

**Οι αριθμομηχανές στο Δημοτικό Σχολείο,
ως βασικός βραχίονας της επιβεβλημένης
πολυτροπικότητας, κατά την εκτέλεση
των αλγόριθμων της Αριθμητικής**



Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

Στο παρόν τεύχος του i-Teacher, το πρώτο για το 2020, προβαλλόμενο άρθρο είναι το κείμενο του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας, Αλέξη Μαστρογιάννη: *ΟΙ.Θ.Ε. Οι αριθμομηχανές στο Δημοτικό Σχολείο, ως βασικός βραχίονας της επιβεβλημένης πολυτροπικότητας, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων της Αριθμητικής*. Δίνει ενδιαφέρουσες απαντήσεις στο ερώτημα της εισαγωγής και χρήσης τους στο σχολείο.

Ακόμα, επισημαίνουμε το κείμενο της πολυγραφότατης Ευαγγελίας Μουλά, με τίτλο: *Έντυπα και ψηφιακά κόμικς, ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς και εκπαιδευτικές πρακτικές: Χαρακτηριστικά, μετασχηματισμοί, τάσεις και ταυτότητες*. Η Ευαγγελία Μουλά είναι Φιλολόγος και μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο ΕΚΠΑ.

Ξεφυλλίστε το 21^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 σχηματίζεται τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

<http://i-teacher.gr>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Επικοινωνία

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

Ιστοσελίδα: <http://i-teacher.gr>

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**Αντωνίου Παναγιώτης**

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

Βαγγελάτος Αριστείδης

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

Βερναδάκης Νίκος

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

Κέκκερης Γεράσιμος

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

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 Μαρτίου 2020***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-3-2020 ως και 30-4-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 22ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 22ου τεύχους:

- Ως 30-4-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-05-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 30-05-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-05-2020, ανάρτηση του 22ου 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.gr/thematology.html>

Σελ.	8	01.Θ.Ε. Οι αριθμομηχανές στο Δημοτικό Σχολείο, ως βασικός βραχίονας της επιβεβλημένης πολυτροπικότητας, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων της Αριθμητικής
Σελ.	24	01.Θ.Ε. Αποθετήρια Ανοικτών Μαθησιακών Αντικειμένων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και το Εξωτερικό
Σελ.	34	01.Θ.Ε. Έντυπα και ψηφιακά κόμικς, ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς και εκπαιδευτικές πρακτικές: Χαρακτηριστικά, μετασχηματισμοί, τάσεις και ταυτότητες
Σελ.	53	01.Θ.Ε. Αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια στην ανάγνωση κειμένων παιδιών Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού
Σελ.	61	01.Θ.Ε. Διαπροσωπικές σχέσεις: Οικογένεια και φίλοι στην εφηβική ηλικία
Σελ.	69	01.Θ.Ε. Θεωρίες μάθησης: Κριτική παρουσίαση και εκπαιδευτικές εφαρμογές των θεωρητικών προσεγγίσεων των Piaget & Vygotsky
Σελ.	79	01.Θ.Ε. Καινοτόμος δράση σε ένα συμμετοχικό και συνεργατικό πλαίσιο ακουόντων και μη ακουόντων/βαρήκοων μαθητών για τη μελέτη ανάπτυξης θετικών στάσεων και συμπεριφορών
Σελ.	90	01.Θ.Ε. Κονεκτιβισμός: Θεωρία μάθησης ή όχι;
Σελ.	95	02.Θ.Ε. Η επίδραση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Σελ.	104	03.04.Θ.Ε. Η εισαγωγή της Εικονικής Πραγματικότητας (Virtual Reality) στην Εκπαίδευση
Σελ.	111	03.15.Θ.Ε. Η χρήση του υπολογιστή στην αξιολόγηση της γλωσσομάθειας- Δυνατότητες και προοπτικές με βάση τα πορίσματα εμπειρικής έρευνας
Σελ.	120	03.21.Θ.Ε. Μελετώντας το Λαϊκό Πολιτισμό στην Εκπαίδευση
Σελ.	129	08.Θ.Ε. Εργασιακή ικανοποίηση και σύγκρουση ρόλων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σελ. 138	08.Θ.Ε. Εργασιακός χρόνος και τεχνικές διαχείρισης τάξης εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας
Σελ. 147	09.Θ.Ε. Επιμορφωτική πολιτική στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης - Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία.
Σελ. 167	10.Θ.Ε. Ο παράγοντας του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία
Σελ. 175	10.Θ.Ε. Ο ρόλος του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 185	03.02.Θ.Ε. Αξιοποίηση διαδραστικού λογισμικού Geogebra στην εκπαιδευτική διαδικασία – Εικονικό εργαστήριο αραίωσης διαλυμάτων
Σελ. 201	03.02.Θ.Ε. Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Γεω-γράφοντας» ως μέσο υπερπήδησης γνωστικών εμποδίων στη διδασκαλία του Ανάγλυφου της Γης. Μια εναλλακτική πρόταση.
Σελ. 209	03.15.Θ.Ε. Η αξιοποίηση δράσεων e-twinning στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο με έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου
Σελ. 219	03.21.Θ.Ε. Αξιοποίηση των δυνατοτήτων του λογισμικού Audacity στην υλοποίηση προγραμμάτων και εργασιών στη μαθησιακή διαδικασία
Σελ. 227	04.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος εικαστικών με τη μέθοδο project, με τίτλο «Το νερό».

Οι αριθμομηχανές στο Δημοτικό Σχολείο, ως βασικός βραχίονας της επιβεβλημένης πολυτροπικότητας, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων της Αριθμητικής

Μαστρογιάννης Αλέξιος

*Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας
alexmastr@yahoo.gr*

Περίληψη

Τα νεότερα δεδομένα της Παιδαγωγικής τονίζουν την αναγκαιότητα εκτέλεσης των σχολικών αλγόριθμων των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής, με πολλούς τρόπους. Οι νοεροί τρόποι με ακρίβεια και με εκτιμήσεις, ο γραπτός τρόπος εκτέλεσης αλγόριθμων με χαρτί και μολύβι αλλά και οι αριθμομηχανές (κομπιουτεράκια) ή άλλες συσκευές αποτελούν τους εκτελεστικούς βραχίονες αυτής της σχετικής υπολογιστικής πολυτροπικότητας. Όσον αφορά στις αριθμομηχανές, αυτές έχουν εισβάλει με καταγιστικούς ρυθμούς, εδώ και μια τεσσαρακονταετία, ως ένα απαραίτητο εργαλείο στην καθημερινή ζωή. Ωστόσο, η ενσωμάτωση των αριθμομηχανών στο μάθημα των Μαθηματικών αποτελεί πεδίο προβληματισμού, συζητήσεων και αντιπαραθέσεων. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, η χρήση της αριθμομηχανής στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσφέρει μαθησιακά οφέλη στους μαθητές, αν πληρούνται κάποιες απαραίτητες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί όροι. Ένας επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, που θα γνωρίζει τις παιδαγωγικές περιστάσεις ανάδειξης της αριθμομηχανής ως καίριου διαμεσολαβητικού εργαλείου, αποτελεί τη σημαντικότερη από όλες τις προϋποθέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Αριθμομηχανή, Δημοτικό Σχολείο, πολυτροπικότητα, αλγόριθμος

Εισαγωγή

Κατά τον Usiskin (1998), οι σχολικοί αλγόριθμοι διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) στους αριθμητικούς αλγόριθμους, όπως αυτοί των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής, του μέσου όρου, της εύρεσης ριζών, β) στους αλγόριθμους της Άλγεβρας και της Ανάλυσης, όπως αυτοί της επίλυσης γραμμικών εξισώσεων, του υπολογισμού ολοκληρωμάτων, της χρήσης λογαρίθμων και γ) στους αλγόριθμους σχεδίασης, όπως αυτοί της δημιουργίας γραφημάτων και γραφικών παραστάσεων συναρτήσεων, των κατασκευών στη Γεωμετρία, της δημιουργίας εικόνων στους μετασχηματισμούς κ.λπ. Ωστόσο, από αυτή την ταξινόμια του Usiskin, απουσιάζουν και άλλοι τύποι αλγόριθμων, αφού δε συμπεριλήφθηκαν, για παράδειγμα, αλγόριθμοι επίλυσης προβλημάτων.

Η πρώτη παραπάνω κατηγορία αφορά και στους αλγόριθμους, που αποτελούν κύρια ύλη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μάλιστα, η κατανόηση των αλγόριθμων των τεσσάρων πράξεων είναι σημαντικός παράμετρος επιτυχούς επίλυσης προβλημάτων (Αγαλιώτης, 2000). Στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο, οι αλγόριθμοι υπολογισμού (αριθμητικοί) επιτυγχάνονται μέσω τεσσάρων τρόπων: α) νοερά με ακρίβεια, β) νοερά με εκτιμήσεις, γ) γραπτώς με χαρτί και μολύβι και δ) με αριθμομηχανές (κομπιουτεράκια) ή άλλες συσκευές (π.χ. άβακα, αριθμητήριο). Καθένας από αυτούς τους

τρόπους μπορεί να αποτελεί λύση και καταφυγή για συγκεκριμένες συνθήκες προβλημάτων. Ένας πλουραλισμός διδασκαλίας και ένας προσεκτικός συνδυασμός και των τεσσάρων τρόπων, όπως και της ανάδειξης της καταλληλότητας καθενός στις εκάστοτε περιστάσεις, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν επιτυχέστερα επιλύσεις προβλημάτων (Cabanilla-Pedro, 2006). Στην περίπτωση αυτή, καθίσταται πολύ κρίσιμος ο ρόλος του δασκάλου, καθώς πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές, ώστε να επιλέξουν τον προσφορότερο τρόπο (NCTM, 2000).

Πάντως, η μονομερής μάθηση και αξιοποίηση μόνο μιας μορφής αλγόριθμων μπορεί να δημιουργήσει αδυναμία επίλυσης ενός σχετικού προβλήματος όταν η εκτέλεση αυτού του τύπου αλγόριθμου δε θα είναι εφικτή (αν, για παράδειγμα, δεν υπάρχει χαρτί και μολύβι ή αριθμομηχανή). Σε κάθε περίπτωση, η αξία της διδασκαλίας και μάθησης ενός αλγόριθμου εξαρτάται (μάλλον ολοκληρωτικά) από τον μαθησιακό σκοπό που εξυπηρετείται (Usiskin, 1998). Αν, για παράδειγμα, οι αριθμοί είναι μεγάλοι, όπως και οι μαθητές, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί το «κομπιουτεράκι». Επίσης, σε εύκολες πράξεις είναι σύμφορο να επιλέγεται η νοερή πραγματοποίηση του υπολογισμού, μιας και η επιλογή του παραδοσιακού γραπτού αλγόριθμου είναι χρονοτριβή. Π.χ. ο πολλαπλασιασμός $32 \cdot 25$ μπορεί να εκτελεστεί πιο γρήγορα νοερώς: $32 \cdot 25 = (4 \cdot 8) \cdot 25 = 8 \cdot (4 \cdot 25) = 8 \cdot 100 = 800$. Ακόμη, και πολλοί ενήλικες, στην καθημερινότητά τους, μπορεί να είναι και διαφορετικοί, ανά περίπτωση, αλλά και διαφορετικοί από τους δυο ή τρεις το πολύ, που μαθαίνονται στο σχολείο για κάθε πράξη της Αριθμητικής. Μια τέτοια πολλαπλότητα και πολυφωνία επιλογής «αλγόριθμων» συμβαίνει και στην πραγματική ζωή, κατά την επιλογή π.χ. μιας συνταγής (ενός καθημερινού «αλγόριθμου», δηλαδή) για την παρασκευή ενός κέικ, η οποία μπορεί να εξαρτάται από το (ηλικιακό) κοινό, στο οποίο απευθύνεται αλλά και από το είδος του παρασκευάσματος.

Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει ένας απόλυτα «σωστός» τρόπος για την εκτέλεση ενός υπολογισμού, οπότε και η χρήση της αριθμομηχανής, η αξιοποίηση των νοερών υπολογισμών, καθώς και μια επινοημένη αποτελεσματική μέθοδος νοερή ή άτυπη είναι έγκυρη και αξιόγουσα, όπως και ένας τυπικός γραπτός αλγόριθμος (Haylock, 2010). Αλλά ακόμη και σε έναν άριστο αλγόριθμο καιροφυλακτούν μαθησιακοί κίνδυνοι και μειονεκτήματα (Usiskin, 1998), δεδομένου ότι ένας «καλός» αλγόριθμος οποιασδήποτε μορφής (περισσότερο, βέβαια, ένας αλγόριθμος μέσω αριθμομηχανών) παρέχει τυφλή αποδοχή των αποτελεσμάτων, αφαιρώντας περιθώρια κατανόησης των διαδικασιών που ακολουθούνται, αλλά και των αιτιών της ισχύος τους. Επίσης, η άμετρη εφαρμογή ενός καλού αλγόριθμου (π.χ. γραπτού), καταπνίγει την ενεργοποίηση ενός άλλου προσφορότερου (π.χ. νοερού) σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Επιπλέον, είναι δυνατό να εδραιωθεί η εσφαλμένη πεποίθηση ότι ένας αλγόριθμος μπορεί να εξασκήσει τον νου. Στοιχεία, όμως, που να ισχυροποιούν αυτόν τον ισχυρισμό δεν υφίστανται. Πάντως, εδώ και τουλάχιστον μια εικοσαετία, μάλλον αποτελεί «κοινό μυστικό» στη μαθηματική εκπαιδευτική κοινότητα ότι δεν υπάρχει απόλυτη ανάγκη όλοι οι μαθητές να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα εκμάθησης όλων των τυπικών γραπτών αλγόριθμων (Verschaffel, Greer & De Corte, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο της πολυτροπικότητας, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων, η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο και την προστιθέμενη αξία των αριθμομηχανών στη σχολική καθημερινότητα. Αρχικά, παρουσιάζει τα πολλά πλεονεκτήματα της χρήσης των αριθμομηχανών στο Δημοτικό Σχολείο, όπως καταγράφονται ως πορίσματα σχετικών ερευνών, ενώ στη συνέχεια, παρόλη αυτή την πλεονεκτικότητα που κομίζουν οι αριθμομηχανές, επιχειρηματολογεί υπέρ της συνέχισης της διδασκαλίας των τυπικών γραπτών αλγόριθμων. Ακολουθώντας, στο ίδιο σκεπτικιστικό μοτίβο, μελετά τις ενστάσεις που εγείρονται, ως προς τη χρήση των αριθμομηχανών και, τέλος, προτείνει τρόπους ορθολογικής αξιοποίησής τους ως σημαντικών γνωστικών εργαλείων στο μάθημα των Μαθηματικών.

Εκτέλεση αλγόριθμων με αριθμομηχανές - Πλεονεκτήματα

Με την τεχνολογία, τα Μαθηματικά έχουν, ασφαλώς, μια ιδιαίτερη σχέση, δεδομένου ότι οι μαθηματικοί (και οι μαθητές) χρειάζεται να προβαίνουν σε εκτεταμένους υπολογισμούς. Μάλιστα, είναι επιβεβαιωμένη και η συμβολή του άβακα (ως τεχνολογικού εργαλείου) στην καλλιέργεια και ενίσχυση δεξιοτήτων υπολογισμού. Χάριν αυτού του λόγου, στα τρέχοντα βιβλία των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου, γίνεται συστηματική αξιοποίηση του κάθετου άβακα, ως ενός ισχυρού γνωστικού και διαμεσολαβητικού μέσου, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις. Πράγματι, στα εγχειρίδια Μαθηματικών του Δημοτικού, που εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση το Σεπτέμβριο του 2006, η χρήση του κάθετου άβακα, ως ιδιαίτερα βοηθητικού εποπτικού μέσου, για τη διδασκαλία του δεκαδικού συστήματος, κρατά δεσπόζουσα θέση.

Γενικά, παραλλαγές του άβακα αξιοποιούνται, ακόμη και σήμερα, στα Δημοτικά Σχολεία (Bunt, Jones & Bedient, 1988). Έχει υποστηριχτεί, δε, πως οι μαθητές του Δημοτικού, που χρησιμοποιούν χειραπτικά υλικά, όπως ο άβακας, ο οποίος συμβάλλει, πρωτίστως, ώστε να αποκτήσει απτότητα και αισθητότητα ο κανόνας της ομαδοποίησης και ανταλλαγής, μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών (Boggan, Harper & Whitmire, 2010). Εδώ και μια τριακονταετία, αποτελέσματα ερευνών (Kim, 2016; Stigler, Chalip & Miller, 1986) καταδεικνύουν ότι η ικανότητα χρήσης του άβακα είναι, κυρίως, συνέπεια της εξάσκησης και ότι η τελική επίπτωση των δεξιοτήτων υπολογισμού, μέσω άβακα, φτάνει και σε άλλους τομείς. Επιπλέον, και μια θετική συνάφεια μεταξύ της μάθησης χρήσης του άβακα και βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης στα Μαθηματικά έχει δειχθεί ότι υφίσταται. Αλλά και η χρήση του ψηφιακού άβακα μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών κατά την εκτέλεση των στοιχειωδών υπολογισμών (Baralis, Stavrou & Mavrogianni, 2012).

Παρομοίως, στο ίδιο υπέρ της τεχνολογίας μοτίβο, και η αξιοποίηση των αριθμομηχανών, ως σύγχρονων υπολογιστικών εργαλείων, απαραίτητα (πρέπει να) αποτελεί βασικό εργαλείο των Μαθηματικών στο σχολείο, στην καθημερινή ζωή και σε χώρους εργασίας (Stacey & Wiliam, 2013). Η συχνή χρήση της αριθμομηχανής σε εξωσχολικά περιβάλλοντα καθιστά ισχυρή την ανάγκη αξιοποίησής της και στο σχολείο. Μάλιστα, οι αριθμομηχανές προσφέρουν οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές

επικεντρώνονται στα «γιατί» και όχι στα «πώς» (Cabanilla-Pedro, 2006), κατά τη μελέτη των Μαθηματικών, ώστε απερίσπαστοι, με μειωμένη δαπάνη πόρων, να επιδίδονται σε περισσότερο απαιτητικές και περίπλοκες δραστηριότητες, όπως είναι η κατανόηση αριθμητικών εννοιών, οι διαδικασίες μοντελοποίησης, οι λήψεις αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων. Πράγματι, οι περισσότερες από τις χρονοβόρες αλγοριθμικές διαδικασίες, που αποτελούν και την καρδιά του σχολικού προγράμματος των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο, μπορούν να εκτελεστούν, πια, με τις αριθμομηχανές. Οπότε, μπορεί να δοθεί περισσότερη προσοχή στην μοντελοποίηση διαδικασιών, που χρησιμοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων (NCTM, 2000).

Οι αριθμομηχανές, αφού, ασφαλώς, μαθευτεί καλά η χρήση τους, μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητες τους και να μάθουν Μαθηματικά (Sparrow & Swan, 2001). Πολύ γνωστό είναι και το παιγνίδι της «χαλασμένης αριθμομηχανής», το οποίο μπορεί να βελτιώσει τις αριθμητικές δεξιότητες των μαθητών. Με τις αριθμομηχανές μπορούν να ελέγχονται τα αποτελέσματα πράξεων, που εκτελέστηκαν με άλλους τρόπους (Thwaites, 2008), αλλά και να εξετάζονται περισσότερες δυνητικές περιπτώσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν να κάνουν και να διερευνούν ευκολότερα εικασίες (NCTM, 2000). Η αριθμομηχανή είναι ένα σημαντικό διδακτικό μέσο, με το οποίο οι μαθητές καθίστανται ικανοί να αντιμετωπίσουν πολύπλοκα προβλήματα (Turner & McCullouch, 2004), αν και ουδέποτε θα αντικαταστήσει το ανθρώπινο μυαλό (Edwards, 2008). Η γνωστική επιβάρυνση, που προκαλεί ένας χρονοβόρος υπολογισμός, μάλλον αναχαιτίζει τη μαθηματική σκέψη και δημιουργεί προσκόμματα κατά την επίλυση προβλημάτων. Η χρήση της αριθμομηχανής μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και για την υποστήριξη, κυρίως, ανοιχτών δραστηριοτήτων, στις οποίες αναζητείται ένα μοτίβο ή η μέθοδος επίλυσης ενός προβλήματος και όχι το αποτέλεσμα μιας αριθμητικής πράξης (Mooney et al., 2009).

Γενικά, οι αριθμομηχανές, στη διδασκαλία των Μαθηματικών, δημιουργούν παροτρύνσεις, και πολλές έρευνες εκθειάζουν τις θετικές επιπτώσεις της χρήσης τους στο σχολείο (Kissane & Kemp, 2014). Πράγματι, οι αριθμομηχανές είναι δυνατό να βοηθήσουν τους μαθητές (Satianov, 2015; McCauliff, 2004; Sparrow & Swan, 2001; Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001; Ahn, 2001): α) να ενισχύσουν την εννοιολογική τους ανάπτυξη και κατανόηση, καθώς και την οπτικοποίηση, β) να τονώσουν τις ικανότητες επινόησης στρατηγικών και εκτέλεσης νοερών υπολογισμών, γ) να διευκολύνονται στην επίλυση προβλημάτων, δ) να κάνουν εικασίες, υποθέσεις και γενικεύσεις που σχετίζονται με τους αριθμούς και τις πράξεις, ε) να αναπτύξουν μαθηματικές ιδέες και να κατανοήσουν συνδέσεις, σχέσεις και μοτίβα, στ) να εξοικειωθούν με την τεχνολογία και να προσαρμόζονται καλύτερα στην κοινωνία, ζ) να ανταποκριθούν στα εθνικά στάνταρντ, η) να θέσουν σε εφαρμογή τα θετικά ευρήματα των εκπαιδευτικών ερευνών θ) να ενισχύσουν την αγάπη τους προς τα Μαθηματικά ι) να κινητοποιήσουν και να σφυρηλατήσουν την αυτοπεποίθησή τους, ια) να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις σε τεστ, ιβ) να αντιληφτούν ότι τα Μαθηματικά δεν είναι μόνο υπολογισμοί και ιγ) να καλλιεργήσουν την αίσθηση του αριθμού, η οποία είναι απαραίτητη

για νοερούς υπολογισμούς (ακρίβειας και εκτίμησης), μέσω της παρακολούθησης υπολογισμών, που εκτελούνται με αριθμομηχανές.

Ως αίσθηση (αισθητοποίηση) του αριθμού ορίζεται η τάση αλλά και η δυνατότητα να χρησιμοποιούνται αριθμοί και ποσοτικές μέθοδοι, ως μέσα επικοινωνίας, επεξεργασίας και ερμηνείας πληροφοριών, με την προσδοκία ότι οι αριθμοί είναι χρήσιμοι και ότι τα Μαθηματικά έχουν μια ορισμένη κανονικότητα (Ell, 2001; McIntosh, Reys & Reys, 1992). Η ανεπτυγμένη αίσθηση του αριθμού προσδίδει ευελιξία στη σκέψη, καλλιεργεί δεξιότητες νοερών υπολογισμών και γενικά ενισχύει τις δεξιότητες εκτέλεσης αλγόριθμων, ώστε να επιλύονται πολλά καθημερινά προβλήματα, αλλά και να αναγνωρίζονται πολλά αδικαιολόγητα (λανθασμένα) αποτελέσματα υπολογισμών (Everyday Mathematics, 2008). Πειραματικές μελέτες έδειξαν (Marmasse, Bletsas & Marti, 2000) ότι υπάρχει δυνατότητα να γίνουν κατανοητές ακόμη και μικρές ποσότητες από τους πρώτους μήνες της ζωής των βρεφών, κάτι, που αντιστρατεύεται, βέβαια, τις απόψεις και πεποιθήσεις του Piaget. Δε χαρακτηρίζεται ως αίολος, επομένως, ο ισχυρισμός, περί της ύπαρξης ενός έμφυτου μηχανισμού για την αίσθηση του αριθμού και ο οποίος μπορεί να λειτουργεί ως έναυσμα, για την περαιτέρω ανάπτυξη των αριθμητικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων. Ας σημειωθεί ότι οι αριθμοί είναι ιδέες, ενώ τα ψηφία είναι τα ονόματά τους.

Όσον αφορά, πάλι, στις αριθμομηχανές έχει αποδειχθεί ότι αυτές είναι πολύ ευεργετικές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και για αυτό προτείνεται η χρήση τους στην Ειδική Αγωγή, αφού επιτρέπει στους μαθητές να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη επίλυση (και ανοικτού τύπου) προβλημάτων παρά σε «δύσκολους» για αυτούς υπολογισμούς (Yakubova & Bouck, 2014; Bouck & Yadav, 2008; Westwood, 2003). Ωστόσο, πολύ πρόσφατη έρευνα (Bone & Bouck, 2018) έδειξε ότι μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταπιάνονται με τη λύση προβλημάτων, ανεξάρτητα από τη διαθεσιμότητα μιας αριθμομηχανής, καθώς επιλέγουν να μην χρησιμοποιούν αριθμομηχανές για όλα τα προβλήματα. Η χρήση της αριθμομηχανής, πάντως, είχε θετικό αντίκτυπο στην επίλυση.

