πειραματισμούς, υβριδισμό και διάρρηξη των προγενέστερων κανόνων, που κλυδωνίζουν σημαντικά τις συμβατικές κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες συνδέονται με τους ρόλους του συγγραφέα / εξουσίας και του αναγνώστη/ εξουσιαζόμενου.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Οποιαδήποτε ενσωμάτωση οπτικής και λεκτικής γραφής ... αποτελεί μια δυνητική διαταραχή, μια πρόκληση στην ηγεμονία της λέξης πάνω από την εικόνα. Όσοι εκφράζουν ανοικτά την καχυποψία τους ή την εχθρότητά τους απέναντι σε αυτό, στην πραγματικότητα εκδηλώνουν την ανησυχία τους και τον φόβο τους απέναντι στη διασάλευση της ισχύουσας ιεραρχίας» (Garrett-Petts & Lawrence 2000).

Εξίσου σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται στον τρόπο γραφής. Οι άνθρωποι που μεγάλωσαν κάτω από την ηγεμονία του βιβλίου και τη σταθερή τάξη πραγμάτων που αυτό εκπροσωπούσε, υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός «σωστού» τρόπου γραφής. Αντιθέτως, οι ψηφιακοί ιθαγενείς αμφισβητούν την επιβεβλημένη ορθότητα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υφίστανται κανόνες στον νέο ψηφιακό χώρο. Ωστόσο, οι κανόνες της νέας κειμενικότητας είναι λιγότερο άκαμπτοι, πιο ρευστοί και λιγότερο ελεγχόμενοι ή προκαθορισμένοι από άνωθεν δοσμένες, απαράβατες αρχές ή εμπειρογνώμονες. Ο τεράστιος πολλαπλασιασμός των κειμενικών τύπων και χώρων που τους φιλοξενούν, σημαίνει ότι υπάρχει πάντα ένας προορισμός, όπου οι όποιοι εκφραστικοί «τρόποι» γίνονται αποδεκτοί, όπου επικρατεί ελευθερία έκφρασης και όπου η παραδοσιακή έμφαση στον κανόνα είναι απολύτως υποταγμένη στην απώτατη επιδίωξη της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας. Αποτέλεσμα αυτής της νέας επικοινωνιακής συνθήκης είναι η αύξηση, η ποικιλία και η αφθονία της ποσότητας διαδικτυακής «γραφής» και αφήγησης (Baron, 2008, 6-7) στα ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας και δικτύωσης που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την παραγωγή κειμένων από χρήστες. Τέτοια είναι περιβάλλοντα άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων και συζητήσεων, τα blogs και τα ποικίλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Στον έντονα διαμεσολαβημένο και διαδικτυωμένο κόσμο μας η αφήγηση αναδεικνύεται σε πρωτεύουσα επικοινωνιακή και δημιουργική διαδικασία εμπλοκής με την τεχνολογία μέσω των ψηφιακών περιβαλλόντων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η νέα δυνατότητα του Facebook «My Story» έχει καταστήσει την λανθάνουσα μέχρι πρότινος τάση για αφήγηση του εαυτού, ανάγλυφη. Εξίσου, η στροφή στη φιλοσοφία του σχεδιασμού του facebook, ώστε να προωθεί ενημερώσεις από προσωπικές αναρτήσεις παρά από ειδήσεις, φανερώνει την επιθυμία του δικτύου να αξιοποιήσει στο μέγιστο την τάση των χρηστών να αφηγούνται τον εαυτό τους. (The New York Times, 2018). Παρόμοια χρήση προσφέρουν όλες οι υπηρεσίες micro-blogging (twitter)².

Αυτά τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα υποστηρίζουν και μια νέα νοοτροπία. Τα συστατικά της νέας ψηφιακής ηθικής που σχετίζονται με τη νέα αυτή νοοτροπία διαταράσσουν σοβαρά τις εξουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις, που υποστήριζε η έντυπη λογοτεχνία. Αυτό γίνεται αντιληπτό σε ποικίλες δραστηριότητες όπως το "modding", το οποίο επιτρέπει "τροποποιήσεις" ή "επεκτάσεις" ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού από τους ίδιους τους χρήστες, με σκοπό τον εμπλουτισμό και την προσθήκη επιπέδων δυσκολίας ή πολυπλοκότητας σ' αυτό. Εξίσου, αναφορικά με το λογοτεχνικό φαινόμενο πιο συγκεκριμένα, η νέα αυτή ηθική εκδηλώνεται στο «sharing», που επιτρέπει την αναπαραγωγή -συχνά συνοδευόμενη με σχολιασμό ενός πόρου-πηγής, στο beta-reading, δηλαδή τη δοκιμαστική ανάγνωση αδημοσίευτων έργων από τη σκοπιά του μέσου αναγνώστη ως ανατροφοδότηση στον συγγραφέα, αλλά και στη fanfiction, τα παράγωγα κείμενα αναγνωστών, με αφορμή δημοφιλή λογοτεχνικά έργα (βλέπε: <https://www.fanfiction.net/communities/book/Harry-Potter/>) (Brownen, 2011).

Η λεγόμενη «κουλτούρα της οθόνης» επηρεάζει καταλυτικά και μετασχηματίζει εξίσου, όλους τους κρίκους της αλυσίδας του λογοτεχνικού φαινομένου, από την παραγωγή και τη διακίνηση των κειμένων έως την ίδια την αναγνωστική πράξη και την ανταπόκριση (Αποστολίδου, 2019) [i]

Από τον Landow (1992) και τους wreaders ως τον Brun (2007) και τους "pro-dusers" έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά πλαίσια για να αποδώσουν τις πρακτικές και τις κουλτούρες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από περιβάλλοντα του διαδικτύου που κατευθύνονται από το χρήστη, ειδικά στο Web 2.0.

Η ενσωμάτωση των διαδραστικών ψηφιακών μέσων σε όλα τα στάδια του λογοτεχνικού φαινομένου, από την παραγωγή μέχρι την πρόσληψη και τη διδασκαλία, οδηγούν στη μετάβαση από τη νοοτροπία νο 1 στη «νοοτροπία νο 2» (Lankshear & Knobel, 2007: 11), στο πλαίσιο της οποίας στο άμεσο μέλλον θα εξετάσουμε αναπόφευκτα και τη λογοτεχνία.

² The New York Times. (2018). Facebook Overhauls News Feed to Focus on What Friends and Family Share. Retrieved January 29, 2018, from <https://www.ny-times.com/2018/01/11/technology/facebook-news-feed.html>

Ψηφιακή αφήγηση: Το ιερό δισκοπότηρο των νέων μέσων

Η σχέση μεταξύ αφηγηματικότητας και λογοτεχνίας είναι μάλλον πολυδιάστατη παρά μονοσήμαντη. Ο Μπαχτίν για να αποδώσει τη συνθετότητα της μυθοπλαστικότητας (fictionality) του μυθιστορηματικού είδους, προέκρινε την έννοια της «μυθιστοριότητας» (novelness) ως την πρωτεύουσα ιδιότητα της λογοτεχνικής αφήγησης. Μολονότι η μυθοπλαστικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που συνήθως σχετίζεται με αφηγηματικά κείμενα και δη με τα λογοτεχνικά, -ενώ οι μη αφηγηματικές μυθοπλασίες εντοπίζονται μόνο στην πειραματική περιφερειακή λογοτεχνία ή σε κείμενα που συνιστούν την εξαίρεση-, σήμερα αμφισβητείται η αποκλειστική και προνομιακή ιδιοποίηση του φαινομένου της αφηγηματικότητας από την έντυπη και συμβατική διάσταση της λογοτεχνίας.

Στο σπερματικό της κείμενο *Hamlet on the Holodeck* (1997), η Janet Murray παρατηρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι εγγενώς διαδικαστική και συμμετοχική. Η φανταστική αυτή εκδοχή του μέλλοντος της αφήγησης, διαδραστικής και εμβυθιστικής ταυτόχρονα, όπως πρωτοεμφανίστηκε στην τηλεοπτική σειρά *Star Trek: The Next Generation* βρήκε πολλούς αρνητές (Ryan, 2001; Aarseth, 2004; Spector, 2013) και πολύ λιγότερους υποστηρικτές, τουλάχιστον στην αρχή (Mateas, 2001; Nitsche, 2008).

Οι υποστηρικτές της, που προσυπογράφουν την επεκτατική θεωρία της αφήγησης (expansionist approach) (Ryan, 2006) θεωρούν την αφήγηση ως μια μεταβλητή έννοια που διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό και εξελίσσεται ιστορικά, επηρεαζόμενη από τις τεχνολογικές καινοτομίες. Αυτή η θέση συνοψίζεται στον τίτλο ενός κεφαλαίου του *Hypertext 2.0* του George Landow, "Reconfiguring Narrative." Εδώ, ο Landow (1997) επεσήμανε ότι στην ψηφιακή εποχή, η αφήγηση θα μπορούσε να γίνει κάτι εντελώς διαφορετικό από αυτό που υπήρξε στην προφορική, χειρόγραφη και έντυπη εποχή: "Το υπερκειμένο, το οποίο αποτελεί πρόκληση για τις αφηγηματικές και λογοτεχνικές μορφές που βασίζονται στη γραμμικότητα, θέτει υπό αμφισβήτηση τις ιδέες του σχεδίου και του ιστορικού ρεύματος που ξεκίνησε από τον Αριστοτέλη" (1997: 181).

Κάτι παρόμοιο είχε υποστηρίξει λίγο καιρό νωρίτερα ο Douglas (1992) στο άρθρο του: «Αυτό που μπορούν να κάνουν τα υπερκείμενα και δεν μπορούν τα έντυπα κείμενα». Η συνάντηση της αφήγησης και των νέων μέσων συμπεριέλαβε τομείς όπως η τεχνητή νοημοσύνη, η επιστήμη των υπολογιστών και οι βάσεις δεδομένων, της οποίας η πρώιμη φάση δημιούργησε αμηχανία και οδήγησε σε ακραίες απόψεις του τύπου: «η αφήγηση και η βάση δεδομένων είναι θανάσιμοι εχθροί» (Manovich 2001: 225). Αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς θεωρήθηκε ασυμβίβαστο να συνυπάρχουν η παραδοσιακή αφήγηση που υπαγορεύεται από χρονολογική σύνδεση και αιτιότητα με μια βάση δεδομένων, που ως συλλογή στοιχείων, προσπελάζεται με οποιαδήποτε σειρά.

Ένας όρος ορόσημο για την ψηφιακή αφήγηση σήμερα θεωρείται αυτός του κυβερνοβάρδου. Αυτός αναφέρεται σε επαγγελματίες αφηγητές του κυβερνοχώρου, οι οποίοι νιώθουν ασφαλείς στην ιδέα της παραχώρησης μέρους της εξουσίας τους και

του ελέγχου επί της δημιουργίας τους στους χρήστες και αντιλαμβάνονται εαυτούς ως σχεδιαστές εκφραστικού δυναμικού, παρά ως δημιουργούς μοναδικών εμπειριών και οπτικών. Ο ρόλος τους είναι να επιδιώκουν ισορροπίες μεταξύ περιεχομένου, εμπλοκής του χρήστη και ελευθερίας στην εξερεύνηση. (Koenitz et al., 2015:3).

Καθώς αυτές οι ισορροπίες δεν έχουν ακόμα επιτευχθεί, η αλληλεπιδραστική αφήγηση αναδεικνύεται στο «ιερό δισκοπότηρο για τα νέα μέσα» (Manovich 2001) ή ακόμα στο «φανταστικό τέρας στη μυθολογία της πληροφορικής, ένα φευγαλέο μονόκερο, που μπορούμε να φανταστούμε, αλλά όχι ακόμα να συλλάβουμε» (Laurel: 2001: 72).

Γεφυρώνοντας το ζητούμενο της λογοτεχνικής εμπύθισης με τη διάδραση των νέων μέσων μέσα από το παράδειγμα των ψηφιακών παιχνιδιών

Η Hayles (2008: 22) προτείνει για την κατανόηση των αισθητικών στρατηγικών και δυνατοτήτων της πολυτροπικής φύσης των ψηφιακών έργων την συνδυαστική αξιοποίηση ποικίλων θεωρητικών και ερμηνευτικών παραδόσεων, πέραν της αφηγηματολογικής.

Καθώς η αφηγηματικότητα υιοθετήθηκε από νωρίς εξίσου και από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, επιδιώκοντας τη μεγαλύτερη δυνατή συναισθηματική εμπλοκή και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των παικτών, τα πράγματα περιπλέχθηκαν.

Αρχικά οι προσανατολισμένες στην αφήγηση θεωρητικές αναλύσεις των ψηφιακών παιχνιδιών καταλάμβαναν μια αντιδιαμετρική θέση σε σχέση με τις προσανατολισμένες στη φιλοσοφία των παιχνιδιών καθαυτών (Aarseth, 2004; Juul, 1999; Eskelinen, 2001; Frasca, 2003). Η διχοτόμηση έμοιαζε πολωτική, εξ ου και προέκυψε η ομώνυμη αντιπαράθεση «narratology vs. ludology debate» με κατηγορηματικές θέσεις όπως: «τα παιχνίδια δεν είναι αφηγηματικό μέσο» (Juul, 1999: 1), σε μια προσπάθεια του νεοαναδυόμενου πεδίου των σπουδών των παιχνιδιών (Game studies) να νομιμοποιηθεί, να θεσμοποιηθεί και να αυτονομηθεί.

Η Ryan, γεφυρώνοντας την αντιπαράθεση, οραματίστηκε και αντιπρότεινε μια διαμεσική αφηγηματολογία, η οποία αντιλαμβάνεται τα κείμενα όχι υποχρεωτικά ως γλωσσικά, στατικά και γραμμικά, όπως στην κλασική αφηγηματολογία των Chatman (1980) and Prince (1990), αλλά ως συγκρητικά, οπτικο-ακουστικά, διαδραστικά συστήματα ή ως λοιπά ψηφιακά και μεσικά αφηγηματικά εγχειρήματα. Σε αυτά τα κείμενα η ειδοποιός διαφορά είναι η έννοια της ιστοριοσύνης (storiness) (Ryan, 2001), δηλαδή μιας διαβαθμισμένης ποιότητας που εκτείνεται σε εύρος, από το χαμηλότερο επίπεδο των περιθωριακών αφηγηματικών περιπτώσεων μέχρι το απώτατο των πρότυπα ανεπτυγμένων αφηγήσεων. Η ιστοριοσύνη δε συνίσταται στην ικανότητα των σημειωτικών προϊόντων, να προκαλούν συγκεκριμένες γνωστικές επιδράσεις στον νου των ερμηνευτών τους.

Έτσι διαχωρίζονται τα γλωσσικά φαινόμενα από την αποκλειστική σχέση με την αφηγηματικότητα, η οποία γίνεται πλέον αντιληπτή ως ένα είδος γνωστικής φόρμας που λειτουργεί σε ποικίλα μέσα.

Η επιστημονική συζήτηση από την άποψη των παιχνιολόγων (ludologists), λειτουργούσε με ένα πολύ στενό πρότυπο αφήγησης, ασχολούμενη με τους κανόνες και τις συμβάσεις της κλασσικής γραμμικής αφήγησης σε βάρος της μελέτης άλλων ειδών αφηγήσεων [...] που επιδιώκουν στην ισορροπία μεταξύ των ανταγωνιστικών απαιτήσεων της αφήγησης και του θεάματος (Jenkins, 2005).

Σταδιακά, και καθώς οι σπουδές των παιχνιδιών απέκτησαν συν τω χρόνω ακαδημαϊκό κύρος, οι τόνοι της αντιπαράθεσης έπεσαν, με κορύφωση την ανακοίνωση από την Janet Murray του τέλους του διχασμού των θεωρητικών (Murray, 2005).

Σήμερα παρουσιάζεται αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ των θεωρητικών και των προγραμματιστών των παιχνιδιών για τη δημιουργία σύνθετων συναισθηματικών εμπειριών στα παιχνίδια, πέρα από τον ενθουσιασμό για τη νίκη ή την αποθάρρυνση από την ήττα. Αυτό διότι από τη μία έχει αναγνωριστεί ότι οι δυνατότητες της αφήγησης εμπλουτίζουν την εμπειρία του παιχνιδιού και από την άλλη, η αφήγηση γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης έξω από τα στεγανά της παραδοσιακής αφηγηματολογίας. Οι αφηγηματικές στρατηγικές που υιοθετούνται από τα παιχνίδια προσλαμβάνουν ποικίλες μορφές και εκφάνσεις (pre-established, discovery, sandbox, computer-generated) (Picucci, 2014).

Καθώς η εμπύθιση στον κόσμο του παιχνιδιού, όπως επιβεβαιώνεται από τη θεωρία της ροής (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009), είναι ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά, αλλά και η σημαντικότερη αρετή των επιτυχημένων ηλεκτρονικών παιχνιδιών, που ταυτόχρονα συνδυάζουν υψηλό βαθμό διαδραστικότητας, γεννάται το ερώτημα αν η εμπειρία αυτή προσομοιάζει με την εμπύθιση που προκαλεί η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και κυρίως, αν η δεύτερη μπορεί να επωφεληθεί από την κατανόηση και οικειοποίηση της παιγνιώδους λειτουργίας.

Τα παιχνίδια που συνδυάζουν αφηγηματικότητα και αλληλεπίδραση, -είτε εσωτερικού, είτε εξωτερικού, είτε εξερευνητικού είτε οντολογικού τύπου- δίνοντας στον παίκτη έναν ρόλο (ενός avatar, ενός πρωτοπρόσωπου δράστη, ή μιας εποπτεύουσας αρχής) και έναν στόχο, αποτελούν, με κριτήριο τη δημοτικότητά τους, τις πιο επιτυχημένες ψηφιακές αφηγηματικές εκδοχές. Πολλοί gamers αρέσκονται να αφηγούνται την ιστορία των περιπετειών τους στον μυθοπλαστικό κόσμο των παιχνιδιών, τα οποία παρέχουν έναν τρόπο πραγμάτωσης της αφήγησης, εναλλακτικό σε σχέση με τον διηγητικό τρόπο των μυθιστορημάτων ή τον μιμητικό τρόπο του κινηματογράφου και του θεάτρου και ιδιαιτέρως ελκυστικό (Ryan, 2011).

Αναπόφευκτα αναδύεται ένα δεύτερο ερώτημα: Μήπως εντέλει η ενεργή συμμετοχή των χρηστών δεν είναι ασυμβίβαστη με την αφηγηματικότητα;

Παρόλο που ο κλασσικός ορισμός της αφήγησης δεν φαίνεται να ισχύει στην ανάλυση των παιχνιδιών, η κατανόηση της έννοιας της αφήγησης όπως προέρχεται από τις γνωστικές επιστήμες, συνηγορεί στην άποψη ότι τα παιχνίδια έχουν δυνάμει ενδιάθετη αφηγηματικότητα που ενεργοποιείται με τη συνδρομή του παίκτη-ερμηνευτή της διαδραστικής εμπειρίας. Σύμφωνα με την Ryan (2005), αλλά και σημαντικούς γνωστικούς ψυχολόγους όπως ο Herman (2002) και ο Bordwell (1985), οι ιστορίες δεν ανήκουν ουσιαστικά στο αφηγηματικό κείμενο, αλλά κατοικούν στο ανθρώπινο μυαλό ως νοητικό κατασκεύασμα: «η αφήγηση είναι μια νοητική εικόνα- που κατασκευάζεται από αυτόν που την προσλαμβάνει ως απάντηση στο κείμενο. Ακόμη και όταν ένα μιντιακό κείμενο δεν αντιπροσωπεύει μια ιστορία, μπορεί κανείς να δημιουργήσει διανοητικά ιστορίες ως ανταπόκριση σε αυτό. Ομοίως, ακόμη και όταν το κείμενο δεν αντιπροσωπεύει μια σταθερή ακολουθία συμβάντων, που ανακοινώνονται από έναν αφηγητή, το μυαλό μας εξακολουθεί να είναι σε θέση να κατασκευάσει μια τέτοια ακολουθία, συνδέοντας τα γεγονότα ουσιαστικά μεταξύ τους. Παρόλο που ο παίκτης ασχολείται σε πραγματικό χρόνο με ένα παιχνίδι, αναπτύσσει διαρκώς ιστορίες διανοητικά, ως γνωστικά πλαίσια, απαραίτητα για την κατανόηση των παρελθουσών και των τρεχουσών ενεργειών, αλλά και για την εκπόνηση μελλοντικών. Επίσης, αυτές οι ιστορίες δεν είναι απλώς γνωστικές δομές με την έννοια της αποθηκευμένης ορθολογικής πληροφορίας, αλλά αποτελούν επιπλέον και συναισθηματικό βίωμα (Herman, 2009).

Εν ολίγοις, η παραδοχή της δυνάμει αφηγηματικής φύσης των παιχνιδιών διαμορφώνει μια γέφυρα προς την κατανόηση των ευρύτερων αλλαγών που επισυμβαίνουν στο πεδίο της λογοτεχνίας, από την παραγωγή ως την πρόσληψη. Η επέκταση και προσαρμογή της έννοιας της αφηγηματικότητας ή η πρόκριση της έννοιας της «ιστοριοσύνης» αποτελούν έναν συμβιβασμό ανάμεσα στην επιδιωκόμενη εμβύθιση που προκαλείται από την κλασική αναγνωστική απόλαυση από τη μία και από τη διαδραστικότητα, από την άλλη, ως πάγιου χαρακτηριστικού των σύγχρονων ψηφιακών «αφηγηματικών» μέσων.

Συνοψίζοντας

Μέχρι σήμερα η διαδραστική μυθοπλασία που προσφέρει στον αναγνώστη μια επιλογή από συνδέσμους, δεν κατόρθωσε να κατακτήσει την Εύκρατη Ζώνη (Ryan, 2005) των αναγνωστών, επειδή ο συγγραφέας δεν μπορεί να ελέγξει την κατεύθυνση της αφήγησης και ο αναγνώστης όχι σπάνια, καταλήγει να χάνεται σε έναν λαβύρινθο (Moula, 2012).

Χωρίς να ισχυρίζεται κανείς ότι οι διαδραστικές αφηγηματικές εφαρμογές των ψηφιακών κειμένων αποτελούν συγκρίσιμα ή εφάμιλλα μεγέθη με την κλασική λογοτεχνία, ίσως θα έπρεπε να αναρωτηθούμε αν εντέλει μετατοπίζεται ή αλλάζει το μοντέλο της αναγνωστικής-αισθητικής απόλαυσης και αν η νέα εποχή επιλέγει τη διαδραστικότητα ως τη σημαντικότερη αρετή ενός κειμένου, σε σύγκριση με την

πολυεπίπεδη εμπύθιση και την σύμβαση της ψευδαίσθησης της αληθοφάνειας που προσέφεραν οι κλασικές λογοτεχνικές αφηγήσεις.

Η διευρυμένη έννοια της αφήγησης στα ψηφιακή περιβάλλοντα (Μουλά, 2019), δεν αναφέρεται πλέον μόνο στη ρητή πράξη της επανάληψης ή ανάκλησης γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και στην εκφραστική πράξη της δημιουργίας γεγονότων στο παρόν. Δεν έχει σε αυτό το πλαίσιο σημασία το αν αυτά τα γεγονότα και οι αιτιώδεις σχέσεις τους είναι προκαθορισμένα ή αν ανήκουν βιωματικά σε ένα «εδώ-και-τώρα» αντί σε ένα «εκεί-και τότε» (Dubbelman, 2012). Η γνωστική προσέγγιση της αφήγησης είναι ιδιαίτερα συμβατή

με την ανάλυση των παιχνιδιών και άλλων μορφών αλληλεπιδραστικής ψηφιακής εκφοράς (Koenitz, 2015) επιτρέποντας επεκτάσεις της ίδιας της έννοιας της αφήγησης και συνακολούθως και της λογοτεχνίας ως αφηγηματικού μέσου.

Εξ ου και υποστηρίζεται χαρακτηριστικά ότι σήμερα υπάρχουν ψηφιακά βιβλία που παίζονται και ψηφιακά παιχνίδια που διαβάζονται (Ensslin 2014).

Το αν η νέα πολυφωνική, πολυμεσική, υβριδική, παιγνιώδης, διαδραστική ή διαμεσική λογοτεχνική έκφραση υπαγορεύει μια διαφορετική αναρχική ανάγνωση (Petrucci, 2003: 99), ή το αν αυτή μετατρέπει τον ανα-γνώστη σε ανα-βάτη (from reading to riding) (Strehovec²⁰¹⁵) που «καλπάζει» μεταξύ επιλογών, το σίγουρο είναι ότι η λογοτεχνία ως η τέχνη του γραπτού λόγου θα αλλάξει και μάλιστα θα μπορούσε να γίνει «η τέχνη του ηχογραφημένου λόγου» ή «η τέχνη των παρουσιασμένων με δυαδικό κώδικα έργων».

Αλλά αυτό που δεν θα αλλάξει ποτέ είναι η βασική λειτουργία της λογοτεχνίας και οι στοιχειώδεις ανάγκες που αυτή θεραπεύει, που δεν είναι παρά ο διαμοιρασμός της φαντασίας, των συναισθημάτων, των εμπειριών και των σκέψεων κάποιου που δημιουργεί, με κάποιους άλλους, στους οποίους απευθύνεται. (Rogatsevskaia, 2013: 205)

Βιβλιογραφία

Aarseth, E. (2004). Genre trouble. *Electronic book review*, 3, 1-7.

Alvermann D.E. (2008). « Why bother theorising Adolescents» Online literacies for Classroom Practice and Research. *Journal of adolescent and Adult Literacy*. 52 (1): 8-19

Baron, N. (2008). *Always On. Language in an Online and Mobile World* . Oxford: Oxford University Press.

Bell, Alice, Astrid Ensslin & Hans Kristian Rustad.(2014). *Analyzing digital fiction*. New York and London: Routledge.

Bordwell, D.(1985). *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bourdieu, P. (1979) (2013). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge.

Bronwen Thomas (2011). Update Soon! Harry Potter Fanfiction and Narrative as a Participatory Process (pp.205-219) In Page, R., & Thomas, B. (eds.). (2011). *New narratives: Stories and storytelling in the digital age*. U of Nebraska Press.

Brun, A. (2007, March). Beyond Difference: Reconfiguring Education for the User-Led Age. Paper presented at *Ideas, Cyberspace, Education (ICE) 3 Symposium*, Scotland, UK.

Callow, J. and Zammitt, K. (2002). Visual literacy: from picture book to electronic texts. In

Chatman, S. B. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.

Crow, D. (2006). *Left to right: The cultural shift from words to pictures*. Ava Publishing.

Douglas J.Y. (1992). What Hypertexts Can Do That Print Narratives Cannot. *Reader/ Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism and Pedagogy*. 28: 1-22.

Dubbelman, T. (2011). Playing the hero: How games take the concept of storytelling from representation to presentation. *Journal of Media Practice*, vol. 12, pp. 157–172.

Ensslin, A. (2014). *Literary Gaming*. Cambridge, MA: MIT Press.

Eskelinen, M. (2001). Towards computer game studies. *Digital creativity*, 12(3), 175-183.

Frasca, G. (2003, November). Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place. In *DiGRA conference*.

Garrett-Petts, W.F. & Lawrence, D. (2000). *PhotoGraphic Encounters: The edges and edginess of reading prose pictures and visual fictions*. Alberta: The University of Alberta Press.

Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, MA.: Harvard Univ. Press.

Hayles, K. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Herman, D. (2002). *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Wiley-Blackwell. Chichester.

Holquist, M., & Emerson, C. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Jusdanis, G. (1991). *Belated Modernity and Aesthetic Culture: The Making of a National Literature, Theory and History of Literature*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Juul, J. (2001). Games telling stories. *Game studies*, 1(1), 45.

Koenitz, H., Ferri, G., Haahr, M., Sezen, D., Sezen, T.I. (eds). (2015a). *Interactive Digital Narrative: History, Theory and Practice*. (pp. 91–105). New York and London: Routledge.

Koenitz, H.: (2015b) Towards a specific theory of interactive digital narrative. In: Koenitz, H., Ferri, G., Haahr, M., Sezen, D., Sezen, T.I. (eds). *Interactive Digital Narrative: History, Theory and Practice*. (pp. 91–105). New York and London: Routledge.

Kress G & Jewitt C. (2008). *Introduction In Multimodal Literacy* (pp. 1-18). New York: Peter Lang.

Landow, George (1997). *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). Sampling «the New» in New Literacies. In Knobel, M. & Lankshear, C. (eds), *A New Literacies Sampler* (pp. 1-24). New York: Peter Lang.

Lankshear, C., and M. Knobel. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. (2nd ed). New York: Open University Press.

Laurel, Brenda. (2001). *Utopian Entrepreneur*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Leu, Donald J., Charles K. Kinzer, Julie Coiro, and Dana W. Cammack. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In Ruddell, Robert B. and Norman Unrau (eds).

Theoretical models and processes of reading. 5th ed.,(pp. 1568–1611). Newark, DE: International Reading Association.

Manovich, Lev.(2001). *The Language of New Media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Monteith, M. (ed.) *Teaching Primary Literacy with ICT* (pp.189-201). Buckingham, UK: Open University Press.

Moula, E. (2012).E- literature as metonymy of postmodernism: emancipation or new homage? In Tseles D.I.- Malafantis K.D., Pamouktsoglou A.I. (eds). *Education and Society: Research and innovation in new technologies*. (pp. 180-190). Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Murray, J. H. (2005, June). The last word on ludology v narratology in game studies. In *International DiGRA Conference*.

Petrucchi, A. (2003). Reading to Read: A future for reading». In Cavallo, G. and R. Chartier (eds). *A history of Reading in the West*. (pp. 345-367). Cambridge: Polity Press.

Picucci, Marcello Arnaldo (2014).When Video Games Tell Stories: A Model of Video Game Narrative Architecture. *Caracteres. Estudios Culturales y criticos de la esfera digital*. 3(2), Noviembre 2014.

Prince, G. (1990). On narrative studies and narrative genres. *Poetics Today*, 11(2), 271-282.

Prinsloo, M. (2005). «The new literacies as placed resources. *Perspectives in Education*. 23 (4): 87–98.

Rogatchevskaia, Ekaterina (2013). Don't Panic: Reading Literature in the Digital Age In Socken, P. (ed.) (2013). *The Edge of the Precipice: Why Read Literature in the Digital Age?* (pp.192-206). McGill-Queen's Press-MQUP.

Rusch, Gebhard (1999). The status of authors within literary systems: Challenging the canon. An explorative investigation of Alfred Döblin's status within the German literary system in 1997, *Poetics*, 26 (5-6), August 1999, 367-384 .

Ryan M.-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Press.

Ryan, M.- L. (2006). *Avatars of story*. U of Minnesota Press.

Ryan, M.- L. (2005). Narrative and the Split Condition of Digital Textuality
ανακτήθηκε από: <http://www.dichtung-digital.de/2005/1/Ryan/>

Ryan, M.- L. (2011). The Interactive Onion: Layers of User Participation. In Page, R. & Thomas, B. (eds). *New narratives: Stories and storytelling in the digital age*. (pp.35- 63). Nebraska: U of Nebraska Press.

Scribner, S. and Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In: Gilman, R., Huebner, E.S., Furlong, M. (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp. 131–145). New York: Routledge.

Strehovec, Janez. (2014). The E-literary Text as an Instrument and a Ride. Novel Forms of Digital Literature and the Expanded Concept of Reading. In Marcel Cornis-Pope (ed.) *New Literary Hybrids in the age of Multimedia Expression. Crossing borders, crossing genres*. (pp.340-356) Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

The New York Times. (2018). Facebook Overhauls News Feed to Focus on What Friends and Family Share. Ανακτήθηκε από <https://www.nytimes.com/2018/01/11/technology/facebook-news-feed.html>

Walsh, M. (2006). The ‘textual shift’: examining the reading process with print, visual and multi-modal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*. 29(1), 24-37.

Young, Katharine (2004). Frame and Boundary in the Phenomenology of Narrative. In Ryan, Marie-Laure (ed.) *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling*. (pp.76-107). Lincoln, NE: Univ. of Nebraska Press.

Αποστολίδου Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ. Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, Δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. (δοκίμιο). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>

Οικονόμου – Αγοραστού, Ιωάννα (1992). Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μουλά, Ε. & Μαλαφάντης, Κ. (2018). Η παιδική λογοτεχνία στην ψηφιακή εποχή: Το διαδίκτυο ως θεματική και ως δυναμική στο νεανικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμος 35, τεύχος 68, 2018, σσ.92-107.

Μουλά Ε. (2019). Οι χίλιες και μία όψεις της ψηφιακής μυθοπλασίας και το μέλλον της ανάγνωσης. *I- teacher*, τ. 19, Νοέμβριος 2019, σσ.9-29.

Μπαρτ, Ρ.(1968) (1988) «Ο θάνατος του συγγραφέα». Στο *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Ρινόπουλος Λουκάς (επιμ.), Σπανός Γιώργος (μτφρ.) (σσ.137-143). Αθήνα: Πλέθρον.

Παπαδόπουλος, Γιάννης (2002). *Το όλον, το τραγικόν και η αγωγή*, Αθήνα: Ψηφίδα.

Συνέντευξη για την εκπαίδευση στην Κόστα Ρίκα από την Εκπαιδευτικό και Σύμβουλο Αγγλικής γλώσσας, Marianella Granados Sirias

Νικόλαος Αμανατίδης Δρ ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Μεταδιδακτορικός φοιτητής ΕΚΠΑ



1. Αγαπητή Νέλα καλησπέρα σας και καλώς ήλθατε στην διαδικτυακή μας συνέντευξη αναφορικά με το εκπαιδευτικό προφίλ της Κόστα Ρίκα. Θα θέλαμε να μας πείτε μερικά πράγματα για τον εαυτό σας, το επάγγελμά σας και τη θέση, τα χρόνια εμπειρίας και τον τρόπο εργασίας σας.

Γεια σας, το πλήρες όνομά μου είναι η Μαριάνελα Γρανάδος Σίριας. Σήμερα υπηρετώ ως Εθνικός Σύμβουλος Αγγλικής στη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Διαφοροποιημένης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Δημόσιας Εκπαίδευσης στο Σαν Χοσέ, την πρωτεύουσα της Κόστα Ρίκα, τρίτος κύκλος. Η εκπαίδευση στην Κόστα Ρίκα χωρίζεται σε 3 κύκλους: προ-εκπαίδευση (πριν την ηλικία 7), πρωτοβάθμια εκπαίδευση (από 6-7 έως 12-13) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

(από 12-13 έως 17-18). Έχω εργαστεί ως δασκάλα Αγγλικών σε ιδιωτικούς και δημόσιους οργανισμούς από την πρωτοβάθμια έως και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση για περισσότερα από 20 χρόνια. Επίσης έχω εργαστεί ως Εθνικός Σύμβουλος Αγγλικών σε δύο εκπαιδευτικούς φορείς που ονομάζονται Διεύθυνση Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών και Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Calidad, όπου σχεδίασα και υλοποίησα τα πρώτα διαγνωστικά αγγλικά τεστ για την ένατη τάξη το 2010. Είχα την ευκαιρία να αξιολογήσω σε διαγνωστικά τεστ συγκεκριμένες δεξιότητες όπως η ακουστική κατανόηση και η γραφή. Εκπόνησα επίσης μια μελέτη-έρευνα για τον προσδιορισμό των συντελεστών που σχετίζονται με την απόδοση των μαθητών στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα στην Κόστα Ρίκα στον τρίτο κύκλο εκπαίδευσης. Έχω επίσης συμμετάσχει στο σχεδιασμό του νέου Αγγλικού προγράμματος σπουδών για τον τρίτο κύκλο της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, του πιλοτικού προγράμματος του Υπουργείου για τις δίγλωσσες ομαδικές μαθητών, Ισπανικά-Αγγλικά καθώς και του προγράμματος σπουδών για τα δίγλωσσα πειραματικά γυμνάσια και τις δίγλωσσες ομάδες μαθητών. Εργάζομαι στο Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης εδώ και 28 χρόνια.

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.

Έχουμε προσχολική (νηπιαγωγείο, προετοιμασία), πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Χρειάζονται 11 ή 12 χρόνια σπουδών για να ολοκληρωθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση από την προσχολική βαθμίδα έως το γυμνάσιο. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουμε τα γενικά σχολεία, τα δίγλωσσα σχολεία και τα πολύβαθμα σχολεία όπου έχουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία και θεματικές όπως Επιστήμες, Αθλητισμό, και Θρησκευτικά στα Χριστιανικά σχολεία. Στην Κόστα Ρίκα τα Δημοτικά Σχολεία είναι εξατάξια και τα Γυμνάσια-Λύκεια πεντατάξια. Κάθε επίπεδο διαιρείται σε δύο κύκλους και μετά την ολοκλήρωση αυτού του κύκλου, οι μαθητές καλούνται να περάσουν γραπτές δοκιμασίες σε όλα τα μαθήματα που παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια αυτών των ετών. Η πιο σημαντική από αυτές τις εξετάσεις είναι το Bachillerato, οι οποίες απαιτούνται για να αποκτήσουν το δίπλωμα γυμνασίου που αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή τους σε πανεπιστήμια. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουμε τρεις κύριους κλάδους, τους ακαδημαϊκούς, τεχνικούς και καλλιτεχνικούς. Στον ακαδημαϊκό κλάδο, έχουμε επιστημονικά, περιβαλλοντικά, δίγλωσσα και αγροτικά σχολεία, (δωρεάν για τα δημόσια ιδρύματα) και άλλα. Ο τεχνικός κλάδος διαιρείται σε τρεις κύριους τομείς υπηρεσιών, του εμπορίου, της βιομηχανίας και της γεωργίας. Αν κάποιος μαθητής παρακολουθεί ένα τεχνικό γυμνάσιο, θα πρέπει να παραμείνει ένα επιπλέον έτος για να αποκτήσει ειδικότητα σε οποιονδήποτε από τους προαναφερθέντες τομείς. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κύριους τομείς, τους δημόσιους και τους ιδιωτικούς. Στα δημόσια πανεπιστήμια οι σχολές μπορούν να διαρκέσουν περίπου 5 ή 6 χρόνια. Μερικές όμως πανεπιστημιακές σχολές διαρκούν λιγότερο χρόνο στα ιδιωτικά πανεπιστήμια.

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.

Πρέπει να βελτιώσουμε την παιδαγωγική διδασκαλίας στην τάξη διότι, παρότι έχουμε αρκετές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, υπάρχουν ελάχιστες αλλαγές στις πρακτικές της τάξης, στην επαγγελματική ποιότητα των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση του δασκάλου. Επίσης θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα και στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτά είναι θέματα που το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης εργάζεται πραγματικά σκληρά για να αντιμετωπίσει και λύσει.

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 διαφορετικά είδη εργαλείων και τρόπους για να το κάνουμε. Η εργασία στην τάξη έχει μεγάλο ποσοστό βάρους στην τελική βαθμολογία, κυμαίνεται από 45% έως 55% από το 100%. Το υπόλοιπο ποσοστό δίδεται στα τεστ, 20%, εργασία στο σπίτι 10% και παρακολούθηση 10%. Οι μαθητές θα περάσουν ένα μάθημα με βαθμό από 65 και άνω στον τρίτο κύκλο και 70 και άνω στην Διαφοροποιημένη Εκπαίδευση. Στη 10η και 11η τάξη οι μαθητές συμμετέχουν σε διαγνωστικές εξετάσεις, οι οποίες είναι υψηλού επιπέδου. Προκειμένου να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο, οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα τεστ εισαγωγής μόνο για δημόσια πανεπιστήμια. Αν θέλουν να σπουδάσουν σε ιδιωτικό πανεπιστήμιο, μόνο ένα τέτοιο πανεπιστήμιο απαιτεί τη συγκεκριμένη δοκιμασία εισαγωγής.

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)

Νομίζω ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν και αγαπούν αυτό που κάνουν. Τα κύρια παράπονά τους είναι η έλλειψη υλικών, ο αριθμός των μαθητών (οι αριθμοί των μαθητών στις τάξεις μας κυμαίνονται από 30 έως 40 μαθητές), ο αριθμός μαθημάτων, η κατάρτιση, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ένα από τα πλεονεκτήματα στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας είναι ότι υπάρχει πιθανότητα να βρεθεί μια θέση θητείας αν το επίπεδο γνώσεων της Αγγλικής γλώσσας, σας είναι υψηλό.

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.

Η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών είναι πολύ υψηλή στη χώρα. Εάν συγκρίνουμε τους μισθούς της Κόστα Ρίκα με τους μισθούς των γειτονικών χωρών, όπως η Νικαράγουα και ο Παναμάς, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υψηλότερους μισθούς στην Κόστα Ρίκα.

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

Εξαρτάται από τη θεματική. Νομίζω ότι η παραδοσιακή διδασκαλία, η ομαδική εργασία, η μάθηση μέσω πρότζεκτ, η συμμετοχική διδασκαλία και μάθηση, η παρουσίαση εργασιών και γνώσεων. Στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, έχουμε ως στόχο οι δάσκαλοι να εργάζονται με ένα συνδυασμό της επικοινωνιακής προσέγγισης και της προσέγγισης προσανατολισμένης στη δράση.

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 οποιοσδήποτε άλλες)

Έχουμε Ισπανικά, Μαθηματικά, Επιστήμη, Κοινωνικές Σπουδές, Πολιτική Εκπαίδευση, Ξένες Γλώσσες Αγγλικά, Γαλλικά, Ιταλικά (Πορτογαλικά, Γερμανικά, Μανδρινικά, (Κινέζικα) ως μαθήματα επιλογής σε κάποια Λύκεια) Οικονομία, Ψυχολογία, Φυσική Αγωγή, Τέχνη, Μουσική, Βιολογία, Χημεία, Φυσική και Φιλοσοφία.

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

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα διαθέτει 27 περιφερειακά γραφεία, σε καθένα από τα οποία υπάρχει ένας Περιφερειακός Σύμβουλος της Αγγλικής για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σχεδιασμό, την αξιολόγηση καθώς και σε άλλους τομείς που μπορεί να χρειαστούν βοήθεια. Αυτοί οι σύμβουλοι επισκέπτονται τις αίθουσες διδασκαλίας για να παρακολουθήσουν μαθήματα και να δώσουν την απαιτούμενη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Οι σύμβουλοι επιμορφώνουν επίσης τους εκπαιδευτικούς ή συντονίζουν τις κατά τόπους επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Χάρη στη βοήθεια της Πρεσβείας των ΗΠΑ, έχουμε περισσότερες ευκαιρίες να παρέχουμε καθοδήγηση και εποπτεία στους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, φέτος εκπαιδευτικοί από 13 περιφέρειες θα επιμορφωθούν για δύο ημέρες με μια μεγάλη ομάδα εμπειρογνομόνων της TESOL, (Teaching English to Speakers of Other Languages).

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)

Έχουμε ένα φορέα που ονομάζεται Ινστιτούτο Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Το ίδρυμα αυτό είναι υπεύθυνο για τα μαθήματα κατάρτισης. Οι εθνικοί σύμβουλοι συντονίζουν μαζί του και σχεδιάζουν ένα εθνικό σχέδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν πολλά μαθήματα που προσφέρονται κάθε χρόνο ανάλογα με τους συμβούλους και το εκπαιδευτικό τους σχέδιο για τους εκπαιδευτικούς. Στην αγγλική γλώσσα, για παράδειγμα, είχαμε συγκεκριμένες επιμορφώσεις για το σχεδιασμό μαθήματος, πώς να διδάσκουμε γραμματική, μέθοδο πρότζεκτ, την ανεστραμμένη τάξη, μάθηση προσανατολισμένη στις δράσεις, παρουσίαση και δεξιότητες παρουσίασης εργασιών, ανάπτυξη και σχεδιασμός υλικού, πώς να αναπτύξουμε τη φωνολογική ικανότητα, , πώς να διδάσκουμε ενήλικες κλπ. Όλα τα μαθήματα είναι δωρεάν. Επιπλέον έχουμε και ειδική εκπαίδευση για τους δασκάλους ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο της επικοινωνιακής τους επάρκειας στα αγγλικά. Οι δάσκαλοι παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

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

Η νέα πολιτική σπουδών προωθεί τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην παιδαγωγική διαδικασία. Έτσι, προτρέπουμε τους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν την τεχνολογία με διαφορετικούς τρόπους στην τάξη. Στην Κόστα Ρίκα, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα κινητά τους τηλέφωνα κατά τη διάρκεια του μαθήματος για παιδαγωγικούς σκοπούς. Χρησιμοποιούμε τις Τ.Π.Ε. στην αξιολόγηση και σε διαγνωστικά τεστ. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το περασμένο έτος πραγματοποιήθηκε εθνική διαγνωστική εξέταση μέσω υπολογιστή στα αγγλικά σε περίπου 70.000 μαθητές. Αυτή είναι η πρώτη εμπειρία στη Λατινική Αμερική σχετικά με αυτό το είδος εθνικού διαγνωστικού τεστ. Ήταν ένα εξαιρετικό έργο συνεργασίας μεταξύ στρατηγικών εταίρων από το Πανεπιστήμιο της Κόστα Ρίκα και του Υπουργείου Δημόσιας Εκπαίδευσης. Μαθητές από όλες τις μορφές εκπαίδευσης, νυχτερινά λύκεια, γενικά λύκεια, τεχνικά λύκεια, αγροτικά λύκεια, τοπικά λύκεια και πολλά άλλα συμμετείχαν σε αυτή την διαδικασία επειδή ήταν απαραίτητο για την αποφοίτησή τους.

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;

Η νέα πολιτική σπουδών προωθεί τη χρήση των πρότζεκτ. Ορισμένα από αυτά εφαρμόζονται σε επίπεδο τάξης, και άλλα υπερβαίνουν την χωρική έννοια της τάξης. Για παράδειγμα, οι μαθητές στην Αγωγή του Πολίτη μπορούν να αναλύσουν ένα πρόβλημα της κοινότητας και να βρουν μια πραγματική λύση γι' αυτό. Είναι συνηθισμένο να βλέπουμε οι μαθητές να δουλεύουν σε πρότζεκτ στις κοινότητες όπως καθαρισμός και οριοθέτηση πάρκων, βάψιμο τοίχων στα ορφανοτροφεία και άλλα, ανάλογα με την ιδέα ή τη θεματική που ανακάλυψαν κατά τη διάρκεια μιας προηγούμενης έρευνας. Στις ξένες γλώσσες, και για παράδειγμα στα αγγλικά, οι μαθητές πραγματοποιούν ένα ολοκληρωμένο μίνι πρότζεκτ σε ομάδες. Αυτό το πρόγραμμα επιτρέπει στους μαθητές να ασκήσουν την αγγλική αλλά και να είναι «πράκτορες αλλαγής», ενώ μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά στην κοινότητα επειδή θα πρέπει να διαπραγματευτούν, να σέβονται τις άλλες απόψεις, να διαμοιράζουν και να αναθέτουν εργασίες, να σχεδιάζουν, να αναπτύσσουν και να αξιολογούν τα μέλη της ομάδας εργασίας σε διάφορα έργα πρότζεκτ.

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;

Στη χώρα μου, το μοντέλο εκπαίδευσης που επικρατεί είναι ως επί το πλείστον εκπαίδευση βασισμένη σε δεξιότητες, εκτός από την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα που είναι με βάση τις ικανότητες στις ξένες γλώσσες, σημειώσατε τη διαφορά ανάμεσα στις δεξιότητες και τις ικανότητες. Η νέα πολιτική για το πρόγραμμα σπουδών προωθεί την ανάπτυξη 13 δεξιοτήτων στους πολίτες μας. Αλλά στις ξένες γλώσσες, για παράδειγμα στα αγγλικά, το νέο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τρεις μαθησιακές ικανότητες: Μάθετε να κάνετε, Μάθετε να ξέρετε και Μάθετε να υπάρχουν και να ζείτε αρμονικά στην Κοινότητα. Αυτά τα μαθήματα διδάσκονται χρησιμοποιώντας βασικά ερωτήματα, διαρκή κατανόηση και μια διαδικασία προοδευτικής μαθησιακής ανέλιξης.

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;

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι πολύ σημαντική στην Κόστα Ρίκα. Είναι γεγονός ότι το 2008, η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας κηρύχθηκε ως θέμα εθνικού συμφέροντος για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της χώρας και την ενίσχυση του παραγωγικού τομέα. Και πάλι το 2018, ο Πρόεδρος Κάρλος Αλβαράδο δήλωσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως προτεραιότητα στη χώρα μας. Έχουμε ένα πρόγραμμα που ονομάζεται Συμμαχία για τη Διγλωσσία που συνεργάζεται και υποστηρίζει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από την προσχολική εκπαίδευση ως στο πανεπιστήμιο.

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;

Ναι υπάρχει. Έχουμε συγκεκριμένα σχέδια και προγράμματα για να υποστηρίξουμε τους μετανάστες να σπουδάσουν στη χώρα μας. Οι μετανάστες μπορούν ακόμη και να λάβουν μηνιαία υποτροφία για να πληρώσουν για βιβλία, εισιτήρια λεωφορείων και φαγητό.

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

Υπάρχουν διαφορετικά συνταξιοδοτικά σχέδια. Ένα από τα σχέδια απαιτεί από τους καθηγητές να εργάζονται 33 χρόνια και τρεις μήνες για να αποκτήσουν σύνταξη.

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

Σχεδόν κάθε δύο χρόνια υπάρχει μια ανοιχτή πρόσκληση να υποβάλετε αίτηση για θέση εργασίας για μπορείτε να γίνετε διευθυντής σχολείου ή εκπαιδευτικός

σύμβουλος. Υπάρχει ένα ειδικό τμήμα στο Υπουργείο που είναι επιφορτισμένο με αυτή τη διαδικασία.

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;

Έχουμε μια νέα πολιτική σπουδών που ονομάζεται Εκπαίδευση για μια Νέα Πολιτειότητα και μια νέα εκπαιδευτική πολιτική που ονομάζεται Ο Άνθρωπος ως Κέντρο της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και ως Παράγοντας Μετασχηματισμού Της Κοινωνίας.

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;

Το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης της Κόστα Ρίκα δεν υποστηρίζει τη χρήση βιβλίων ως μοναδικής μαθησιακής πηγής, ένα βιβλίο μπορεί να αποτελέσει μια πρόσθετη πηγή. Το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης και ο εκάστοτε σύμβουλος ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει διαφορετικές πηγές και αυθεντικά υλικά ώστε να σχεδιάσει τα μαθήματα. Είναι επιλογή των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν ένα βιβλίο. Πιστεύω ότι η χρήση σχολικών βιβλίων μπορεί να προσφέρει πολλές ιδέες στους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν υποστηρίζουν την πολιτική του νέου προγράμματος σπουδών της χώρα μας σχετικά με την εκπαίδευση για μια Νέα Πολιτειότητα και επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις έχω δει ότι η χρήση βιβλίων αποδυναμώνει τις δεξιότητες οργάνωσης και προγραμματισμού των εκπαιδευτικών.

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;)

Νομίζω ότι έχουμε δύο πραγματικότητες. Τα τεχνικά λύκεια είναι καλά εξοπλισμένα με τεχνολογία αιχμής, αλλά ορισμένα γενικά γυμνάσια και λύκεια δεν διαθέτουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές και προβολείς. Ωστόσο, το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης διαθέτει ειδικό πρόγραμμα για την παροχή ηλεκτρονικών υπολογιστών και τεχνολογίας στα γενικά γυμνάσια και λύκεια και καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για την επίτευξη αυτού του στόχου.

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.

Νίκος Αμανατίδης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

<http://nikamanatidis.weebly.com> <https://nikosaman5.wixsite.com/alexandria>

<https://remote.com/nikosaman>

Ο ρόλος του παραμυθιού στην ωρίμανση και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού.

Μαλαμής Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, malamisil@hotmail.gr

Περίληψη

Το παραμύθι κατέχει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και την ψυχική υγεία και ανάπτυξη του παιδιού. Τα παραμύθια με απλό αλλά ουσιαστικό τρόπο, βοηθούν τα παιδιά να διαχειριστούν επώδυνες καταστάσεις και να οδηγηθούν στην ενηλικίωση. Κατορθώνουν χωρίς να γίνονται πιεστικά και κουραστικά να περάσουν ηθικά και διδακτικά μηνύματα και μάλιστα με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό, βοηθώντας το παιδί να αποδεχτεί καταστάσεις και συναισθήματα που το στεναχωρούν και το πιέζουν. Μέσα από αυτή την ψυχοθεραπευτική λειτουργία, τα παραμύθια μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να ανταπεξέλθει σε δύσκολες και επώδυνες συναισθηματικές καταστάσεις όπως ο θάνατος των γονιών ή ενός κοντινού προσώπου ή στη μάχη των φύλων και να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις με τα άτομα του κοινωνικού και ιδιαίτερα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Λέξεις Κλειδιά: Ωρίμανση, ψυχική ανάπτυξη, ενηλικίωση, διαχείριση άγχους.

Εισαγωγή

Το παραμύθι είναι ένα από τα σημαντικότερα ακούσματα του μικρού παιδιού. Τα παιδιά αρέσκονται τόσο πολύ στα παραμύθια, ίσως γιατί βρίσκουν σε αυτά τον πραγματικό τους εαυτό (Χατζηχάνα, 1988). Στα περισσότερα παιδικά αναγνώσματα κυριαρχεί το φανταστικό-ανιμιστικό στοιχείο, το οποίο είναι ίδιον του παιδικού τρόπου σκέψης. Σύμφωνα με τον μεγάλο παιδοψυχολόγο Piaget, (1990), «ο ανιμισμός είναι η τάση των μικρών παιδιών που βρίσκονται στο προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης, να συμπεριφέρονται και να αντιλαμβάνονται τα άψυχα αντικείμενα ως έμψυχα».

Ιδιαίτερο γνώρισμα τόσο των παραμυθιών όσο και της σκέψης των παιδιών είναι η απλοϊκότητα και η παιδική αφέλεια. Μέσα όμως από αυτή την απλοϊκότητα και αφέλεια πολλές φορές πραγματεύονται τα πιο σημαντικά ζητήματα με τον πιο αφαιρετικό τρόπο. Οι δυσκολίες, τα ατυχήματα του ήρωα είναι ένας τρόπος προβληματισμού και σκέψης για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει στη ζωή ο νεαρός αναγνώστης. Σύμφωνα με τον Bettelheim, (2010), οι δοκιμασίες των παραμυθιακών ηρώων συμβολίζουν την πορεία των παιδιών προς την ενηλικίωση, λειτουργώντας παρηγορητικά.

Το παραμύθι λειτουργεί όπως η αρχαία τραγωδία, φέρνει στο τέλος την κάθαρση, με την τιμωρία του κακού και την επικράτηση της δικαιοσύνης. Εκεί σύμφωνα με τον Bettelheim, (2010), βρίσκεται η παιδαγωγική δύναμη του παραμυθιού και η ενσάρκωση των θετικών δυνάμεων (Μερακλής 1999:163). Το τέλος του παραμυθιού, όπως αναφέρει ο Μερακλής είναι πάντα σύμφωνο με τις προσδοκίες των ηρώων και ιδιαίτερα εκείνων που υποστηρίζουν το «καλό», οι οποίοι ταυτίζονται με τους ήρωες

(Μερακλής, 1999). Στο μυαλό του παιδιού, όλα είναι υπερβολικά: πολύ μεγάλα, πολύ μικρά, πολύ όμορφα, πολύ άσχημα όπως στο παραμύθι (Χατζηχάνα, 1988).

Παρατηρούμε λοιπόν μια τεράστια ομοιότητα και πολλά κοινά στοιχεία ανάμεσα στο παιδί και στο παραμύθι. Γεννάται τότε το ερώτημα: Η φαντασία και η ψυχοσύνθεση του παιδιού ανταποκρίνεται και συντηρείται με τον φανταστικό κόσμο των παραμυθιών ή ο παραμυθιακός κόσμος δημιουργήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στην παιδική ψυχή;

Ο Μαλαφάντης, (2006), υποστηρίζει ότι ως ένα βαθμό ισχύουν και τα δύο. Τα παιδιά συνήθως έχουν ζωηρή φαντασία που τροφοδοτείται και συντηρείται με τα παραμύθια. Από την άλλη δεν είναι δυνατό να ενδιαφέρουν τα παιδιά ιστορίες που δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τον εσωτερικό τους κόσμο και την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεσή τους (Μαλαφάντης, 2006).

Το παραμύθι ως δρόμος προς την ενηλικίωση, την ωρίμανση και την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο δρόμος προς την ενηλικίωση είναι σίγουρα δύσκολος και πολλές φορές έχει επώδυνες εμπειρίες για όλα τα παιδιά. Τα παραμύθια μπορούν να απαλύνουν και να βοηθήσουν το παιδί να οδηγηθεί ομαλά προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Bettelheim, (2010), είναι ένας από τους πρώτους επιστήμονες-ψυχοθεραπευτές που επεσήμαναν την σπουδαιότητα των παραμυθιών στην ψυχική ισορροπία του ανθρώπου και ιδιαίτερα του μικρού παιδιού. Σύμφωνα με την άποψή του, συγκεκριμένα παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέθοδοι για την θεραπεία ψυχικά διαταραγμένων ανθρώπων με πολύ καλά αποτελέσματα όπως έκαναν οι παραδοσιακοί ινδουιστές.

Τα περισσότερα παραμύθια, θίγουν καίρια προβλήματα, καθώς το παιδί οδεύει από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Δεν είναι λίγες οι φορές που ταυτίζεται με τους ήρωες των παραμυθιών, παίρνει κουράγιο από τα κατορθώματά τους και μπορεί καλύτερα να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα.. Μαγεύεται από την προσπέλαση των εμποδίων και των κινδύνων που συναντά στη ζωή του ο ανυπεράσπιστος ήρωας και από την κατάκτηση του βασιλείου από αυτόν (Luthy, 1976) και θεωρεί πως μπορεί να ξεπεράσει τις καθημερινές δυσκολίες και να κατακτήσει την ενηλικίωσή του - το δικό του βασίλειο.

Όλα τα παραμύθια, πριν την κατάκτηση του στόχου-βασιλείου του ήρωα, περιγράφουν την δοκιμασία, τους κινδύνους, την είσοδό του σε έναν κόσμο εχθρικό, υπερφυσικό και εντελώς παράδοξο. Ο Jung, (1999), πιστεύει «ότι το ταξίδι του ήρωα στον υπερφυσικό, παράδοξο κόσμο ή σε ένα μακρινό βασίλειο, συμβολίζουν την στροφή στο ασυνείδητο», αυτή η στροφή οδηγεί σε μια επικίνδυνη αλλά καθοριστική όμως σύγκρουση ανάμεσα στο συνειδητό και στο ασυνείδητο (Κούπερ, 1983). Αν όλα εξελιχθούν ομαλά, αυτή η διαδικασία θα οδηγήσει σε σύνθεση και πνευματική ολοκλήρωση (Luthy, 1986). Κάθε άνθρωπος διαβάζοντας παραμύθια στην παιδική του ηλικία, έχει φανταστεί τον εαυτό του ως βασιλιά-βασίλισσα. Ο βασιλιάς των παραμυθιών όμως

είναι μια εικόνα με έντονο συμβολισμό. Σημαίνει τη δύναμη, αλλά και την απόλυτη αυτοπραγμάτωση. Το στέμμα, τα βασιλικά ρούχα, που τόσο μαγεύουν το παιδί, συμβολίζουν με την σειρά τους την απαστράπτουσα εσωτερική γαλήνη και τελειότητα (Luthy, 1976).

Μέσα από αυτή την ψυχοθεραπευτική λειτουργία, τα παραμύθια μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να ανταπεξέλθει σε δύσκολες και επώδυνες συναισθηματικές καταστάσεις όπως ο θάνατος των γονιών ή ενός κοντινού προσώπου ή στη μάχη των φύλων (Picard, 2002) και να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με τα άτομα του κοινωνικού και ιδιαίτερα του οικογενειακού του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα με τον γονιό του αντίθετου φύλου (οιδιπόδειο σύμπλεγμα, σύμπλεγμα της Ηλέκτρας). Ο Bettelheim, (2010), επισημαίνει ότι τα ρομαντικά παραμύθια αναπαριστούν τις Οιδιπόδειες τάσεις των παιδιών, ύστερα από τον ξαφνικό θάνατο της μητέρας τους, ο πατέρας παντρεύεται μια άλλη γυναίκα η οποία μονοπωλεί το ενδιαφέρον του. Η μητριά (συχνή φιγούρα στα παραμύθια) και η κακιά μάγισσα, συμβολίζουν τα μεγαλύτερα εμπόδια για την μετατροπή του μικρού κοριτσιού σε γυναίκα και ενσαρκώνουν τα αρνητικά αισθήματα της εφήβου προς την μητέρα της (Rowe, 1986). Όσο το παιδί ωριμάζει, έχει συγκεχυμένα συναισθήματα για την ανάγκη στοργής και προστασίας από τους γονείς και την ανάγκη για ανεξαρτησία. Τόσο η μητέρα, όσο και η μητριά στα παραμύθια, συμβολίζουν την μητέρα του μικρού κοριτσιού, για την οποία τότε αισθάνεται αγάπη και τότε μίσος ώσπου να ανακαλύψει την γυναικεία φύση της και να συμφιλιωθεί για πάντα με την μητρική φιγούρα (Rowe, 1986).

Τα παραμύθια, επίσης, κατορθώνουν χωρίς να γίνονται πιεστικά και κουραστικά να περάσουν ηθικά και διδακτικά μηνύματα και μάλιστα με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό. Το καλό θριαμβεύει του κακού, χωρίς ο διδακτισμός να υπερτερεί της απόλαυσης, ώστε να προκαλείται κούραση και αποστροφή του παιδιού. Το ηθικά σωστό δεν αναλύεται αλλά διαποτίζει την παιδική ψυχή μέσω της φαντασίας (Murphy, 2000). Έτσι τα παραμύθια με τον τρόπο που διδάσκουν προσφέρουν μια υγιή ανάπτυξη. Όταν τα παιδιά αναπτυχθούν τόσο, ώστε να διαχωρίζουν την πραγματικότητα από την φαντασία, τα διδάγματα που έχουν αποκομίσει, έχουν ήδη γίνει κομμάτι από την εμπειρία τους (Backhaus, 2000). Τα παραμύθια διδάσκουν τα παιδιά να διαχωρίζουν το καλό από το κακό, γεγονός που τους επιτρέπει να δημιουργούν μια ψυχική ισορροπία την οποία χρειάζονται για να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο (Lyden, 2004).

Ο Peller (1959) τονίζει ότι η αφήγηση παραμυθιών βοηθά τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, λέγοντας ότι «μέσα από την αφήγηση παραμυθιών με δυσάρεστα θέματα-βάνανυσες μητριές, αντίζηλοι, ετεροθαλείς αδερφοί, απώλεια γονέων, εγκαταλειμμένο παιδί, τα παιδιά εξοικειώνονται με υπαρκτά προβλήματα, τα αντικειμενοποιούν, τα επεξεργάζονται, τα αποδέχονται και τα εξωτερικεύουν. Η δικαιοσύνη που κυριαρχεί στο παραμύθι, με την επιβράβευση του καλού και το ευχάριστο τέλος, δίνει στο παιδί το μήνυμα ότι όλα στο τέλος θα λυθούν, τα καθησυχάζει και τα ηρεμεί. Έτσι κατευνάζονται οι φόβοι που σχετίζονται με το κρίσιμο πέρασμα, παρέχοντας αποδεκτά πρότυπα ζωής ενσωματώνοντας τα παιδιά στην κοινωνία των ενηλίκων (Rowe, 1986).

Επίσης η ταύτιση του νεαρού αναγνώστη, με τους ήρωες του παραμυθιού, μειώνει σημαντικά το άγχος του για την ενηλικίωση (Coulacoglou, 2013).

Τέλος τα παραμύθια προετοιμάζουν τους νεαρούς αναγνώστες για την ενηλικίωσή τους, γιατί το παραμύθι θίγει και εξηγεί υπαρξιακά ζητήματα και βοηθά το νεαρό αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο (Backhaus, 2000).

Επίλογος

Το παραμύθι «γνωρίζει» τον τρόπο να μιλήσει στην ψυχή κάθε παιδιού και είναι πολύ σημαντικό γιατί ταυτίζεται με τις ανάγκες του, του προσφέρει γνώσεις και πρότυπα συμπεριφοράς που θα το σηματοδέψουν σε ολόκληρη τη ζωή του. Ο Moilanen, (2006), αναφέρει «τα παραμύθια περιέχουν περισσότερες αλήθειες από όσες μπορούμε να κατακτήσουμε με τις επιστημονικές μας γνώσεις». Μιλούν τη γλώσσα των συναισθημάτων και εκφράζουν τα βαθύτερα και τα ωραιότερα συναισθήματα». Οι χαρακτήρες των ηρώων που βρίσκονται στα παραμύθια, δεν είναι ποτέ αμφιλεγόμενοι, γεγονός που βοηθά τον νεαρό αναγνώστη να αντιληφθεί πως στη ζωή υπάρχουν μεγάλες διαφορές στους ανθρώπους. Μπορεί και διαχωρίζει το καλό και το κακό και έτσι επιλέγει το δρόμο που θα ακολουθήσει στη ζωή του.

Βιβλιογραφία

Backhaus, G. (2000). The phenomenology of experience of enchantment. Στο: Kronnegger, M. - Tymieniecka, A. *Analecta husserliana. The yearbook of phenomenological research. The aesthetics of enchantment in the fine arts*. Netherlands: Kluwer academic publishers.

Bettelheim, B. R. (2010). *The Uses of Enchantment: The meaning and Importance of fairy Tales*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Coulacoglou, C. (1993). *The Development of the fairy tale Projective. Test in Personality Assessment of children*. Διδακτορική διατριβή. University of Exeter, England.

Jung C. G., (1999). *Two Essays on Analytical Psychology*, ed. Routledge, London.

Luthy, M. (1976). *Once upon a Time: On the Nature the Fairy Tales*. London: Indiana University Press.

Luthy, M. (1986). *The European Folktale*. USA: Indiana University Press.

Lyden J., *Fairy tales teach worthwhile lessons. Evansville courier & press*, Retrieved from <http://www.Highbeam.com/doc/1P2-14154714.html>

Μαλαφάντης Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Μερακλής Μ.(1999). *Τα παραμύθια μας*. Θεσσαλονίκη: Εντός.
- Moilanen, O. (2006). *The Truth is in Dreams Stories and Fairy Tales*. Finland Myllylahti Oy.
- Murphy, R, (2000) *Students find truth in fairy tales and fables*. *Sunday- Star Times*. Retrieved from www.Encyclopedia.com/SundayStarTimes.
- Peller, (1959). *Zimn and Bragg*, London.
- Piaget J.(1990). *Η ψυχολογία του παιδιού*, (Κ. Κίτσος μετ.) Αθήνα: Δαίδαλος.
- Picard C. (2002). *Contes et Therapie. Dialogue 15.* ,Paris Erès.
- Rowe, K. (1986). *Feminism and fairy tales*. Στο Zipes, J.(επιμ), *Don't bet on the prince: Contemporary feminist fairy tales in North America and England* London. Aldershot Ashgate.
- Χατζηχάνα, Φ. (1988). *Παιδί και παραμύθι. Διαδρομές* 9, 62-63.

Το συμβολικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Νταμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc., katerinadamani@yahoo.gr

Περίληψη

Το παιχνίδι, μια συνήθης δραστηριότητα, των παιδιών, αποτελεί το κυριότερο έργο στην πορεία της κοινωνικής και γνωστικής ωρίμανσης. Ιδιαίτερο και σημαντικό ρόλο κατέχει το *συμβολικό παιχνίδι* (*επινοητικό, αναπαραστατικό παιχνίδι / representational play* ή *παιχνίδι προσποίησης / pretend play*) το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό, πληθωρικό και ανεξάντλητο εργαλείο, αλλά και πεδίο μάθησης για όλα τα παιδιά, ακόμα και για εκείνα που μπορεί να έχουν ιδιαιτερότητες στη μάθηση. Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, διευρύνουν τη γνωστική αλλά και την κοινωνική, συναισθηματική και καλλιτεχνική τους πλευρά. Στη διάρκειά του, ασκούνται οι γνωστικές τους λειτουργίες καθώς και η ικανότητα αντίληψης του χώρου, η αφηρημένη σκέψη και κρίση. Οι μορφές, που παίρνει, είναι προγυμνάσεις για τις ενήλικες δραστηριότητες. Είναι πολύ σημαντικό για τη νηπιακή ηλικία και βοηθά στην ομαλή προσαρμογή του στο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επινοητικό, αναπαραστατικό παιχνίδι, ανάπτυξη, γνωστικές λειτουργίες.

Το συμβολικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Το παιδί, από τους πρώτους μήνες της ζωής του, επιδιώκει την επαφή και επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον. Θέλει να αποκτήσει ικανότητες και να ανακαλύψει τον εαυτό του. Αυτή την πρώτη ενασχόληση του παιδιού με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος την ονομάζουμε παιχνίδι. (Πανταζής, 2004). Το πρότυπο συμπεριφοράς σε αυτά τα απλά παιχνίδια είναι πάντα οι ενήλικες. Όπως υποστήριξε ο Πανταζής (2004) η ενασχόληση των παιδιών με τα αντικείμενα, τα παρωθεί να ανακαλύψουν και άλλες δυνατότητες. Από τον 24ο μήνα της ζωής τους μέχρι το 6ο έτος της ηλικίας τους, κυριαρχεί το *συμβολικό παιχνίδι* (*επινοητικό, αναπαραστατικό παιχνίδι / representational play* ή *παιχνίδι προσποίησης / pretend play*) και κυρίως κατά την προεγνωσιολογική περίοδο της νοητικής ανάπτυξης, κατά την οποία το παιδί αποκτά την ικανότητα να κωδικοποιεί τις εμπειρίες του σε σύμβολα κι έτσι εικόνες ή συμβάντα μπορούν να ανακληθούν στη μνήμη. Στο είδος αυτό του παιχνιδιού το παιδί αλλοιώνει την πραγματικότητα, τροποποιεί τα δεδομένα, ρυθμίζει τα πράγματα και ερμηνεύει την εμπειρία, κατά τρόπο ελεύθερο και φανταστικό (Παρασκευόπουλος, 1985). Η πραγματικότητα του κόσμου που το περιζώνει κυριαρχεί στη σύλληψη των παιχνιδιών του, αλλά μετατοπισμένη μέσα στον προσωπικό του κόσμο, απλοποιημένη, αναδημιουργημένη με τα διαθέσιμα μέσα, με κάποιον τρόπο εξυψωμένη με τη φαντασία του (Small, 1992).

Στο συμβολικό παιχνίδι την πρώτη θέση κατέχει η φαντασία. Χρησιμοποιεί τα αντικείμενα ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη τους χρήση, και τις πραγματικές τους λειτουργίες και τα συνδυάζει μεταξύ τους με νέο τρόπο, π.χ. ονομάζει το αυτοκινητάκι

«διαστημόπλοιο». Στο συμβολικό παιχνίδι, το παιδί εκτελεί σύνθετες πράξεις, με σκοπιμότητα να αναπαραστήσει μια κατάσταση (Κυπριωτάκης, 1997). Μέσω αυτού, το παιδί επιχειρεί να διατηρήσει ομαλές σχέσεις με τον πραγματικό κόσμο και με τις περιορισμένες δυνάμεις του, φαντάζεται, υποθέτει, και πιστεύει, ότι έχει κατακτήσει τον κόσμο γύρω του. Και όταν έρθει το πλήρωμα του χρόνου και η ηλικία του φέρει πιο γεμάτη και μεστή τη γνώση, τότε το φανταστικό-συμβολικό παιχνίδι υποχωρεί και το παιδί κινείται από το υποκειμενικό στο αντικειμενικό, από το εγωκεντρικό στο κοινωνικό (Γέρος, 1984). Με το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο η Γενά ορίζει ως χρήση των αντικειμένων από το παιδί, με σκοπό την ανάπτυξη των καθημερινών του παραστάσεων, γίνεται ένα αξιοσημείωτο άνοιγμα στο συναισθηματικό του κόσμο και αντανάκλαται η ικανότητά του να σχηματίζει εσωτερικές παραστάσεις και να φαντάζεται τι σκέπτονται οι άλλοι (Γενά, 2002).

Στην ανάπτυξη της προσποίησης έχουν επισημανθεί τρία κύρια χαρακτηριστικά: η *αποσχηματοποίηση* (*decontextualization*), κατά την οποία, το παιχνίδι δε συνδέεται με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και χρησιμοποιούνται λιγότερο πραγματικά αντικείμενα ως σύμβολα, η *αποκεντροποίηση* (*decentration*), όπου οι συμβολικές ενέργειες δεν προέρχονται μόνο από το ίδιο το παιδί, αλλά επιτρέπουν τη χρησιμοποίηση κούκλων ή ατόμων για την έκφραση συμβολικών ενεργειών και την υιοθέτηση των ενεργειών των άλλων, η *ολοκλήρωση* (*integration*), μια διαδικασία, η οποία οδηγεί διαδοχικά στο μετέπειτα ιεραρχικά οργανωμένο παιχνίδι και αφορά την ικανότητα συνδυασμού σχημάτων σε αλληλουχίες.

Το συμβολικό παιχνίδι είναι μια από τις σοβαρότερες εκδηλώσεις της νηπιακής ηλικίας. Για να αναπτύξουμε τη σημασία του, θα προσπαθήσουμε να δούμε τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του.

Ο Leslie (1987) διέκρινε τρία χαρακτηριστικά στο συμβολικό παιχνίδι: Αντικατάσταση: ένα αντικείμενο χρησιμοποιείται σαν να ήταν κάποιο άλλο (π.χ. το τουβλάκι γίνεται αυτοκίνητο). Προσποίηση: γίνεται αναφορά σε πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις που δεν υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον τη συγκεκριμένη στιγμή (π.χ. υπάρχει ένα λιοντάρι κάτω από το κρεβάτι). Δραματοποίηση: το παιδί ή η κούκλα υποδύεται ρόλους από τον χώρο της πραγματικότητας ή τον χώρο της φαντασίας (π.χ. υποδύεται κάποιον υπερήρωα) και γίνεται κάποιος που μιλά, ενεργεί, αισθάνεται (π.χ. το παιδί γίνεται γιατρός).

Αρχικά οργανώνουν σενάρια παιχνιδιού γύρω από γνώριμα γεγονότα που έχουν προσωπικά βιώσει και αργότερα, αυτά τα σενάρια περιλαμβάνουν θέματα γύρω από οικεία συμβάντα, που συνέβησαν σε άλλους. Βαθμιαία μετά το 4ο έτος, χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να διηγηθούν και να σχεδιάσουν σενάρια προσποίησης. Μεταμορφώνουν τα αντικείμενα αλλά και τον εαυτό τους σε άλλο χαρακτήρα, αποδίδοντας ανθρώπινες ιδιότητες στα παιχνίδια τους και δραματοποιώντας τους χαρακτήρες. Μπορούν να παίξουν ταυτόχρονα ρόλους δύο ή περισσότερων «ηθοποιών» (π.χ. παριστάνουν με μια κούκλα και τη μητέρα και το μωρό) ή επινοούν φανταστικούς φίλους. Η φαντασία είναι

το κλειδί για το σχηματισμό υποθέσεων. Η αυξανόμενη ικανότητα εμπλοκής σε σύνθετο συμβολικό παιχνίδι, καθώς και η ικανότητα χρησιμοποίησης σύνθετης πολύπλοκης και εκλεπτυσμένης γλώσσας για το συντονισμό ρόλων παιχνιδιού, κυριαρχούν στην προσχολική ηλικία. Τα θέματα και οι δραματικοί ρόλοι εμπνέονται από οικεία πρόσωπα, γεγονότα και χαρακτήρες, όπως επίσης και από φαντασία και εφευρετικότητα. Επίσης τα περισσότερα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε συνεργασία με συνομηλίκους, από το να παίζουν μόνα (Wolfberg, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία του A. Leslie (1998), η ικανότητα για συμβολικό παιχνίδι είναι μια σκόπιμη περιφρόνηση της πραγματικότητας, όπου αντιλαμβάνεται την πραγματική κατάσταση και ταυτόχρονα δημιουργεί μια εικόνα της σαν να ήταν κάτι άλλο. Ενώ στο λειτουργικό παιχνίδι μιμείται μια λειτουργία, στο συμβολικό αγνοεί την πραγματικότητα (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Η σπουδαιότητα και ο ρόλος του συμβολικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Η προσωπικότητα είναι μια πολυσύνθετη έννοια στην οποία έχουν δοθεί διαφορετικοί ορισμοί κατά περιόδους. Ένας γενικός ορισμός της, αναφέρεται σε αυτήν ως τον χαρακτηριστικό τρόπο με τον οποίο το άτομο σκέπτεται, αισθάνεται και συμπεριφέρεται. Με άλλα λόγια αποτελεί ένα σύνθετο σχήμα συμπεριφοράς που αναπτύσσει κάθε άτομο συνειδητά και ασυνειδητά σαν στυλ ζωής ή τρόπο ύπαρξης κατά την διαδικασία προσαρμογής του στο περιβάλλον. Ο Adler είδε την προσωπικότητα βαθιά επηρεασμένη από την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Η K. Horney θεωρεί την προσωπικότητα του ενήλικα σχηματισμένη από τις παιδικές εμπειρίες. Η προσωπικότητα είναι προϊόν της ανάπτυξης. Είναι μια κατάληξη, μια σύνθεση. Αποτελεί μια νέα δομή, που έχει ως αποτέλεσμα τη δυναμική εξέλιξη του ατόμου. Έρευνες δείχνουν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού και ιδιαίτερα του συμβολικού, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ιδιαίτερα στην κοινωνική, γλωσσική, συναισθηματική και καλλιτεχνική.

Τα παιδιά είναι δυννητικά ενήλικοι. Το παιδί παίζει τον ενήλικο μέσα απ' ότι πιο αντιπροσωπευτικό έχει. «Δραματοποιεί» κατά κάποιο τρόπο για να δώσει στον εαυτό του την αυταπάτη πως είναι ελεύθερο, πως αυτό διατάζει ή αποφασίζει. Ο ενήλικος οφείλει σε αυτά τα παιχνίδια της παιδικής ηλικίας το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής του αγωγής (Small, 1992). Ο Lewis (2000) διαπίστωσε ότι το κοινωνικό-συμβολικό παιχνίδι σχετίζεται με την ποσότητα νεοφλοιού στον εγκέφαλο ορισμένων πρωτευόντων θηλαστικών και ότι ίσως εμπλέκεται στην ανάπτυξη των σύνθετων ικανοτήτων κοινωνικής νόησης, που είναι χαρακτηριστικές σε πολλά απ' αυτά.

Η φύση του συμβολικού παιχνιδιού, συνήθως, έχει σχέση με τη συναλλαγή. Μέσα από το παιχνίδι αναδύονται πρότυπα συμπεριφοράς, στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά πρέπει να ολοκληρώσουν, να συνθέσουν και να οργανώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μέσα από κοινωνικές συναλλαγές, έτσι ώστε να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα κοινωνικής φύσης που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης αποτελεί ένα φυσικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης, του παρέχει ευκαιρίες να εκφράσει

οικειότητα προς τους συνομήλικους του και έτσι να δημιουργήσει και να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις. Αυτό απαιτεί διαπροσωπικό συντονισμό σε αμοιβαίες και ευχάριστες δραστηριότητες παιχνιδιού (Wolfberg, 1999). Μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες, αναπτύσσουν όλο και πιο σύνθετες και πολύπλοκες στρατηγικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Διαπραγματεύονται ή συμβιβάζονται, έτσι ώστε να επιλύουν τις συγκρούσεις. Μαθαίνουν επίσης να ανακαλύπτουν τους κοινωνικούς ρόλους μέσα στις παρέες των συνομηλίκων. Τέλος καλλιεργούνται ηθικά και γίνονται πιο ανεξάρτητα, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους (Wolfberg, 1999). Επιπλέον, το παιχνίδι ενισχύει την κοινωνική κατανόηση των παιδιών. Οι ρόλοι και οι θεματικές που αναδύονται, κατά τη διάρκεια του, αναπτύσσουν τη διορατικότητά τους σε κοινωνικούς ρόλους και συμβάσεις. Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αναπτύσσουν την ικανότητά τους να δοκιμάζουν υποθέσεις σχετικά με πιθανές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, μια απαραίτητη δεξιότητα για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποιημένη σκέψη (Wolfberg, 1999). Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται στον κόσμο και να γίνονται ωριμότερα (Rogers & Sawyers, 1988).

Το παιχνίδι κοινωνικής προσποίησης είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό όχημα για την κοινωνικοποίηση, την εκμάθηση συμβόλων και τρόπων εκδήλωσης κοινωνικής συμπεριφοράς και τη διάθεση της κοινωνικής γνώσης. Σε ένα πλαίσιο κοινωνικής προσποίησης, τα παιδιά παρατηρούν, μιμούνται και συνδέουν προοδευτικά πολύπλοκες ενέργειες και ρόλους έτσι ώστε να επιτύχουν διαπροσωπικό συντονισμό στο παιχνίδι. Καθώς συνεργάζονται σε σενάρια παιχνιδιού, αμοιβαία εξερευνούν κοινωνικούς ρόλους και θέματα σχέσεων οικειότητας, όπως φιλίας, εμπιστοσύνης, διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού (Wolfberg, 1999). Αυτή η διεργασία σχετίζεται με την αναπτυσσόμενη εγρήγορση του παιδιού και αντίληψη της ύπαρξης νοητικών καταστάσεων (όπως συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις, προσδοκίες, πεποιθήσεις) δικών του ή άλλων ανθρώπων, μια σημαντική ικανότητα ερμηνείας και πρόβλεψης της κοινωνικής συμπεριφοράς της δικής του ή των άλλων, γνωστή ως «θεωρία του νου».

Κάποιες έρευνες έχουν επισημάνει την καθοριστική σχέση που αναπτύσσεται σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας. Ιδιαίτερα το παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων αποτελεί σημαντικό πλαίσιο για τα παιδιά, μέσα στο οποίο μπορούν να μάθουν νέο λεξιλόγιο, σύνθετες γλωσσικές δομές καθώς και τους κανόνες που διέπουν τη συζήτηση (Wolfberg, 1999). Μέσω του πειραματισμού με τους φωνολογικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες, τα παιδιά ασκούν και τελειοποιούν νεοαποκτηθείσες γλωσσικές δεξιότητες και αναπτύσσουν μεταγλωσσική αντίληψη. Αυτή σχετίζεται με την αυξανόμενη ικανότητα αναπαράστασης αντικειμένων, πράξεων και συναισθημάτων στο παιχνίδι μέσω της γλώσσας. Η μετάβαση από την παιγνιώδη πράξη στο γλωσσικό παιχνίδι σχετίζεται με την επινόηση αφηγηματικών δομών, οι οποίες αργότερα θα δημιουργήσουν τη λογοτεχνική φαντασία. Ο Pellegrini (1985) υποστήριξε ότι η ικανότητα διήγησης και η κατανόηση ιστοριών σχετίζονται με την ανακατασκευή, κατά το συμβολικό παιχνίδι, από τα παιδιά σεναρίων-διήγησης, στα οποία εμπλέκεται ο αφαιρετικός

χαρακτήρας των ενεργειών των προσώπων-χαρακτήρων, των στόχων τους, καθώς και της γλώσσας που χρησιμοποιείται στις διάφορες εμπειρίες της ζωής. Αρκετά νωρίς το παιχνίδι, συνδέθηκε με την ανάπτυξη της χρήσης συμβόλων στη γλώσσα. Η παρατήρηση παιδιών με καθυστέρηση στο λόγο αποκαλύπτει τη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του μοναχικού παιχνιδιού (Garvey, 1990). Αντίθετα το παιγνιόδραμα συγκρινόμενο με το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι κατασκευών, εμφανίζεται να συνδέεται με πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Pellegrini, 1980).

Πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος που διαδραματίζει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Wolfberg, 1999). Αποτελεί έναν φυσικό τρόπο για να αντιμετωπίζουν το στρες, και να επεξεργάζονται και να υπερνικούν πολύπλοκες τραυματικές εμπειρίες του παρόντος και του παρελθόντος (Elkind, 1981). Προσφέρει κάθαρση, διότι τα απαλλάσσει από αρνητικά συναισθήματα, τα οποία προκλήθηκαν από τραυματικά γεγονότα (Garvey, 1990). Έτσι, τα αποζημιώνει για μια αποτυχημένη δραστηριότητά. Οτιδήποτε τα πιέζει, εκδηλώνεται στο παιχνίδι με χίλιες δυο μορφές (Γέρος, 1984). Επίσης, μέσα από την δραματοποίηση φόβων και αγχογόνων καταστάσεων αποκτάται από τα παιδιά μεγαλύτερη αυτογνωσία και μια αίσθηση ελέγχου των εξωτερικών γεγονότων της ζωής (Wolfberg, 1999). Μέσω αυτού, επιχειρούν να βρεθούν εκτός πραγματικότητας και να συμπληρώσουν με τη φαντασία ότι τους αρνείται η πραγματικότητα. Το όνειρο, τα ετοιμάζει για ανώτερες επιτεύξεις και τα καθοδηγεί πολλές φορές στην ικανοποίηση μιας φιλοδοξίας (Γέρος, 1984).

Τα χρόνια της πρώιμης παιδικής ηλικίας αντιπροσωπεύουν τη «χρυσή εποχή της δημιουργικότητας», κατά την οποία απελευθερώνονται η επινοητικότητα και η φαντασία, όχι μόνο στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και στην καλλιτεχνική τους έκφραση (Gardner, 1982). Η σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία του συμβολισμού μέσα στο παιχνίδι παραλληλίζεται με τη διαδικασία του συμβολισμού σε διάφορες μορφές της δημιουργικής έκφρασης. Η Dyson (1991) περιέγραψε την πολυσύνθετη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι, την προφορική γλώσσα, τη γραφή, τη ζωγραφική, τεκμηριώνοντας τη βαθμιαία συγχώνευσή τους με τη φαντασία, καθώς τα παιδιά συνεργάζονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (Wolfberg, 1999). Ακριβώς όπως και στο παιχνίδι, εκφράζονται μεμονωμένα, ενώ προσεγγίζουν και εξερευνούν μια σειρά καλλιτεχνικών μέσων, όπως το σχέδιο και η ζωγραφική. Για κάποια, οι ζωγραφιές είναι «παράθυρο» σε έναν ελκυστικό κόσμο παιχνιδιού, ενώ, για άλλα, το σχέδιο είναι ένας καταλύτης για δραματικό παιχνίδι (Gardner, 1982).

Για όλους αυτούς τους λόγους το συμβολικό παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό στη νηπιακή ηλικία και εμείς ως δάσκαλοι και γονείς, πρέπει να τους παρέχουμε ευκαιρίες, να εκφραστούν, να υποδυθούν, να μάθουν και τελικά να γίνουν πλήρως προσαρμοσμένα μέλη της κοινωνίας μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Γέρος, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Κανελλοπούλου, Α. (2007). *Ψυχαναλυτικές θεωρίες προσωπικότητας Ι*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Κυπριωτάκης Β. (1997) *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: (2η έκδοση, αυτοέκδοση)
- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1985). *Θέματα εξελικτικής Ψυχολογίας: Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: (τόμος Α', αυτοέκδοση).
- Πανταζής, Σπ. (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία.*, Αθήνα: (Τόμος 2, αυτοέκδοση).
- Πλατή, Μ. (1998). *Παίζοντας στην Αρχαία Ελλάδα..... με τον Λύσιν και την Τιμαρέτην*. χ.τ. Εκδόσεις Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (2000). *Social Iearning theory*. χ.τ. Εκδόσεις Jessica Kingsley Publishers.
- Garvey, C. (1990). *Play (The Developing Child)*. χ.τ. Εκδόσεις Harvard University Press.
- Gray, C. (2003). *Κοινωνική προσαρμογή (μ.τ.φ. Ε. Μιχαλέτου)*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Melouti, A. (2002), *Κουλτούρες στο παιχνίδι, (μ.τ.φ. Μ. Ψημίτης)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Small, M. (1992). *Το παιδί και το παιχνίδι της ελεύθερης έκφρασης*, (μ.τ.φ. Γ. Α. Βασδέκη). Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

M-learning for foreign language teachers. Introducing the mobile app Socrative in classroom

Κατσικά Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μ.Α., Μ.Εδ., slou2001@yahoo.com

Abstract

The present paper intends to explore the way in which a mobile orientated educational web app called Socrative can be used for real time communication between the teacher and the student outside the foreign language (FL) classroom or as instructor's support during face-to-face traditional lessons. In the first place, we provide an explanation of the notion of "mobile learning" (m-learning) and then we present how Socrative works. In the second place, emphasis is given to the paradigms of connectivism, self-regulated learning and FL action-based learning that are supported by the usage of Socrative in the classroom. In addition, the present paper proposes a variety of Socrative practices that can be used to the best interest of both learners and teachers of FL.

Key-words: foreign language classroom, m-learning, web apps, Socrative

Mobile learning

The prominent feature that characterizes web 2.0 learning applications is the notion of "interactivity". Rather than simply receiving information, the user is able to create, form and share the digital content with other users. Moreover, a lot of these applications are compatible with a wide range of portable devices. Over the last two decades, the paradigmatic shift away from teacher-based activity to student-based practice as well as the explosive growth of wireless and mobile technology have inaugurated a new era of a learning procedure that is called mobile learning (Garisson, 2011).

From a technological standpoint, mobile learning is defined as any kind of learning supported by portable devices such as smartphones, tablets, laptops or personal digital assistants (PDAs). Quinn (2000) regards mobile learning as "e-learning through mobile computational devices" and, similarly, Trifonova and Ronchetti (2003) underline that "there is common agreement that m-learning is e-learning through mobile computational devices". According to O'Malley et al. (2003), mobile learning is "any sort of learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies".

Following the previous literature definitions, we can deduce that mobile learning enhances constant mobility and, consequently, liberates students from the constraint of attending a lesson in a delimiting physical environment. Using portable computing devices and wireless networks enables extending learning experiences beyond the traditional classroom. Moreover, it can be argued that mobile learning is the evolution of e-learning practice. Nevertheless, it distinguishes itself from e-learning in the sense that

it facilitates instant and real time communication rather than asynchronous communication.

Socrative

Socrative is both a quiz engine and a student response system that enables teachers to offer online activities to their class. This tool was developed a decade ago by Boston-based graduate students for formative evaluation. Users have the opportunity to view a report of all students' answers as an excel file can be mailed directly to them. Content is mainly used for real time communication between the teacher and the students outside the classroom or it can be introduced in order to enhance the traditional face-to-face lesson. This web app runs on multiple devices such as smartphones and tablets and is compatible with various browsers. The application can be downloaded for free from the online stores of iTunes and Google Play. There are two different apps to be downloaded: one for the teacher (in order to create the questions) and one for the student (in order to respond to the questions). It is important to underline that the maximum number of students who can participate in Socrative free classroom is 50, while the pro option hosts up to 150 participants.

The teacher logs in through their own device and select the type of activity they want to prepare. Students, respectively, type the number of the virtual classroom given to them and interact in real time with the teacher. By introducing Socrative in the FL learning procedure, the following types of mobile learning activities are offered:

- a) *Short Answer Questions*. Their answers are immediately projected on the screen,
- b) *Quick Quiz*. It refers to an activity with multiple choices or short answer questions. Not only results can be viewed question by question but they can also be saved and graded in a file,
- c) *Create a Quiz*. The administrator designs their own Quick Quizzes or imports pre-planned activities with an excel template and
- d) *Multiple Choice*. Students' responses are immediately projected on the screen.

Moreover, there are two options likely to be used as support activities during a conventional face-to-face lesson. The *space race* option where students form teams represented by images of rockets in order to answer to multiple choice questions. The first team to get their rocket across the screen is the winner. As for the *Exit Tickets* option, teachers receive paper free feedback at the end of the session. Participants evaluate the activities and their answers are saved in a report. The first option enhances playful and collaborative learning while the second one promotes feedback.

Socrative and learning theories

Connectivism is a learning theory based on the premise that knowledge exists in the world. According to the principal proponents of the theory, Siemens (2005) and

Downes (2007), students must participate in activities that will enable them to connect specialized nodes or create links between the information sources. Another prevailing aspect of connectivism is that learning may reside in non-human appliances. As Siemens (2004) states in *Elearnspace*, “Technology is altering (rewiring) our brains. The tools we use define and shape our thinking”. Siemens adds that the use of technology promotes individual learning and contributes to knowledge maintenance.

Taking into consideration the previous remarks, it can be deduced that the implementation of Socrative in the FL classroom complies with the principles of connectivism. The participant uses a non-human appliance and learns how to detect connections between ideas, concepts and semantic information that are to be found in a variety of activities. In addition, the maintenance of knowledge is promoted since students can retrieve the history of their answers and have access as many times as they wish to the correct and false answers.

The self-regulated learning refers to a person's ability to control his performance in order to achieve the desired outcome (Zimmerman et al., 2002). A self-regulated person is guided by metacognition, which means that he sets goals, monitors his actions and thinks about thinking (Pintrich, 2000). Since metacognition is defined as “knowing about knowing”, students with metacognitive skills have the ability to know when and how to use the appropriate learning strategies. These kind of learners are considered to be successful as they are aware of their personalized learning styles and preferences.

In this perspective, we can assume that the mobile environment of Socrative supports the notion of personalized learning and, therefore, contributes to the development of self-regulation. Each student using this web app, has the opportunity to choose the kind of activity he desires when and where he wants. By using *Exit Tickets*, the user can evaluate the quality of the presented material and even suggest the design of activities that comply with his own learning style.

Action based approach in FL learning is an approach that puts agency at the centre of the learning process (Puren 2008, Rosen 2009). Learners must act in order to construct their own knowledge and classroom activities must represent real life situations that demand the students' active participation. The Council's of Europe *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), a comprehensive basis for the creation of language syllabuses and the design of teaching material, exemplifies the principles that characterize the action-based approach. The CEFR underlines that language is used to perform communicative acts which occur in a context that presupposes specific constraints and conditions. Communicative competence includes the linguistic component, the socio-linguistic aspect (social norms) and the pragmatic notion (functions in the real world).

The introduction of Socrative in the FL classroom follows the action-oriented principles as ever user acts as an agent whenever he participates in *Space Race*. Students form

groups and work for a meaningful outcome which is the win of the game. Participants try to beat their opponents during a game that can take place in class. In this regard, students' work is not a meaningless linguistic exercise but the performance of a communicative act that occurs in a specific pragmatic context.

Introducing Socrative in the FL classroom

The following suggestions that we make, blend conventional learning and m-learning and, therefore, do not stand as a total substitute for the traditional face-to-face lesson.

- *The teacher creates a Socrative room where he publishes activities at the end of every learning unit. Students' answers facilitate formative assessment of linguistic communicative competences (grammar, syntax and semantic notions) and promote peer feedback since every user can comment on the present material.*
- *A Socrative room where the teacher publishes supplementary activities for students who have missed courses is another suggestion. In that sense, Socrative becomes a tool for make-up classes as it saves time and re-emphasizes troubling content areas.*
- *FL teachers that come from different schools can create a virtual meeting point and explore all the advantages of becoming members of a Socrative room. They can share ideas and design a vast library of activities.*
- *Students can participate in inter-school games between countries. For example, Etwinning or Comenius programs can adopt the Socrative platform. Groups of students in different countries log in the same room and play by using the Space Race.*
- *Students can also participate in intra-school games between classes. One class acts as the administrator and logs in teachers' Socrative room. In that way, they design activities that are expected to be answered by the students of another class.*

The benefits arising from introducing Socrative in the FL learning procedure can be summed up as follows; a) each student has a voice in the class and participates equally. The use of the mobile app provides shy and less involved students with the opportunity to express themselves online. Students' responses can be set up as anonymous. In this perspective, even the more hesitant students can be encouraged to respond without intimidation and failure anxiety, b) it is an effective tool that promotes instant feedback and can be used at any time for the implementation of formative or summative evaluation c) the introduction of a mobile tool complies with the habits of the tech-savvy new generation that enjoys using portable computing devices and, if used efficiently and effectively, it can minimize the dullness of the traditional classroom settings.

Conclusion

Following the previous remarks, we can conclude that Socrative does not act as a total substitute for the conventional teaching. Its supplementary use suggests that mobile learning has the potential to impact positively on learning environments of FL since it helps teachers to develop learners' motivation through innovative services. As

mentioned above, the main benefits that arise from its ancillary use include the saving of time for both the teacher and the student, as well as the implementation of constant feedback that guides future instruction.

Nevertheless, some concerns are raised by the use of mobile apps in classroom. These concerns refer to ergonomic issues (i.e. lack of trustworthy wireless network in greek schools), technical limitations of a short battery life and the small size of screen which makes it difficult for students and teachers to focus for an extended period of time. Another concern to be taken into consideration is the fact that mobile learning cannot be efficient if there is a lack of device standardization. The main problem consists of keeping all students in the same level since smartphones and tablets have access to different operating systems and hardware. In this context, some students may not be able to engage in online discussions or even access the course efficiently.

Taking into consideration all the above, we can argue that the use of apps must be promoted according to clear and specific needs so as to minimize the disadvantages of their implementation. Mobile learning devices have a long way to go before they can be extensively accepted and used for educational purposes, unless the main issues mentioned above are solved.

References

Downes, S. (2007). An introduction to connective knowledge. *Media, Knowledge and Education: Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Proceedings of the International Conference. Last accessed 06/11/2019. <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>

Garrison, D.R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Marceline MO: Walsworth Publishing Company.

O'Malley et al., (2003). MOBILEarn. Guidelines for Learning, Teaching and Tutoring in a mobile environment. Last accessed 20/11/2019. <http://www.mobilearn.org>

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Puren, C. (2008) Perspective actionnelle et perspective professionnelle: quelques éléments de réponse à quelques questions sur la reforme en cours. Paris: APLV. Last accessed 30/11/2019. http://www.aplvtlanguesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_lettre_ouverte_liste_interlangue.pdf

Quinn, C. (2000). M-Learning. Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning. Linezine. Last accessed 15/11/2019. <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>.

Rosen, E. (2009) Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherches et applications* 45: 487- 498.

Siemens, G. (2004) Connectivism: A learning theory for the digital age. Elearn Space. Last accessed 15/11/2019. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Trifonova, A. & Ronchetti, M. (2003). Where is Mobile Learning Going?. In A. Rossett (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2003* (pp. 1794-1801). Chesapeake, VA: AACE. Last accessed 15/11/2019. <http://www.editlib.org/p/12226>

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού λογισμικού Kidepedia Ασκήσεις με Γράμματα, Τόμος 22

Παπαντώνης Χαράλαμπος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., babispapantonis@gmail.com

Κουγιουμτζή Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., liakougioumtzi@gmail.com

Περίληψη

Το διαδίκτυο και το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς. Μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση κάνοντάς την πιο ελκυστική, διασκεδαστική, καθώς ενεργοποιεί τις αισθήσεις των μαθητών/-τριών. Η εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές/-τριες. Σύμφωνα με τον Μικρόπουλο (2000) το εκπαιδευτικό λογισμικό περιέχει διδακτικούς στόχους, ολοκληρωμένα σενάρια, αλληγορίες με παιδαγωγική σημασία και επιφέρει σημαντικά διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Το εκπαιδευτικό λογισμικό Kidepedia απευθύνεται σε μαθητές/-τριες Δημοτικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα περισσότερα μαθήματα. Στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση του τόμου 22 με τίτλο «Ασκήσεις και Γράμματα» αποσκοπώντας να καταδειχθεί πως μπορεί το συγκεκριμένο λογισμικό να θεωρηθεί γνωστικό εργαλείο. Τέλος, γίνεται μια αξιολόγηση του λογισμικού αναφέροντας τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά του.

Λέξεις-Κλειδιά: kidepedia, εκπαιδευτικό λογισμικό, συμπεριφορισμός, γνωστικό εργαλείο

Εισαγωγή

Το λογισμικό «Kidepedia», αποτελεί μέρος του περιοδικού Ramkid, υπό την αιγίδα του Δημοσιογραφικού οργανισμού Λαμπράκη Α.Ε. Το περιοδικό Ram κυκλοφόρησε στην Ελλάδα τον Φεβρουάριο του 1988 και καλύπτει τον ευρύτερο χώρο της πληροφορικής, προσφέροντας ενημέρωση για τις εξελίξεις του χώρου. Το ένθετο περιοδικό Ramkid που απευθύνεται σε παιδιά Δημοτικού σχολείου, εξελίχθηκε σε μηνιαίο ανεξάρτητο περιοδικό, κάθε τεύχος του οποίου συνοδεύεται από εκπαιδευτικό-ψυχαγωγικό CD-ROM. Το λογισμικό «kidepedia», κυκλοφόρησε την περίοδο 2008-2009 και είναι μια νέα πρωτοποριακή σειρά αποτελούμενη από 32 τόμους με βασικές εγκυκλοπαιδικές γνώσεις για τα παιδιά του Δημοτικού. Κάθε τόμος συνοδεύεται από ένα CD-ROM με παιχνίδια σχετικά με τα θέματα που παρουσιάζονται. Μέσα από ατελείωτες ώρες δημιουργικού παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν, διασκεδάζουν και ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τη χρήση του υπολογιστή. Το λογισμικό αυτό λειτουργεί σε τρία επίπεδα:

1. Εκπαιδεύει τα παιδιά στη χρήση της τεχνολογίας
2. Εμπλουτίζει τη γνώση του παιδιού σε όλους τους τομείς
3. Αναπτύσσει τη δημιουργικότητα σε όλα τα επίπεδα.

Παράλληλα ενισχύει τη συνεργασία του παιδιού με το γονέα και το δάσκαλο. Το σύστημα Ramkid, είναι ένας μοναδικός συνδυασμός εκπαιδευτικών εικονογραφημένων εντύπων και εκπαιδευτικών εφαρμογών πολυμέσων για υπολογιστές που προσφέρει στα παιδιά, εξοικείωση με τη χρήση υπολογιστών, απόλαυση της Γνώσης με τη χρήση αλληλεπιδραστικών παιχνιδιών με εικόνες και ήχους. Πρώτες γνώσεις για πολλά και ειδικά θέματα όπως Περιβάλλον, Μουσική, Ιστορία, Επιστήμες, Ξένες Γλώσσες.

Το παρόν λογισμικό λειτουργεί ως υποστηρικτικό υλικό στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα και αυτόνομα από τους μαθητές. Απαιτεί ελάχιστο χρόνο εκμάθησης ακόμα και από παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης και δεν επιβαρύνει τον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία νέων δραστηριοτήτων. Περιέχει σχεδόν αποκλειστικά έτοιμες δραστηριότητες, καλύπτει μεγάλο εύρος του αναλυτικού προγράμματος και υποστηρίζει κυρίως δραστηριότητες εξάσκησης και πρακτικής γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί ή οικοδομηθεί εκτός υπολογιστικού περιβάλλοντος. Οι διδακτικοί στόχοι που υποστηρίζει είναι χαμηλού επιπέδου. Τέτοιου, όμως, τύπου συστήματα είναι ένας πολύ πρόσφορος τρόπος εκμάθησης.

Είναι σύστημα κλειστού τύπου (εμπεριέχει δεδομένο περιεχόμενο, υποστηρίζει συγκεκριμένα σενάρια χρήσης και δεν ευνοεί εύκολα διαφοροποιήσεις στη διδακτική παρέμβαση) και αφορά κυρίως γνώσεις και δεξιότητες χαμηλού επιπέδου που αναπτύσσονται στο πλαίσιο επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Πρόκειται για διδακτικό μέσο που υποστηρίζει με εποπτικό τρόπο ή υποκαθιστά σε κάποια σημεία τον εκπαιδευτικό (αφού αναλαμβάνει μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης) και επιτρέπει στο μαθητή να εξοικειωθεί σε γνώσεις και δεξιότητες που κατά κανόνα απέκτησε σε ένα εξωτερικό της χρήσης τους πλαίσιο. Αποτελεί ένα σύγχρονο εποπτικό μέσο διδασκαλίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Το εν λόγω λογισμικό, αποτελείται από τους 32 τόμους, οι οποίοι είναι οι: *Πλανήτης Γη, Ιστορία, Ιππότες Μάγοι Πειρατές, Χριστούγεννα, Μεγάλες Εφευρέσεις, Σπορ και Χόμπι, Ζώα της Ζούγκλας και Δεινόσαυροι, Ζώα του Χωριού και της Πόλης, Ζώα της Θάλασσας και των Πάγων, Ζώα του Δάσους και Πουλιά, ο Υπολογιστής μου, Φύση και Διατροφή, Απόκριες και Καρναβάλι, Διάστημα, Μυθολογία, Άνθρωπος, Τέχνες, Επιστήμη, Εξορμήσεις και Μέσα Μεταφοράς, Πάσχα, Ασκήσεις με Αριθμούς και άλλες γνώσεις, Ασκήσεις με Γράμματα και άλλες Γνώσεις, Αρχαίοι Πολιτισμοί, Θέατρο και Κινηματογράφος, Ζωγράφοι και Ζωγραφική, Πολίτευμα και Κράτος, Ταξίδια στην Ελλάδα, Ταξίδια στη Ευρώπη, Διακοπές στο Βουνό και Σπορ του Βουνού, Διακοπές στη θάλασσα και Σπορ της θάλασσας, Ξένες Γλώσσες και Καλοκαιρινοί Διάλογοι, Καλοκαιρινές Κατασκευές.* Ο τόμος που θα εξετάσουμε είναι ο 22 «Ασκήσεις με Γράμματα και άλλες Γνώσεις».

Θεωρία Μάθησης - Συμπεριφορισμός

Από το υπόβαθρο του μοντέρνου θετικισμού προέκυψε μεταξύ άλλων και το παιδαγωγικό ρεύμα του συμπεριφορισμού, βασικό αξίωμα του οποίου είναι ότι ο ανθρώπινος οργανισμός είναι ένας «άγραφος χάρτης» και πηγές της γνώσης του αποτελούν οι

αισθήσεις και η εμπειρία του. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες συγκροτούν μια ιδιαίτερη σχολή επιστημονικής σκέψης, που μελετά και προωθεί το φαινόμενο της μάθησης. Θεμελιακό αξίωμα των θεωριών του συμπεριφορισμού γενικά, είναι η παραδοχή ότι ο οργανισμός είναι εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών επιδράσεων και κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του διαμορφώνεται και ελέγχεται από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο συνειρμικός δεσμός μεταξύ του περιβαλλοντικού ερεθίσματος και της αντίδρασης του οργανισμού στο ερέθισμα αυτό είναι απαραίτητος και σπουδαίος όρος για την πραγματοποίηση της μάθησης. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, ο σημαντικότερος μηχανισμός μάθησης είναι η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και η απάλειψη της μη επιθυμητής. Παράδειγμα αποτελεί η θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης του Pavlov, η οποία είχε αρκετή επίδραση στη διδακτική πράξη και την ψυχοθεραπεία.

Ο Skinner είναι ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους εκπροσώπους της θεωρίας της μάθησης και έχει ασκήσει τη μεγαλύτερη επίδραση στην εκπαίδευση και την αγωγή και ειδικότερα στο τομέα της κατασκευής εκπαιδευτικού λογισμικού. Ο Skinner, δεν ασχολείται τόσο με τις εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της μάθησης, εκ μέρους του Υποκειμένου, όσο με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εμφανή συμπεριφορά του, στο τι δηλαδή μπορεί ο μαθητευόμενος να κάνει ως αποτέλεσμα της παρέμβασης του εκπαιδευτικού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού. Ο Skinner υποστηρίζει ότι το βασικό ερέθισμα που ενισχύει τη μάθηση μιας αντίδρασης δεν προηγείται άνευ όρων αλλά ακολουθεί τη συγκεκριμένη επιθυμητή αντίδραση, γι' αυτό και η μέθοδος του ονομάζεται *ενεργός συντελεστική μάθηση*, αφού δεν συντελείται παθητικά αλλά με την ενεργό δράση του μαθητευόμενου. Έτσι, η αμοιβή που παρέχεται ως ενισχυτής της εξαρτημένης μάθησης είναι αποτέλεσμα των ίδιων των ενεργειών του μαθητευόμενου και όχι του απλού συνειρμικού συσχετισμού ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος με μια αμοιβή ή τιμωρία. Η μάθηση, λοιπόν, συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς του ατόμου και με την απάλειψη μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, εφαρμόζοντας την άμεση ή έμμεση τιμωρία, ή με την απόσβεση της. Αργότερα, το άτομο, σύμφωνα με ορισμένους «νόμους» του συμπεριφορισμού μπορεί να μάθει να αυτο-ενισχύεται, χωρίς να χρειάζεται να αμείβεται κάθε φορά για τις σωστές του ενέργειες. Βασικός άξονας των απόψεων του Skinner είναι η θέση ότι, αν ορισμένη επιθυμητή αντίδραση του εκπαιδευόμενου ακολουθείται από κάποιο ενισχυτικό ερέθισμα, η πιθανότητα να επαναληφθεί σε ανάλογες περιπτώσεις η ίδια συμπεριφορά αυξάνεται. Αν αντίθετα, μια ορισμένη συμπεριφορά δεν συνοδεύεται από κάποια ενίσχυση, παύει σιγά-σιγά να εκδηλώνεται, γίνεται δηλαδή «απόσβεσή» της. Για να έχει αποτέλεσμα η ενίσχυση πρέπει να είναι άμεση και ο ερευνητής πρέπει να έχει ερευνήσει ποια είναι κάθε φορά η κατάλληλη ενίσχυση για το κάθε άτομο.

Ο Skinner συνέβαλλε, επίσης, στη διδακτική πρακτική με το σχεδιασμό της προγραμματισμένης διδασκαλίας, που επηρέασε τις θεωρίες ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με τη διαμόρφωση ορισμένων αρχών, με βάση τις οποίες θα πρέπει να σχεδιάζονται και να διατυπώνονται οι στόχοι της

διδασκαλίας. Μερικές από τις σημαντικότερες θέσεις της τεχνοκρατικής προσέγγισης του σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ότι οι παιδαγωγικοί και οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με πολύ συγκεκριμένο τρόπο και με σαφή περιγραφή των επιδιωκόμενων αλλαγών στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι αλλαγές θα αναφέρονται σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, τεχνικές καθώς και στις περιστάσεις της ζωής για τις οποίες οι αλλαγές αυτές θα είναι χρήσιμες. Η ανάλυση και η διατύπωση τους πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης κατά τρόπο μετρήσιμο. Οι επί μέρους διδακτικοί στόχοι και η συγκεκριμένη διδακτική ύλη θα αναλύονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ξεχωρίζουν τα βήματα ή τα στάδια της προόδου, τα οποία προαπαιτούνται για να φτάσουν οι μαθητές στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Έτσι, η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να επιτευχθεί με βάση το κατά πόσο αυτός έχει προχωρήσει σε σχέση με το στάδιο που βρισκόταν προηγουμένως και όχι με βάση τις επιδόσεις των συμμαθητών του. Τέλος η σχολική ατμόσφαιρα πρέπει να γίνει περισσότερο ενισχυτική και αισιόδοξη και λιγότερο ανασταλτική για τη δραστηριοποίηση των μαθητών σε επιθυμητά έργα (Ράπτης & Ράπη, 2006).

Τα συμπεριφοριστικά στοιχεία του λογισμικού

Το παρόν λογισμικό ανήκει στο συμπεριφοριστικό μοντέλο για τους εξής λόγους:

- Υπάρχει η δυνατότητα του μαθητή να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μάθησης.
- Έχει το δικαίωμα όταν κάνει λάθος να ξαναπροσπαθήσει μέχρι να καταφέρει να βρει τη σωστή απάντηση.
- Όταν ο μαθητής απαντήσει σωστά ενισχύεται. Το λογισμικό κάνει χρήση εικόνων και ήχων.
- Το λογισμικό στην ανατροφοδότηση του για τη λάθος απάντηση χρησιμοποιεί ήχους και εικόνες αποδοκιμασίας.

Περιγραφή του Λογισμικού «Kidepedia»

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια σύντομη και περιεκτική περιγραφή του εκπαιδευτικού λογισμικού «Kidepedia». Το εκπαιδευτικό λογισμικό απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα περισσότερα μαθήματα αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης (γλώσσα, μαθηματικά, αριθμητική, γεωγραφία, μυθολογία, ιστορία κ.α.). Το λογισμικό αυτό είναι πολύ εύκολο στην εγκατάσταση και εύχρηστο στην εφαρμογή και στη χρήση του. Διαθέτει ένα όμορφο και πολύχρωμο παιδικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα περιέχει μια μεγάλη ποικιλία από δραστηριότητες. Μερικές από τις δραστηριότητες, αν και έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, δεν χάνουν τον εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό. Το συγκεκριμένο λογισμικό αποτελείται από 32 τόμους, καθένας από τους οποίους ασχολείται με ένα από τα μαθήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Κάθε τόμος ξεχωριστά περιέχει μια σειρά από ασκήσεις, δραστηριότητες, παιχνίδια και εικονογραφημένα βίντεο. Επειδή, όμως, είναι έργο δύσκολο να περιγράψουμε στην παρούσα εργασία όλους τους τόμους, κρίνεται καταλληλότερο

να παρουσιάσουμε ως αντιπροσωπευτικό δείγμα, έναν από τους τόμους. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε το τόμο 22 με τίτλο «Ασκήσεις και γράμματα».

Στην αρχική σελίδα του λογισμικού, αφού επιλέξουμε το τόμο που επιθυμούμε, παρουσιάζεται μια εικόνα με τον αριθμό του τόμου και το θέμα του. Στην πάνω δεξιά πλευρά της αρχικής σελίδας μπορούμε να επιλέξουμε το εξώφυλλο των υπόλοιπων τόμων, αν επιθυμούμε να αλλάξουμε. Στην αριστερή πλευρά της οθόνης υπάρχουν δεκατρείς κατηγορίες, όπου μπορούμε να επιλέξουμε μία από αυτές και να εμφανιστούν τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες. Κάτω αριστερά υπάρχουν δύο εικονίδια, το ένα απεικονίζει μια πόρτα που είναι η έξοδος και το άλλο απεικονίζει ένα σωσίβιο που είναι οι ηχογραφημένες οδηγίες που εξηγούν πως γίνεται η πλοήγηση του λογισμικού. Γενικά, η πλοήγηση του λογισμικού είναι εύκολη. Για παράδειγμα, αν επιθυμούμε να βρεθούμε στην προηγούμενη σελίδα πατούμε την ένδειξη [x], η οποία βρίσκεται πάνω δεξιά στην οθόνη. Αν πάλι επιθυμούμε να αλλάξουμε κατηγορία στην αριστερή στήλη της οθόνης υπάρχουν πάντα καρφίτσωμένες οι κατηγορίες. Οι κατηγορίες είναι οι εξής: *Όλοι στο σχολείο, Παίζω με τα γράμματα, Παίζω με τις λέξεις, Γραμματική, Η γλώσσα μας, Μυστικοί κώδικες, Βιβλιοθήκη, Παιδικό βιβλίο, Μολύβι και χαρτί, Στο σχολείο, Παραδοσιακά παιχνίδια, Κάνε τα τεστ, Παίζουμε bingo*.

Πριν προβούμε στην περεταίρω περιγραφή των παραπάνω κατηγοριών αξίζει να αναφέρουμε ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε όλες τις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, πριν από κάθε άσκηση, δραστηριότητα ή παιχνίδι προβάλλεται στην οθόνη μια σύντομη γραπτή αλλά και ηχογραφημένη εξήγηση - οδηγίες, ώστε να γίνει κατανοητός ο σκοπός. Στις περισσότερες από αυτές υπάρχει έλεγχος της απάντησης με εικόνες και ήχους αποδοκιμασίας για τη λανθασμένη και επιβράβευσης για τις σωστές απαντήσεις, υπάρχει, επίσης, η λύση της κάθε απάντησης αν δεν τη γνωρίζουμε, επανάληψη αν θέλουμε να ξανακούσουμε την εκφώνηση, ενώ σε ορισμένες εφαρμογές υπάρχει και η επιλογή επιπέδου δυσκολίας.

Η πρώτη κατηγορία «όλοι στο σχολείο» περιέχει τρία παιχνίδια που σκοπό έχουν να δείξουν πόσο σημαντικό είναι το σχολείο και πως το δικαίωμα της μόρφωσης δεν παρέχεται τόσο εύκολα σε όλα τα παιδιά. Το πρώτο παιχνίδι ονομάζεται *χάρακες και μολύβια*, το οποίο μοιάζει με το κλασικό παιδικό παιχνίδι φιδάκι. Το δεύτερο *βρες τις διαφορές* και το τρίτο *γιατί κάποια παιδιά δεν πάνε σχολείο*, το οποίο είναι ένας λαβύρινθος που σε διάφορα σημεία υπάρχουν ερωτηματικά που εξηγούν τους λόγους που κάποια παιδιά του κόσμου δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο.

Η δεύτερη κατηγορία «Παίζω με τα γράμματα» περιέχει επτά παιχνίδια με τα οποία οι μαθητές μικρής ηλικίας εξοικειώνονται με τα γράμματα της αλφαβήτας, με τα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα. Το πρώτο ονομάζεται *φορτώστε*, το δεύτερο *το τρένο της αλφαβήτας*, το τρίτο *ζωγραφίζω με γράμματα*, το τέταρτο *πάζλ με γράμματα*, το πέμπτο *αλφαβητόσουπα*, το έκτο *το αρχικό γράμμα* και το έβδομο *πεζά και κεφαλαία*.

Η τρίτη κατηγορία «Παίζω με τις λέξεις» περιέχει τρεις ασκήσεις και δύο παιχνίδια. Η πρώτη άσκηση ονομάζεται *συνώνυμα*, όπου τα παιδιά αντιστοιχούν συνώνυμες λέξεις.

Η δεύτερη ονομάζεται *τα ομόηχα άρθρα*, που σκοπό έχει να γνωρίσουν τη σωστή χρήση των άρθρων και η τρίτη *συλλαβισμός*, όπου τα παιδιά εξασκούνται στο συλλαβισμό των λέξεων. Τα υπόλοιπα δύο είναι παιχνίδια που μοιάζουν με το κλασικό παιδικό παιχνίδι την κρεμάλα και είναι η *τραμπάλα* και η *κρεμάλα*.

Η τέταρτη κατηγορία «Γραμματική» έχει έξι ασκήσεις που συντελεί στο να μάθουν ορισμένους βασικούς κανόνες της ελληνικής γραμματικής. Στην πρώτη άσκηση *που τονίζεται*, οι μαθητές θα πρέπει να τονίσουν σωστά τις λέξεις που τους δίνονται. Στη δεύτερη και τρίτη οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν σωστά τα κενά των προτάσεων που τους δίδονται με το ‘πως’ ή ‘πώς’ και το ‘που’ ή ‘πού’ το αναφορικό ή το ερωτηματικό. Στη τέταρτη τότε ορισμένες λέξεις παίρνουν όμικρον και τότε ωμέγα. Στην πέμπτη άσκηση οι μαθητές θα πρέπει να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις, ενώ στη τελευταία δίνονται δύο λέξεις από τις οποίες η μία είναι σωστά γραμμένη ενώ η άλλη λανθασμένη και θα πρέπει να επιλέξουν τη σωστή.

Η πέμπτη κατηγορία «Η γλώσσα μας» περιέχει εφτά ασκήσεις – παιχνίδια που σκοπό έχουν μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές να καταλάβουν τι είναι κυριολεξία, τι είναι μεταφορά, τι είναι παρομοίωση, να εξασκηθούν με τους χρόνους των ρημάτων καθώς και πως αποδίδονται στα ελληνικά ορισμένες ξένες λέξεις που δανειστήκαμε (π.χ.: *ασανσέρ* → *ανελκυστήρας*). Οι ασκήσεις – παιχνίδια είναι: *η σωστή ερμηνεία, λέξεις και εικόνες, η μεταφορά, παρομοίωση ή κυριολεξία, ο σωστός χρόνος, ποιος μιλάει, από πού μας ήρθε, σταυρόλεξο*.

Η έκτη κατηγορία «Μυστικοί κώδικες» περιέχει πέντε παιχνίδια λέξεων. Το πρώτο ονομάζεται *ο γρίφος του Πολυβίου*, στο οποίο οι μαθητές μέσω μιας κωδικοποίησης που έχει γίνει θα πρέπει να βρουν τη σωστή λέξη. Το δεύτερο που ονομάζεται *λεξομανία*, τα παιδιά μέσα από τα διάσπαρτα γράμματα που τους δίδονται θα πρέπει να γράψουν όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις. Το τρίτο ονομάζεται *ζουμ*, σε αυτό οι μαθητές μέσα από τα μπερδεμένα γράμματα της λέξης και με τη βοήθεια μιας μεγεθυμένης εικόνας που απεικονίζει τη λέξη αυτή θα πρέπει να την εντοπίσουν και να τη γράψουν. Το τέταρτο ονομάζεται *αποκρυπτογράφηση*, εκεί οι μαθητές θα προσπαθήσουν να αντικαταστήσουν σύμβολα με γράμματα ώστε να αποκρυπτογραφήσουν ένα ποίημα. Το τελευταίο παιχνίδι λέγεται *τι σκέφτεσαι* και σε αυτό τα παιδιά θα προσπαθήσουν να βρουν μια λέξη με βάση τα στοιχεία που τους δίνονται.

Η έβδομη κατηγορία «Βιβλιοθήκη» περιέχει τρία παιχνίδια μνήμης. Τα παιχνίδια αυτά είναι: *Ο βιβλιοθηκάριος, Ψάξε το βιβλίο, Κρυμμένες λέξεις*.

Η όγδοη κατηγορία «Παιδικό βιβλίο» περιλαμβάνεται από παιχνίδια, δραστηριότητες και ένα παραμύθι. Συγκεκριμένα, το *εικονογράφησε ένα παραμύθι* είναι μια δραστηριότητα που ζητά από το παιδί να εκτυπώσει το παραμύθι που του δίνεται και να ζωγραφίσει το εξώφυλλο και την κάθε σελίδα του παραμυθιού ανάλογα με το κείμενο. Περιέχει ένα εικονογραφημένο παραμύθι *Η αλεπού και ο σκύλος*, καθώς και δύο παιχνίδια. Το ένα ονομάζεται *ο συγγραφέας του βιβλίου*, όπου οι μαθητές θα πρέπει να αντιστοιχίσουν τους συγγραφείς με τους τίτλους των παραμυθιών, ενώ το δεύτερο λέγεται

Μπέρδεμα στο τυπογραφείο όπου τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν και να τοποθετήσουν μια πρόταση η οποία είναι ανάποδα και μπερδεμένα γραμμένη στη σωστή σειρά.

Η ένατη κατηγορία «Μολύβι και χαρτί» περιέχει ένα ενημερωτικό βίντεο, *Πώς φτιάχνεται το χαρτί*; και αναφέρεται στην ιστορία του χαρτιού και στο πως κατασκευάζεται. Επίσης, περιέχει δύο παιχνίδια και μια δραστηριότητα. Το πρώτο παιχνίδι ονομάζεται *Πέτρα, ψαλίδι, μολύβι χαρτί*, το οποίο είναι το γνωστό παιχνίδι και το δεύτερο λέγεται *Παιχνίδια με χαρτί και μολύβι* που περιλαμβάνει έξι καρτέλες οι οποίες πρέπει να εκτυπωθούν για να χρησιμοποιηθούν. Τέλος, περιέχει μια δραστηριότητα που μαθαίνει στα παιδιά πως με ένα χαρτί φυτεμένο σε μια γλάστρα μπορεί να φυτρωθεί ένα λουλούδι.

Στη δέκατη κατηγορία «Στο σχολείο» υπάρχει ένα παιχνίδι το οποίο ονομάζεται *Το σχολικό*. Τα υπόλοιπα πρόκειται για μια σειρά από καρτέλες σχολικών προγραμμάτων, ετικετών, αυτοκόλλητων, προγραμμάτων και ημερολογίων τα οποία μπορούν τα παιδιά να εκτυπώσουν και να τα χρησιμοποιήσουν.

Στην εντεκάτη ενότητα «Παραδοσιακά παιχνίδια» υπάρχουν τρία παιχνίδια όπου οι ονομασίες τους θυμίζουν τα γνωστά σε όλους παραδοσιακά παιχνίδια. Στο πρώτο παιχνίδι που ονομάζεται *Πετάει... πετάει* τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν αν πετάει ή όχι το αντικείμενο που τους παρουσιάζονται. Το δεύτερο ονομάζεται *Κρυφό* και στο παιχνίδι αυτό τα παιδιά θα πρέπει να στοχεύσουν και να πετύχουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα διάφορα πρόσωπα που κρύβονται και αλλάζουν συνεχώς θέση. Και το τρίτο είναι οι *Μαργαρίτες* το οποίο πρόκειται για μια πολύχρωμη κάρτα που μπορούν να την εκτυπώσουν και με βάσει τις οδηγίες που τους δίνονται να παίξουν.

Η δωδέκατη ενότητα περιλαμβάνει δύο τεστ. Το πρώτο είναι ένα τεστ για παιδιά της Α΄ Β΄ και Γ΄ Δημοτικού, ενώ το δεύτερο είναι για παιδιά της Δ΄ Ε΄ ΣΤ΄ Δημοτικού. Το κάθε τεστ περιλαμβάνει τριάντα ερωτήσεις από τα μαθήματα γλώσσα, μαθηματικά και μελέτη περιβάλλοντος. Για να μεταβούν στην επόμενη ερώτηση θα πρέπει να πατήσουν το κουμπί έλεγχος, αν είναι σωστή περνούν στην επόμενη, αν όχι ξαναπροσπαθούν. Υπάρχει και η δυνατότητα να πατήσουν το κουμπί λύση και να συνεχίσουν στην επόμενη ερώτηση, αλλά θα χρεωθούν με 10 πόντους ποινών. Στο τέλος κάθε τεστ φανερώνεται η χρονική διάρκεια του τεστ και ο βαθμός ποινών. Κερδίζει αυτός που έχει τους λιγότερους πόντους ποινών.

Στη τελευταία κατηγορία *bingo* υπάρχουν πέντε χρωματιστές κάρτες που θα πρέπει να εκτυπωθούν για να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν και να παίξουν το παιχνίδι bingo από τις οδηγίες που τους δίνονται.

Το Λογισμικό ως Γνωστικό Εργαλείο

Ως «εργαλείο» ορίζεται μια συσκευή, μια διάταξη ή ένας μηχανισμός ο οποίος χρησιμοποιείται για την εκτέλεση ή διευκόλυνση εργασιών. Το εργαλείο δεν είναι απαραίτητα ένα φυσικό αντικείμενο, αλλά ενδέχεται να είναι ένα σύστημα συμβόλων για έκφραση και επικοινωνία, μια στρατηγική μέσω της οποίας μετασχηματίζεται η γνώση,

μια εφαρμογή λογισμικού για τη διαχείριση και τη δημιουργία συμβολικού υλικού. Ως «γνωστικά εργαλεία» αναφέρονται οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν γνωστικές διεργασίες, όπως η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η μάθηση. Τέτοια εργαλεία είναι ο γραπτός λόγος, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Μικρόπουλος, 2008).

Ο Salomon κατηγοριοποιεί τα γνωστικά εργαλεία σε δύο τύπους. Ένα λογισμικό μπορεί να υλοποιεί και τους δύο τύπους των γνωστικών εργαλείων ανάλογα με τον τύπο του. Είναι ελεύθερο περιεχομένου, να αποτελεί ένα χώρο, ο οποίος σε συνδυασμό με τα εργαλεία που προσφέρει δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να χειρισθεί τα δεδομένα του υπό μελέτη θέματος, να αναπαραστήσει τις σκέψεις του, να οικοδομήσει τη γνώση. Αποτελεί ένα ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον που ενσωματώνει τα κατάλληλα πληροφοριακά εργαλεία για την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και την υποστήριξη της οικοδόμησης της γνώσης. Ο πρώτος τύπος γνωστικών εργαλείων αφορά τη λειτουργία του λογισμικού κατά την οποία διαχωρίζονται σαφώς οι διεργασίες του μαθητή από αυτές του εργαλείου. Η εφαρμογή εκτελεί λειτουργίες χαμηλού και μηχανιστικού επιπέδου, όπως υπολογισμούς, γραφικά, αφήνοντας τον μαθητή ελεύθερο να εστιάσει σε γνωστικές διεργασίες υψηλού επιπέδου. Είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως εργαλείο προσανατολισμένο στη βελτίωση της απόδοσης της εργασίας του μαθητή. Ο δεύτερος τύπος των γνωστικών εργαλείων αφορά τις δυνατότητες του λογισμικού που συμβάλλουν στη δημιουργία νοητικών μοντέλων από το μαθητή και ενισχύουν τις γνωστικές του διεργασίες. Η γνώση θεωρείται ότι κατανέμεται μεταξύ του εργαλείου και του μαθητή με στόχο την επίτευξη ενός συγκεκριμένου μαθησιακού αποτελέσματος. Αυτή η λειτουργία αναφέρεται ως παιδαγωγική. Η έμφαση στην αξιοποίηση των γνωστικών εργαλείων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο οφείλει να δίνεται στην παιδαγωγική αξιοποίηση τους και όχι στη βελτίωση της απόδοσης της εργασίας του χρήστη (Μικρόπουλος, 2008).

Το λογισμικό «Kidepedia» ως γνωστικό εργαλείο

Το παρόν λογισμικό προωθεί την εξατομικευμένη διδασκαλία, αφού κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να προχωρήσει ανάλογα με τις γνώσεις του και την πρόοδό του. Αναφέρεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και έτσι κάθε παιδί προχωράει στη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεών του. Βοηθάει το παιδί να αναπτύσσει δεξιότητες μέσω των παιχνιδιών που υπάρχουν και μέσω της εκμάθησης του λογισμικού.

Αξιολόγηση του Λογισμικού

Με την εμφάνιση ολοένα και περισσότερων εκπαιδευτικών λογισμικών, παρουσιάζεται η ανάγκη για ένα σύστημα αξιολόγησης αυτών. Οι Squires και Mc Dougall, επισημαίνουν τα εξής τρία είδη αξιολόγησης. Πρώτη, αυτή που γίνεται από τον εκπαιδευτικό με στόχο την επιλογή του κατάλληλου προϊόντος. Δεύτερη, στην *επισκόπηση*, που γίνεται με την έρευνα αγοράς και που συνοδεύεται από ένα είδος συγκριτικής παρουσίασης των χαρακτηριστικών του υπάρχοντος λογισμικού. Τρίτη, στην *εσωτερική αξιολόγηση*

ενός συγκεκριμένου προϊόντος, που γίνεται από τους ίδιους τους κατασκευαστές του ως αναπόσπαστο μέρος του επιστημονικού σχεδιασμού. Αυτή διακρίνεται σε διαμορφωτική αξιολόγηση στην περίπτωση που γίνεται προληπτικά κατά τη διάρκεια κατασκευής του λογισμικού, ώστε αυτό να δοκιμαστεί στην πράξη και να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και σε αξιολόγηση παρακολούθησης, όταν γίνεται μετά την ολοκλήρωσή του και κατά το στάδιο των εφαρμογών του από τους χρήστες.

Τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται τα πακέτα εκπαιδευτικού λογισμικού εντάσσονται σε δυο ομάδες:

α) στην πρώτη ομάδα ανήκουν γενικά κριτήρια παιδαγωγικού περιεχομένου κι απαντούν σε ερωτήματα του τύπου:

- Καλύπτεται η διδακτέα ύλη επαρκώς;
- Ο χρόνος που απαιτείται είναι διαθέσιμος;
- Ανταποκρίνεται το διδακτικό υλικό στο επίπεδο των μαθητών;
- Είναι οι δραστηριότητες ενδιαφέρουσες ή η παρουσίαση ελκυστική;
- Είναι προσεγμένο από παιδαγωγική άποψη, χωρίς ανεπιθύμητες παρενέργειες;
- Προσφέρεται για συνεργατικές/σύνθετες δραστηριότητες;
- Τι είδους δεξιότητες, στάσεις και αξίες καλλιεργεί;
- Συνοδεύεται από επαρκείς οδηγίες και υλικό στήριξης του δασκάλου;

β) η δεύτερη ομάδα κριτηρίων περιελάμβανε τεχνολογικά θέματα που είχαν σχέση περισσότερο με τον υπολογιστή και τη χρήση του ως εκπαιδευτικού εργαλείου και απαντούν σε ερωτήματα του τύπου:

- Έχουν αξιοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό οι αλληλεπιδραστικές δυνατότητες του υπολογιστή;
- Αφήνει το λογισμικό περιθώρια για έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας από μέρος του μαθητή και του εκπαιδευτικού;
- Είναι σε θέση το πρόγραμμα να χειριστεί σωστά τα εισερχόμενα που εισάγονται από τους μαθητές, ώστε να αποφεύγονται τα δυσάρεστα διαδικαστικά φαινόμενα από τεχνική άποψη;
- Προσφέρονται ορισμένα χαρακτηριστικά του λογισμικού (γραφικά, ήχος, κίνηση) για εποικοδομητική μάθηση ή λειτουργούν απλώς για εντυπωσιασμό;
- Η διόρθωση των λαθών γίνεται με παιδαγωγικά προσεγμένο τρόπο ή βασίζεται σε παραδοσιακές νοοτροπίες;
- Η ενίσχυση των αντιδράσεων και της απόδοσης του μαθητή είναι αποτελεσματική και γίνεται με κατάλληλο τρόπο;
- Είναι το πρόγραμμα φιλικό και εύκολο στη χρήση του;
- Αξίζει τις απαιτούμενες δαπάνες;
- Κάνει χρήση το λογισμικό των νέων τεχνολογικών εξελίξεων; (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Για την αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου λογισμικού χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια με τη μορφή καταλόγων επιλογής (checklists), δηλαδή καταλόγων σημαντικών

στοιχείων για το περιεχόμενο των οποίων, ο αξιολογητής πρέπει να απαντήσει αν συμφωνεί, διαφωνεί ή δεν γνωρίζει σημειώνοντας τις απαντήσεις που επιλέγει. Τα τεχνικά χαρακτηριστικά στα οποία αναφέρονται ένας πλήρης κατάλογος κριτηρίων με πολλές διαφορετικές ερωτήσεις από τους ερευνητές του Γραφείου Αξιολόγησης Θεμάτων Τεχνολογίας ομαδοποιούνται στις εξής κατηγορίες:

- Ποιότητα της διδασκαλίας
- Δυνατότητες παρέμβασης του δασκάλου
- Αξιολόγηση και παρακολούθηση της προόδου του μαθητή
- Υλικό στήριξης
- Τεχνολογική ποιότητα
- Θέματα αναφερόμενα στο υπολογιστικό υλικό και το marketing

Για τη κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες υπάρχουν και άλλες υποκατηγορίες (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Κάποιοι μελετητές είναι αρνητικοί στη χρήση του πίνακα επιλογής (checklist) διότι παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες. Οι Squares και Mc Dougall επισημαίνουν ότι με το να χρησιμοποιούνται οι πίνακες επιλογών ως αξιολογικά εργαλεία, υποτιμούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε προγράμματα, ενώ συγχρόνως υπεραπλουστεύονται άλλα πιο σύνθετα ζητήματα που έχουν σχέση με την επιλογή και τη χρήση των προγραμμάτων.

Αξιολόγηση του λογισμικού «Kidepedia»

Το παρόν εκπαιδευτικό λογισμικό έχει τα εξής θετικά χαρακτηριστικά:

- Είναι εύχρηστο.
- Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα πολύ εύκολα να εξοικειωθούν με αυτό.
- Είναι ελκυστικό προς τα παιδιά αφού διαθέτει πολλά γραφικά και χρώματα κατάλληλα για να προσελκύσει ηλικίες Δημοτικού.
- Δεν περιορίζεται στην στείρα εκμάθηση των γραμμάτων αφού σε κάποια παιχνίδια απαιτούνται και άλλες δεξιότητες και γνώσεις.
- Δεν είναι απαραίτητη η παρουσία του εκπαιδευτικού ή του γονέα αφού το λογισμικό δίνει τις σωστές απαντήσεις.
- Με εικόνες και ήχο αποδοκιάζει τη λανθασμένη και επιβραβεύει τη σωστή απάντηση.

Το λογισμικό αυτό έχει όμως και αρνητικά χαρακτηριστικά όπως:

- Δεν διαθέτει υπερμέσα.
- Δεν ευνοεί την αυτονομία του εκπαιδευτικού, του γονέα ή του μαθητή παρέχοντάς του τη δυνατότητα κατασκευής νέας βάσης δεδομένων.
- Δεν έχει διαδικτυακή σύνδεση.
- Οι εργασίες δεν είναι κατανοητές σύμφωνα με την ηλικία του παιδιού και έτσι ένας μικρός μαθητής θα συναντήσει δυσκολίες σε ορισμένες δραστηριότητες και ίσως απογοητευτεί.

Βιβλιογραφία

- Μικρόπουλος, Τ. (2000). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μικρόπουλος, Τ. (2008). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: ολική προσέγγιση* (τόμος Α). Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Εγώ και οι άλλοι (Περιγραφή υλοποίησης ενός προγράμματος βελτίωσης του αυτοπροσδιορισμού και ενδυνάμωσης μαθητών με αναπηρία)

*Ηλίας Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, ghklias@sch.gr
Πουλοπούλου Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ 89.01, pvasiko@yahoo.gr*

Περίληψη

Το άρθρο περιγράφει την υλοποίηση ενός προγράμματος βελτίωσης του αυτοπροσδιορισμού και ενδυνάμωσης μαθητών με αναπηρία, τετράμηνης διάρκειας, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) Λιβαδειάς. Ειδικότερα, γίνεται περιγραφή του τρόπου με τον οποίο η αφηγηματική μέθοδος και η εικαστική έκφραση μπορούν να αξιοποιηθούν ενταγμένες σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης του αυτοπροσδιορισμού και ενδυνάμωσης μαθητών με αναπηρία. Πρόκειται, επομένως, για ένα πρόγραμμα που αναφέρεται άμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση, περιλαμβάνοντας ενεργητικές και βιωματικές διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, εποπτικά μέσα, διδακτικό υλικό και τρόπους αξιοποίησής του. Εναρμονίζεται, δηλαδή, με τους σκοπούς της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, καθώς αξιοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις οικοδομεί νέα γνώση αναφορικά με το κεφαλαιώδες ζητούμενο της ενδυνάμωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της ισότιμης αντιμετώπισής τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πληροί δηλαδή τις προϋποθέσεις ώστε να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών εμπλέκοντας τους μαθητές στην ενεργητική και βιωματική μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπηρία, τέχνη, ενδυνάμωση, αυτοπροσδιορισμός

Εισαγωγή - Προβληματισμός

Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) Λιβαδειάς φιλοξενεί 28 μαθητές/τριες από 15 έως 22 ετών. Σκοπός των Ε.Ε.Ε.ΕΚ είναι η επαγγελματική εκπαίδευση έφηβων, μετα-έφηβων και ενήλικων μαθητών η ενδυνάμωση και η κοινωνική τους ένταξη. Η κοινωνική ένταξη σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό και η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μεταξύ των οποίων είναι η επικοινωνία, η έκφραση, ο εντοπισμός και η αναγνώριση των υπαρκτών φιλικών και κοινωνικών δεσμών, η προσαρμοστικότητα σε αλλαγές, η αυτοπεποίθηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, κ.α.. Τα άτομα με νοητική αναπηρία υστερούν στα παραπάνω και επομένως η ενδυνάμωση θα πρέπει να ξεκινήσει και από την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τις περιγραφικές αξιολογήσεις των μαθητών και των μαθητριών που συντάσσονται με ευθύνη του προσωπικού και τα πρακτικά της Διεπιστημονικής Ομάδας του σχολείου, αυτή η διαπίστωση ισχύει σε μεγάλο βαθμό και για το Ε.Ε.Ε.ΕΚ Λιβαδειάς. Ειδικότερα έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν,

να εκφραστούν, να περιγράψουν τον εαυτό τους, να αντιληφθούν ότι υπάρχει ένα «δίχτυ ασφαλείας» που ενδιαφέρεται γι' αυτούς και τους στηρίζει. Στις διαδικασίες του σχολείου, παρότι το πλαίσιο είναι ενισχυτικό, δεν συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων που τους αφορούν. Επιπλέον έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, στις δράσεις εκτός του σχολείου, έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και συχνά καταλήγουν στην μη προσέγγιση και αποδοχή των άλλων και στην απομόνωσή τους.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης τρόπων αντιμετώπισης των συγκεκριμένων δυσκολιών, αποφασίστηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος που θα βασίζονταν στη δημιουργία ενός έργου ζωγραφικής σε συνδυασμό με την δομημένη αναζήτηση, εντοπισμό και αφήγηση όψεων της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής «ιστορίας» των μαθητών και των μαθητριών.

Ως προς τη μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος προτάθηκε η αξιοποίηση της εικαστικής έκφρασης, σε συνδυασμό με την αφηγηματική πρακτική στο πλαίσιο της ομάδας. Η πρόταση βασίστηκε στην εκτίμηση ότι ο συνδυασμός των προσεγγίσεων θα συνέβαλε στην αναγνώριση στοιχείων της ταυτότητας των μαθητών από τους ίδιους, στον εντοπισμό των σημαντικών άλλων, στη βελτίωση της επικοινωνίας και της έκφρασης, της αποδοχής για πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, της δυνατότητας ανάπτυξης φιλικών δεσμών, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας, του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στον αυτοπροσδιορισμό.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τέχνη και αναπηρία

Η τέχνη και η αναπηρία, για την πλειοψηφία των ανθρώπων, αποτελούν δύο έννοιες αντικρουόμενες και χωρίς κανένα σημείο συνάφειας. Για τους περισσότερους η τέχνη αποτελεί μονοδιάστατη έκφραση του ωραίου και του ιδανικού. Αυτή η εικόνα καλλιιεγήθηκε διαχρονικά κυρίως μέσω των προκαταλήψεων για το διαφορετικό, αλλά και μέσω της λογοτεχνίας που συνέδεε μέχρι πρότινος την αναπηρία με αρνητικές (τουλάχιστον) συμπεριφορές. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο καταβάλλεται από ανάπηρους και μη, ακτιβιστές καλλιτέχνες, εκπαιδευτικούς και ευαισθητοποιημένους πολίτες μια προσπάθεια να συλλάβουν και να επικοινωνήσουν την πραγματική έννοια της αναπηρίας ως μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και να διαδώσουν το μήνυμα ότι η αναπηρία αποτελεί μια αστείρευτη πηγή έμπνευσης για δημιουργία. Μια προσπάθεια ωστόσο που δεν γίνεται εύκολα αποδεκτή. Σύμφωνα με τον Ερνστ Φίσερ (2000), η τέχνη έχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης του «διαφορετικού» ατόμου στο σύνολο, της άπειρης κοινωνικοποίησής του, της συμμετοχής του στα βιώματα, στις εμπειρίες και στις ιδέες ολόκληρου του ανθρωπίνου γένους.

Αυτοπροσδιορισμός

Στις έρευνες και τη σύγχρονη βιβλιογραφία γίνονται αναφορές στα χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρία (Μαυρίδου, 2017; Φέτση, 2008). Ο αυτοπροσδιορισμός, ο οποίος σχετίζεται με την αυτονομία, την αυτορρύθμιση και την αυτοπραγμάτωση, καθορίζει τη συμπεριφορά και κατ' επέκταση τη ζωή των ατόμων με αναπηρία και αντανακλά πτυχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ελεύθερη επιλογή, την αυτοτέλεια και τη χειραφέτηση που στο σύνολό τους ταυτίζονται με την ποιότητα της ζωής (Βακάλη, 2014). Η εστίαση στην ποιότητα ζωής, σε ότι αφορά τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία, είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη σχολική ηλικία και κατά τη μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικίωση. Ο αυτοπροσδιορισμός, η προσωπική ανάπτυξη, η κοινωνική ένταξη, τα δικαιώματα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η συναισθηματική ευημερία, η σωματική υγεία και η ευμάρεια, είναι παράγοντες που προάγουν την ποιότητα ζωής (Ντότση, 2015). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός δεν εξαρτάται μόνο από τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και από τις ευκαιρίες που παρέχονται από το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον για την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως αυτές που προαναφέρθηκαν (Βουγιούκας, 2015).

Αφηγηματική πρακτική

Την τελευταία δεκαετία ορισμένα σχολεία άρχισαν να εφαρμόζουν προγράμματα βασισμένα στην αφηγηματική πρακτική, για την επίλυση άμεσων και δύσκολων προβλημάτων και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Denborough, 2008; Denborough, 2006; Morgan 2011; White, 1985; White, 2007; Yuen & White, 2007). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής υποστηρίζει και ενδυναμώνει μαθητές που είναι ευάλωτοι εξαιτίας της αναπηρίας τους, ή και ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων και είναι ένα αποτελεσματικό «εργαλείο» για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να διαχειριστούν ή και να ξεπεράσουν μια δύσκολη κατάσταση και, αν είναι εφικτό, να μην τη ξαναβιώσουν. Το πιο γνωστό «εργαλείο» που χρησιμοποιείται στην αφηγηματική πρακτική είναι το «Δέντρο της Ζωής».

Περιγραφή του προγράμματος

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα δεν είχε θεραπευτικά χαρακτηριστικά, με την κλινική προσέγγιση του όρου, ούτε και επεδίωξε να έχει σχετικά αποτελέσματα. Οι στόχοι του σχετίζονται με τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών, όπως διατυπώθηκαν στην εισαγωγή και εμπλουτίστηκαν με άλλους που συνδέονταν με τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος, (συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς και γνωστικούς) (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964).

Ταυτότητα του προγράμματος

Το πρόγραμμα ήταν πιλοτικό, υλοποιήθηκε από δύο εκπαιδευτικούς του σχολείου και συμμετείχαν τέσσερις μαθητές και μαθήτριες με ελαφρά νοητική αναπηρία, ο Βασίλης (21), η Δήμητρα (22), η Άννα (19) και ο Χεκουράν (20). Υλοποιήθηκε στο εργαστήριο χειροτεχνίας, είχε τετράμηνη διάρκεια (Δεκέμβριος – Μάρτιος 2019) με συχνότητα μια δώρη και όποτε απαιτήθηκε και δεύτερη συνάντηση την εβδομάδα. Τα έργα των μαθητών παρουσιάστηκαν σε έκθεση.

Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος ήταν η βελτίωση της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού των μαθητών και η ενδυνάμωσή τους. Επιμέρους στόχοι ήταν οι μαθητές να μπορούν:

- να αναγνωρίζουν στοιχεία του εαυτού και τους σημαντικούς άλλους,
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να οικοδομούν σταθερούς δεσμούς,
- να μετουσιώνουν απλές σκέψεις και να τις αποδίδουν με τη δημιουργία ενός έργου τέχνης,
- να προσδίδουν πολλά και διαφορετικά νοήματα στο θέμα που επεξεργάζονται,
- να εφαρμόζουν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους χρήσης των υλικών, των τεχνικών, του σχεδιασμού και της εκτέλεσης μιας εργασίας, μιας δημιουργίας,
- να αλληλεπιδρούν με πολλαπλά στοιχεία του περιβάλλοντος και να βρίσκονται σε άμεση και συνεχή επαφή με αυτό και να προσαρμόζονται ομαλά στις αλλαγές,
- να προβάλουν και να παρουσιάζουν τα έργα τους και τη δημιουργική διαδικασία και να συμμετέχουν στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με αυτές,
- να αντιλαμβάνονται την καλλιτεχνική δημιουργία ως εμπειρία που διαμοιράζεται και να την επικοινωνούν.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων που αφορούσαν στον εντοπισμό και την αναγνώριση στοιχείων της ταυτότητας των μαθητών και των άλλων, αξιοποιήθηκαν η μεθοδολογία και οι τεχνικές της αφηγηματικής πρακτικής με κατάλληλες προσαρμογές στο «Δέντρο της ζωής». Στις επόμενες συναντήσεις, στις οποίες οι μαθητές ταυτόχρονα με τη συζήτηση – αφήγηση δημιουργούσαν – ζωγράφιζαν το έργο τους, εφαρμόστηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική – βιωματική μάθηση (Κόκκος, 2005). Ταυτόχρονα εντοπίστηκαν και ξεπεράστηκαν ορισμένα εμπόδια που αφορούσαν στο είδος της αναπηρίας των μαθητών που συμμετείχαν (ελαφρά νοητική στέρηση), σύμφωνα με την Χατζηπέτρου, (2013).

Περιεχόμενο του προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο στάδια:

Στο πρώτο στάδιο επιδιώχθηκε να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο το πολύ καλό κλίμα εμπιστοσύνης που είχε αναπτυχθεί, ώστε οι μαθητές να νιώσουν την «άνευ όρων αποδοχή» των εκπαιδευτικών που υλοποιούσαν το πρόγραμμα. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν γι' αυτούς, για το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους, για τα όνειρά τους, τις προτιμήσεις, τα συναισθήματα και τον τρόπο έκφρασής τους, τις σχέσεις τους, τους φόβους, τις ελπίδες, την υποστήριξη κ.α.. Όλα αυτά αποτυπώθηκαν σε έναν εννοιολογικό χάρτη με κέντρο τους ίδιους.

Στη συνέχεια οι μαθητές απαντώντας στο υποθετικό ερώτημα: «αν δεν ήμουν άνθρωπος, τι θα ήθελα να είμαι;», παράλληλα με τη συζήτηση – αφήγηση, δημιούργησαν ένα νέο εννοιολογικό χάρτη στον οποίο αποτύπωσαν όλα τα χαρακτηριστικά και τα συναισθήματα του υποθετικού εαυτού, (Τι θα ήθελα να είμαι; Γιατί; Τι συμβολίζει για μένα; Πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν...; Ποιοι θα με βοηθούσαν να το πετύχω; Ποιοι θα με υποστήριζαν; Ποιοι θα ήθελαν να με βλάψουν; Ποιο θα ήταν το έμβλημά μου; Ποιο το τραγούδι μου; κ.α.).

Στο δεύτερο στάδιο, που περιλάμβανε τη συστηματική αξιοποίηση των ΤΠΕ, παράλληλα με την συζήτηση – αφήγηση, ξεκίνησε η δημιουργία των προσχεδίων του έργου που οι μαθητές είχαν αποφασίσει να δημιουργήσουν και βασίζονταν στον υποθετικό εαυτό. Ο Δημήτρης επέλεξε να είναι η Αλληλεγγύη, η Μίνα το Δέντρο, η Βασιλική η Αμυγδαλιά και ο Οργκέστ το Γήπεδο.

Μετά από αρκετές δοκιμές οι μαθητές επέλεξαν το τελικό σχέδιο και άρχισαν να το φιλοτεχνούν. Σε διάφορες φάσεις βιντεοσκοπήθηκε η εργασία – καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών, ενώ παράλληλα ηχογραφούνταν οι αφηγήσεις τους. Όταν ολοκληρώθηκαν τα έργα, ξεκίνησε η δημιουργία «τρισδιάστατων» αντιτύπων τους με τρόπο που να είναι προσβάσιμα – αντιληπτά από άτομα με οπτική αναπηρία.

Παράλληλα το υλικό της βιντεοσκόπησης και της ηχογράφησης επεξεργάστηκε με κατάλληλο λογισμικό και δημιουργήθηκε ένα δίλεπτο βίντεο για κάθε μαθητή. Στο βίντεο προβάλλονται η δημιουργία του έργου, συνοδευόμενη από την αφήγηση με ήχο και υπότιτλους.

Τα έργα και τα βίντεο εκτέθηκαν δημόσια σε εκδήλωση που έγινε στην πόλη της Λιβαδειάς. Στον εκθεσιακό χώρο κάθε μαθητής είχε τη «γωνιά» του, στην οποία παρουσιάζονταν τα δύο έργα του και μπροστά τους υπήρχε υπολογιστής που πρόβαλλε το βίντεο και την εφαρμογή που δημιουργήθηκε για να διευκολύνει την αλληλεπίδραση μαθητή – επισκέπτη, όταν ο πρώτος απουσίαζε από την έκθεση.

Στην έκθεση παρουσιάστηκαν τα τέσσερα (4) έργα ζωγραφικής και τα αντίστοιχα «τρισδιάστατα». Η παρουσίαση οργανώθηκε κατάλληλα ώστε ο επισκέπτης παράλληλα με την παρατήρηση των έργων να έχει τη δυνατότητα:

- να δει στην οθόνη του Υ/Η τους μαθητές να δημιουργούν το έργο,

- να τους ακούσει να μιλάνε για τον Εαυτό τους, του σημαντικούς άλλους, να εξηγούν τι σημαίνει γι' αυτούς το αντικείμενο που επέλεξαν να ζωγραφίσουν, κ.α.,
- να διαβάσει ταυτόχρονα τους υπότιτλους από την αφήγηση.

Καταβλήθηκε προσπάθεια η έκθεση να είναι προσβάσιμη και διαδραστική. Ήταν προσβάσιμη, καθώς επέτρεπε στον επισκέπτη:

- με κώφωση ή βαρηκοΐα, να δει την εικόνα και να διαβάσει τους υπότιτλους,
- με τύφλωση, ή αμβλυωπία, να ακούσει την αφήγηση και να ψηλαφίσει ένα αντίγραφο του έργου,
- με κινητική αναπηρία, να μετακινηθεί στον χώρο με αναπηρικό αμαξίδιο,
- με νοητική αναπηρία, να κατανοήσει το μήνυμα από την εικόνα, την αφήγηση και τους υπότιτλους, (αξιοποιώντας την προσφορότερη προσέγγιση).

Ο επισκέπτης χωρίς αναπηρία, μπορούσε εφόσον επιθυμούσε, να χρησιμοποιήσει τις διαθέσιμες μάσκες για τα μάτια, τα ακουστικά ή το αμαξίδιο και μέσω της προσομοίωσης, έστω και για λίγο, να «μπει στη θέση του Άλλου».

Η έκθεση ήταν διαδραστική, καθώς επέτρεπε στον επισκέπτη να επικοινωνήσει σύγχρονα και ασύγχρονα με τον μαθητή ή τη μαθήτρια - δημιουργό του έργου, στέλνοντας κάποιο μήνυμα σε περίπτωση απουσίας. Αυτό επιτυγχάνονταν: α) με τη χρήση web κάμερας που ήταν προσαρμοσμένη στον Η/Υ και τη χρήση κατάλληλου και εύχρηστου λογισμικού, β) με αποστολή γραπτού μηνύματος μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ή της εφαρμογής lino.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια φορητή και μια ηλεκτρονική έκθεση με τα έργα των μαθητών, συμβάλλοντας στην επεκτασιμότητα και την περαιτέρω αξιοποίηση του προγράμματος. Ειδικότερα κατασκευάστηκαν:

α) φορητή έκθεση –«βαλιτσάκι» με τα έργα των μαθητών, τα βίντεο και την εφαρμογή της αλληλεπίδρασης, που δανείζεται σε σχολεία για να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα γενικότερα,

β) ηλεκτρονική έκθεση, όπου τα έργα και τα βίντεο των μαθητών είναι αναρτημένα στο διαδίκτυο και με τη χρήση προσαρμοσμένων εφαρμογών δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές άλλων σχολείων να τα δουν και να αλληλοεπιδράσουν με τους δημιουργούς.

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της υλοποίησης του προγράμματος, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν η βελτίωση της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία και η ενδυνάμωσή τους και όχι η διενέργεια κάποιας έρευνας. Κατά της διάρκεια της υλοποίησής του ωστόσο, τηρήθηκαν από τους Εκπαιδευτικούς σημειώσεις με πα-

ρατηρήσεις και στο τέλος κάθε συνάντησης ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Αυτά, μαζί τα σχόλια των επισκεπτών της έκθεσης, του διαδικτύου και τις εκτιμήσεις της Διεπιστημονικής Ομάδας του σχολείου για την επίδραση του προγράμματος στους συμμετέχοντες μαθητές επιτρέπουν την εξαγωγή κάποιων, μάλλον ασφαλών, συμπερασμάτων.

Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά το τετράμηνο υλοποίησης του προγράμματος και μετά το πέρας του, βελτίωσαν αρκετά την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν στοιχεία του εαυτού τους και τους σημαντικούς άλλους που τους υποστηρίζουν, να συζητούν και να επικοινωνούν, κατά περίπτωση, πιο αποτελεσματικά. Βελτιώθηκε επίσης, σε ικανοποιητικό βαθμό, η ικανότητά τους να μειώνουν το άγχος και να προσαρμόζονται σε ξαφνικές μικρές αλλαγές, να τηρούν τους κανόνες της ομάδας, να επιλύουν, σε κάποιο βαθμό, τις συγκρούσεις με λειτουργικό τρόπο και να θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν. Σημαντική ακόμη θετική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην αυτοπεποίθηση των μαθητών, ιδιαίτερα μετά την ολοκλήρωση των έργων και ακόμη περισσότερο κατά τη διάρκεια της έκθεσης, όπου έγιναν αποδέκτες ιδιαίτερα θετικών εκδηλώσεων και σχολίων, και παροτρύνθηκαν επανειλημμένα να συνεχίσουν να δημιουργούν και να εκθέτουν. Αντίθετα δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές, σε σχέση με την ικανότητα των μαθητών να οικοδομούν σταθερούς δεσμούς.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, εκτιμάται ότι επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, η βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να αποδίδουν απλές σκέψεις μέσω της δημιουργίας ενός έργου τέχνης, να αξιοποιούν και να εφαρμόζουν με πολλαπλούς τρόπους τα υλικά, τις τεχνικές, κατά τον σχεδιασμό και την εκτέλεση μιας εργασίας και μιας δημιουργίας και κυρίως βελτιώθηκε η επιθυμία να προβάλλουν τα έργα τους στην κοινότητα, χωρίς τον φόβο και το άγχος της αποτυχίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Denborough, D. (2006). Trauma: Narrative responses to traumatic experience. Adelaide: Dulwich Centre Publications

Denborough, D. (2008). Collective Narrative Practice: Responding to individuals, groups and communities who have experienced trauma. Adelaide: Dulwich Centre Publications

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, *Hand book II: Affective domain*. New York: David McKay Company Incorporated

Morgan, A. (2011). Τι είναι η Αφηγηματική Θεραπεία. University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

White, M. (1985). *Fear Busting & Monster Taming: An Approach to the Fears of Young Children*. Dulwich Centre Review.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. NY: W.W. Norton.

Yuen, A. & White, C. (2007) *Conversations about gender, culture, violence & narrative practice: Stories of hope and complexity from women of many cultures*. Adelaide: Dulwich Centre Publications

Βακάλη, Β. (2014). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική καθυστέρηση: διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοπροσδιορισμού αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική καθυστέρηση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45355/14189.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Ανακτήθηκε 12/11/2019).

Βουγιούκας, Κ. (2015). Η διακρίβωση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες: η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και των ευκαιριών πλαισίου. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2015, Τεύχος 1*, σσ. 36-55 Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>. (Ανακτήθηκε 08/10/2019).

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρίδου, Μ. (2017). *Αυτοπροσδιορισμός σε σχέση με τις επιλογές μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ήπια νοητική αναπηρία και με αυτισμό στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20528/4/MauridouMariaAikateriniMsc2017.pdf>. (Ανακτήθηκε 12/10/2019).

Ντότση, Α. (2015). *Σχέση γνωστικής ανάπτυξης και αυτοπροσδιορισμού: Διερεύνηση των υποκειμενικών διαστάσεων του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Παπαδοπούλου, Α. (2016). Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες και ήπια νοητική ανεπάρκεια. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/285091/files/GRI-2016-17431.pdf>. (Ανακτήθηκε 07/11/2019).

Φέτση, Ο. (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://docplayer.gr/4709758-Theua-aytoprosdiorisuos-kai-noitiki-anapiria-pilotiki-ereyna-axiologisis-toy-aytoprosdiorisuoy-se-atoua-ue-noitiki-anapiria.html>. (Ανακτήθηκε 06/10/2019).

Φίσερ, Ε. (2000). *Η αναγκαιότητα της τέχνης*. Αθήνα: Θεμέλιο. Φράγκου, Κ. (2017). *Η σχέση του αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής Εφήβων και νέων με Νοητική αναπηρία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Στάσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης απέναντι στην χρήση των Τ.Π.Ε. στην διοικητική τους πρακτική.

Καλτσάς Απόστολος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82 , M.Sc., apkalt@yahoo.co.uk

Περίληψη

Οι Τ.Π.Ε. είναι σημαντικές στην διοίκηση των σχολείων όπου η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ηγεσίας σχετίζεται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και η επιτυχής ενσωμάτωση τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις του διευθυντή για αυτές. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την κατάρτιση και τις στάσεις στις Τ.Π.Ε. των διευθυντών σχολείων της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης και κατά πόσο επηρεάζονται αυτές από το φύλο και την ηλικία. Επίσης, εάν υπάρχει επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία με αντίστοιχη τεχνική υποστήριξη. Στην ποσοτική έρευνα που διεξήχθη συμμετείχαν 41 (27 άνδρες (65,9 %) και 14 γυναίκες (34,1%)) διευθυντές/ντριες τεχνικών σχολείων από τους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης. Από την εμπειρική διερεύνηση βρέθηκε ότι η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος είναι καταρτισμένοι στην χρήση των Τ.Π.Ε.. Ακόμα, οι γυναίκες εμφάνισαν λιγότερο θετικές στάσεις και η ηλικία των διευθυντών βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με τις θετικές στάσεις. Τέλος, ο τεχνικός εξοπλισμός των σχολείων ήταν επαρκής.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., νέες τεχνολογίες, τεχνική εκπαίδευση, διοίκηση σχολικών μονάδων

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)

Οι Τ.Π.Ε. είναι ένας όρος που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, εφαρμογών, τεχνολογιών, εξοπλισμού και λογισμικών, δηλαδή εργαλεία όπως το Διαδίκτυο, η εξ αποστάσεως μάθηση, η τηλεόραση, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα δίκτυα και τα λογισμικά που είναι αναγκαία για τη χρήση αυτών των τεχνολογιών. Σύμφωνα με τον Παπασταματίου (2010) ως Τ.Π.Ε. εννοούμε τις εφαρμογές, τις μεθόδους και τα προϊόντα που μας προσφέρει η σύγχρονη επιστήμη και η τεχνολογία τα οποία αφορούν την συγκέντρωση, την επεξεργασία, την ταξινόμηση, την ηλεκτρονική κωδικοποίηση, την διακίνηση, την γνωστοποίηση και μελέτη της όποιας πληροφορίας η οποία μπορεί να έχει μορφή κειμένου, αριθμού, γραφήματος, ήχου, εικόνας ή βίντεο.

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην διοικητική πρακτική

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση δεν συνεπάγεται αλλαγές μόνο στο επίπεδο διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, αλλά διασυνδέεται άμεσα και με τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών, τόσο από το προσωπικό της διοίκησης (διευθυντής -

γραμματεία) όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. (Προκοπιάδου, 2006). Τα σημαντικά πλεονεκτήματα με την χρήση των Τ.Π.Ε. είναι:

1. Δίνουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ευελιξία σε όλη τη σχολική μονάδα.
2. Παρέχουν τη δυνατότητα συλλογής, αποθήκευσης και χρήσης δεδομένων.
3. Δίνουν εγγραφές-δεδομένα καλύτερης ποιότητας και ακρίβειας.
4. Παρέχουν λεπτομέρειες για εξειδικευμένες καταστάσεις και βοηθούν έτσι στη λήψη καλύτερων διοικητικών αποφάσεων.
5. Ελαττώνουν το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου και της διοίκησης αυξάνοντας έτσι τον διαθέσιμο μη διδακτικό χρόνο τους ο οποίος μπορεί να διατεθεί για άλλες αναπτυξιακές δραστηριότητες.
6. Μειώνουν την παραγωγή γραπτών έντυπων και κατ' επέκταση το χρόνο συμπλήρωσης και φωτοτύπησής τους.
7. Παρέχουν ευρύτερη και καλύτερη επικοινωνία εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.
8. Βελτιώνουν τη σχέση σχολείου-σπιτιού και την παροχή περισσότερης πρόσβασης σε πληροφορίες στους γονείς των μαθητών.
9. Παρέχουν καλύτερες ευκαιρίες δικτύωσης με το κοινωνικό σύνολο.
10. Παρέχουν πρόσβαση σε πιο ακριβή δεδομένα σχετικά με τη φοίτηση και την επίδοση των μαθητών.
11. Παρέχουν τη δυνατότητα καλύτερης συνεργασίας στο επίπεδο της αξιολόγησης, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και στα διάφορα τμήματα. (Χαραλάμπους, 2008).

Στάσεις απέναντι στους υπολογιστές και η ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι στάσεις απέναντι στους υπολογιστές (Computer Attitudes) ορίζονται ως η γενική αξιολόγηση ή το αίσθημα ευμενούς ή δυσμενούς διάθεσης ενός προσώπου απέναντι στην τεχνολογία των υπολογιστών ή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που γίνονται με την χρήση τους. (Smith κ.α., 2000). Οι στάσεις για την 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 (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2011).

Η διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007, 2008a) στον χώρο της εκπαίδευσης η διοίκηση μπορεί να οριστεί ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ενώ το έργο της αποβλέπει:

1. Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
2. Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών
3. Στην δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια μέσω του συντονισμού και της συνεργασίας όλων των ατομικών δραστηριοτήτων κατά τρόπο συστηματικό και αποτελεσματικό
4. Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
5. Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του οργανισμού και στον καθορισμό των αποκλίσεων μεταξύ προγραμματισθέντων και πραγματοποιηθέντων στόχων.

Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της έρευνας ήταν: 1) Να διερευνήσει την κατάρτιση και τις στάσεις των διευθυντών των σχολείων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για ότι αφορά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση των σχολείων τους. 2) Να διαπιστώσει κατά πόσο η χρήση των Τ.Π.Ε. από τους διευθυντές σχετίζεται με την ηλικία και το φύλο. 3) Να εξετάσει την υφιστάμενη τεχνική υποστήριξη στις σχολικές διοικήσεις των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολείων και τέλος να προτείνει τρόπους για την καλύτερη και αποδοτικότερη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην διοίκηση των σχολείων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Οι ερευνητικές υποθέσεις(E)

E1. Οι διευθυντές/τριες των Τεχνικών σχολείων είναι καταρτισμένοι/ες στην χρήση των Τ.Π.Ε..

E2. Οι νεότεροι σε ηλικία διευθυντές/τριες έχουν περισσότερο θετικές στάσεις σε θέματα χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους μεγαλύτερους/ες.

E3. Οι άντρες διευθυντές των Τεχνικών σχολείων έχουν περισσότερο θετικές στάσεις σε θέματα χρήσης των νέων τεχνολογιών από τις γυναίκες συνάδελφούς τους.

E4. Ο Τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων της ΤΕΕ δεν είναι επαρκής για την διοικητική χρήση των Τ.Π.Ε..

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στις απόψεις των διευθυντών σχολείων της δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ο αριθμός των σχολείων αυτών είναι αρκετά μικρότερος σε σχέση με τα σχολεία της δευτεροβάθμιας Γενικής Παιδείας που υπάρχουν στην επικράτεια ενός νομού και κατ' επέκταση το δείγμα ήταν ανάλογο. Επίσης είναι γνωστό ότι στις διευθυντικές θέσεις των Τεχνικών Σχολείων υπάρχει υποαντιπροσώπηση των γυναικών κάτι που παρατηρήθηκε έντονα την έρευνα μας. Γι' αυτό τον λόγο τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα οποία είναι ενδεικτικά των τάσεων που επικρατούν στους χώρους διοίκησης των τεχνικών σχολείων και τα οποία έρχονται σε συμφωνία με άλλες σχετικές έρευνες στον χώρο της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παναγιωτόπουλος, Χ. & Δημακόπουλος, Δ., (2011)).

Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια έντυπου και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 41. Αποτελούνταν από 27 άνδρες διευθυντές(65,9 %) και 14 διευθύντριες(34,1%). Η επιλογή έγινε από τους δύο μεγαλύτερους νομούς της χώρας Αττικής και Θεσσαλονίκης εξαιτίας του ικανοποιητικού αριθμού των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολείων που λειτουργούν στην επικράτεια τους. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία να αντιπροσωπευτούν σχολεία σε κεντρικές και απομακρυσμένες περιοχές των δύο παραπάνω νομών και σχολεία με βάση πληθυσμιακά κριτήρια (αριθμός μαθητών).

Το ερευνητικό εργαλείο

Επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής πληροφοριών γιατί είναι ένα μέσο επιστημονικής έρευνας που προκαλεί το ενδιαφέρον των ερωτώμενων αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, δίνοντας παράλληλα την δυνατότητα συλλογής πληροφοριών σχετικά με αναπαραστάσεις και απόψεις που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν (Παρασκευόπουλος, 1993). Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με το Google docs και κατά τον σχεδιασμό του έγινε προσπάθεια να απουσιάζουν οι προκαταλήψεις οι οποίες σύμφωνα με τον Cohen (1994)

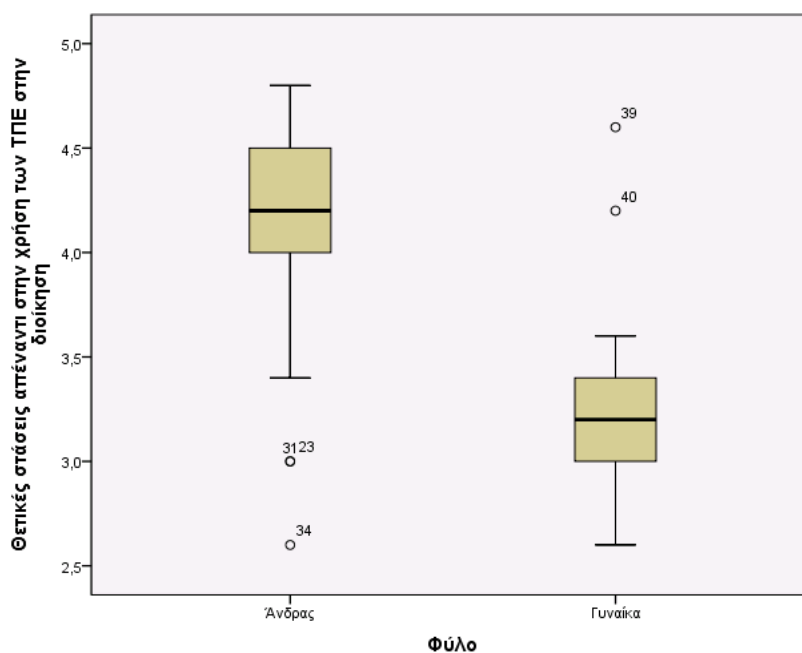
μπορούν να ελαχιστοποιηθούν με την προσεκτική διάρθρωση, έκφραση και οργάνωση των ερωτήσεων. Οι κλειστές ερωτήσεις ήταν διχοτομικές και τύπου Likert (πεντάβαθμη κλίμακα), η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στο 1-Διαφωνώ απόλυτα και 5-Συμφωνώ απόλυτα. Η χρησιμότητα των ανοικτών ερωτήσεων ήταν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα και ποιοτικά στοιχεία προκειμένου να γίνει κατανοητό το πώς και το γιατί.

Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το λογισμικό SPSS 20. Χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney το οποίο αποτελεί test που χρησιμοποιείται για συγκρίσεις μεταξύ δυο ανεξάρτητων δειγμάτων. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για κάθε μία ανάλυση ορίστηκε σε $p < 0.05$.

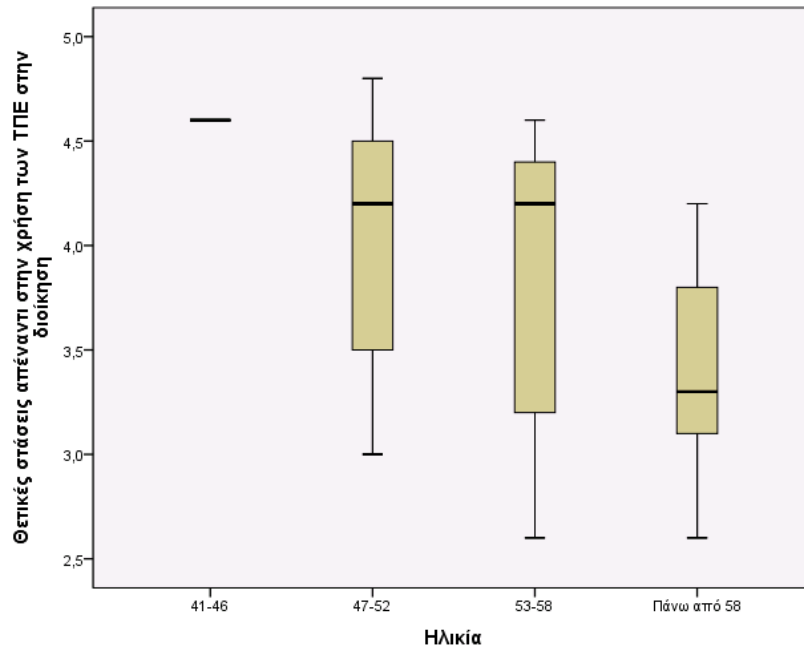
Αποτελέσματα

Για την ολοκλήρωση της παραγοντικής ανάλυσης και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων και συγκεκριμένα για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με Ορθογώνια Περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, ενώ για τον έλεγχο της Συνολικής Δειγματικής Καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser- Mayer- Olkin. Για την πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Βρέθηκε ότι η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος μας έχει επιμορφωθεί σχετικά με την χρήση των Τ.Π.Ε.. Διαπιστώθηκε ακόμα η θετικότερη στάση απέναντι στις Τ.Π.Ε. των ανδρών διευθυντών επαληθεύοντας την Ε3 υπόθεση.



Γράφημα 1: Φύλο και θετικές στάσεις απέναντι στις Τ.Π.Ε.

Επίσης, η ερευνητική υπόθεση E2 που αφορούσε την ηλικία των διευθυντών επιβεβαιώθηκε αφού οι νεώτεροι διευθυντές διαμόρφωσαν θετικότερη στάση για τις Τ.Π.Ε. στην διοίκηση σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους συνάδελφούς τους.



Γράφημα 2: Ηλικία και θετικές στάσεις απέναντι στις Τ.Π.Ε.

Η E4 ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύτηκε αφού το 61 % των διευθυντών του δείγματος επαρκή τον εξοπλισμό του σχολείου για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους σε αντίθεση με το 39% που τον θεώρησε ανεπαρκή.

Συζήτηση

Όλοι/ες οι διευθυντές/ντριες είχαν εκπαίδευση στις Τ.Π.Ε. και εξοικείωση με τη χρήση τους, όλοι/ες κατείχαν πιστοποιητικό επιμόρφωσης και όλοι/ες αναφέρουν ότι γίνεται χρήση των νέων τεχνολογιών στην διοίκηση του σχολείου τους. Οι γυναίκες διευθύντριες χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. στην διοίκηση όπως οι άνδρες και παρόλο που τις χρησιμοποιούν έχουν μέτριες στάσεις για αυτές. Σύμφωνα με τον Badagliacco (1990) ένας από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζει τις στάσεις απέναντι στη πληροφορική είναι ο τρόπος διδασκαλίας χρήσης των Νέων Τεχνολογιών. Πιθανά οι γυναίκες διευθύντριες και οι άνδρες διευθυντές είχαν την τάση να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. Οι διευθύντριες μπορεί να θεωρούσαν ως καλύτερο τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης στον οποίο η οικοδόμηση των νέων γνώσεων γινόταν βήμα-βήμα, ενώ οι διευθυντές να είχαν ενθαρρυνθεί να μάθουν μέσω του πειραματισμού, της δοκιμής και του λάθους (Turkle & Papert, 1990). Ακόμα, να υπήρξε διαφορετικός ενθουσιασμός στις γυναίκες με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση έτσι όπως είναι σήμερα

και οι όποιες πρακτικές δυσλειτουργίες του τρέχοντος συστήματος εμπλοκής των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση να τους προκαλούν μεγαλύτερες επιφυλάξεις από ότι στους άντρες ενώ αποδέχονται ως αναγκαία την χρήση των Τ.Π.Ε.. Είναι γνωστό επίσης ότι η γυναίκα-εργαζόμενη έχει πολλαπλούς ρόλους να επιτελέσει (μητέρα-σύζυγος-εργαζόμενη) δημιουργώντας έτσι μία σύγκρουση οικογένειας-εργασίας (Greenhaus & Parasuraman, 1999). Αυτή η εκτέλεση των πολλαπλών ρόλων να μειώνει πιθανά την θετική ανατροφοδότηση που θα απεκόμιζαν οι γυναίκες διευθύντριες από την χρήση των Τ.Π.Ε. χωρίς να παραγνωρίζεται η βοήθεια που προσφέρουν στην καθημερινότητα της διοικητικής τους πρακτικής.

Η ηλικία αποτέλεσε ένα σύνθετο παράγοντα που διαφοροποιεί πολλές καταστάσεις σε σχέση με άλλες έρευνες. Για παράδειγμα οι νεώτεροι, όπως διαπιστώθηκε, έχουν μεγαλύτερο επίπεδο σπουδών και περισσότερους τίτλους. Αυτός, σύμφωνα με την μοριοδότηση, μπορεί να είναι ένας βασικός παράγοντας για την ανάληψη της θέσης ευθύνης που κατέχουν. Αντίθετα, στους μεγαλύτερους σε ηλικία διευθυντές ένας από τους πιο βασικούς παράγοντας για την ανάληψη της θέσης ευθύνης τους είναι πιθανά η μεγαλύτερη εκπαιδευτική τους υπηρεσία. Μπορεί οι τελευταίοι να έχουν σαφώς μεγαλύτερη εμπειρία στα εκπαιδευτικά δρώμενα και πιθανά στην διοικητική πρακτική αλλά οι απόψεις τους για την χρήση των Τ.Π.Ε. σε αυτή ακριβώς την πρακτική να είναι σε πλήρη διάσταση με τους νεώτερους. Αυτή η «ηλικιακή» διάσταση απόψεων που υπάρχει για τις Τ.Π.Ε. μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία αφού αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις και την στάση του διευθυντή για αυτές (Schiller, 2003). Οι νεώτεροι διευθυντές νιώθουν πιο σίγουροι στην χρήση των Τ.Π.Ε. και ανταποκρίνονται ευκολότερα και συχνότερα σε καινούργιες τεχνολογικές προκλήσεις. Αυτό δημιουργεί σύμφωνα με τον Butchko (2001) μία αίσθηση ωριμότητας για την χρήση των Τ.Π.Ε. που οδηγεί με πιο εύκολα βήματα στην αξιοποίηση τους χρησιμοποιώντας τους αποδοτικότερα.

Για την επιτυχή ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην διοικητική πρακτική των τεχνικών σχολείων είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού προκειμένου να παρέχονται σύγχρονες, ενημερωμένες και αναβαθμισμένες υπηρεσίες στο χώρο του σχολείου (Σαϊτης, 2007). Με τον τρόπο αυτό οι συγκεκριμένες αυτές υπηρεσίες και η ενεργή συμμετοχή του καθενός διευθυντή οδηγούν στην ποιότητα της διοίκησης. (Besterfield κ.α., 2003).

Ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων βρέθηκε επαρκής και δεν επιβεβαιώθηκε η Ε4 υπόθεση. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι στα τεχνικά σχολεία ο εξοπλισμός είναι πλουσιότερος σε σχέση με τα υπόλοιπα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της διδασκαλίας των εργαστηριακών ασκήσεων που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων τεχνικών ειδικοτήτων. Οι διευθυντές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην κατάλληλη και ποιοτική τεχνική υποστήριξη αυτού του εξοπλισμού η οποία όπως λένε επηρεάζει την διοικητική τους πραγματικότητα. Σε περίπτωση δημιουργίας τεχνικού προβλήματος σχετικά με την χρήση των Τ.Π.Ε., εξαιτίας της μη τεχνικής υποστήριξης, οι διευθυντές διακρίνονται από επιφυλακτικότητα και ανασφάλεια μειώνοντας

το ενδιαφέρον και την δυνατότητα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. (Προκοπιάδου, 2009). Από τις απαντήσεις αυτών που απάντησαν ότι δεν διαθέτουν επαρκή εξοπλισμό διαπιστώνουμε ότι προτιμούν την τεχνική υποστήριξη από ιδιωτικές υπηρεσίες, χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα του σχολείου για να γίνονται γνωστές οι δραστηριότητες του ενώ η εργασία που εκτελούν περισσότερο στην διοίκηση τους με τις Τ.Π.Ε. είναι η μηχανοργάνωση. Όσοι θεωρούν επαρκή τον εξοπλισμό του σχολείου τους προτιμούν την τεχνική υποστήριξη από δημόσιες υπηρεσίες, χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα του σχολείου για τον ίδιο λόγο και η εργασία που εκτελούν περισσότερο είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Επίσης, οι διευθυντές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην οικονομική στήριξη από το αρμόδιο υπουργείο Παιδείας για την συνεχή ανανέωσή του αφού η διαθέσιμη και συνεχής τεχνολογία δημιουργεί αλλαγή και βελτίωση στην εργασία τους (Van den Berg & Ros, 1999). Ανάλογη θεωρούν ότι πρέπει να είναι και η χορήγηση πιστώσεων για την συντήρηση αυτού του εξοπλισμού. Επίσης, όπως αναφέρουν αυτή η συντήρηση θα πρέπει να εστιάζεται στην πρόληψη για την σωστή λειτουργία του εξοπλισμού και όχι στην *a posteriori* διόρθωση τεχνικών προβλημάτων έτσι ώστε να γίνεται αποδοτικότερη η διοικητική χρήση των Τ.Π.Ε..

Οι διευθυντές αντιμετωπίζουν συνεχώς νέες τεχνολογικές προκλήσεις και η συνεχής βελτίωση της γνώσης τους στις Νέες Τεχνολογίες είναι απαραίτητη για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας της οποίας είναι υπεύθυνοι για το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο. Θεωρείται αναγκαίο οι δεξιότητες και οι γνώσεις των διευθυντών στις Τ.Π.Ε. να αποτελούν βασικό στοιχείο για την επιλογή τους όπως επίσης να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε σχολική μονάδα να αξιοποιούνται οι εμπειρίες των διευθυντών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. με αντίστοιχες υποδομές και εξοπλισμό όπου η πολιτεία θα πρέπει να ενισχύει οικονομικά. Τέλος, η κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να διαθέτει τεχνική υποστήριξη είτε δημόσια είτε ιδιωτική για την αντιμετώπιση των τεχνικών προβλημάτων που τυχόν προκύψουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Badagliacco, J. M. (1990). Gender and race differences in computing attitudes and experience. *Social Science Computer Review*, 8, 42-64.

Besterfield, H., Michna, B., Besterfield, G., Sacre, B. (2003.) *Total Quality management*. 3^η έκδοση. New Jersey: Pearson Education.

Butchko, L.A. (2001). *Computer Experience and Anxiety: Older versus Younger Workers*. Διαθέσιμο on line: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iusburj/article/view/19805/25882>, προσπελάστηκε στις 19-11-2018.

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

Greenhaus, J.H., & Parasuraman, S. (1999) Research on work, family, and gender:

Current status and future directions. Στο Powell, G.N. (επιμ.) *Handbook of gender and work*, California, Sage Publications, Inc, 391-412.

Παναγιωτόπουλος, Χ., & Δημακόπουλος, Δ. (2011). Τ.Π.Ε. & Οργάνωση –Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας εστιασμένης στις απόψεις των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. *I-teacher*, 3, 29-42.

Παπασταματίου, Ν. (2010) *Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στην δόμηση της κοινωνίας της γνώσης*. Διαθέσιμο on line: <https://www.slideshare.net/npapastam/ict-on-the-knowledge-sociaty>, προσπελάστηκε στις 19-11-2018.

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*, διδακτορική διατριβή Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο on line: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28207#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 26-06-2019

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008a). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Schiller, J. (2003) Working with ICT: Perceptions of Australian principals, *Journal of Educational Administration*, 41(2), 171 – 185.

Smith, B., Caputi, P., & Rawstorne P. (2000) Differentiating Computer Experience And Attitudes Toward Computers: An Empirical Investigation., *Computers in Human Behaviour*, 16, 59-81.

Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι., (2011) *Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση: Παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης*. Διαθέσιμο on line <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/30.pdf>, προσπελάστηκε στις 19-11-2018.

Turkle, S., & Papert, S. (1990). Epistemological pluralism: Styles and voices within the computer culture. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 16(1), 128-148.

Van den Berg, P., & Ros, A. (1999). The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers During Educational Innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36, 882-901.

Χαραλάμπους, Κ. (2008). Η Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια συνοπτική ματιά. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 7, 15 – 17.

Η εμπειρία των ενηλίκων ως γέφυρα μάθησης

Ξιάρχου Χριστίνα,

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Sc., ksiarxou1967@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξεταστεί η αξία και ο ρόλος της εμπειρίας των ενηλίκων στην εκπαίδευση και να τεκμηριωθεί η άποψη, ότι μπορεί να αποτελέσει, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, «γέφυρα» στη δια βίου μάθηση των ενηλίκων. Η εμπειρία για τον παιδαγωγικό προοδευτισμό και τη θεωρία της εμπειρικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί ένα από τα κύρια εφόδια του εκπαιδευόμενου και μπορεί να αποτελέσει ενισχυτικό ή ανασταλτικό παράγοντα μάθησης, ανάλογα με την προσωπικότητα και την κριτική επεξεργασία που το άτομο της αποδίδει. Τονίζεται, ότι για να αξιοποιηθεί η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης στους ενήλικες χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι ο στοχασμός και η κριτική σκέψη. Με τον τρόπο αυτό το άτομο οδηγείται στη νέα γνώση χτίζοντας πάνω στην παλιά, έτσι ώστε να καταφέρει να τροποποιήσει, να μετασχηματίσει, να εμπλουτίσει ή να αλλάξει συμπεριφορά.

Λέξεις-Κλειδιά: Εμπειρία ενηλίκων, ρόλος, αρχές, προϋποθέσεις.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής που αναφέρεται στη συστηματική και οργανωμένη μάθηση ενηλίκων και εντάσσεται στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ως ένα υποσύνολό της (Παπασταμάτης, 2010). Η εκπαίδευση ενηλίκων προσδοκά την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απαραίτητων στο σύγχρονο εργαζόμενο πολίτη, στο άτομο που θέλει να επικαιροποιεί τις γνώσεις του, σε εκείνον που θέλει να είναι ανταγωνιστικός, στο άτομο που επιθυμεί πνευματική ανέλιξη και ολοκληρωμένη παιδεία και σε αυτόν που πρεσβεύει το αρχαίο ρητό: « γηράσκω ανήρ διδασκόμενος». Σημαντική διαφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων με την εκπαίδευση άλλων βαθμίδων είναι ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να υπάρχει ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι οι ενήλικες έχουν προηγούμενη εμπειρία που παίζει ρόλο στη μάθηση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Σύμφωνα με την S. Courau (2000) οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν η νέα γνώση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά τους και μπορούν να τη συνδέσουν με αυτά που ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν. Σε περιπτώσεις που η εμπειρία είναι σε θέση να λειτουργήσει θετικά και αποδοτικά στη μάθηση έχουμε πετύχει τους στόχους της διδασκαλίας και υπάρχει ισορροπία στην εκπαιδευτική διεργασία, ενώ σε αντίθετες περιπτώσεις παρουσιάζεται δυσλειτουργία στην απόκτηση νέας γνώσης.

Ενήλικες και εμπειρία

Όταν μιλάμε για εμπειρίες των εκπαιδευομένων συνήθως αναφερόμαστε σε εκείνες που βιώνονται άμεσα μέσω των αισθήσεων και έχουν χαρακτήρα ενεργητικής συμμετοχής και πράξης στη μάθηση. Διευκρινίζεται ότι η έννοια της εμπειρίας που μας ενδιαφέρει εδώ περιορίζεται μόνο σε αυτές που σχετίζονται με την εκάστοτε εκπαιδευτική πράξη. Η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την εμπειρία των εκπαιδευομένων σε διάφορους κοινωνικούς ρόλους και θέσεις που κατέχουν. Οι ενήλικες έχουν ένα ευρύ και διαφορετικό φάσμα εμπειριών και έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμότερους τρόπους για μάθηση. Επομένως, παρουσιάζουν μεγάλο εύρος ατομικών διαφορών εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών τους. Η επαγγελματική τους ενασχόληση, οι κοινωνικές τους ευθύνες, οι πολιτικοί ρόλοι, η προηγούμενη εμπλοκή τους με τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και οι οικογενειακές τους σχέσεις, έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούν ένα σύνολο εμπειριών που διαφέρουν από άτομο σε άτομο και που δημιουργούν ενισχυτική ή ανασταλτική στάση στην δια βίου εκπαίδευσή τους. Η άποψη αυτή συνδέεται κυρίως με τις θεωρίες του J. Dewey και του J. Mezrow (Bigge, 1999). Η εμπειρία δεν είναι στάσιμη στο άτομο από τη στιγμή που την έχει κατακτήσει, αλλά μεταβάλλεται, μετασχηματίζεται και εμπλουτίζεται δημιουργώντας μία νέα συνθήκη εμπειρικής μάθησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί η εκάστοτε εμπειρία επηρεάζει το σχηματισμό των τάσεων και επιθυμιών του ατόμου, ώστε να οδηγηθεί το άτομο ή όχι σε νέα γνώση (Merizow, 1990).

Ο ρόλος και οι αρχές της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων

Σύμφωνα με τις πιο σημαντικές θεωρίες υποστήριξης της εμπειρικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, γίνεται κατανοητό ότι η εμπειρία παίζει σπουδαίο ρόλο και είναι σημαντική η σημασία της στην εκπαίδευση ενηλίκων, δρώντας ενισχυτικά ή ανασταλτικά προς τη μάθηση. Η φύση της εμπειρίας του ατόμου έχει ένα ενεργητικό και ένα παθητικό στοιχείο. Η ενεργητική έννοια αναφέρεται στη δοκιμή ή τον πειραματισμό, ενώ η παθητική πλευρά αναφέρεται στη δοκιμασία. Μαθαίνουμε κάτι από την εμπειρία όταν αυτή επιφέρει αλλαγή μέσω των συνεπειών της που έχουμε βιώσει. Δεν είναι παιδευτική η αξία της εμπειρίας, όταν απλώς είναι μια απλή δραστηριότητα χωρίς τη βίωση των συνεπειών της. Η έννοια της εμπειρίας φαίνεται και στο παράδειγμα που αναφέρει ο J. Dewey στο βιβλίο «Δημοκρατία και Εκπαίδευση», όπου το παιδί αποκτά εμπειρία όταν ακουμπάει το δάκτυλό του στη φωτιά, βιώνει το κάψιμο ως συνέπεια της πράξης του και υφίσταται τον πόνο. Η εμπειρία αυτή θα δημιουργήσει για το παιδί μία νέα συμπεριφορά προς τη γνώση. Η διαφορά της εμπειρίας ως απλή πράξη στο κάψιμο του ξύλου και αυτής που βιώνεται, ως πράξη με κάποια συνέπεια, «δίνει στην εμπειρία παιδευτικό χαρακτήρα» (Dewey, 2016: 236).

Η έννοια της εμπειρίας αναφέρεται επίσης ως αρχή κάθε διανοητικής δραστηριότητας που συνήθως έχει εφαρμογές τη φυσική περιέργεια, το ενδιαφέρον και την έρευνα. Η διεργασία της μάθησης προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης που συντελείται ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους αξιοποιώντας την προγενέστερη εμπειρίας

τους. Οι ρίζες αυτών των θέσεων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, βρίσκονται στο κίνημα της Νέας Αγωγής (New Education), το οποίο εκφράστηκε πρώτη φορά μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του John Dewey. Υποστηρίχτηκε για πρώτη φορά η παιδευτική αξία της εμπειρίας στη συγκρότηση της γνώσης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 2003). Στη Μεγάλη Βρετανία η Νέα Αγωγή ονομάστηκε «θεραπευτική» με κυρίαρχες τις αρχές του αυτο-καθορισμού, της συμμετοχικής ευθύνης και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτών με την ομάδα των εκπαιδευομένων. Για πρώτη φορά ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίστηκε από το νέο εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα σύνολο σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών, εμπειριών και επιθυμιών (Rogers, 1999). Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να κινείται προς την κατεύθυνση της προετοιμασίας των μαθητών για το μέλλον. Η μάθηση δεν είναι μόνο πνευματική ή μόνο φυσική διαδικασία. Η αμφισβήτηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στη σκέψη, τη συνείδηση και τη φυσική δράση του σώματος είναι χαρακτηριστικό της προοδευτικής εκπαίδευσης. Η εμπειρία του ανθρώπου είναι το αποτέλεσμα της συνεχούς αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Η πραγματικότητα δεν είναι ένα στατικό και ολοκληρωμένο σύστημα, αλλά μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από αδιάκοπη αλλαγή και μετατροπή. Ο άνθρωπος δεν είναι απλά ένα ανδρείκελο από δυνάμεις, αλλά μπορεί να αναδιαμορφώσει τις συνθήκες που διαπλάθουν την εμπειρία του, μέσω της χρήσης της νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Dewey (1980), οι αισθήσεις είναι αγωγοί της γνώσης, όχι γιατί απλά μεταφέρουν τα εξωτερικά ερεθίσματα στον εγκέφαλο, αλλά γιατί συνδέουν την εμπειρία με την εκπλήρωση κάποιου σκοπού. Αν δεν υπάρχει σκοπός η μάθηση καταντά μία μηχανιστική συμπεριφορά. Οι σκοποί της εκπαίδευσης εκπληρώνονται όταν βασίζονται πάνω στην εμπειρία του κάθε ατόμου, που είναι πάντα η πραγματική εμπειρία της ζωής του. Η εμπειρία και ο στοχασμός οφείλουν να είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη μαθησιακή διαδικασία.

Η εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται στην «αρχή του εμπειρικού συνεχούς», η οποία υφίσταται σε κάθε προσπάθεια να διακρίνουμε ανάμεσα σε εμπειρίες με παιδευτική αξία και σε εμπειρίες δίχως παιδευτική αξία. Σε κάθε περίπτωση ένα είδος εμπειρικής συνέχειας υπάρχει αφού κάθε εμπειρία επηρεάζει προς το καλύτερο ή το χειρότερο τις τάσεις που βοηθούν στην επιλογή του είδους των μελλοντικών εμπειριών. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιούνται προτιμήσεις και απωθήσεις και διευκολύνεται ή δυσκολεύεται η δραστηριοποίηση προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Κάθε εμπειρία που βιώνεται και λαμβάνει χώρα, μεταβάλλει το δρών υποκείμενό της και αυτή η μεταβολή επηρεάζει, είτε το θέλουμε ή όχι, τις επόμενες εμπειρίες. Επίσης, κάθε εμπειρία επηρεάζει σε ένα ορισμένο βαθμό τις υποκειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες γεννιούνται άλλες εμπειρίες. Εδώ πρέπει να πούμε ότι η αρχή του «συνεχούς της εμπειρίας» μπορεί να ενεργήσει και ανασταλτικά, έτσι ώστε να αφήσει ένα πρόσωπο σε χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης με ένα τρόπο που παρεμποδίζει την ικανότητα για παραπέρα ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά εάν η εμπειρία προκαλέσει την περιέργεια, ενδυναμώσει την πρωτοβουλία και δημιουργήσει στόχους ικανούς να κάνουν το πρόσωπο να ξεπεράσει τις δυσκολίες του μέλλοντος, η αρχή της συνέχειας λειτουργεί θετικά και οδηγεί στην επίτευξη της μάθησης. Η αρχή της συνέχειας κατά τον Dewey σημαίνει ότι κάθε

εμπειρία ταυτόχρονα παίρνει κάτι από τις προηγούμενες και μεταβάλλει κατά κάποιο τρόπο την ποιότητα των επερχόμενων. (Dewey, 1980).

Είναι βέβαια σημαντικό να τονίσουμε ότι η εμπειρία δεν είναι στάσιμη στον άνθρωπο από τη στιγμή που θα κατακτηθεί. Αυτό σημαίνει ότι κάθε γνήσια εμπειρία έχει μια ενεργό πλευρά που μεταβάλλει σε ένα βαθμό τις αντικειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες έλαβαν χώρα οι εμπειρίες. Από τη γέννησή μας ως το θάνατό μας ζούμε σε ένα κόσμο ανθρώπων και πραγμάτων που έφθασε σε κάποιο στάδιο σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας των προηγούμενων δραστηριοτήτων της ανθρωπότητας που μας παραδόθηκαν. Η εμπειρία δεν συμβαίνει μόνο μέσα στο κορμί και το μυαλό του ανθρώπου και δεν δραματίζεται στον αέρα. Υπάρχει και διαφοροποιείται σε κάθε διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, τρέφεται από τις πηγές του που είναι έξω από το άτομο και αυτές οι πηγές δίνουν την αφορμή στη γέννηση νέας εμπειρίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει για το σχηματισμό της τρέχουσας εμπειρίας του ρυθμιστικού περιβάλλοντος και να αναγνωρίζει το συγκεκριμένο περιβάλλον που είναι δυνατόν να προσφέρει εκείνη την εμπειρία που προσφέρει ανάπτυξη. Δηλαδή με άλλα λόγια, όπως πρεσβεύει και ο Dewey, ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να ξέρει πως να χρησιμοποιεί το περιβάλλον των διδασκομένων, φυσικό και κοινωνικό, ώστε να επωφελούνται οι εκπαιδευόμενοι, αντλώντας από αυτό τις πιο χρήσιμες εμπειρίες.

Η εμπειρία για να μπορεί να έχει αξία παιδευτική και δυναμική στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να έχει ως δεύτερη βασική αρχή ερμηνείας της «την αδιάσπαστη αλληλεπίδραση» μεταξύ αντικειμενικών και εσωτερικών συνθηκών σχηματίζοντας μια κατάσταση. Μια εμπειρία σχηματίζεται εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο άτομο και εκείνο που αποτελεί το εκάστοτε περιβάλλον του. Το περιβάλλον είναι οι οποιαδήποτε συνθήκες που έρχονται σε αλληλεπίδραση με τις προσωπικές ανάγκες, τους πόθους και τις ικανότητες του ατόμου για το χτίσιμο της αποκτημένης εμπειρίας. Οι δύο αυτές αρχές της εμπειρίας, «της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης», αλληλοσυμπλέκονται και επιδρούν η μία πάνω στην άλλη. Με τη αρχή της συνέχειας το άτομο περνά από μια κατάσταση σε άλλη, μεταφέροντας από παλιότερες εμπειρίες σε νεότερες και έτσι συνεχίζει τη διαδρομή της γνώσης. Με την αρχή της αλληλεπίδρασης το άτομο προσδιορίζει το περιβάλλον, το οποίο θα αλληλεπιδράσει με τις ενυπάρχουσες έμφυτες ικανότητές του και θα του δημιουργήσει μια αξία λόγου εμπειρία. Η μη προσαρμογή στις ανάγκες και ικανότητες των ατόμων μπορεί να οδηγήσει, σύμφωνα με την αρχή της αλληλεπίδρασης, η εμπειρία να χάσει την παιδευτική της αξία κατά τον ίδιο τρόπο που το άτομο αποτυγχάνει να προσαρμοστεί στη διδασκόμενη ύλη. Η σημασία της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων ερμηνεύεται ως προετοιμασία του ατόμου να δεχτεί μεταγενέστερες εμπειρίες βαθύτερης και περισσότερο ευρείας ουσίας εμπειρίες. Αυτό είναι και το νόημα της ανάπτυξης, της συνέχειας και της αναπροσαρμογής της εμπειρίας (Παπασταμάτης, 2010).

Οι προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της εμπειρίας στη μάθηση

Η σημασία της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άμεσα με το στοχασμό ή τον αναστοχασμό (reflection) μια διαδικασία διανοητική, με την οποία ανακαλούμε μία εμπειρία, την επεξεργαζόμαστε και την αξιολογούμε (ex post-facto συλλογισμός). Με τον στοχασμό παράγεται νέα γνώση μέσα από την επεξεργασία της εμπειρίας, όπως υποστηρίζει και ο Mezirow (1990), αλλά χρειάζεται να επιδράσει και η κριτική σκέψη πάνω στην εμπειρία. Ο Mezirow επηρεασμένος από την κριτική θεωρία και την γνωστική ψυχολογία μιλάει για μετασχηματίζουσα μάθηση (Κόκκος, 2005). Το άτομο αποκτά κριτική συναίσθηση του τρόπου αλλά και των αιτιών οργάνωσης των ψυχο-πολιτισμικών αντιλήψεων, οι οποίες επηρεάζουν το πώς βλέπει τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Με τον τρόπο αυτό το άτομο είναι σε θέση να έχει μία ολοκληρωμένη θεώρηση της εμπειρίας του, με αποτέλεσμα να δράσει βάση με τα νέα δεδομένα, που η αναδιοργανωμένη εμπειρία θα έχει δημιουργήσει. Η έννοια της μάθησης μέσω της εμπειρίας περιέχει τη στοχαστικοκριτική στάση του τρόπου, με την οποία το άτομο προσδίδει νόημα στην εμπειρία, αφού πρώτα την κατανοήσει καλύτερα. Η κριτική σκέψη είναι η ορθολογική γνωστική διαδικασία που λαμβάνει χώρα κατά τρόπο αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπή (Ζαρίφης, 2009). Ο στοχασμός θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, γιατί οδηγεί στην έρευνα που θα ενεργοποιήσει το άτομο να αναλάβει δράση, ώστε να αποκτήσει τη νέα γνώση. Χωρίς το στοχασμό δε μπορεί να υπάρξει έρευνα και δράση.

Ο Παπασταμάτης (2010) αναφέρει στο βιβλίο του «Εκπαίδευση ενηλίκων», ότι σύμφωνα με τον Boud η εμπειρία που προκαλεί στοχασμό αποτελείται από τρία στάδια στοχασμού: α) Επιστροφή στις εμπειρίες που είναι προγενέστερες του μαθησιακού γεγονότος, β) Στοχασμός για το γεγονός, γ) Αξιολόγηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων. Οι εμπειρίες των ενηλίκων για να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να μην παρεμποδίζουν τη νέα μάθηση, θα πρέπει να επεξεργάζονται με στοχαστική κριτική διάθεση από το άτομο που τις βιώνει. Ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία δημιουργεί τις προϋποθέσεις προς τη μάθηση. Με το στοχασμό το άτομο μπορεί να παρουσιάζει αρχικά έκπληξη σε μια κατάσταση που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει και μετά σταδιακά έρχεται η έρευνα και η τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Η δράση του ατόμου στην εμπειρία, η οποία δεν προέρχεται από τη συνήθεια και τη ρουτίνα, αλλά από το στοχασμό και τη κριτική σκέψη των εμπειριών του, αποτελεί «γέφυρα» προς τη νέα γνώση. Η απόδοση νοήματος στην ανθρώπινη εμπειρία ως νοηματοδότηση και η δημιουργία νέας γνώσης ως μετασχηματισμός της εμπειρίας με στόχο την ενδυνάμωση και την ανάληψη δράσης και αλλαγής συμπεριφοράς, στηρίζεται στην επίδραση του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης, οι οποίες είναι έννοιες σχεδόν ταυτόσημες (Αριστοτέλης, 1140b). Ο Αριστοτέλης στα Ηθικά Νικομάχεια μίλησε για την έννοια της «φρόνησης» πάνω στην οποία βασίζεται ο στοχασμός. Κατά τη σκέψη του Αριστοτέλη με τη φρόνηση η παιδεία στην ανθρώπινη ζωή ξεκινά από την αναπλήρωση των αδυναμιών της φύσης, για να καταλήξει στην κατάκτηση της ευδαιμονίας. Μέσω του κριτικού στοχασμού το άτομο μπορεί να συνδέει τη θεωρία με την πράξη δημιουργώντας έτσι ένα πλαίσιο δράσης που στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωσή του.

Πρόκειται για μια διαδικασία ανατροφοδότησης από τη παλιά στη νέα γνώση και έτσι η εμπειρία γίνεται κατανοητή και μετασχηματίζεται σε νέα μάθηση. Ο αναστοχασμός δεν προϋποθέτει την αμφισβήτηση, αλλά εστιάζει στην αποτίμηση της διαδικασίας, με την οποία το άτομο αναθεωρεί το νόημα που έχει αποδώσει στην εμπειρία του.

Η αναδρομή στις προσωπικές μας εμπειρίες, η συζήτηση κοινών εμπειριών με άλλα άτομα μέσα από τις κοινωνικές μας επαφές αλλά και η ανίχνευση κοινών εμπειριών και ενδιαφερόντων με τρόπο όχι απλά της αναπόλησης αλλά με κριτικοστοχαστική σκέψη κατανόησης και ερμηνείας τους, οδηγεί σε νέες ερμηνείες των εμπειριών και στη συνειδητοποίηση διαφορετικών τρόπων δράσης (Jarvis, 2007). Αυτό είναι η μετασχηματιστική μάθηση. Αυτή αφορά ουσιαστικά την αλλαγή, δηλαδή το μετασχηματισμό της δομής και του πλαισίου, μέσα στην οποία νοηματοδοτείται μία εμπειρία, καθώς και των παραμέτρων που οδηγούν στην ανάληψη δράσης, με στόχο τη χειραφέτηση και την προσωπική ανάπτυξη (Ζαρίφης, 2009). Η εκπαίδευση οφείλει να «αφυπνίσει κάποια διαρκή ενδιαφέροντα και την περιέργεια» έτσι ώστε ο ενήλικας εκπαιδευόμενος κάνοντας μια ανασκόπηση της ζωής του, να μην βλέπει «ένα τοπίο χαμένων ευκαιριών και πεταμένων δυνατοτήτων», αλλά με τη νοητική υπέρβαση και την αρχική εκπαίδευσή του που παρέχει τη βάση για αποτελεσματική μάθηση, να κατακτά τη νέα γνώση (Jarvis, 2007).

Ο κάθε ενήλικος άνθρωπος έχει δομήσει την κοσμοθεωρία του, τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο και οργανώνει το εμπειρικό του σύστημα με βάση τα βιώματα που έχει. Η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στους ενήλικες μπορεί να είναι μία διαδικασία που χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια από ότι στα παιδιά. Αυτό μπορεί να γίνει, γιατί οι νέες γνώσεις και εμπειρίες θα πρέπει να ενσωματωθούν στο ήδη υπάρχον γνωστικό-εμπειρικό σύστημα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να δημιουργηθούν διλλήματα, ενστάσεις και απογοητεύσεις. Εάν η προηγούμενη εμπειρία δεν γίνει αντικείμενο κριτικού αναστοχασμού, ώστε να προσαρμοστεί και να αναθεωρηθεί, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι ενήλικοι να απορρίψουν τη νέα γνώση, λόγω της έλλειψης επαρκών νοηματικών σχημάτων στο εμπειρικό τους σύστημα. Οι συνθήκες που χαρίζουν σε κάθε παρούσα εμπειρία μας ένα νόημα άξιο λόγου παίζουν σπουδαίο ρόλο. Ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη ευθύνη να δημιουργήσει τις συνθήκες για ένα είδος εμπειρίας που παρουσιάζει ευνοϊκά αποτελέσματα προς τη γνώση.

Επίλογος – Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι ενήλικες έχουν διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές καθώς έχουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, οι οποίες παίζουν σπουδαίο ρόλο στη μάθηση και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όταν οι ενήλικες αξιολογούν τις εμπειρίες τους και στέκονται με στοχασμό και κριτική σκέψη σε αυτές, τότε πετυχαίνουν να έχουν ωφέλεια και ευκολία προς τη γνώση. Επιπλέον, εάν η νέα γνώση σχετίζεται με όσα γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στη καθημερινή τους ζωή, τότε μπορούν οι εμπειρίες τους να γίνουν αφετηρία και «γέφυρα» για νέα μάθηση. Αντιθέτως οι εμπειρίες και οι προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες

τους, μπορούν να υπαχθούν στη κατηγορία των εσωτερικών εμποδίων προς τη μάθηση, όταν οι ενήλικες είναι επίμονα προσκολλημένοι στα αποθέματα γνώσεων και αξιών που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους και όταν οι εμπειρίες τους έχουν αρνητικό πρόσημο. Αυτό τους κάνει να γίνονται όλο και λιγότερο εύπλαστοι στη νέα γνώση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και καινούρια μαθησιακά αντικείμενα. Ως παράδειγμα μπορεί να είναι οι άσχημες εμπειρίες ενός ατόμου από την υποχρεωτική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα το άτομο να σταθεί με επιφύλαξη, καχυποψία και αρνητικότητα προς τη μαθησιακή διαδικασία στην ενήλικη ζωή του. Ο Jarvis (2003) αναφέρει ότι ο καλός εκπαιδευτής, άποψη που υποστηρίζει και ο Dewey, οφείλει να γνωρίζει τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευμένων τους. Οι εμπειρίες αυτές πρέπει με τον κατάλληλο τρόπο να αξιολογηθούν για περαιτέρω ανάπτυξη.

Το ερώτημα όμως που προκύπτει είναι το πόσο εύκολο είναι να χτίσουμε νέες γνώσεις όταν υπάρχουν εσφαλμένες παραδοχές και αρνητικές εμπειρίες και προκαταλήψεις στον εκπαιδευόμενο. Επιπλέον δεν είναι σίγουρο ότι όλα τα άτομα έχουν την ικανότητα να ερμηνεύουν σωστά και να αξιολογούν με κριτική σκέψη τις εμπειρίες τους καθώς τις συλλογίζονται. Επόμενο ερώτημα που προκύπτει είναι πώς μπορεί το άτομο να αποκτήσει κριτική και στοχαστική αντίληψη των εκάστοτε εμπειριών του, ώστε αυτές να λειτουργήσουν θετικά στη μάθηση. Σημαντικό επίσης αποτελεί το ερώτημα το πόσο εύκολο είναι από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο να παράγεται ένα κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο, ώστε να έχουμε ένα φάσμα εμπειριών δημιουργικού και ενισχυτικού χαρακτήρα στη μάθηση.

Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτής ενηλίκων που θέλει να πετύχει τους στόχους του να προβαίνει σε διάγνωση του πλούτου των εμπειριών των εκπαιδευομένων και στη συνέχεια να προσπαθεί, λαμβάνοντας τις ιδιαιτερότητες και τις πραγματικές ανάγκες των διδασκομένων, να διαμορφώνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. (Παπασταμάτης, 2010). Ο Dewey (1980) παρουσιάζει τη σημασία της εμπειρίας των εκπαιδευομένων ως το τόξο του γεφυριού που οδηγεί με τις κατάλληλες προϋποθέσεις στη μάθηση. Όπως αναφέρει και ο Dewey:

Η πείρα είναι του γεφυριού το τόξο, πέρα

ο κόσμος ο αταξίδευτος που λάμπει

Καθώς πορεύεται...

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης (1140π.Χ.). *Ηθικά Νικομάχεια, β' τόμος*. Αθήνα: Κάκτος.

Bigge, L. M. (1999). *Θεωρίες της Μάθησης*. Αθήνα: Πατάκη.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονία.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. and Associates, (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η αναγκαιότητα ενός Πρακτικού Οδηγού του Διδάσκοντα για την καταλληλότερη αξιοποίηση των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο «μάθημα των ιταλικών»

Δρακούλη Αθανασία, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, a.drakouli@uoc.gr

Περίληψη

Παρά την έντονη κινητικότητα που καταγράφεται τα τελευταία χρόνια σε πολλαπλά επίπεδα (από τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών ως την υλοποίηση ποικίλων επιμορφωτικών προγραμμάτων του διδακτικού προσωπικού), η συστηματική ενσωμάτωση των «εργαλείων» των σύγχρονων τεχνολογιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών δεν φαίνεται να έχει επιτευχθεί στη χώρα μας κατά τρόπο τελεσφόρο. Ανάμεσα στους κυριότερους λόγους εμφανίζεται η έλλειψη ενός «αποτελεσματικού» συστήματος (αρχικής και μετέπειτα) επιμόρφωσης των διδασκόντων σε θέματα που άπτονται της ένταξης και της παιδαγωγικής αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στην παιδευτική διαδικασία. Οι καθηγητές, μάλιστα, της Ιταλικής, δεδομένης της ιδιόμορφης κοινωνιογλωσσικής κατάστασης της διδασκαλίας της γλώσσας αυτής στην Ελλάδα, βρίσκονται, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, αποκλεισμένοι από καινοτόμες δράσεις, μεταρρυθμιστικές διεργασίες και προσπάθειες δωρεάν επιμόρφωσης που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό η σύνταξη ενός Πρακτικού Οδηγού του Διδάσκοντα αναφορικά με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας θα αποτελούσε μια εύκολα υλοποιήσιμη και εξαιρετικά χρήσιμη πρόταση.

Λέξεις-Κλειδιά: Οδηγός Διδάσκοντα, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις τάξεις «των ιταλικών»

Εισαγωγή: Διδασκαλία των ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε. στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα

Στις μέρες μας, η ανάδυση νέων κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αναγκών επικοινωνίας με αλλόγλωσσους υπαγορεύει τη διασύνδεση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών με την αγορά εργασίας. Στο νέο κοινωνιογλωσσικό αυτό «τοπίο», στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα, ομοίως με τον υπόλοιπο δυτικό κόσμο, προτείνονται ως προτεραιότητα (τόσο στο πλαίσιο της χάραξης και της υιοθέτησης εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και ως θέμα ερευνητικού ενδιαφέροντος) η συστηματική, ποικιλόμορφη και ποικιλότροπη ενσωμάτωση τεχνολογικών «εργαλείων» (συσκευών και καταγραφών σε ψηφιακό υλικό) στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, ως μέσα τα οποία, χάριν στις συνεχώς εξελισσόμενες φυσικές ιδιότητές τους, είναι ικανά να υποστηρίξουν «αποτελεσματικά» το παιδευτικό έργο σε όλες τις εκφάνσεις του.

Όντως, η παιδαγωγικά κατάλληλη αξιοποίηση των μέσων των νέων τεχνολογιών δύναται, μεταξύ άλλων (Δρακούλη, 2018): α. να προσφέρει εξαιρετικές απολαβές σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, β. να εμπλουτίσει ουσιαστικά την παιδευτική λειτουργία αυτή καθεαυτή και γ. να διευκολύνει την πολυπόθητη διασύνδεση της θεωρητικής κατάρτισης που λαμβάνεται στην τάξη και της έμπρακτης εφαρμογής που απαιτείται από την κοινωνικο-επαγγελματική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεισφορά των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην υπέρβαση των εγγενών αντικειμενικών δυσκολιών που ενέχονται στη

διδασκαλία-εκμάθηση κάθε γλώσσας που, όπως η Ιταλική στην Ελλάδα, διδάσκεται ως ξένη, σε περιβάλλοντα, δηλαδή, όπου η υπό μελέτη γλώσσα (τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική της μορφή) δεν χρησιμοποιείται ως κώδικας επικοινωνίας (παρά μόνο σε πολύ ιδιαίτερους τομείς, όπως είναι ο τουρισμός, το εμπόριο, οι εισαγωγές και η ναυτιλία) και η γλωσσική της απόκτηση υλοποιείται στο πλαίσιο οργανωμένης διδασκαλίας (Δρακούλη, 2012, σελ. 7).

Τα οφέλη που απορρέουν από κάθε γόνιμη σύζευξη της παιδευτικής διεργασίας με τα «(πολυ)εργαλεία» των νέων τεχνολογιών έχει αναδειχθεί ποικιλοτρόπως, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, από την υπάρχουσα (εγχώρια και διεθνή) βιβλιογραφία, η οποία συχνά καταγράφει αποτελέσματα που απορρέουν από τη βιωματική εμπειρία πρωτοποριακών (για την εποχή τους) εκπαιδευτικών δράσεων ενσωμάτωσης των μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών γενικά (Ζώη, 2008) και της Ιταλικής ειδικότερα (Drakouli & Mamidaki, 2013· Δρακούλη, 2019) τα οποία συνοψίζονται στα εξής: «επιτυχέστερη» κάλυψη των εκπαιδευτικών «αναγκών», αποτελεσματικότερη επίτευξη των τιθέμενων διδακτικών σκοπών και στόχων με την παράλληλη αύξηση του (αρχικού) θετικού κινήτρου προς τη γλώσσα στόχο (και τον πολιτισμό της οποίας αυτή είναι φορέας) και την μεγιστοποίηση: α. της ενεργής συμμετοχής, β. της συνεργατικότητας και γ. της αυτονόμησης των διδασκομένων στην «πορεία» τους προς την κατάκτηση της γνώσης.

Με γνώμονα τα εν δυνάμει πολλαπλά οφέλη, στην Ελλάδα, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεύτερης δεκαετίας του 21ου αιώνα, επιδιώκεται, σε συστηματικότερη βάση, η δημιουργία της *ψηφιακής τάξης*, βασική συνιστώσα της οποίας είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών κατά την παιδευτική διαδικασία, ιδιαιτέρως όσον αφορά την ξενόγλωσση εκπαίδευση κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης, τμήμα της οποίας αποτελεί η διδασκαλία της Ιταλικής (Δενδρινού & Καραβά, 2014, σελ. 132). Στο πλαίσιο αυτό, έως και σήμερα (στο κατώφλι της 3^{ης} δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα) καταγράφεται έντονη κινητικότητα σε ζητήματα: α. χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, β. αγοράς ψηφιακού εξοπλισμού από ολοένα και περισσότερα δημόσια ελληνικά εκπαιδευτήρια και γ. υλοποίησης δωρεάν επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα που άπτονται καινοτομιών στο χώρο της παιδαγωγικής και των νέων τεχνολογιών τα οποία απευθύνονται στους διδάσκοντες που απασχολούνται στη δημόσια εκπαίδευση.

Παρόλα αυτά, «τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα» (Διαμαντής, 2019, σελ. ι): «πολύ δύσκολα θα μπορούσε να υποστηριχθεί», όπως καίρια αναδεικνύει, μεταξύ άλλων, ο Κουτσογιάννης (2017, σελ. 1· βλ. επίσης σχετικά: Χαρτζουλιάκης & Χρύσου, 2014· Drakouli & Milioni, 2019), «ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει βελτιωθεί πολύ σημαντικά τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας». Πρόσφατη, μάλιστα, σχετική Έκθεση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017, σελ. 2) επισημαίνει ότι, η διδασκαλία-εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση εξακολουθεί «εντέλει να μην αποδίδει τα επιθυμητά αποτελέσματα».