Σε σχετική έρευνα (Schmidt, 1999, όπως αναφέρεται από τον Philipp (2007), και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι συσκευές είναι εργαλεία που διευκολύνουν στην ανάπτυξη μαθηματικών ιδεών και την κατανόηση τους. Άλλη έρευνα (Brown et al., 2007) έδειξε, πάλι, ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων πιστεύουν πως οι αριθμομηχανές στη διδασκαλία είναι δυνατό να βελτιώσουν την κατανόηση των Μαθηματικών, αλλά και να κάνουν τα Μαθηματικά πιο ενδιαφέροντα, για τους μαθητές. Γενικά, μπορεί να τονισθεί ότι η χρήση των αριθμομηχανών δεν υποσκάπτει τη μαθηματική κατανόηση και την εκμάθηση αριθμητικών δεξιοτήτων ούτε αποδυναμώνει την απαίτηση για βασική γνώση, αλλά, απεναντίας, παρέχει ευκαιρίες για ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (AEM, 2004; Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001; Gehrke & Biddulph, 2001; Barnett, 1998; Groves & Stacey, 1998).

Είναι μάταιη, λόγω της ύπαρξης αριθμομηχανών, η μάθηση των αλγόριθμων;

Τούτων δοθέντων, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανώφελη και άσκοπη η προσπάθεια διδασκαλίας και εκμάθησης των αλγόριθμων των τεσσάρων πράξεων, από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Πάντως, σε έρευνα με υποκείμενα εκπαιδευτικούς (Schmidt, 1999), όπως αναφέρεται από τον Philipp, (2007), αυτοί διαφώνησαν έντονα με την προοπτική της εγκατάλειψης της εκμάθησης γραπτών αλγόριθμων, εξαιτίας της χρήσης των αριθμομηχανών. Όμως, αν και οι αριθμομηχανές μπορούν να μειώσουν τον χρόνο, ο οποίος ξοδεύεται στην εκτέλεση κουραστικών υπολογισμών και την επεξήγηση εννοιών, η χρήση τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να περιοριστεί (π.χ. σε απλές αριθμητικές πράξεις δεν είναι αναγκαία ούτε ωφέλιμη) και να ελεγχθεί (Yeo, 2008). Οπωσδήποτε, είναι απαιτητή (και χρήσιμη) η αξιοποίηση των αριθμομηχανών σε μεγάλες τάξεις του Δημοτικού, ως απαραίτητο εργαλείο για την εκτέλεση με ακρίβεια ενός δύσκολου και χρονοβόρου (με χαρτί και μολύβι) υπολογισμού. Εξάλλου, το νέο τεχνολογικό περιβάλλον έχει επηρεάσει και αλλάξει τη σχετική σημασία και την αξία των αλγόριθμων, επειδή μερικοί αλγόριθμοι αναβαθμίστηκαν, ενώ κάποιοι άλλοι έχασαν πια την αίγλη τους (Usiskin, 1998; Morrow, 1998).

Αναμφισβήτητα, η εκμάθηση των βασικών αριθμητικών γεγονότων (πρόσθεσης μονοψηφίων, προπαίδειας κ.λπ.) δεν πρέπει να παραμεριστεί, εξαιτίας της χρήσης των αριθμομηχανών (Sparrow, Kershaw & Jones, 1994). Υπάρχει, όμως, ανάγκη να βρεθεί μια μέση λύση μεταξύ των βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων, της κατανόησης μαθηματικών εννοιών και της επίλυσης προβλημάτων.

Ως προς τον χρόνο εισαγωγής των αριθμομηχανών στις σχολικές τάξεις, ο Tony Cotton (2010) πιστεύει ότι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν αριθμομηχανές (όχι αποκλειστικά για την εξαγωγή αποτελεσμάτων για τις τέσσερις πράξεις), μιας και αυτές είναι, πια, μέρος της ζωής τους (στα καταστήματα, στα κέντρα διασκέδασης, στους χώρους αναψυχής κ.α.). Για παράδειγμα, και οι μαθητές μεσαίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου μπορούν, με τη χρήση αριθμομηχανής, να συναγάγουν επαγωγικά ότι κάποια ανάγωγα κλάσματα εμφανίζουν περιοδικότητα στο δεκαδικό τους μέρος, ενώ κάποια άλλα μετατρέπονται σε τερματιζόμενο δεκαδικό αριθμό.

Άλλοι διδακτολόγοι και ερευνητές προτείνουν η εισαγωγή των αριθμομηχανών, ως διδακτικών διαμεσολαβητικών εργαλείων, να λαμβάνει χώρα, πριν ή μετά την Τετάρτη Δημοτικού (Cowan, 2006; Thompson, 2003; Ahn, 2001), άλλοι μετά τη Δευτέρα Δημοτικού (στο Mooney et al., 2009), ενώ άλλοι ακόμη νωρίτερα, με τον ερχομό του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (Williams & Thompson, 2003). Υπάρχει, δηλαδή, μια διχογνωμία ως προς την εύρεση της κατάλληλης ηλικίας των μαθητών (αλλά και μια διστακτικότητα, γενικά), ώστε να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά οφέλη από την εισαγωγή των αριθμομηχανών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του μαθήματος των Μαθηματικών.

Ενστάσεις για τη χρήση των αριθμομηχανών

Είναι γεγονός ότι με την εισαγωγή, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, της αριθμομηχανής στο Δημοτικό Σχολείο, στην Αμερική και αλλού, εγέρθηκαν ενστάσεις, αμφισβητήσεις και αντιπαραθέσεις. Γενικά και συγκεντρωτικά, στα μειονεκτήματα της χρήσης των αριθμομηχανών στο Δημοτικό Σχολείο, στα οποία επικεντρώνονται μέλη της σχολικής κοινότητας και ερευνητές, συγκαταλέγονται τα εξής (Satianov, 2015; Kissane & Kemp, 2014; Clark, 2011; National Mathematics Advisory Panel, 2008; McCauliff, 2004; Ahn, 2001; Sparrow & Swan, 1997; Maaß & Schlöglmann, 1998):

- Παραμερίζεται η μάθηση βασικών δεξιοτήτων στην εκτέλεση πράξεων, καθώς και η εξέλιξη της μαθηματικής σκέψης.
- Κυριαρχεί μια διαστρεβλωμένη εντύπωση περί της ουσίας των Μαθηματικών.
- Τα Μαθηματικά χάνουν την προκλητικότητά τους.
- Παρατηρούνται τάσεις φυγοπονίας και αδιαφορίας στους μαθητές.
- Βάλλεται η μαθησιακή ανεξαρτησία του μαθητή, καθώς δημιουργείται εξάρτηση από την αριθμομηχανή.
- Πριονίζεται και παρεμποδίζεται η εκμάθηση των αλγόριθμων για κάθε πράξη αλλά και η ικανότητα επικέντρωσης σε μεθόδους επίλυσης προβλημάτων.
- Μπλοκάρεται η ανάπτυξη της αυτοματοποίησης, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται, δραστικά, η ευχέρεια στους υπολογισμούς.
- Βιώνεται μια πλασματική αίσθηση εμπιστοσύνης και μειώνονται, εξ αυτού του λόγου, τα κίνητρα.
- Οι αριθμομηχανές είναι απλώς ένα εκπαιδευτικό εργαλείο και δεν πρέπει να υπερτιμάται. Άλλωστε, πολλοί είναι εναντίον της χρήσης των αριθμομηχανών.

Όσον αφορά στη μη ορθολογική χρήση των αριθμομηχανών, έχει διαπιστωθεί (Olsen, 2015) ότι η υπερβολική χρησιμοποίησή τους από μαθητές Γυμνασίου αποδυναμώνει τις δεξιότητές τους στους νοερούς υπολογισμούς, ενώ διατηρεί σταθερή την αίσθηση του αριθμού, αν και στην πραγματικότητα, μάλλον τη μειώνει.

Βέβαια, παρόμοιες αντιπαραθέσεις, ενστάσεις και αναδιπλώσεις συνέβαιναν και κατά την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση (Μαστρογιάννης, 2017; 2016). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, πολλές επιστημονικές έριδες και φιλονικίες, περί της ψηφιακής ή μη πριμοδότησης, στη μαθησιακή διαδικασία ήταν ιδιαίτερα έντονες. Υποστηριζόταν, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές εξαιτίας της χρήσης του υπολογιστή θα αποδυναμωθούν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, πνευματικά και ηθικά. Ακόμη, στα μειονεκτήματα του Υπολογιστή συμπεριλαμβάνονταν, οι αναπτυξιακές ανασχέσεις, οι επαναλαμβανόμενοι τραυματισμοί, κυρίως στα δάχτυλα λόγω πίεσης, ο εθισμός και, οπωσδήποτε, ο καθιστικός τρόπος ζωής, άκρως επιβαρυντικός για παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η ορθολογική αξιοποίηση των αριθμομηχανών

Αναντίρρητα, η απόφαση ως προς τη χρησιμοποίηση υπολογιστών τσέπης στο μάθημα των Μαθηματικών, ανήκει στον δάσκαλο, αν και πολλά προηγούμενα ευρήματα μελετών (π.χ. βλ. Salani, 2013) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους, ως προς την ορθή αξιοποίηση των αριθμομηχανών στο καθημερινό μάθημα. Επίσης, από άλλη παλαιότερη έρευνα είχε φανεί (Schmidt, 1998) ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αριθμομηχανές, μάλλον, αντικατοπτρίζουν τις πιο παραδοσιακές απόψεις για τα Μαθηματικά, καθώς, παρότι υποστήριζαν ένθερμα τη χρήση της αριθμομηχανής, πολλοί είχαν αμφιβολίες, αν αυτή η χρήση προσφέρει πλεονεκτήματα στη μάθηση των Μαθηματικών.

Όμως, παρόλα αυτά τα αποθαρρυντικά δεδομένα, η συμβολή ενός απαραίτητως επιμορφωμένου εκπαιδευτικού είναι κομβική, αφού αυτός θα πρέπει να προκρίνει και να αξιοποιήσει κατάλληλα τη χρήση των αριθμομηχανών, σε άμεσο και ευθύ, πάντα, συσχετισμό με τους παιδαγωγικούς στόχους και τις ικανότητες των μαθητών του (Υεο, 2008). Οι μαθητές, με την καθοδήγηση του δασκάλου, μπορεί να αποκτήσουν, κιόλας, την ικανότητα να διακρίνουν πότε είναι απαραίτητη η χρήση της αριθμομηχανής στους υπολογισμούς τους (NCTM, 2000). Ωστόσο, αν η εξάρτηση από τις αριθμομηχανές ξεκινά από τις μικρές τάξεις, πριν αποκτηθούν βασικές δεξιότητες, πάντοτε παραμονεύει ο κίνδυνος οι μαθητές να επιδεικνύουν μειωμένες υπολογιστικές δεξιότητες και χαλαρή αίσθηση του αριθμού (Miao & Reynolds, 2018). Και οι ίδιοι οι δάσκαλοι τονίζουν αυτή τη δικλίδα προϋποθέσεων, καθώς συμφωνούν ότι πρέπει να προηγείται μια επιτυχής αυτοματοποιημένη ανάκληση των βασικών αριθμητικών δεδομένων, προτού χρησιμοποιηθεί, ως διδακτικό εργαλείο, μια αριθμομηχανή (Sparrow & Swan, 1997). Επίσης, και μια συνθήκη ήσσονος προσπάθειας κατά τη μάθηση αλγόριθμων, που πιθανόν να διαμορφωθεί, λόγω της πρόωρης εισαγωγής των αριθμομηχανών, μπορεί να αποδομήσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία, κάποιες παρεμβάσεις εκπαιδευτικών μπορεί να αποβούν πολύ βλαπτικές για τη μάθηση των Μαθηματικών. Αναφέρεται, ως παράδειγμα (Misfeldt, Jankvist & Aguilar, 2016), ότι αν ένας δάσκαλος επανειλημμένα συστήνει στον μαθητή ότι η αριθμομηχανή πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο ως έσχατη λύση κατά την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος, ο μαθητής αυτός αποκτά ενοχικές στάσεις για τη χρήση της αριθμομηχανής.

Αντίδοτο σε αυτές τις εσφαλμένες πρακτικές μπορεί να αποτελέσει μια τακτική, περιοδική και με κίνητρα συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Πολλές μελέτες και έρευνες (π.χ. LaChausse, Clark, & Chapple, 2014; Allen et al., 2014; Harris & Sass, 2011; Rahman et al., 2011) συνδέουν ευθέως και τεκμηριώνουν τη στενή σχέση μεταξύ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αποτελεσματικής διδασκαλίας και επιδόσεων των μαθητών. Γενικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θετικά συσχετισμένη με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς θεωρείται, συλλήβδην, αναγκαία συνθήκη εκπαιδευτικής βελτίωσης (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Εξάλλου, και οι περισσότερες έρευνες που προτείνουν τη

χρήση αριθμομηχανών θεωρούν ως δεδομένο ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι σωστά ενημερωμένος-επιμορφωμένος ως προς την ορθολογική χρήση τους (McCauliff, 2004). Αυτό ισχύει, βέβαια, και γενικά, όσον αφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού η μετρημένη και ποιοτική χρήση του υπολογιστή μπορεί να εξασφαλίσει γόνιμες παιδαγωγικές συνθήκες και δημιουργικά, μετασχηματιστικά περιβάλλοντα αναπλαισίωσης και υψηλών γνωστικών διεργασιών και επιδόσεων. Και, φυσικά, η μόνη εγγύηση για ορθολογική, προσεκτική και με μέτρο χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή είναι μόνο ένας συστηματικά επιμορφωμένος και κοινωνικά δικαιωμένος εκπαιδευτικός (Μαστρογιάννης, 2017).