Νέες τεχνολογίες και Εκπαίδευση των καθηγητών των ξένων γλωσσών

Οι λόγοι για το όχι ιδιαίτερα τελεσφόρο αποτέλεσμα -αναφορικά με τη συστηματική αξιοποίηση των «εργαλείων» των νέων τεχνολογιών στην ελληνική δημόσια (ξενόγλωσση και μη) εκπαίδευση και την εκπλήρωση των σχετικών με την αξιοποίηση αυτή προσδοκιών για «αποτελεσματική» μάθηση- είναι ποικίλοι και αφορούν διάφορα επίπεδα της σχέσης που διέπει την παιδευτική διαδικασία και την παιδαγωγική αξιοποίηση των μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας. Ανάμεσά τους εμφανίζεται η στάση πολύ μεγάλου αριθμού διδασκόντων στη χώρα μας -και αλλού στον δυτικό κόσμο- οι οποίοι είναι επιφυλακτικοί, προβάλλουν αντιστάσεις και χαρακτηρίζονται από έλλειψη «προσαρμοστικότητας» στην αποδοχή και την εφαρμογή των υπολογιστικών μέσων στη διδακτική πράξη· όσο, δε, πιο «προηγμένο» και «περίπλοκο» φαντάζει το εκάστοτε ψηφιακό μέσο, τόσο πιο αδύνατη γίνεται η ενασχόλησή τους με αυτό, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες ένταξής του στο «μάθημά τους». Μεγάλος αριθμός διδασκόντων (και των ξένων γλωσσών) είναι πεπεισμένοι για τα εξής: α. η χρήση των νέων τεχνολογιών οδηγεί το παιδευτικό έργο σε αμφίβολα αποτελέσματα συγκριτικά με εκείνα της διδασκαλίας παραδοσιακού τύπου, κατά συνέπεια, ποιος ο λόγος να υπάρχουν «στις τάξεις τους»; β. οι ίδιοι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε: i. να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν τη φιλοσοφία και τους μηχανισμούς που διέπουν την ηλεκτρονική εκπαίδευση, ii. να σχεδιάσουν (κατά συνέπεια, ούτε να διαχειριστούν) διδακτικές-μαθησιακές δράσεις σε ψηφιακά περιβάλλοντα, iii. να «υποστηρίξουν δραστηριότητες και προσεγγίσεις αλληλεπιδραστικής και συνεργατικής μάθησης» και iv. να προβούν στην «αξιολόγηση της συνεισφοράς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων» κάθε διδασκόμενου (Τζιμογιάννης, 2017: 89, 87-88). Έτσι, πολλοί, είναι οι διδάσκοντες που εντάσσουν τα μέσα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο «μάθημά τους» σποραδικά και, κυρίως, ως ένα «πρόσθετο στοιχείο στο παραδοσιακό μοντέλο λειτουργίας της τάξης» (Διαμαντής, 2019, σελ. ν), με συνέπεια να δέχονται την αρνητική κριτική των ένθερμων υποστηρικτών της πλήρους και συστηματικής ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία αναφορικά με το ότι (οι διδάσκοντες αυτοί) περιορίζουν τη χρήση των ψηφιακών μέσων στην αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, στην παροχή διδακτικού υλικού στους μαθητές τους και στην υλοποίηση «χαμηλού επιπέδου συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές εργασίες, όπως είναι η δημιουργία σημειώσεων, φύλλων εργασίας, διαγωνισμάτων, εννοιολογικών χαρτών», αναπαράγοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, «πρακτικές της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας» (Τζιμογιάννης, 2017, σελ. 89).

Κυρίαρχες πεποιθήσεις, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, οφείλονται, κυρίως, στο ότι, στην Ελλάδα, είναι «λίγοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να αξιοποιήσουν πραγματικά τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση» (Δενδρινού & Καραβά, 2014, σελ. 3). Στη διαμόρφωση της κατάστασης αυτής συμβάλλει ιδιαίτερος η έλλειψη ενός ««αποτελεσματικού συστήματος» επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» σε σχέση με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο μάθημά τους (Κουτσογιάννης, 2017, σελ. 3), αρχής γενομένης από την εκπαίδευση που τούς παρέχεται *δημοσία δαπάνη* στις πανεπιστημιακές σχολές των ξένων γλωσσών και φιλολογιών στη χώρα μας η οποία εστιάζει πρωτίστως σε στόχους γλωσσικούς και γλωσσολογικούς και δευτερευόντως σε στόχους πραγματιστικούς κοινωνικο-επαγγελματικής φύσης (Πρόσκολλη 2016, σς. 16-17). Απόρροια αυτού είναι το γεγονός ότι οι καθηγητές των ξένων γλωσσών δεν αποκτούν κατά

τη διάρκεια των σπουδών τους τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις σύγχρονες κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Με δυσκολία, στη συνέχεια, μετουσιώνεται η κατά βάση θεωρητική αρχική εκπαίδευση σε τεχνογνωσία και πρακτικές δεξιότητες που να ανταποκρίνονται στη «λογικο-πραγματιστική προσέγγιση» της γλώσσας, όπου η έμφαση δίδεται στη χρηστική λειτουργία και τον επαγγελματικό χαρακτήρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στον «μετασχηματισμό» αυτόν έρχονται να συνεισφέρουν, σε κάποιο βαθμό, σειρά δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων, εκ του σύνεγγυς ή και εξ αποστάσεως, κατά τη διάρκεια της ενεργούς δράσης των διδασκόντων και η πρόσβαση σε ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα, σε διαδραστικά σχολικά βιβλία και άλλο ψηφιακό και ψηφιοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό, ελεύθερα προσφερόμενο μέσα από τη δημιουργία ιστοσελίδων και άλλων ποικίλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στην ελληνική γλώσσα (όπως ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου *Φωτόδεντρο*, ο επίσημος ιστότοπος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και η Ψηφιακή Πλατφόρμα *Αίσωπος*).

Όσον αφορά στους διδάσκοντες της Ιταλικής γλώσσας τα δεδομένα είναι ακόμα πιο απογοητευτικά. Σε όλες τις παραπάνω θα πρέπει να συνυπολογιστούν και περαιτέρω δυσχέρειες στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών οι οποίες προκαλούνται, μεταξύ άλλων, και από την ιδιόμορφη κοινωνιογλωσσική κατάσταση της διδασκαλίας της Ιταλικής γλώσσας στη χώρα μας: παρότι πρόκειται για μία γλώσσα αναγκαία σε ευρείες πληθυσμιακές ομάδες, την οποία οι Νεοέλληνες επιλέγουν να μάθουν ως δεύτερη ή ως τρίτη ξένη γλώσσα (*Εκθεση της Επιτροπής για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, 2017, σελ. 2), η Ιταλική, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, είναι ελάχιστα προσφερόμενη στην ελληνική δημόσια (τυπική και μη τυπική) εκπαίδευση: παντελώς απύσχα από τα δημοτικά σχολεία, καταγράφεται συρρικνωμένη στο ελάχιστο σε μόλις 32 από τα 3.455 γυμνάσια και λύκεια, σε ελάχιστες κρατικές δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της επαγγελματικής κατάρτισης και σε λιγοστά τμήματα Σχολών και Διδασκαλεία των Ανώτατων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της χώρας (Minniti-Γκώνια, 2018).

Κατά συνέπεια, οι διδάσκοντες της Ιταλικής γλώσσας στη χώρα μας, στην μεγάλη τους πλειοψηφία, βρίσκονται αποκλεισμένοι από όσες καινοτόμες δράσεις, μεταρρυθμιστικές διεργασίες και προσπάθειες επιμόρφωσης παρέχονται δωρεάν από την Πολιτεία: τα επιμορφωτικά προγράμματα απευθύνονται αποκλειστικά σε όσους εκπαιδευτικούς δραστηριοποιούνται στη δημόσια εκπαίδευση και όχι στο σύνολο των ενεργών καθηγητών ξένων γλωσσών της χώρας, ψηφιακά διδακτικά εγχειρίδια και ειδικά ελληνόγλωσσα λογισμικά δεν προσφέρονται για την Ιταλική γλώσσα, ενώ ελάχιστο είναι και το παρεχόμενο υποστηρικτικό (για διδάσκοντες και διδασκόμενους) υλικό από επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και πηγές ψηφιακής μάθησης (βλ. <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>, 27, 49).

Πρακτικός Οδηγός Τ.Π.Ε. του Διδάσκοντα της Ιταλικής γλώσσας

Θεωρώντας ότι η διάχυση πολυποίκιλων ψηφιακών πρακτικών και εφαρμογών στο μάθημα των «ιταλικών» θα επιφέρει εμπλουτισμό της παιδευτικής διαδικασίας και θα την οδηγήσουν σε «επιτυχέστερη» έκβαση, προτείνεται η σύνταξη ενός *Πρακτικού Οδηγού* κατάλληλης αξιοποίησης των «εργαλείων» της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής Γλώσσας που σκοπό του θα έχει να συνεπικουρήσει τον διδάσκοντα (ακόμα και αν ο ψηφιακός γραμματισμός του βρίσκεται σε αρχικό επίπεδο) με τρόπο ώστε να καθίσταται ολοένα και πιο ικανός να ανταποκριθεί αποδοτικότερα στον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Πέραν, όντως, από ειδικός στο γνωστικό του αντικείμενο ο διδάσκων της Ιταλικής (όπως κάθε εκπαιδευτικός στην εποχή μας) καλείται να είναι ταυτόχρονα (Goodyear et al., 2001): α. σχεδιαστής, διοργανωτής και διεκπεραιωτής του διδακτικού έργου, β. συντονιστής, διευκολυντής και αξιολογητής της μαθησιακής λειτουργίας, γ. γνώστης και διαχειριστής των «εργαλείων» (συσκευών και λογισμικών) της σύγχρονης τεχνολογίας, δ. δημιουργός (έντυπου και ψηφιακού) εκπαιδευτικού υλικού, ε. διαμεσολαβητής ανάμεσα σε διδασκόμενους, σε διδακτέα (που, στη συνέχεια, μετατρέπεται σε εξεταστέα) ύλη και σε τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης, στ. αρμόδιος για την επίτευξη των τιθέμενων διδακτικών-μαθησιακών στόχων και την ανάπτυξη μιας δημιουργικής και αποδοτικής κοινότητας μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, ο *Πρακτικός Οδηγός για την αξιοποίηση των μέσων της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα «των ιταλικών»* αποτελεί μια εύκολα υλοποιήσιμη λύση και δύναται να επιφέρει εξαιρετικά οφέλη στους χρήστες του καθώς θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της παιδαγωγικής αξιοποίησης των πιο εύχρηστων μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας και των τάσεων της. Η «ξενάγηση» στον κόσμο της ηλεκτρονικής μάθησης θα περιορίζεται μονάχα σε όσα περιβάλλοντα περιήγησης, ιστοσελίδες, εφαρμογές και διδακτικό υλικό μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της Ιταλικής και χρησιμοποιούν ως γλώσσες επικοινωνίας με τους χρήστες την Ιταλική και την Ελληνική. Ο εν λόγω οδηγός θα πρέπει να είναι δομημένος σε υποενότητες, καθεμία εκ των οποίων θα είναι αφιερωμένη σε ένα από τα «εργαλεία» των νέων τεχνολογιών αναφορικά με το οποίο, με απλό, συνοπτικό και κατανοητό τρόπο, θα παρέχονται: α. πληροφορίες σχετικές αφενός με τον ορισμό, τα τυπικά δομικά και μορφολογικά του γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενό του, και, αφετέρου, με το είδος της Ιταλικής γλώσσας (κοινή, ειδικά λεξιλόγια, ορολογία) που συναντάται σε αυτό καθώς και με το ύφος που διακατέχει τα όποια «κείμενά» του, β. οδηγίες για την τεχνική του διαχείριση (δημιουργία, πρόσβαση, χρήση του), γ. προτάσεις για την πρακτική εκπαιδευτική αξιοποίησή του, δ. τουλάχιστον μία πλήρης δραστηριότητα (στην εκφώνηση της οποίας θα υπάρχει η ένδειξη του επιπέδου γλωσσομάθειας της Ιταλικής στο οποίο απευθύνεται) συνοδευόμενη αφενός από σχόλια για τους διδακτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές «ανάγκες» που καλύπτει και αφετέρου από μία ενδεικτική απάντηση της δραστηριότητας, ε. ο σωστός τρόπος με τον οποίο πρέπει να σημειώνεται βιβλιογραφικά κάθε αναφορά του αναλυόμενου «εργαλείου» και στ. η βιβλιογραφία από την οποία αντλήθηκαν οι πληροφορίες της εν λόγω υποενότητας.

Ο Οδηγός επιδιώκει τη βελτίωση των ψηφιακών ικανοτήτων των διδασκόντων της Ιταλικής που τον χρησιμοποιούν, μέσα από τη μελέτη και την κατανόηση του περιεχομένου του, σε χωροχρονικές συνθήκες ευνοϊκές για αυτούς και με ρυθμούς προσαρμοσμένους στις ανάγκες τους. Αποσκοπεί, δε, στην κινητοποίησή τους και στην ενίσχυσή τους στο να προχωρήσουν αρχικά σε πειραματισμό και, στη συνέχεια, σε συνειδητό σχεδιασμό της ένταξης στη διδασκαλία τους ψηφιακών εφαρμογών και πρακτικών της επιλογής τους.

Με γνώμονα τα παραπάνω, Ο *Πρακτικός Οδηγός του Διδάσκοντα για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα των «ιταλικών»* οφείλει να αποτελέσει ένα ελκυστικό «εργαλείο» από πολλές απόψεις: να είναι εύκολα προσβάσιμος (να κυκλοφορεί τόσο σε ηλεκτρονική μορφή, όσο και έντυπη οικονομική έκδοση)· να είναι καλαίσθητος και πλούσιος σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα· να χρησιμοποιεί απλό ύφος και κατανοητή γλώσσα (την Ελληνική για τα κυρίως κείμενα, την Ιταλική για τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τις ενδεικτικές απαντήσεις τους)· να διέπεται από έναν κοινωνιοτεχνικό προσανατολισμό, ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του με σεβασμό: α. την άρρηκτη διασύνδεση της εκπαίδευσης (ως αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού γίνεσθαι) και της δεδομένης κοινωνίας στην οποία αυτή λαμβάνει χώρα, β. το ιστορικό παρελθόν της εκπαιδευτικής πορείας της διδασκαλίας της Ιταλικής στη χώρα μας και γ. τις κυρίαρχες αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην παιδευτική διαδικασία (προϊόντα της ιστορικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους εμπειρίας), καθώς έχει διαπιστωθεί ότι «η εφαρμογή, έως σήμερα, των κυρίαρχων τεχνοκεντρικών προσεγγίσεων, δεν έχει επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα» (Διαμαντής, 2019, σ. vi)· να αναλύει τα μελετώμενα ψηφιακά «εργαλεία» με τρόπο συνοπτικό και κατανοητό και ταυτόχρονα εμπεριστατωμένο και με επιστημονικότητα· να λειτουργεί συμπληρωματικά προς i. όποια θεωρία μάθησης, διδακτική προσέγγιση, μέθοδο ή τεχνικές κι αν υιοθετεί ο διδάσκοντας-χρήστης ii. όποιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό κι αν επιλέγει να ακολουθήσει και iii. όποιο διδακτικό εγχειρίδιο ή άλλο έντυπο υλικό χρησιμοποιεί ο διδάσκων-χρήστης του· να παραθέτει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ενσωμάτωσης των κυριότερων εκπαιδευτικών ψηφιακών «εργαλείων», προτείνοντάς τα άλλοτε ως συστήματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας, άλλοτε ως περιβάλλοντα μάθησης μέσω (καθοδηγούμενης ή μη) ανακάλυψης και διερεύνησης και άλλοτε ακόμα ως περιβάλλοντα αναζήτησης, οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας, αλλά και (συμβολικής) έκφρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας· να προτείνει ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων, εμπνευσμένων από διαφορετικού τύπου παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες να οδηγούν σε διδακτικά σενάρια, σχέδια εργασίας, διερευνητικές μελέτες, (ατομικές και από κοινού) δράσεις που ωθούν τους διδασκόμενους σε μία ολιστική κατάκτηση της γλώσσας στόχου (Ιταλικής).

Με τη συνδρομή του Οδηγού οι διδάσκοντες-χρήστες του θα κάνουν μια ολοένα και καλύτερη χρήση όσων το δυνατόν περισσότερων δυνατοτήτων των σύγχρονων εκπαιδευτικών ψηφιακών μέσων και, αφότου εξοικειωθούν οι ίδιοι, θα μπορέσουν, με τη σειρά τους, να καταστήσουν τους διδασκόμενούς τους ολοένα και πιο ικανούς να αντεπεξέλθουν στις εκάστοτε προκλήσεις της συνεχώς εξελισσόμενης σύγχρονης κοινωνίας. Έρευνες έχουν αποδείξει (Osborne et al., 2009) ότι οι διδάσκοντες, μετά από τη (βιωματική) συμμετοχή τους σε υλοποίηση εκπαιδευτικών διαδικασιών σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, τροποποιούν τις αρχικές επιφυλακτικές (ή, ακόμα, και απορριπτικές) τους στάσεις και διαμορφώνουν τις διδακτικές τους

επιλογές με τρόπο ευνοϊκότερο προς την αξιοποίηση των «εργαλείων» των νέων τεχνολογιών στο «μάθημά τους».

Συμπεράσματα

Θεωρώντας πολύ καίρια τη διαπίστωση στην οποία καταλήγουν τα πορίσματα της έρευνας του *Παρατηρητηρίου Ψηφιακού Εκσυγχρονισμού του Δημόσιου Τομέα* (2018, σελ. 3), σύμφωνα με την οποία τα εργαλεία της συνεχώς εξελισσόμενης (εκπαιδευτικής στην περίπτωση μας) τεχνολογίας «είναι στο χέρι μας αν θα γίνουν εφελκυστικά προόδου ή θα τα εκλάβουμε σαν βαρίδια αναστολής, εξαιτίας αδυναμίας προσαρμογής συλλογικά και ατομικά», προτιμούμε να προσπαθούμε πάντα για την πρόοδο και την εξέλιξη μέσα στις εκάστοτε υφιστάμενες συνθήκες.

Η σύνταξη του Πρακτικού Οδηγού αξιοποίησης των μέσων των νέων τεχνολογιών για τον Διδάσκοντα δύναται να αποτελέσει για το σύνολο των καθηγητών της Ιταλικής γλώσσας που δραστηριοποιούνται στη χώρα μας μία εμπειριστατωμένη και, ταυτοχρόνως, εύχρηστη λύση που θα διευκόλυνε την εκ μέρους τους αποδοτικότερη διαχείριση (βάσει των προσωπικών ρυθμών και χρόνων του καθενός) των «(πολυ)εργαλείων» της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην παιδευτική λειτουργία. Αυτό, με τη σειρά του, θα λειτουργήσει προς όφελος μιας «επιτυχέστερης» και «αποτελεσματικότερης» διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και θα καταστήσει διδάσκοντες και διδασκόμενους της Ιταλικής σαφώς ικανότερους να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις πολυδιάστατες απαιτήσεις των καιρών μας.

Βιβλιογραφία

Drakouli, A. & Mamidaki, S. (2013). La prima applicazione dei canali della TV satellitare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LS presso la scuola secondaria statale greca: resoconto, considerazioni, riflessioni, Στο E. Pîrvu (a cura di), *Discorso, identità e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*, Craiova: Edizioni Uninersitarie, σς. 178-199.

Drakouli, A. & Milioni, G. (2019). L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano in Grecia: la situazione attuale, problematiche, proposte metodologiche, (υπό δημοσίευση), Στο *L'italiano in contesti plurilingui: incroci linguistico-culturali*-Atti del Convegno internazionale, Capodistria, 16-17 ottobre 2019, σς. 1-14.

Goodyear, P., Salmon, G., Spector, M. Steeples, C. & Tickner, T. (2001). Competences for Online Teaching: A Special Report. *Educational Technology & Development*, 49(1), 65–72.

Ministero degli Affari Esteri e della Collaborazione Internazionale, (2018) *L'italiano nel mondo che cambia*, Roma, Villa Madama.

Minniti-Γκώνια, D. (2018). Θα διεκδικήσουμε το δικαίωμα να διδάσκονται υποχρεωτικά στο σχολείο και στην ευρύτερη εκπαίδευση, περισσότερες γλώσσες, τουλάχιστον 2 πέραν της μητρικής. Ανακτήθηκε στις 25.11.2019 από: <https://italiaingrecia.blogspot.com>.

Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (επιμ.) (2014). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σς. 121-139.

Διαμαντής Κ. Ι. (2019). *Επιμόρφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα: δυνατότητες και προκλήσεις*-Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ.

Δρακούλη, Α. (2012). *Le prime lezioni in italiano. Corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado*, 3^η έκδοση, Ηράκλειο Κρήτης: Εκδόσεις Ίτανος.

Δρακούλη, Α. (2018). Τα πολυμέσα ως διδακτικό εργαλείο στη διδασκαλία-εκμάθησης των ξένων γλωσσών σε ενήλικες. Εισήγηση στην Ημερίδα *Lingua Cuisine combining Cuisine, Languages & Culture and Technology* του ΕΑΠ. Αθήνα, 20 Οκτωβρίου 2018.

Δρακούλη, Α. (2019). Η σπουδαιότητα της «ολιστικής» προσέγγισης στη διδακτική διαδικασία της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα. Η συνεισφορά των «εργαλείων» των νέων τεχνολογιών, (υπό δημοσίευση), Στο Δρακούλη, Α. (επιμ.) (5 + 1)^ο λόγοι για να μάθεις Ιταλικά-Πρακτικά Ημερίδας του Παν/μίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 20 Μαΐου 2019.

Επιτροπή για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017) Έκθεση για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση, Στο www.ekadeve.gr (Πρόσβαση στις 2/6/2018).

Ζώη Μ. (2008). «Προτάσεις γλωσσικής εξάσκησης στο μάθημα της γερμανικής με τον υπολογιστή», Στο <http://ipeir.pde.sch.gr> (Πρόσβαση στις 29.9.2018), σς. 1-11.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Πλαίσιο αρχών για τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση, Στο <http://e-pimorfosi.cti.gr> (Πρόσβαση στις 2.11.2018).

Παρατηρητήριο ψηφιακού εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα «Σκέψου ψηφιακά – ΣΚΕ.ΨΗ.». (2018). *Το Δίκτυο (Δίκτυο για τη Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και την Ευρώπη)*-Τριμηνιαία Έκθεση Ενημέρωσης Προόδου Κυβερνητικού Έργου, Απρίλιος-Ιούνιος 2018.

Πρόσκολλη, Α., 2016, «Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση/Κατάρτιση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών: Καθηγητής Γλώσσας ή Επαγγελματίας των Γλωσσών;», στο *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, τόμ. 4, σς. 16-32.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Χαρτζουλιάκης, Β. & Χρύσου, Μ. (2014). Το διαδίκτυο στο μάθημα της ξένης γλώσσας, Στο Δενδρινού Β. & Καραβά Ε. (επιμ.), *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σς. 121-139.

Συμβουλευτική και παροχή υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης διαμέσου του Δημόσιου Διαδικτυακού Τόπου (Δ.Δ.Τ.) του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.)

Κοψιδάς Οδυσσέας

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.09, Π.Ε.17.05, Διδάκτορας Βιομηχανικής Διοίκησης & Τεχνολογίας
e-Mail: odykopsi@yahoo.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται οι βασικές ηλεκτρονικές υπηρεσίες που προσφέρονται στο κοινό διαμέσου του Δημόσιου Διαδικτυακού Τόπου (Δ.Δ.Τ.) του Ο.Α.Ε.Δ.. Ο Ο.Α.Ε.Δ. διαμέσου του Δ.Δ.Τ. του προσφέρει υπηρεσίες ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που απευθύνονται σε ανέργους, εργαζομένους και επιχειρήσεις. Ο δικτυακός τόπος με τη σημερινή του μορφή τέθηκε σε λειτουργία τον Απρίλιο του 2016. Ο δικτυακός τρόπος έχει δομηθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσανατολισμένος στον χρήστη, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία εντάσσεται.. Η αποτελεσματική παροχή ποιοτικών υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης διαμέσου του διαδικτυακού τόπου του Ο.Α.Ε.Δ. θα μπορούσε να έχει πολλαπλές θετικές συνέπειες τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Όχι μόνο θα ικανοποιούσε τις ανάγκες και τα αιτήματα των συναλλασσόμενων - και ιδιαίτερα των ανέργων μεταξύ αυτών – αλλά και θα μπορούσε να συμβάλλει αποφασιστικά και στην αντιμετώπιση του υψηλού ποσοστού ανεργίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ο.Α.Ε.Δ., συμβουλευτική, υπηρεσίες, ηλεκτρονική διακυβέρνηση, δημόσιος διαδικτυακός τόπος

Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση και παρεχόμενες υπηρεσίες

Η έννοια «Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στον δημόσιο τομέα, με απώτερο στόχο την εξ αποστάσεως παροχή υπηρεσιών υψηλού επιπέδου προς το κοινό, πολίτες και επιχειρήσεις. Η ανάπτυξη και διάθεση τέτοιων υπηρεσιών προς το κοινό προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων τόσο για τον δημόσιο τομέα όσο και για τους συναλλασσόμενους, όντας σε θέση να αντιμετωπίσει χρόνιες αδυναμίες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης.

Δύο από τα σημαντικότερα πεδία προβληματισμού για τους σχεδιαστές δημόσιων πολιτικών αποτελούν η αντιμετώπιση της διαφθοράς και η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας στην δημόσια διοίκηση. Η ψηφιοποίηση των παρεχόμενων προς τους συναλλασσόμενους υπηρεσιών μπορεί να εξυπηρετήσει τους δύο παραπάνω στόχους. Ο περιορισμός των «ενδιάμεσων» μεταξύ των συναλλασσόμενων και της «πηγής» παροχής της υπηρεσίας ελαχιστοποιεί την πιθανότητα εμφάνισης εστίων διαφθοράς, τον χρόνο και το κόστος παροχής των υπηρεσιών, ενώ παράλληλα διασφαλίζει τον

καλύτερο συντονισμό και την μεγαλύτερη ασφάλεια και διαθεσιμότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Από την σκοπιά των συναλλασσόμενων, η χρήση ανάλογων υπηρεσιών προσφέρει σημαντικότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με το «παραδοσιακό» μοντέλο παροχής υπηρεσιών, ιδιαίτερα σε ότι αφορά επιχειρηματικές δραστηριότητες. Αντί να απαιτείται η φυσική παρουσία τους σε κάποιο σημείο εξυπηρέτησης και η πολύωρη – σε κάποιες περιπτώσεις – αναμονή για την συγκέντρωση πληροφοριών ή για την υποβολή του αιτήματός τους, μπορούν από την άνεση του προσωπικού τους χώρου να εκτελέσουν τις εργασίες που επιθυμούν σε 24ωρη βάση.

Ανάλογα με το ποιος είναι ο λήπτης της τελικής υπηρεσίας, οι υπηρεσίες ηλεκτρονικής διακυβέρνησης μπορούν να διακριθούν στα παρακάτω επιχειρησιακά μοντέλα:

- GovernmenttoBusiness (G2B): Τελικός λήπτης της υπηρεσίας είναι επιχειρήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: ICIS net.
- GovernmenttoCitizen (G2C): Τελικός λήπτης της υπηρεσίας είναι οι πολίτες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: Εθνικό Δημοτολόγιο (διαμέσου «ΕΡΜΗΣ»).
- GovernmenttoGovernment (G2G): Τελικός λήπτης της υπηρεσίας είναι άλλοι δημόσιοι φορείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο.
- Government to Employee (G2E): Τελικός λήπτης της υπηρεσίας είναι οι δημόσιοι υπάλληλοι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: Εφαρμογή πληροφόρησης μισθοδοτούμενων (διαμέσου Ενιαίας Αρχής Πληρωμής).

Ανάλογα με τον βαθμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συναλλασσόμενων και των παρόχων των υπηρεσιών, οι υπηρεσίες ηλεκτρονικής διακυβέρνησης μπορούν να διακριθούν στα παρακάτω επίπεδα:

- Υπηρεσίες 1^{ου} επιπέδου – Πληροφόρηση (Information): Αφορούν την παροχή πληροφοριών προς τους συναλλασσόμενους αναφορικά με διαδικασίες και δικαιολογητικά κάνοντας χρήση στατικού περιεχομένου, το οποίο έχει περιορισμένο μέγεθος και ανανεώνεται σποραδικά.
- Υπηρεσίες 2ου επιπέδου – Αλληλεπίδραση ενός δρόμου (One-wayinteraction): Στους συναλλασσόμενους παρέχονται τόσο πληροφορίες όσο και πρότυπα έντυπου υλικού για την διεκπεραίωση των αιτημάτων τους. Το περιεχόμενο των ιστοχώρων, είναι δυναμικό, εξειδικευμένο και ανανεώνεται σε τακτική βάση.
- Υπηρεσίες 3ου επιπέδου – Αμφίδρομη αλληλεπίδραση (Two-wayinteraction): Οι υπηρεσίες παρέχονται στους συναλλασσόμενους ηλεκτρονικά. Πραγματοποιούνται αναζητήσεις από εξειδικευμένες βάσεις δεδομένων και με την χρήση κατάλληλων webservices τα αιτήματα των χρηστών καταχωρούνται. Απαιτείται ωστόσο φυσική παρουσία του συναλλασσόμενου σε σημείο εξυπηρέτησης για την παραλαβή του παραδοτέου. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαραίτητη είναι η ταυτοποίηση των χρηστών, ενώ συνίσταται η χρήση συγκεκριμένων

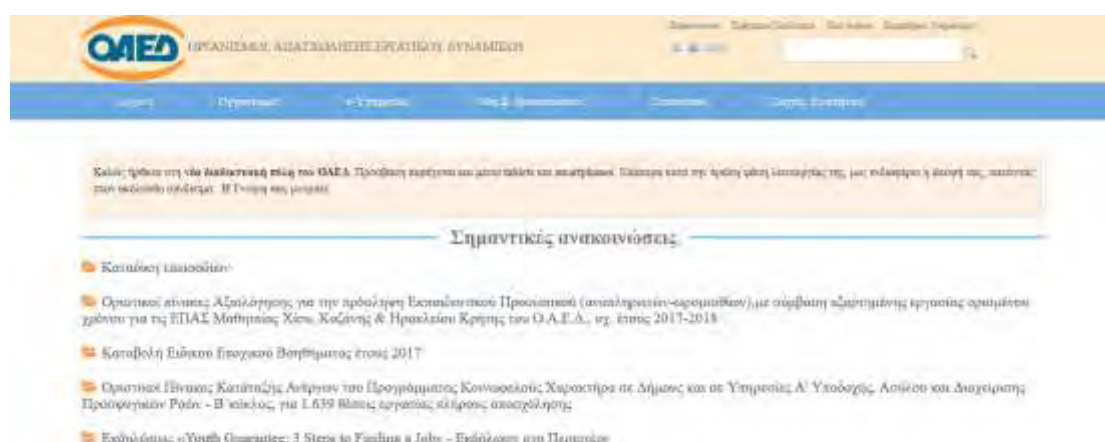
πρωτοκόλλων ασφαλείας προκειμένου να διασφαλιστεί η ακεραιότητα των δεδομένων που ανταλλάσσονται.

- Υπηρεσίες 4ου επιπέδου – Συναλλαγή (Transaction): Πλήρης ψηφιοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών, συμπεριλαμβανόμενης και της παραλαβής του παραδοτέου από τον συναλλασσόμενο διαμέσου ηλεκτρονικής θυρίδας που βρίσκεται στον ιστοχώρο του φορέα. Απαραίτητη κρίνεται η διασφάλιση της ακεραιότητας των δεδομένων, ενώ ανάλογα με την μορφή της υπηρεσίας και του παραδοτέου είναι δυνατό να έχουν ενσωματωθεί πρόσθετες λειτουργίες παρακολούθησης, ειδοποίησης και ηλεκτρονικής πληρωμής.
- Υπηρεσίες 5ου επιπέδου – Πλήρης Ολοκλήρωση (Fullintegration): Υπηρεσίες μιας στάσης (one-stopshop), όπου στη βάση της αρχής της διαλειτουργικότητας στην δημόσια διοίκηση, προφέρεται στους συναλλασσόμενους να διεκπεραιώσουν πληθώρα συναλλαγών με διάφορους φορείς διαμέσου μιας ενιαίας διαδικτυακής πύλης.

Ο Ο.Α.Ε.Δ. και ο Δημόσιος Διαδικτυακός του τόπος

Ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) είναι υπεύθυνος για την άσκηση επιδοματικής πολιτικής προς τους ανέργους και άλλους δικαιούχους κοινωνικών παροχών, καθώς και για την υλοποίηση του συνόλου των προγραμμάτων απασχόλησης και της στεγαστικής και άλλης κοινωνικής πολιτικής του κράτους για τους εργαζόμενους και τους ανέργους (κατασκηνώσεις, κοινωνικός τουρισμός, βρεφονηπιακοί σταθμοί).

Στο διαδικτυακό τόπου του Ο.Α.Ε.Δ. προσφέρονται ηλεκτρονικές υπηρεσίες προς ανέργους, εργαζομένους και επιχειρήσεις. Ο διαδικτυακός τόπος του Ο.Α.Ε.Δ. λειτουργεί στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.oaed.gr. Ο δικτυακός τόπος με τη σημερινή του μορφή τέθηκε σε λειτουργία τον Απρίλιο του 2016 αντικαθιστώντας παλαιότερη δομή, η οποία ωστόσο είναι ακόμη διαθέσιμη στον Παγκόσμιο Ιστό στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://prev.oaed.gr/index.php?lang=el>.



Εικόνα 1: Αποψη του τρέχοντα διαδικτυακού τόπου του Ο.Α.Ε.Δ.



Εικόνα 2: Άποψη του προηγούμενου διαδικτυακού τόπου του Ο.Α.Ε.Α.

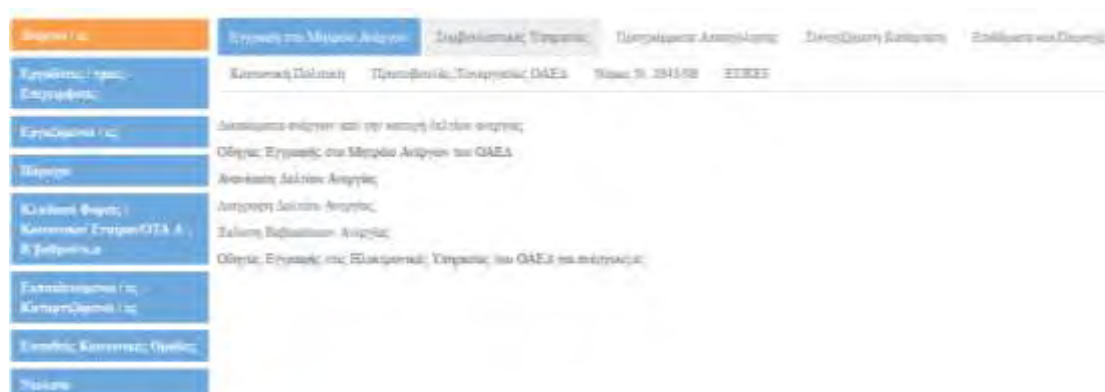
Σε κεντρική θέση στο του διαδικτυακού χώρου βρίσκονται μηχανές αναζήτησης που επιτρέπουν στους επισκέπτες του ιστοχώρου να πραγματοποιήσουν απλές ή σύνθετες (με επιλογή περισσότερων κριτηρίων) αναζητήσεις. Διαμέσου των μηχανών αυτών προσφέρεται η δυνατότητα σε ανέργους να αναζητήσουν θέσεις εργασίας και σε εργοδότες να πραγματοποιήσουν αναζήτηση των βιογραφικών ανέργων, από τις αντίστοιχες βάσεις δεδομένων που τηρούνται στα μητρώα του Οργανισμού. Η εγγύτητα των δύο μηχανών αναζήτησεων σχετίζεται με την προσπάθεια του Ο.Α.Ε.Α. για την εισαγωγή ενός νέου συστήματος αποτελεσματικότερης σύζευξης της προσφοράς και της ζήτησης εργασίας. Παραπλήσια των μηχανών αναζήτησης βρίσκονται σύνδεσμοι οι οποίοι οδηγούν σε σελίδες που παρέχουν πληροφορίες για την χορήγηση κοινωνικών παροχών και την επαγγελματική εκπαίδευση διαμέσου του Ο.Α.Ε.Α..



Εικόνα 3: Άποψη των μηχανών αναζήτησης στον διαδικτυακό τόπο του Ο.Α.Ε.Α.

Ο δικτυακός τρόπος έχει δομηθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσανατολισμένος στον χρήστη, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία εντάσσεται (άνεργος, εργαζόμενος, εργοδότης, καταρτιζόμενος κλπ.). Ανάλογα με την ιδιότητα του, κάθε επισκέπτης μπορεί να επιλέξει την αντίστοιχη κατηγορία από το σχετικό μενυ και άμεσα παρουσιάζεται στην οθόνη του κυλιόμενο μενυ στο οποίο περιέχονται όλες οι υπηρεσίες που δυνητικά θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει. Στην συνέχεια ο χρήστης, και ανάλογα με

τις επιλογές του, οδηγείται σε άλλες σελίδες του διαδικτυακού τόπου στις οποίες μπορεί να εκτελέσει τις επιθυμητές εργασίες.



Εικόνα 4: Κατηγοριοποίηση των υπηρεσιών ανά ιδιότητα επισκέπτη

Ο διαδικτυακός τόπος έχει μορφολογία που προσαρμόζεται κατά την πρόσβαση από φορητές συσκευές, όπως smartphones και tablets (mobile responsive website).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως έχει δεν προβλεφθεί η δημιουργία αγγλόφωνης εκδοχής του διαδικτυακού χώρου, ή ακόμη και εκδοχών του σε γλώσσες, όπως π.χ. τα αλβανικά, με δεδομένο το γεγονός πως σημαντικό μέρος του εργατικού δυναμικού αποτελείται από αλλοδαπούς εργαζομένους που ενδεχομένως να έχουν περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η παράλειψη αυτή περιορίζει την φιλικότητα και προσβασιμότητα του διαδικτυακού τόπου σε αυτή την κατηγορία χρηστών. Στην προηγούμενη μορφή του ιστοχώρου υπήρχε πλήρως ενημερωμένη και μεταφρασμένη εκδοχή του στην αγγλική γλώσσα, με το αντίστοιχο σημείο πρόσβασης να βρίσκεται σε εμφανές σημείο στο πάνω μέρος της αρχικής σελίδας του ιστοχώρου.

Η πρόσβαση στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες του διαδικτυακού τόπου πραγματοποιείται είτε μέσω του συνδέσμου "LOGIN" που βρίσκεται στην κεφαλίδα της αρχικής σελίδας του διαδικτυακού τόπου, είτε μέσω του συνδέσμου «e-Υπηρεσίες» που βρίσκεται στην κεφαλίδα της αρχικής σελίδας του διαδικτυακού τόπου, είτε μέσω του πολυχρηστικού μενιου που βρίσκεται στο μέσο της αρχικής σελίδας.

Για να εισέλθει στην κυρίως σελίδα των ηλεκτρονικών υπηρεσιών ο χρήστης ανακατευθύνεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://eservices.oaed.gr/>, η οποία λειτουργεί σε περιβάλλον ασφαλούς λειτουργίας όπως γίνεται κατανοητό από το πρόθεμα <https://>.



Εικόνα 5: Αποψη της αρχικής σελίδας ηλεκτρονικών υπηρεσιών.

Ισχύει πολιτική ελεγχόμενης πρόσβασης των επισκεπτών στις υπηρεσίες του Οργανισμού καθώς για την είσοδο τους σε αυτές απαιτείται πιστοποίηση τους με την χρήση Ονόματος Χρήστη (Username) και Συνθηματικού (Password).



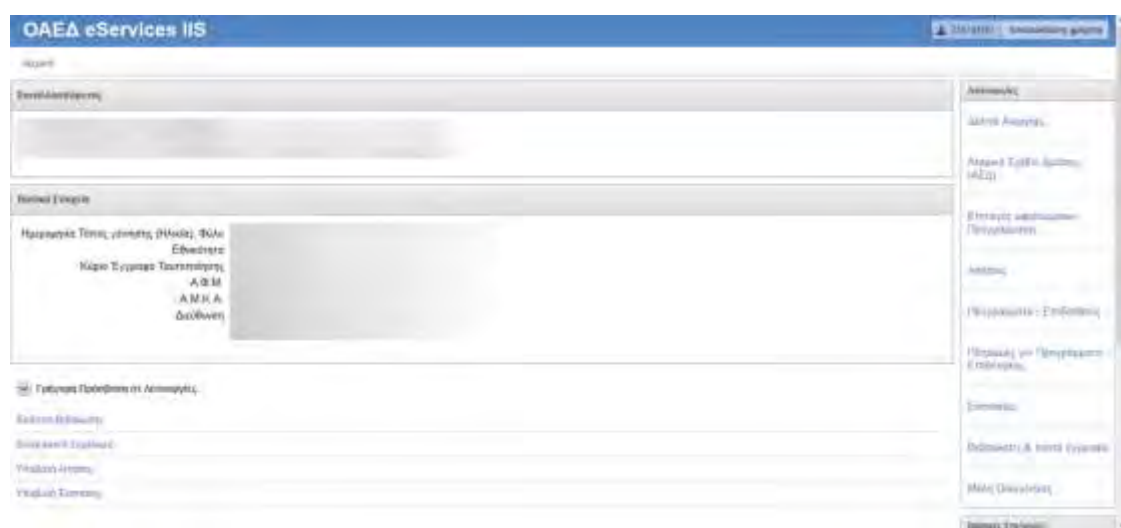
Εικόνα 6: Αποψη της σελίδας εισόδου στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες.

Για την χορήγηση των αντίστοιχων στοιχείων απαιτείται ταυτοποίηση και εγγραφή των χρηστών στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες του Ο.Α.Ε.Δ.. Η ταυτοποίηση προηγείται της εγγραφής των χρηστών που πραγματοποιείται διαμέσου της σελίδας ηλεκτρονικών υπηρεσιών. Η διαδικασία εγγραφής διαφοροποιείται ελαφρά ανάλογα με την διαδικασία ταυτοποίησης που θα επιλεγεί από τους ενδιαφερόμενους. Υφίστανται δύο διακριτές διαδικασίες ταυτοποίησης, μία ηλεκτρονική και μία στην οποία απαιτείται η φυσική παρουσία του ενδιαφερόμενου. Η ηλεκτρονική διαδικασία ταυτοποίησης, που απευθύνεται μόνο σε φυσικά πρόσωπα, υλοποιείται διαμέσου της διασύνδεσης των ηλεκτρονικών υπηρεσιών του Ο.Α.Ε.Δ. με αυτές τις Ανεξάρτητης Αρχής Δημοσίων Εσόδων (Α.Α.Δ.Ε.). Ο χρήστης ανακατευθυνθεί να σε αντίστοιχη σελίδα της Α.Α.Δ.Ε.

καταχωρεί τα στοιχεία πρόσβασης του και στην συνέχεια εξουσιοδοτεί τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες του Ο.Α.Ε.Δ. να έχουν πρόσβαση στα προσωπικά του στοιχεία.

Η φυσική διαδικασία ταυτοποίησης αφετηρία έχει τα Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης του Ο.Α.Ε.Δ. (Κ.Π.Α.2). Οι ενδιαφερόμενοι, κατόπιν αιτήματος που υποβάλλουν σε αυτά, λαμβάνουν έγγραφο στο οποίο αναγράφονται τα στοιχεία εγγραφής τους (Όνομα Χρήστη, Συνθηματικό και Κλειδάριθμος). Στην συνέχεια, οι χρήστες καταχωρούν τα στοιχεία αυτά στην αντίστοιχη σελίδα των ηλεκτρονικών υπηρεσιών του Ο.Α.Ε.Δ. και η εγγραφή τους ολοκληρώνεται.

Αφού οι χρήστες καταχωρήσουν τα στοιχεία πρόσβασης τους και πιστοποιηθούν εισέρχονται στην κεντρική σελίδα των ηλεκτρονικών υπηρεσιών του Ο.Α.Ε.Δ.. Από εκεί οι χρήστες μπορούν να εκτελέσουν πληθώρα εργασιών όπως ανανέωση δελτίων ανεργίας, υποβολή αιτήσεων και έκδοση πιστοποιητικών.



Εικόνα 7: Άποψη της κεντρικής σελίδας παροχής ηλεκτρονικών υπηρεσιών.

Αξιολόγηση – Προτάσεις

Ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού έχει επιτύχει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα παρουσιάζοντας έναν διαδικτυακό τόπο υψηλής χρηστικότητας και προσβασιμότητας με υψηλό επίπεδο ηλεκτρονικοποίησης των υπηρεσιών που προσφέρονται σε αυτόν.

Υφίστανται ωστόσο σημαντικές παραλείψεις, όπως η απουσία ξενόγλωσσων εκδοχών του, οι οποίες θα μπορούσαν να αποδοθούν στο γεγονός πως ο διαδικτυακός τόπος με την παρούσα του μορφή λειτουργεί για σύντομο χρονικό διάστημα και ενδεχομένως οι λειτουργίες αυτές να μπορούσαν να ενσωματωθούν στο μέλλον. Το γεγονός πως οι διοικούντες του Οργανισμού προχώρησαν στον ανασχεδιασμό του διαδικτυακού τόπου με επίκεντρο τους τελικούς του χρήστες, και λαμβάνοντας υπόψη τους την αναγκαιότητα πρόσβασης του από φορητές συσκευές, είναι ενδεικτικό της πρόθεσης τους να δημιουργήσουν έναν ιστοχώρο φιλικό προς τον χρήστη.

Μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις για την ενίσχυση της προσβασιμότητας και χρησιμότητας του διαδικτυακού τόπου, όπως:

- Η δημιουργία εφαρμογής (application) για φορητές συσκευές που θα ενσωματώνει τις βασικές ηλεκτρονικές υπηρεσίες του Οργανισμού.
- Προσθήκη στον διαδικτυακό χώρο δυνατότητας συνομιλίας (chat) μεταξύ επισκεπτών της σελίδας και αντιπροσώπων του οργανισμού για θέματα που σχετίζονται με την χρήση των υπηρεσιών του Ο.Α.Ε.Δ..
- Δημιουργία ξενόγλωσσων εκδοχών του διαδικτυακού χώρου, ιδιαίτερα σε γλώσσες που μιλούν οικονομικοί μετανάστες που διαβιούν στην χώρα μας.
- Ενσωμάτωση στην αρχική σελίδα του διαδικτυακού τόπου λειτουργίας αναζήτησης των αιτημάτων που έχουν υποβληθεί με την χρήση του αριθμού πρωτοκόλλου που έχει εκδοθεί, αλλά και κάποιου προσωπικού στοιχείου του αιτούντα, όπως π.χ. ο ΑΜΚΑ.
- Δημιουργία με την χρήση πολυμέσων διαδραστικών οδηγιών για την χρήση των ηλεκτρονικών υπηρεσιών του διαδικτυακού τόπου.
- Ενίσχυση της διαλειτουργικότητας μεταξύ των ηλεκτρονικών υπηρεσιών του Ο.Α.Ε.Δ. και άλλων φορέων του Δημοσίου όπως η Α.Α.Δ.Ε..

Η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων θα μπορούσε να αυξήσει σημαντικά την προσβασιμότητα και χρησιμότητα του διαδικτυακού τόπου του Ο.Α.Ε.Δ. καθιστώντας τον έναν αποτελεσματικό «όπλο» στην προσπάθεια καταπολέμησης της ανεργίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bryson, J., M., and Roering, W., D. (1987) Applying private-sector strategic planning in the public sector. *Journal of the American Planning Association* 53(1): 9–22.

Bryson, J., M., Berry, F., S., Yang, K. (2010) The state of public strategic management research: A selective literature review and set of future directions. *American Review of Public Administration* 40: 495–521.

Davies, T., Pain, B. (2002). *Business Accounting & Finance*, Mc Graw –Hill Publishing.

Doyle, P. (2000). *Value Based Marketing*, Wiley Publishing, pp. 352-358.

Doyle, P., (2002). *Marketing Management & Strategy*, Prentice Hall Publishing.

Harrison T. R., Paula Hopeck, Nathalie Desrayaud, Kristen Imboden, (2013) "The relationship between conflict, anticipatory procedural justice, and design with intentions to use ombudsman processes", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 24 Issue: 1, pp.56-72,

Jesper Rosenberg Hansen & Ewan Ferlie (2016). Applying Strategic Management Theories in Public Sector Organizations: Developing a typology, *Public Management Review*, 18:1, 1-19,

Johnsen A. (2015). Strategic Management Thinking and Practice in the Public Sector: A Strategic Planning for All Seasons? *Financial Accountability & Management*, 31(3), August 2015, 0267-4424

Johnston, G., Scholes, K. (2002). *Exploring Corporate Strategy*, Johnston & Scholes, Prentice Hall Publishing.

Koo, J.-W., Ramirez, F.O (2009). . National incorporation of global human rights: Worldwide expansion of national human rights institutions, 1966-2004. *Social Forces*, 87 (3), pp. 1321-1353.

Από τα δεδομένα και την πληροφορία στη γνώση και τη μάθηση

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης, [kzogopoulos@gmail.com](mailto: kzogopoulos@gmail.com)

Περίληψη

Ο 21^{ος} αιώνας είναι αναμφισβήτητα ο αιώνας της πληροφορίας.. Ο άνθρωπος καθημερινά δέχεται έναν καταγισμό πληροφοριών και δεδομένων που πολλές φορές δεν μπορεί ή δεν προλαβαίνει να τα επεξεργαστεί. Χιλιάδες μηνύματα και τεράστιος όγκος πληροφοριών που μπερδεύουν και αποπροσανατολίζουν τον άνθρωπο. Από την άλλη σημαντικό περιουσιακό στοιχείο για έναν οργανισμό είναι η πληροφορία και γνώση που θα του επιτρέψει να ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις και να μπορεί να επιβιώσει. Τόσο ο άνθρωπος όσο και οι οργανισμοί καλούνται να μπορούν να μετασχηματίζουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες σε γνώση ώστε να είναι δυνατή η κατανόηση της πραγματικότητας και η λήψη αποφάσεων μέσω της μάθησης. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αποσαφηνίσει έννοιες όπως δεδομένα, πληροφορίες, γνώση και μάθηση και να αναδείξει τις αιτιώδεις σχέσεις οι οποίες θα επιτρέψουν τόσο στα άτομα όσο και στους οργανισμούς όπως και στα σχολεία να επιλέξουν τις μαθησιακές στρατηγικές που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν για την καλύτερη αξιοποίηση και διαχείριση της γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Πληροφορία, γνώση, μάθηση, οργανισμός.

Εισαγωγή

Η ικανότητα ενός οργανισμού να μπορεί να αξιοποιεί τις νέες γνώσεις έχει να κάνει με την ευελιξία και την ταχύτητα διάδοσης των νέων ιδεών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, την ενσωμάτωση της γνώσης και τη δημιουργία συστημάτων μάθησης, τη σύλληψη της νέας γνώσης η οποία κωδικοποιείται και εγγράφεται ως νέα γνώση για τον οργανισμό (Haragdon και Sutton, 1997). Ένας οργανισμός μπορεί να μάθει καθώς η εκμάθηση γίνεται σε ανθρώπους ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού. Σημαντικό ρόλο παίζει το οργανωσιακό περιβάλλον και η προηγούμενη μάθηση με τις εμπειρίες των ατόμων για το τι πρέπει να μάθουν και πώς η νέα γνώση μέσα από τη μάθηση θα μοιραστεί σε όλα τα μέλη και θα εφαρμοστεί για να έχει τα αναμενόμενα οφέλη ο οργανισμός (Hedberg, 1981; Simon, 1991). Επιπρόσθετα, ο Marquardt (1996) τον θεωρεί ως έναν οργανισμό που λειτουργεί συλλογικά για τη βελτίωση, τη συλλογή, τη διαχείριση και τη χρήση της γνώσης για την επιτυχία του μέσω της μάθησης η οποία είναι παρούσα σε κάθε επίπεδο της λειτουργίας του.

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός. Βασικό στοιχείο αποτελεί η μάθηση, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, ιδεών και πρακτικών στα πλαίσια της ομαδικής συνεργασίας. Αυτό θα έχει θετικές επιπτώσεις όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία αλλά και στη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς

μάθησης (Clement & Vandenberghe, 2001).

Για αυτό θα πρέπει να ενεργοποιηθεί και να διευκολυνθεί η μάθηση για όλους ανεξάρτητα της ιεραρχικής θέσης όπου όλοι είναι μαθητευόμενοι (Sarason, 1990).

Η έννοια της γνώσης

Η γνώση ως έννοια έχει αφετηρία σε φιλοσοφικό επίπεδο στα έργα του Πλάτωνα ο οποίος μιλούσε για ορθή πεποιθήση η οποία μπορεί να μετεξελιχθεί σε γνώση με τη χρήση της λογικής και της αιτιακής σχέσης (White, 1977) και στα έργα του Αριστοτέλη ο οποίος υποστήριζε την ανάγκη αναζήτησης πίσω από κάθε φαινόμενο για τα αίτια που το προκαλούν προκειμένου να γίνει κατανοητό (Κάλφας, 2015).

Ο εννοιολογικός καθορισμός της γνώσης καθίσταται δύσκολος. Οι Davenport και Pursan (1998) υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι ένας συνδυασμός που εμπεριέχει εμπειρίες, δεδομένα και πληροφορίες. Έτσι μέσω της συλλογής των δεδομένων και της επεξεργασίας τους μπορεί να φτάσει κανείς στη γνώση. Σύμφωνα με τους Nomaka και Takeouchi (1995) η γνώση εκφράζει την αιτιολογημένη αληθινή πεποιθήση. Ο Δημητράκος (1963, όπ. αναφ. Χατζούδης κ.άλ., 2009) ορίζει τη γνώση ως τη συνολική μάθηση η οποία αποκτήθηκε μέσω της παρατήρησης και της μελέτης σε ένα κοινωνικό και επιστημονικό πεδίο, ενώ οι Hurley και Hult (1998, όπ. αναφ. Χατζούδης κ.άλ., 2009) ως την ικανότητα για δράση. Πολλές φορές όμως υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στην έννοια της γνώσης, των δεδομένων και της πληροφορίας.

Δεδομένα- Πληροφορία – Γνώση

Η γνώση είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων, ο συνδυασμός των οποίων οδηγεί σε πληροφορίες τις οποίες ένα άτομο ή ένας οργανισμός τις μετατρέπει σε γνώσεις αρκεί οι πληροφορίες να έχουν αξία και να είναι χρήσιμες. Ο Drucker (1999) ισχυρίζεται ότι η πληροφορία είναι δεδομένα τα οποία έχουν αξία και σκοπό.



Σχήμα 1. Η πυραμίδα της γνώσης (Bender & Fish, 2000)

Τα δεδομένα μπορεί να είναι διάφορα γεγονότα ή περιστατικά ενώ για έναν οργανισμό συνήθως έχουν να κάνουν με οργανωμένους φακέλους και αρχεία με συναλλαγές (Beckam, 1999).

Η πληροφορία αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται η γνώση. Στην ουσία η πληροφορία εμπεριέχει τα δεδομένα με την προσθήκη νοήματος, αξίας, κατανόησης και αντίληψης (Davenport και Klahr, 1998). Πολλοί ερευνητές ταυτίζουν την πληροφορία ως μήνυμα γραπτής, οπτικής ή ακουστικής μορφής επικοινωνίας η οποία προϋποθέτει τον αποστολέα και τον παραλήπτη με σκοπό τον επηρεασμό της κρίσης και της συμπεριφοράς του παραλήπτη.

Η γνώση προκύπτει μέσα από τον μετασχηματισμό της πληροφορίας η οποία στηρίζεται και αυτή με τη σειρά της στα δεδομένα με τη συνέργεια της ανθρώπινης σκέψης. Η απόκτηση της γνώσης για τους ανθρώπους ανεξάρτητα των δεδομένων και της πληροφορίας γίνεται από ειδήμονες, από μεμονωμένα άτομα, από ομάδες ή από διαδικασίες σε οργανωσιακό επίπεδο. Υπάρχει μια διασύνδεση των δεδομένων (φάκελοι με αρχεία, έγγραφα, βιβλία) και της αλληλεπίδρασης των προσώπων στο επίπεδο της συνομιλίας και της επικοινωνίας ή της εκπαίδευσης (Davenport και Klahr, 1998).

Η εξειδικευμένη γνώση και αντίληψη για ένα πεδίο που ξεφεύγει από τον μέσο όρο έχει να κάνει με την εμπειρογνωμοσύνη/σοφία. Σε αυτή τη φάση το άτομο μπορεί να παράγει γνώση και λύσεις στο πεδίο που το αφορά. Η απόκτηση της εμπειρογνωμοσύνης από το άτομο προϋποθέτει εκπαίδευση, επιμόρφωση και εμπειρία σε βάθος χρόνου και αποτελεί μόνιμο απόκτημα του ατόμου (Bender και Fish, 2000).

Δημιουργία και διαστάσεις της γνώσης

Σύμφωνα με τους Nonaka και Takeouchi (1995) για τη δημιουργία γνώσης υπάρχουν δύο διαστάσεις:

α) Η δημιουργία γνώσης από τα άτομα. Ένας οργανισμός θα πρέπει να δημιουργεί τις συνθήκες για τη δημιουργία γνώσης, ώστε τα άτομα με δημιουργικότητα να τη δημιουργούν και στη συνέχεια να γίνεται γνώση και του οργανισμού.

β) Η ρητή και η άρρητη γνώση.

Η ρητή γνώση είναι κωδικοποιημένη γνώση και μπορεί να προβληθεί με μορφή κειμένου, εγχειρίδια, φόρμουλες, στατιστικά δεδομένα και μαθηματικούς τύπους. Η μετάδοσή της είναι εύκολη μεταξύ των ατόμων.

Η άρρητη γνώση αφορά τις ικανότητες και τις δεξιότητες ενός ατόμου (τεχνογνωσία) και από την άλλη έχει να κάνει με την εμπειρία, το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών και των νοητικών μοντέλων κάθε ατόμου. Οι Nonaka και Takeouchi (1995) θεωρούν την άρρητη γνώση ως την πιο σημαντική. Μεταξύ των δύο αυτών γνώσεων υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση όπως και μεταξύ του ατόμου με τον οργανισμό σε ατομικό,

ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο αποτελώντας τη βάση για τη δημιουργία γνώσης στους οργανισμούς.



Σχήμα 2. Σπειροειδής γνώση- προσαρμογή (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Η αλληλεπίδραση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης και μεταξύ ατόμου και οργανισμού (σπειροειδής γνώση) οδηγούν σε τέσσερις διαδικασίες για τη μετατροπή της γνώσης:

α) Την Κοινωνικοποίηση: Η άρρητη γνώση μετατρέπεται εκ νέου σε άρρητη με την παρατήρηση, τη μίμηση και την πρακτική εμπειρία των ατόμων μεταξύ τους.

β) Την Εξωτερίκευση: Η άρρητη γνώση μετατρέπεται σε ρητή γνώση μέσα από τον διάλογο, τη συζήτηση, τον προβληματισμό και τη χρήση του γραπτού λόγου για την περιγραφή ιδεών και νοητικών μοντέλων.

γ) Τον Συνδυασμό: Η ρητή γνώση μετατρέπεται ξανά σε ρητή με την ανταλλαγή της υπάρχουσας ρητής γνώσης η οποία πολλές φορές τροποποιείται ή γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσω διαύλων διαφόρων μορφών επικοινωνίας όπου προκύπτει πολλές φορές νέα ρητή γνώση εφόσον καταγράφεται και αποθηκεύεται.

δ) Την Εσωτερίκευση: Η ρητή γνώση που έχει αφομοιωθεί μετατρέπεται με τη σειρά της σε εμπειρία, ικανότητες και δεξιότητες (τεχνογνωσία), δηλαδή σε άρρητη γνώση.

Έτσι η δημιουργία της γνώσης ξεκινά από το άτομο και γίνεται η μεταφορά της μέσα από μια σπειροειδή διαδρομή στον οργανισμό και διαμοιράζεται σε όλα τα άτομα και τις ομάδες εισχωρώντας όλο και πιο βαθιά στον πυρήνα του οργανισμού.

Διαχείριση της γνώσης

Η διαχείριση της γνώσης έχει να κάνει με την ανάπτυξη ενός συστήματος σε έναν οργανισμό που θα συλλέγει και θα αποθηκεύει τις πληροφορίες, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και θα ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση για την ανάπτυξη και την ανταλλαγή της

ρητής και άρρητης γνώσης για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Bassi, 1997). Η διαχείριση της γνώσης εστιάζει στη γνώση τόσο ως διακριτή οντότητα αλλά και ως διαδικασία, δηλαδή στα αποθέματα και στη ροή της γνώσης. Περιλαμβάνει πέντε φάσεις που είναι διαδοχικές και έχουν την ίδια βαρύτητα μεταξύ τους οι οποίες αφορούν τη δημιουργία της γνώσης, την επιβεβαίωσή της, την κωδικοποίησή της, τη διάδοσή της και τη χρήση της νέας γνώσης προκειμένου ο οργανισμός να έχει επιτυχία στους στόχους του και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην αγορά (Greiner et al., 2007). Για τη συλλογή και την αποθήκευση των πληροφοριών είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της πληροφορικής και της χρήσης λογισμικού, η ανταλλαγή των πληροφοριών με την αλληλεπίδραση της ρητής και άρρητης γνώσης, οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης και επιμορφωτικές δραστηριότητες, το υγιές εργασιακό περιβάλλον και οι εργασίες που γίνονται μέσα από ομάδες οι οποίες λειτουργούν με αποτελεσματικότητα (Jackson et al., 2003). Ο οργανισμός θα πρέπει να χρησιμοποιεί δύο στρατηγικές: α) Την κωδικοποίηση καταγγεγραμμένων και αποθηκευμένων πληροφοριών, γνώσεων και εμπειριών και τη μεταφορά τους μέσω πληροφοριακών συστημάτων με μορφή αναφορών και στατιστικών παρουσιάσεων. β) Την προσωποποίηση η οποία έχει να κάνει με τους ανθρώπινους πόρους (Pfeffer και Sutton, 1999).

Ωστόσο, η διαχείριση της γνώσης συνδέεται σε πολύ σημαντικό βαθμό με την οργανωσιακή μάθηση και την εφαρμογή της γνώσης (Alavi και Tiwana, 2003). Δεν αρκεί η διαχείριση της γνώσης μέσω της τεχνολογίας, αλλά είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα σύστημα όπου θα ενισχύει την ανάπτυξη της γνώσης και θα τη διαμοιράζει. Η τεχνολογία είναι διευκολυντικός παράγοντας για τη διάδοσή της, όμως η ύπαρξη της γνώσης ως διαδικασία έχει να κάνει με τους ανθρώπους και η δημιουργία της είναι αποτέλεσμα της δράσης των ανθρώπων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Lyles και Easterby-Smith, 2003). Σύμφωνα με τον Earl (1997) θα πρέπει να υπάρχουν τέσσερα βασικά στοιχεία για τη διαχείριση της γνώσης: α) τα συστήματα γνώσης β) τα δίκτυα γ) οι εργατές γνώσης δ) οι οργανισμοί μάθησης.

Για να βελτιωθούν οι δράσεις και να κατανοηθεί η γνώση είναι απαραίτητη η οργανωσιακή μάθηση η οποία θα επιτρέπει τη δημιουργία νέας γνώσης, τη μεταφορά της και την αλλαγή της συμπεριφοράς για να υπάρχει βελτίωση στην απόδοση του οργανισμού (Garvin, 1993).

Η μάθηση

Η έννοια τη μάθησης

Η μάθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που έχει να κάνει με διαδικασίες σε βιολογικό και πνευματικό επίπεδο. Ενώ η μάθηση ως βιολογική διαδικασία συμβαίνει στα ζώα και τους ανθρώπους, η διαφορά έγκειται στην πνευματική διαδικασία η οποία παρουσιάζεται μόνο στον άνθρωπο και κατευθύνεται από τον ίδιο και παρουσιάζεται στη συμπεριφορά του. Ο συνδυασμός της βιολογικής διαδικασίας και της μακροχρόνιας άσκησης και επανάληψης (Χαραλαμπίδης, 2001) δίνει τη δυνατότητα μέσω μιας

πνευματικής διαδικασίας στους ανθρώπους να αποκτήσουν γνώσεις για ένα φαινόμενο, αντικείμενο και γενικά για τον κόσμο στον οποίο ζουν (Καφετζόπουλος, 1985). Η μάθηση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών όπως της φυσιολογίας, της βιολογίας, τη ιατρικής, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και άλλων. Ο Τρίλιανός (2003) θεωρεί ότι παρά την πληθώρα των μελετών και των προσεγγίσεων δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για τη μάθηση και ανάμεσα στους επιστήμονες υπάρχει διάσταση απόψεων. Οι επιστημονικές προσεγγίσεις στηρίζονται σε υποθέσεις οι οποίες εστιάζουν στην παρατήρηση και τα αποτελέσματα της μάθησης καθώς δεν μπορεί να παρατηρηθεί στο σύνολό της άμεσα. Παρά τη δυσκολία να οριστεί η μάθηση, ένας ορισμός που θα μπορούσε να είναι αντιπροσωπευτικός είναι του Schunk (2012:3) ότι «μάθηση είναι η απόκτηση και η τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, όπως η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται». Μια άλλη εκδοχή για τη μάθηση την οποία ο Φλουρής (1985) θεωρεί ότι αποτελεί έναν ολοκληρωμένο ορισμό είναι του Gagne (1975) ο οποίος την ορίζει ως διαδικασία επιβοηθητική των οργανισμών για να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σύντομα σε μόνιμη βάση ώστε η αλλαγή και η τροποποίηση της συμπεριφοράς που έχει επέλθει ως αποτέλεσμα της μάθησης να μη χρειαστεί να επαναληφθεί. Η νέα γνώση συνδέεται με την προηγούμενη γνώση που έχει αποκτηθεί. Στην ουσία η μάθηση είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εξωτερικό περιβάλλον και μετά την ολοκλήρωσή της το άτομο θα έχει τη δυνατότητα να κάνει πράγματα που πριν δεν θα μπορούσε.

Θεωρίες μάθησης

Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης και των βασικών διεργασιών της. Οι θεωρίες αυτές διαφοροποιούνται στη μεθοδολογία που ακολουθούν και στα συμπεράσματα τα οποία καταλήγουν έχοντας επικεντρώσει την προσοχή τους σε ορισμένες πτυχές της μαθησιακής διεργασίας. Οι κύριες θεωρίες μάθησης, όπως παρουσιάζονται από τον Κόμη (2004), είναι οι Συμπεριφοριστικές, οι Γνωστικές – Κοινωνικοπολιτισμικές, οι Κοινωνικογνωστικές και οι Ανθρωπιστικές. Συγκεκριμένα οι Συμπεριφοριστικές με βασικούς εκπροσώπους τον Pavlov, τον Skinner, τον Thorndike και τον Watson εστιάζουν στη συμπεριφορά του ατόμου που γίνεται αντιληπτή χωρίς να ασχολούνται με τον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιείται, δηλαδή τις σκέψεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα. Θεωρούν ότι μέσω της ενίσχυσης και της τιμωρίας μπορούν να προκληθούν συγκεκριμένα ερεθίσματα και αντιδράσεις με στόχο να αλλάξουν ή να ελέγξουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι Γνωστικές – Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, με κύριους εκπροσώπους τον Bruner, τον Papert, τον Piaget, τον Vygotsky και τον Wertheimer, έρχονται να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά τονίζοντας τον ρόλο των γνωστικών διεργασιών του μυαλού (αντίληψη, μνήμη, κριτική, δημιουργική σκέψη, γλώσσα, λήψη αποφάσεων) που διαμεσολαβούν και ερμηνεύουν τη σχέση ερεθίσματος και αντίδρασης. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες, με βασικό εκπρόσωπο τον Bandura, θεωρούν τη μάθηση ως αποτέλεσμα της παρατήρησης και της μίμησης ενός προτύπου η οποία γίνεται συνειδητά ή ασυνειδητά.

Οι ανθρωπιστικές θεωρίες με κύριο εκπρόσωπο τον Rogers υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να μαθαίνει όταν είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη εσωτερικές του δυνατότητες.

Μια άλλη προσέγγιση έχει να κάνει με τη μάθηση ως οργανωσιακό φαινόμενο. Όπως υποστηρίζει ο Marquardt (1996) σε έναν οργανισμό διακρίνονται τρία επίπεδα μάθησης: α) Η ατομική μάθηση που αφορά τις νέες δεξιότητες, τις γνώσεις, τα πρότυπα συμπεριφοράς και αξιών που αποκτάει το άτομο μέσα από την παρατήρηση, τη μελέτη, την εκπαίδευση και την τεχνολογία. β) Η ομαδική μάθηση όπου μέσα από τις ομάδες το άτομο καταφέρνει να πετύχει να αυξήσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις του. γ) Η οργανωσιακή μάθηση η οποία σε επίπεδο οργανισμού γίνεται μέσω της δέσμευσης για διαρκή βελτίωση και παράγεται νέα γνώση. Ο οργανισμός, σε αντίθεση με την ατομική και ομαδική μάθηση, στηρίζεται στη νέα γνώση η οποία παράγεται από όλα τα μέλη του οργανισμού σε συνδυασμό με την οργανωσιακή μνήμη, δηλαδή τη χρήση της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης που έχει αποθηκευτεί και ανακαλείται. Ωστόσο, δεν αρκεί τα μέλη ενός οργανισμού να αποκτήσουν γνώσεις για να έχουμε οργανωσιακή μάθηση, αλλά θα πρέπει μέσα από διαδικασίες διαλόγου και διακίνησης ιδεών σε επίπεδο ομάδας να παράγεται νέα γνώση και να υπάρχει ευθυγράμμιση όλων των προσπαθειών για την επιτυχία ενός κοινού οράματος.

Επίλογος

Η γνώση και η πληροφορία είναι διαφορετικές έννοιες και δεν πρέπει να συγχέονται. Στη σημερινή εποχή της «υπερπληροφόρησης» οι πληροφορίες πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και από μόνες τους δεν οδηγούν σε γνώση και ως ένα βαθμό μένουν αναξιοποίητες. Αντίθετα, η διασύνδεση και η νοηματοδότηση των πληροφοριών οδηγεί σε γνώση, στην κατανόηση και την αντίληψη των πραγμάτων, την ίδια τη μάθηση. Η αξία της γνώσης και τη μάθησης δεν αφορά μόνο τον άνθρωπο αλλά και συλλογικότητες και οργανισμούς. Κάθε οργανισμός όπως και κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός στην έκρηξη της πληροφορίας και τη γνώσης θα πρέπει να είναι σε θέση όχι μόνο να τη διαχειριστεί, αλλά να την αξιοποιήσει για την καλύτερη προσαρμογή σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Θα πρέπει να αποκτήσει οργανωσιακά χαρακτηριστικά μάθησης όπου η αξιοποίηση της νέας γνώσης μέσω της διαρκούς μάθησης θα επιτρέπει την προσαρμογή, την επιβίωση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του με ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alavi, M., & Tiwana, A. (2003). Knowledge management: the information technology dimension. in Easterby-Smith, M. and Lyles, M.A. (Eds), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell Publishing. Malden. MA, 104-21.

Bassi, L. J. (1997). Harnessing the Power of Intellectual Capital. *Training and Development*, 51(12), 25-30.

Beckman, T. J. (1999). *The Current State of Knowledge Management*. Boca Raton: CRC Press

Bender, S., & Fish, A. (2000). The transfer of knowledge and the retention of expertise: the continuing need for global assignments. *Journal of Knowledge Management*, 4 (2), 125-137. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/juWzWB>

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Vol 21(1), 43-57. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/FpiQLB>

Davenport, T. H., & Klahr, P. (1998). Managing customer support knowledge. *California Management Review*, 40 (3), 195-208. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/Se7rSA>

Drucker P. F. (1999). Knowledge-worker productivity: the biggest challenge. *California Management Review* 41(2), 79–94. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/AtQhzL>

Earl, M. J. (1997). *Integrating IS and the organization: a framework of organizational fit*. London: Business School.

Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, (71), 78-91. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/TFJXUp>

Greiner, M. E., Böhmman, T., & Krcmar, H. (2007). A strategy for knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, Vol 11(6), 3-15. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/LuTo9f>

Haragdon, A., & Sutton, R. (1997). Technology brokering and innovation in a product development firm. *Administrative Science Quarterly*, Vol 42 (4), 716–749.

Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn?. *Handbook of organizational design*. (8–27). Stockholm: Arbetslivscentrum.

Jackson, S. E., Hitt, M. A., & DeNisi, A. S. (2003). Managing Knowledge for Sustained Competitive Advantage: Designing Strategies for Effective Human Resource Management. *The Organizational Frontiers Series*.

Κάλφας, Β. (2015). *Η φιλοσοφία του Αριστοτέλη*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα Διαθέσιμο on line: (www.kallipos.gr).

Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εξάντας.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.

Lyles, M., & Easterby-Smith, M. P. V. (2003). Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell.

Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company*. Oxford University Press, Inc.

Pfeffer, J., & Sutton, R. (1999). Knowing "What" to Do Is Not Enough: Turning Knowledge into Action. *California Management Review*, Vol 42(1), 83-108. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/KigtTp>

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Education Reform*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

Schunk, D. H. (2012). *LEARNING THEORIES. An Educational Perspective*. Boston: Pearson Educat.

Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, Vol.1 (2), 125–134.

Τρύλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμ. Α Αθήνα.

White, N. P. (1977). Plato on knowledge and reality. *Analytic Philosophy*, Vol 18 (2), 69-79.

Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χαραλαμπίδης, Β. Ι., (2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζούδης, Δ. Α., Βελισσαρίδου, Α. Τ., & Σαρηγιαννίδης, Λ.Ι.(2009). Η επίδραση της διαχείρισης της γνώσης στην απόδοση των νέων προϊόντων: η περίπτωση των νέων ελληνικών βιομηχανιών. *PRIME*, 25-46. Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/KEXEGy>

Έμφυλα στερεότυπα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Βογιατζάκη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, M.Sc., vogiatzakirena@yahoo.gr

Αγγελάκη Ανθή, M.Sc, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, pant.pant69@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως μία νέα μορφή δυναμικής επικοινωνίας και τις κοινωνικές συνέπειες που αυτές δημιουργούν. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επικρατούν σημαντικά στερεότυπα φύλου, ειδικά για τις γυναίκες, που αναγκάζονται να αναπαράγουν μία συγκεκριμένη εικόνα «θηλυκότητας» για να γίνουν αποδεκτές. Τα στερεότυπα που αναπαράγουν οι γυναίκες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης οδηγούν από την μία στην κοινωνική σύγκριση και στην αποδοχή τους αλλά από την άλλη στον αρνητικό τους χαρακτηρισμό δημιουργώντας μεγαλύτερη σύγχυση και ασάφεια. Οι γυναίκες στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης από την μία οδηγούνται στο να προωθούν πατριαρχικά πρότυπα και μία εικόνα του εαυτού τους βασισμένη κυρίως στην εξωτερική εμφάνιση και από την άλλη, να δέχονται κριτική και αμφισβήτηση λόγω αυτής με σημαντικές συνέπειες.

Λέξεις-Κλειδιά: στερεότυπα, φύλο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Εισαγωγή

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν γίνει το επίκεντρο της ψηφιακής δραστηριότητας των εφήβων και των νέων ανθρώπων επειδή προσφέρουν μια νέα διέξοδο στην επικοινωνία τους (Garcia et al., 2013; Ross et al., 2009). Επιπλέον, οι πλατφόρμες αυτές επηρεάζουν την εξερεύνηση και τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Spies-Shapiro, Margolin, 2014). Αυτό συμβαίνει, γιατί επιτρέπουν στους χρήστες να δημιουργήσουν μια διαδικτυακή ταυτότητα επιλέγοντας στρατηγικά τι θα αποκαλύψουν σε όσους μπορούν να δουν τα προφίλ τους και πώς να κάνουν αυτές τις αποκαλύψεις (Manago et al., 2008), ειδικά στην περίπτωση του Facebook (Caers et al., 2007). Ταυτόχρονα, τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν στην κοινωνική σύγκριση και να εκφράζουν αυτό που θεωρούν ως ιδανικό εαυτό (Wilson et al., 2012). Οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες χρησιμοποιούν αυτά τα μέσα για να πειραματιστούν με διαφορετικούς εαυτούς σε μια διαδικασία δημιουργίας ενός ιδανικού εαυτού που θα ήθελαν να έχουν ή που νομίζουν ότι πρέπει να έχουν σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα (Zhao et al., 2008; Back et al., 2010). Εστίαση δίνεται στην περίπτωση των κοριτσιών και των γυναικών στο παρόν άρθρο, δεδομένου ότι οι κοινωνικές πιέσεις αλλά και οι επιπτώσεις που προκύπτουν είναι πιο σημαντικές συγκριτικά με αυτές των αγοριών και των ανδρών.

Γυναικεία στερεότυπα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ενημέρωσης έχουν θεωρηθεί ως μια δίοδος για τα κορίτσια και τις γυναίκες να επεκτείνουν το εύρος της σφαίρας επιρροής τους.

Αποτελούν επίσης, ένα μέσο για τον περιορισμό των αρνητικών αντιλήψεων και στερεοτύπων που επικρατούν για το φύλο γενικότερα και για τα κορίτσια και τις γυναίκες ειδικότερα. Η ψηφιακή επικοινωνία που προσφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επιτρέπουν στις γυναίκες να ανταλλάξουν σχόλια και κοινωνικό κεφάλαιο και να οικοδομήσουν σχέσεις (Senft, 2008). Επίσης, τους παρέχει την ευκαιρία να μπορέσουν να διηγηθούν μόνες τους τις προσωπικές τους ιστορίες και να μιλήσουν γι' αυτές αντί να ειπωθούν από άλλους υποτιμητικά (Scott-Dixon, 2002). Αποτέλεσμα των ευκαιριών επικοινωνίας που παρέχουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ενημέρωσης είναι η ενίσχυση της εκφραστικής αυτονομίας. Αυτή είναι μία θετική εξέλιξη που παράλληλα όμως μπορεί να αρχίσει να ενοχλεί τους κυρίαρχους, στερεότυπους ορισμούς των γυναικών και των περιορισμών που εμποδίζουν την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας (Senft, 2008).

Οι γυναίκες και τα κορίτσια είναι ενθουσιώδεις χρήστες των κοινωνικών μέσων ενημέρωσης και τα έχουν ενσωματώσει πλήρως στην κοινωνική τους ζωή με δημιουργικούς και ουσιαστικούς τρόπους (Mendoza, 2007). Ωστόσο, αρκετοί φεμινιστές μελετητές έχουν προβληματιστεί για τις αξιώσεις που προκύπτουν από αυτή την απελευθέρωση που προσφέρει η τεχνολογία. Σύμφωνα με τον Gajjala (2000) μπορεί η τεχνολογία να συμβάλλει στην ατομική ενδυνάμωση αλλά απ' την άλλη, κυριαρχείται από την καθολικότητα των εμπειριών μίας συγκεκριμένης μερίδας γυναικών και κοριτσιών.

Τα μηνύματα της χειραφέτησης των γυναικών έχουν ανακατασκευαστεί με τρόπους που προδίδουν τις αστικές εμπειρίες και συνεχίζουν να ασκούν σημαντικούς περιορισμούς (Ringros, Renold, 2012). Πολλοί από τους περιορισμούς που εμφανίζονται σε διαδικτυακούς χώρους αντικατοπτρίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι πατριαρχικές αξίες εκφράζονται μέσα από μια πολιτική οικονομία του γυναικείου σώματος (Plant, 2000). Ως εκ τούτου, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ενημέρωσης, διαμορφώνονται από μια εμπορική ατζέντα που προωθεί εικόνες ενός συγκεκριμένου μοντέλου γυναίκας που είναι σε μεγάλο βαθμό σεξουαλικοποιημένο και εμπορευματοποιημένο (Ringrose, 2010). Υπάρχει δηλαδή μία περιορισμένη παρουσίαση της γυναίκας ως σεξουαλικό αντικείμενο που εστιασμένη μόνο στην εμφάνισή της και αυτή είναι κοινή σε όλες τις μορφές των μέσων μαζικής ενημέρωσης και της διαφήμισης (Durham, 2008; Ringrose, 2010).

Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι, αυτά τα στερεότυπα των μέσων επηρεάζουν έντονα τις διαδικασίες αυτοδιαμόρφωσης κυρίως των εφήβων (Manago et al., 2008). Δεδομένου ότι τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες τείνουν να συγκεντρώνονται σε εταιρικούς δικτυακούς τόπους που περιέχουν υψηλά επίπεδα διαφημίσεων στις σελίδες τους, αυτά τα ίδια στερεότυπα είναι ενσωματωμένα σε μεγάλο μέρος του διαδικτυακού κόσμου τους (Steeves, 2004). Πράγματι, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι ορισμένες νεαρές γυναίκες υιοθετούν αυτές τις εμπορικές εικόνες και τις ενσωματώνουν, σε διαφορετικό βαθμό, στην παρουσίαση του εαυτού τους στην ψηφιακή επικοινωνία (Ringrose, 2010).

Ο Siibak (2009) αναφέρει ότι τα κορίτσια ξοδεύουν πολύ χρόνο επιλέγοντας φωτογραφίες του εαυτούς τους για να δημοσιεύσουν online που θα τις κάνουν να φαίνονται όμορφες σύμφωνα με τα πρότυπα της γυναικείας ομορφιάς των μέσων ενημέρωσης. Ο Whitty (2008) διαπίστωσε ότι τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα που τους προσφέρονται προκειμένου να παρουσιάζονται σεξουαλικά ελκυστικές, κάτι που ισοδυναμεί γι' αυτές με τον ιδανικό εαυτό. Η Ringrose (2010) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, σε αυτά τα μέσα πλέον η εξιδανικευμένη θηλυκότητα έχει ταυτιστεί με την σεξουαλική εμφάνιση μίας γυναίκας καθώς και με την σεξουαλική προθυμία της. Επιπλέον, εμπειρικές μελέτες έχουν εντοπίσει ότι τα κορίτσια στους διαδικτυακούς χώρους τείνουν να αναπαράγουν και άλλα κοινά στερεότυπα της θηλυκότητας. Για παράδειγμα, οι Manago et al., (2008) περιγράφουν τα διαδικτυακά προφίλ των κοριτσιών ως ιδιαίτερα φιλικά, δηλαδή δίνουν μεγάλη έμφαση στο να είναι ελκυστικά και να έχουν σχέσεις με άλλους που είναι επίσης ελκυστικοί. Άλλοι αναφέρουν ότι τα κορίτσια παρουσιάζονται ως πρόθυμα να ευχαριστήσουν τους άντρες (Kapidizic, Herring, 2011). Η διασκέδαση, η δημοτικότητα και η αυτοπεποίθηση αποτελούν επίσης σημαντικό στοιχείο στην εικόνα που οι γυναίκες θέλουν να προβάλλουν (Durham, 2008).

Κοινωνικές συνέπειες

Σε ένα περιβάλλον όπου οι αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα πρόσωπο με πρόσωπο, οι άνθρωποι τείνουν να παρουσιάζονται με τρόπο σύμφωνο με τις στερεοτυπικές προσδοκίες για το φύλο τους, προκειμένου να αποφευχθεί η κοινωνική απόρριψη (Brody, 1997). Είναι εύλογο συνεπώς το συμπέρασμα ότι, αντίστοιχη είναι η συμπεριφορά που υιοθετείται και στην ψηφιακή επικοινωνία. Αν και τα δύο φύλα έχουν βρεθεί να χρησιμοποιούν κλασικά αρσενικά και θηλυκά στερεότυπα στις ψηφιακές τους παρουσιάσεις, οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται ότι δρουν διαφορετικά στους άντρες απ' ό,τι τις γυναίκες (Valkenburg et al., 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί κατά πρώτον, η φυσική εμφάνιση έχει αποδειχθεί ότι είναι πιο σημαντική για τον ρόλο του γυναικείου φύλου (Meier, Gray, 2014; Seidman, Miller, 2013). Επίσης, τα κορίτσια τείνουν περισσότερο προς την αυτο-αποκάλυψη και επιλέγουν τις εικόνες τους διαδικτυακά διαφορετικά από τα αγόρια (Siibak, 2009). Οι γυναίκες αποκαλύπτουν περισσότερο δέρμα στα online προφίλ τους και ασχολούνται περισσότερο με την κοινωνική σύγκριση από τους άντρες (Lomanowska, Guitton, 2012; Haferkamp et al., 2012).

Η τάση της παρουσίασης ενός ιδανικού εαυτού μπορεί να οδηγήσει σε πειρασμό, ιδιαίτερα τα άτομα με ναρκισσιστικές τάσεις να παρουσιάσουν ωραιοποιημένες προσωπικές πληροφορίες σε προφίλ ή ακόμα και να δημιουργήσουν ψεύτικες ταυτότητες (Ryan, Xenos, 2011; Haferkamp et al., 2012). Έρευνες αποκάλυψαν ότι, ενώ τα κοινωνικά μέσα όπως το Facebook προσφέρουν αναμφισβήτητα πολλά οφέλη και θετικά συναισθήματα (Lin, Utz, 2015), έχουν επίσης μια «σκοτεινή πλευρά» αφού μπορούν να αποτελέσουν την πηγή πρόσθετων ψυχολογικών και ψυχικών πιέσεων που μπορούν να βλάψουν την επαγγελματική ή την προσωπική ζωή του χρήστη (Brooks, 2015).

Μπορούν επίσης, να προκαλέσουν εθισμό ή την εμφάνιση διαταραχών (Fox, Moreland, 2015; Guitton, 2014; Rosen et al., 2013).

Παρά το γεγονός ότι, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ασχολούνται με τη διαχείριση των εντυπώσεων σε απευθείας σύνδεση, η ανάγκη να παρουσιαστούν με συγκεκριμένο τρόπο στο κοινωνικό δίκτυο κάποιου μπορεί να είναι διαφορετική για τις γυναίκες λόγω της μεγαλύτερης κοινωνικής πίεσης που ασκείται σε αυτές (Strano, 2008). Αυτός ο μεγαλύτερος βαθμός κοινωνικής σύγκρισης μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη δυσφορία τις γυναίκες. Οι γυναίκες έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους άνδρες να αναφέρουν ότι ξόδεψαν περισσότερο χρόνο στο Facebook από ό, τι σκόπευαν αρχικά, να χάνουν συχνά τον ύπνο τους λόγω του Facebook, να αισθάνονται πιο κοντά στους φίλους του Facebook από αυτούς που βλέπουν καθημερινά και να αναφέρουν ότι οι εικόνες στο Facebook τους προκάλεσαν αρνητική εικόνα του σώματος τους και άγχος (Thompson, Loughheed, 2012).

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες δείχνουν ότι η σεξουαλικότητα είναι ένα στερεότυπο του οποίου θύματα πέφτουν τα κορίτσια και οι νεαρές γυναίκες που με τη σειρά τους οδηγούν και σε άλλα κοινωνικά φαινόμενα εναντίον τους, όπως αυτά της επιθετικότητας και του εκφοβισμού (Ringrose, 2008). Στην περίπτωση των κοριτσιών και των γυναικών συνεπώς εντοπίζεται ένα σημαντικό παράδοξο στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Από την μία, οι ίδιες παρουσιάζουν τον εαυτό τους με ένα σεξουαλικό τρόπο αναπαράγοντας υπάρχοντα στερεότυπα που επικρατούν στα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας (Manago et al., 2008; Ringrose, Eriksson Barajas, 2011). Αυτά με την σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε δύο εκδοχές και τις αντίστοιχες συνέπειες. Η μία αφορά την ανατροφοδότηση μέσω θετικών σχολείων για την εμφάνιση τους (Valkenburg et al., 2006). Η άλλη αφορά όμως επιθετικά, αγενή και εξευτελιστικά σχόλια που εστιάζουν κυρίως στην εμφάνιση τους ή στην ηθική τους δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο αρνητικές συνέπειες (Ringrose, Eriksson Barajas, 2011).

Συμπεράσματα

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν μία τεχνολογική εξέλιξη που έφερε επανάσταση στη δυναμική της επικοινωνίας. Καταρρίπτουν κάθε περιορισμό χώρου και χρόνου και επιτρέπουν την επικοινωνία με χιλιάδες χρήστες την ίδια στιγμή. Στην ουσία, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν διευρύνει και μαζικοποιήσει την επικοινωνία με δυνατότητες που δεν υπήρχαν στο παρελθόν. Παράλληλα, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας εκατοντάδων ανθρώπων. Ένα ισχυρό χαρακτηριστικό των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι η ευκαιρία που παρέχουν στους χρήστες τους να δημιουργήσουν και να προβάλλουν την ταυτότητα που θέλουν στους άλλους. Τη δυνατότητα αυτή εκμεταλλεύονται κυρίως οι νέοι, αλλά αυτή η φαινομενικά αβλαβής ενασχόληση μπορεί να έχει σημαντικές κοινωνικές συνέπειες λόγω των στερεοτύπων που προωθεί. Προκειμένου να προβάλλουν περισσότερο τον εαυτό τους, υιοθετούν κοινωνικές ταυτότητες αλλά και ταυτότητες φύλου οι οποίες είναι αποδεκτές κοινωνικά αναπαράγοντας και ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο συγκεκριμένα στερεότυπα. Τα

στερεότυπα αυτά τους επιτρέπουν να γίνουν κοινωνικά αποδεκτοί, αλλά παράλληλα δημιουργούν μία εικόνα-πρότυπο και για τους υπόλοιπους με αρνητικές κοινωνικές συνέπειες για όσους δεν την υιοθετούν ή δεν μπορούν να την ακολουθήσουν επιτυχημένα. Επίσης, ακόμα και αυτοί που αναπαράγουν τα στερεότυπα που θεωρούν ότι πρέπει να υιοθετήσουν, μπορεί να οδηγηθούν στην υπερβολή και αυτό με τη σειρά του να επιφέρει αντιδράσεις με δυσάρεστες κοινωνικές συνέπειες δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα φαύλο κύκλο. Η αντίδραση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να λάβει την μορφή ακόμη και βίας και επιθετικότητας απέναντι στους χρήστες που θεωρείται ότι δεν ταιριάζουν με τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα και όχι μόνο. Τέτοια παραδείγματα bullying αλλά και του φαύλου κύκλου που δημιουργεί η προώθηση των στερεοτύπων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν οι περιπτώσεις γυναικών που σχολιάζονται αρνητικά γιατί θεωρείται ότι αποκλίνουν από το ιδανικό πρότυπο λόγω επιπλέων κιλών. Την ίδια στιγμή γυναίκες που το σώμα τους έχει κανονικές αναλογίες μπορεί να παρενοχλούνται για την προβολή του και να χαρακτηρίζονται ως «ανήθικες». Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις αλλά και επιπτώσεις για την ψυχική τους υγεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Back, M. D., Stopfer, J. M., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle, S. C., Egloff, B., et al. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 21(3), 372-374.
- Brody, L. R. (1997). Gender and emotion: beyond stereotypes. *Journal of Social Issues*, 52(2), 369-396.
- Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being? *Computers in Human Behavior*, 46, 26-37.
- Caers, R., De Feyter, T., De Couck, M., Stough, T., Vigna, C., Du Bois, C. (2013). Facebook: a literature review. *New Media & Society*, 15(6), 982-1002.
- Durham, M.G. (2008). *The Lolita effect: The media sexualization of young girls and five key ways of fixing it*. New York, NY: The Overlook Press.
- Fox, J., Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: an exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168-176.
- Gajjala, R. (2000). Internet constructs of identity and ignorance: 'Third-world' contexts and cyberfeminism. *Works and Days*, 33/34, 35/36 (17&18), 117-137.
- Garcia, A., Lopez-de-Ayala, M. C., Catalina, B. (2013). The influence of social networks on the adolescents' online practices. *Comunicar*, 41, 195-204.

Guitton, M. J. (2014). The importance of studying the dark side of social networks. *Computers in Human Behavior*, 31, 355.

Haferkamp, N., Eimler, S. C., Papadakis, A.-M., Kruck, J. V. (2012). Men are from Mars, women are from Venus? Examining gender differences in self-presentation on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(2), 91-98.

Kapidzic, S., Herring, S. C. (2011). Gender, communication, and self-presentation in teen chatrooms revisited: Have patterns changed? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(1), 39-59.

Lin, R., Utz, S. (2015). The emotional responses of browsing Facebook: happiness, envy, and the role of tie strength. *Computers in Human Behavior*, 52, 29-38.

Lomanowska, A. M., Guitton, M. J. (2012). Virtually naked: virtual environment reveals sex-dependent nature of skin disclosure. *PloS One*, 7(12), 519-521.

Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M., Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 446-458.

Mendoza, K. (2007). WATZ UR NAM?: Adolescent girls, chat rooms, and interpersonal authenticity. *Media Education Lab. Working Paper Series*.

Meier, E. P., Gray, J. (2014). Facebook photo activity associated with body image disturbance in adolescent girls. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(4), 199-206.

Plant, S. (2000). On the matrix: Cyberfeminist simulations. In R. Shields (Ed.), *Cultures of internet: Virtual spaces, real histories, living bodies* (pp. 170-183). London: Sage.

Ringrose, J. (2008). 'Just be friends': Exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 509-522.

Ringrose, J. (2010). Sluts, whores, fat slags and Playboy bunnies: Teen girls' negotiation of "sexy" on social networking sites and at school. In C. Jackson, C. Paechter, & E. Renold (Eds.), *Girls and education: Continuing concerns, new agendas* (pp.170-182). New York, NY: McGraw Hill Open University Press.

Ringrose, J., Eriksson Barajas, K. (2011). Gendered risks and opportunities? Exploring teen girls' digitised sexual identities in postfeminist media contexts. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 7, 121-138.

- Ringrose, J., Renold, E. (2012). Teen girls, working-class femininity and resistance: Retheorising fantasy and desire in educational contexts of heterosexualised violence. *International Journal of Inclusive Education*, 16(4), 461-477.
- Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M. Cheever, N. (2013). Is Facebook creating “iDisorders”? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1243-1254.
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578-586.
- Ryan, T., Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658-1664.
- Seidman, G., Miller, O. S. (2013). Effects of gender and physical attractiveness on visual attention to Facebook profiles. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(1), 20-24.
- Senft, T. M. (2008). *Camgirls: Celebrity and community in the age of social networks*. New York, NY: Peter Lang.
- Scott-Dixon, K. (2002). Turbo chicks: Talkin’ ‘bout my generation. *Herizons*, 16(2), 16-19.
- Siibak, A. (2009). Constructing the self through photo selection: Visual impression management on social networking websites. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3(1), 1.
- Spies-Shapiro, L. A., Margolin, G. (2014). Growing up wired: social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(1), 1-18.
- Steeves, V. (2004). *Young Canadians in a wired world, phase II: Trends and recommendations*. Ottawa, Ontario, Canada: Media Awareness Network.
- Strano, M. M. (2008). User descriptions and interpretations of self-presentation through Facebook profile images. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), article 1.
- Thompson, S. H., Lougheed, E. (2012). Frazzled by Facebook? an exploratory study of gender differences in social network communication among undergraduate men and women. *College Student Journal*, 46(1), 88-98.

Valkenburg, P., Peter, J., Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(5), 584-590.

Whitty, M. T. (2008). Revealing the “real” me, searching for the “actual” you: Presentations of self on an Internet dating site. *Computers in Human Behavior*, 24, 1707-1723.

Wilson, R. E., Gosling, S. D., Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203-220.

Zhao, S., Grasmuck, S., Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1816-1836.

Η χρήση των πεδόμετρων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Πάτση Χαρίκλεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, PhD, cpatsi@phyed.duth.gr
Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής Δ.Π.Θ. Τ.Ε.Φ.Α.Α., panton@phyed.duth.gr
Υφαντίδου Γεωργία, Επίκουρη Καθηγήτρια Δ.Π.Θ. Τ.Ε.Φ.Α.Α.,
gifantid@phyed.duth.gr

Περίληψη

Τα πεδόμετρα είναι δημοφιλή εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τα άτομα με σκοπό την αύξηση της ενασχόλησής τους με Φυσικές Δραστηριότητες (ΦΔ) αλλά και για την καθημερινή μέτρηση της δραστηριότητας που πραγματοποιείται. Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν τουλάχιστον 60 λεπτά σε μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ/ ημέρα με σκοπό να αποκομίσουν οφέλη για την υγεία τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που διερεύνησαν τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση των πεδόμετρων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση 7 ερευνών που δημοσιεύτηκαν από το 2012 έως το 2018. Οι έρευνες που επιλέχθηκαν, αναλύθηκαν, ανέφεραν αποτελέσματα από 2,419 μαθητές που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι η χρήση των πεδόμετρων στο μάθημα της ΦΑ είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε ΦΔ εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και των βημάτων που πραγματοποιούσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ. Συμπερασματικά οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον με τη χρήση των πεδόμετρων, οι οποίες συνδυάζονται με την επίτευξη στόχων μπορεί να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών σχολικής ηλικίας σε ΦΔ.

Λέξεις-Κλειδιά: Πεδόμετρα, Φορητή συσκευή, Φυσική Δραστηριότητα, Φυσική Αγωγή

Εισαγωγή

Τα πεδόμετρα είναι μια ηλεκτρονική συσκευή, συνήθως φορητή που μετράει κάθε βήμα του ατόμου ανιχνεύοντας την κίνηση των χεριών ή των γοφών. Επειδή η απόσταση του βήματος του κάθε ατόμου ποικίλλει, υπάρχουν πεδόμετρα που χρησιμοποιούν κάποιο λογισμικό για τον καθορισμό των βημάτων του ατόμου αυτομάτως. Είναι δημοφιλή εργαλεία και χρησιμοποιούνται από αθλητές και από άτομα που ασχολούνται με προγράμματα άσκησης με σκοπό την αύξηση της παρακίνησης για περαιτέρω ενασχόληση με ΦΔ αλλά και για την καθημερινή μέτρηση της δραστηριότητας που πραγματοποιείται. Συχνά φοριούνται στη ζώνη του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας για να καταγράφουν τα βήματα που εκτέλεσε και να υπολογιστεί η απόσταση (απόσταση=αριθμός των βημάτων × μήκος του βήματος). Συνολικά 10.000 βήματα την ημέρα ισοδυναμούν με 8 χιλιόμετρα και η χρήση των πεδόμετρων με αυτό τον τρόπο μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς έτσι ώστε το άτομο να ακολουθεί έναν σωματικά δραστήριο τρόπο ζωής. Τα τριάντα λεπτά βάδισης ισοδυναμούν με 3.000-4.000

βήματα όπως αυτό καθορίζεται από το πεδόμετρο. Οι μετρητές βημάτων (ονομάζονται συσκευές που εντοπίζουν τη δραστηριότητα) ενσωματώνονται σε έναν αυξανόμενο αριθμό φορητών ψηφιακών συσκευών που αγοράζονται από τους καταναλωτές όπως είναι οι λίστες με αναπαραγωγή μουσικής, τα έξυπνα τηλέφωνα, τα κινητά τηλέφωνα και τα ρολόγια (Wikipedia, 2019).

Την τελευταία δεκαετία τα πεδόμετρα χρησιμοποιούνται σαν εργαλεία για την παρακολούθηση των προτύπων ΦΔ για εφήβους (Brusseau & Hannon, 2013; Matthews, O'Neil & Kostelis, 2014) λόγω του χαμηλού κόστους και την ευκολία στη χρήση. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί ΦΑ χρησιμοποιούν τα πεδόμετρα για την παροχή ανατροφοδότησης και την αξιολόγηση στο μάθημά τους (Darst, Pangrazi, Brusseau & Erwin, 2015). Στην πραγματικότητα χρησιμοποιούνται ως μέσο για την αύξηση της ενασχόλησης των μαθητών με ΦΔ στο μάθημα της ΦΑ (Morgan, Pangrazi & Beighle, 2003) και έχουν δημιουργηθεί ειδικά προγράμματα ενασχόλησης με δραστηριότητες με τη χρήση των πεδόμετρων (Pangrazi, Beighle & Sidman, 2003). Σκοπός της έρευνας των Brusseau και Burns (2015) ήταν να μετρηθούν τα βήματα και να καθοριστούν τα ποσοστά της ενασχόλησης των μαθητών με ΦΔ, για μια ποικιλία από δραστηριότητες που παραδοσιακά διδάσκονται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 232 μαθητές (88 κορίτσια, 144 αγόρια), ηλικίας 13.3 ± 0.4 χρόνων που φοιτούσαν στην Α' και Β' τάξη Γυμνασίου, από 6 σχολικές τάξεις ΦΑ (792 μαθήματα παρατηρήθηκαν), από δημόσια σχολεία στη Βορειοδυτική Αμερική. Η ενασχόληση των μαθητών με ΦΔ μετρήθηκε με τη χρήση του NL-1000 πεδόμετρου (New Lifestyles, Lee's Summit, MO, USA). Το πεδόμετρο κατέγραφε το συνολικό αριθμό των βημάτων και το χρόνο (σε λεπτά) για κάθε μάθημα ΦΑ (μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ). Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκεσε μία ολόκληρη σχολική χρονιά και συμπεριελάμβανε 132 μαθήματα ΦΑ. Κάθε μάθημα ΦΑ διαρκούσε 40 λεπτά και πραγματοποιούνταν 5 φορές/εβδομάδα (Δευτέρα-Παρασκευή). Το αναλυτικό πρόγραμμα συμπεριλάμβανε ένα συνδυασμό από παιχνίδια με κινητικές δεξιότητες και δραστηριότητες για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης. Οι μαθητές φορούσαν τα πεδόμετρα πριν από το μάθημα της ΦΑ, τα οποία ελέγχονταν για διασφαλιστεί η ακρίβεια μέτρησης των βημάτων. Στο τέλος του μαθήματος της ΦΑ οι μαθητές επέστρεφαν τα πεδόμετρα στον ερευνητή. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερες τιμές από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και περισσότερα λεπτά στις μέτριας και έντονης έντασης ΦΔ σε σχέση με τις δραστηριότητες για τις κινητικές δεξιότητες και τα παιχνίδια.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας και Ανθρωπιστικών Υπηρεσιών των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (U.S. Department of Health and Human Services, 2008), τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν τουλάχιστον 60 λεπτά σε μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ/ ημέρα με σκοπό να αποκομίσουν οφέλη για την υγεία τους. Τα υψηλά ποσοστά αποχής από προγράμματα άσκησης είναι εμφανή σε μεγάλο ποσοστό παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος, είναι σημαντική η παροχή ευκαιριών ενασχόλησης με ΦΔ κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος.

Σκοπός της έρευνας των Goh και συν. (2014) ήταν να εξεταστεί η επίδραση ενός προγράμματος με ΦΔ μέσα στη σχολική τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 210 μαθητές (91 αγόρια, 119 κορίτσια) δημοτικού σχολείου, ηλικίας από 8 έως 12 χρόνων και 9 δάσκαλοι από 3 τάξεις της Γ΄ δημοτικού, 3 τάξεις της Δ΄ δημοτικού και 3 τάξεις της Ε΄ δημοτικού με χρονική διάρκεια 12 εβδομάδες. Όλοι οι μαθητές φορούσαν πεδόμετρα και ένα δείγμα 64 μαθητών φορούσε επιταχυνσιόμετρα για 4 ημέρες κατά τη διάρκεια της 1ης εβδομάδας (αρχή της παρέμβασης), την 8η εβδομάδα (μέσο της παρέμβασης) και τη 12η εβδομάδα (τέλος της παρέμβασης). Οι ευκαιρίες ενασχόλησης με ΦΔ κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας συμπεριλάμβαναν 2 διαφορετικές εκδοχές ανά ημέρα. Η πρωινή εκδοχή συμπεριλάμβανε μη δομημένο ελεύθερο παιχνίδι και η απογευματινή εκδοχή περιλάμβανε περπάτημα και οι μαθητές περπατούσαν γύρω από ένα πλακόστρωτο διάδρομο υπό την επιτήρηση των δασκάλων. Επιπλέον οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα της ΦΑ μία φορά την εβδομάδα με διάρκεια 45 λεπτά. Η ένταξη των μαθητών στην τάξη του προγράμματος με ΦΔ ήταν μια στρατηγική για την αύξηση της ενασχόλησής τους με ΦΔ. Εφαρμόστηκε το πρόγραμμα TAKE 10 (Stewart, Dennison, Kohl, & Doyle, 2004), το οποίο ήταν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κίνησης που δίδασκε τα παιδιά πώς να ενσωματώνουν τη ΦΔ στο μάθημα της τάξης. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα περιλάμβανε μια ποικιλία από δραστηριότητες 10 λεπτών με ασκήσεις, περίοδο αποθεραπείας και μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με την υγεία και τη διατροφή. Οι δάσκαλοι εκπαιδεύτηκαν στο πρόγραμμα (διάρκεια εκπαίδευσης 1 ώρα), με πληροφορίες σχετικά με την παιδική παχυσαρκία και την ενσωμάτωση της κίνησης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η μέτρηση των ημερήσιων επιπέδων ΦΔ των μαθητών πραγματοποιήθηκε από τα πεδόμετρα (Yamax, CW-600 Digi-walker) για να καθοριστεί εάν ο καθημερινός αριθμός των βημάτων θα διέφερε από την 1η (αρχή της παρέμβασης), την 8η (μεσοδιάστημα) και τη 12η εβδομάδα (τέλος της παρέμβασης). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι αυξήθηκαν τα βήματα των μαθητών μέσα στο σχολείο κατά 672 από την αρχή της παρέμβασης μέχρι το μέσο της παρέμβασης. Ωστόσο μειώθηκε ο αριθμός των βημάτων των μαθητών κατά 152 βήματα από την αρχή έως το τέλος της παρέμβασης. Ένας πιθανός λόγος ήταν ότι οι δάσκαλοι ήταν περισσότερο ενθουσιασμένοι στην αρχή του προγράμματος σε σχέση με το τέλος και αυτή η στάση τους είχε σαν συνέπεια οι μαθητές να ασχολούνται περισσότερο με ΦΔ στην αρχή της έρευνας. Η συμμετοχή σε μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ αυξήθηκε περίπου 2 λεπτά από την αρχή έως το τέλος της παρέμβασης. Συμπερασματικά η συμμετοχή στο πρόγραμμα TAKE 10 βοήθησε τους μαθητές να προσπαθήσουν να επιτύχουν το στόχο της συνιστώμενης καθημερινής ΦΔ που είναι 60 λεπτά/ ημέρα συμμετοχή σε μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η ενασχόληση των ατόμων με ΦΔ κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία ωφελεί τη σωματική και ψυχική υγεία (Janssen & LeBlanc, 2010; Ahn & Fedewa, 2011; Andersen, Riddich, Kriemler & Hills, 2011). Επιπρόσθετα τα άτομα που ασχολούνται με ΦΔ εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά καρδιαγγειακών προβλημάτων κατά την ενηλι-

κίωση (Telama, 2009). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) συνιστά ενασχόληση 60 λεπτά την ημέρα μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ σε εφήβους, με σκοπό την ενίσχυση και τη διατήρηση της υγείας τους (World Health Organization, 2010). Ωστόσο στις Δυτικές κοινωνίες δε τηρούνται αυτές οι παγκόσμιες κατευθυντήριες οδηγίες (Ekelund et al., 2012; Bucksch, Inchley, Hamrik, Finne & Kolip, 2014).

Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον πιθανόν να αποτελούν μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την αύξηση της ενασχόλησης των ατόμων νεαρής ηλικίας με ΦΔ (Kriemler et al., 2011). Διάφορες έρευνες αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον προωθούν την ενασχόληση των ατόμων με ΦΔ και έχουν θετικό αποτέλεσμα σε παράγοντες που σχετίζονται με την υγεία όπως είναι η αύξηση του ποσοστού και η διάρκεια της ενασχόλησης με ΦΔ μέσα στο σχολικό περιβάλλον, η βελτίωση της αερόβιας ικανότητας και η μείωση της χοληστερόλης του αίματος (De Meester et al., 2009; Kriemler et al., 2011; Dobbins, Husson, Decorby & LaRocca, 2013). Καθώς τα αποτελέσματα αυτά είναι ενθαρρυντικά, υπάρχει ένας βασικός περιορισμός: τα προγράμματα ΦΔ που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον κυρίως αποτυγχάνουν να αυξήσουν την ενασχόληση των μαθητών με ΦΔ εκτός σχολικού περιβάλλοντος (De Meester et al., 2009; van Sluijs, McMinin & Griffin, 2008). Η χρήση των πεδόμετρων μπορεί να αποτελέσει ένα επιτυχημένο στοιχείο στις παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αύξηση της ενασχόλησης των μαθητών με ΦΔ (Lubans, Morgan & Locke, 2009), καθώς επιτρέπει τους μαθητές να παρακολουθούν τα δικά τους επίπεδα δραστηριότητας. Σε συνδυασμό με τη χρήση στρατηγικών για την αλλαγή της συμπεριφοράς όπως είναι η ρύθμιση των στόχων, η παρακολούθηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο και η κοινωνική υποστήριξη (Michie, Abraham, Whittington, McAteer & Gupta, 2009), η χρήση των πεδόμετρων είναι αποτελεσματική για την αύξηση της ενασχόλησής τους με ΦΔ (Kang, Marshall, Barreira & Lee, 2009; Lubans et al., 2009) όχι μόνο εντός αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Lubans & Morgan, 2008).

Σκοπός της έρευνας των Suchert, Isensee, Sargent, Weisser και Hanewinkel (2015) ήταν να αξιολογήσουν τις άμεσες επιπτώσεις ενός προγράμματος με πολλούς παράγοντες που εφαρμόστηκε στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την αύξηση της ενασχόλησης των εφήβων με ΦΔ. Στην έρευνα συμμετείχαν 29 σχολεία με 61 τάξεις και 1162 μαθητές από τη Γερμανία. Από αυτά τα 18 σχολεία με 36 τάξεις αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (702 μαθητές) και τα 11 σχολεία με 25 τάξεις την ομάδα ελέγχου (460 μαθητές). Στην πειραματική ομάδα το 48% ήταν κορίτσια και το 52% ήταν αγόρια, ηλικίας από 12 έως 17 χρόνων (ΜΟ=13.70). Στην ομάδα ελέγχου το 49% ήταν κορίτσια και το 51% αγόρια, ηλικίας από 12 έως 17 χρόνων (ΜΟ=13.79). Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν το συνηθισμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν πεδόμετρα και συμμετείχαν σε διαγωνισμούς που πραγματοποιούνταν στο επίπεδο της τάξης για μια περίοδο 12 εβδομάδων. Οι τάξεις που θα πραγματοποιούσαν περισσότερα βήματα και είχαν τις καλύτερες δημιουργικές ιδέες για να προωθήσουν την ενασχόληση με ΦΔ στην καθημερινή ζωή, βραβεύονταν.

Τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε αθλητικές δραστηριότητες μέτριας με έντονης έντασης εκτός σχολικού περιβάλλοντος (με ελάχιστο χρόνο ενασχόλησης 60 λεπτά). Η ενασχόλησή τους με ΦΔ αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγιο και η καρδιοαναπνευστική τους ικανότητα μετρήθηκε με τη χρήση μιας δοκιμασίας τρεξίματος 20 μέτρων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν αύξηση στη συμμετοχή τους σε ΦΔ σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συμπερασματικά ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να αυξήσει τα επίπεδα ενασχόλησης των μαθητών με ΦΔ στον ελεύθερο χρόνο.

Η υιοθέτηση ενός σωματικά δραστήριου τρόπου ζωής είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά που είναι Αμερικανοί-Ινδιάνοι (ΑΙ) καθώς διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης ασθενειών και συγκεκριμένα διαβήτη τύπου II. Οι Brusseau, Kullina, Locke και Ferry (2012) μελέτησαν την ενασχόληση των ΑΙ μαθητών με ΦΔ σύμφωνα με τα καθημερινά πρότυπα δραστηριότητας. Οι συμμετέχοντες ήταν 77 μαθητές (το 57% ήταν αγόρια και το 43% ήταν κορίτσια), ηλικίας $11,26 \pm 0,86$ και είχαν μέσο όρο Δείκτη Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) $25,0 \pm 6,5$ κιλά/ύψος^2 (αγόρια = $26,7 \pm 6,7$, κορίτσια = $22,6 \pm 5,4$). Οι μαθητές φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη ($n=77$), σε ένα δημοτικό σχολείο στη Βορειοδυτική Αμερική που συμπεριλάμβανε μια κοινότητα για Αμερικανούς-Ινδιάνους. Οι μαθητές φορούσαν το πεδόμετρο (Yamax Digiwalker SW-200) για 7 συνεχόμενες ημέρες (5 ημέρες ακολουθούσαν το πρόγραμμα του σχολείου, 2 ημέρες το σαββατοκύριακο). Ένας πιστοποιημένος εκπαιδευτικός ΦΑ δίδασκε το μάθημα δύο φορές την εβδομάδα, με διάρκεια του μαθήματος 30 λεπτά με δραστηριότητες βελτίωσης της αερόβιας ικανότητας και ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα αγόρια περπάτησαν $12,621 (\pm 5385)$ βήματα/εβδομάδα και τα κορίτσια $11,640 (\pm 3695)$ βήματα/εβδομάδα από τα οποία το 38% ($4,779 \pm 1271$) και το 35% ($4,027 \pm 1285$) πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο από τα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα. Με τη συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ, οι μαθητές ασχολούνταν με αρκετές ΦΔ κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και συγκεκριμένα τα αγόρια (25% ή 3117 βήματα/ημέρα) και τα κορίτσια (23% ή 2638 βήματα/ημέρα). Οι μαθητές ήταν σημαντικά λιγότερο δραστήριοι κατά τη διάρκεια του σαββατοκύριακου. Συμπερασματικά οι ερευνητές ανέφεραν ότι είναι σημαντικό το μάθημα της ΦΑ για την αύξηση της ενασχόλησης των ΑΙ μαθητών με ΦΔ. Επιπρόσθετα θα πρέπει οι ΑΙ μαθητές να συμμετέχουν σε προγράμματα ΦΔ κατά τη διάρκεια του σαββατοκύριακου.

Η ενασχόληση των παιδιών με ΦΔ είναι σημαντικός παράγοντας για την προστασία της υγείας τους από την εμφάνιση διαφόρων ασθενειών καθώς η παιδική παχυσαρκία έχει αυξηθεί σημαντικά και αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για την υγεία τους (Ogden, Carroll, Kit & Flegal, 2012). Επιπρόσθετα τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ενασχόλησης με ΦΔ και υιοθετούν όλο και περισσότερο τον καθιστικό τρόπο ζωής που συνδυάζεται από αποχή από ΦΔ (Pate, O'Neill & Mitchell, 2010). Οι Spessato, Gabbard και Valentini (2013) διερεύνησαν το ρόλο του ΔΜΣ και της κινητικής ικανότητας στην ενασχόληση των παιδιών με ΦΔ κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 264 παιδιά (132 αγόρια, 132 κορίτσια, ηλικίας από 5

έως 10 χρόνων) ($MO=7.44$) από δημόσια σχολεία της Βραζιλίας. Πραγματοποιήθηκαν 17 μαθήματα ΦΑ σε 4 δημοτικά σχολεία. Η διάρκεια του μαθήματος ήταν 45 λεπτά και το μάθημα πραγματοποιήθηκε 4 φορές σε μια περίοδο 2 εβδομάδων. Τα μαθήματα διδάσκονταν από εκπαιδευτικό ΦΑ που ήταν εκπαιδευμένος. Το περιεχόμενο του μαθήματος συμπεριλάμβανε τις βασικές κινητικές δεξιότητες (λάκτισμα, τρέξιμο, άλμα) και τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων στα παιχνίδια. Η αξιολόγηση της κινητικής απόδοσης πραγματοποιήθηκε με το Test of Gross Motor Development-2^η έκδοση (TGMD-2; Ulrich, 2000). Επιπρόσθετα μετρήθηκε το ύψος και το σωματικό βάρος των παιδιών για τον υπολογισμό του ΔΜΣ (βάρος/ύψος²). Ο συνολικός αριθμός των βημάτων υπολογίστηκε για τον κάθε συμμετέχοντα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μετρήθηκε με τη χρήση του πεδόμετρου (Yamax Digiwalker SW-200, Yamasa, Tokyo, Japan). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά με υψηλή απόδοση στην κινητική ικανότητα ήταν σημαντικά περισσότερο δραστήρια στο μάθημα της ΦΑ σε σχέση με τα παιδιά με χαμηλά ποσοστά και μέτρια απόδοση στην κινητική ικανότητα. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε μία θετική σχέση μεταξύ της κινητικής ικανότητας και της ενασχόλησης με ΦΑ. Ο ΔΜΣ πιθανόν να είναι σημαντικός παράγοντας για την ενασχόληση των παιδιών με ΦΑ όταν εμφανίζουν χαμηλή απόδοση στην κινητική ικανότητα και όταν είναι μεγαλύτερα (8 με 10 χρόνων). Συμπερασματικά τα παιδιά με υψηλή απόδοση στην κινητική ικανότητα ήταν περισσότερα δραστήρια σε σχέση με τα παιδιά που σημείωσαν χαμηλή απόδοση στην κινητική ικανότητα.

Σκοπός της έρευνας των Gu, Chang και Solmon (2016) ήταν να εξετάσουν τη συσχέτιση μεταξύ της ΦΔ, της φυσικής κατάστασης και της υγείας που σχετίζεται με την ποιότητα ζωής σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 201 παιδιά (91 αγόρια, 110 κορίτσια), ηλικίας 9 έως 11 χρόνων ($MO=9.83$) σε ένα δημοτικό σχολείο στη Βόρεια Αμερική. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την ενασχόλησή τους με ΦΑ (PAQ-C; Kowalski, Crocker & Faulkner, 1997) για την αξιολόγηση των επιπέδων της ΦΔ. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν για 7 ημέρες τις μέτριες με έντονης έντασης δραστηριότητες που συμμετείχαν όπως δραστηριότητες αναψυχής, αθλήματα και άλλους τύπους άσκησης. Ακόμη οι μαθητές ανέφεραν και τις ΦΔ που συμμετείχαν στο μάθημα της ΦΑ, στον ελεύθερο χρόνο, τις δραστηριότητες του σαββατοκύριακου και τις απογευματινές δραστηριότητες. Τα πεδόμετρα χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν τη ΦΔ των μαθητών στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της ΦΑ (ACCUSPIT pedometers, Accusplit, Inc., Livermore, CA). Η φυσική κατάσταση των μαθητών (καρδιοαναπνευστική ικανότητα, μυϊκή ικανότητα, ευλυγισία και ΔΜΣ) μετρήθηκε με τη δοκιμασία FITNESSGRAM (Cooper Institute, 2010). Το ερωτηματολόγιο PedsQL4.0 (Varni, Seid & Kurtin, 2001) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ποιότητας ζωής των συμμετεχόντων (φυσική και νοητική λειτουργικότητα). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ της ΦΔ, της φυσικής κατάστασης και της ποιότητας ζωής. Η βελτίωση της φυσικής κατάστασης των παιδιών μπορεί να συμβάλει σε θετικά αποτελέσματα όπως τη βελτίωση της υγείας τους και την ποιότητα ζωής.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Gu, Chen, Jackson και Zhang (2018), μελετήθηκε η επίδραση μιας παρέμβασης διάρκειας 8 εβδομάδων με τη χρήση πεδόμετρων για την αύξηση της παρακίνησης των παιδιών για ενασχόληση με ΦΔ και τη βελτίωση της κινητικής ικανότητας. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 8 εβδομάδες (3 ημέρες/ εβδομάδα για 24 συνεδρίες). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 273 μαθητές (136 αγόρια, 137 κορίτσια), Ε' και ΣΤ' τάξης με μέσο όρο ηλικίας $10,89 \pm 0,80$ από 3 δημοτικά σχολεία από την Αμερική. Οι τάξεις σε κάθε σχολείο χωρίστηκαν τυχαία σε τρεις καταστάσεις: 1) μία ομάδα παρέμβασης με σκοπό την επίτευξη ενός εξατομικευμένου εβδομαδιαίου στόχου με τη χρήση πεδόμετρου ($n=110$), 2) μια ομάδα παρέμβασης με σκοπό την επίτευξη στόχων σύμφωνα με τα συνιστώμενα κριτήρια ($n=90$) (60 λεπτά μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ), 3) την ομάδα ελέγχου που δε συμμετείχε σε καμία παρέμβαση ($n=73$). Πριν από την παρέμβαση, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το πεδόμετρο και τις λειτουργίες του και πραγματοποιήθηκε επίδειξη για το σωστό τρόπο χρήσης, την ανάγνωση και την καταγραφή των δεδομένων. Οι μαθητές κατέγραφαν τα βήματά τους, ενώ στην πρώτη ομάδα οι μαθητές είχαν προσωπικό εβδομαδιαίο στόχο. Οι μαθητές στη δεύτερη ομάδα καθοδηγήθηκαν και ενθαρρύνθηκαν να κατακτήσουν το συνιστώμενο στόχο των βημάτων (58-63 βήματα/λεπτό) κατά τη διάρκεια ενασχόλησής τους με ΦΔ. Οι μαθητές αναμενόταν να εκτελέσουν 1740-1890 βήματα σε ένα τυπικό μάθημα ΦΑ διάρκειας 45 λεπτών. Στο τέλος του κάθε μαθήματος, οι μαθητές και των 2 ομάδων της παρέμβασης κατέγραφαν τα βήματά τους στο προσωπικό εβδομαδιαίο ημερολόγιο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά στην κινητική απόδοση, στην ενασχόληση με ΦΔ συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ψυχαγωγήθηκαν από την ενσωμάτωση των πεδόμετρων στο μάθημα της ΦΑ και άρχισαν να παρατηρούν τα δικά τους επίπεδα δραστηριότητας.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν τα οφέλη από τη χρήση των πεδόμετρων στο μάθημα της ΦΑ. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση 7 ερευνών που δημοσιεύτηκαν από το 2012 έως το 2018. Οι έρευνες που επιλέχτηκαν, αναλύθηκαν, ανέφεραν αποτελέσματα από 2,419 μαθητές που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι η χρήση των πεδόμετρων στο μάθημα της ΦΑ είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε ΦΔ εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και των βημάτων που πραγματοποιούσαν κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και του μαθήματος της ΦΑ. Τα πεδόμετρα είναι δημοφιλή εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους αθλητές και από τα άτομα που ασχολούνται με προγράμματα άσκησης με σκοπό την αύξηση της παρακίνησης για περαιτέρω ενασχόληση με ΦΔ αλλά και για την καθημερινή μέτρηση της δραστηριότητας που πραγματοποιείται (Wikipedia, 2019).

Την τελευταία δεκαετία τα πεδόμετρα αποτελούν δημοφιλή εργαλεία για την παρακολούθηση των προτύπων ΦΔ για εφήβους (Brusseau & Hannon, 2013; Matthews et al.,

2014) λόγω του χαμηλού κόστους και την ευκολία στη χρήση. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί ΦΑ τα χρησιμοποιούν για την παροχή ανατροφοδότησης και την αξιολόγηση στο μάθημά τους (Darst et al., 2015). Στην πραγματικότητα τα πεδόμετρα χρησιμοποιούνται ως μέσο για την αύξηση της ενασχόλησης των μαθητών με ΦΔ στο μάθημα της ΦΑ (Morgan et al., 2003). Σκοπός της έρευνας των Suchert και συν. (2015) ήταν να αξιολογήσουν τις άμεσες επιπτώσεις ενός προγράμματος που εφαρμόστηκε στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την αύξηση της ενασχόλησης των εφήβων με ΦΔ χρησιμοποιώντας πεδόμετρα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν αύξηση των επιπέδων ΦΔ σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Οι ερευνητές ανέφεραν ότι το πρόγραμμα που πρότειναν μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να αυξήσει τα επίπεδα ενασχόλησης των μαθητών με ΦΔ στον ελεύθερο χρόνο.

Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν τουλάχιστον 60 λεπτά σε μέτριας με έντονης έντασης ΦΔ/ ημέρα με σκοπό να αποκομίσουν οφέλη για την υγεία τους. Τα υψηλά ποσοστά αποχής από προγράμματα άσκησης είναι εμφανή σε μεγάλο ποσοστό παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος, είναι σημαντική η παροχή ευκαιριών ενασχόλησης με ΦΔ κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Οι Goh και συν. (2014) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος ΦΔ μέσα στη σχολική τάξη. Όλοι οι μαθητές φορούσαν πεδόμετρα και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι αυξήθηκαν τα βήματα των μαθητών μέσα στο σχολείο κατά 672 από την αρχή της παρέμβασης μέχρι το μέσο της παρέμβασης. Παρόμοια και στην έρευνα των Gu και συν. (2018) μελετήθηκε η επίδραση μιας παρέμβασης διάρκειας 8 εβδομάδων με τη χρήση πεδόμετρων για την αύξηση της παρακίνησης των μαθητών για ενασχόληση με ΦΔ καθώς και τη βελτίωση της κινητικής ικανότητας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι ομάδες που συμμετείχαν στην παρέμβαση, σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά στην κινητική απόδοση, στην ενασχόληση με ΦΔ συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ψυχαγωγήθηκαν από την ενσωμάτωση των πεδόμετρων στο μάθημα της ΦΑ και άρχισαν να παρατηρούν τα δικά τους επίπεδα δραστηριότητας.

Η παιδική παχυσαρκία έχει αυξηθεί σημαντικά και αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για την υγεία (Ogden et al., 2012). Επιπρόσθετα τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ενασχόλησης με ΦΔ και υιοθετούν όλο και περισσότερο τον καθιστικό τρόπο ζωής που συνδυάζεται από αποχή από ΦΔ (Pate et al., 2010). Το μάθημα της ΦΑ στο σχολείο παρέχει στους μαθητές ένα προνομιακό περιβάλλον για παρέμβαση που επιχειρεί την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, τη βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης και την αύξηση της παρακίνησης για ενασχόληση με ΦΔ κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Συμπερασματικά η εφαρμογή παρεμβάσεων με τη χρήση των πεδόμετρων συνδυασμένη με την επίτευξη στόχων μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εγχείρημα για την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με ΦΔ εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος καθώς τους επιτρέπει να παρακολουθούν τα δικά τους επίπεδα δραστηριότητας (Kang et al., 2009; Lubans et al., 2009).

Βιβλιογραφία

- Ahn, S. & Fedewa, A.L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatrics Psychology*, 36 (4), 385–397.
- Andersen, L.B., Riddoch, C., Kriemler, S. & Hills, A.P. (2011). Physical activity and cardiovascular risk factors in children. *British Journal of Sports Medicine*, 45 (11), 871–876.
- Brusseau, T.A. & Burns, R.D. (2015). Step count and MVPA compendium for middle school physical education activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(4), 646-640.
- Brusseau, T. A. & Hannon, J. C. (2013). Pedometer-Determined Physical Activity of Youth while Attending School: A Review. *Sport Science Review*, 22(5-6), 329-342.
- Brusseau, T.A., Kullina, P.H., Tudor-Locke, C. & Ferry, M. (2012). Daily Physical Activity Patterns of Children Living in an American Indian Community. *Journal of Physical Activity and Health*, 9, 48-53.
- Bucksch, J., Inchley, J., Hamrik, Z., Finne, E. & Kolip, P. (2014). Trends in television time, nongaming PC use and moderate-to-vigorous physical activity among German adolescents 2002-2010. *BMC Public Health*, 14, 351.
- Cooper Institute. (2010). *FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM: Test administration manual*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Darst, P. W., Pangrazi, R. P., Brusseau Jr, T., & Erwin, H. (2014). *Dynamic physical education for secondary school students*. Benjamin Cummings: San Francisco
- De Meester, F., van Lenthe, F.J., Spittaels, H., Lien, N. & de Bourdeaudhuij, I. (2009). Interventions for promoting physical activity among European teenagers: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 6(82).
- Dobbins, M., Husson, H., Decorby, K. & LaRocca, R.L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database Systematic Review*, 2.
- Ekelund, U., Luan, J., Sherar, L.B., Esliger, D.W., Griew, P. & Cooper, A. (2012). Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *Journal of American Medical Association*, 307 (7), 704–712.
- Goh, T.L., Hannon, J., Webster, C.A., Podlog, L.W., Brusseau, T. & Newton, M. (2014).

Effects of a classroom-based physical activity program on children's physical activity levels. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 558-572.

Gu, X., Chang, M. & Solmon, M.A. (2016). Physical activity, physical fitness, and health-related quality of life in school-aged children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 117-126.

Gu, X., Chen, Y.L., Jackson, A.W. & Zhang, T. (2018). Impact of a pedometer-based goal-setting intervention on children's motivation, motor competence, and physical activity in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 23(1), 54-65.

Janssen, I. & LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 7, 40.

Kang, M., Marshall, S.J., Barreira, T.V. & Lee, J.O. (2009). Effect of pedometer-based physical activity interventions: a meta-analysis. *Research Quarterly Exercise and Sport*, 80 (3), 648-655.

Kowalski, K.C., Crocker, P.R.E. & Faulkner, R.A. (1997). Validation of physical activity questionnaire for older children. *Pediatric Exercise Science*, 9, 174-186.

Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E.M., Andersen, L.B. & Martin, B.W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923-930.

Lubans, D. & Morgan, P. (2008). Evaluation of an extra-curricular school sport programme promoting lifestyle and lifetime activity for adolescents. *Journal of Sports Science*, 26 (5), 519-529.

Lubans, D.R., Morgan, P.J. & Tudor-Locke, C. (2009). A systematic review of studies using pedometers to promote physical activity among youth. *Preventive Medicine*, 48 (4), 307-315.

Matthews, T., O'Neil, E., & Kostelis, K. (2014). Physical activity levels and attitudes towards physical activity and eating habits in an urban elementary school setting. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 16-21.

Michie, S., Abraham, C., Whittington, C., McAteer, J. & Gupta, S. (2009). Effective techniques in healthy eating and physical activity interventions: a meta-regression. *Health Psychology*, 28 (6), 690-701.

Morgan, C.F., Pangrazi, R.P. & Beighle, A. (2003). Using pedometers to promote physical activity in physical education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*,

74(7), 33-38.

Ogden, C.L., Carroll, M., Kit, B.K. & Flegal, K.M. (2012). Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 1999-2010. *Journal of the American Medical Association*, 307, 483–490.

Pangrazi, R.P., Beighle, A. & Sidman, C.L. (2003). *Pedometer Power. 67 Lessons for K-12*. Human Kinetics, Champaign, IL

Pate, R.R., O'Neill, J.R. & Mitchell, J. (2010). Measurement of physical activity in preschool children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42, 508–512.

Spessato, B.C., Gabbard, C. & Valentini, N.C. (2013). The role of motor competence and body mass index in children's activity levels in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 118-130.

Stewart, J.A., Dennison, D.A., Kohl, H.W. & Doyle, J.A. (2004). Exercise level and energy expenditure in the TAKE 10! in-class physical activity program. *The Journal of School Health*, 74(10), 397–400.

Suchert, V., Isensee, B., Sargent, J., Weisser, B. & Hanewinkel, R. (2015). Prospective effects of Pedometer use and class competitions on physical activity in youth: A cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 81, 399-404.

Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: a review. *Obesity Facts*, 2(3), 187–195.

Ulrich, D. (2000). *Test of gross motor development 2*. Austin, TX: Prod- Ed

U.S. Department of Health and Human Services. (2008). *2008 Physical Activity Guidelines for Americans*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

van Sluijs, E.M., McMinn, A.M. & Griffin, S.J. (2008). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 42 (8), 653–657.

Varni, J.W., Seid, M. & Kurtin, P.S. (2001). The PedsQL 4.0: Reliability and validity of the Pediatric Quality of Life Inventory Version 4.0 Generic Core Scales in healthy and patient populations. *Medical Care*, 39(8), 800–812.

Wikipedia (2019). <https://en.wikipedia.org/wiki/Pedometer>

World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. World Health Organization, Geneva.

Κινητική ανάπτυξη και κινητικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία.

Στεφανίδου Φανή

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, fanoulastefanidou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση των βασικών θεωριών του κινητικού ελέγχου και κινητικής ανάπτυξης που εξετάζουν την φυσική κίνηση και τα αίτια της βάσει διαφορετικών πλαισίων και προσεγγίσεων προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες για την κινητική συμπεριφορά του ανθρώπου. Αρχικά παρουσιάζονται ορισμοί και έρευνες που αφορούν τις κινητικές δεξιότητες, τον κινητικό έλεγχο, και την κινητική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια αναπτύσσονται θέματα κινητικής μάθησης τα αναπτυξιακά ορόσημα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας όσον αφορά την κινητική και ψυχοσωματική τους ανάπτυξη αλλά και τον ρόλο του παιχνιδιού. Τέλος, γίνεται μία σύνοψη των παραπάνω καθώς και των συμπερασμάτων που απορρέουν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση..

Λέξεις-Κλειδιά: κινητική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία, θεωρητικές προσεγγίσεις.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Hewes (2007) τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ομαλής αναπτυξιακής τους πορείας γνωρίζουν το σώμα τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, κοινωνικοποιούνται ανακαλύπτοντας το περιβάλλον τους μέσα από την αστείρευτη κινητικότητα που έχουν και την διαρκή επιθυμία τους να παίζουν. Τα μικρά παιδιά γαλουχούνται αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις δράσης-αντίδρασης, μάθησης, διαχείρισης καταστάσεων όπου επιβάλλεται ο ενδιάμεσος κρίκος εξασφάλισης ενέργειας, ισορροπιών και ψυχικής υγείας (Hagger, et al., 2009). Ωστόσο, λόγω των πολλαπλών καθημερινών δραστηριοτήτων των γονέων αλλά και της εξέλιξης της παιγνιώδους τεχνολογίας, οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά για κίνηση ή σωματικό ελεύθερο παιχνίδι είναι μηδαμινές (Τσαπακίδου 2007; Κοκκίδου, 2014) με αποτέλεσμα η ψυχοκινητική αγωγή που οδηγεί στην ομαλή ψυχοσωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών να έχει παραμεριστεί (Μπουρνέλλη, 2002). Έρευνες απέδειξαν την προσχολική ηλικία ως την κρίσιμότερη περίοδο εξέλιξης ή ανακάλυψης πιθανών δυσκολιών για την μετέπειτα σχολική πορεία τους (Perels et al., 2009). Τα ερωτήματα που τίθενται είναι το πώς, γιατί και με ποιον τρόπο καθορίζεται η κινητική συμπεριφορά όσον αφορά ακούσιες ή εκούσιες κινήσεις, γενετικά καθορισμένες ή μαθημένες κινητικές δεξιότητες και συμπεριφορές (Ζάραγκας, 2015). Η ιεραρχική θεωρία κινητικού ελέγχου έχοντας ως κεφαλαιώδη μονάδα τον εγκεφαλικό φλοιό του κεντρικού νευρικού συστήματος υποστηρίζουν πως συγκεκριμένα κέντρα που βρίσκονται σε αυτόν πληροφορούν, καθοδηγούν, ρυθμίζουν και συγχρονίζουν κατώτερα ιεραρχικά κέντρα υπεύθυνα για την παραγωγή μιας κίνησης (Γεωργιάδου & Λάδα, 2009; Τόρη & Μηλιώνη, 2007). Στο πλαίσιο των ιεραρχικών θεωριών, σύμφωνα με τον Gessel (1954)

βάσει της θεωρίας της νευροωρίμανσης η οποία θεωρείται γονιδιακά προκαθορισμένη η κινητική ανάπτυξη ολοκληρώνεται μέσω των νευρικών συστημάτων και της σταδιακής εμφάνισης και εξαφάνισης των αντανακλαστικών. Οι θεωρίες του κινητικού προγραμματισμού εστιάζουν στη φυσιολογία των δράσεων ως κεντρικό γενετήσιο πρότυπο των στερεοτυπικών προτύπων κίνησης (Γεωργιάδου & Λαδά, 2009). Ως ένα γενικευμένο κινητικό πρόγραμμα βάσει της θεωρίας του σχήματος (αναγνώριση-ανάκληση-απάντηση) ως «σχήμα» εννοείται το σύνολο των γενικευμένων κανόνων χώρου και χρόνου που δημιουργούνται από τα μυϊκά πρότυπα και κάθε νέα κίνηση αποθηκεύει τις αρχικές συνθήκες, τις παραμέτρους δύναμης και ταχύτητας, τις αντιληπτικές πληροφορίες και απαντήσεις καθώς και την έκβαση του αποτελέσματος αυτής. (Schmidt, 2005/2011). Σύμφωνα με τη Συστημική Θεωρία (Bernstein, 1966) το σώμα λειτουργεί ως μία μάζα μηχανικού συστήματος η οποία επιδέχεται και καθορίζεται από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις όπως η βαρύτητα, η αδράνεια ή η δύναμη των μυϊκών δράσεων αντίστοιχα με τα μεγέθη αυτών των δυνάμεων να αλλάζουν όταν εκτελείται μία κίνηση (Latash, 1998). Στη θεωρία της δυναμικής δράσης δεν υπάρχουν ανώτερα και κατώτερα κέντρα εντολών αλλά τα υποσυστήματα που παίρνουν μέρος προκειμένου να ολοκληρωθεί μία κίνηση λειτουργούν συλλογικά και παράλληλα τα οποία όταν κάποια από τις παραμέτρους αλλάξει τότε αναδιοργανώνονται σε καινούρια συμπεριφορά όπως στην περίπτωση της ισορροπίας, της βάδισης ή της ομιλίας. (Horak 1992; Gordon & Ghez (1991) Η οικολογική θεωρία του James Gibson (2002) έχει ως βασική προϋπόθεση της κινητικής ανάπτυξης του παιδιού το περιβάλλον που το πλαισιώνει, θεωρώντας το ως υπεύθυνο για τις πληροφορίες που σχετίζονται με την δράση και τον έλεγχο των κινήσεων. Η θεωρία της επεξεργασίας ή μεθόδευσης πληροφοριών ή αλλιώς κυβερνητική θεωρία παρομοιάζει τις λειτουργίες του ανθρώπου με αυτές του υπολογιστή (ερέθισμα, αναγνώριση, προγραμματισμός, τελικό αποτέλεσμα) οι οποίες έπειτα μία σειρά διαδοχικών συνδυασμών οδηγούν στο τελικό κινητικό αποτέλεσμα (Τζέτζης & Λόλα, 2015). Στη θεωρία της παράλληλης κατανεμημένης επεξεργασίας οποιαδήποτε πληροφορία του νευρικού συστήματος επεξεργάζεται με σειριακή μορφή πολλών απλών παράλληλων οδών που λειτουργούν ταυτόχρονα χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους όπως για παράδειγμα η σχέση οπτικών ερεθισμάτων με την ικανότητα της αναγνωστικής επεξεργασίας των γραμμάτων (Μπάκα, 2014).

Κινητικές Δεξιότητες, Κινητικός Έλεγχος, Κινητική Ανάπτυξη και κινητική μάθηση στην προσχολική ηλικία.

Από την ηλικία των 2,5 χρονών και έπειτα βάσει των πλαισίων ανάπτυξης το παιδί έχει πια κατακτήσει τον συντονισμό της όρασης με την κίνηση και την κιναισθηση (Σαρρής, 2009). Σύμφωνα με τον Luquet (1927/1967, όπως αναφέρεται στο Σαρρής, 2009) στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού, το παιδί αρχίζει να μουτζουρώνει σε χαρτί σχηματίζοντας γραμμές και κύκλους. Έπειτα στην ηλικία των 2,5-5 ετών έχοντας αναπτυγμένο ικανοποιητικά τον νευρομυϊκό έλεγχο και καθώς οι γνωστικές λειτουργίες έχουν εξελιχθεί σημαντικά βρισκόμενο στο στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού είναι σε θέση να αναπαριστά την σωματική του εικόνα ως ένα κύκλο για κεφάλι και δύο γραμμές για πόδια. Η εξελικτική αυτή πορεία του παιδιού δείχνει πως το παιδί αποκτά προοδευτικά

τον κινητικό έλεγχο (Σαρρής, 2009). Έρευνες απέδειξαν την σημαντική επίδραση της κινητικής ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων του παιδιού και στην μετέπειτα γνωστική ανάπτυξη καθώς οι περισσότεροι μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από το σώμα (Τσαπακίδου, 1994). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας καθώς μεγαλώνει αναπτύσσει την δεξιότητα αντίληψης κινητικών εννοιών όπως για παράδειγμα γνωστικό σχήμα του σώματος, αντιληπτική ικανότητα του χώρου, το χρόνο και του ρυθμού συνδυάζοντας, συμπλέκοντας και αναδιοργανώνοντας τις αυθόρμητες δεξιότητες σε ικανότητες (Γραμμόζη, 2014). Ο βαθμός ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων με σκοπό την παραγωγή κατάλληλων σκόπιμων κινήσεων αποτελεί τον κινητικό βαθμό απόδοσης του παιδιού (Ζάραγκας, 2013). Ο κινητικός έλεγχος ή αλλιώς *motor control*, ως μία πολυπαραγοντική διαδικασία ορίζεται ως η ρυθμιστική καθοδηγητική ικανότητα των μηχανικών κινήσεων (Τζέτζης, & Λόλας, 2015). Λέγοντας κινητική ανάπτυξη του παιδιού εννοούμε την ωρίμανση των αρχέγονων ανατακλαστικών που μέσα από την εμπειρία μετατρέπονται σε εκούσιες κινήσεις (Τζουριάδου και Μαρκοβίτης, 1991) στις οποίες προηγούνται οι αδρές κινήσεις των άκρων και έπεται η λεπτή κινητικότητα (Zimmer, 2007). Σύμφωνα με τον Berk (2002) ορόσημο αποτελεί η ολοκλήρωση της κατάκτησης της αδρής κινητικότητας στην ηλικία των 4-5 χρονών και στον χειρισμό της λεπτής κινητικότητας που θα οδηγήσει στις σχεδιαστικές και προ-γραφικές δεξιότητες του παιδιού (Ιωαννίδου, 2016). Δυσκολίες συντονισμού ή ελέγχου αδρών και λεπτών κινητικοτήτων, οπτικο-κινητικού συντονισμού ή αντίληψης, ιδιοδεκτικότητα και έλλειψη σχεδιασμού κινήσεων αποτελούν μερικές από τις πιθανές ενδογενείς ή εξωτερικές αιτίες, παράγοντες και συνιστώσες μετέπειτα δυσκολιών τόσο στην άγνωση όσο και στην γραπτή έκφραση (Feder & Majnemer, 2007). Παράγοντες που αλληλεπιδρούν, επηρεάζουν και επηρεάζονται προκειμένου να αποκτηθούν, να αναπτυχθούν, να εξελιχθούν ή να τροποποιηθούν πρότυπα ή δεξιότητες που αφορούν τις διαδικασίες της κινητικής ανάπτυξης κατά την εμβρυική, βρεφική, παιδική ηλικία, εφηβεία ή ενηλικίωση (Γιαννιτσοπούλου, 2013) είναι: Η βιολογικά-γενετικά καθορισμένη νευρομυϊκή ωρίμανση και τα κληρονομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, ο ρυθμός ανάπτυξης βάσει των ατομικών διαφορών, η επίδραση προγεννητικών και μεταγεννητικών εμπειριών (Malina, 2004), το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου (Reed & Bril, 1996). Βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση, εκτέλεση ή εφαρμογή τεχνικών δεξιοτήτων και εκλεπτυσμού φυσικών ικανοτήτων στην προσχολική ηλικία αποτελεί η ανάπτυξη της συναρμοστικής ικανότητας (Καμπάς, et al., 2003), η οποία ορίζεται ως η σχέση μεταξύ του κεντρικού νευρικού συστήματος και των σκελετικών μυών τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Martin, 1988; Μουντάκης, 1992). Η κινητική μάθηση ορίζεται η σύνδεση του συνόλου νευρονικών διαδικασιών με την ικανότητα επιδέξιων δραστηριοτήτων που αποκτούνται μέσα από τις συνεχείς πρακτικές εμπειρίες βελτιώνοντας την κινητική δεξιότητα, απόδοση και δράση που οδηγούν σε νέες εμπειρίες ακόμη και στην περίπτωση κάποιας παροδικής νευρολογικής βλάβης (Μπάκα, 2014). Ανάμεσα στις θεωρίες της κινητικής μάθησης ξεχωρίζουν (Μπάκα, 2014): Η θεωρία της κλειστής αλυσίδας (Durán, 2013). Η θεωρία της ανοιχτής αλυσίδας (Schmidt & Lee 2005/2011). Η θεωρία των σταδίων της μάθησης (Fitts & Posne, 1967) Η θεωρία της μάθησης σαν διερεύνηση (Molenaar & Newell, 2003). Σύμφωνα με τον Marr (1982) μέσω των πλαισίων που αναφέρθηκαν δίνεται η εξήγηση των

κιναισθητικών συστημικών μηχανιστικών προτύπων συμπεριφοράς βάσει φυσικομαθηματικών αρχών και μοντέλων που τα διέπουν (Kitcher, 1988). Σύγχρονες προσεγγίσεις του κινητικού ελέγχου και μάθησης αποτελούν (Μπάκα, 2014): Η κυβερνητική θεωρία που εστιάζει στις διαδικασίες των μηχανισμών επικοινωνίας, ελέγχου και επαναπληροφόρησης, η θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών και η συστημική θεωρία. Η χρονική στιγμή και ο ρυθμός κατάκτησης και ανάπτυξης του συνόλου των κινητικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού σύμφωνα με το αναπτυξιακό του στάδιο (Shelton & Altmann, 2012) επηρεάζεται τόσο από βιολογικούς παράγοντες (Müller et al., 2017) όσο και από περιβαλλοντικούς, τα προσφερόμενα ερεθίσματα ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (Timmons et al., 2012) βάσει του μορφωτικού επιπέδου των γονέων ή της διαμόρφωσης του σπιτιού και της δομής της οικογένειας (Saccani, et al., 2013). Έρευνες των Bax & Whitmore (1987) στις οποίες συμμετείχαν 351 παιδιά προσχολικής ηλικίας απέδειξαν πως η αδεξιότητα συνδέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στη συμπεριφορά κατά την μετέπειτα πορεία τους σε τριπλάσια συχνότητα από τα παιδιά με δεξιότητες.

Η επίδραση της φυσικής αγωγής και του παιχνιδιού στη κινητική ανάπτυξη

Η φυσική αγωγή συνεισφέρει στην προφύλαξη των παιδιών, για την αποφυγή μιας ανθυγιεινής διαβίωσης δίνοντας τους την ευκαιρία να δράσουν μέσω της κίνησης, στην χαλάρωση από το ψυχικό άγχος, στην κοινωνικοποίηση και στο συλλογικό πνεύμα καθιστώντας τα μελλοντικούς υγιείς ενήλικες. Οι Ratliffe T. & Ratliffe M. (1994) υποστηρίζουν πως η φυσική αγωγή όχι μόνο συμβάλει στην βελτίωση της ευκινησίας, της ισορροπίας, της δύναμης, της ταχύτητας, της αντοχής, της ευλυγισίας, της στάσης του σώματος και του συντονισμού των κινήσεων προλαμβάνοντας ή διορθώνοντας ακόμη και σωματικές δυσμορφίες, αλλά έρευνες αποδεικνύουν πως η έλλειψη αυτής συνηγορεί σε προβλήματα υγείας. Έρευνες αποδεικνύουν την σημαντικότητα αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικών σχέσεων της φιλίας και του παιχνιδιού με συνομηλίκους, άλλα παιδιά ή αδέρφια (Κάππας, 2005). Ο Karl Gross (1898-1901, όπως αναφέρεται στο Mellou, 1994) υποστήριξε πως τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού αποκτούν σωματική ευεξία (Αντωνιάδης, 1994) ενώ παράλληλα εξασκούνται τόσο σε επίπεδο σωματικό όσο και σε πνευματικό δρώντας υποσυνείδητα (Κάππας, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία της Γενετικό-λειτουργικής Αντίληψης (Claparede, 1934 όπως αναφέρεται το Elkonin, 2005) το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά την διέγερση εκείνη που χρειάζεται ο οργανισμός και το νευρικό τους σύστημα προκειμένου να ολοκληρωθεί η σωματική τους ανάπτυξη (Αντωνιάδης, 1994). Σύμφωνα με τη θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας (Hall, 1920) σε συνδυασμό με την θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας (Spencer, 1899) το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί την δυνατότητα να καταναλώσει την επιπλέον ενέργεια που βιολογικώς διαθέτει το νευρικό του σύστημα (Spencer, 1899), αποβάλλοντας ακόμη και σκέψεις ή προβληματισμούς που θεωρούνται «περιττές» (Hall, 1920). Παράλληλα σύμφωνα με τη θεωρία της Αναπληρώσης/Ανακούφισης του Lazarus, αποβάλλεται κάθε είδους ένταση, ρουτίνα ή πιθανή σωματική κούραση (Διαμαντόπουλος, 2009).

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν ορισμοί και θεωρίες κινητικής αγωγής, ανάπτυξης και δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τότε που ο άνθρωπος άρχισε να διερευνά τις δυνατότητες της κινητικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκαν απόψεις και θεωρίες οι οποίες σε βάθος χρόνου εμπλουτίζονταν, αναθεωρούσαν, εξελίσσονταν ή τροποποιούνταν προκειμένου να εξηγήσουν καλύτερα την περιπλοκότητα εκτέλεσης κινήσεων. Στην κοινή λέξη «κίνηση» διαφορές ορισμών πηγάζουν από ασυμφωνία θεωρητικών ως προς το γιατί, πώς και τι συνιστά τη δομή ή τα χαρακτηριστικά αυτής καθότι προσέγγισαν από διαφορετικό σημείο αναφοράς με αποτέλεσμα να μην δύνανται ολιστικής επαρκούς, κοινώς αποδεκτής θεωρίας. Συμπερασματικά, ευχής έργον θα ήταν η πιθανότητα δημιουργίας μίας επιστημονικώς κοινά αποδεκτής, ιδιάζουσας, ολιστικής θεωρίας, συνεχούς αναδιάρθρωσης, μετασχηματίζουσας χρονικά θέσης που να προσεγγίζει την ανθρώπινη ύπαρξη στην ολότητά της.

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης Α., (1994). *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γραμμόζη, Γ. (2014). Γλωσσικές, μαθητικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά ηλικίας 5-6 χρονών.
- Διαμαντόπουλος Δ.Σ., (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*, Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναρά.
- Εμμανουήλ Κ. (1979). *Διδακτική της φυσικής αγωγής*, Αλέκου Καλέμη, Αθήνα, 1979.
- Ζάραγκας, Χ. (2013). Κινητική απόδοση νήπιων και η σχέση της με τους δείκτες σωματικής ανάπτυξης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6, 160-201. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.759>
- Καμπάς, Α., Φατούρος, Ι., Αγγελούσης, Ν., Γούργουλης, Β., & Ταξιλδάρης, Κ. (2003). Η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στις συναρμοστικές ικανότητες στην παιδική ηλικία. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 1 (2), 152-158.
- Κάππας, Χ., (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Άτραπος
- Κοκκίδου, Μ. (2014). Η εμπύχωση στη διδασκαλία - μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς. Αθήνα: Fagottobooks-Νίκος Θερμός.
- Μουντάκης, Κ. (1992). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο
- Μπάκα, Ε. Ε., & Βακα, Ε. Ε. (2014). *Ανάλυση των θεωριών του κινητικού ελέγχου και της κινητικής μάθησης και η σχέση τους με τη νευροπλαστικότητα* (Bachelor's thesis).

Μπουρνέλλη, Ν. (2002). Κινητική δημιουργικότητα. Ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κινητικής δημιουργικότητας για παιδιά. Αθήνα

Σαρρής, Κ. Δ. (2009). Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα. Αθήνα: 2009.

Τσαπακίδου, Α. (2014). Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.

Τζουριάδου, Μ., & Μαρκοβίτης, Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Bax M, Whitmore , (Feb. 1987) , The medical explanation of children on entry to school . The results and use of Neurodevelopmental Assessment. In Developmental Medicine and Clinical Neurology

Bernstein, N. (1966). The co-ordination and regulation of movements. *The co-ordination and regulation of movements*.

Berk, L. E. (2002). Infants and children: Prenatal through middle childhood (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Durán, N. D. O. (2013). Cooperative Learning: Another Way to Learn Together.

Elkonin, D. B. (2005). Chapter 3: Theories of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(2), 3-89.

Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.

Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). Human Performance. Brooks. *Cole, Belmont, CA*, 5, 7-16.

Gesell A. (1954). Behavior patterns of fetal infant and child. Genetics proceedings of the association for research in nervous and mental disease 1954. 33: 114

Gibson, J. J. (2002). A theory of direct visual perception. *Vision and Mind: selected readings in the philosophy of perception*, 77-90.

Gordon J, Ghez C. (1991). Muscle receptor and spinal reflexes: the stretch reflex In Kandel E, Schwartz JH, Jessell TH (eds) Principles of neuroscience, 3rd ed NY Elsevier, 1991; 564-580.

Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. (2009). The strength model of self-regulation failure and health-related behaviour. *Health Psychology Review*, 3(2), 208-238.

Hall, H. D. (1920). *British Commonwealth of Nations*. Methuen & Co. Ltd., London.

Hall, J. (Ed.). (1920). *Selections from Early Middle English, 1130-1250*. Clarendon Press.

Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy. Στο T. Jambor, & J. v. Gils, Several reflections on children's play (σσ. 119-132). Antwerp-Apeldoorn: Garant.

Horak, F. (1992) Assumption underlying motor control for neurologic rehabilitation. In Contemporary management of motor control problems. Proceedings of the II Step Conference. Alexandria VA: APTA 1992; 11-28.

Kitcher, P. (1988). Marr's computational theory of vision. *Philosophy of Science*, 55(1), 1-24.

Latash, M. L. (1998). *Progress in motor control: Bernstein's traditions in movement studies* (Vol. 1). Human kinetics.

Malina, R. M. (2004). Motor development during infancy and early childhood: Overview and suggested directions for research. *International journal of sport and health science*, 2, 50-66.

Marr, D (1982). Vision, Freeman

Martin, D. (1988). Training im Kindes-und Jugendalter. Studienbrief der Trainerrakademie des Deutschen 49 Sportbundes, Band. 23, Schorndorf

Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early child development and care*, 102(1), 91-100.

Molenaar, P. C., & Newell, K. M. (2003). Direct fit of a theoretical model of phase transition in oscillatory finger motions. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 56(2), 199-214.

Ratliffe, T., & Ratliffe, L. M. (1994). *Teaching children fitness: Becoming a master teacher*. Human Kinetics Publishers.

Reed, E. S., & Bril, B (1996). The primacy of action in development. In M. L. Latash & M. T. Turvey (Eds.), *Dexterity and its development* (pp. 431–451). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327.

Saccani R., Valentini N. C., Pereira K. R. G., Müller A. B., Gabbard C. (2013). Associations of biological factors and affordances in the home with infant motor development. *Pediatrics International, Official Journal of the Japan Pediatric Society*, 55(2), 197-203

Schmidt RA. Lee TD (2005). Motor control and learning: a behavioral emphasis. Champaign, IL: Human Kinetics.

Schmidt RA, Lee TD (2011). Motor Control and Learning – A Behavioral Emphasis 5th edition, Human kinetics, pp.3-19

Shelov S. P., Altmann T. R. (2012). Η φροντίδα του μωρού και του μικρού παιδιού από τη γέννηση έως και τα 5 του χρόνια (επιμ). Αθήνα: Π.Χ. ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ.

Spencer, J. P., Perone, S., & Buss, A. T. (2011). Twenty years and going strong: A dynamic systems revolution in motor and cognitive development. *Child Development Perspectives*, 5(4), 260-266.

Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., ... & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 773-792.

Zimmer, R. (2007). Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αθλότυπο

Αντωνιάδου-Κουμάτου I, Παναγιωτόπουλος T, Αττιλάκος A, Πρασούλη A. (2015). Παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού Αθήνα, 2015. Διαθέσιμο στο: https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoinwseis/koinwniko_ergo/2015/IYP-Tomos2_G.pdf. Ανακτήθηκε 7/3/2019.

Γιαννιτσοπούλου, K. (2013). Ηλικία έναρξης βαδίσματος και γενετική προδιάθεση. Πτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας και Διατροφής. Διαθέσιμο στο : <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/9322/theFile> . Ανακτήθηκε 18/3/2019

Γεωργιάδου Α., & Λαδά Σ., (2009). Ανάλυση Διευκολύνσεων Της Νευροεξελικτικής Αγωγής σύμφωνα με αρχές του κινητικού ελέγχου. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Διαθέσιμο στο:

http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/8756/1/Lada_Stuliani.pdf . Ανακτήθηκε 15/3/2019,

Ζάραγκας, Χ., (2015) Παιδαγωγικές διαστάσεις στην Κινητική Αγωγή (Α & Β Μέρος). Διαθέσιμο στο <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1485> . Ανακτήθηκε 11/3/2019

Ιωαννίδου, Ι., (2016). Αντιληπτικο-Κινητικές Διαταραχές σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας με και χωρίς Δυσκολίες Μάθησης Perceptual-Motor Disorders in Preschool Children with and without Learning Difficulties. Διπλωματική εργασία. ΑΠΘ. ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ: ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ». Διαθέσιμο στο : <http://ikee.lib.auth.gr/record/284834/files/GRI-2016-17315.pdf> . Ανακτήθηκε 17/3/2019.

Μπάκα Ε. (2014). Ανάλυση των θεωριών του κινητικού ελέγχου και της κινητικής μάθησης και η σχέση τους με τη νευροπλαστικότητα. Διπλωματική εργασία. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών και Φυσικών Επιστημών. Διαθέσιμο στο : http://dspace.lib.ntua.gr/dspace2/bitstream/handle/123456789/39992/baka_motor.pdf?sequence=1 . Ανακτήθηκε 22/3/2019.

Τζέτζης Γ., Λόλα Α. (2015) Η Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη Πρακτικές Εφαρμογές. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/329/1/Book.pdf> . Ανακτήθηκε 7/3/2019. Ανακτήθηκε: 17/3/2019.

Τόρη Ι., Μηλιώτη Σ., (2007). Ο Ρόλος του Κινητικού Ελέγχου και της Κίνησης Μάθησης στη Φυσιοθεραπεία. Πτυχιακή Εργασία. Αλεξάνδρειο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Φυσικοθεραπείας. Διαθέσιμο στο : <https://docplayer.gr/5795606-O-rolos-toy-kinitikoy-eleghoy-kai-tis-kinitikis-mathisis-sti-fysikotherapeia.html> . Ανακτήθηκε 17/3/2019

Τσαπακίδου, Α., (1994). Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων με προσέγγιση εννοιών χώρου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)*, Διαθέσιμο στο : <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/9017#page/2/mode/2up> . Ανακτήθηκε 17/3/2019.

Ο ρόλος της ηγεσίας στη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών

Κωσταρής Χριστόφορος,

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, M.Sc e-Learning, M.Ed, xkostaris@yahoo.gr

Περίληψη

Η επικράτηση θετικού κλίματος και η σταδιακή διαμόρφωση διαύλων αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελούν κρίσιμους παράγοντες βελτίωσης του επιπέδου νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών. Εδώ, αρχικά, καταγράφονται οι παράγοντες νοηματοδότησης της εργασίας, ενώ στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των τρόπων νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την νοηματοδότηση της εργασίας τους, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν, η οργανωσιακή δέσμευση που αποκτούν μέσω της εργασίας τους και η παρακίνηση, ως ψυχολογικός μηχανισμός σταδιακής ανάπτυξής τους. Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας αναδεικνύεται ως το καταλληλότερο, τόσο για τη βελτίωση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και για τη νοηματοδότηση της εργασίας τους, με τους δύο αυτούς παράγοντες να προάγουν την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών και να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, νοηματοδότηση εργασίας εκπαιδευτικών, συνεργατική κουλτούρα

Εισαγωγή

Η απόδοση νοήματος στην εργασία σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα για τον εργαζόμενο, όπως είναι η εργασιακή δέσμευση (May, Gilson & Harter, 2004), η απόδοσή του στην εργασία (Steger, Dik, & Duffy, 2012) και η μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Kamdron, 2005). Συγχρόνως, η νοηματοδότηση της εργασίας επιδρά θετικά στην ευρύτερη ευημερία των ανθρώπων, πέρα από την ίδια την εργασία (Steger, Dik, & Duffy, 2012), επηρεάζοντας θετικά την ψυχολογία τους, ενώ θετικά αποτελέσματα προκύπτουν και για τον ίδιο τον οργανισμό όπως είναι η αυξημένη αποδοτικότητα (Hackman & Oldham, 1980).

Όσον αφορά το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα της έρευνας της Βασιλάκη (2012) κατέδειξαν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας παρώθησης στην εργασία είναι το κίνητρο. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από το λειτούργημα που επιτελούν, έχοντας ως βασικό γνώμονα την ποιότητα της ηγεσίας, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και τον βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν από τον διευθυντή τους την αποτελεσματική παρακίνηση και την ουσιαστική επιβράβευση σχετικά με τις ενδεχόμενες επιτυχίες τους. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας της Μουτιάγκα (2016) κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το νόημα στην εργασία τους σε υψηλό επίπεδο.

Όσον αφορά το σχολείο, αυτό αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο ο διευθυντής-ηγέτης παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού είναι το πρόσωπο που δύναται να συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία θετικού κλίματος και να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν (Crossman and Harris, 2006). Στο πλαίσιο λειτουργίας αυτού του συστήματος, η αποτελεσματική συνεργασία και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών οδηγούν στην ανάπτυξη της συλλογικότητας και στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει το σχολείο (Σαΐτης, 2005).

Σχετικά με το εφαρμοζόμενο στιλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, όπως κατέδειξαν τα αποτελέσματα ερευνών (Sahin, 2004· Διάδου, 2014· Παρασγάκης, 2014), οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν, κυρίως, το μετασχηματιστικό στιλ, γεγονός που επηρεάζει θετικά την οργανωσιακή νοηματοδότηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 1999). Επίσης, τα αποτελέσματα συναφών ερευνών (Shamir, House & Arthur, 1993; Yukl, 1999) ανέδειξαν υψηλό βαθμό συσχέτισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη θέληση των εργαζομένων να θέτουν ολοένα και υψηλότερους στόχους, γεγονός που μπορεί να τους κατευθύνει σε επιθυμητές εργασιακές συμπεριφορές. Αντίστοιχα, από έρευνες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & McKee, 2007; Piccolo & Colquitt, 2006), αναδείχθηκε θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη νοηματοδότηση στην εργασία των εκπαιδευτικών.

Παρακάτω, προσδιορίζονται γενικά οι παράγοντες νοηματοδότησης της εργασίας και καταγράφονται συγκεκριμένα οι τρόποι νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα που επιφέρει η απόδοση νοήματος στην εργασία τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν. Επίσης, γίνεται σαφής αναφορά στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας όσον αφορά τη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, με το μετασχηματιστικό στιλ να αναδεικνύεται ως το καταλληλότερο, τόσο για την δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον, όσο και για την ευρύτερη επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες και τρόποι νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών

Οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη νοηματοδότηση της εργασίας ενός ατόμου είναι η αυτοαντίληψή του, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει στον χώρο εργασίας του καθώς και το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται (Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη αποτελεί τον βασικό παράγοντα νοηματοδότησης της εργασίας του ατόμου (Bono και Judge, 2003), διότι σε συνδυασμό με τις αξίες, τα κίνητρα και τις εμπειρίες του από το εργασιακό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την εργασία του (Bono και Judge, 2003). Παράλληλα, το άτομο που συνειδητοποιεί ότι η εργασία του συμβαδίζει με τις αξίες του οδηγείται σταδιακά στη νοηματοδότησή της, εκτελώντας περισσότερο αποτελεσματικά τις διάφορες εργασίες που του ανατίθενται (Bono & Judge, 2003). Επίσης, η νοηματοδότηση της εργασίας ενός ατόμου επηρεάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις του, τόσο εντός του εργασιακού χώρου, όσο και πέραν αυτού (Pratt &

Ashforth, 2003). Και τούτο, διότι μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του το άτομο δύναται να εκφραστεί, ενισχύοντας θετικά την απόδοση νοήματος στην εργασία του. Άλλωστε, οι ανταλλαγές απόψεων του ατόμου με τους συνεργάτες του στον χώρο εργασίας μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις του ως προς το νόημα που αποδίδει στην εργασία του (Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003). Καταλήγοντας, το περιβάλλον όπου εργάζεται ένα άτομο επηρεάζει τη νοηματοδότηση της εργασίας του, αφού έχει αποδειχθεί ότι όταν δίνεται έμφαση στην αυτονομία, στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και στη σοβαρότητα που αποδίδεται στα καθήκοντα, τότε επηρεάζεται και η απόδοση νοήματος στην εργασία (Grant, 2008, όπ. αναφ. στο Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010).

Όσον αφορά τους τρόπους μέσω των οποίων δύναται να αναβαθμιστεί το επίπεδο νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών, οι κυριότεροι είναι η αίσθηση του «ανήκειν» (Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010), η αυτοαποτελεσματικότητα (Baumeister και Vohs, 2002 όπ. αναφ. στο Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010), η αυτονομία που έχουν κατά την εργασία τους (Wrzesniewski & Dutton, 2001) καθώς και η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

Αρχικά, μέσο νοηματοδότησης για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η αίσθηση του «ανήκειν», διότι εκφράζει τη διάθεσή τους να δημιουργήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, με σκοπό να βιώσουν κοινές εμπειρίες με άλλα άτομα στον εργασιακό τους χώρο (Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την αίσθηση ότι είναι ενταγμένοι σε μια ομάδα όπου ενυπάρχει η αίσθηση της αμοιβαίας υποστήριξης, μέσω της οποίας αποδίδεται νόημα στην εργασιακή τους εμπειρία (Pratt & Ashforth, 2003). Έναν άλλο τρόπο νοηματοδότησης αποτελεί η αυτοαποτελεσματικότητα, αφού αφορά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν ένα θεμιτό αποτέλεσμα ή ακόμη και να επιφέρουν αλλαγές στο περιβάλλον όπου εργάζονται (Baumeister & Vohs, 2002 όπ. αναφ. στο Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010). Παράλληλα, η νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την αυτονομία τους μέσα στο εργασιακό πλαίσιο, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να ενεργούν βάσει ελεύθερων επιλογών νιώθοντας ενεργά υποκείμενα και όχι παθητικοί δέκτες (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Επίσης, σημαντική είναι η επίδραση που έχει το κοινωνικό περιβάλλον στην διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως διάυλος νοηματοδότησης της εργασίας τους (Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003). Συγκεκριμένα, το κοινωνικό περιβάλλον επιδρά μέσω της διαπροσωπικής νοηματοδότησης που στηρίζεται στη θεωρία της «επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας», σύμφωνα με την οποία το άτομο προσπαθεί να αναλύσει στοιχεία ή ενδείξεις στο εργασιακό του περιβάλλον τα οποία θα του δώσουν πληροφορίες που θα χρησιμοποιήσει στη συνέχεια προκειμένου να αποδώσει νόημα στην εργασία του (Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να νιώθουν ότι «ανήκουν» σε ένα σύνολο στο σχολικό περιβάλλον, όπου θα βρίσκουν υποστήριξη στις επιλογές τους.

Παράλληλα, χρειάζεται να λειτουργούν με σχετική αυτονομία προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ενώ παράλληλα, να αποκτήσουν «επαγγελματική» συνείδηση ώστε να επανακτήσουν το χαμένο κύρος τους αποδίδοντας νόημα στο έργο τους (Ξωχέλλης, 2005).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Προκειμένου να επιτευχθεί η οργανωσιακή νοηματοδότηση ενός οργανισμού απαιτείται η ηγεσία του να προσδίδει αξία στους εργασιακούς στόχους, μέσω της δημιουργίας ενός εργασιακού περιβάλλοντος που να προάγει την ψυχολογική ασφάλεια και την ευημερία (Pratt & Ashforth, 2003). Ειδικότερα, στο σχολικό περιβάλλον ο διευθυντής-ηγέτης χρειάζεται να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλέκονται στον εργασιακό χώρο τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Και τούτο, ώστε να αποδίδουν νόημα στην εργασία τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την παρακίνηση, καθώς και δια μέσου της επαγγελματικής και προσωπικής τους ανάπτυξης (Kahn, 1990).

Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας δύναται να προσδώσει τέτοια στοιχεία στο σχολικό περιβάλλον διότι έχει χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν τους εργαζόμενους στη νοηματοδότηση του ρόλου και της αποστολής τους (Pratt & Ashforth, 2003). Ειδικότερα, οι «μετασχηματιστικοί» ηγέτες βοηθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναπτύξει συνεργατική κουλτούρα (Leithwood & Jantzi, 1999), γεγονός που αυξάνει τόσο την παραγωγικότητα του οργανισμού, όσο και τα κίνητρα των εργαζομένων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Αυτό επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Kollerle (2015), ο οποίος διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ της συνεργασίας και της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και την κοινή προσπάθεια ερμηνείας και αντιμετώπισης των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Κατ' επέκταση, ο βαθμός στον οποίο οι συνεργατικές πρακτικές δύναται να ωφελήσουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την αυτονομία της (Ξωχέλλης, 2006), καθώς και τη ξεχωριστή ταυτότητα που διαμορφώνεται μέσω των κοινών προσανατολισμών.

Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην απόδοση νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών, μέσω της ενίσχυσης της εμπλοκής τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Σε αυτό το πλαίσιο, η Παπακωνσταντίνου (2016) κατά την έρευνά της ανέδειξε τη συνεργατική κουλτούρα και τη θετική στάση προς την καινοτομία ως τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολείων που υλοποιούσαν ευρωπαϊκά προγράμματα. Ανάλογες δράσεις και πρωτοβουλίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και να αντιληφθούν πλήρως τη σχέση τους με αυτόν (Kanungo, 1982). Το γεγονός αυτό, αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η στάση του διευθυντή για την προαγωγή των συνεργατικών πρακτικών μέσα από την οργάνωση καινοτόμων δράσεων και τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2002). Άλλωστε, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτήσουν δεξιότητες καινοτομίας και

προσαρμοστικότητας, ανταποκρινόμενοι στις σύνθετες ανάγκες των μαθητών τους, καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα του διαρκούς μετασχηματισμού των πρακτικών τους, τόσο μέσω των εμπειριών που αποκτούν, όσο και μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες μορφές επιμόρφωσης (Day, 1997). Άλλωστε, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να ενδυναμώσει τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Και τούτο, διότι μέσω της επιμόρφωσης διαμορφώνεται η απαραίτητη συνεργατική κουλτούρα, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες που σχετίζονται με τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας (Day, 1997). Οι εκπαιδευτικοί, ενεργώντας σε ένα τέτοιο πλαίσιο, θα μπορέσουν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ώστε να αποδοθεί νόημα στην εργασία τους και να ανελιχθούν επαγγελματικά. Και τούτο, διότι η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια πολυδιάστατη δυναμική διαδικασία (Day, 1997). Το γεγονός αυτό, θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και στο γενικότερο μαθησιακό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 1995).

Συμπεράσματα

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εμπλεκόμενοι σε αυτό (Hoy & Miskel, 2013). Επομένως, ο διευθυντής, με την γενικότερη στάση που τηρεί, δύναται και οφείλει να προάγει την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ παράλληλα, μέσα από τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ενισχύει συγκεκριμένες νόρμες συμπεριφοράς που κατευθύνουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας προς την αποτελεσματικότητα (Παπαναούμ, 2000).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αναδείχθηκε ως η καταλληλότερη διότι αναδεικνύει τη σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης, ενώ παράλληλα επιδιώκει την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (OECD, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περισσότερο αποτελεσματική και ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Μέσω της εργασιακής δέσμευσης και της ενίσχυσης των οργανωσιακών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί δύναται να συμβάλλουν περισσότερο ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο συλλόγου εκπαιδευτικών και στη μέριμνα για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών στον χώρο του σχολείου, συνειδητά και όχι «κατά καθήκον». Και τούτο επιτυγχάνεται μόνο όταν μέσα από την καθημερινή άσκηση του λειτουργήματός τους, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση και ότι οι προσπάθειές τους έχουν «νόημα».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K. & McKee, M. C. (2007). Transformational Leadership and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaningful Work, *Journal of Occupational Health Psychology* 2007, Vol. 12, No. 3, 193–203.

Bono, J. E. & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, Vol.46, No.5, 554–571. Ανακτήθηκε στις 16/11/2019 από shorturl.at/BJQTU

Crossman, A. & Harris, P. (2006). *Job satisfaction of secondary school teachers*, *Educational Management Administration Leadership*, 34, 29-46.

Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39 – 54. DOI: 10.1080/13674589700200002

European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes, (July 2013). European Commission/ Education and training.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από <http://shorturl.at/gjozK>

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724.

Kamdron, T. (2005), Work motivation and job satisfaction of Estonian higher officials, *International Journal of Public Administration*, Vol.28 No. 13-14, pp. 1211-1240. Ανακτήθηκε στις 14/11/2019 από shorturl.at/fGW69

Kanungo, R. N. 1982. *Work Alienation: An Integrative Approach*. New York: Praeger Publishers.

Kolleen J. O. (2015). *The relationship between collaboration and collective efficacy in two Wisconsin high schools*. Doctor of Education. Edgewood College. Ανακτήθηκε στις 9/10/2019 από shorturl.at/fkJK6

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.

May, D. R., Gilson, R. L. & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), pp.11–37. Ανακτήθηκε στις 5/10/2019 από shorturl.at/intxy

OECD (2008). *Improving School Leadership VOLUME 1: POLICY AND PRACTICE*, By Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman.

Piccolo, R.F & Colquitt, J.A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics, *Academy of Management Journal*, Vol. 49, No. 2, 327–340.

Pratt, M. G. & Ashforth, B. E. (2003). Fostering Meaningfulness in Working and at Work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 309-327). San Francisco, CA: Berrett-Koehler. Ανακτήθηκε στις 4/10/2019 από shorturl.at/mqAN8

Rosso, B. D, Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review, *Research in Organizational Behavior* 30 (2010), pp. 91–127. Published by Elsevier. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://bit.ly/2CNK-bHf>

Sahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture (The case of Izmir, Turkey). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 4(2), (pp.387-396) Ανακτήθηκε στις 5/10/2019 από shorturl.at/zEPR2

Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577–594.

Wrzesniewski, A. & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2). pp. 179-201. Ανακτήθηκε στις 17/10/2019 από shorturl.at/ALMN0

Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. In R. Kramer & B. Staw (Eds.). *Research in organizational behavior*, Vol. 25 (pp.93-135). Oxford, England: Elsevier. Ανακτήθηκε στις 16/12/2018 από shorturl.at/douBL

Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, Vol.10, No.2, p. 285-305.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 8. Ανακτήθηκε στις 15/10/2019 από shorturl.at/drsBN

Βασιλάκη, Δ. (2012). *Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 11/12/2018 από shorturl.at/bBOU8

Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε.*

Αθήνας. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 8/10/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28361>

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενισχυτική στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Μουτιάγκα, Σ. (2016). *Η απόδοση νοήματος στην εργασία και η επίδρασή της στο εργασιακό στρες Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2016). *Διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα ως καινοτόμες δράσεις*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 28/9/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32835>

Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παρασχάκης, Μ. (2014). *Χαρακτηριστικά του 'χαρισματικού' εκπαιδευτικού στελέχους: Απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 8/10/2019 από shorturl.at/grsy0

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παράδειγμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω ταινίας

Καραγιάννη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α., evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Η πολυπολιτισμικότητα εξελίσσεται ταχύτατα, η μετανάστευση αυξάνεται και συνοδεύεται από σοβαρά κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα σε όλο τον κόσμο. Οι διαπολιτισμικές επαφές αυξάνονται διαρκώς, καθώς οι αλληλεξαρτήσεις σε όλο τον πλανήτη διευρύνονται. Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία στο κοινωνικό-εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, τον προσανατολισμό του σχολείου στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με αφορμή την ταινία θίγονται πολυπολιτισμικά θέματα στα πλαίσια της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας. Το παράδειγμα συνδέεται με ζητήματα του σύγχρονου σχολείου, καθώς η συμπεριφορά του πατέρα της Τούλας, ήρωα της ταινίας, εμπεριέχει στερεότυπα, προκαταλήψεις, εθνοκεντρισμό και ελλιπή πολιτισμική προσαρμογή.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνική ταυτότητα, στερεότυπα, προκαταλήψεις, εθνοκεντρισμός

Εισαγωγή

Η ομαλή ένταξη των μαθητών μεταναστών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο, η αποτελεσματική κοινωνικοποιητική-εκπαιδευτική λειτουργία των πολυπολιτισμικών σχολείων στη χώρα μας προϋποθέτει, αρχικά, ενημερωμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς (Παπαστυλιανού κ.ά., 2014). Μέρος ενός σύγχρονου επιμορφωτικού προγράμματος θα μπορούσε να αποτελέσει η εκπαιδευτική ταινία προκειμένου να συναρπάσει, να εμπνεύσει, να ευαισθητοποιήσει, να εκπαιδεύσει και να παρακινήσει σαν το πιο αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη του επιμορφωτικού στόχου. Στην προκειμένη περίπτωση, για να επιτευχθούν οι επιμορφωτικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, θα προβληθεί στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς η ταινία: Γάμος αλά Ελληνικά (My big Fat Greek Wedding). Στη συγκεκριμένη ταινία, η Τούλα Πορτοκάλος, τριαντάχρονη, ανύπαντρη, ελληνικής καταγωγής, ζει στις ΗΠΑ με την οικογένειά της. Από τα παιδικά της χρόνια αισθάνεται την πίεση των γονιών της με τη συνεχή παρότρυνση να παραμείνει Ελληνίδα. Ο πατέρας της επιμένει, ότι η κόρη του πρέπει να παντρευτεί άνδρα από την Ελλάδα. Η Τούλα ερωτεύεται στα τριάντα της τον Ίαν, καθηγητή αγγλικής φιλολογίας. Ο πατέρας της, ιδιοκτήτης ελληνικής ταβέρνας, δεν θέλει να ακούσει λέξη για τον υποψήφιο γαμπρό, ο οποίος είναι Προτεστάντης, χορτοφάγος και κυρίως... δεν είναι Έλληνας! Ο γαμπρός αναγκάζεται, στο τέλος, να προσαρμοστεί στα ήθη της ελληνικής κοινότητας για να γίνει αποδεκτός, αφού υποστεί απίστευτες δοκιμασίες, μέχρι να πάρει την ευχή της ελληνικής οικογένειας. Η ταινία αποτελεί σάτιρα των προκαταλήψεων της ελληνοαμερικανικής κοινότητας και θίγει με χιούμορ τα προβλήματα της αναγκαστικής συνύπαρξης πολυφυλετικών κοινωνιών στη Δύση. Με αυτό τον

γλαφυρό τρόπο και με εποπτικό-επιμορφωτικό μέσο την ταινία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τοποθετήσουν στη θέση του πατέρα και του γαμπρού μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας

Οι Tajfel και Turner (1979) αναφέρουν στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, ότι το κοινωνικό μέρος της ταυτότητας του κάθε ατόμου παράγεται από τις ομάδες στις οποίες ανήκει ο καθένας. Τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα η οποία συμβάλλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους. Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται σε συγκρίσεις που γίνονται ανάμεσα στην ομάδα που ανήκει κάποιος αλλά και σε άλλες ομάδες. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης καθορίζει αν η ταυτότητα είναι θετική ή όχι. Η εύνοια των μελών της ομάδας, που ανήκει το άτομο, είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η εξύψωση της κοινωνικής ταυτότητάς του (Smith & Bond, 2005). Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner (1979), η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από εκείνες τις όψεις της αυτοεικόνας ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρεί το άτομο, ότι ανήκει. Κάθε άτομο τείνει να τοποθετεί τον εαυτό του σε ένα πλήθος κοινωνικών κατηγοριών-ομάδων. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια τον προσδιορισμό της αυτοεικόνας του ατόμου μέσα από την ιδιότητά του ως μέλους αυτών των ομάδων. Η επιλογή της ιδιότητας του μέλους μιας ομάδας και ο προσδιορισμός του εαυτού από αυτή την επιλογή, δεν συντελείται τυχαία. Αντίθετα, εξυπηρετεί τη βασική ανάγκη του ατόμου να διαθέτει θετική εικόνα για τον εαυτό. Στην εν λόγω ταινία, ο πατέρας της Τούλας νιώθει πολύ καλά και ξεχωρίζει με τον χαρακτηρισμό: «Έλληνας» που τον διαφοροποιεί από τους φορείς άλλων πολιτισμών, όπως αναφέρει συγκεκριμένα: «δύο κατηγορίες ανθρώπων υπάρχουν: οι Έλληνες και οι άλλοι, που θα ήθελαν να είναι Έλληνες». Ο πατέρας τοποθετεί τον εαυτό του στην κοινωνική-εθνική ομάδα των Ελλήνων και από εκεί προκύπτει και η αυτοεικόνα του, ως ανθρώπου με αρχές, καθώς με απογοήτευση δηλώνει στην κόρη του, ότι περίμενε ένα γαμπρό με αρχές δηλαδή έναν Έλληνα. Αυτή η θετική αυτοεικόνα του πατέρα επιβεβαιώνεται και ενισχύεται από την ελληνική γλώσσα που τη θεωρεί βάση όλων των γλωσσών, καθώς κάθε λέξη, παγκοσμίως, έχει σίγουρα-κατά τη γνώμη του, ρίζα ελληνική. Αυτή η ιδιομορφία στην οργάνωση του κοινωνικού κόσμου έχει ως άμεση και διακριτή συνέπεια την απώλεια της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας στην κρίση του ατόμου. Τα κοινωνικά γεγονότα, τα πρόσωπα και η συμπεριφορά, η στάση και οι προθέσεις τους θεωρούνται σύμφωνα με μία υποκειμενική λογική που αποσκοπεί στη διαφύλαξη της θετικής εικόνας του ατόμου για τον εαυτό. Το άτομο συγκρίνει και συγκρίνεται και στη συνέχεια αλλοιώνει τα χαρακτηριστικά των εισερχόμενων κοινωνικών δεδομένων, προκειμένου να διατηρεί την αίσθηση της αξίας, η οποία λαμβάνει τη μορφή της ανωτερότητας (Smith & Bond, 2005). Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό το άτομο μοιάζει να είναι καταδικασμένο, να προβαίνει σε προκατειλημμένες κρίσεις και στην οργάνωση του κοινωνικού του σύμπαντος σύμφωνα με πεποιθήσεις που δεν συνιστούν το αποτέλεσμα μιας ολοκληρωμένης γνωστικής

επεξεργασίας αλλά μιας μονομερούς και απλουστευμένης αποκρυστάλλωσης (Tajfel & Turner, 1979). Πράγματι, ο πατέρας της Τούλας απλουστευμένα και αποκρυσταλλωμένα πιστεύει, ότι οι σωστοί άνθρωποι, με αρχές, μπορεί να είναι μόνο Έλληνες. Ορίζει, διαχωρίζει, κατανέμει σε κατηγορίες, αποδίδει χαρακτηρισμούς και με αυτό τον τρόπο «τακτοποιεί» τους άλλους σε ομάδες και κοινωνικές κατηγορίες ως όμοιους, ανώτερους και κατώτερους. Θεωρεί ο πατέρας της Τούλας, ότι αφού ο υποψήφιος γαμπρός δεν είναι Έλληνας θα είναι κατώτερος και δεν αξίζει να παντρευτεί την κόρη του, που είναι φορέας ενός ανώτερου πολιτισμού. Προτιμά να αξιολογεί πιο θετικά και να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη επιείκεια τα μέλη της ομάδας ή των ομάδων στις οποίες και ο ίδιος ανήκει, ενώ αντιμετωπίζει πιο αρνητικά και εξαντλεί την αυστηρότητά του στα άτομα-μέλη ομάδων που θεωρεί υποδεέστερες. Συνηθίζει να τονίζει τη διαφορά και τη συγκριτική υπεροχή της δικής του ομάδας εμμένοντας στα σημεία των δύο ομάδων στα οποία η ανωτερότητα της δικής του ομάδας είναι πιο σαφής. Η εξέλιξη της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας: η θεωρία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, (Tajfel & Turner, 1979) υποστηρίζει, ότι ο βαθμός σύμφωνα με τον οποίο το άτομο κατηγοριοποιεί τον εαυτό του ως μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας θα μπορεί να προβλέψει και τη φύση των διεργασιών της επιρροής της εσω-ομάδας που θα προκύψουν αλλά και τον προσανατολισμό του ατόμου προς τις εξω-ομάδες.

Στερεότυπα

Ο πατέρας της Τούλας παρουσιάζει μία συμπεριφορά που εμπεριέχει στερεότυπα που αφορούν την εθνικότητα, τη θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις που «κουβαλάει» ο υποψήφιος γαμπρός που δεν είναι Έλληνας, ούτε Ορθόδοξος, αλλά Προτεστάντης και μάλιστα με διατροφικές συνήθειες χορτοφάγου και κατά πολύ διαφορετικές από αυτές των Ελλήνων. Όλη αυτή η διαδικασία με τα στερεότυπα μπορεί να θεωρηθεί ένα σύνολο πεποιθήσεων για τα άτομα που είναι μέλη μίας ομάδας, ενώ προκατάληψη είναι μάλλον μία στάση, συνήθως αρνητική προς τα μέλη μίας ομάδας (Blanz et. al., 2004). Η εκπαίδευση, η εθνικότητα, η ηλικία, το φύλο, ο πλούτος καθώς και άλλα αποτελούν τη βάση του στερεοτύπου, όπως συμβαίνει και με κάθε αναγνωρίσιμο κοινωνικό δείκτη. Τα στερεότυπα ποικίλλουν από πολλές απόψεις. Μπορεί να τα συμερίζονται διάφοροι άλλοι ή και τα ίδια τα άτομα τα οποία εμπίπτουν στο στερεότυπο ή μπορεί να είναι θέμα της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου. Περιλαμβάνουν πεποιθήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις αξίες, τις συμπεριφορές, τις απόψεις ή και τις πεποιθήσεις τυπικών εκπροσώπων της άλλης ομάδας, που μπορεί να είναι απλά ή σύνθετα, θετικά ή αρνητικά, εδραιωμένα ή αβέβαια (Triandis, 1994). Συχνά είναι υπεραπλουστευμένες πεποιθήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά, την τάση και τη συμπεριφορά μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Δημιουργούνται, κυρίως μέσω της γενίκευσης της συμπεριφοράς ενός μέλους μιας ομάδας, ώστε να χαρακτηρίσουν την ομάδα στο σύνολό της και μέσω της αντιμετώπισης των μελών άλλων κοινωνικών ομάδων ως ομοιογενή και αδιαφοροποίητα σύνολα ατόμων. Τα στερεότυπα διαμορφώνουν μια κοινωνική εικόνα, την περιχαράκωνουν, την ορίζουν και επιβάλλουν στο άτομο να θεωρεί ως πραγματικότητα την εικόνα αυτή. Επιπλέον, τα στερεότυπα βοηθούν τα άτομα να αποκομίσουν ένα θετικό αίσθημα αυτοεκτίμησης από τις ομάδες στις

οποίες ανήκουν (Smith & Bond, 2012). Στη συγκεκριμένη ταινία, ο πατέρας της Τούλας έχει την πεποίθηση, ότι μόνο ένας Έλληνας γαμπρός θα ήταν άξιος για την κόρη του καθώς έχει εσωτερικεύσει αρνητικές υπεραπλουστευμένες πεποιθήσεις για τον υποψήφιο μη Έλληνα Προτεστάντη γαμπρό και παραμένει περιχαρακωμένος σε αυτή την αντίληψη, μέσα από γενικεύσεις του παρελθόντος.

Προκαταλήψεις

Η προκατάληψη είναι μία στάση συνήθως αρνητική προς τα μέλη μιας ομάδας που βασίζεται αποκλειστικά στο γεγονός, ότι τα μέλη ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα (Atkinson & Hackett, 2004). Οι προκαταλήψεις είναι διαφορετικές από τις διακρίσεις, που εμπεριέχουν και κάποιες πράξεις συνήθως αρνητικές. Ως στάση, η προκατάληψη λειτουργεί όπως άλλα γνωστικά σχήματα (Walker & Pettigrew, 1984), υπό την έννοια, ότι οι πληροφορίες οι οποίες υποστηρίζουν την προκατάληψη επισημαίνονται και ακούγονται πιο συχνά από τις πληροφορίες που δεν την υποστηρίζουν, οπότε αποθηκεύονται και σταθερότερα στη μνήμη. Η προκατάληψη, η εκ των προτέρων κρίση, ορίζεται ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά και μόνο για τη συμμετοχή τους σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα. Για παράδειγμα, ο πατέρας της Τούλας επειδή έχει προκατάληψη για τους μη Έλληνες και μη Ορθοδόξους απορρίπτει τον υποψήφιο γαμπρό άκριτα χωρίς να προφτάσει να τον γνωρίσει, να κάνει διάλογο μαζί του και βγάζει τα συμπεράσματα εκ των προτέρων αφού είναι προκατειλημμένος για όλες τις άλλες κοινωνικές ομάδες εκτός από την ελληνική.

Εθνοκεντρισμός

Ο εθνοκεντρισμός είναι η χρήση της ιδιαίτερης εθνικής κουλτούρας ή του εθνικού πολιτισμού ως μέτρο σύγκρισης και κριτικής θεώρησης άλλων εθνικών κουλτουρών ή πολιτισμών από μεμονωμένα άτομα ή κοινωνικές ομάδες, περικλείοντας συχνά και την πεποίθηση για την ανωτερότητά της (Smith & Bond, 2012). Αφορά τη θεώρηση εκείνη των πραγμάτων κατά την οποία, η δική μας ομάδα είναι το επίκεντρο των πάντων και όλες οι υπόλοιπες ομάδες σταθμίζονται και αξιολογούνται σε αναφορά με αυτήν. Στην προκειμένη περίπτωση της ταινίας τα προσκλητήρια του γάμου αλλά και η γενικότερη διακόσμηση είναι οι ελληνικές σημαίες. Το ελληνικό έθνος και τα σύμβολά του είναι αυτά που αξίζουν γιατί είναι ορθά και σε αντίθεση με όλα τα υπόλοιπα έθνη και μάλιστα του υποψήφιου γαμπρού. Ο «Έλληνας» διαφοροποιεί τον πατέρα από τους φορείς άλλων πολιτισμών, όπως αναφέρει συγκεκριμένα: «δύο κατηγορίες ανθρώπων υπάρχουν: οι Έλληνες και οι άλλοι, που θα ήθελαν να είναι Έλληνες». Ο πατέρας κάνει τη σύγκριση των πολιτισμών και ανώτερος από αυτή τη διαδικασία αποδεικνύεται ο ελληνικός καθώς είναι το κέντρο όλων των πολιτισμών. Ο Triandis (1990), επισημαίνει ότι, ό,τι συμβαίνει στο δικό μας πολιτισμό θεωρείται φυσικό και ορθό, ενώ ό,τι συμβαίνει σε άλλους πολιτισμούς θεωρείται αφύσικο και ανάρμοστο, συγχρόνως τα ήθη της εσω-ομάδας έχουν οικουμενική εγκυρότητα και θεωρείται πέραν πάσης αμφιβολίας, ότι οι κανόνες, οι ρόλοι και οι αξίες της εσω-ομάδας είναι ορθές. Ο εθνοκεντρισμός

υποδηλώνει μια αδυναμία πρόσληψης του πολιτισμού μιας διαφορετικής φυλετικής ή εθνικής ομάδας με διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, κουλτούρα και διαφορετικά ήθη. Συνδέεται με το πρόβλημα των κοινωνικών προκαταλήψεων εξαιτίας των οποίων τα άτομα που ανήκουν σε μια κοινωνία μπορεί να αισθανθούν εχθρότητα απέναντι σε κοινότητες με διαφορετική κοινωνική συγκρότηση ή πολιτιστική προέλευση (Crosby, 1984). Αυτό ακριβώς συμβαίνει και με τον πατέρα της Τούλας, που αδυνατεί να κατανοήσει τη δυτική κουλτούρα του γαμπρού του και των γονιών του. Ο,τιδήποτε κάνουν οι άλλοι το θεωρεί αφύσικο και ανάρμοστο, ενώ καθετί το ελληνικό θεωρεί, ότι είναι ορθό και φυσικό.

Διαπολιτισμική προσαρμογή

Η διαπολιτισμική προσαρμογή είναι μία κοινότητα διαδικασία, κατά την οποία, το άτομο μαθαίνει να ζει με την αλλαγή και τη διαφορά, σε διαφορετικό περιβάλλον και διαφορετικούς ανθρώπους, διαφορετικούς κανόνες, διαφορετικά πρότυπα και έθιμα (Παπαστυλιανού, 2012). Ο Anderson (1994a), διέκρινε έξι τύπους ανθρώπου ως προς την πολιτισμική προσαρμογή. Ένας από αυτούς τους τύπους είναι: οι Κάστορες. Οι Κάστορες βουτάνε με το κεφάλι στις συγκεκριμένες ευθύνες που τους θέτει το επάγγελμά τους και έχουν υψηλά επίπεδα απόδοσης. Η διαπροσωπική προσαρμογή είναι ελάχιστη και αποφεύγουν την κοινωνική επαφή με τον πολιτισμό που τους φιλοξενεί και τα μέλη του (Παπαστυλιανού, 2012). Ο πατέρας της Τούλας ανήκει στην κατηγορία Κάστορες, καθώς είναι πολύ επιτυχημένος επαγγελματικά, πηγαίνει περίφημα η ταβέρνα του, αλλά ως εκεί, θέλει να έχει τους «ξένους» ως πελάτες και δεν επιθυμεί να συναναστρέφεται στον ιδιωτικό του βίο με αυτούς. Επίσης εντύπωση προκαλεί η αντίδραση του πατέρα, όταν οι γονείς του γαμπρού κατά την επίσκεψή τους, τους προσφέρουν κέικ. Μοιάζει να παραξενεύεται με το δώρο των δυτικών συμπεθερών και σαν να ακούει πρώτη φορά, ότι σε κάποιους άλλους πολιτισμούς αυτό το δώρο συνηθίζεται.

Προτάσεις

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο είναι κομβικός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται για την διαπολιτισμική του ετοιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ώστε να αποφύγουν την εθνοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίας των άλλων πολιτισμών. Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές για να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητές τους χωρίς να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής. Συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών τους. Η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να βελτιωθεί με την ενσυναίσθηση προς όλους τους μαθητές και με την παροχή προγραμμάτων κατάρτισης (Παπαστυλιανού κ.ά., 2014) που επιτρέπουν στα μέλη συγκεκριμένων εθνικών ομάδων να αποκτήσουν θέσεις σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού δημιουργώντας έτσι ρήγματα

στα όρια ανάμεσα στις εθνότητες. Η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες, όπως η πολιτισμική αυτογνωσία, η κατανόηση της Ιστορίας-των παραδόσεων, ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παπαστυλιανού, 2012). Παράλληλα να εξετάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις προσωπικές τους στάσεις και να κατανοούν τις διαφορές απόψεων για τους μαθητές εθνικών μειονοτήτων (Vazquez & Vazquez, 2003). Οι διαδικασίες πρέπει να κατευθύνονται προς την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας του μαθητή και σύμφωνα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδό του και τη χώρα προέλευσής του. Συμβουλευτικά μπορεί να υπάρχει υποστήριξη από κοινωνικές πηγές (π.χ. οργανώσεις ΜΚΟ), με σεβασμό και κατανόηση στη διαφορά (Μαλικιώση & Παπαστυλιανού, 2008). Στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τα προβλήματα οφείλονται κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. φυλετικές διακρίσεις) για τα οποία δεν είναι υπεύθυνοι οι ίδιοι. Για τους λόγους αυτούς απαιτείται μετατόπιση του τρόπου παρέμβασης, προσαρμογή των συμβουλευτικών μεθόδων-στρατηγικών στις πολιτισμικές ανάγκες του μαθητή με ταυτόχρονη ενσωμάτωση παραδοσιακών μεθόδων (Παπαστυλιανού, 2008). Συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν τη σχολική πολυπολιτισμική τάξη είναι οι παρακάτω, ο δάσκαλος να:

- Παρατηρεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών.
- Αναγνωρίζει τις δικές του πολιτισμικές αξίες, αποδέχεται τις διαφορετικές αξίες των άλλων και ρωτά –μαθαίνει από αυτούς για τις διαφορές.
- Ενθαρρύνει την ομάδα να ανιχνεύσει την ιστορία της, την παράδοσή της.
- Ενθαρρύνει την ανάπτυξη κανόνων συνύπαρξης και αλληλο-αποδοχής.
- Σχηματίζει ομάδες ανάλογα με την περίπτωση π.χ. εθνικής προέλευσης.
- Καλεί τους γονείς και συνεργάζεται μαζί τους.
- Γίνεται προσεκτική αξιολόγηση λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή του πολιτισμικού υπόβαθρου (Παπαστυλιανού, 2008).

Συμπεράσματα

Οι άνθρωποι μπορούν να προχωρούν ένα βήμα πιο μακριά από τα στερεότυπα και να σχηματίζουν μία πιο ρεαλιστική εντύπωση για τους άλλους, αλλά και να αξιολογούν την ορθότητα των προσωπικών τους αντιλήψεων. Αναφορικά, με το τέλος της ταινίας, αφού ο γαμπρός βαπτιστεί Ορθόδοξος και πραγματοποιηθεί ο γάμος σύμφωνα με τις ελληνικές παραδόσεις τα πατροπαράδοτα ήθη και έθιμα, ο πεθερός και ο γαμπρός θα συμφιλιωθούν. Σύμφωνα με τη θεωρία της επαφής μεταξύ των δύο ατόμων θα υπάρξουν θετικές συνέπειες και θα μειωθούν οι προκαταλήψεις. Καθώς γαμπρός και πεθερός θα επιδιώκουν κοινούς στόχους π.χ. την ευτυχία της Τούλας, η επαφή ανάμεσα στους δύο θα φτάσει σε επίπεδο συνεργασίας και ουσιαστικής γνωριμίας, αφού και οι δύο πια θα είναι τυπικά μέλη της ίδιας ομάδας-οικογένειας. Λόγω της επαφής των δύο ατόμων μπορεί να συμβεί και ο επιπολιτισμός του πεθερού καθώς θα επέλθουν αλλαγές από την διαπροσωπική του σχέση με τον γαμπρό του, που είναι φορέας του δυτικού πολιτισμού. Αντίστοιχα, ως προς την εκπαίδευση και συγκεκριμένα τη διαπολιτισμική αγωγή, το Πανεπιστήμιο πρέπει να προετοιμάζει κατάλληλα τους φοιτητές για να αντιμετωπίσουν, ως επαγγελματίες αργότερα, την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού

σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις, που έχουν για τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Παράλληλα η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να διεξάγεται κατά τη διάρκεια της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και να είναι κατά βάση ενδοσχολική, ώστε να υπάρχει εστίαση στις ανάγκες του κάθε σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και η αναδιοργάνωση όλου του σχολείου θα συντελέσουν στη μείωση φαινομένων απομόνωσης των διαφορετικών μαθητών γεγονός που θα βάλει τις βάσεις για τον περιορισμό των απομονωμένων ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Anderson, E.(1994a), Cross-Category Variation in Customer Satisfaction and Repurchase Likelihood, *Marketing Letters*, forthcoming.

Atkinson, D.R. & Hackett, C. (2004). *Counselling Diverse Populations*. London: McGraw Hill.

Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R. & Klink, A. (1998) Responding to negative social identity: a taxonomy of identity management strategies, *European Journal of Social Psychology*, 28, 697-729.

Crosby, F. (1984). The denial of personal discrimination. *American Behavioral Scientist*, 27(3), 371-386.

Μαλικιώση – Λοϊζου Μαρία & Παπαστυλιανού, Α.(2008). Εισαγωγή στο ειδικό τεύχος «Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική Ψυχολογία, *Ψυχολογία*, 15 (1) i-ix.

Παπαστυλιανού, Α. (2012). Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής στην οικογένεια μεταναστών – παλιννοστούντων στην Ελλάδα: Συστημικό πλαίσιο παρέμβασης. Στο, Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.) *Διαπολιτισμικές Διαδρομές*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαστυλιανού, Α. (2008). Πολυπολιτισμική συμβουλευτική και θεραπεία σε γυναίκες μετανάστριες. Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες και δεξιότητες. *Ψυχολογία*, 15(1), 90-118.

Παπαστυλιανού Α., Γιοβαζολιάς Α. & Τσίτσας Γ. (2014). Η αλληλεπίδραση ατομικών και σχολικών παραγόντων σε σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον: προεκτάσεις σε θέματα συμβουλευτικής. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Γιοβαζολιάς (Επιμ.). *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Εφαρμογές και προκλήσεις*. Εκδ. ΠΕΔΙΟ.

Smith, P. & Bond, M.-H. (2012). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. Μετ. Α. Παπαστυλιανού. Αθήνα: Gutenberg.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S.Worchel (eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Triantis, H. C. (1990) Cross-cultural studies of individualism and collectivism, In: J. J. Berman (Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation: Cross- Cultural Perspectives*, Lincoln, NB: University of Nebraska Press, pp. 505-510.

Vazquez L. & Garcia-Vazquez, E. (2003). Teaching Multicultural Competence in the Counseling Curriculum. In D.B. Pope-Davis, H.L.K. Coleman, W.M. Liu & R. L. Toporek (eds.), *Handbook of Multicultural Competence in Counseling & Psychotherapy*. Thousand Oaks: Sage.

Walker, I. & Pettigrew, T.F. (1984) Relative deprivation theory: an overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology*, 23, 301-310.

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Αντύπας Γεράσιμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.85 M.Sc, M.Ed, antyger@gmail.com
Παναγιωτόπουλος Γεώργ., Επ. καθηγητής, Τ.Ε.Ι. Δυτ. Ελλάδας, teipat2017@gmail.com
Κυριαζή Αιμιλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 M.Ed, emilypatra@yahoo.gr
Περτέση Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 M.Ed, katerina.pert@hotmail.com

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση, νοούμενη ως η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου προς το έργο που ασκεί, έχει αποτελέσει αντικείμενο ενός μεγάλου αριθμού άρθρων και δημοσιεύσεων. Έτσι, έχει αναπτυχθεί ένας μεγάλος αριθμός θεωριών για την ερμηνεία της, ενώ έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η παρούσα ποσοτική έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας, σε σχέση με την υπηρεσιακή τους κατάσταση και τις πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, σε τυχαίο δείγμα 82 εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο εργασίας μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμ. Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο «Job satisfaction» (Warr, Cook & Wall, 1979). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης χωρίς αξιόλογες διαφοροποιήσεις σε σχέση με πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, Εκπαιδευτικό προσωπικό, Σχολικές μονάδες

Εισαγωγή

Οι συστηματικές προσπάθειες για να μελετηθεί η φύση και τα αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν ξεκίνησαν παρά μόνο τη δεκαετία του 1930, ο σημαντικός ρόλος που έπαιξε η στάση ενός εργαζόμενου στον προσδιορισμό των πράξεων του στην εργασία είχε αναγνωριστεί πολύ πριν. Ο Taylor ήδη από το 1912, είχε εικάσει ότι ο εργαζόμενος, που ενστερνιζόταν τη θεωρία της επιστημονικής διοίκησης και δεχόταν μέγιστες δυνατές αμοιβές καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια, θα ήταν ευχαριστημένος και παραγωγικός (Locke, 1976: 1298).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί πλέον ένα από τα περισσότερα μελετημένα θέματα στην οργανωτική/βιομηχανική ψυχολογία, κυρίως γιατί επικρατεί η γνώμη ότι συνδέεται τόσο με την ψυχική ισορροπία του προσωπικού, όσο και με την πρόκληση των οργανισμών να έχουν μέγιστη αποδοτικότητα και, τις περισσότερες φορές, σταθερό και ικανοποιημένο εργατικό δυναμικό (Κάντας, 1998: 108).

Παρόλο που μέχρι και τα μέσα του 1970, πιθανόν και υπό την επίδραση της Σχολής των Ανθρωπίνων Σχέσεων, υφίσταται πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών δημοσιεύσεων, τα επόμενα χρόνια η ενασχόληση με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης αρχίζει να εξασθενεί αν ανατρέξει κανείς στη συχνότητα εμφάνισης σχετικών θεμάτων σε επιστημονικά περιοδικά. Αυτό οφείλεται αφενός στο ότι ο δεσμός της εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με άλλες συμπεριφορικές μεταβλητές στο χώρο της εργασίας, και συγκριμένα με την επίδοση, δεν ήταν τόσο εύληπτος και άμεσος όσο αρχικά θεωρούνταν. Όσον αφορά τη διερεύνησή του δε φαινόταν να έχει άμεσο αντίκρισμα στην παραγωγικότητα, η οποία ήταν και το κύριο μέλημα των οργανισμών, αλλά και στο ότι τα νέα δεδομένα που άρχισαν να καθιερώνονται στο χώρο της εργασίας από οικονομική σκοπιά δεν επέτρεπαν περιθώρια για «πολυτελείς» θεωρητικές προσεγγίσεις. Εξάλλου η κυρίαρχη έγνοια του εργαζόμενου ήταν αρχικά η απόκτηση εργασίας και εν συνεχεία η καθιέρωσή της. Για τους περισσότερους η επαγγελματική ικανοποίηση ήταν το γεγονός ότι είχαν απλά εργασία (Κάντας, 1998: 108).

Παρόλο αυτά, μετά από την παραπάνω περίοδο κρίσης, η έρευνα στην επαγγελματική ικανοποίηση ανέκαμψε και δε διαφαίνονται πλέον σημάδια μείωσης ενδιαφέροντος. Στις μέρες μας, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα τόσο για όσους αφοσιώνονται στη διοίκηση ενός οργανισμού (π.χ. μάνατζερ) και για τους ερευνητές (π.χ. εργασιακούς ψυχολόγους), όσο και για τους επιστήμονες πολλών άλλων τομέων (π.χ. οικονομικών) (Balzer, 1997: 10).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση - Έρευνες στο πεδίο

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει απασχολήσει τόσο το διεθνές όσο και το εθνικό προσκήνιο (Eliophotou - Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

Ειδικότερα, οι σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση των εσωτερικών τους κινήτρων (π.χ. αγάπη για το επάγγελμα), ενώ ο βαθμός δυσαρέσκειας σχετίζεται με τις χαμηλές οικονομικές απολαβές, το φόρτο εργασίας κ.α. Ως επί το πλείστον οι έρευνες έδειξαν ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση ατομικών χαρακτηριστικών και κοινωνικών γνωρισμάτων του εκάστοτε σχολείου (Spear, Gould & Lee, 2000).

Η έρευνα των Spear, Gould & Lee (2000) πρόβαλλε επίσης ότι για την υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση απαραίτητη είναι η αυτονομία των εκπαιδευτικών, οι καλές συναδελφικές σχέσεις και γενικά η αίσθηση κοινωνικού έργου.

Οι Dinham & Scott (1998) πρόβαλλαν ένα τριμερές μοντέλο ικανοποίησης εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία στην Αυστραλία, όπου η μελέτη τους κατέδειξε υψηλό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική τους

επαγγελματική εξέλιξη και την επίδοση των μαθητών, ενώ χαμηλό βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με το φόρτο εργασίας, την κοινωνική θέση κ.α.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) στην Ελληνική επικράτεια, σε δείγμα 2.844 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε υψηλός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σπουδές, τις συνθήκες εργασίας και γενικά τον τρόπο διοίκησης του σχολείου.

Σύμφωνα με την Κονταξή (2007) που μελέτησε τα εσωτερικά κίνητρα, την εργασιακή και συναισθηματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ένα δείγμα 198 εκπαιδευτικών στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, αναδείχθηκε για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας ότι είναι σχετικά ευχαριστημένοι με την αυτονομία κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ακόμη κατέδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ αυτονομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κατάσταση που επιδρά στην αποδοτικότητα και το κοινωνικό τους χρέος.

Οι Ζουρνατζή, Τσιγγίλη, Κουστέλιου και Πιντζοπούλου (2006) μελέτησαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε δείγμα 437 καθηγητών φυσικής αγωγής σε δημόσια σχολεία. Διερευνήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας, τις μισθολογικές αποδοχές, τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, τη φύση της εργασίας, τον Διευθυντή και το σχολείο ως σύνολο. Η έρευνα κατέδειξε υψηλά ικανοποιητικά αποτελέσματα για τη φύση της εργασίας, ενώ στις συνθήκες εργασίας παρατηρήθηκε υψηλή συσχέτιση και αντίστοιχη ικανοποίηση από το σχολείο, το Διευθυντή του σχολείου και τις οικονομικές απολαβές.

Σύμφωνα με την Καρακώστα (2013) που μελέτησε την αυτονομία του εκπαιδευτικού σε 131 εκπαιδευτικούς σε δημόσια σχολεία του Δήμου Πατρέων, αναδείχθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση και η ανάπτυξη του επαγγελματισμού που συσχετίστηκε με την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Η μελέτη κατέδειξε υψηλά ποσοστά (43,4%) ικανοποίησης σχετικά με την αυτονομία των εκπαιδευτικών, ενώ οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση ήταν η συνολική «ανεξαρτησία» κατά το διδακτικό τους έργο. Τέλος, αποδείχτηκε ο άμεσος δεσμός αυτονομίας και ικανοποίησης από την εργασία καθώς και η αύξηση του επαγγελματισμού σε σχέση με την αύξηση της αυτονομίας.

Τέλος, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2013) που συσχέτισε την επαγγελματική ικανοποίηση με το ρόλο της ηγεσίας σε 170 εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση της ηγετικής παρουσίας του διευθυντή (δημοκρατικός, αυταρχικός, αδιάφορος, ανθρωπιστικός) στη σχολική μονάδα.

Επαγγελματική ικανοποίηση και κίνητρα εργασίας

Σύμφωνα με τον Locke (1976) η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου προς το συγκεκριμένο έργο που ασκεί, η οποία

πηγάξει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου» (Locke, 1976:1304).

Σύμφωνα με τις Price & Mueller (1981) η επαγγελματική ικανοποίηση κρίνεται ως ο βαθμός θετικής συμπεριφοράς και κατεύθυνσης του εργαζόμενου απέναντι στην εργασία του, ενώ σύμφωνα με τον Alderfer (1969) η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζει την ικανοποίηση ως ένα εσωτερικό υποκειμενικό γεγονός λόγω διάφορων καταστάσεων που διαδραματίζονται μεταξύ του ατόμου και του εργασιακού περιβάλλοντος και θεωρείται ταυτόσημη με την εκπλήρωση.

Τέλος, σύμφωνα με τις Wanous & Lawler (1972) που αναφέρει η (Χαραλαμπίδου, 1996:22) που ορίζουν ότι «το άτομο οδηγείται στην ικανοποίηση όταν συμπίπτουν κατά το δυνατόν οι ανάγκες του με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες εργασίας, με αποτέλεσμα να περιορίζεται το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών κι της εργασιακής πραγματικότητας» παρατηρείται η άποψη της ταύτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης με το βαθμό εκπλήρωσης των αναγκών και αξιών του ατόμου.

Αν και στην αρχή ήταν ευρέως διαδεδομένο πως το εργατικό δυναμικό είχε μόνο μια ολοκληρωμένη αίσθηση ικανοποίησης για την εργασία του, οι επιστήμονες πλέον έχουν αντιληφθεί πως οι εργαζόμενοι μπορεί να νιώθουν διαφορετικά για ορισμένες πτυχές της εργασίας τους, συμπεριλαμβανομένων της καθαυτής φύσης της εργασίας τους, της μισθολογικής αμοιβής τους, των συναδέλφων τους και γενικά άλλων σχετικών ζητημάτων.

Η επαγγελματική ικανοποίηση περιέχει επιμέρους στοιχεία και σύμφωνα με τον Watt, μπορεί να διαχωριστεί σε ενδογενή (βαθμός υπευθυνότητας, χρήση δεξιοτήτων, εποπτεία - έλεγχος) και εξωγενή (περιβάλλον εργασίας, ωράριο εργασίας, ασφάλεια, αμοιβές κ.α.) (Κάντας, 1998: 114).

Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ένα πολυδιάστατο σύνολο συμπεριφορών απέναντι σε διαφορετικές πλευρές μιας εργασίας, που προκύπτουν από τις προσδοκίες του εργαζόμενου γι' αυτή και τις εμπειρίες του. Δηλαδή ένας εργαζόμενος μπορεί να έχει υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τη μια πλευρά της εργασίας του και από την άλλη χαμηλό βαθμό ικανοποίησης (Kreitner & Kinicki, 1998: 206).

Η στενή σχέση μεταξύ των κινήτρων εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης συμπεραίνεται από το γεγονός ότι ένα υψηλό επίπεδο υποκίνησης θα έχει ψυχολογικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα. Τα πρώτα θα περιέχουν την εργασιακή ικανοποίηση και την ανάληψη ηθικής ή νομικής υποχρέωσης απέναντι στον οργανισμό, ενώ τα δεύτερα ότι το άτομο θα είναι «ικανοποιημένο» από την εργασία του και, συγκριτικά με ένα άλλο άτομο που δε θα είναι, θα παρουσιάζει την επιθυμητή στάση απέναντι στην εργασία του, δηλαδή υψηλότερη επίδοση και μικρότερες πιθανότητες απουσιών και κινητικότητας (Foster, 2000: 316).

Σύμφωνα με τους McCormick & Ilgen (1985) με τον όρο κίνητρα εργασίας εννοούνται, «οι συνθήκες που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τα εργασιακά περιβάλλοντα» (Κάντας, 1998: 48). Παρόλο που ο όρος μπορεί να περιλαμβάνει και αυτή την έννοια, συνήθως δε χρησιμοποιείται για να αναφερθούν γενικά οι λόγοι εργασίας των ανθρώπων. Αντιθέτως, η αναζήτηση κινήτρων παρουσιάζεται κυρίως στους λόγους για τους οποίους ορισμένοι εργαζόμενοι προσπαθούν ή όχι για την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου έργου (Κάντας, 1998: 48).

Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Η προσπάθεια διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή ως το αποτέλεσμα των συνθηκών που επικρατούν στον εργασιακό χώρο και η εύρεση των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτήν, εμποδίζεται έως ένα βαθμό από το γεγονός ότι δεν υφίσταται γενικά αποδεκτός ορισμός ή τρόπος μέτρησής της. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυσύνθετη έννοια που έγκειται στη συσχέτιση πολλών στοιχείων και επιμερίζεται σε εσωγενή και εξωγενή ικανοποίηση.

Οι ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζονται με τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών κατά το έργο διδασκαλίας. Ως κίνητρα για την ενεργοποίηση τους λαμβάνονται τα εξής: η συμμετοχή στη λήψη πρωτοβουλιών, η ανάληψη ευθύνης σχολικών δράσεων, η δυνατότητα αξιοποίησης των δεξιοτήτων - ικανοτήτων, το θετικό εργασιακό κλίμα και οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη (Μπρούζος, 2004).

Ωστόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο αριθμός και η ποιότητα των ευκαιριών για λήψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο του σχολείου (Saiti, 2007).

Από την άλλη, οι εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης περιλαμβάνουν τις συνθήκες εργασίας και τις οικονομικές απολαβές. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών - Διευθυντή, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή, η διαθεσιμότητα των σχολικών πόρων και γενικά η ασφάλεια που προσφέρεται καθορίζουν θετικά ή αρνητικά το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Επίσης, σπουδαίος ενδέχεται να είναι και ο παράγοντας του εργασιακού άγχους σε σχέση με το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τον McCarthy (1999), το άγχος (στρες) μπορεί να θεωρηθεί ως βασική αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων που παρουσιάζονται στο άτομο από το περιβάλλον του και των ικανοτήτων απόκρισης του στις απαιτήσεις αυτές, ιδιαίτερα υπό συνθήκες, όπου η αδυναμία ανταπόκρισης του θα έχει ουσιαστικές επιπτώσεις για αυτό βάσει των υποκειμενικών του εκτιμήσεων (Κάντας, 1995: 102).

Όσον αφορά το επαγγελματικό άγχος θεωρείται «η αναγνώριση από ένα άτομο της αδυναμίας του να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του» (Rollinson, Broadfield & Edwards, 1998: 268).

Ένας επιπλέον θεμελιώδης παράγοντας που είναι αναγκαίο να αναφερθεί και επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός της επικοινωνίας μέσα σε έναν οργανισμό. Μάλιστα, την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια ιδιαίτερη στροφή ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο θέμα, ως ένα επιπλέον σημείο αναφοράς πάνω στο ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Βέβαια, ο Likert ανέπτυξε το ζήτημα της ικανοποίησης από την επικοινωνία ήδη από το 1967. Ειδικότερα προσδιόρισε την επικοινωνία ως μια ενδιάμεση μεταβλητή μεταξύ των στόχων του οργανισμού και τεσσάρων (4) επιθυμητών τελικών αποτελεσμάτων: την παραγωγικότητα, την εργασιακή ικανοποίηση, το κέρδος και τις σχέσεις διοίκησης - εργαζομένων (Duldt-Battley, 2004: 6).

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και ο προσδιορισμός του θεωρητικού πλαισίου που εντάσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθόρισαν τη μεθοδολογία της έρευνας. Η έρευνα ήταν ποσοτική με χρήση ερωτηματολογίου σε τυχαίο δείγμα 82 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Σχολεία της Δυτικής Ελλάδας, στο πλαίσιο εργασίας μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμ. Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.

Η ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου χαρακτηρίζεται ως μια ικανοποιητική επιλογή για τη συλλογή δεδομένων, εφόσον αποτυπώνει την γενική εικόνα και τις τάσεις που επικρατούν (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας λοιπόν, επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας «απλής» δειγματοληψίας. Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας.

Για την προσέγγιση του δείγματος, ορίστηκαν βασικά ζητήματα δεοντολογίας που έπρεπε να τηρηθούν (Cohen & Manion, 1994, Faulkner et.al, 1999).

Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εξασφαλίστηκε με ενημέρωσή τους σε θέματα σκοπού και διαδικασίας της έρευνας.

Μοιράστηκαν 90 ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν ανώνυμα τα 86 εκ των οποίων τα 4 δεν συμπεριλήφθησαν στην επεξεργασία των στοιχείων καθώς ήταν ημιτελή, δίνοντας υψηλό βαθμό (91%) ανταποκρισιμότητας.

Σ' όλη τη έκταση της έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια για τη βέλτιστη αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία (Θεοφιλίδης, 1994).

Σκοπός - Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δείγμα 82 εκπαιδευτικών από σχολικές μονάδες της Δυτικής Ελλάδας.

Στόχος ήταν η καταγραφή η διερεύνηση και ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν γενικά στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, διερευνήθηκε:

- α) η διαφοροποίηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών,
- β) η διαφοροποίηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

Ερευνητική διαδικασία - Μέσα συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη με χρήση ερωτηματολογίου κατά τον μήνα Φεβρουάριο 2017. Οι ανεξάρτητες δημογραφικές μεταβλητές που μελετήθηκαν, περιελάμβαναν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη θέση εργασίας, την υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τις πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Job satisfaction» (Warr, Cook & Wall, 1979). Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές και έχει εξακριβωθεί η υψηλή του εγκυρότητα και αξιοπιστία (Simmons, Scott & Sibbald, 2002). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 15 ερωτήσεις και η κλίμακα βαθμολόγησης ήταν από 1 = «είμαι πάρα πολύ δυσαρεστημένος» μέχρι 7 = «είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένος». Ο/η συμμετέχων/συμμετέχουσα απαντούσε εκφράζοντας κατά πόσο είναι ικανοποιημένος/η ή όχι από τις προτάσεις που εκφράζει η κάθε πρόταση. Από την απλή πρόσθεση των βαθμών προέκυψε μια τιμή για το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης που ένιωθε ο συμμετέχων/συμμετέχουσα.