Ήδη, από το 1995, ο McNamara είχε διαπιστώσει ότι οι αριθμομηχανές δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Η αξία τους εξαρτάται, καταρχάς, από το είδος της χρήσης τους και από τον τρόπο της αξιοποίησής τους στις σχολικές αίθουσες, γεγονός άμεσα συναρτώμενο με τις ορθολογικές παρεμβάσεις και την καθοδήγηση των δασκάλων. Επιπλέον, η πολυτιμότητα των αριθμομηχανών, κατά τον McNamara, είναι συνδεδεμένη με το επίπεδο κατάκτησης των βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων, αφού έχει βρεθεί ότι είναι ωφέλιμες μετά την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων και, ειδικά, όταν η εκτέλεση πράξεων είναι δευτερεύουσας σημασίας σε ένα πρόβλημα. Γενικά, οι αριθμομηχανές είναι αποτελεσματικές, όταν χρησιμοποιούνται για κατανόηση εννοιών και ιδιοτήτων σε αριθμούς και πράξεις, για εξαγωγή κανόνων αλλά και ως μέσο για την επίλυση προβλημάτων (Ahn, 2001).

Η πλήρης εξάρτηση των μαθητών από τις αριθμομηχανές είναι ασυμβίβαστη παιδαγωγικά (Wu, 2001), επειδή οι μαθητές δε θα είναι σε θέση να εντοπίζουν τα λάθη που μπορεί π.χ. να προκαλούνται από την πίεση των λάθος πλήκτρων σε μια αριθμομηχανή. Επιπλέον, υποσκάπτεται η παιδευτική αξία της αναζήτησης της αλήθειας και της αιτίας της ισχύος ενός γεγονότος, αφού οι μαθητές, μέσω της συνεχούς χρήσης των αριθμομηχανών, θα δέχονται άκριτα τα αποτελέσματα των πράξεων και θα αγνοούν τους συλλογισμούς που περικλείονται στους τυπικούς και μη αλγόριθμους.

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ότι η εισαγωγή των αριθμομηχανών σε οποιαδήποτε τάξη του Δημοτικού, μέσω της εφαρμογής αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων, είναι αποδεκτή και πιθανόν χρήσιμη, υπό την ισχυρή προϋπόθεση, όμως, ότι δε θα αντιμάχεται και δε θα υπονομεύει την εκμάθηση ενός, τουλάχιστον, γραπτού αλγόριθμου για κάθε πράξη της Αριθμητικής.

Υπό αυτή την προϋπόθεση, οι μαθητές θα γνωρίζουν πάντοτε μια μέθοδο για κάθε πράξη της Αριθμητικής, και θα εκτελούν τον σχετικό αλγόριθμο αποτελεσματικά, σε οποιαδήποτε περίπτωση, και, ειδικά, όταν οι άλλες εναλλακτικές μέθοδοι δε θα είναι, για κάποιο λόγο, άμεσα διαθέσιμες (Haylock & Thangata, 2007). Η επιλογή αυτού του ενός τυπικού γραπτού αλγόριθμου (από πιθανόν αρκετούς που μπορούν να εφαρμοστούν) ενδείκνυται να βασίζεται: α) στην ευκολία της κατανόησής του και β) στη μικρότερη πολυπλοκότητά του (Haylock & Thangata, 2007). Οι παραπάνω δυο απαιτήσεις είναι επιζητούμενες, φυσικά, για κάθε σχολικό αλγόριθμο. Επίσης, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ως μια κρίσιμη «διδασκτική αρχή» ότι η εκμάθηση αυτού του ενός

αλγόριθμου να μην αποκλείει άλλους εναλλακτικούς αλγόριθμους, ώστε να μην καταστρατηγείται η εν δυνάμει εφευρετικότητα των μαθητών.

Τέλος, η χρήση των αριθμομηχανών μπορεί να αναδείξει και να δικαιολογήσει, ενίοτε, και την ανθρώπινη μειονεξία ως προ της διάπραξη λαθών. Ακόμη και σήμερα, πολλή παιδαγωγική μελάνη χύνεται και πολλά γόνιμα, διαμειβόμενα προκύπτουν, σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, και οι αριθμομηχανές κάνουν λάθη στους υπολογισμούς, γεγονός που μπορεί να δικαιολογήσει και να προσδώσει παιδαγωγικά χαρακτηριστικά στην αδυναμία αποφυγής του λάθους από τον άνθρωπο. Πράγματι, οι υπολογιστές, και ειδικά οι αριθμομηχανές, δεν είναι πλήρως φερέγγυοι και ακριβείς, σε κάποιες περιπτώσεις (έστω) εξεζητημένων υπολογισμών.

Είναι αλήθεια ότι οι υπολογιστές, και δη αυτοί της τσέπης (κομπιουτεράκια), δεν είναι πλήρως αξιόπιστοι και ακριβείς, σε περιπτώσεις χρονοβόρων και εξεζητημένων-«κρίσιμων» υπολογισμών (Rump, 2005). Για παράδειγμα, σχεδόν σε κάθε υπολογιστή τσέπης (απλή αριθμομηχανή), με αποθηκευτικό χώρο μέχρι n ψηφίων, στην «κρίσιμη» περίπτωση της αφαίρεσης $10^{n-2} - [(10^{n-2}-1) + (0,99)]$, το αποτέλεσμα του υπολογιστή θα είναι δέκα φορές μεγαλύτερο, αφού θα προκύπτει αποτέλεσμα 0,1 αντί για το σωστό 0,01. Σε ένα κομπιουτεράκι 12 θέσεων-ψηφίων, δηλαδή, η αφαίρεση 10.000.000.000-9.999.999.999,99 θα εμφάνιζε στην οθόνη το σφαλμένο αποτέλεσμα 0,1. Η αιτία εντοπίζεται στη μετακίνηση του αφαιρετέου 9.999.999.999,99 κατά μια θέση δεξιά, ώστε να ικανοποιείται η κύρια συνθήκη του θεσιακού μας συστήματος, κατά την οποία μονάδες ίδιας τάξης καταλαμβάνουν την ίδια στήλη. Ο καταχωρητής, όμως, στη μνήμη φιλοξενεί μόνο 12 δεκαδικά ψηφία, οπότε το τελευταίο ψηφίο των εκατοστών θα αποκοπεί. Το αποτέλεσμα 0,1, που εμφανίζεται στην οθόνη, είναι αδιάψευστος μάρτυρας του σφάλματος του υπολογιστή.

Ακόμη και κεντρικοί υπολογιστές αποτύγχαναν, όπως ο Univac 1108, που βρισκόταν σε λειτουργία μέχρι τη δεκαετία του 1980. Ο Univac 1108 υπέπιπε σε παρόμοια των υπολογιστών τσέπης λάθη, αφού υπολόγιζε εσφαλμένα ότι $16.777.216 - 16.777.215 = 2$. Ο καταχωρητής μήκους 24 bits και το αριθμητικό γεγονός ότι $16.777.216 = 2^{24}$ ήταν οι αιτίες αυτού του υπολογιστικού ατοπήματος. Παρεμφερή λάθη έχουν εμφανιστεί και σε άλλους υπολογιστές, ακόμη και σε σχετικά πρόσφατους υπερυπολογιστές (Rump, 2005).

Συμπέρασμα, συζήτηση, προτάσεις

Η καλλιέργεια και η ανάδειξη της πολυτροπικότητας, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής, αποτελεί επιβεβλημένη δρομολόγηση και καταφυγή στη μαθηματική εκπαίδευση. Αναλόγως των συγκεκριμένων διδακτικών περιστάσεων και των προβλημάτων προς επίλυση, ο εκπαιδευτικός του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να προτείνει τον προσφορότερο, για κάθε περίπτωση, τρόπο υπολογισμού ή να αφήσει τον «προπονημένο» μαθητή, μόνο του, να επιλέξει. Υπό αυτή την πολυτροπική αναγκαιότητα, και η εκτέλεση των υπολογισμών, μέσω αριθμομηχανών,

είναι καλοδεχούμενη διδακτική πράξη, αν πληρούνται, βέβαια, κάποιες βασικές και αδιαπραγμάτευτες προϋποθέσεις. Ωστόσο, παρά τα δεδομένα μαθησιακά οφέλη, που παρέχει η ορθολογική χρήση των αριθμομηχανών στο μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο, εγείρονται ενστάσεις και επιστημονικές διαφιλονικίες, όσον αφορά όχι μόνο στην ένταξη των αριθμομηχανών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον σχολικό χρόνο (τάξη), που αυτή η ένταξη πρέπει να επιτελεσθεί.

Κατά τη γνώμη μας, που συμπλέει και με τις προτάσεις πολλών διδακτολόγων των Μαθηματικών, η εισαγωγή των αριθμομηχανών, ως γνωστικών εργαλείων, αν και μπορεί να αποτελεί πολιτική πράξη, έγκειται στη διακριτική παιδαγωγική ευχέρεια του επιμορφωμένου δασκάλου, ο οποίος, παρά την όποια διστακτικότητά του (Brown et al., 2007) και τις επιστημονικές ενστάσεις που εγείρονται, θα αποφασίζει, κάθε στιγμή, τότε και πώς ένα κομπιουτεράκι τσέπης, μέσω κατάλληλης χρήσης, μπορεί να αναβαθμιστεί σε διαμεσολαβητικό εργαλείο, ώστε να προσδώσει προστιθέμενη αξία στη μάθηση των Μαθηματικών. Συμπερασματικά, μπορεί να τονισθεί ότι η λογική και επικαιροποιημένη χρήση των αριθμομηχανών, μέσω και της ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης (Sparrow & Swan, 2004), για τη ριζική αλλαγή της διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Βιβλιογραφία

- About Everyday Mathematics (AEM). (2004). *A Parent Resource Manual*. Berea City School District. Berea, Ohio.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ahn, B.-G. (2001). Using calculators in mathematics education in Korean elementary schools. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 5(2), pp. 107-118.
- Allen, R., Belfield, C., Greaves, E., Sharp, C. & Walker, M. (2014). *The Costs and Benefits of Different Initial Teacher Training Routes*. London: Institute for Fiscal Studies.
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), pp. 343-369.
- Barnett, J. H. (1998). A Brief History of Algorithms in Mathematics. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics*, (pp. 69-77). The National Council of Teachers of Mathematics, INC.

- Bone, E. K. & Bouck, E. C. (2018). Evaluating Calculators as Accommodations for Secondary Students with Disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 23(1), pp. 35-49.
- Bouck, E. C. & Yadav, A. (2008). Accessing calculators as assessment accommodations for students with disabilities. *Assistive Technology: Outcomes and Benefits*, 5(1), pp. 19-28.
- Brown, E. T., Karp, K., Petrosko, J. M., Jones, J., Beswick, G., Howe, C. & Zwanzig, K. (2007). Crutch or catalyst: Teachers' beliefs and practices regarding calculator use in mathematics instruction. *School Science and Mathematics*, 107(3), pp. 102-116.
- Cabanilla-Pedro, L. A. (2006). Using Calculators in Primary Mathematics. *Learning Science and Mathematics*, 1.
- Clark, J. (2011). *Mathematical Connections: A Study of Effective Calculator Use in Secondary Mathematics Classrooms*. Research Paper. State University of New York at Oswego.
- Cotton, T. (2010). *Understanding and Teaching Primary Mathematics*. Pearson Education Limited.
- Cowan, P. (2006). *Teaching Mathematics. A Handbook for Primary and Secondary School Teachers*. Routledge.
- Edwards, S. (2008). *Primary Mathematics for Teaching Assistants*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ell, F. (2001). *Strategies and Thinking about Number in Children Aged 9-11 Years*. Technical Report 17. Auckland, NZ: University of Auckland, Project asTTle. Retrieved on 15-11-2017 from: <https://e-asttle.tki.org.nz/content/download/1473/5952/version/1/file/17.+Strategies+and+thinking+about+number+2001.pdf>.
- Everyday Mathematics (2008). *Algorithms Handbook. Grades 2-6*. Wright Group/McGraw-Hill.
- Gehrke, J. & Biddulph, F. (2001). Primary mathematics: It's time we stopped teaching standard algorithms. *Teachers and Curriculum*, 5, pp. 51-54.
- Groves, S. & Stacey, K. (1998). Calculators in Primary Mathematics. Exploring Number before Teaching Algorithms. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics* (pp. 120-129). The National Council of Teachers of Mathematics.