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Φύλο: το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 14 άντρες (17,07%) και 68 γυναίκες (82,93%).

Ηλικία: μεταξύ 25-29 ετών είναι 2 εκπαιδευτικοί (2,44%), μεταξύ 30-39 ετών είναι 6 εκπαιδευτικοί (7,32%), μεταξύ 40-49 ετών είναι 44 εκπαιδευτικοί (53,66%) και άνω των 50 ετών είναι 30 εκπαιδευτικοί (36,59%).

Οικογενειακή κατάσταση: άγαμοι είναι 4 εκπαιδευτικοί (4,88%), έγγαμοι χωρίς παιδιά είναι 2 εκπαιδευτικοί (2,44%), έγγαμοι με παιδιά είναι 68 εκπαιδευτικοί (82,93%), σε διάσταση είναι 2 εκπαιδευτικοί (2,44%), σε χηρεία είναι 2 εκπαιδευτικοί (2,44%) και διαζευγμένοι είναι 4 εκπαιδευτικοί (4,88%).



Γράφημα 1 - Φύλο Γράφημα 2 - Ηλικία Γράφημα 3 - Οικογενειακή Κατάσταση

Θέση εργασίας: στο δείγμα της έρευνας περιείχε 52 δασκάλους/ες (63,41%), 8 εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας (9,76%), 8 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (9,76%), 4 εκπαιδευτικούς Μουσικής (4,88%), 4 εκπαιδευτικούς Εικαστικών (4,88%), 2 εκπαιδευτικούς Πληροφορικής (2,44%), 1 εκπαιδευτικό Γερμανικής Γλώσσας και 1 εκπαιδευτικό με την θέση του Διευθυντή.

Υπηρεσιακή Κατάσταση: 92,68% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ μόλις το 7,32% είναι αναπληρωτές.



Γράφημα 4 - Θέση Εργασίας

Γράφημα 5 - Υπηρεσιακή Κατάσταση

Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση: το 9,76% έχει 1-10 έτη υπηρεσίας, το 34,15% έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας, το 34,15% έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας και το 21,95% έχει 26 και άνω έτη υπηρεσίας.

Σπουδές και επιμορφώσεις: 62 εκπαιδευτικοί (75,60%) κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, 16 εκπαιδευτικοί (19,51%) έχουν πρόσθετο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ 4 εκπαιδευτικοί (4,88%) κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Επίσης

8 εκπαιδευτικοί (9,76%) έχουν πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Β' Επιπέδου και μόλις 4 εκπαιδευτικοί (4,88%) έχουν εξάμηνη επιμόρφωση.



Γράφημα 6 - Έτη Υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση

Γράφημα 7 - Τίτλοι σπουδών εκπαιδευτικών

Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προέκυψε:

- το 51,2% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από τις **συνθήκες εργασίας** στη σχολική μονάδα. Το 24,4% είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι, ενώ μόλις το 4,9% είναι μέτρια δυσαρεστημένοι,
- το 48,8% των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την **ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους**, ενώ το 7,3% απάντησε πως είναι μέτρια δυσαρεστημένοι,
- το 53,7% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από **τους συναδέλφους τους** και μόλις το 4,9% είναι μέτρια δυσαρεστημένοι,
- το 43,9% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από την **αναγνώριση που παίρνουν για την απόδοσή τους**, ενώ το 4,9% φαίνεται να είναι πολύ δυσαρεστημένοι,
- το 51,2% των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη **σχέση τους με τον/την προϊστάμενο/η τους** ενώ ποσοστό της τάξης του 12,2% είναι μέτρια ικανοποιημένοι,
- το 58,5% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από το **μέγεθος των αρμοδιοτήτων που τους δίνονται** και 2,4% φαίνεται πως δεν είναι βέβαιοι,
- το 31,7% των εκπαιδευτικών είναι μέτρια ικανοποιημένοι από **το μισθό τους**, το 24,4% είναι μέτρια δυσαρεστημένοι και το 12,2% είναι πάρα πολύ δυσαρεστημένοι,
- το 46,3% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη **δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους**, ενώ το μικρό ποσοστό της τάξης του 4,9% είναι μέτρια δυσαρεστημένοι,
- το 43,9% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από **τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και στους εργαζόμενους**, ενώ το 7,3% δεν είναι βέβαιοι,

- το 31,7% των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην είναι βέβαιοι σχετικά με *τις πιθανότητες προαγωγής τους*, το 19,5% να είναι μέτρια δυσαρεστημένοι και το 14,6% να είναι πάρα πολύ δυσαρεστημένοι,
- τριπλή ποσοστιαία ισότητα (31,7%) του βαθμού ικανοποίησης (μέτρια- πολύ- πάρα πολύ ικανοποιημένοι) σχετικά *με τον τρόπο που διοικούνται*, ενώ μόνο το 2,4% είναι πολύ δυσαρεστημένοι,
- το 48,8% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από την *προσοχή που δίνεται στις προτάσεις τους* και το 4,9% δεν είναι βέβαιοι,
- το 43,9% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από τις *ώρες εργασίας τους* και μόνο το 2,4% είναι μέτρια δυσαρεστημένοι,
- το 41,5% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από την *ποικιλία στην εργασία τους* και το 9,8% δεν είναι βέβαιοι,
- το 36,6% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη *σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους*, ενώ το 9,8% είναι πολύ δυσαρεστημένοι.
- ο μέσος όρος της Υπηρεσιακής κατάστασης με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι 5,87% για τους μόνιμους και 5,67% για τους αναπληρωτές. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αφού και στις δύο περιπτώσεις εντοπίζεται ο ίδιος βαθμός ικανοποίησης (αρκετά ικανοποιημένοι),
- ο μέσος όρος των επιμορφώσεων με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό και εξάμηνη επιμόρφωση είναι πολύ ικανοποιημένοι, ενώ αυτοί που έχουν επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και επιμόρφωση ΤΠΕ Β' επίπεδο είναι λιγότερο ικανοποιημένοι.

Συμπεράσματα

Σχετικά με το αρχικό ερώτημα καταγράφηκε ο υψηλός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτή του Δημητρώπουλου (1998), όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης (από τις συνθήκες εργασίας, από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και στους εργαζόμενους και από τον τρόπο διοίκησης).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης

(από την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας, από τη δυνατότητα χρήσης των ικανοτήτων, από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών και από την ποικιλία στην εργασία) με τις έρευνες των Κονταξή (2007) και Καρακώστα (2013). Το γεγονός αυτό δείχνει να επηρεάζει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού και το κοινωνικό του χρέος.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο διοίκησης εμφανίζει αρκετά υψηλά ποσοστά ικανοποίησης, όσον αφορά (τον/την άμεσα προϊστάμενο/νη, των εργασιακών σχέσεων ανάμεσα στη διοίκηση και στους εργαζόμενους,

τον τρόπο διοίκησης και την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών). Η έρευνα της Παπαδοπούλου (2013) καταδεικνύει τον ίδιο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης που καθορίζεται από την ηγετική προσωπικότητα του/της διευθυντή/ντριας της κάθε σχολικής μονάδας.

Ωστόσο εκεί που παρατηρείται μέτριος βαθμός ικανοποίησης είναι σχετικά με τις μισθολογικές απολαβές, όπου το 31,7% είναι μέτρια ικανοποιημένοι και το 24,4% είναι μέτρια δυσαρεστημένοι και βρίσκεται σε αντίθεση με την έρευνα των Ζουρνατζή, Τσιγγίλη, Κουστέλιου και Πιντζοπούλου (2006), που παρατηρήθηκε υψηλό ποσοστό ικανοποίησης σχετικά με τις οικονομικές απολαβές. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν ληφθούν υπόψη ιδιαίτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (οικονομική κρίση) που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Παρεμφερή αποτελέσματα δυσαρέσκειας συναντούνται και στις πιθανότητες προαγωγής των εκπαιδευτικών, όπου το 31,7% δεν είναι βέβαιοι για το βαθμό ικανοποίησης και το 19,5% είναι μέτρια δυσαρεστημένοι. Αυτό δείχνει την περιορισμένη δυνατότητα ανέλιξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του εργασιακού τους χώρου.

Περιορισμοί έρευνας - προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας (82 εκπαιδευτικοί) αφορούσε εκπαιδευτικούς τεσσάρων σχολείων της πόλης της Πάτρας. Συνεπώς, το δείγμα δεν ήταν μεγάλο και αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της περιοχής, ώστε να μπορούμε με ασφάλεια και βεβαιότητα να γενικεύσουμε τα παραπάνω συμπεράσματα στο συγκεκριμένο πληθυσμό.

Το γεγονός ότι η έρευνα είχε συγκεκριμένο γεωγραφικό εύρος (αστική περιοχή της πόλης των Πατρών), διαφοροποίησε ενδεχομένως τα αποτελέσματα και ίσως τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά, αν αφορούσε ευρύτερη γεωγραφική περιοχή (π.χ. σε επίπεδο νομού) ή αν περιελάμβανε εκτός από αστικές και αγροτικές - ημιαστικές περιοχές. Επίσης, ίσως το γεγονός πως το 92% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι να επιδρά στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, εφόσον η μονιμότητα προσδίδει εργασιακή ασφάλεια σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ημιαστικές περιοχές.

Τέλος, θα μπορούσαν να συσχετιστούν και άλλες μεταβλητές που πιθανότατα να διαφοροποιούσαν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως η διοίκηση, ο μισθός, η αυτονομία και αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία προβληματισμού και περαιτέρω έρευνας του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης και των αιτιών που την καθιστούν απαραίτητη στις σχολικές μονάδες.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Καθηγητών Φ.Α. Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3(2), 18-28.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ο Ηγετικός ρόλος του Διευθυντή στη δημιουργία Αποτελεσματικού σχολείου*, Παρουσία, τεύχος 1.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 3^ο, ζ'* έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1^ο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρακώστα, Α. (2013). *Η Αυτονομία του Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία εμπειρική Μελέτη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ

Κονταξή, Μ. (2007). *Εσωτερικά Κίνητρα και Εργασιακή και Συναισθηματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών από το Χώρο Εργασίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπρούζος, Α. (2004). *Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας. Εκδόσεις: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπαδόπουλος, Ι. (2013). *Εργασιακή Ικανοποίηση και η Ασκούμενη Μορφή Ηγεσίας στις Σχολικές Μονάδες. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 1(3)*.

Χαραλαμπίδου Ε. (1996). *Επαγγελματική ικανοποίηση των νοσηλευτών στο χώρο του νοσοκομείου*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Νοσηλευτικής, Αθήνα. Ανακτήθηκε στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.thesis.ekt.gr/6203 στις 15-06-2017.

Ξένη βιβλιογραφία

Balzer, W., Kihm, J., Smith, P., Irwin, J., Bachiochi, P., Robie, C., Sinar, E. & Parra, L. (1997). *User's manual for the job Descriptive Index (JDI) and the Job In General (JIG) scales*. Bowling Green State University.

Bird, M., Hammersley M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*. Εγχειρίδιο μελέτης. Πάτρα: Ε.Α.Π., 400.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου και Μάνια Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Duldt – Battley B. (2004). *Manual for Job – Communication Satisfaction Importance (JCSI) Questionnaire*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.samuelmeritt.edu/deps/nursing/duldt/JCSI-MANUAL.pdf στις 12-5-2017.

Eliophotou – Menon, M. Papanastsiou, E. & Zempylas, M. (2008). 'Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables; evidence from Cyprus'. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.

Faulkner, D., Swann, J., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον – Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Foster, J. (2000). Motivation in the workplace στο Chmiel N. (ed.): *Introduction to work and organizational psychology*, Blackwell Publishers, U.K., 302 – 326.

Kreitner, R. & Kinicki, A. (1998). *Organizational behaviour*, 4th edition, Irwin / McCraw Hill, international edition.

Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago, IL: RandMcNally., 1297 – 1349.

McCarthy, C. W. & Frieze, H. I. (1999, Spring). *Negative aspects of therapy: Client perceptions of therapists' social influence, burnout and quality of care – Social Influence and Social Power: using Theory for understanding Social Issues*. Journal of Social Issues Retrieved September 13, 2005.

Mc Cormick, E. J. & Ilgen, D. (1985). *Industrial and Organizational Psychology*. 8th Edition. Englewood Cliffs.

Perie, M., Baker, D. & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher*

Compensation. Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κριτική.

Rollinson, D., Broadfield, A. & Edwards, D. (1998). *Organizational behavior and analysis: An integrated approach*. Essex, England, AddisonWesleyLongman.

Price, J. L. & Mueller, C. W. (1981). *Professional Turnover*.

Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.

Sibbald, B., Enzer, I., Cooper, C., Rout, U. & Sutherland, V. (2000). GP job satisfaction in 1987, 1990 and 1998. *Lessons for the future?* Fam Pract;17, 364–371

Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. San Diego, CA: Harcourt Press

Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of Factors Motivating and Demotivating. Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.

Wanous, J.P. & Lawler, E.E.(1972). *Measurement and meaning of job satisfaction*. Journal of Applied Psychology, 56, 95-105.

Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the Measurement of Some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διδακτικό σενάριο Ιστορίας Ε΄ τάξης Δημοτικού με τη χρήση Τ.Π.Ε.

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Σc Διοίκηση Εκπαίδευσης, kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Μ.Εd Σπουδές στην Εκπαίδευση, Μ.Σc Διοίκηση Εκπαίδευσης, mabad4250@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά τη διδακτική ενότητα «*«Το κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα»* της Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού και η προσέγγισή του έγινε με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) για μια έγκυρη και αξιόπιστη υποστήριξη των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το διδακτικό σενάριο έχει διάρκεια δύο ώρες. Βασικός σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τα αίτια και τις συνέπειες της παρακμής του βυζαντινού κράτους. Μέσα από μια εποικοδομητική προσέγγιση και μεθοδολογία καθώς και με τη χρήση μιας επαγωγικής-ανακαλυπτικής μάθησης γίνεται προσπάθεια να οικοδομηθεί η γνώση συνδυάζοντας στοιχεία ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Ιστορία, Centennia, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Με το σενάριο αυτό γίνεται προσπάθεια ώστε οι εργασίες των μαθητών να στηρίζονται στην αρχή της ενεργητικής μάθησης και της «ανακάλυψης» της γνώσης από τους ίδιους. Με αυτό τον τρόπο κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους, εξασφαλίζεται η ταχύτερη γνώση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, μέσα από την ικανοποίηση ταυτόχρονα μαθησιακών και ψυχαγωγικών στόχων.

Η διδακτική ενότητα: «Το κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα-ΣΤ΄Ε-ΝΟΤΗΤΑ», του γνωστικού αντικείμενου «Ιστορία Δημοτικού –Στα Βυζαντινά χρόνια» της Ε΄ τάξης αποτελεί συνέχεια της Ενότητας Ε΄ «Η ΜΕΓΑΛΗ ΑΚΜΗ ΤΟΥ ΒΥΖΑΝΤΙΝΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ». Γίνεται προσπάθεια σε αυτή την ολιγόωρη διδασκαλία να συνδυαστεί η ιστορική γνώση του παρελθόντος για τα αίτια και τις συνέπειες της παρακμής ενός κράτους με το παρόν, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών. Οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες ενεργητικής-ανακαλυπτικής μάθησης αποκτούν βασικές γνώσεις για τις αλλαγές στη νομοθεσία και στην παραχώρηση προνομίων στους Βενετούς και συνευθιτοποιούν τις δυσμενείς επιπτώσεις που είχαν οδηγώντας σταδιακά από την ακμή στην παρακμή του βυζαντινού κράτους.

Ο δάσκαλος λειτουργεί ως διευκολυντής - διαμεσολαβητής - εμπνευστής της μάθησης, χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες που μεγαλώνουν τα περιθώρια αυτενέργειας

του μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης.

Θα διδαχθεί με την αξιοποίηση των ανοιχτού τύπου λογισμικών: οπτικοποίησης Centennia, της εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration, υποστηρίζοντας την οικοδόμηση της γνώσης (αναπαριστώντας τις ιδέες, την κατανόηση και τις παραστάσεις των μαθητών), αποτελώντας νοητικός συνεργάτης (υποστηρίζοντας την έκφραση και τη σύνδεση των γνώσεων), την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Wikipedia επιτρέποντας διερευνήσεις (για πρόσβαση στην απαιτούμενη πληροφορία, για σύγκριση με άλλες προοπτικές και όψεις του κόσμου) και το λογισμικού ηλεκτρονικής αξιολόγησης Hot Potatoes αναπτύσσοντας το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην ομάδα.

Το διδακτικό σενάριο

Τίτλος του διδακτικού σεναρίου: «Το κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα»

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών: Οι μαθητές γνωρίζουν τα νομοθετικά μέτρα που είχαν πάρει οι βυζαντινοί αυτοκράτορες την περίοδο των Ισαύρων και συνεχίστηκαν στην αρχική περίοδο των Μακεδόνων αυτοκρατόρων με μέτρα για τη διοίκηση, τη γεωργία, τη βιοτεχνία και το εμπόριο. Επίσης ότι το βυζαντινό κράτος, εξαιτίας αυτών των μέτρων, βρίσκονταν σε περίοδο μεγάλης ακμής, δύναμης και ανάπτυξης. Οι μαθητές γνωρίζουν και χειρίζονται με ευχέρεια τα λογισμικά:

- Οπτικοποίησης Ιστορικού Άτλαντα, Centennia
- Εννοιολογικής χαρτογράφησης, Inspiration

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Σκοπός: Να γνωρίσουν τα αίτια που οδήγησαν στην παρακμή του Βυζαντινού κράτους και τις αρνητικές επιπτώσεις που είχε η παρακμή για τους πολίτες, την οικονομία του και την ύπαρξή του.

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- α. να περιγράψουν τα νέα νομοθετικά μέτρα της Μακεδονικής Δυναστείας και να τα αιτιολογήσουν,
- β. να εκτιμήσουν την απελπιστική θέση των φτωχών μετά την ακύρωση των μέτρων προστασίας τους,
- γ. να γνωρίσουν τα μεγάλα εσωτερικά προβλήματα που οδήγησαν την αυτοκρατορία τόσο γρήγορα από την ακμή στην παρακμή,

δ. να κατανοήσουν τις δυσμενείς επιπτώσεις που είχε για το Βυζάντιο η παραχώρηση προνομίων στους Βενετούς.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών:

α. να χειρίζονται και να εξερευνούν ένα λογισμικό εικονικά και συμβολικά,

β. να συνδέουν πρόσωπα, πράξεις, αιτίες, να συγκρίνουν και να δημιουργούν εννοιολογικούς χάρτες, (μοντελοποιήσεις) με τη χρήση λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration,

γ. να αποκτήσουν ερευνητική διάθεση χρησιμοποιώντας εφαρμογές που δίνουν τη δυνατότητα αξιοποιώντας την αρχιτεκτονική του διαδικτύου,

δ. να αξιοποιούν το διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησης, να οργανώνουν, να αξιολογούν, να επιλέγουν, να καταγράφουν και να χρησιμοποιούν πηγές, κείμενα και φωτογραφικό υλικό,

ε. να αναγνωρίζουν τους χάρτες ως εργαλεία μελέτης, να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν γεγονότα και τις αλλαγές στο χώρο και στο χρόνο με το λογισμικό οπτικοποίησης Centennia,

ζ. να προσανατολίζονται στο χώρο με τη βοήθεια του χάρτη,

η. να εξοικειωθούν σταδιακά με εφαρμογές ηλεκτρονικής αξιολόγησης.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

α. Να ενισχυθεί ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών (αλληλοδιδακτικό αποτέλεσμα και διαπροσωπική μάθηση) και να δημιουργηθεί θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.

β. Οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες επεξεργασίας ιστορικών πηγών καθώς και κατανόησης ιστορικών όρων που θεωρούνται απαραίτητες για τον ιστορικό τους εγγραμματισμό.

γ. Να εφαρμοσθούν βιωματικές και διερευνητικές μορφές μάθησης.

δ. Να προαχθεί η αυτενέργεια των μαθητών, η κριτική σκέψη και να οικοδομήσουν την ιστορική γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

ε. Να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και να αποκτήσουν το αναγκαίο λεξιλόγιο.

- στ. Να ασκηθούν στην οργάνωση και στον προγραμματισμό σχεδίων εργασίας,
- ζ. Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων.
- η. Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ανάγκη γνώσης των ιστορικών γεγονότων.
- θ. Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες ευρύτερης και μερικότερης αναφοράς και να τις συσχετίζουν καταλήγοντας σε δυνητικές γενικεύσεις.

Υλικοτεχνική υποδομή-Διδακτικό υλικό

Η διδασκαλία της ενότητας θα εφαρμοστεί σε εργαστήριο υπολογιστών. Στα μηχανήματα που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι εγκατεστημένο τα λογισμικά:

- Οπτικοποίησης, Ιστορικός Άτλαντας, Centennia,
- Εννοιολογικής χαρτογράφησης, Inspiration (δοκιμαστική έκδοση),
- Ηλεκτρονικής αξιολόγησης, Hot Potatoes, (στο σταθμό εργασίας που θα δημιουργήσει ο εκπ/κος τη δραστηριότητα),
- Λογισμικό επεξεργασίας πολυτροπικού κειμένου Ms Word.

Όσο διαρκεί η διδασκαλία θα είναι συνδεδεμένα στο διαδίκτυο ώστε να επισκεφτούν επιλεγμένους από το δάσκαλο δικτυακούς χώρους στην Ηλεκτρονική Διαδικτυακή Εγκυκλοπαίδεια, Wikipedia (διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης) και γενικότερα στο διαδίκτυο. Επίσης, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι στη χρήση όλων των παραπάνω λογισμικών.

Ως υποστηρικτικό υλικό θα χρησιμοποιηθούν το βιβλίο μαθητή (σελ.85-87), τετράδιο εργασιών μαθητή (σελ.37), βιβλίο δασκάλου (σελ.89-91 και τα αντίστοιχα ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ για το μάθημα της Ιστορίας.

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές θα δουλέψουν σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων. Αυτή αποτελεί την ιδανικότερη εφαρμογή μιας και συνδυάζει την αλληλεπίδραση με την τεχνολογία των υπολογιστών αλλά και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διαπραγμάτευση της γνώσης και της μάθησης.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1^η Διδακτική ώρα 1^η Δραστηριότητα

Διάρκεια 10 λεπτά

Με αφετηρία το βιβλίο του μαθητή (σελ.85) και την αρχική εικόνα που απεικονίζει την

άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους το 1204 (Εικόνα 1) γίνεται συζήτηση με την υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων αναφορικά με τις έννοιες ακμή και παρακμή (-Πότε ένα κράτος βρίσκεται σε ακμή και πότε σε παρακμή; -Ποιοι λόγοι νομίζετε οδήγησαν το Βυζάντιο σε κατάσταση παρακμής;)

Ήδη, οι μαθητές γνωρίζουν σχετικά με την ακμή και τα μέτρα του Βυζαντινού κράτους που οδήγησαν στη μεγάλη ανάπτυξή του (βιβλίο μαθητή, σελ. 75, «Το Βυζάντιο φτάνει στο απόγειο της ακμής του»).

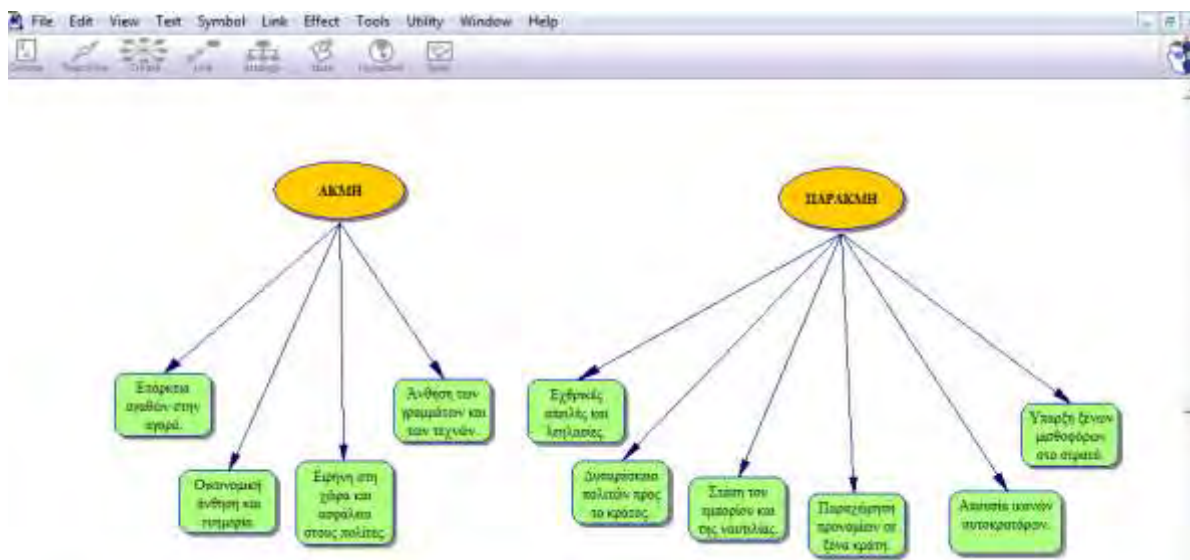


Εικόνα 1: Άλωση της Κων/πολης από τους Σταυροφόρους

2η Δραστηριότητα

Διάρκεια 15 λεπτά

Οι μαθητές παρακινούνται να εκκινήσουν ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, κατάλληλο για την ηλικία τους, (Inspiration) από το εικονίδιο της επιφάνειας εργασίας των υπολογιστών τους και θα δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με την ακμή και την παρακμή για να εμβαθύνουν σε αυτές τις έννοιες και να τις κατανοήσουν.



Εικόνα 2: Ενδεικτικά από την εργασία των μαθητών με το *Inspiration*

3η Δραστηριότητα

Διάρκεια 7 λεπτά

Οι μαθητές θα επισκεφτούν στη Διαδικτυακή ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Wikipedia (Η Μακεδονική δυναστεία) και γενικότερα στο διαδίκτυο (Το Βυζάντιο στη Μέση περίοδο) και προτρέπονται να πλοηγηθούν πατώντας στην έτοιμη συντόμευση που υπάρχει στο φάκελο του μαθήματος στην επιφάνεια εργασίας των Η/Υ και οι οποίοι έχουν εκ προτέρων ελεγχθεί ώστε το υλικό – περιεχόμενό τους να πληροί τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Με βάση το υλικό και τις πληροφορίες θα πρέπει να συμπληρωθεί το φύλλο εργασίας που υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών (αρχείο Word) όπου θα καταγράψουν ονόματα αυτοκρατόρων της Μακεδονικής δυναστείας και τις χρονολογίες όπου ήταν αυτοκράτορες.

4η Δραστηριότητα

Διάρκεια 13 λεπτά

Σύμφωνα με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για το «Αλληλέγγυο» θα γίνει συζήτηση με βάση τα ερωτήματα:

- Γιατί οι νέοι αυτοκράτορες κατήργησαν το «Αλληλέγγυο»;
- Ποιους ωφέλησε και ποιους έβλαψε;
- Γιατί δόθηκαν προνόμια στους Βενετούς και στους Γενουάτες;
- Τι αποτέλεσμα είχε αυτή η ενέργεια για την Πόλη και την αυτοκρατορία;

Στη συνέχεια και από το βιβλίο εργασιών του μαθητή (σελ.37), θα γίνει η δραστηριότητα 3 (Εικόνα 3).

1. Διαβάστε το παρακάτω κείμενο κείμενο-πηγή και παρατηρήστε την εικόνα 4.α του μαθήματος. Συζητήστε όσα περιγράφει και σχολιάστε εάν, κάτω από τέτοιες συνθήκες, είναι δικαιολογημένη η απελπισία των γεωργών.

Ο καημός του φτωχού γεωργού.

Κάποιου φτωχού γεωργού ψόφησε το βόδι του την ώρα που όργωνε. Επειδή δεν μπορούσε να αντέξει άλλο τις συμφορές του, άρχισε να κλαίει λέγοντας:

«Ωιμέ, συμφορά μου! Από πού θα θρέψω τώρα τη γυναίκα μου και τα εννέα μικρά παιδιά μου; Πώς θα ξεπληρώσω τους φόρους; Πώς θα ξεπληρώσω τα δάνεια; Δεν έχω άλλη ελπίδα... Θα εγκαταλείψω το σπίτι μου και την πατρίδα μου και θα φύγω γι' αλλού, πριν το μάθουν οι δανειστές μου και πέσουν πάνω μου σαν άγρια θηρία».

Φιλαρέτου του Ελεήμονος, Βίος

Εικόνα 3: Δραστηριότητα από το τετράδιο εργασιών του μαθητή

2^η Διδακτική ώρα 5^η Δραστηριότητα

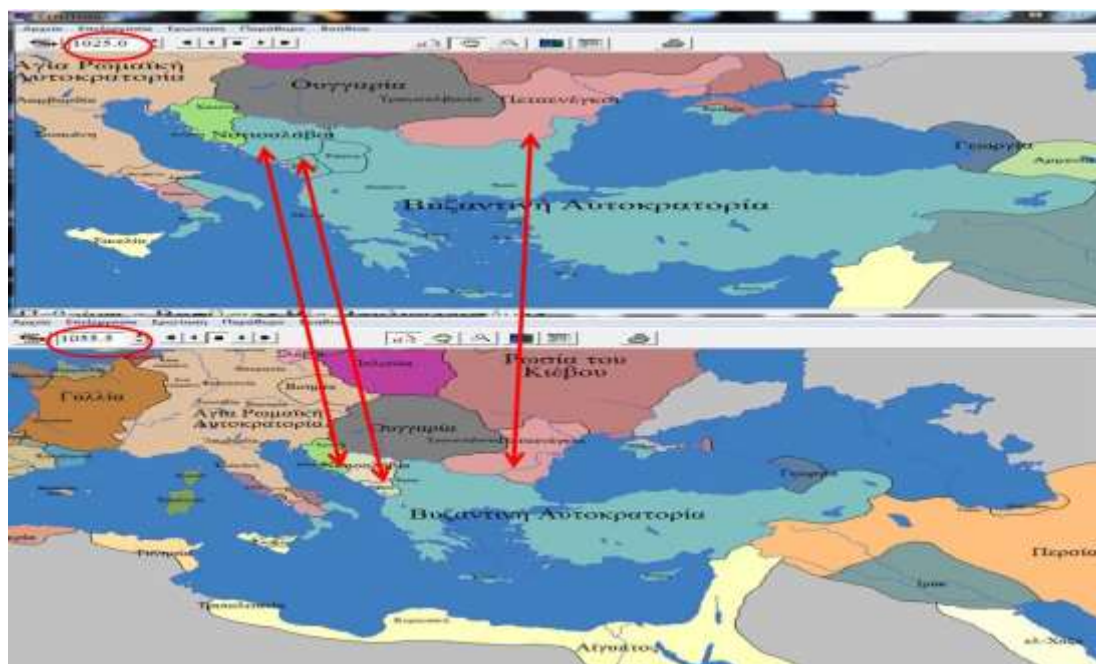
Διάρκεια 15 λεπτά

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας το εικονίδιο της επιφάνειας εργασίας του υπολογιστή τους θα εκκινήσουν το λογισμικό οπτικοποίησης, με τον ιστορικό άτλαντα Centennia.

Μέσω του ιστορικού άτλαντα θα επισκεφτούν και θα γνωρίσουν τα σύνορα του Βυζαντίου τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο 1025 (πεθαίνει ο Βασίλειος ο Βουλγαροκτόνος και από κει κι ύστερα αρχίζει η περίοδος παρακμής για το Βυζαντινό κράτος. Ακολουθώς οι μαθητές παρακινούνται να τοποθετηθούν στο χώρο και το χρόνο που συμβαίνουν τα ιστορικά γεγονότα Μετακινώντας τα κουμπιά αλλαγής του χρόνου, θα φτάσουν στο έτος 1025 και στην οθόνη τους θα παρουσιαστεί ο χάρτης του Βυζαντίου τη συγκεκριμένη χρονιά. Φυσικά δεν θα δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα σε χρονολογίες ή ονόματα. Επειδή η περίοδος της Μακεδονικής Δυναστείας είναι μεγάλη, καλό θα ήταν να οριοθετηθεί το 1025 όπου μέχρι τότε οι πρώτοι αυτοκράτορες της Δυναστείας είχαν πάρει πολλά θετικά μέτρα και το Βυζαντινό κράτος είχε παρουσιάσει μεγάλη ακμή, Από κι ύστερα αρχίζει σταδιακά η περίοδος παρακμής. Κάνοντας κλικ στο εικονίδιο με το «Κείμενο» μπορούν να διαβάσουν επιπρόσθετα πληροφοριακά δεδομένα. Μέσα από τα κουμπιά αλλαγής του χρόνου μέχρι το 1057 (έχουμε το τέλος της Μακεδονικής δυναστείας) οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τις όποιες αλλαγές παρατηρούν στο χάρτη για τη βυζαντινή αυτοκρατορία και τους γείτονές της.

Στη συνέχεια θα διεξαχθεί διαλογική συζήτηση με ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Τι αλλαγές παρατηρείτε στους δύο χάρτες;
- Τι παρατηρείτε σχετικά με τα εδάφη της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας;
- Πού πιστεύετε ότι οφείλονται αυτές οι αλλαγές;

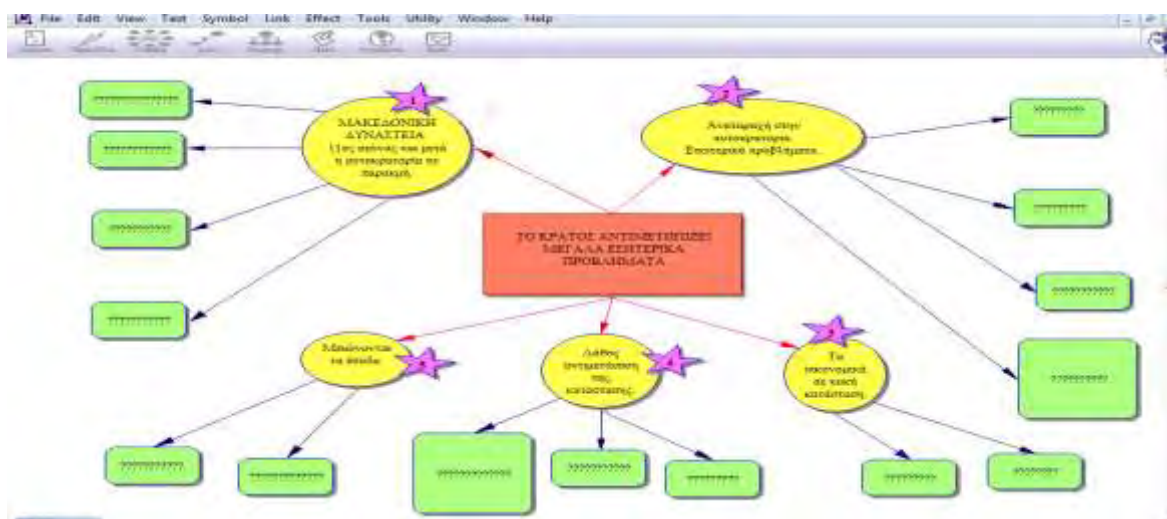


Εικόνα 4: Ενδεικτικά από την εργασία των μαθητών στο Centennia

6^η Δραστηριότητα

Διάρκεια 15 λεπτά

Ανατίθεται στις ομάδες εργασίες των μαθητών με το λογισμικό Inspiration να δημιουργήσουν έννοιες με βάση τον ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη (Εικόνα 5) που θα βρουν στην επιφάνεια εργασίας για να τον ολοκληρώσουν με κεντρική ιδέα «ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΜΕΓΑΛΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ»



Εικόνα 5: Ημιδομημένος εννοιολογικός χάρτης στο Inspiration

7η Δραστηριότητα

Διάρκεια 5 λεπτά

Οι μαθητές κάνουν την εργασία 4 από το τετράδιο εργασιών του μαθητή (σελ.37) ενώ μπορεί να τους ανατεθεί η εργασία 1 από το ίδιο τετράδιο εργασιών

Διαγράψτε, στον παρακάτω πίνακα, τη λέξη ή τη φράση που κάνει λανθασμένο το νόημα καθεμιάς από τις προτάσεις. Σχολιάστε τρεις από τις ενέργειες με τις οποίες διαφωνείτε.

Οι τελευταίοι Μακεδόνες αυτοκράτορες:

1. Με τις ενέργειές τους ωφέλησαν ή έβλαψαν το κράτος και την αυτοκρατορία;
2. Πήραν το μέρος των μικροκαλλιεργητών ή των ή Δυνατών;
3. Αύξησαν ή σταμάτησαν να δίνουν κλήρο γης στους φρουρούς των συνόρων;
4. Ενίσχυσαν ή κατέργησαν τους νόμους που προστάτευαν πένητες γεωργούς;
5. Πήραν ή έδωξαν τους ξένους μισθοφόρους από ή στο βυζαντινό στρατό;
6. Επέβαλαν ή κατέργησαν φόρους για τα κτήματα των Ακριτών;
7. Παραχώρησαν και νέα ή κατέργησαν τα παλαιά προνόμια για τους Βενετούς;
8. Με τα μέτρα που πήραν βελτίωσαν ή επιδεινώνουν τα οικονομικά του κράτους;
9. Οι κάτοικοι της Πόλης νοιάζονταν ή αδιαφορούσαν για τους κατοίκους της υπαίθρου;

Εικόνα 6: Εργασία από το τετράδιο εργασιών του μαθητή

8η Δραστηριότητα

Διάρκεια 10 λεπτά

Γίνεται ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος, και ύστερα αξιολόγηση με τη βοήθεια του λογισμικού ηλεκτρονικής αξιολόγησης Hot Potatoes (Εικόνα 7) με τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού σταυρόλεξου από τους μαθητές.



Εικόνα 7: Το ηλεκτρονικό σταυρόλεξο με το Hot Potatoes

Αξιολόγηση

Αρχική: Όσο αφορά τα λογισμικά δεν αναμένεται να συναντήσουν δυσκολίες εφ' όσον έχει προηγηθεί εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον διεπαφής των λογισμικών, από προηγούμενες ενότητες. Προσοχή χρειάζεται στις εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες θα διερευνηθούν με τις ανάλογες δραστηριότητες.

Διαμορφωτική: Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων παρατηρείται ο τρόπος εργασίας των μαθητών, τίθενται ερωτήσεις, ενθαρρύνεται η διαλογική συζήτηση με στόχο την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης των επιδιωκόμενων στόχων και την τροποποίηση της διδακτικής προσέγγισης (αύξηση ή μείωση διορθωτικών - διαμεσολαβητικών παρεμβάσεων καθοδήγησης).

Τελική: Για τη διερεύνηση επίτευξης των στόχων χρησιμοποιούνται εργασίες από το τετράδιο εργασιών του μαθητή και η συμπλήρωση ηλεκτρονικού σταυρόλεξου, με το λογισμικό Hot Potatoes.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία του μαθήματος με τη χρήση Η/Υ και ειδικότερα με τα λογισμικά Centennia και Inspiration που ήταν ευχάριστα στους μαθητές, προκάλεσε έντονα το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα την επίτευξη σε πολύ υψηλό βαθμό των στόχων του μαθήματος.

Καλλιεργήθηκε η συνεργατικότητα ανάμεσα στους μαθητές κάθε ομάδας έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής και των πιο «αδύναμων» μαθητών να κατακτήσουν την γνώση αλλά και να προβληματιστούν αναπτύσσοντας κριτική κατανόηση σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα που σηματοδότησαν την πορεία προς την παρακμή και τη μετέπειτα άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους το 1204. Έδειξαν να μην δυσκολεύονται και αυτό ως ένα βαθμό είχε να κάνει με την σωστή προετοιμασία τόσο των μαθητών όσο και του ίδιου του σεναρίου. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με το διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος που έγινε με το λογισμικό Hot Potatoes αλλά και γενικότερα με την υλοποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος με χρήση ΤΠΕ.

Ενδεχομένως θα μπορούσε στο σενάριο να ενσωματωθούν και άλλες δραστηριότητες όπως π.χ. η χρήση αποσπάσματος βίντεο σχετικό με την εποχή όπου οι μαθητές έχοντας εκ των προτέρων φύλλο εργασίας με ερωτήσεις να μπορούν παρακολουθώντας το να απαντούν σ' αυτές. Ακόμα να υπάρχει δραστηριότητα δραματοποίησης από τους ίδιους τους μαθητές ή να δημιουργήσουν PowerPoint με εικόνες και τα βασικά σημεία του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

ΕΑΙΤΥ, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 2: Κλάδοι ΠΕ70, Β΄ έκδοση, Πάτρα 2010

ΔΕΕΠΣ & ΑΠΣ Ιστορίας, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003

Ιστορία Ε΄ Τάξης, βιβλίο μαθητή (2018), Ενότητα ΣΤ΄ σελ. 85-87, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 2018.

Ιστορία Ε΄ Τάξης, τετράδιο εργασιών μαθητή (2018), Ενότητα ΣΤ΄ σελ. 37, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Βιβλίου Δασκάλου Ιστορίας Ε΄ τάξης (2018), σελ.89-91, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Δικτυογραφία

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

http://el.wikipedia.org/wiki/Μακεδονική_Δυναστεία

<http://www.ime.gr/chronos/09/gr/sitemap/index.html>

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-E>

Η γενοκτονία των Εβραίων μέσα από τις μαρτυρίες των επιζώντων: Εκπαιδευτικό σενάριο με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & Επικοινωνίας

Μακρή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε., evangelia_makri@yahoo.gr

Περίληψη

Η γενοκτονία των Εβραίων είναι το πρώτο αναγνωρισμένο έγκλημα κατά της ανθρωπότητας που διαπράχθηκε τον 20^ο αιώνα και αυτό το γεγονός γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστεί μέσα από το προτεινόμενο διαθεματικό σχέδιο εργασίας (project). Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η εξέταση της γενοκτονίας αυτής εστιάζοντας στον αφανισμό των Εβραίων και όχι άλλων εθνικών, φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων, μέσα από την προσέγγιση ποικίλου οπτικο-ακουστικού υλικού, όπως φωτογραφιών, λογοτεχνικών κειμένων και μαρτυριών επιζώντων, χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκε το φαινόμενο της ανόδου της ακροδεξιάς σε κάποιες χώρες της Ευρώπης και παράλληλα αναπτύχθηκε η ρητορική μίσους από κάποιες κοινωνικές ομάδες, ενώ στα μέσα ενημέρωσης έγινε λόγος και για την εμφάνιση κάποιων Νεοναζί, κρίνεται απαραίτητη η προσέγγιση ορισμένων πτυχών της γενοκτονίας των Εβραίων με απώτερο στόχο την ενημέρωση και κατ' επέκταση της αφύπνιση των μαθητών/-τριών για την αποτροπή διάπραξης τέτοιων εγκλημάτων στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: γενοκτονία, Εβραίοι, στρατόπεδα συγκέντρωσης, μαρτυρίες, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2013), «μέσα σε μια σειρά στρατοπέδων βιομηχανοποιημένης μαζικής γενοκτονίας έχασαν τη ζωή τους από πείνα, κακουχίες και κυρίως καύση σε θαλάμους αερίων έξι εκατομμύρια Εβραίοι. Ήταν ένα συστηματικό κατευθυνόμενο από το κράτος σχέδιο εξόντωσης ενός λαού, μόνο και μόνο γιατί γεννήθηκαν Εβραίοι...». Πέρα από το γεγονός ότι ήταν το πιο πολυάριθμο έγκλημα που διαπράχθηκε κατά τον 20^ο αιώνα και της καθολικότητας που το χαρακτήριζε (Βαρών-Βασάρ, 2008), το Ολοκαύτωμα θα πρέπει να διδάσκεται και για άλλους λόγους. Πιο συγκεκριμένα, η γενοκτονία αυτή χαρακτηρίζεται από οικουμενικότητα και λεπτομερή σχεδιασμό της μεθόδου αφανισμού των θυμάτων χρησιμοποιώντας τεχνολογία υψηλού επιπέδου, ώστε να μην εντοπιστούν αποδεικτικά στοιχεία του εγκλήματος (Βαρών-Βασάρ, 2010). Τέλος, η γενοκτονία αυτή ξεχωρίζει για τον καθολικό εξευτελισμό των θυμάτων, την καταπάτηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, τη βίαιη αφαίρεση της ανθρωπίνης ταυτότητας και της υποβίβασης των κρατουμένων σε αντικείμενα (Κόκκινος, 2007. Μακρή, υπό έκδοση).

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε σχέδιο εργασίας στην Ιστορία

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ιστορίας στοχεύει στην ανάπτυξη κινήτρων, στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και στην εύληπτη προσέγγισή του. Ακόμη, η χρήση των υπολογιστών στο μάθημα της Ιστορίας βοηθά στη χρήση ψηφιοποιημένων ιστορικών πηγών και τεκμηρίων ιδιαίτερα για τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία (Ψυχογιού, 2009. Γκίκα, 2014), τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και τη διαμόρφωση ερμηνειών των ιστορικών γεγονότων, «την υποστήριξη αυθεντικής ιστορικής έρευνας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής διερεύνησης» (Τσιβάς, 2011). Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με τη χρήση πολλών μέσων για την υποστήριξη της πολύπλευρης και διαθεματικής μάθησης (McMichael, 2007. Τσιβάς, 2011) και της πολυπρισματικής θεώρησης των ιστορικών γεγονότων (Γιακουμάτου, 2004. Μαυροσκούφης, 2014). Επιπρόσθετα, στοχεύει στη θέαση αντικρουόμενων απόψεων σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα που προσεγγίζονται, καθώς η εξέταση οποιασδήποτε πηγής σε ηλεκτρονική μορφή θα πρέπει να συνοδεύεται και από την αλληλεπίδραση με άλλες ποικίλων ειδών πηγές, π.χ. μαρτυρίες, οπτικο-ακουστικό υλικό, άρθρα του Τύπου της εποχής, διαγράμματα, δημογραφικούς πίνακες, ψηφιακούς χάρτες, ηλεκτρονικές περιηγήσεις σε μουσεία και πινακοθήκες, κτλ. (Γκίκα, 2014), για την απόκτηση της – κατά το δυνατό – αντικειμενικής ιστορικής γνώσης (McMichael, 2007. Μαυροσκούφης, 2014). Αυτή η γνώση μπορεί να επιτευχθεί όταν ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μάθησή του και στην κατευθυνόμενη από τον διδάσκοντα αναζήτηση έγκυρων ιστορικών πηγών διεξάγοντας τη δική του ιστορική έρευνα (Βακαλούδη, 2014).

Το ζήτημα της γενοκτονίας των Εβραίων στα διδακτικά βιβλία

Στα σχολικά εγχειρίδια το ζήτημα της γενοκτονίας των Εβραίων προσεγγίζεται για πρώτη φορά στη ΣΤ' Δημοτικού στο βιβλίο της *Ιστορίας του νεότερου και σύγχρονου κόσμου* στο 8^ο κεφάλαιο, που είναι αφιερωμένο στη γερμανική επίθεση και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (σελ. 208-211 και ειδικότερα 209-210). Οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν ότι μία από τις «τραγικότερες στιγμές» αυτού του πολέμου ήταν το Ολοκαύτωμα των Εβραίων που έλαβε χώρα σε στρατόπεδα συγκέντρωσης, ενώ στο γλωσσάρι ερμηνεύονται οι όροι *Ολοκαύτωμα* και *στρατόπεδα συγκέντρωσης*. Η ιστορική αφήγηση συνοδεύεται από φωτογραφίες (σελ. 210) σχετικές με το συγκεκριμένο γεγονός από την είσοδο του στρατοπέδου του Άουσβιτς, την κράτηση εβραιόπουλων, τη συγκέντρωση των αρρένων Εβραίων στην πλατεία Ελευθερίας στη Θεσσαλονίκη στις 11 Ιουλίου 1942 και τον εκτοπισμό τους (Μακρή, υπό έκδοση).

Στο βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου οι μαθητές/-τριες μπορούν να διαβάσουν απόσπασμα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ (σελ. 48-51). Στη Γ' Γυμνασίου μπορούν να μάθουν κάποια στοιχεία για τον διωγμό των Εβραίων της Θεσσαλονίκης μέσα από το κείμενο *Ο διωγμός των Εβραίων της Θεσσαλονίκης από τους Ναζί* (σελ. 58) της ενότητας *Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί* στο εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο μάθημα της Ιστορίας μαθαίνουν για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (σελ. 126-136), το ζήτημα της «ανωτερότητας» της ναζιστικής Γερμανίας μαζί με πηγή για το Ολοκαύτωμα των Εβραίων στο Άουσβιτς

(σελ. 127) και γίνεται μικρή αναφορά στη φρίκη που προκάλεσε η ναζιστική Γερμανία αναγνωρίζοντας τη γενοκτονία των Εβραίων ως το «σύμβολο του απόλυτου εγκλήματος σε βάρος ανθρώπου» (σελ. 135-136). Μόνο στη Γ' Λυκείου στο εγχειρίδιο της *Ιστορίας του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου* οι μαθητές/-τριες μπορούν να προσεγγίσουν το Ολοκαύτωμα μέσα από την αντίστοιχη διδακτική ενότητα και τις συνοδευτικές πηγές (σελ. 129-133).

Αξίζει να τονιστεί ότι στο σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές/-τριες να μάθουν να σέβονται τους συνανθρώπους τους, την ελευθερία και την αξιοπρέπεια των γύρω τους. Επίσης, κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν την Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα και κατ' επέκταση να αξιολογήσουν τις συμπεριφορές των Ευρωπαίων απέναντι στην προπαγάνδα και το σχέδιο αφανισμού των Εβραίων και άλλων μειονοτήτων στην Ευρώπη κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ακόμη, αναμένεται μέσα από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων να γνωρίσουν τις συνέπειες της πολιτικής που ακολούθησαν τα ολοκληρωτικά καθεστώτα στην Ευρώπη (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003) με θύματα κυρίως τους Εβραίους και άλλες μειονότητες, όπως οι τσιγγάνοι, οι πολιτικοί κρατούμενοι, οι καθολικοί, κτλ.

Το σχέδιο εργασίας: οι στόχοι, η περίσταση υλοποίησης και η διάρθρωσή του

Στόχοι του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας είναι η προσέγγιση της γενοκτονίας των Εβραίων από μαθητές της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης με αφορμή το πέρασμα – στις αρχές του 2020 – 75 χρόνων από την απελευθέρωση των στρατοπέδων συγκέντρωσης και τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Κατά την αναφορά μας σε αυτόν τον πόλεμο αξίζει να προσεγγιστεί και το ζήτημα των απωλειών σε αμάχους και πιο συγκεκριμένα η καταστροφή όλων των εβραϊκών κοινοτήτων στην Ευρώπη, η δίωξη πολλών φυλετικών, θρησκευτικών κ.ά. ομάδων που δεν θεωρήθηκαν από το ναζιστικό καθεστώς Άρειοι. Μέσα από την εφαρμογή αυτού του σχεδίου εργασίας οι μαθητές/-τριες αναμένεται να κατανοήσουν τις κυριότερες συνέπειες από την εγκαθίδρυση ολοκληρωτικών καθεστώτων, κάποιες από τις συνέπειες του πολέμου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003) και να γνωρίσουν κάποιες πτυχές της πιο πολυάριθμης σε θύματα και πολύ καλά σχεδιασμένης γενοκτονίας του 20^{ού} αιώνα.

Μέσα από τα προτεινόμενα φύλλα εργασιών γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της γενοκτονίας των Εβραίων. Οι μαθητές/-τριες θα προσεγγίσουν προπαγανδιστικά μηνύματα που δημιούργησε το ναζιστικό κόμμα κυρίως για τους Εβραίους και κυκλοφόρησε σε αφίσες, γελοιογραφίες και στα σχολικά βιβλία και θα κατανοήσουν το αφήγημα που προσπαθούσαν να μεταδώσουν στα νεαρής ηλικίας άτομα. Ακόμη, θα έρθουν σε επαφή με οπτικο-ακουστικό υλικό και μαρτυρίες επιζώντων Εβραίων μέσα από τις οποίες θα πληροφορηθούν για τις συνθήκες διαβίωσης στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορία προσωποποιείται και οι μαθητές/-τριες θα κατανοήσουν ότι πίσω από τον διωγμό εκατομμυρίων Εβραίων βρέθηκαν άτομα με τη δική του προσωπική ιστορία ζωής το καθένα. «Οι κραυγές των θυμάτων είναι ανεξίτηλες και

αντηχούν και θα αντηχούν στο διηνεκές, οπότε αυτό που χρειαζόμαστε είναι να βρούμε τρόπους να αφουγκραστούμε τη σκέψη και το βίωμα που εμπεριέχουν» (Κόκκινος, 2015). Κατ' επέκταση μέσα από την προσέγγιση των μαρτυριών κάποιων επιζώντων ο στόχος είναι η ενσυναίσθηση των μαθητών/-τριών. Επιπρόσθετα, θα μάθουν πώς και για ποιον λόγο δημιουργήθηκαν αυτοί οι χώροι και πώς χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της δόμησης της ταυτότητας του κάθε ατόμου, στη σπουδαιότητα της βίαιης αφαίρεσής της με την είσοδο των αιχμαλώτων στα στρατόπεδα και στους τρόπους υποβιβασμού των ανθρώπων σε αντικείμενα που δεν είχαν ζωή και αξία και κατέληγαν να πιστεύουν ότι ο θάνατος ήταν λύτρωση από τα βασανιστήρια. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται ο προβληματισμός σχετικά με την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κατάχρηση εξουσίας και την ευθύνη ατόμων, οργανώσεων και κυβερνήσεων (Παπαδιά, 2012). Το σχέδιο εργασίας ολοκληρώνεται με μαρτυρίες σχετικά με τη ζωή των επιζώντων μετά από την απελευθέρωση και τη δυσκολία «επιστροφής» στη ζωή, το ανείπωτο και τη σιωπή μπροστά στους απογόνους τους και τα συναισθήματα ενοχής, ντροπής και οδύνης που τους διακατείχαν.

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσέγγιση θεματικών, όπως ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο σεβασμός τους, η εγκαθίδρυση του δημοκρατικού πολιτεύματος και οι συνέπειες της εγκαθίδρυσης απολυταρχικών καθεστώτων, η εξάλειψη των διακρίσεων και ο σεβασμός του Άλλου. Ακόμη, μπορεί να υλοποιηθεί στις αρχές του 2020 με την άροδο 75 χρόνων από τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και την απελευθέρωση των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Το προτεινόμενο σενάριο είναι διεπιστημονικό, καθώς εμπλέκεται η Νεοελληνική Λογοτεχνία και συγκεκριμένα η στρατοπεδική λογοτεχνία και η αναπαράσταση του θέματος της γενοκτονίας των Εβραίων στην πεζογραφία και την ποίηση, καθώς και η Νεοελληνική Γλώσσα ως προς το ζήτημα της ελεύθερης έκφρασης του λόγου. Ακόμη, το ζήτημα μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από τη Φιλοσοφία και το αντικείμενο των Θρησκευτικών από την άποψη της ηθικής και της ευθύνης τόσο της Πολιτείας και της ελληνικής κυβέρνησης, όσο και της χριστιανικής εκκλησίας. Τέλος, μπορεί να ενταχθεί στο μάθημα της Ιστορίας και ειδικότερα στην ενότητα για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ή στην ενότητα της Τοπικής Ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου κυρίως σε περιοχές που υπήρχαν ή εξακολουθούν να υπάρχουν εβραϊκές κοινότητες ή σε περιοχές, όπως ο Βόλος και η Ζάκυνθος, όπου η τοπική κοινότητα συνέβαλε στη διάσωση των Εβραίων (Μακρή, υπό έκδοση).

Οι μαθητές/-τριες προτείνεται να εργαστούν ομαδικά στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου κατά το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος, καθώς ορισμένες δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν και χωρίς τη χρήση υπολογιστή. Μέσα από τα φύλλα εργασιών μπορούν να προσεγγίσουν κινηματογράφο, νόμους, φωτογραφίες, μαρτυρίες επιζώντων Εβραίων που θέλησαν να γράψουν ή να μιλήσουν για το βίωμά τους μέσα στα στρατόπεδα εξόντωσης, λογοτεχνία που παράχθηκε από τους επιζώντες ή άλλους λογοτέχνες, προπαγανδιστικά μηνύματα του ναζιστικού καθεστώτος μέσα στα σχολικά βιβλία ή σε αφίσες. Ακόμη, οι μαθητές καλούνται να

χρησιμοποιήσουν υπηρεσίες διαδικτύου για την εύρεση επιπρόσθετου οπτικο-ακουστικού υλικού, ενώ στο τέλος καλούνται να δημιουργήσουν βίντεο με το πρόγραμμα windows movie maker. Τέλος, οι μαθητές/-τριες σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μπορούν να δημιουργήσουν ιστολόγιο ανάγνωσης (blog), όπου θα αποθηκεύουν το υλικό που θα παράγουν σε κάθε στάδιο του προγράμματος και ταυτόχρονα θα μπορούν να σχολιάζουν τη δουλειά των άλλων ομάδων και θα λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τη δουλειά τους, ώστε να βελτιώνονται. Επίσης, τα φύλλα εργασιών και επιπρόσθετες δραστηριότητες που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός μπορούν να τοποθετηθούν εξαρχής στο ιστολόγιο ανάγνωσης, ώστε όλες οι ομάδες να δουλεύουν μέσα από αυτό.

Το διδακτικό σενάριο αποτελείται από οκτώ φύλλα εργασιών, εκ των οποίων το πρώτο στοχεύει στην πρώτη επαφή των μαθητών με το υπό εξέταση θέμα, ενώ το τελευταίο δίνει τη δυνατότητα για ανακεφαλαίωση και ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα υπόλοιπα φύλλα εργασιών βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν κάποιες πτυχές του ζητήματος, όπως τις αντιλήψεις των Γερμανών για τους Εβραίους και τα προπαγανδιστικά μηνύματα, αποσπάσματα από μαρτυρίες επιζώντων σχετικά με το ταξίδι προς τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, τις συνθήκες διαβίωσης σε αυτά, τη βίαιη αφαίρεση της ταυτότητάς τους και την προσπάθεια των επιζώντων να συνεχίσουν τη ζωή τους. Μέσα από τα ημερολόγια κάποιων παιδιών θα μπορέσουν να προσεγγίσουν τη ζωή των εβραιόπουλων που κρύφτηκαν με τη βοήθεια των χριστιανών, για να σωθούν από τους Ναζί. Απώτερος στόχος είναι η παραγωγή βίντεο, στο οποίο οι μαθητές/-τριες θα εντάξουν τις πληροφορίες που θα συλλέξουν και μηνύματα για την αποφυγή ανάλογων γενοκτονιών στο μέλλον. Αφόρμηση για την εφαρμογή προγράμματος μπορεί να είναι το απόσπασμα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, όπως παρατίθεται στο εγχειρίδιο της λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου ή άλλο σχετικό κείμενο ή κάποιο από τα προπαγανδιστικά μηνύματα στα γερμανικά σχολικά βιβλία, όπως παρουσιάζονται στο ανάλογο φύλλο εργασιών.

Το παραχθέν υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική γιορτή για την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου ή σε εκδήλωση με αφορμή την ημέρα μνήμης των Ελλήνων Εβραίων μαρτύρων και ηρώων του Ολοκαυτώματος (27 Ιανουαρίου). Για την εκδήλωση μπορεί να δημιουργηθεί έκθεση με φωτογραφίες ή δελτία ταυτοτήτων Εβραίων που μπορούν να συλλέξουν οι μαθητές, ενώ μπορούν να προβληθούν και τα βίντεο των παιδιών.

Φύλλα εργασιών

Αρχικό φύλλο εργασιών

1. Η αφορμή για τον διωγμό των Εβραίων δόθηκε στις 9 Νοεμβρίου 1938 (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/the-night-of-broken-glass>). Τί συνέβη και ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν μετά από τη Νύχτα των Κρυστάλλων σε βάρος των Εβραίων μέχρι την αποστολή τους στα στρατόπεδα συγκέντρωσης ή εξόντωσης; Για την απάντησή σας μπορείτε να αναζητήσετε υλικό στην

εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος (<https://encyclopedia.ushmm.org/el>) και σε κάποια μηχανή αναζήτησης.

2. Παρακολουθείστε το οπτικοακουστικό υλικό (2) (http://www.greek-language.gr/Resources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=43#prettyPhoto) για το Άουσβιτς. Ποιες πληροφορίες δίνονται για τη δημιουργία του πρώτου στρατοπέδου συγκέντρωσης; Τί σήμαινε ο θάνατος για τους Ναζί και τί για τους εγκλείστους των στρατοπέδων αυτών;
3. «Στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, όλα τα παιδιά δημιουργούσαν λεπτομερή γενεαλογικά δέντρα, τα οποία εξυπηρετούσαν δύο σκοπούς: αφενός τα παιδιά αποκτούσαν επίγνωση της γερμανικής τους κληρονομιάς και αφετέρου οι δάσκαλοι ανακάλυπταν ποιος ήταν Άριος και ποιος όχι. [...] Οι δημόσιοι λεκτικοί και σωματικοί τραμπουκισμοί σε βάρος των Εβραίων γίνονταν ανεκτοί στις αυλές των σχολείων, στα δημόσια λουτρά και στα αθλητικά γεγονότα. [...] Στις τάξεις των Μαθηματικών, οι δάσκαλοι ανέθεταν στους μαθητές να υπολογίσουν το κόστος των παροχών πρόνοιας για τα άτομα με αναπηρία στα κρατικά άσυλα, ενσταλάζοντας στα νεαρά μυαλά μία οικονομική δικαιολογία για το πρόγραμμα μαζικής εξόντωσης των ασθενών οι οποίοι αποκαλούνταν «άχρηστοι φαγάδες». Σε ένα σχολικό εγχειρίδιο, οι μαθητές διδάσκονταν «πώς να ξεχωρίσουν έναν Εβραίο: από τον τρόπο που περπατάει, το παράστημά του, τις χειρονομίες και τον τρόπο ομιλίας του». Σε όλα τα μαθήματα ήταν στενά συνυφασμένη η ανωτερότητα της γερμανικής φυλής. Όπως είπε κάποτε μια δασκάλα στους μαθητές της, οι Εβραίοι δεν ήταν άσχημοι μόνο εξωτερικά, αλλά και εσωτερικά.» (Lower, 2014): Με ποιους τρόπους στη ναζιστική Γερμανία είχαν αρχίσει να εκπαιδεύονται οι νέοι στα σχολεία σχετικά με την ανωτερότητα της φυλής τους και στο σχέδιο εξόντωσης των ατόμων που δεν ανήκαν στη φυλή τους; Τί επεδίωκαν να πετύχουν και γιατί;
4. Πέρα από τους Εβραίους, οι Γερμανοί στράφηκαν και εναντίον των ατόμων με αναπηρία. Παρατηρείστε τις παρακάτω αφίσες που κυκλοφόρησαν εκείνη την περίοδο (<https://www.facinghistory.org/resource-library/image/naazi-eugenics-exhibition-poster>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/propaganda-for-the-naazi-euthanasia-program>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/propaganda-slide-for-compulsory-sterilization>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/naazi-propaganda-slide-promoting-euthanasia>). Γιατί οι Γερμανοί προωθούσαν το μήνυμα της θανάτωσης των ατόμων με αναπηρία; Πιστεύετε ότι μπορούν να ενταχθούν τα άτομα με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο και πώς; Β. Σύμφωνα με την αφίσα (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/naazi-racial-propaganda>) τα άτομα ασιατικής και αφρικανικής καταγωγής με δυσκολία μπορούν να αναγνωριστούν ως ανθρώπινα όντα. Για ποιους λόγους; Ποια χαρακτηριστικά έπρεπε να διαθέτουν τα άτομα της άριας φυλής; Γ. Σε μια μηχανή αναζήτησης, όπως το Google, αναζητήστε πληροφορίες σχετικά με τις φυλετικές, κοινωνικές και θρησκευτικές ομάδες, που οδήγησε στη θανάτωση το ναζιστικό καθεστώς. Στην εγκυκλοπαίδεια του ολοκαυτώματος μπορείτε να βρείτε επιπρόσθετο υλικό (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/mosaic-of-victims-in-depth>).

Ο αιώνιος Εβραίος στις τέχνες και στα γερμανικά σχολικά βιβλία

1. Παρατηρείστε τις αφίσες (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/nazi-anti-jewish-propaganda>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/anti-jewish-propaganda>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/photo/antisemitism-illustration-from-a-nazi-film-strip?parent=el%2F3508>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/antisemitic-poster-published-in-german-occupied-poland-in-march-1941>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/document/antisemitic-illustration>) και εξηγείστε τους λόγους για τους οποίους το ναζιστικό καθεστώς πίστευε ότι οι Εβραίοι έπρεπε να θανατωθούν.
2. Παρακολουθείστε την ταινία *Ο αιώνιος Εβραίος* (<https://www.pare-dose.net/4930>), η οποία γυρίστηκε το 1940 και προβάλλει αρκετά προπαγανδιστικά μηνύματα για τους Εβραίους. Α. Σύμφωνα με την ταινία ποια χαρακτηριστικά απέδωσαν εκείνη την περίοδο οι Γερμανοί στους Εβραίους; Β. Παρακολουθείστε τον παραλληλισμό των Εβραίων με τα ποντίκια. Τί σημαίνει και γιατί πιστεύετε ότι οι Γερμανοί έκαναν αυτόν τον παραλληλισμό; Για την απάντησή σας λάβετε υπόψη σας και την απεικόνιση των Εβραίων ως ποντίκια στο κόμικ του Art Spiegelman *Maus*. Γ. Σε μια μηχανή αναζήτησης, όπως το Google, προσπαθήστε να βρείτε φωτογραφίες από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης που μοιάζουν με τα σκίτσα του κόμικ.
3. Στα σχολικά βιβλία που κυκλοφόρησαν στη Γερμανία κατά τη δεκαετία του 1930 και στις αρχές της δεκαετίας του 1940 είχαν απεικονιστεί αντισημιτικά μηνύματα. Παρατηρείστε (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/illustration-from-an-antisemitic-german-childrens-book>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/page-from-an-antisemitic-german-childrens-book>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/illustration-from-an-antisemitic-childrens-book>, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/artifact/antisemitic-childrens-book>) και Α. συμπληρώστε την εικόνα του Εβραίου με περισσότερα χαρακτηριστικά. Πόσο διαφορετικά αποδίδονται οι Εβραίοι από τους μη Εβραίους συμπολίτες τους; Β. Παρατηρείστε τη φωτογραφία από αντισημιτικό καρτούν της εποχής (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/antisemitic-cartoon>) και φωτογραφία από αντισημιτική προπαγανδιστική έκθεση που οργάνωσαν οι Γερμανοί στο Μόναχο το 1937 και απεικονίζει τα φυσιognomικά χαρακτηριστικά ενός Εβραίου (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/photo/part-of-the-der-ewige-jude-exhibition>) και συμπληρώστε την απάντησή σας στο προηγούμενο ερώτημα.
4. Παρατηρείστε τους πίνακες που δημιούργησαν επιζώντες από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης (ενότητα «περιεχόμενο»: <http://ww2stories.gr/index.php?id=6>). Α. Προσπαθήστε να τους βάλετε στη σειρά ανάλογα με το κατά πόσο απεικονίζουν τη ζωή πριν από τον εγκλεισμό στο στρατόπεδο, κατά τη διάρκεια ή μετά. Β. Δείτε εδώ τα τραπουλόχαρτα (<http://giorgoskokkinos.blogspot.com/2017/07/h-dachau.html>) που δημιούργησε ο Boris Kobe, πολιτικός κρατούμενος στο στρατόπεδο Άλλαχ, ένα από τα περιφερειακά στρατόπεδα του Νταχάου. Προσπαθήστε να

διαχωρίσετε τις κάρτες ανάλογα με τα πρόσωπα που απεικονίζονται και πώς συμπεριφέρονται στους κρατούμενους όσοι έχουν εξουσία. Γ. Αναζητήστε σε κάποια μηχανή αναζήτησης φωτογραφίες που έχουν δημοσιοποιηθεί από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και συνδέστε τις θεματικά με τις κάρτες.

Η ζωή στα στρατόπεδα συγκέντρωσης – εξόντωσης (1)

1. Παρακολουθείστε από τις μαρτυρίες των επιζώντων το ταξίδι αποστολής Εβραίων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και Α. καταγράψτε τις ενέργειες στις οποίες προέβαιναν οι Γερμανοί μόλις έφταναν στα στρατόπεδα (<https://www.mixanitouxronou.gr/pios-itan-o-nazi-max-merten-pou-odigise-sto-aousvits-50-chiliades-evreous-tis-thessalonikis-vinteo-me-sigklonistikes-martiries-epizonton/>). Β. Διαβάστε τη μαρτυρία της Ντούκα Μωυσή (7) (http://www.greek-language.gr/Resources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=43#prettyPhoto) και σημειώστε ποιο βίωμα ένωνε τις κρατούμενες και από ποια στοιχεία αποτελούταν η ταυτότητά τους μέσα στο στρατόπεδο, καθώς έπρεπε να απαρνηθούν την ταυτότητα που είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή;
2. Στην Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος μπορείτε να δείτε αρκετά δελτία ταυτοτήτων παιδιών και ενηλίκων (<https://encyclopedia.ushmm.org/landing/el/id-cards>) που σώθηκαν από ή θανατώθηκαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Ποια στοιχεία μπορείτε να αντλήσετε για τη ζωή τους πριν από τον εκτοπισμό; Ποια γεγονότα θυμούνται και αφηγούνται από τη ζωή τους μέσα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης; (Μακρή, υπό έκδοση).
3. Η άφιξη και η καθημερινότητα στο στρατόπεδο του Άουσβιτς (<https://www.youtube.com/watch?v=3nNHsdc5rHw>): ακούστε τη μαρτυρία του επιζήσαντα με αριθμό 182641 και περιγράψτε την καθημερινότητα των εγκλειστών του στρατοπέδου. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξής του αναφέρει χαρακτηριστικά «μας ήταν αδιάφορη η ζωή». Για ποιον λόγο κάνει αυτή τη δήλωση και τί σημαίνει; (Μακρή, υπό έκδοση).
4. «Πολλές φορές ο αποχωρισμός έγινε πολύ απότομα, χωρίς λόγια ή με πολύ λίγα λόγια. Απώλεια ονόματος, επιθέτου, αντικειμένων, ρούχων, της οικογενειακής ιστορίας, των τόπων, οτιδήποτε συνιστούσε για τα παιδιά αυτά μία ταυτότητα. Στο εξής έφεραν ένα άγνωστο όνομα που έπρεπε να το μάθουν απ' έξω και να μην κάνουν λάθος.» (Ασέρ, 2008): Τα παιδιά που κρύφτηκαν από τους χριστιανούς φίλους τους ή από τους αντάρτες έπρεπε να εγκαταλείψουν την ταυτότητά τους και όλα τα στοιχεία που αναφέρονται στο απόσπασμα. Ανάλογα τα παιδιά που βρέθηκαν μέσα στα στρατόπεδα εξόντωσης και δεν θανατώθηκαν αμέσως, επίσης, έχασαν την ταυτότητά τους και απέκτησαν έναν αριθμό στον αριστερό βραχίονα. Από ποια στοιχεία φαίνεται ότι δημιουργείται η νέα ταυτότητα των εβραϊόπουλων; Πώς ακριβώς πιστεύετε ότι θυμόντουσαν αυτά τα παιδιά την ταυτότητά τους μετά από τη λήξη του πολέμου;
5. Ο Ιταλός επιζών Primo Levi έγραψε για την καταστροφή της ταυτότητας: «Αν αναλογιστούμε τώρα την αξία και το νόημα που κλείνουν μέσα τους οι πιο απλές

καθημερινές μας συνήθειες, τα μικρά αντικείμενα που έχει ακόμα και ο πιο δυστυχής ζητιάνος: ένα μαντήλι, ένα παλιό γράμμα, τη φωτογραφία ενός αγαπημένου προσώπου. Αυτά τα αντικείμενα είναι κομμάτι του εαυτού μας, σχεδόν σαν τα μέλη του σώματός μας· θα διανοηθούμε να τα αποχωριστούμε μόνο εάν βρούμε άλλα που θα τα αντικαταστήσουν, άλλα αντικείμενα δικά μας που φυλάγουν και ζυπνούν τις αναμνήσεις. Ας σκεφτούμε έναν άνθρωπο που του στερούν όχι μόνο τα αγαπημένα του πρόσωπα αλλά και το σπίτι του, τις συνήθειές του, τα ρούχα του, κυριολεκτικά οτιδήποτε του ανήκει: θα είναι πλέον άδειος άνθρωπος, θα οδηγηθεί στην ένδεια και στη θλίψη, θα χάσει την αξιοπρέπειά του και τη λογική του, γιατί είναι εύκολο αν χάσεις τα πάντα να χάσεις και τον ίδιο σου τον εαυτό. Κι όταν βρεθεί σ' αυτή την κατάσταση, άλλοι θα ορίζουν τη ζωή του και θα αποφασίζουν για τον θάνατό του χωρίς κανένα αίσθημα ανθρωπισμού ή στην καλύτερη περίπτωση με μόνο κριτήριο το όφελος. Τότε θα γίνει κατανοητή η διπλή σημασία του όρου «στρατόπεδο εξόντωσης», θα γίνει κατανοητό τί θέλουμε να εκφράσουμε μ' αυτή τη φράση: είμαστε στον πάτο.» (σελ. 30-31). Μέσα από την περιγραφή του πώς ερμηνεύεται ο όρος «στρατόπεδο εξόντωσης» και πώς όριζαν οι έγκλειστοι αυτών των χώρων την ταυτότητά τους;

Η ζωή στα στρατόπεδα συγκέντρωσης – εξόντωσης (2)

1. «Προπολεμικά, έπρεπε στα στρατόπεδα συγκέντρωσης να κλείνονται οι εχθροί του κράτους. Η διαδικασία εκκαθάρισης της κοινωνίας από κάθε είδους αντικοινωνικά στοιχεία οδήγησε στη συνέχεια στο να εξελιχθούν τα στρατόπεδα αυτά σε ιδρύματα διαπαιδαγώγησής τους, ασκώντας με τον τρόπο αυτό έργο ωφέλιμο για όλο το λαό. Τα στρατόπεδα συγκέντρωσης έγιναν επίσης αναγκαία για την προληπτική καταπολέμηση της εγκληματικότητας. Από τη στιγμή της έκρηξης του πολέμου, υπό την επήρεια των πολεμικών γεγονότων, τα στρατόπεδα συγκέντρωσης έγιναν τόποι εξόντωσης – άμεσης ή έμμεσης – των τμημάτων εκείνων των εχθρικών λαών, τα οποία αντιπαρτάσσονταν στους κατακτητές και δυνάστες.» (Ες, σελ. 195-196). Πόσο ηθικός ή ανήθικος ήταν ο τρόπος συμπεριφοράς του ναζιστικού καθεστώτος απέναντι σε κοινωνικές, φυλετικές, θρησκευτικές, κτλ. ομάδες που δεν ανήκαν στην άρια φυλή; Από θρησκευτικής πλευράς πώς κρίνετε την προσπάθεια κάποιων ομάδων να θανατώσουν τους συνανθρώπους τους, επειδή δεν θεωρούνται ίσοι;
2. Σύμφωνα με τον Ρούντολφ Ες, διοικητή του Άουσβιτς «Χαρακτήρες που στην κανονική ζωή ήταν γεμάτοι καλοσύνη και έτρεχαν πρόθυμα να βοηθήσουν άλλους ανθρώπους, μέσα στη βαριά φυλακή καταφέρνουν να τυραννούν αλύπητα συντρόφους τους, αν αυτό θα τους κάνει τη ζωή έστω και στο απειροελάχιστο πιο υποφερτή. Ακόμη πιο άκαρδα συμπεριφέρονται εκείνοι που από τη φύση τους είναι εγωιστές, ψυχροί, ή έχουν κάποιες εγκληματικές τάσεις. Αντιμετωπίζουν με πλήρη απέχθεια τη δυστυχία των συντρόφων τους έναντι της εξασφάλισης της ελάχιστης ωφέλειας. Οι κρατούμενοι, που η βαναυσότητα της ζωής στο στρατόπεδο δεν έχει σκοτώσει την ευαισθησία τους, ζουν ένα φρικτό ψυχικό μαρτύριο, για να μη μιλήσουμε πια για τις φυσικές συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. Ακόμη και η χειρότερη αυθαιρεσία και η χειρότερη μεταχείριση από την πλευρά των εποπτών δεν πονάει τόσο πολύ και δεν πληγώνει τόσο βαθιά, όσο η στάση των συγκρατουμένων. Τους συντρίβει ψυχικά το

ότι είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν ανίσχυροι και ανυπεράσπιστοι αυτούς τους κρατούμενους βαθμούχους να βασανίζουν τους συγκρατούμενούς τους. [...] Γιατί οι κρατούμενοι που υπηρετούν σε πόστα προϊσταμένων, οι κρατούμενοι βαθμούχοι μεταχειρίζονται μ' αυτό τον τρόπο άλλους κρατούμενους, συντρόφους τους στη δυστυχία; Συμπεριφέρονται έτσι γιατί θέλουν να φανούν καλοί στα μάτια των φυλάκων και των εποπτών που έχουν την ίδια νοοτροπία, γιατί θέλουν να δείξουν πόσο γενναία μπορούν να συμπεριφέρονται, καθώς ελπίζουν να προσποριστούν οφέλη και να επιτύχουν μια πιο ευχάριστη ζωή, πάντοτε, βεβαίως, σε βάρος των συγκρατούμενων τους.» (Ες, σελ. 102-103). Α. Πώς η στέρηση της ελευθερίας και η απειλή του θανάτου επηρεάζει τη συμπεριφορά των εγκλειστών; Β. Πώς μπορεί να συμπεριφερθεί κάποιος στον συνάνθρωπό του όταν αποκτά εξουσία και γιατί;

3. Παρακολουθείστε το βίντεο για την εξέγερση των Ελλήνων στο στρατόπεδο του Άουσβιτς (<https://www.mixanitouxronou.gr/i-agnosti-exegersi-ton-ellinon-evreon-sto-aousvits-tragoudousan-vamvakari-me-allagmenous-stichous-pou-periichan-plirofories-gia-to-sampotaz-ke-kataferan-na-anatinaxoun-ena-apo-ta-pente-krematori/>). Α. Ποια στοιχεία χαρακτηρίζαν την εξέγερση; Πώς θα χαρακτηρίζατε τους εξεγερθέντες και τελικά ποιο ήταν το αποτέλεσμα της εξέγερσης; Εσείς τί θα τους συμβουλευάτε – θα συμφωνούσατε με το σχέδιο της εξέγερσης ή θα προσπαθούσατε να τους αποτρέψετε και γιατί; Β. Συγκεντρώστε πληροφορίες για εξεγέρσεις Εβραίων κρατουμένων που πραγματοποιήθηκαν και αλλού (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/killing-center-revolts> και <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/jewish-resistance-abridged-article> και αναζητώντας σχετικά στοιχεία σε μηχανή αναζήτησης, όπως η Google). Γ. Έχει καταγραφεί η άποψη ότι οι Εβραίοι πήγαν «σαν τα πρόβατα στη σφαγή» και δεν αντέδρασαν στο ναζιστικό καθεστώς και τις μεθόδους τους. Σύμφωνα με όσα διαβάσατε, παρουσιάστε αιτιολογημένα την άποψή σας.
4. Ο επιζών Λεόν Μπενμαγιόρ καταθέτει σχετικά με τη φυσική και ψυχική εξόντωση των κρατουμένων: *Όταν το βράδυ επιστρέψαμε και μας έδιναν το φαγητό, θυμόμουν τον κινηματογραφικό ήρωα, τον «αόρατο άνθρωπο». Κι ήθελα να 'μαι κι εγώ αόρατος για να μπω στην κουζίνα και να φάω! Προσέξτε το αυτό. Όχι να δραπετεύσω, αλλά να φάω! Αυτή είναι η ψυχολογία του έγκλειστου, ύστερα από μια μέρα σκληρής δουλειάς, δεν ονειρεύεται την πλήρη ελευθερία αλλά σκέπτεται μόνο πώς να χορτάσει την πείνα του. Όλα αυτά τα εκμεταλλεύτηκαν άριστα οι Γερμανοί»* (Κούνιο-Αμαρίλιο, κ. άλ., σελ. 303). Α. Γιατί οι κρατούμενοι προσπαθούσαν να απαλλαγούν μόνο από την πείνα και δεν επεδίωκαν να βρουν τρόπο να δραπετεύσουν και να αποκτήσουν την ελευθερία τους; Β. Ποια στοιχεία εκμεταλλεύτηκαν οι Γερμανοί σύμφωνα με τον επιζώντα;

Οι επιζώντες διηγούνται

1. Παρακολουθείστε τη συνέντευξη του Ιακώβου (Ζακ) Στρούμσα (https://www.youtube.com/watch?v=82k_eXVCHi0) και καταγράψτε τα συναισθήματα που σας δημιούργησε το άκουσμα της μαρτυρίας αυτής. Α. Ο επιζών πήρε τον αριθμό 121.097. Τί συμβόλιζε αυτός ο αριθμός για τον επιζώντα και γενικότερα

με τί έχει ταυτιστεί; Για την απάντησή σας μπορείτε να λάβετε υπόψη και το έργο μιας εικαστικού, που φωτογράφησε τους αριθμούς άλλων επιζώντων Εβραίων (<https://www.lifo.gr/team/greekicons/50647>). Β. Στη μαρτυρία του ο Στρούμσα αναφέρει κάτι χαρακτηριστικό για την ύπαρξη του Θεού και τη σύνδεση του Θεού με τη βαρβαρότητα. Αιτιολογείστε την άποψή σας και αναφερθείτε και στο ζήτημα της ανόδου της ακροδεξιάς τα τελευταία χρόνια σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες μαζί με φιλοναζιστικές τάσεις.

2. Παρακολουθείστε τη μαρτυρία του Ισαάκ Μιζάν (<https://www.kathimerini.gr/801621/gallery/epikairothta/ellada/to-trayma-toy-aoysvits-den-svhnei>). Α. Η διήγησή του ξεκινά με τη δήλωση ότι ο αριθμός 182.641, που έλαβε μόλις βρέθηκε στο στρατόπεδο του Άουσβιτς είναι «τίτλος τιμής» για τον ίδιο. Πώς ερμηνεύετε αυτή τη δήλωση; Β. Η μαρτυρία ολοκληρώνεται με τη δήλωση ότι «μας ήταν αδιάφορη η ζωή». Γιατί πιστεύετε ότι δεν είχαν αναπτύξει το αίσθημα της αυτοσυντήρησης και δεν προσπαθούσαν να ζήσουν;
3. Η Μπέρρυ Ναχμιά με καταγωγή από την Καστοριά επέζησε. Διαβάστε τη μαρτυρία της για το ταξίδι της επιστροφής στην Ελλάδα (9) (http://www.greek-language.gr/Resources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=43#prettyPhoto). Από ποια συναισθήματα κατακλύζεται και ποια γεγονότα σημάδεψαν τη ζωή της το διάστημα που βρέθηκε μέσα στα στρατόπεδα εξόντωσης;
4. Παρακολουθείστε το βίντεο «οι Εβραίοι» (<http://www.greek-language.gr/Resources/literature/education/urban/iframe.html?urb=3&location=131&item=3211#inline-2049>). Α. Σύμφωνα με τους επιζώντες ποια μέτρα έλαβαν οι Γερμανοί εναντίον των Εβραίων; Β. Οι επιζώντες εκφράζουν κάποια αναπάντητα ερωτήματα. Ποιοι θα μπορούσαν να τους δώσουν απαντήσεις, τί είδους απαντήσεις και γιατί τους άφησαν να ζήσουν με αυτά τα ερωτήματα; Με όσα έχετε διαβάσει, δει και ακούσει ποιες απαντήσεις θα δίνετε; Γ. Ποια γεγονότα σημάδεψαν τις ζωές των επιζώντων κατά την παραμονή τους στα στρατόπεδα εξόντωσης;
5. Ξεφυλλίστε το βιβλίο *Νέοι στη δίνη της κατοχικής Ελλάδας: ο διωγμός και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων: 1943-1944* και διαβάστε τις μαρτυρίες των Εβραίων επιζώντων από τα στρατόπεδα εξόντωσης. Α. Σε ποια στοιχεία επικεντρώνονται οι μαρτυρίες τους; Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι σώθηκαν; Β. Σε ορισμένες μαρτυρίες οι επιζώντες δεν λησμονούν να αναφερθούν σε πρόσωπα που τους βοήθησαν, προσφέροντάς τους τρόφιμα ή βοηθώντας τους να σωθούν, κτλ. Ποια συναισθήματα χαρακτηρίζουν αυτές τις αναμνήσεις; Γ. Από το σύνολο αυτών των μαρτυριών ξεχωρίζει αυτή του Σλόμο Βενέτσια, που ήταν ένας από τους Ζοντερκομμάντο, εργάτης των κρεματορίων του Άουσβιτς (σελ. 132-134). Σε ποια στοιχεία εστιάζει τη μαρτυρία του σχετικά με τη δουλειά που του ανέθεσαν; Πώς ένιωθε; Πώς αυτή η εργασία στο στρατόπεδο εξόντωσης τον επηρέασε ψυχολογικά στη μετέπειτα ζωή του;

Η γενοκτονία των Εβραίων στη λογοτεχνία

1. *Δύο παράλληλα ημερολόγια* της Άννας Φρανκ και της Γκούντρουν Χίμλερ (https://kis.gr/scanned_small/T076-077small.pdf) (Χρονικά, τεύχος 76-77, σελ. 10-

- 16). Διαβάστε τα αποσπάσματα και σημειώστε τις πληροφορίες που δίνονται για τις οικογένειες Φρανκ και Χίμλερ. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές εντοπίζετε; Πόσο διαφορετικά μεγάλωσαν η Άννα και η Γκούντρουν και ποια γεγονότα στιγμάτισαν τις ζωές αυτών των δύο παιδιών;
2. Στο μυθιστόρημα *Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα* της Μ. Κλιάφα η Ρεβέκκα από τον Σεπτέμβριο του 1943, οπότε και μπήκαν οι Γερμανοί στα Τρίκαλα ξεκίνησε να κρατά ημερολόγιο (Κλιάφα, σελ. 149-231). Ποια μέτρα έλαβαν εξ αρχής εναντίον των Εβραίων οι Γερμανοί; Ποια γεγονότα σημάδεψαν τη ζωή της Ρεβέκκας κατά την περίοδο που ζούσε κρυμμένη στο χωριό, μετά στον νερόμυλο και τέλος ποια γεγονότα από αυτά είχαν αντίκτυπο στη ζωή της μετά από τον πόλεμο; Ποια συναισθήματα και ψυχολογικές μεταπτώσεις εκφράζονται σε καθεμιά από αυτές τις φάσεις της ζωής της;
 3. Ανατρέχοντας στην ελληνική ποιητική ανθολογία για το Ολοκαύτωμα (*Χρονικά*, τεύχος 201, σελ. 7-16: https://kis.gr/files/chr_olokautoma1.pdf) μπορείτε να αντλήσετε πολλά στοιχεία σχετικά με τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και εξόντωσης, τις περιοχές της Ελλάδος από τις οποίες εκδιώχθηκαν οι Εβραίοι, τα κατάλοιπα σε αυτά τα μέρη, για να θυμίζουν τις εβραϊκές κοινότητες και τη γενοκτονία, τα ντοκουμέντα στα μουσεία, κτλ. Συγκεντρώστε τα στοιχεία αυτά διαβάζοντας κάποια από τα ποιήματα και χρησιμοποιώντας φωτογραφίες και αποσπάσματα μαρτυριών επιζώντων Εβραίων, ανατρέχοντας στους ιστοτόπους των μουσείων, κτλ. και δημιουργείστε μια πολυτροπική παρουσίαση.
 4. Ο Δ. Χατζής στην αρχή του διηγήματός του *Σαμπεθαί Καμπιλής* (http://users.uoa.gr/~nektar/arts/prose/dhnhtrhs_xatzhs_sampe8ai_kampilhs.htm) αφιερώνει αρκετές παραγράφους στην περιγραφή του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των Εβραίων. Πώς σκιαγραφούνται οι Εβραίοι των Ιωαννίνων στο διήγημα;

Η ζωή μετά από τα στρατόπεδα

1. «Μετά το Άουσβιτς, ένα ερώτημα μας γέμιζε άγχος: ποιος μας περιμένει; Αλίμονο, κανένας! Ήμασταν χωρίς οικογένεια. Δεν ήμουν βέβαια παιδί, ήμουν 32 χρονιών. Όπως όλοι μας, για δυο ολόκληρα χρόνια δεν περίμενα παρά αυτή τη στιγμή, ελπίζοντας ότι θα ξεπεράσω αυτή τη λαίλαπα και θα βγω από την κόλαση του Άουσβιτς. Και τώρα, να που ξαναβρίσκομαι στο Παρίσι, σ' αυτή τη μοναδική πόλη στον κόσμο, την πόλη του φωτός, ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ, αλλά μόνος, απελπιστικά μόνος. [...] Ποιος μπορεί ποτέ να φανταστεί τί ήταν δυο χρόνια στο Άουσβιτς; Και να που βρίσκομαι στο Παρίσι, και όμως αρχίζω τώρα να θέτω στον εαυτό μου οδυνηρές ερωτήσεις: γιατί εγώ και όχι οι άλλοι; Τι παραπάνω είχα εγώ από αυτούς; [...] Ναι, δεν πέθανα εκεί, όμως πράγματι βγήκα από το Άουσβιτς; Αυτός που μπήκε στο Άουσβιτς, ποτέ του δεν θα βγει! Κι αυτός που δεν μπήκε στο Άουσβιτς, ποτέ του δεν θα μπει!» (Στρούμσα, σελ. 105-106). Σύμφωνα με τη μαρτυρία του επιζώντα, ποια συναισθήματα πιστεύετε ότι κατέκλυζαν τους επιζώντες μετά από την απελευθέρωση; Πώς ένιωθαν για το γεγονός ότι οι ίδιοι σώθηκαν και τα υπόλοιπα μέλη των οικογενειών τους, άλλοι συγγενείς και φίλοι θανατώθηκαν στα στρατόπεδα εξόντωσης;

2. «Ένας από τους λόγους που μας έδιναν τη δύναμη να κρατηθούμε ζωντανοί στο Άουσβιτς, ήταν για να μπορέσουμε να πούμε στον πολιτισμένο κόσμο τι ήταν το Άουσβιτς. Ο κόσμος δύσκολα θα μπορούσε να το πιστέψει, δεν θα μπορούσε να φανταστεί μια παρόμοια καταστροφή, τόσο συστηματική, τόσο άδικη. Και όμως, οι αυταπάτες μας αμέσως διαλύθηκαν, γιατί αμέσως συνειδητοποιήσαμε ένα πράγμα: ο κόσμος γνώριζε! [...] γιατί τα είχε ακούσει σε μια εκπομπή του BBC από το Λονδίνο τον Απρίλη του 1943, ήδη τα γνώριζαν οι υπεύθυνοι όλων των κυβερνήσεων του κόσμου. [...] Δεν μπορούσαν βεβαίως να κάνουν πολλά πράγματα, όμως φαίνεται πως και αυτό το λίγο που μπορούσαν, δεν το έκαναν. Τι έκαναν οι αντιπρόσωποί τους στην Κωνσταντινούπολη για να ειδοποιήσουν τον κόσμο στη Θεσσαλονίκη; Το ερώτημα, όσο πικρό κι αν ακούγεται, παραμένει.» (Στρούμσα, σελ. 106). Το γεγονός ότι κάποιοι Εβραίοι επέζησαν από τα στρατόπεδα έδωσε δύναμη στους επιζώντες να αποκτήσει σκοπό η ζωή τους. Πώς ένιωσαν και πώς μπορεί να νιώθουν ακόμη και σήμερα οι επιζώντες όταν κατάλαβαν ότι οι κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών κρατών γνώριζαν για τα σχέδια του ναζιστικού κόμματος και δεν αντέδρασαν; Γιατί πιστεύετε ότι δεν αντέδρασαν και πώς θα μπορούσαν να είχαν αντιδράσει;
3. «Ο γνωστός ισραηλινός συγγραφέας David Grossman, αφού μιλά για τη δυσφορία του ως παιδί απέναντι στη σιωπή των μεγάλων, διηγείται την αντίδρασή του ως πατέρα, όταν, πριν είκοσι χρόνια περίπου, ο τρίχρονος γιος του τού έθεσε για πρώτη φορά το ερώτημα τί είναι οι Ναζί, τί έκαναν και γιατί: 'Και δεν ήθελα να του πω. Εγώ, που είχα μεγαλώσει μέσα στη σιωπή και τους θραυσματικούς ψιθύρους, οι οποίοι με είχαν γεμίσει με τόσους πολλούς φόβους και εφιάλτες, εγώ που είχα γράψει ένα βιβλίο για ένα αγόρι που σχεδόν τρελαίνεται εξαιτίας της σιωπής των γονιών του, ξαφνικά κατάλαβα τους γονείς μου και τους γονείς των φίλων μου που επέλεξαν να μείνουν βουβοί. Ένιωσα ότι αν του έλεγα, ακόμα κι αν υπαινισσόμουνά τί είχε συμβεί εκεί πάνω, κάτι από την αγνότητα του τρίχρονου γιου μου θα μολυνόταν' ότι... δε θα ήταν ποτέ ξανά το ίδιο παιδί. Δε θα ήταν πια καθόλου παιδί.'» (Μαλαγιώργη, σελ. 4: https://kis.gr/files/xronika%20%20234_print2.pdf). Πώς αντιμετώπισαν το τραύμα που βίωσαν οι επιζώντες; Πώς το παρουσίασαν στους απογόνους τους και για ποιους λόγους ανέπτυξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά;
4. «Έχει γίνει πολύς λόγος για τη «συνομοσία της σιωπής» μετά τον πόλεμο, τη σιωπή των θυμάτων αλλά και της κοινωνίας που τους περιέβαλε, σαν να υπήρχε ο φόβος ότι θα ξυπνήσουν τα φαντάσματα, ότι θα πληγώσουμε μέσα από το λόγο, σαν να μπορούσε κανείς μέσα από το λόγο να αυξήσει τον πόνο ή ακόμα με τη σιωπή και την αποχή να επισπεύσει την επιστροφή των νεκρών στη ζωή. [...] Σιωπή των παιδιών, που έμειναν μόνα τους μετά τον πόλεμο σε ιδρύματα, όπου περίμεναν για καιρό την επιστροφή των γονιών τους καθώς η ημερομηνία και ο τόπος του θανάτου τους ήταν άγνωστοι. Αυτή η αναμονή δεν σβήστηκε ποτέ εντελώς. Σιωπή μέσα στις οικογένειες, όπου οι γονείς ήθελαν να προστατεύσουν τα παιδιά – και τους εαυτούς τους – από αυτό που οι ίδιοι γνώριζαν, χωρίς να ξέρουν πού ήταν οι νεκροί τους και πότε πέθαναν.» (Ασέρ, 2008): Για ποιους λόγους πιστεύετε – λαμβάνοντας υπόψη και τα αποσπάσματα – ότι οι επιζώντες του διωγμού προτίμησαν να σιωπήσουν και να μην μιλήσουν στα παιδιά τους και στους γύρω τους για όσα έζησαν μέσα στα στρατόπεδα εξόντωσης;

5. Ο Ιάκωβος Στρούμσα, ένας από τους επιζώντες των στρατοπέδων εξόντωσης, στο τέλος του βιβλίου (*Διάλεξα τη ζωή... από τη Θεσσαλονίκη στο Άουσβιτς*) παραθέτει το ποίημα *ο βιολιστής του Άουσβιτς*, που γράφτηκε για τον ίδιο από τον Μωσσέ Λίβα (Στρούμσα, σελ. 153-157). Στο ποίημα αναφέρονται χαρακτηριστικές στιγμές από τη ζωή του επιζώντα μέσα στο στρατόπεδο εξόντωσης, ενώ παρουσιάζεται και η ζωή του μετά από την απελευθέρωση. Α. Με τη βοήθεια κάποιας μηχανής αναζήτησης προσπαθήστε να συνδέσετε τους στίχους του ποιήματος με χαρακτηριστικές εικόνες, στίχους από άλλα ποιήματα και μαρτυρίες επιζώντων. Β. Πώς νιώθει ο ίδιος ο επιζών για την απελευθέρωσή του και πώς παρουσιάζεται η ζωή του μετά από το στρατόπεδο μέσα στο ποίημα; Κατά πόσο αυτά τα συναισθήματα μοιάζουν με αυτά άλλων επιζώντων;

Τελικό φύλλο εργασιών

1. Συμβουλευόμενοι α) τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την Πρόληψη και Καταστολή του εγκλήματος της γενοκτονίας (<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/openssl.pdf?reldoc=y&docid=4cb2fb692>), β) την έκθεση που συνέταξε η Διεθνής Επιτροπή για τη Μνήμη του Ολοκαυτώματος (http://holocaustremembrance.com/sites/default/files/ihra_the_holocaust_and_other_genocides_greek_1.pdf, σελ. 6-12) και γ) το ανάλογο κεφάλαιο στο βιβλίο της Καβάλα (https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/4437/1/15562_02_%ce%9casterDocument.pdf, σελ. 148-150) σημειώστε ποια ανθρώπινα δικαιώματα καταπατήθηκαν στην περίπτωση της γενοκτονίας των Εβραίων και πώς μπορεί να οριστεί ο όρος «έγκλημα κατά της ανθρωπότητας»;
2. Ο όρος «γενοκτονία» (genocide) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1944 προκειμένου να περιγράψει την εξόντωση των Εβραίων από τους ναζί. Σήμερα ο όρος αυτός χρησιμοποιείται και για άλλα εγκλήματα στην ιστορία της ανθρωπότητας. Χρησιμοποιείστε μια μηχανή αναζήτησης, όπως το google, για να βρείτε κι άλλα εγκλήματα που έχουν χαρακτηριστεί ως γενοκτονίες (ερώτηση που προτείνεται στο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας του νεότερου και σύγχρονου κόσμου Γ' Λυκείου, σελ. 133, διασκευασμένη) (Μακρή, υπό έκδοση).
3. Από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ παρακολουθείστε το επεισόδιο «*Εβραϊκό Ολοκαύτωμα*» της εκπομπής «*Σαν παλιά φωτογραφία*» (<https://archive.ert.gr/55910/>) και α) καταγράψτε τις πληροφορίες που θεωρείτε πιο σημαντικές, β) εντοπίστε με τη βοήθεια κάποιας μηχανής αναζήτησης (όπως το google) χαρακτηριστικές φωτογραφίες από τα στρατόπεδα και βρείτε την ιστορία πίσω από αυτές τις φωτογραφίες, γ) δημιουργείστε μια πολυτροπική παρουσίαση με τα στοιχεία που συλλέξατε και παρουσιάστε τα στους συμμαθητές σας.
4. Σύμφωνα με τον φιλόσοφο Vladimir Jankélévitch «*Η συγγνώμη πέθανε στα στρατόπεδα του θανάτου*» (Στρούμσα, σελ. 152). Πώς κατανοείτε τη συγκεκριμένη φράση; Ποια θα μπορούσε να είναι η απάντηση της γερμανικής κυβέρνησης προς τους επιζώντες των στρατοπέδων;

5. Δημιουργείτε βίντεο με το υλικό που έχετε συλλέξει από την ενασχόλησή σας με τα φύλλα εργασιών κλείνοντας με κάποιο μήνυμα να μην ξανασυμβεί ανάλογη γενοκτονία (Μακρή, υπό έκδοση).

Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας

Με την υλοποίηση του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας οι μαθητές/-τριες αναμένεται να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το θέμα των απωλειών σε αμάχους κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ζητήματα ηθικής και να αξιολογήσουν τις συνέπειες της εγκαθίδρυσης απολυταρχικών καθεστώτων. Στην περίπτωση κατά την οποία στην περιοχή τους υπήρχε μεγάλη εβραϊκή κοινότητα, η οποία αφανίστηκε ή έχουν μείνει ελάχιστα άτομα να τη θυμίζουν, τότε μπορούν μέσα από τις μαρτυρίες των επιζώντων να κατανοήσουν και την ιστορία των κατοίκων της περιοχής τους. Τέλος, αναμένεται να συναισθανθούν και να κατανοήσουν – όσο αυτό είναι δυνατό – τα βιώματα των Εβραίων μέσα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, την απώλεια της ταυτότητας και κατ' επέκταση της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, την απώλεια των οικογενειακών ριζών και την προσπάθεια των επιζώντων να επιστρέψουν στην πρότερη ζωή τους. Παράλληλα, μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών για την εφαρμογή του προγράμματος και τη συλλογή πληροφοριών, οι μαθητές/-τριες θα μπορέσουν να αναπτύξουν τη δημιουργική και την κριτική τους σκέψη, θα συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, θα δεχτούν και θα ασκήσουν κριτική στο έργο τους. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμβουλεύει, να επιλύει απορίες και προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των υπολογιστών, να ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών και την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Η ενασχόληση των μαθητών/-τριών με διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) ευνοεί την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων για την απόκτηση γνώσης και την παραγωγή κάποιου έργου, την σε μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκή των μαθητών στη μάθησή τους, την ανάπτυξη κοινωνικών κυρίως δεξιοτήτων και δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων στο αντικείμενο της Ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης. Η ενασχόληση με γεγονότα που «σημάδεψαν» την ιστορία κάποιου τόπου και εγείρουν ακόμη αντιδράσεις οι συζητήσεις και οι αναλύσεις αυτών, όπως είναι η γενοκτονία των Εβραίων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι αδήριτη ανάγκη η προσέγγιση τέτοιων ζητημάτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν προγράμματα με στόχο την αφύπνιση των παιδιών, ώστε να αποτραπούν ανάλογα εγκλήματα στο μέλλον. Τέλος, τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν στη σύνδεση της τοπικής με την ευρωπαϊκή ιστορία και στην «κάλυψη» των κενών της ιστορικής αφήγησης στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

- Ασέρ, Α. (2008). Παιδιά του Πολέμου αντιμέτωπα στο «τραύμα του πραγματικού». Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση. Στο Κεντρικό Ισραηλτικό Συμβούλιο Ελλάδος (επιμ.), *Νέοι στη δίνη της κατοχικής Ελλάδας: ο διωγμός και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων: 1943-1944*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 30-37.
- Βακαλούδη, Α.Δ. (2014). Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της ιστορίας. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 164-170.
- Βαρών-Βασάρ, Ο. (2008). Εισαγωγή: Η Γενοκτονία των Ελλήνων Εβραίων από τους Ναζί. Στο Κεντρικό Ισραηλτικό Συμβούλιο Ελλάδος (επιμ.), *Νέοι στη δίνη της κατοχικής Ελλάδας: ο διωγμός και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων: 1943-1944*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 112-125.
- Βαρών-Βασάρ, Ο. (2010). Η εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων. Στο Φλ. Χάγκεν (επιμ.), *Κατοχή αντίσταση 1941-1944*. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, 131-140.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. και Μέντη, Θ. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου* (Βιβλίο μαθητή, βιβλίο καθηγητή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γιακουμάτου, Τ. (2004). Όταν η Πληροφορική συνάντησε τη Φιλολογία. Τί γνωρίζουμε πέντε χρόνια μετά. *Φιλολογική*, 85, 44-50.
- Γκίκα, Ε. (2014). Διδάσκοντας Ιστορία με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 171-184.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ες, Ρ. (1995). *Αυτοβιογραφία. Η ζωή και η δράση του στο Νταχάου, στο Ζαξενχάουζεν και στο Άουσβιτς*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καβάλα, Μ. (2015). *Η καταστροφή των Εβραίων της Ελλάδας (1941-1944)*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (και ηλεκτρονική προσπάθεια:
https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/4437/1/15562_02_%ce%9casterDocument.pdf)

Κανατσούλη, Μ. (2013). Ολοκαύτωμα και λογοτεχνία για μικρά παιδιά: μια ασυμβίβαστη συνύπαρξη;. *Κείμενα*, 17, 1-9 (και ηλεκτρονική προσπέλαση: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t17/05-kanatsouli.pdf>)

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. και Τσέλιου, Β. (2009). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου* (Βιβλίο μαθητή, βιβλίο καθηγητή). Αθήνα ΟΕΔΒ.

Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος (επιμ.) (2008). *Νέοι στη δίνη της κατοχικής Ελλάδας: ο διωγμός και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων: 1943-1944*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Κλιάφα, Μ. (2014). *Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2007). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο: Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κόκκινος, Γ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα: Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης – θύτες και θύματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α. και Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Στ' Δημοτικού* (Βιβλίο μαθητή, βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ. και Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2007). *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1821 έως σήμερα), Γ' Γενικού Λυκείου και Δ' Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας* (Βιβλίο μαθητή, Βιβλίο καθηγητή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κούνιο-Αμαρίλιο, Ε. και Ναρ, Α. (1998). *Προφορικές μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Levi, P. (1998). *Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος*. Αθήνα: Άγρα.

Lower, W. (2014). *Οι Μαινάδες του Χίτλερ. Ο ρόλος των Γερμανίδων στα ναζιστικά πεδία θανάτου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λούβη, Ε. και Ξιφαράς, Δ.Χ. (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου* (Βιβλίο μαθητή, Βιβλίο καθηγητή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μακρή, Ε. (υπό έκδοση). Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στη σχολική αίθουσα με τη χρήση πηγών και Νέων Τεχνολογιών. *Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας*.

Μαλαγιώργη, Κ. (2011). Η σιωπή για την εβραϊκή γενοκτονία στη μεταπολεμική Ελλάδα: ένα ερμηνευτικό σχέδιασμα. *Χρονικά*, 234, 3-6 (και ηλεκτρονική προσπέλαση: https://kis.gr/files/xronika%20%20234_print2.pdf)

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2014). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 185-200.

McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40(2), 203-218.

Παπαδιά, Α. (2012). Το Ολοκαύτωμα μέσα από τη Διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος (επιμ.), *Πρακτικά ημερίδας για εκπαιδευτικούς: Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα, Ιωάννινα 13 Νοεμβρίου*, 35-42.

Στρούμσα, Ι. (1997). *Διάλεξα τη ζωή... από τη Θεσσαλονίκη στο Άουσβιτς*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

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.

Ψυχογιού, Ε. (2009). Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδακτική της Ιστορίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Βόλος (και ηλεκτρονική προσπέλαση: <http://docplayer.gr/7221615-I-symvoli-ton-tpe-sti-didaktiki-tis-istorias-deyterovathmias-ekpaideysis.html>)

Πρόγραμμα για την αειφορία στα πλαίσια της δράσης Teachers4Europe

Τσόλκα Αθανασία, nasiatsolka@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά τη δράση που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Teachers4Europe κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 24 μαθητών της Β' Δημοτικού. Το θέμα αναδύθηκε μετά από καταιγισμό ιδεών όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση και το περιβάλλον, βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών του τμήματος και σχετίζεται με τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει η Ε.Ε. για την αειφόρο ανάπτυξη και ευαισθητοποίηση των Ευρωπαίων πολιτών της. Οι δράσεις που πραγματοποιήσαμε είχαν κυρίως τη μορφή «καλών πρακτικών» που λειτούργησαν ως παράδειγμα προς μίμηση και οδηγό για υιοθέτηση οικολογικών συνηθειών από την πλευρά των μικρών μαθητών. Τις καλές αυτές πρακτικές ανέδειξαν οι ίδιοι οι μαθητές, αντλώντας πληροφορίες και μελετώντας τα μέτρα που έχουν λάβει τα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη για την προστασία του περιβάλλοντος. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η γνωριμία με τις πράσινες πρωτεύουσες της Ευρώπης. Σκοπός ήταν να εντοπίσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, να ενημερωθούν για τις δράσεις της Ε.Ε. πάνω σε αυτό το θέμα, να γίνουν κοινωνοί ενός τρόπου ζωής προσανατολισμένου προς την αειφορική περιβαλλοντική ανάπτυξη αλλά και πρεσβευτές αυτού, ευαισθητοποιώντας τους ενήλικες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, αειφορία, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, οικολογικές συνήθειες, αειφορική ανάπτυξη, Teachers4Europe

Εισαγωγή

Είναι ευρέως γνωστό πως σήμερα η καταστροφή του περιβάλλοντος και η κλιματική αλλαγή αποτελούν από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα παγκοσμίως. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει ως άμεση προτεραιότητά της την υψηλού επιπέδου προστασία και βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό έχει θεσπίσει ορισμένα από τα αυστηρότερα περιβαλλοντικά πρότυπα παγκοσμίως. Ταυτόχρονα, όλα τα κράτη-μέλη στοχεύουν στην εκπαίδευση των πολιτών τους σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος (Χάρτα του Βελιγραδίου, 1975). Γίνεται έτσι μια συντονισμένη προσπάθεια να δημιουργηθεί μια ευρωπαϊκή ταυτότητα ενεργών ευρωπαίων πολιτών που μεριμνούν για την προστασία του περιβάλλοντος.

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος Teachers4Europe υλοποιήσαμε το πρόγραμμα με τίτλο «Ο πλανήτης σε κίνδυνο... οι μικροί Ευρωπαίοι σε δράση». Με τη συμμετοχή μας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έγινε προσπάθεια οι μαθητές μας, της Β' τάξης, να γνωρίσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση και να συνειδητοποιήσουν πως είναι καθήκον τους να δράσουν και εκείνοι άμεσα και συλλογικά για να σταματήσουν την καταστροφή του περιβάλλοντος.

Το θέμα προσεγγίστηκε διαθεματικά, μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Μουσικής, και των Εικαστικών. Οι μαθητές εργάστηκαν τόσο ατομικά αλλά και ομαδικά. Μέσω των δραστηριοτήτων τούς δόθηκε η ευκαιρία να εξασκηθούν στο γραπτό και προφορικό λόγο (παρουσιάσεις στην ολομέλεια), να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να πάρουν πρωτοβουλίες. Ιδιαίτερη βάση δόθηκε στην επικοινωνία και την έκφραση σκέψεων και εντυπώσεων των μαθητών από την επαφή τους με τις πράσινες πρωτεύουσες της Ευρώπης αλλά και τα μέτρα που έχουν πάρει άλλες ευρωπαϊκές χώρες για την προστασία του περιβάλλοντος. Έτσι συνδέθηκε το θέμα με τις κοινωνικές ικανότητες (και κατ' επέκταση με την ανάληψη ευθύνης για το περιβάλλον) που οφείλουν οι μαθητές να καλλιεργήσουν ως μελλοντικοί πολίτες του 21^{ου} αιώνα που ορίζονται από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., 2006): ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, επίδειξη αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα, κριτικό και δημιουργικό αναστοχασμό και εποικοδομητική συμμετοχή.

Τάξη εφαρμογής - Διάρκεια

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από 24 μαθητές της Β' Δημοτικού από τον Δεκέμβριο έως τον Μάιο του 2018.

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρακτικής

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα που ταλανίζουν τον πλανήτη και να ενημερωθούν για τις δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τα ζητήματα αυτά. Στοχεύσαμε στην καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης των μαθητών μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες για τον εντοπισμό των οικολογικών προβλημάτων και την κατανόηση ότι ως Ευρωπαίοι πολίτες έχουμε τόσο το δικαίωμα να ζούμε σε ένα καθαρό περιβάλλον αλλά και την υποχρέωση να τηρούμε τους νόμους για την προστασία του.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος

Γνωστικοί Στόχοι

- Να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στην Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να γνωρίσουν τις χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να εντοπίσουν και να ερευνήσουν σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα από τα οποία κινδυνεύει ο πλανήτης.
- Να ενημερωθούν για τις δράσεις και τα μέτρα που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την προστασία του περιβάλλοντος.

- Να προβληματιστούν σχετικά με το ποιες οικολογικές συνήθειες άλλων Ευρωπαίων πολιτών θα μπορούσαν να υιοθετήσουν στην καθημερινή τους ζωή (π.χ. αντικατάσταση πλαστικής σακούλας με υφασμάτινη).
- Να συμμετέχουν σε δράσεις που προωθούν την αειφόρο περιβαλλοντική ανάπτυξη.
- Να ενημερώσουν τους ενήλικες και να προσπαθήσουν να τους επηρεάσουν θετικά ώστε να αλλάξουν και εκείνοι τις περιβαλλοντικές τους συνήθειες.
- Να γνωρίσουν τις πράσινες πρωτεύουσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παιδαγωγικοί στόχοι

- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, την υπευθυνότητά τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Να συνεργαστούν ομαδικά και συνεργατικά στη διερεύνηση και την ανάλυση του θέματος.
- Να συμμετέχουν ενεργά με διάλογο και παρουσιάσεις στην ολομέλεια.
- Να χρησιμοποιήσουν το εποπτικό υλικό.

Τεχνολογικοί στόχοι

- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση των λογισμικών και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών.

Μεθοδολογία

Οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου προγράμματος βασίστηκαν στον γνωστικό εποικοδομισμό της μάθησης σύμφωνα με τον οποίο η νέα γνώση οικοδομείται στην παλιά μέσω της γνωστικής σύγκρουσης. Σκοπός δεν είναι οι μαθητές να αποστηθίσουν τις έννοιες αλλά να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα εμπειρία τους και να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων (Καπραβέλου, 2011). Πιο συγκεκριμένα οι δράσεις βασίζονται στην ανακαλυπτική μέθοδο του Bruner, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές ανακαλύπτουν και κατανοούν μόνοι τους τις διδακτέες αρχές (Slavin, 2007). Επίσης, στηρίζονται στον κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky ο οποίος έδωσε έμφαση στην κοινωνικοπολιτισμική φύση της μάθησης και υποστήριξε πως η γνώση μπορεί να κατανοηθεί μόνο με αναφορά στο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν τα παιδιά (Slavin, 2007). Ακόμη, η γνώση προσεγγίζεται βιωματικά μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις. Τέλος, λόγω του ότι το θέμα μας είναι πολυδιάστατο, έγινε προσπάθεια να προσεγγίσουμε διεπιστημονικά αλλά και διαθεματικά μέσω της συλλογικής διερεύνησής του (Σταμάτης, Παζαρόπουλος, Μάστορης & Θοδοσιάδου, 2010).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος είναι ο καταγισμός ιδεών / ιδεοθύελλα, η εμπλουτισμένη εισήγηση, οι ερωτοαποκρίσεις (Ματσαγγούρας, 2003), η συζήτηση/διάλογος (Mercer & Littleton, 2007) και η εργασία σε ομάδες (Slavin, 2007· Ματσαγγούρας, 2003).

Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Κατά τη διάρκεια του 6μήνου αυτού προγράμματος υλοποιήθηκαν πλήθος δραστηριοτήτων. Λόγω όμως της μεγάλης διάρκειας του προγράμματος είναι δύσκολο να αναφερθούν αναλυτικά όλες οι δράσεις. Επομένως, έγινε μια επιλογή των πιο αντιπροσωπευτικών.

1^η δραστηριότητα

Μετά από τον καταιγισμό ιδεών για τη λέξη «Ευρώπη» και δημιουργήσαμε ένα συννεφώλεξο με το πρόγραμμα Taxgedo. Εξερευνήσαμε τον ιστότοπο «Η γωνία του παιδιού».

3^η δραστηριότητα

Επισκεφτήκαμε τον ιστότοπο «Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη» όπου μάθαμε πολλές λεπτομέρειες για τις χώρες της Ε.Ε. και τις πρωτεύουσες τους.

4^η δραστηριότητα

Τα παιδιά ανά ομάδες επεξεργάστηκαν κέρματα των 2 ευρώ. Διαβάσαμε ένα βιβλίο για τον αρχαιοελληνικό μύθο της Ευρώπης και επισκεφτήκαμε αντίστοιχο ιστότοπο.

6^η δραστηριότητα

Με υλικό που αντλήθηκε από το ψηφιακό έντυπο «Ζωγραφίζω την Ευρώπη» ζωγραφίσαμε τις σημαίες και τις πρωτεύουσες των χωρών της Ε.Ε.

9^η δραστηριότητα

Διαβάσαμε το βιβλίο «Μικροί δασονόμοι» και μελετήσαμε ειδικά διαμορφωμένο υλικό για τους στόχους έχει θέσει η Ε.Ε. για την προστασία του περιβάλλοντος και αντίστοιχα μέτρα έχουν ληφθεί από την κάθε χώρα. Έπειτα, κάναμε μια συγκριτική μελέτη των μέτρων της κάθε χώρας με την Ελλάδα.

10^η δραστηριότητα

Δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο για την ανακύκλωση και διεξήγαμε έρευνα μεταξύ των μαθητών των άλλων τάξεων του σχολείου μας.

11^η δραστηριότητα

Είδαμε ένα βίντεο σχετικά με τις συνήθειες άλλων ευρωπαϊκών λαών και συζητήσαμε ποιες από αυτές θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε και εμείς στην καθημερινότητά μας.

12^η δραστηριότητα

Κατασκευάσαμε δύο βέλη από χαρτόνι στα οποία κολλήσαμε εικόνες από τα αντικείμενα που μπορούσαμε να πετάξουμε στους κάδους της τάξης μας.

13^η δραστηριότητα

Ορίσαμε «υπεύθυνους ανακύκλωσης» οι οποίοι επέβλεπαν αν απορρίπτονταν τα σωστά απορρίμματα στον ανάλογο κάδο.

14^η δραστηριότητα

Συμμετείχαμε στο πρόγραμμα «Ανταποδοτικής Ανακύκλωσης συσκευασιών». Συλλέξαμε 1.342 συσκευασίες!

16^η δραστηριότητα

Με αφορμή τον νόμο που περάστηκε και στην Ελλάδα για τη μείωση της χρήσης πλαστικής σακούλας, αποφασίσαμε να βοηθήσουμε τους ενήλικες να υιοθετήσουν τη συνήθεια της χρήσης υφασμάτινης τσάντας αντί για πλαστικής σακούλας. Σε μια υφασμάτινη τσάντα ζωγραφίσαμε μηνύματα υπέρ του περιβάλλοντος και της ανακύκλωσης. Την τσάντα αυτή έπαιρνε ο κάθε μαθητής σπίτι του και κατέγραφε σε ένα μικρό ημερολόγιο πόσες πλαστικές σακούλες «γλίτωσε».

17^η δραστηριότητα

Κατασκευάσαμε με επαναχρησιμοποιούμενα υλικά την «Κουκουβάγια της Ανακύκλωσης», αποστολή της οποίας ήταν να μεταφέρει το μήνυμα της ανακύκλωσης και εκτός σχολείου.

18^η δραστηριότητα

Παίξαμε το ηλεκτρονικό παιχνίδι της WWF για να μάθουμε ποιο είναι το ενεργειακό μας αποτύπωμα και επισκεφτήκαμε την ιστοσελίδα Α/μιας Εκπαίδευσης Σερρών για να βρούμε το οικολογικό αποτύπωμα του σχολείου μας.

19^η δραστηριότητα

Μάθαμε για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και τους τρόπους που μπορεί ο καθένας από μας να μειώσει τη σπατάλη ενέργειας και νερού στο σχολείο και το σπίτι.

20^η δραστηριότητα

Μελετήσαμε το ηλεκτρονικό έντυπο της Ε.Ε. για τους θεσμούς «Πράσινη Πρωτεύουσα» και «Πράσινο Ευρωπαϊκό Φύλλο»..

21^η δραστηριότητα

Τη μαθητική εβδομάδα δράσης για τον Πλανήτη 2013 ασχοληθήκαμε με τα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον (π.χ. είδη υπό εξαφάνιση) και δημιουργήσαμε φανζίν.

22^η δραστηριότητα

Δημιουργήσαμε σε ένα χαρτόνι ένα κολάζ με τίτλο «Η πόλη που έδωξε τη μόλυνση!».

23^η δραστηριότητα

Δημιουργήσαμε αφίσες με τις καλοκαιρινές συνήθειες για την προστασία του περιβάλλοντος. Χαρίσαμε μια αφίσα σε κάθε τάξη του σχολείου μας.

Αποτελέσματα - Διάχυση του προγράμματος

Μέσω του προγράμματος Teachers4Europe δόθηκε η ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να απολαύσουν ένα «ψηφιακό» ταξίδι στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή για πρώτη φορά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους θεσμούς της. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, κατανόησαν πως για την προστασία του περιβάλλοντος είμαστε υπεύθυνοι όλοι μας. Συνειδητοποίησαν ότι όλοι οι πολίτες ζουν σε ένα κοινό ευρωπαϊκό χώρο μέσα από τον οποίο προκύπτουν τόσο υποχρεώσεις όσο και δικαιώματα. Έτσι, ξεφεύγοντας από το στενό πλαίσιο της ομάδας της τάξης μας, κατανόησαν και ενστερνίστηκαν τη σημασία συνύπαρξης και συνεργασίας όλων των πολιτών της Ευρώπης σε θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος.

Σ' όλα τα στάδια του προγράμματος οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, με μεγάλο ενθουσιασμό και προθυμία. Η εξέταση του θέματος υπήρξε πολύπλευρη με πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων. Δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και στην καλλιέργεια του ερευνητικού τους πνεύματος προκειμένου να εντοπίσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να προτείνουν οι ίδιοι άμεσες εφαρμόσιμες λύσεις. Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξαιρετικά επιτυχημένα έγιναν πρεσβευτές ενός τρόπου ζωής πιο φιλικού προς το περιβάλλον μεταλαμπαδεύοντας τις γνώσεις τους τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου τονώνοντας έτσι το αίσθημα αξιοσύνης τους.

Βιβλιογραφία – Ηλεκτρονικές Πηγές

Ελληνόγλωσση

Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 98-117.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Α' Τόμος. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη* (Επιμ. Έκδ. Κ. Μ. Κόκκινος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμάτης, Π., Παζαρόπουλος, Σ., Μάστορης, Μ., & Θεοδοσιάδου, Π. (2010). Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μέθοδοι στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Μαθαίνω πώς μαθαίνω*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Ξενόγλωσση

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London, UK: Routledge.

Ιστοσελίδες

Χάρτα του Βελιγραδίου (1975). Διαθέσιμο online: <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Belgrade%201975%20-%20GR.pdf>, προσπελάστηκε στις 15/10/2018

Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2006). Διαθέσιμο online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>, προσπελάστηκε στις 15/10/2018

http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm

https://europa.eu/european-union/index_el

<http://education.actionaid.gr/>

https://ec.europa.eu/clima/citizens/youth_el

https://ec.europa.eu/clima/sites/clima/files/youth/docs/youth_magazine_el.pdf

https://europa.eu/european-union/topics/environment_el

<https://www.eea.europa.eu/el/themes>

<http://europa.eu/europago/explore/pdf/flip-book/lets-explore-europe-el/index.html>

<http://bookshop.europa.eu/el/--pbQC0213211/>

<https://www.youtube.com/watch?v=PtI02ppT-lc>

<http://www.wwf.gr/footprint/flash.php>

<http://www.econews.gr/carbon-footprint-calculator/>

<http://www.bestunipi.eu/sites/all/egame/>

Στον αστερισμό της μεταμόρφωσης. Η μεταμόρφωση του ήχου και της εικόνας

Λάζου Αργύριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01 & Π.Ε.11, lazouargy@sch.gr

Περίληψη

Το κείμενο αποτυπώνει το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με την υποστήριξη της ψηφιακής τεχνολογίας. Το συγκεκριμένο σενάριο αναφέρεται σε μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου στους οποίους επιδιώκεται η γνωριμία με τις ιδιότητες του ήχου και της εικόνας, με διεπιστημονικές επεκτάσεις κυρίως στα Εικαστικά, τη Θεατρολογία, την Πληροφορική αλλά και σε άλλα μαθήματα. Στόχος του είναι η εξερεύνηση – εξοικείωση με τις ιδιότητες του ήχου και της εικόνας με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και κριτικής σκέψης. “Η φύση δεν γνωρίζει εξαφάνιση αλλά μόνο μεταμόρφωση” Αναξαγόρας 500 π.Χ.

Λέξεις-Κλειδιά Μουσική, Εικαστικά, Ψηφιακή δημιουργία, Αστερισμοί

Η Αισθητική Αγωγή στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας

Στη σημερινή εποχή πολύ συχνά οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και τα Ψηφιακά Μέσα αντιμετωπίζονται ως καταλύτες αλλαγών σε ποικίλα επίπεδα: στην κοινωνία, την οικονομία, την εργασία, κ.ά. (Κουτσογιάννης 2011).

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές συμμετέχουν και δημιουργούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες ανακαλύπτοντας έτσι νέες πρακτικές, σύμφωνα με τον Κονεκτιβισμό η ικανότητά να αναπτύσσουμε δεξιότητες οι οποίες θα μας είναι χρήσιμες στο μέλλον είναι πιο σημαντική από τις γνώσεις, δεξιότητες που έχουμε σήμερα.

Οι μαθητές έχουν μεγαλώσει με τις νέες τεχνολογίες και διαφοροποιούνται σε σχέση με τους καθηγητές τους ως «ψηφιακοί αυτόχθονες» (digital natives) οι μεν μαθητές και «ψηφιακοί μετανάστες» (digital immigrants) οι καθηγητές (Prensky 2001).

Η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ επιφέρει τεράστιες αλλαγές στον τρόπο σκέψης, εργασίας και στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων των μαθητών καθώς επίσης και του μελλοντικού εργατικού δυναμικού (τεχνο-ρομαντική οπτική Hammond 2015).

Το εκπαιδευτικό σενάριο: Στον Αστερισμό της Μεταμόρφωσης - Η Μεταμόρφωση του ήχου και της εικόνας

Το σενάριο διαπραγματεύεται τη μεταμόρφωση του ήχου και της εικόνας, βασίζεται στην ενότητα : «Ρυθμός ήχος και χρώματα» από το Βιβλίο Μουσικής της Α΄ τάξης του Γυμνασίου, αναφέρεται σε μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου στους οποίους επιδιώκεται εξερεύνηση – εξοικείωση με τις ιδιότητες του ήχου και της εικόνας με

απώτερο σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και κριτικής σκέψης.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σύμφωνα με την ενότητα : «Υφαίνω Μουσική» από το Βιβλίο Μουσικής της Α΄ τάξης του Γυμνασίου Μουσικής είναι να αναπτύξουν οι μαθητές: Μουσική αντίληψη (ακρόαση, εκτέλεση, αντίληψη των στοιχείων και των εννοιών της μουσικής), κριτική σκέψη, ακουστικές δεξιότητες μνήμης, επικοινωνίας (συναισθηματική ανάπτυξη, ριζωματική προσέγγιση), ρυθμική αγωγή, απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την ενεργή ακρόαση, δημιουργία μεταμορφωμένων ήχων και εικόνων (εκτέλεση, δημιουργία μουσικής - εικόνων), συνεργατική μάθηση, αυτοσχεδιασμό (σύνθεση, απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων), ετοιμότητα αντίδρασης ή δράσης των μαθητών κατά την διάρκεια της ηχογράφησης η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τα περιεχόμενα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (ριζωματική προσέγγιση), ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Οι μαθητές αποτυπώνουν με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών τα συναισθήματά τους που πηγάζουν μέσα από το σχεδιασμό ηχητικών συνόλων σε ψηφιακές εικόνες - σενάρια με μουσική υπόκρουση.

Παιδαγωγική καινοτομία και δημιουργικότητα

Ο Αστερισμός της Μεταμόρφωσης είναι ένα «δυναμικό και εξελισσόμενο νοηματικό δίκτυο οργανωμένο γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα (την Μεταμόρφωση).

Το συγκεκριμένο σενάριο βασίζεται στην ιδέα των αστερισμών οι οποίοι έχουν σαφή αναφορά στη ριζωματική σκέψη και κατά συνέπεια είναι αλληλένδετα συνδεδεμένο με τον κονεκτιβισμό την πολυπλοκότητα και τον αυτοσχεδιασμό.

Βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς επίσης και τη ριζωματική διδασκαλία καθώς οι μαθητές δημιουργούν και μοιράζονται τους δικούς τους αυτοσχεδιασμούς που δημιουργούν μέσα από τον πειραματισμό τους με τους ήχους και τις εικόνες και αποφασίζουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Ο εκπαιδευτικός έχει ενθαρρυντικό και καθοδηγητικό ρόλο.

Η καινοτομία του σεναρίου έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε πολλά επίπεδα διαμέσου της ένωσης διαφορετικών αστερισμών (μεταμόρφωσης, σκιάς, παραμόρφωσης, παιχνιδιού), αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες αυτοσχεδιασμού.

Ο αυτοσχεδιασμός ως μεταφορά ενισχύει την ιδέα ότι η δημιουργική μάθηση είναι στην ουσία πολυφωνική, αναπτύσσεται όχι γραμμικά (κάθετη - Αρμονική μορφή συνήχησης των φθογγόσημων πάνω σε μια γραμμή δράσης ή σκέψης) αλλά Αντιστικτική μορφή ταυτόχρονη παράλληλη κίνηση σε αρκετές σειρές και κατευθύνσεις ταυτόχρονα και δεν περιορίζεται από το δοκιμασμένο και το παραδοσιακό. Ο αυτοσχεδιασμός αποδυναμώνει σε μεγάλο βαθμό την Ιεραρχικότητα ενός σεναρίου κάνοντάς το πιο ανοιχτό

προς τις εξωτερικές συνδέσεις όπου η συνέχεια εξασφαλίζεται ωστόσο από τα μονοπάτια της γνώσης (learning paths) που κατασκευάζει ο εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές.

Ο Αυτοσχεδιασμός είναι ένα εργαλείο που βοηθάει τον δάσκαλο να κατασκευάσει περιβάλλοντα τα οποία διακατέχονται λιγότερο από την ανάγκη να είναι σωστά και υποστηρίζουν την ανάληψη των κινδύνων που είναι απαραίτητοι για την μάθηση και την ανάπτυξη όλων (Lobman, 2011).

Ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα

Το σενάριο βασίζεται στην ενότητα : «Ρυθμός ήχος και χρώματα» από το Βιβλίο Μουσικής της Α΄ τάξης του Γυμνασίου, αναφέρεται σε μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου μπορεί όμως να επεκταθεί και να συνδεθεί με τις ενότητες «Εικόνα και ήχος» και «Από το Gospel στο Rock» του βιβλίου της Μουσικής της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου.

Επιδιώκεται οι μαθητές να εξερευνήσουν και να εξοικειωθούν με τις ιδιότητες του ήχου και της εικόνας με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και κριτικής σκέψης.

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν έρθει σε επαφή και να έχουν αναπτύξει δεξιότητες:

Στη χρήση Η/Υ, Στην αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, χρήση λογισμικού του Audacity (επεξεργασία των κυματομορφών καθώς επίσης και ενσωμάτωση των effects), ζωγραφική (με τη χρήση του λογισμικού Gimp), δημιουργία quiz, crosswords (με τη χρήση του λογισμικού Hot potatoes), δημιουργία ψηφιακών αυτοσχεδιασμών (με τη χρήση του λογισμικού Chrome Music Lab), ψηφιακή αποθήκευση και αποστολή εγγράφων, αναζήτηση Πληροφοριών στο Διαδίκτυο και αποθήκευσης, αποστολής και λήψης ψηφιακών εγγράφων.

Το σενάριο έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα καθώς συνδέει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Μουσική, Εικαστικά, Πληροφορική, Θεατρολογία) αλλά και Αστερισμούς (Αστερισμός της Μεταμόρφωσης, Σκιάς, Παραμόρφωσης, Παιχνιδιού).

Επικοινωνία και τρόπος συνεργασίας και παραγωγής των προϊόντων

Οι μαθητές θα επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό με διάζωσης (face to face) συναντήσεις κατά την ώρα του μαθήματος και γενικότερα του σχολικού προγράμματος, χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), χρήση της πλατφόρμας twinspace του ασφαλούς κοινωνικού δικτύου eTwinning, ανταλλαγή και επεξεργασία ψηφιακών ηχητικών αρχείων (wave, mp3), εικόνων (Jpeg, Png, Bitmap), βίντεο (mp4) καθώς επίσης και ψηφιακών κειμένων – εγγράφων.

Το τελικό προϊόν της συνεργασίας των μαθητών θα είναι μικρής διάρκειας ταινία (video in mp4 format) η οποία θα περιέχει τους μεταμορφωμένους ήχους και εικόνες καθώς επίσης και τους ηχητικούς αυτοσχεδιασμούς των μαθητών.

Χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Το συγκεκριμένο σενάριο βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Χρήσιμο θα είναι να γίνουν 1 – 2 προπαρασκευαστικά μαθήματα στην αίθουσα της Πληροφορικής του σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν και να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις – δεξιότητες λειτουργίας των λογισμικών που θα χρησιμοποιήσουν. Προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία: Audacity, Gimp, Hot potatoes, Open office, Chrome Music Lab, Google Forms, Answer Garden.

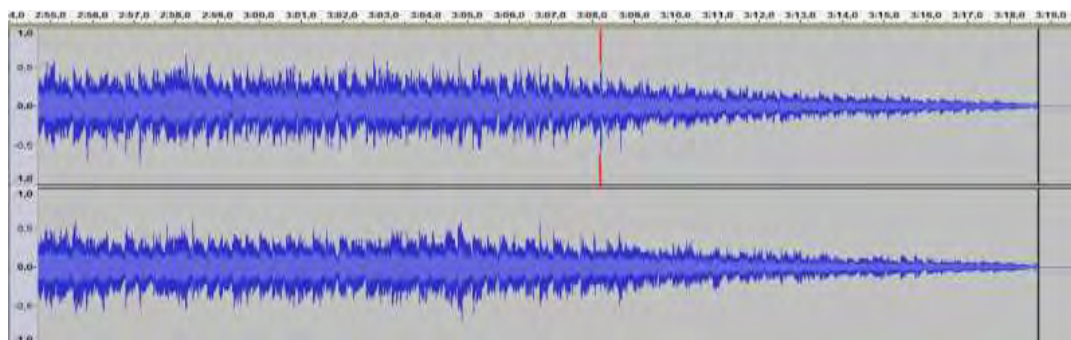
Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα 1: Οργάνωση διδασκαλίας Συγκρότηση ομάδων

Οι μαθητές χωρίζονται σε ανομοιογενής ομάδες (3-5 ατόμων) σε σχέση με τις δεξιότητες το φύλλο και το μαθησιακό τους επίπεδο έτσι ώστε να επιτύχουμε την ανάπτυξη διάδρασης και αλληλοβοήθειας μεταξύ τους, δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη, καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων, συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών και συνεργατικών στόχων, κατανομή και συγκεκριμενοποίηση ρόλων στην κάθε ομάδα, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), αξιολόγηση.

Δραστηριότητα 2: Η Μεταμόρφωση του ήχου

Οι μαθητές επεξεργάζονται και μεταμορφώνουν τους ήχους (sound editing) με τη χρήση του ψηφιακού λογισμικού Audacity. Ενσωματώνουν τα effects του Audacity: echo, delay, phaser, fade in, fade out στις κυματομορφές (waveforms) δημιουργώντας έτσι τους δικούς τους ήχους – ηχοχρώματα (Σχήμα 1). Οι ήχοι διασκευάζονται και μεταμορφώνονται όπως τα χρώματα του ουρανού κατά τη διάρκεια του ηλιοβασιλέματος (Lazou 2019).



Σχήμα 1: Μεταμόρφωση του ήχου

Δραστηριότητα 3: Διασύνδεση με Εικαστικά: Η Μεταμόρφωση της εικόνας

Οι μαθητές μεταμορφώνουν τις εικόνες συμπληρώνοντας τα «κενά» τους με τη χρήση ψηφιακών μέσων εργαλείων και εικόνων (Gimp). Επίσης ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν την τεχνική πορτρέτο στο πορτρέτο (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Μεταμόρφωση της εικόνας

«Πορτρέτο μέσα στο πορτρέτο» ή αλλιώς μια εικαστική μετάφραση του «θεάτρου εν θεάτρω» (“play within the play”), όπου ο θεατής μετατρέπεται σε αντικείμενο θέασης από τους παριστάμενους επί σκηνής ηθοποιούς. Το αντικείμενο της παράστασης είναι το ίδιο το θεατρικό δρώμενο κατά την διαδικασία δημιουργίας. Τελείται, έτσι, μια αποκωδικοποίηση του υποκείμενου ηθοποιός, καθώς εκείνος απεκδύεται τον ορισμό του υποκριτή, που τελεί «μίμηση πράξεως σπουδαίας και τελείας», όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης στον *ορισμό της τραγωδίας*. Εδώ ο ηθοποιός είναι απλά ένα άτομο επί σκηνής που παρατηρεί τον θεατή, *αντιστρέφοντας τους ρόλους*. Ο θεατής δεν ταυτίζεται με τον ηθοποιό – υποκριτή, όπως συμβαίνει στο *κλασσικό*, *ας το πούμε έτσι*, *θέατρο*... Αντίθετα, *ξεγυμνώνεται* μπροστά του, *αποκαλύπτοντας* το βαθύτερο *«Είναι»* του...

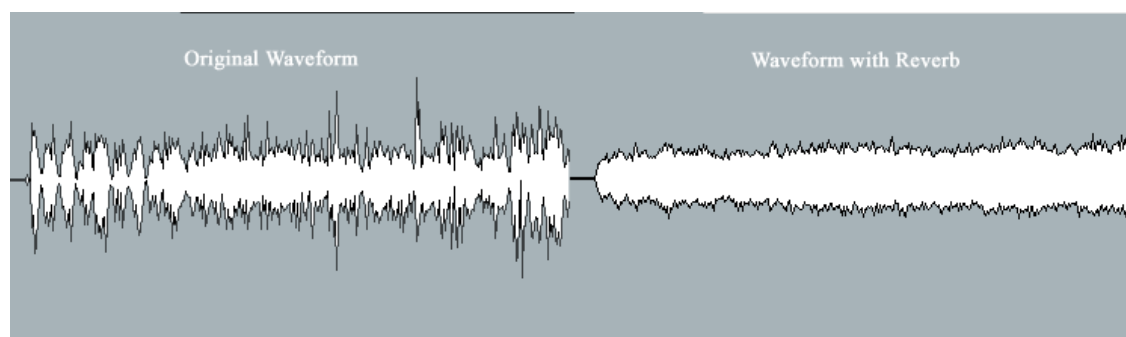
Με το ίδιο σκεπτικό, το πορτρέτο μέσα στο πορτρέτο, *μεταμορφώνει* τον θεατή σε αντικείμενο θέασης, καθώς το απεικονιζόμενο πορτρέτο μέσα στο πορτρέτο αποκτά την σημασία του *«απεικονιζομένου προσώπου»*, την ίδια στιγμή που ο θεατής ταυτίζεται με το μοντέλο. Δημιουργείται έτσι ένας διάλογος μεταξύ του θεατή, του μοντέλου και του πορτρέτου μέσα στο πορτρέτο. Τόσο το μοντέλο, όσο και το πορτρέτο μέσα στο πορτρέτο αποτελούν δύο εικαστικές απεικονίσεις ενός προσώπου.... Ποιο όμως από αυτά τα δύο είναι το *πραγματικό* αφού και τα δύο αποτελούν δημιουργήματα δια χειρός και ψυχής του καλλιτέχνη; Το βλέμμα του θεατή στρέφεται προς το πορτρέτο που βλέπουμε μέσα στο πορτρέτο... Ασυναίσθητα... Αβίαστα... Ενστικτωδώς... Την ίδια στιγμή που το βλέμμα του μοντέλου παραμένει καρφωμένο πάνω στον θεατή... Το «παιγνίδι» της θέασης αποκτά δυσπόστατη φύση δημιουργώντας μια νέα εικαστική γλώσσα.

Δραστηριότητα 4: Διασύνδεση με Θεατρολογία

Μεταμόρφωση της σκηνής και των συντελεστών ενός θεατρικού έργου με τη χρήση ψυχρού φωτός αλλά και με τη χρήση του φωτός της λάμπας του βιντεοπροβολέα αναδεικνύοντας έτσι τις σκιές των ανθρώπων και του χώρου (σύνδεση του αστερισμού της μεταμόρφωσης με τον αστερισμό της σκιάς, διασύνδεση διαφορετικών αστερισμών).

«Σκιάς όναρ άνθρωπος» Πίνδαρος 500 π.Χ. Όλα τα παιδιά σε μικρή ηλικία έχουν παίζει με τη σκιά τους γιατί θεωρούν πως είναι ανεξάρτητη από το σώμα τους και δεν έχουν κατανοήσει ότι είναι απλά η προέκτασή του.

Η σκιά του ήχου: ο ήχος έχει τη δική του σκιά με την ενσωμάτωση των effects: echo, delay, reverb & wahwah (Σχήμα 3) από τους μαθητές.

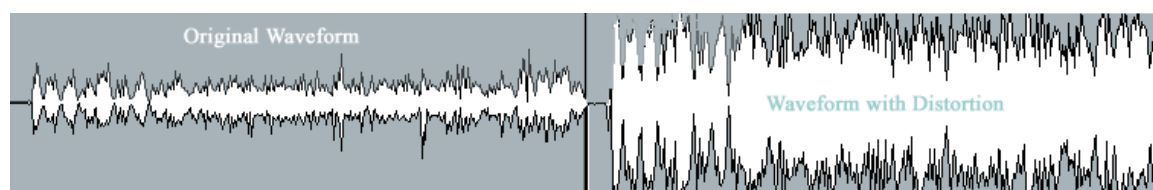


Σχήμα 3: Αστερισμός της Σκιάς

Δραστηριότητα 5: Διασύνδεση του Αστερισμού της Μεταμόρφωσης με τον Αστερισμό της Παραμόρφωσης

Οι μαθητές μεταμορφώνουν τους ήχους εφαρμόζοντας effect παραμόρφωσης (distortion, overdrive) αλλά και Phaser (Σχήμα 4) το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν διπλασιάσουμε και εκτελέσουμε ταυτόχρονα το ίδιο αρχείο ήχου (μεταμόρφωση κορυφών και κοιλωμάτων της κυματομορφής (waveform)).

Οι αυτοσχεδιασμοί των μαθητών φέρνουν πολλές φορές τους ήχους στα όριά τους (Αστερισμός της Καταστροφής) λόγω της αυξημένης παραμόρφωσης των κυματομορφών τους. Όταν τα υλικά φτάνουν στα όρια τους (λόγω της υπέρμετρης παραμόρφωσης) αποκαλύπτεται ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν, αλληλοεπιδρούν και κατά συνέπεια ανοίγονται νέα πεδία δημιουργίας και αυτοσχεδιασμού. Δεν είναι τυχαίο ότι η Rock μουσική έχει ως βάση της την παραμόρφωση του ήχου κυρίως της κιθάρας.



Σχήμα 4: Αστερισμός της Παραμόρφωσης

Δραστηριότητα 8: Διάχυση αποτελεσμάτων:

Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του Σχολείου. δημιουργία blog <https://www.blogger.com/>, δημιουργία ιστοσελίδας στο [Wix.com](https://www.wix.com/), δημιουργία – υλοποίηση προγράμματος [eTwinkl](https://www.twinkl.com/)

Αξιολογήσεις

Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου με: τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, συζήτηση – καθοδήγηση - παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των ομάδων όσο και κατά την ολοκλήρωσή του με την συμπλήρωση του τελικού φύλλου αξιολόγησης από τους μαθητές όπου αποτυπώνονται τόσο οι δυσκολίες που συνάντησαν, οι γνώσεις που αποκόμισαν, αλλά και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες.

Αξιολόγηση σεναρίου

Το σενάριο πρόκειται να αξιολογηθεί μέσα από την υλοποίησή του, συνεκτιμώντας τα εξής: Τις απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας αλλά και του τελικού φύλλου αξιολόγησης, την αρμονικότητα των αυτοσχεδιασμών, συνθέσεων (μεταμορφώσεων) των μαθητών, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με αυτό, τη δημιουργία αισθημάτων απελευθέρωσης και ελεύθερης έκφρασης τα οποία πηγάζουν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, τα αισθήματα ικανοποίησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού.

Χρήση λογισμικών: Google Forms, Answer Garden, Hot potatoes: δημιουργία quiz, crosswords (οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι), διασύνδεση του Αστερισμού της Μεταμόρφωσης με τον Αστερισμό του Παιχνιδιού.

«Στη ζωή, αντίθετα με το σκάκι, το παιχνίδι συνεχίζεται και μετά το ματ» Isaac Asimov

Συμπεράσματα

Διαμέσου του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές δημιουργούν και διαμοιράζουν τους αυτοσχεδιασμούς τους. Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές εκφράζουν αβίαστα τα συναισθήματά τους ξεπερνώντας έτσι τα όρια («εστώτες» στην Αρχαία Ελλάδα) της μαθησιακής διαδικασίας, καταργούν την ιεραρχικότητα του σεναρίου μεταμορφώνοντάς το (Αστερισμός της Μεταμόρφωσης) σε ένα ευέλικτο σενάριο ανοικτό προς τις εξωτερικές συνδέσεις – επιδράσεις.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι των καλλιτεχνικών πρακτικών στην αισθητική αγωγή, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αυτοσχεδιάσουν, να ρισκάρουν και να ξεπεράσουν τα όριά τους ανοίγοντας νέους ορίζοντες – διαδρομές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορές

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Prensky M. (2001a), Digital natives, digital immigrants, *Horizon* 9(5)

Hammond, M. (2015). A Habermasian perspective on joint meaning making online: What does it offer and what are the difficulties? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 10 (3): 223–237. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9215-1>

Lobman, C. (2011). “Improvising within the System: Creating New Teacher Performances in Inner-City Schools” In R. K. Sawyer (Ed.). *Structure and improvisation in creative teaching* (pp.73-93). Cambridge: *Cambridge University Press*

Lazou, A. (2019) From Classical To Jazz: The easiest way for the Classical Pianist to become a Jazz Virtuoso. *KDP Publications*, 4(2)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, «NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών», «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης», Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, Αθήνα, *Εκδόσεις, Ι.Τ.Υ.Ε Διόφαντος*

Βιβλίο Μουσικής Εκπαιδευτικού Α΄ Γυμνασίου, Αθήνα, *Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β*

Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Α΄ Γυμνασίου, Αθήνα, *Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β*

Βιβλίο Μουσικής Εκπαιδευτικού Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα, *Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β*

Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα, *Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β*