- Harris D. & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), pp. 798–812.
- Haylock, D. & Thangata, F. (2007). *Key Concepts in Teaching Primary Mathematics*. SAGE Publications.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (Eds.) (2001). *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kissane, B. & Kemp, M. (2014). A model for the educational role of calculators. In W.-C. Yang, M. Majewski, T. de Alwis & W. Wahyudi (Eds.), *Innovation and Technology for Mathematics Education: Proceedings of 19th Asian Technology Conference in Mathematics* (pp. 211-220). Yogyakarta, Indonesia: ATCM.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R. & Chapple, S. (2014). Beyond Teacher Training: The Critical Role of Professional Development in Maintaining Curriculum Fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), pp. 53-58.
- Maaß, J. & Schlöglmann, W. (1988). The mathematical world in the black box-significance of the black box as a medium of mathematizing. *Cybernetics and Systems*, 19(4), pp. 295-309.
- Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), σσ. 111- 121.
- Marmasse, N., Bletsas, A. & Marti, S. (2000). *Numerical mechanisms and children's concept of numbers*. Massachusetts Institute of Technology. Media laboratory online publication. Retrieved on 15-2-2017 from: http://alumni.media.mit.edu/~stefanm/society/som_final_natalia_aggelos_stefan.pdf.
- Μαστρογιάννης, Α. (2017). Χρήση των υπολογιστών στα σχολεία: Φρούδες ελπίδες ή μέτρον άριστον; *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 15, σσ. 112- 142.
- Μαστρογιάννης, Α. (2016). ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προσδοκίες, Αντιπαραθέσεις, Αναδιπλώσεις και παραδοχές. *i-Teacher*, 12, σσ. 262-272.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 45- 62.
- McCauliff, E. (2004). The calculator in the elementary classroom: Making a useful tool out of an ineffective crutch. *Concept: An Interdisciplinary Journal of Graduate Studies*, Article 2, Spring, 2004.

- McIntosh, A., Reys, B. J. & Reys, R. E. (1992). A Proposed Framework for Examining Basic Number Sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), pp. 2-8, 44.
- McNamara, D. S. (1995). Effects of Prior Knowledge on the Generation Advantage: Calculators versus Calculation to Learn Simple Multiplication. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), pp. 307-318.
- Miao, Z. & Reynolds, D. (2018). *The Effectiveness of Mathematics Teaching in Primary Schools. Lessons from England and China*. Routledge.
- Misfeldt, M., Jankvist, U. T. & Aguilar, M. S. (2016). Teachers' Beliefs about the Discipline of Mathematics and the Use of Technology in the Classroom. *Mathematics Education*, 11(2), pp. 395-419.
- Morrow, L. J. (1998). Whither Algorithms? Mathematics Educators Express Their Views. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics*, (pp. 1-6). The National Council of Teachers of Mathematics, INC.
- Mooney, C., Briggs, M., Fletcher, M., Hansen, A. & McCullough, J. (2009). *Primary Mathematics. Teaching Theory and Practice. Fourth edition*. Learning Matters.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: NCTM.
- National Mathematics Advisory Panel (2008). *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*. U.S. Department of Education.
- Olsen, J. R. (2015). Five Keys for Teaching Math. *Mathematics Teacher*, 108(7), pp. 543-547.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In Lester, F. K. Jr (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 257-315). Information Age Publishing.
- Rahman, F., Jumani, N. B., Akhter, Y., Chisthi, S. H. & Ajmal, M. (2011). Relationship between Training of Teachers and Effectiveness Teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), pp. 150-160.
- Rump, S. M. (2005). Computer-assisted proofs and Self-Validating Methods. In B. Einarsson (Ed.), *Handbook on Accuracy and Reliability in Scientific Computation* (pp. 195-240). SIAM.

- Salani, E. (2013). Teachers' Beliefs and Technology: Calculator Use in Mathematics Instruction in Junior Secondary Schools in Botswana. *European Journal of Educational Research*, 2(4), pp. 151-166.
- Satianov, P. (2015). Using Calculators in Teaching Calculus. *Mathematics teaching-research Journal online*, 7(4).
- Schmidt, M. E. (1999). Middle grade teachers' beliefs about calculator use: Pre-project and two years later. *FOCUS-On Learning Problems in Mathematics*, 21, pp. 18–34.
- Schmidt, M. E. (1998). Research on Middle Grade Teachers' Beliefs about Calculators. *Action in Teacher Education*, 20(2), pp. 11-23.
- Sparrow, L., Kershaw, L., & Jones, K. (1994). *Issues in primary mathematics education: calculators: research and curriculum implications*. Perth, Australia: Mathematics, Science & Technology Education Centre, Edith Cowan University.
- Sparrow, L. & Swan, P. (2004). Techno-ignorant, Techno-dependant, or Techno-literate? A Case for Sensible Calculator Use. In A. McIntosh, & L. Sparrow (Eds.), *Beyond written computation* (pp. 53-63). Perth, Australia: Mathematics, Science & Technology Education Centre, Edith Cowan University.
- Sparrow, L & Swan, P. (2001). *Learning Math with calculators. Activities for grades 3-8*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Sparrow, L. & Swan, P. (1997). *Calculator use in Western Australian primary schools*. Perth, Australia: Mathematics, Science & Technology Education Centre, Edith Cowan University.
- Stacey, K. & Wiliam, D. (2013). Technology and assessment in mathematics. In M. A. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp.721–752). Dordrecht: Springer.
- Thompson, I. (2003). Deconstructing the National Numeracy Strategy's approach to calculation. In I. Thompson (Ed.), *Enhancing Primary Mathematics Teaching* (pp. 16-28). Open University Press.
- Turner, S. & McCullouch, J. (2004). *Making connections in Primary Mathematics. A Practical Guide*. David Fulton Publishers.
- Thwaites, A. (2008). *100 Ideas for Teaching Primary Mathematics*. Continuum.
- Usiskin, Z. (1998). Paper-and-Pencil Algorithms in a Calculator-and-Computer Age. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms*

in School Mathematics, (pp. 7-20). The National Council of Teachers of Mathematics, INC.

Verschaffel, L., Greer, B. & DeCorte, E. (2007). Whole Number Concepts and Operations. In Lester, F. K. Jr (Ed.), *Second Handbook of Researchn on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 557-628). Information Age Publishing.

Westwood, P. (2003). Drilling basic number facts: Should we or should we not? *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(4), pp. 12-18.

Williams, H. J. & Thompson, I. (2003). Calculators for all? In I. Thompson (Ed.), *Enhancing Primary Mathematics Teaching* (pp. 153-168). Open University Press.

Wu, H.-H. (2011). *Understanding Numbers in Elementary School Mathematics*. American Mathematical Society.

Yakubova, G. & Bouck, E. C. (2014). Not All Created Equally: Exploring Calculator Use by Students with Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), pp. 111–126.

Yeo, J. K. K. (2008). Exploring the use of calculators in the Singapore's primary mathematics curriculum. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 2(1), pp. 73-83.

Αποθετήρια ανοικτών μαθησιακών αντικειμένων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Κεχαΐδου Μαρίνα

*Ηλεκτρολόγος Μηχανικός & Μηχανικός Υπολογιστών, M.Sc, Υποψήφια Διδάκτωρ,
marikech@ee.duth.gr*

Παυλίδης Γεώργιος

*Δρ. Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, Ερευνητής, Ερευνητικό Κέντρο “ΑΘΗΝΑ”,
gpavlid@gmail.com*

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, kekkeris@eled.duth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει μια σύντομη παρουσίαση των αποθετηρίων μαθησιακών αντικειμένων που υπάρχουν τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό. Αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες που σχετίζονται με την έρευνα, δηλαδή τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, τα Μαθησιακά Αντικείμενα (ΜΑ), τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (ΑΕΠ) και τα Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων. Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποθετηρίων, τα οποία καλύπτουν τις απαιτήσεις που έθεσε η παρούσα έρευνα, δηλαδή να διαθέτουν ελεύθερα και χωρίς κόστος Ανοικτά Μαθησιακά Αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικά για τα αποθετήρια του εξωτερικού, γίνεται αναφορά σε όσα έχουν ένα διεθνή χαρακτήρα και προσπαθούν να παράσχουν ΜΑ τα οποία προέρχονται από αποθετήρια διαφορετικών χωρών. Σε όλα τα αποθετήρια οι κύριες πληροφορίες που προσπαθούμε να αντλήσουμε αφορούν το σκοπό δημιουργίας τους, το πλήθος των ΜΑ τα οποία είναι αναρτημένα σε αυτά, τα πρότυπα μεταδεδομένων, τις άδειες χρήσης και τα πνευματικά δικαιώματα που χρησιμοποιούν.

Λέξεις-Κλειδιά: Αποθετήρια, Μαθησιακά Αντικείμενα, Εκπαιδευτικοί Πόροι, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η τελευταία εικοσαετία χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία εξέλιξη και επέκταση του διαδικτύου. Ένας από τους πιο σημαντικούς και διαδεδομένους ρόλους χρήσης του είναι η παροχή εύκολης και άμεσης πρόσβασης σε κάθε είδους πληροφορία. Στο γενικότερο πλαίσιο εξέλιξης, η εκπαίδευση δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη. Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός νέων εργαλείων, η ευρυζωνικότητα και οι οπτικές ίνες διαμορφώνουν και αλλάζουν τις δραστηριότητες στην εκπαιδευτική πράξη και ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-learning) (Κέκκερης, 2010).

Η επέκταση του διαδικτύου αποδείχτηκε ιδιαίτερα ευνοϊκή για τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες σχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με αυτές των επικοινωνιών (Μουζάκης, 2011, σελ. 11-14). Ο

τρόπος που προσπαθούν να ενταχθούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών διαφέρει κατά περίπτωση, καθώς προσεγγίζονται είτε ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με στόχο την απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων, είτε ως εργαλείο γνώσης, έρευνας και μάθησης στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, είτε ως συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων (Μουζάκης, 2011, σελ. 15-18).

Η δημιουργία εκπαιδευτικού παιδαγωγικού περιεχομένου στο διαδίκτυο επιτυγχάνεται με τη χρήση των Μαθησιακών Αντικειμένων (Learning Objects). Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα μέσω επεξεργασίας και συνδυασμού μικρών, αυτοτελών μαθησιακών μονάδων να δημιουργήσει πολλές και ανόμοιες συλλογές (ενότητες, μαθήματα, κύκλους μαθημάτων κ.α.), οι οποίες δύναται να επαναχρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το IEEE Learning Technology Standard Committee (LTSC) ορίζει το MA ως «κάθε οντότητα ψηφιακή ή μη ψηφιακή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει τη μάθηση ή την εκπαίδευση» (IEEE, 2002). Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός MA είναι: η επαναχρησιμοποίηση, η αναλυτικότητα, η διαλειτουργικότητα, η ανθεκτικότητα, η προσβασιμότητα, η ανακαλυψιμότητα, η προσαρμοστικότητα και η διαχειρισσιμότητα.

Οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ) – Open Education Resources (OER) ορίζονται ως το παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό υλικό οποιουδήποτε τύπου, το οποίο διατίθεται ελεύθερα, χωρίς περιορισμό πνευματικής ιδιοκτησίας, ή με οποιαδήποτε ανοικτή άδεια η οποία επιτρέπει την ελεύθερη χρήση, επαναδιανομή και προσαρμογή του υλικού (Unesco, 2012). Εάν οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι καλύπτουν τα χαρακτηριστικά των MA, όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω και εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς τότε μπορούν να χαρακτηριστούν σαν Ανοικτά Μαθησιακά Αντικείμενα.

Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων

Η απόθεση, διαχείριση και ανάδειξη των μαθησιακών αντικειμένων γίνεται μέσω των Αποθετηρίων Μαθησιακών Αντικειμένων (Learning Objects Repositories), τα οποία είναι on-line ψηφιακές βιβλιοθήκες, που περιέχουν MA, μαζί με ένα μηχανισμό αναζήτησης και πρόσβασης. Ο μηχανισμός αυτός περιλαμβάνει τόσο τα MA, όσο και τα μεταδεδομένα τους (Κλωνάρη, 2015).

Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός Αποθετηρίων Μαθησιακών Αντικειμένων έχει δημιουργηθεί ανά τον κόσμο. Στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η ανάπτυξη των Αποθετηρίων δεν είναι τόσο διαδεδομένη. Η ανάπτυξή τους γίνεται σε εθνικό επίπεδο, ώστε κάθε χώρα να μπορεί να εξυπηρετήσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές της. Πάνω σε αυτό τον άξονα υλοποιούνται κεντρικά εθνικά αποθετήρια μαθησιακών αντικειμένων κυρίως στις Ευρωπαϊκές χώρες (Μεγάλου & Κακλαμάνης, 2015). Ωστόσο τελευταία πέραν των εθνικών αποθετηρίων γίνεται προσπάθεια, κυρίως σε Ευρωπαϊκό επίπεδο να δημιουργηθούν κεντρικοί διαδικτυακοί κόμβοι, όπου ο χρήστης θα μπορεί να έχει πρόσβαση σε πολλά διαφορετικά αποθετήρια, κεντρικά – εθνικά και μη.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αναφέρονται και παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά και ευρέως διαδεδομένα αποθετήρια μαθησιακών αντικειμένων, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπάρχουν σε Ελλάδα και εξωτερικό. Σε αυτά περιλαμβάνονται μόνο αποθετήρια που παρέχουν πρόσβαση σε Ανοικτά Μαθησιακά Αντικείμενα.

Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων στην Ελλάδα

Τα αποθετήρια που συλλέξαμε κατά την έρευνά μας στην Ελλάδα είναι: Φωτόδεντρο, Αίσωπος, Πρωτέας, Αποθετήριο διδακτικών σεναρίων DSR, Αποθετήριο Ευτέρπη και Αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου για την Ακρόπολη.

Φωτόδεντρο

Ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «Φωτόδεντρο» περιέχει υλικό αποκλειστικά για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κύρια ηλεκτρονική υπηρεσία του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Είναι ανοικτό προς όλους τους ενδιαφερόμενους. Δεν φιλοξενεί τους ίδιους τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους, αλλά αντλεί τα μεταδεδομένα από διάφορα αποθετήρια είτε της ομάδας του Φωτόδεντρου, είτε άλλων εξωτερικών αποθετηρίων (Μεγάλου & Κακλαμάνης, 2015. Φωτόδεντρο, 2020).

Το εκπαιδευτικό υλικό διατίθεται ελεύθερα, ενώ τα πνευματικά δικαιώματα και η άδεια χρήσης του καλύπτονται από την άδεια Creative Commons CC BY-NC-SA (Attribution – Non Commercial-Share Alike). Αυτό σημαίνει ότι ο χρήστης επιτρέπεται να αντιγράψει και να αναδιανείμει το υλικό με κάθε μέσο και τρόπο, καθώς και να αναμείξει και να δημιουργήσει πάνω σε αυτό, αρκεί να γίνει αναφορά του δημιουργού του ΜΑ, να μη γίνει εμπορική χρήση του και η επαναδιανομή του να γίνει με παρόμοιους όρους διανομής (Άδεια Creative Commons (CC-BY-NC-SA), 2020).

Στην παρούσα φάση το Φωτόδεντρο περιλαμβάνει μεταδεδομένα από 18.258 ΜΑ, τα οποία προέρχονται από 14 διαφορετικά αποθετήρια, μεταξύ των οποίων η Εκπαιδευτική Ραδιοτηλέοραση, τα μουσεία Μπενάκη και Φρυσίρα, οι κεντρικές βιβλιοθήκες των Σερρών και Λεβαδείας, Αίσωπος κ.α. Ωστόσο ο μεγαλύτερος όγκος ΜΑ προέρχεται από τα αποθετήρια της ομάδας του Φωτόδεντρου: Φωτόδεντρο Μαθησιακών Αντικειμένων (9.650 ΜΑ), Φωτόδεντρο Εκπαιδευτικά Βίντεο (1.020 ΜΑ), Φωτόδεντρο/E-YLIKO χρηστών (857 ΜΑ), Φωτόδεντρο Εκπαιδευτικό Λογισμικό (144 ΜΑ), Φωτόδεντρο Πολιτισμός (αποθετήρια από Europeana) (6.646 ΜΑ).

Πλατφόρμα Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων «Αίσωπος»

Η Πλατφόρμα «Αίσωπος» αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης, σχεδίασης, συγγραφής, αξιολόγησης και παρουσίασης ψηφιακών διδακτικών σεναρίων (Πλατφόρμα Αίσωπος, 2020).

Στην πλατφόρμα περιλαμβάνονται 771 ψηφιακά διαδραστικά σενάρια, εκ των οποίων τα 268 είναι χαρακτηρισμένα ως «Υποδειγματικά», τα 331 ως «Βέλτιστα», ενώ τα υπόλοιπα 172 ως «Επαρκή». Αυτή τη στιγμή δεν προστίθενται σενάρια στο αποθετήριο, διότι δεν υπάρχει δυνατότητα πλέον της αξιολόγησής τους από επιτροπές αξιολογητών. Ωστόσο παρέχεται ακόμη η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να εγγραφούν στην πλατφόρμα και να σχεδιάσουν από την αρχή ψηφιακά σενάρια, για ιδία χρήση.

Τα ήδη αναρτημένα διδακτικά σενάρια της πλατφόρμας διατίθενται ελεύθερα με πνευματικά δικαιώματα, τα οποία καλύπτονται από την άδεια χρήσης Creative Commons BY-NC-SA. Το αποθετήριο «Αίσωπος» είναι συνδεδεμένο με τον Εθνικό Συνσυνεργητή Εκπαιδευτικού Υλικού «Φωτόδεντρο» από το 2015.

Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Σεναρίων «Πρωτέας»

Στο αποθετήριο «Πρωτέας» ο χρήστης μπορεί να βρει εκπαιδευτικά σενάρια για τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής και νεοελληνικής γλώσσας και γραμματείας με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων (Αποθετήριο Πρωτέας, 2020).

Για την εύκολη αναζήτηση των σεναρίων δημιουργήθηκε και σχεδιάστηκε βάση δεδομένων. Παρέχεται η επιλογή αναζήτησης είτε με χρήση λέξεων – κλειδιά είτε σύνθετης με φίλτρα. Αυτή τη στιγμή στο αποθετήριο βρίσκονται 2.042 καταχωρημένα σενάρια, εκ των οποίων τα 790 αφορούν την Πρωτοβάθμια, ενώ 1.206 τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων DSR

Στο Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων (Didactic Scenarios Repository - DSR), δίδεται η δυνατότητα στο χρήστη, τόσο να αναζητήσει και να μεταφορτώσει κάποιο υπάρχον σενάριο, όσο και να δημιουργήσει σενάριο μόνος του και να το εισάγει στο αποθετήριο για μελλοντική αξιοποίηση του από άλλους χρήστες. Τα σενάρια του αποθετηρίου αφορούν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το 2016 υπήρχαν αναρτημένα 290 εκπαιδευτικά σενάρια και 1.300 εγγεγραμμένοι χρήστες (Παναγιωτακόπουλος, Αρμακόλας, Καρατράνου & Σαρρής, 2016). Όσον αφορά τα πνευματικά δικαιώματα χρήσης των σεναρίων, δεν επιτρέπεται η αναδημοσίευση τους με οποιονδήποτε τρόπο και μέσο, παρά μόνο η εκπαιδευτική χρήση τους στην τάξη (Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων, 2020).

Αποθετήριο «Ευτέρπη»

Στο αποθετήριο «Ευτέρπη: Τραγούδια για εκπαιδευτική χρήση – Ψηφιακό Μουσικό Ανθολόγιο» (Αποθετήριο Ευτέρπη, 2020) περιλαμβάνονται τραγούδια από ιστορικές πηγές και μουσικές ανθολογίες του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, παραδοσιακά καθώς και σύγχρονα τραγούδια από Ελλάδα και εξωτερικό. Συνολικά υπάρχουν 209 ΜΑ που αφορούν την προσχολική ηλικία, την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για την περιγραφή των αντικειμένων υπάρχουν εκπαιδευτικά μεταδεδομένα με γενικές, εκπαιδευτικές και μουσικές πληροφορίες, προτάσεις για τη διδασκαλία τους κ.α. Τα αντικείμενα διατίθενται με άδεια Creative Commons: Αναφορά Δημιουργού – Παρόμοια Διανομή 4.0 (CC BY-SA 4.0).

Αποθετήριο Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Ακρόπολη

Στο αποθετήριο υπάρχουν διαδραστικά παιχνίδια, βιβλία, εκπαιδευτικά έντυπα, ταινίες, εκπαιδευτικές μουσειοσκευές, εικόνες με θέμα την Ακρόπολη και τα μνημεία της (Αποθετήριο για την Ακρόπολη, 2020). Δίνεται η δυνατότητα αναζήτησης σε ένα σύνολο 281 ΜΑ με διάφορα κριτήρια όπως Μνημείο, Θέμα, Τύπο Περιεχομένου, Μάθημα, Εκπαιδευτικό Επίπεδο, Ηλικίες, Τίτλο. Υπάρχουν μεταδεδομένα που περιγράφουν τα ΜΑ, ενώ η διάθεσή τους γίνεται με άδεια Creative Commons: Αναφορά Δημιουργού – Παρόμοια Διανομή 4.0 (CC BY-SA 4.0).

Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων Εξωτερικού

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται αποθετήρια, τα οποία περιέχουν μόνο Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους και δεν αφορούν μία χώρα ή περιοχή, αλλά έχουν δημιουργηθεί ύστερα από διεθνή συνεργασία χωρών. Αυτά είναι: το Open Discovery Space (ODS), το Learning Resource Exchange for schools (LRE), το Scientix, το Open Educational Resources commons (OER) και το Curriki.

Αποθετήριο Open Discovery Space

Το αποθετήριο Open Discovery Space (ODS) δημιουργήθηκε με σκοπό να επιταχύνει και να βοηθήσει το διαμοιρασμό, τη χρήση και την επαναχρησιμοποίηση του ήδη υπάρχοντος πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ διάφορων χωρών.

Στο αποθετήριο βρίσκονται αυτή τη στιγμή 907.673 διαφορετικά ΜΑ, τα οποία ο χρήστης μπορεί να αναζητήσει μέσω απλής (με χρήση λέξεων κλειδιά) ή σύνθετης αναζήτησης. Συνολικά συμμετέχουν 2.598 σχολεία, εκ των οποίων τα περισσότερα προέρχονται από την Ευρώπη, αλλά υπάρχουν και σχολεία από ΗΠΑ, Βραζιλία, Αυστραλία, κ.α. Από την Ελλάδα το παρόν δίνουν 167 σχολεία. Σε κάθε ΜΑ αναφέρεται η άδεια χρήσης του (Creative Commons), ενώ όλα τα ΜΑ περιγράφονται από μεταδεδομένα για την ευκολότερη εύρεσή τους (Πλατφόρμα ODS, 2020).

Αποθετήριο Learning Resource Exchange (LRE)

Το αποθετήριο Learning Resource Exchange (LRE) έχει δημιουργηθεί υπό την αιγίδα του European Schoolnet (EUN) και επιτρέπει στους χρήστες να έχουν πρόσβαση σε ένα μεγάλο εύρος αποθετηρίων εκπαιδευτικού υλικού από διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πλατφόρμα LRE, 2020). Η ανάπτυξη του αποθετηρίου υποστηρίχθηκε από Υπουργεία Εκπαίδευσης χωρών της Ευρώπης και από μια ομάδα έργων χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όπως τα ASPECT, CELEBRATE, CALIBRATE και MELT.

Στο αποθετήριο βρίσκονται περίπου 300.000 ανοικτά ΜΑ, εκ των οποίων τα 2.671 είναι κατανεμημένα στην ελληνική γλώσσα, ενώ συνεχίζουν να προστίθενται συνεχώς νέα ΜΑ από τους συνεργαζόμενους παρόχους. Για τα πνευματικά δικαιώματα των ΜΑ χρησιμοποιούνται οι άδειες Creative Commons, ενώ για την εύρεση τους χρησιμοποιούνται μεταδεδομένα.

Αποθετήριο Scientix

Το Scientix προάγει σε Ευρωπαϊκό επίπεδο τη συνεργασία εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα αντικείμενα STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), δηλαδή φυσικές επιστήμες, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά. Το συντονισμό του έχει αναλάβει το European Schoolnet.

Τα εκπαιδευτικά ΜΑ που υπάρχουν στο αποθετήριο και αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περίπου 2.089 διδακτικά υλικά, 601 βιβλιοθήκες αναφορών, 61 επιμορφωτικά μαθήματα και 2.823 υλικά από ανταλλαγή μαθησιακών πόρων (Κοινότητα Scientix, 2020). Τα ΜΑ του αποθετηρίου είναι ελεύθερα για μεταφόρτωση από τους χρήστες, χωρίς να απαιτείται εγγραφή, αλλά κάθε ένα έχει δικά του πνευματικά δικαιώματα χρήσης, τα οποία εκφράζονται μέσω των αδειών Creative Commons.

Αποθετήριο Open Education Resources Commons (OER)

Το Αποθετήριο OER Commons δημιουργήθηκε το 2007 από το Institute for the Study of Knowledge Management Education (ISKME), με σκοπό την υποστήριξη και την υλοποίηση μιας βάσης γνώσης σχετικά με τη χρήση και την επαναχρησιμοποίηση των ΑΕΠ (Αποθετήριο OER, 2020).

Στο αποθετήριο φιλοξενούνται 64.909 ΜΑ, εκ των οποίων τα 36.328 αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ψηφιακή πύλη OER Commons συνεργάζεται με περισσότερους από 500 οργανισμούς, οι οποίοι παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό. Οι συνεργάτες αυτοί είναι εγκεκριμένοι από το OER, ώστε να εξασφαλίζεται η παροχή υλικού υψηλής εκπαιδευτικής ποιότητας. Το μεγαλύτερο μέρος τους βρίσκεται στις ΗΠΑ, αλλά υπάρχουν συνεργάτες και από άλλες περιοχές όπως Μεγάλη Βρετανία, Ισπανία, Δανία, Αφρική κ.α.

Το αποθετήριο χρησιμοποιεί μεταδεδομένα για την εύρεση και ταξινόμηση των ΜΑ, ενώ τα πνευματικά δικαιώματα και οι άδειες χρήσης των περισσότερων ΜΑ καλύπτονται από τις άδειες Creative Commons BY-NC-SA.

Αποθετήριο «Curriki Global Education & Learning Community»

Η ψηφιακή πλατφόρμα «Curriki Global Education & Learning Community» είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, που έχει στόχο να μπορέσει να διαθέσει εκπαιδευτικό υλικό υψηλής ποιότητας σε εκείνους που δεν έχουν την δυνατότητα να το αποκτήσουν (Αποθετήριο «Curriki», 2020).

Αποτελείται από 684.116 μέλη, διαθέτει 263.901 ΜΑ και 2.025 ομάδες, ενώ την πλατφόρμα έχουν επισκεφτεί 15.153.721 διαφορετικοί χρήστες. Από τα ΜΑ που φιλοξενεί, τα 118.872 αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 50% των μελών της κοινότητας αποτελείται από κατοίκους των ΗΠΑ και της Ινδίας, ενώ ακολουθούν κάτοικοι των Φιλιππίνων, του Πακιστάν, του Καναδά, της Μεγάλης Βρετανίας κ.α. Η εύρεση των ΜΑ επιτυγχάνεται με λέξεις κλειδιά ή στοχευμένα μέσω συστήματος αναζήτησης, ενώ οι άδειες χρήσης είναι της Creative Commons.

Συμπεράσματα

Παρατηρώντας τα αποθετήρια του εξωτερικού που παρουσιάστηκαν παραπάνω διακρίνουμε ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μια ουσιαστική και αξιολογή προσπάθεια «παγκοσμιοποίησης» των εκπαιδευτικών εργαλείων. Η προσπάθεια συνεπικουρείται από την τεχνολογική ανάπτυξη και επέκταση του διαδικτύου. Έτσι βρίσκουμε αποθετήρια με συγκεντρωμένο τεράστιο πλήθος υλικού όπως η ψηφιακή πλατφόρμα ODS που περιέχει πάνω από 900.000 ΜΑ, τα οποία είναι ανοικτά και προσβάσιμα προς όλους.

Από την άλλη η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ΜΑ και η υλοποίηση μεγάλου εύρους ψηφιακών αποθετηρίων συνεπάγεται και ορισμένα μειονεκτήματα. Το πιο σημαντικό αφορά τη γλώσσα των ΜΑ. Ένα ΜΑ δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί όταν δεν είναι στη μητρική γλώσσα των παιδιών, ειδικά αν μιλάμε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μόνο ειδικά ΜΑ που περιέχουν εικόνες ή παιχνίδια και δεν απαιτούν χρήση λόγου (γραφτού ή προφορικού) δύναται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Θα μπορούσε να γίνει προσπάθεια μετάφρασης ορισμένων ΜΑ, αλλά το κόστος μετάφρασης και το αμφιβόλο επιπέδου παιδαγωγικό αποτέλεσμα καθιστά το εγχείρημα αποτρεπτικό. Ένα ακόμα μειονέκτημα είναι η δυσκολία εύρεσης από τον εκπαιδευτικό του σωστού ΜΑ, εξαιτίας του μεγάλου πλήθους τους. Όσο λεπτομερές και σωστά καθοδηγούμενος κι αν είναι ο μηχανισμός αναζήτησης, το να βρεθεί το κατάλληλο ΜΑ ανάμεσα σε 900.000 επιλογές φαντάζει αρκετά δύσκολο και στην πράξη θα είναι αρκετά χρονοβόρο και αποτρεπτικό για τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά τα αποθετήρια του ελληνικού χώρου διαπιστώνουμε ότι εκτός της οικογένειας των αποθετηρίων του Φωτόδεντρου, τα υπόλοιπα δεν μπορούν να θεωρηθούν ολοκληρωμένα αποθετήρια και είναι αμφίβολο εάν εξυπηρετούν μεγάλο μέρος των καθημερινών αναγκών του Έλληνα εκπαιδευτικού. Τα περισσότερα από αυτά διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο και αριθμό ΜΑ, αλλά έχουν πάψει πλέον να ανανεώνονται με υλικό και να συντηρούνται. Στην προσπάθειά μας να εγγραφούμε δημιουργώντας λογαριασμό σε ορισμένα από αυτά δε λάβαμε καμία απάντηση από τους διαχειριστές. Επιπλέον η ποικιλία του εκπαιδευτικού υλικού που διαθέτουν είναι εξαιρετικά μικρή. Τα αποθετήρια «Αίσωπος», «Πρωτέας» και «DSR» περιέχουν μόνο διδακτικά σενάρια, η ψηφιακή πύλη «Ευτέρπη» αφορά μόνο το μάθημα της μουσικής, ενώ το αποθετήριο της «Ακρόπολης» εξειδικεύεται σε θέματα της Αρχαίας Αθήνας και της Ακρόπολης. Παρότι οι προσπάθειες των αποθετηρίων είναι αξιολογες και περιέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό υλικό, δεν καλύπτουν όλο το φάσμα των καθημερινών απαιτήσεων

του εκπαιδευτικού. Ακόμα και για τα αποθετήρια της οικογένειας του «Φωτόδεντρου», τα οποία αναμφισβήτητα φιλοξενούν υψηλής ποιότητας και μεγάλης ποικιλίας εκπαιδευτικό υλικό, ανανεώνονται συνεχώς και συντηρούνται επαρκώς, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι δε χρησιμοποιούνται από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, διότι η οργάνωσή και ταξινόμηση των ΜΑ τους δε βοηθάει τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η διαδικασία εύρεσης του κατάλληλου ΜΑ για τις καθημερινές ανάγκες του εκπαιδευτικού να αποδεικνύεται δύσκολη και χρονοβόρα (Δράγος & Παπαδάκης, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό είναι σαφές ότι θα ήταν γόνιμη η συζήτηση σχετικά με τη βελτίωση των δομών και των υπηρεσιών των ψηφιακών αποθετηρίων ώστε να έρθουν πιο κοντά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και να αποτελέσουν ένα χρήσιμο και εύχρηστο εργαλείο βοήθειας αλλά και αναβάθμισης της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

IEEE Learning Technology Standards Committee (2002). 1484.12.1-2002 Standard for Learning Object Metadata, *Institute of Electrical and Electronic Engineers, Inc.*, New York.

Unesco (2012). *2012 Paris OER Declaration*. Paris: World OER Congress. June 2012.

Άδεια Creative Commons (CC-BY-NC-SA) (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/gr/>

Αποθετήριο Curriki (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <https://www.curriki.org/>

Αποθετήριο OER (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <https://www.oercommons.org/>

Αποθετήριο για την Ακρόπολη (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: http://repository.acropolis-education.gr/acr_edu/

Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων (DSR) (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <https://www.ocean.upatras.gr/scen/index.php?message=4>

Αποθετήριο Ευτέρπη (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <http://euterpe.mmb.org.gr/euterpe/>

Αποθετήριο Πρωτέας (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <http://proteas.greek-language.gr/>

- Δράγος, Σ. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Αποθετήρια Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου “Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία”*, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <http://www.etpe.gr/conf/?cid=30>.
- Κέκκερης, Γ. (2010). Νέες Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Από το Web στο Web 4. Στο Γ. Κέκκερης (Επιμ.), *Ειδικά Κεφάλαια ΤΠΕ στις Επιστήμες Αγωγής*, σ. 67-80, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κλωνάρη, Αικ. (2015). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων για το μάθημα της Γεωγραφίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή “Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες”*, Ρόδος: 17-18 Οκτωβρίου 2015, σελ. 785-804.
- Κοινότητα Scientix (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: http://www.scientix.eu/el_GR/resources
- Μεγάλου, Ε. & Κακλαμάνης Χ. (2015). Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων «Φωτόδεντρο» και Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me. Στα *Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015.
- Μουζάκης, Χ. (2011). Η Προσφορά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο: *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, σ. 11-14, Ιωάννινα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μουζάκης, Χ. (2011). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: διεθνής και ελληνική εμπειρία. Στο: *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, σ. 15-18, Ιωάννινα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγιωτακόπουλος Χ., Αρμακόλας Σ., Καρατράνου Α. & Σαρρής Μ. (2016). Το Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων DSR: Περιγραφή, βασικές επισημάνσεις και αξιολόγηση της λειτουργίας του. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(2), 45-61. doi: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete>.
- Πλατφόρμα Αίσωπος (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <http://aesop.iiep.edu.gr>
- Πλατφόρμα LRE (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση: <http://lreforschools.eun.org/web/guest/home;jsessionid=A3F739B70D9E38A32A50070658D185C0>

Πλατφόρμα ODS (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση:
<https://portal.opendiscovery.space.eu/en>

Φωτόδεντρο (2020). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020 από τη διεύθυνση:
<https://photodentro.edu.gr/aggregator/>

Έντυπα και ψηφιακά κόμικς, ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς και εκπαιδευτικές πρακτικές: Χαρακτηριστικά, μετασχηματισμοί, τάσεις και ταυτότητες

Δρ. Μουλά Ευαγγελία

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια εποπτική και εφ' όλης της ύλης πραγμάτευση: α) του μέσου των κόμικς σε θεωρητικό επίπεδο, β) των μετασχηματισμών που αυτό υφίσταται κατά το πέρασμά του από την έντυπη στην ψηφιοποιημένη και ψηφιακή μορφή, γ) των χαρακτηριστικών των ψηφιακών περιβαλλόντων δημιουργίας κόμικς και τέλος δ) των εκπαιδευτικών πρακτικών που τα αξιοποιούν. Καθίσταται εμφανές ότι τα κόμικς ως τέχνη, με τα δικά τους εσωτερικά κριτήρια αξιολόγησης και την ενδογενή σχέση τους με τον χώρο, δεν διαφοροποιούνται από τις περισσότερες πρώιμες ψηφιακές εκδοχές τους, εξαιρουμένης της απουσίας της απτικής σχέσης του αναγνώστη με το φυσικό αντικείμενο. Τείνοντας όμως να απορροφούν ολοένα και περισσότερα στοιχεία κίνησης και πολυτροπικών εφέ, μετατρέπονται σταδιακά σε ένα νέο υβριδικό είδος, τα motion comics. Επίσης, τα ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς, στα οποία καταφεύγουν συχνά οι εκπαιδευτικοί για εμπλουτισμό ή ενίσχυση της διδασκαλίας, υπόκεινται σε περιορισμούς που υποβαθμίζουν έως εξουδετερώνουν τις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες του μέσου, ενώ επιπλέον διακρίνονται από παιδοποίηση. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές δε, στην πλειονότητά τους, χρησιμοποιούν τα κόμικς εργαλειακά, με έμφαση στην πληροφοριακή τους βαρύτητα και ως μέσα επίτευξης ποικίλων σκοπών, από τους οποίους απουσιάζει παντελώς, η γνωριμία με το μέσο και η ουσιαστική αξιοποίησή του. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι ψηφιακές εφαρμογές κόμικς δεν αποτελούν από μόνες τους εξ ορισμού καινοτόμες πρακτικές, εάν δεν συνοδεύονται από την κατάλληλη κάθε φορά παιδαγωγική αναπλαισίωση. Επιπλέον δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες και πρέπει να προσεγγίζονται συνολικά με περισσότερη κριτική διάθεση και επιφυλάξεις.

Λέξεις-Κλειδιά: κόμικς, motion comics, ψηφιακά περιβάλλοντα, εκπαιδευτικές πρακτικές.

Απόπειρα οριοθέτησης των κόμικς

Από τα καρτούν των εφημερίδων, που απετέλεσαν το πειραματικό εργαστήριο εντός του οποίου σφυρηλατήθηκε η τέχνη των κόμικς, μέχρι την ακόλουθη αυτονόμησή τους, το μέσο των κόμικς επαναπροσδιορίζεται αενάως. Μέσα από την επαφή του με την κοινωνία, τα μέσα της, τις εικόνες της και τις τεχνολογίες της, έχει οδηγηθεί στη διαμόρφωση μιας ευρείας και ανοικτής οικογένειας γραφιστικών διαλέκτων (Smolderen, 2009).

Παράδοση, σχηματοποίηση και μεγάλοι εμπορικοί, εκδοτικοί οίκοι συνυπάρχουν με την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση, τη δημιουργικότητα και εναλλακτικούς – ανεξάρτητους παραγωγούς (Groensteen, 2007: 6).

Η πολυειδία του μέσου (Rommens, 2002) καθρεφτίζεται και στην αδυναμία διατύπωσης σαφή ορισμού κοινής συναίνεσης (Groensteen, 2009). Οι ορισμοί των κόμικς είναι είτε πολύ γενικοί είτε πολύ περιοριστικοί (Σκαρπέλος, 2000). Διάφοροι μελετητές πρεσβεύουν την υπεροχή της εικόνας ως προς το φορτίο της αφήγησης (Kunzle, 1973, Groensteen, 2007), ενώ έχει υποστηριχθεί ότι κόμικς μπορεί να χαρακτηριστεί και μία μεμονωμένη εικόνα με εσωτερική αλληλουχία (Murray, 2006). Από την άλλη, κάποιοι θεωρούν τη διαδοχή των εικόνων (Eisner, 1985) απαραίτητο όρο και προβάλλεται ως σημαντικότερη η ιδιότητά τους η αντιπαραβολή και εμπρόθετη ακολουθία τους (McCloud 1993: 9, Hayman & Pratt, 2005) ή ακόμα, η αλληλεπίδραση λόγου και εικόνας (Harvey, 2002: 75-96).

Εντούτοις υπάρχουν κόμικς που δεν χρησιμοποιούν καθόλου εικόνα (Meskin, 2007) ή άλλα που δεν έχουν καθόλου λόγο (π.χ. The System του Peter Kuper).

Οι στόχοι που τα κόμικς υπηρετούν είναι ποικίλοι και κυμαίνονται από τη μετάδοση πληροφοριών, την ανάπτυξη μιας αφηγηματικής πλοκής μέχρι την αισθητική ανταπόκριση του αναγνώστη. Έτσι, ο Charles Hatfield (2009: 19) σχολιάζει ότι οι ορισμοί των κόμικς δεν είναι απλώς αναλυτικές απόπειρες αλλά και υπόθεση τακτικής.

Για να αποφύγει όλους τους αναλυτικούς σκοπέλους, ο Dylan Horrocks (2001: 34) αναφέρεται στα κόμικς ως ένα πολιτισμικό ιδίωμα, μία σειρά από αφηγηματικές συμβάσεις, ένα είδος γραφής που χρησιμοποιεί λόγια και εικόνες, ή ένα νέο λογοτεχνικό γένος.

Σε όλες τις παραπάνω απόπειρες ορισμού πρέπει να προστεθεί απαραίτητως, ώστε να τους αποδοθεί η σωστή προοπτική, ο παράγοντας ιστορικότητα και η εκάστοτε εξελικτική φάση του μέσου (Campbell, 2006), ή το κοινωνικό συμφραστικό πλαίσιο πρόσληψής του (Horrocks, 2001), που οδηγεί σε ορισμένη αντίληψη του αντικειμένου. «Περισσότερο από κάθε άλλη τέχνη τα κόμικς κρατούν έναν καθρέφτη στην κοινωνία του 20^{ου} αι., μερικές φορές παραμορφωμένο, όπως εξάλλου όλοι οι καθρέφτες, αλλά πιο συχνά αιφνιδιαστικά και σοκαριστικά αληθινό» (Paymans: 1976: 219).

Εντέλει, τα κόμικς στηρίζονται στον συντονισμό και την αλληλεπίδραση ποικίλων μηχανισμών παραγωγής νοήματος, που όμως δεν είναι ποτέ όλοι και πάντα παρόντες και ενεργοί, με αποτέλεσμα να παράγεται μια πληθώρα κειμένων, τα οποία αντιστέκονται στην κατηγοριοποίηση και τη δογματική οριοθέτηση και απαιτούν για την κατανόησή τους μια σύνθετη ερευνητική εργαλειοθήκη.

Οι ίδιες πληροφορίες ή ορισμένη αφηγηματική πλοκή μπορούν να μεταδοθούν με μια πλειάδα τρόπων και τροπισμών (Madden, 2006). Εξ ου και θα τολμούσαμε να

υποστηρίζουμε ότι συνιστούν μια ιδιαίτερη γλώσσα, ένα σύστημα νοηματοδοτικών μηχανισμών, στο σημείο συνάντησης μορφής και περιεχομένου τους, το οποίο δεν αποτελεί ένα σημείο με σταθερές συντεταγμένες στον χώρο και τον χρόνο. Παρόλα αυτά το πολυσχιδές του μέσου, όχι μόνο δεν πρέπει να μας αποθαρρύνει, αλλά αντιθέτως, να αποτελεί πρόκληση για εμβριθέστερες προσεγγίσεις (Μουλά, 2015: 38-40).

Στοιχειώδεις παρατηρήσεις πάνω στη γλώσσα των κόμικς

Τα πάνελς ενός κόμικς συντίθενται από ορισμένα αναγνωρίσιμα στοιχεία (iconic details), βάσει των οποίων, τα κόμικς καθίστανται αναγγέλιμα σε επίπεδο πλοκής (enunciabile), αλλά και περιγράψιμα σε επίπεδο τεχνικών λεπτομερειών (descriptible). Κυρίως όμως είναι ερμηνεύσιμα, δηλαδή αποδίδονται σφαιρικότερα στη διατομή και σύγκλιση των παραπάνω τομέων (interpretive) (Groensteen, 2007: 126). Γι αυτόν τον λόγο, η πλοκή ενός κόμικς, μολονότι μπορεί να παραφραστεί και να αποδοθεί λεκτικά, κατά τη μετατροπή της σε λόγο χάνει τον οπτικό δυναμισμό των πάνελς και συνεπώς τον αρχικό τους αντίκτυπο (Carier, 2000: 68).

Στο εσωτερικό ενός πάνελ μπορεί κανείς εφαρμόζοντας στοιχεία της γραμματικής της εικόνας, να δημιουργήσει απειράριθμες παραλλαγές του ίδιου περιεχομένου, δημιουργώντας ισάριθμες εκδοχές, με μικρές ή μεγάλες νοηματικές αποκλίσεις. Λαμβάνοντας υπόψη την απόσταση – εστίαση του εικονιζόμενου, το είδος της σχέσης που αναπτύσσει με τον αναγνώστη ή με τα υπόλοιπα στοιχεία της εικόνας, τον άξονα λήψης της απεικονιζόμενης σκηνής, αλλά και τις σχεδιαστικές λεπτομέρειες, το νόημα μπορεί να μετατοπιστεί ή να διαφοροποιηθεί αναλόγως. Ανάλογα δε, με τα εικονιστικά στοιχεία, υπάρχουν πάνελς που απαιτούν αργή ανάγνωση και ο χρόνος που τους αφιερώνουμε είναι περισσότερος από το χρόνο δράσης, άλλα που αντιστοιχούν στη δραματοποίηση μίας στιγμής και ο χρόνος ανάγνωσής τους είναι ισοδύναμος με αυτόν του γεγονότος και άλλα που απαιτούν λιγότερο χρόνο ανάγνωσης, καθώς συνιστούν ένα είδος περίληψης μιας προηγηθείσας δράσης (συμβολικά). Οι εικονιστικές επιλογές στα κόμικς μπορούν να κυμαίνονται από την καρτουνίστικη-συμβολική, στην καρτουνίστικη με ανθρωπόμορφα σχέδια έως τη ρεαλιστική γραφιστική απεικόνιση (Trabado-Cabado, 2012: 233), ανάλογα με το θέμα και τις προθέσεις του δημιουργού και του έργου. Η σχέση εικόνας- λόγου (McCloud, 1993: 53-54) είναι εξίσου ένας πρωτεύων παράγοντας στη νοηματοδότηση, με πολλές πιθανές εκδοχές, ως εξής:

- *Ο λόγος παρέχει την πληροφόρηση και η εικόνα απλά ακολουθεί.*
- *Η εικόνα παρέχει την πληροφόρηση και τα λόγια τονίζουν μια πτυχή της συμπληρωματικά.*
- *Λόγια και εικόνα στέλνουν το ίδιο μήνυμα.*
- *Εικόνα και λόγια συνεργάζονται στην παραγωγή του νοήματος προς την ίδια κατεύθυνση.*
- *Εικόνα και λόγια συνεργάζονται στην παραγωγή του νοήματος παρέχοντας διαφορετικού τύπου πληροφορίες.*
- *Εικόνα και λόγος ακολουθούν διαφορετικά μονοπάτια.*

- *Μοντάζ: συνδυασμός εικόνας και λόγων σε άρρηκτο σύνολο.*

Ποικίλοι ορισμοί έχουν προταθεί για να χαρακτηρίσουν την σχέση εικόνας- λόγου, αμφισβητώντας τις παραπάνω αυστηρά περιγεγραμμένες κατηγορίες. Έτσι γίνεται λόγος για μίγμα (blend) (Versaci, 2008: 13), ύφανση (weave) (Sabin, 1996:8) αλληλεπίδραση (interplay) (Harvey, 1996:9), υπέρβαση (Whitlock, 2006: 968) ή κατάρριψη των μεταξύ τους διακρίσεων (Hatfeild, 2005: 36), αλλά και για δυσαρμονική συνήχηση και δυσλειτουργία (disjunctive relationship) (Cioffi, 2001: 99), που φτάνει στο σημείο η μεταξύ λόγου και εικόνας διχοτομία να αγγίζει τέτοια άκρα, όπου τα δύο μέσα εκφοράς αρνούνται να αναγνωρίσουν το ένα την ύπαρξη του άλλου, λειτουργώντας παντελώς ανεξάρτητα (Hatfield, 2005: 38)

Τα μπαλόνια αποτελούν διηγητικό υλικό που οπτικοποιεί τον ήχο και γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ εικόνας και λόγου. Αυτό διότι δεν είναι ούτε απλές “τρύπες” στην εικόνα, αλλά ούτε και κάτι που απεικονίζεται καθαυτό (Carrier, 2000: 29). Οι ειδικές συμβάσεις της γλώσσας των κόμικς, όπως τα σύμβολα (emanata) (Walker, 2000: 28-29), οι γραμμές κίνησης, οι οπτικοποιημένοι ήχοι κ.ά. συμβάλουν επίσης ουσιαστικά στην άρθρωση του πολυσημειωτικού μηνύματος των κόμικς.

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει το διάκενο (gutter) για την άρθρωση του νοήματος (Thompson, 2008), το οποίο είναι ο χώρος που συντελείται η πρωταρχική λειτουργία της περάτωσης, ή συμπλήρωσης των νοηματικών κενών. Άλλοτε σε αυτό συμμετέχουν και οι λεζάντες που παρέχουν επιπλέον πληροφοριακό υλικό (Saraceni, 2003: 9). Οι μεταβάσεις από πάνελ σε πάνελ επίσης εκτείνονται σε μια ευρεία γκάμα. Έτσι έχουμε μεταβάσεις από στιγμή σε στιγμή, από δράση σε δράση, από υποκείμενο σε υποκείμενο, από σκηνή σε σκηνή, από άποψη σε άποψη και μη εξακολουθητικές (συμβολικές) (McCloud, 1993: 53-54).

Η διευθέτηση των πάνελς και η μεταξύ τους σχέση στη σελίδα (lay out), η λεγόμενη εικονική αλληλεγγύη (iconic solidarity), (Groenesteen, 2007: 17-20) που υποστηρίζει την διαπλοκή των επιμέρους στοιχείων (braiding), διαμορφώνοντας ένα ερμηνευτικό δίκτυο (network) (Groenesteen, 2007: 146-147) είναι ένα επιπλέον σημαντικό δεδομένο κατά την πρόσληψη ενός κόμικς, καθώς αποτελεί μείζονα ερμηνευτική παράμετρο.

Τα κόμικς και η σχέση τους με τον χώρο και τον χρόνο

Τα κόμικς ως μέσο αναπτύχθηκαν εντός των ορίων της έντυπης σελίδας, ενσαρκώνονται και εκτίθενται στον χώρο (McCloud, 1993: 7), αντιθέτως από τον κινηματογράφο ή το ανιμέισον, που βασίζονται στον χρόνο.

Τα πάνελς των κόμικς διαρρηγνύουν τον χρόνο και τον χώρο, προσφέροντας έναν οδοντωτό στακάτο ρυθμό, ασύνδετων μεταξύ τους στιγμών. Αλλά η περάτωση επιτρέπει τη σύνδεση αυτών των στιγμών και κατασκευάζει νοερά μια συνεχή και ενοποιημένη πραγματικότητα (McCloud, 1993:67).

Συνεπώς ο χρόνος στα κόμικς είναι μια νοητική κατασκευή του αναγνώστη, μέσα από την ερμηνεία που επιβάλλουν τα στον χώρο εκτυλισσόμενα πάνελς, που καθώς αντιπαρατίθενται μεταξύ τους, ο αναγνώστης καλείται να γεμίσει το κενό τους με μια φανταστική υπόθεση χρόνου και κίνησης. Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως χρονικοί χάρτες (McCloud, 2000: 206), με προεξάρχον χαρακτηριστικό την ταυτοχρονία (simultaneity) των συστατικών τους, η οποία αντικαθιστά τη γραμμική αφηγηματική ιεραρχία (Bennett, 2010).

Ο Cohn (2010: 132) διευκρινίζοντας τα παραπάνω επισημαίνει ότι ο φυσικός χώρος ισοδυναμεί με τη φυσική αναγνωστική κίνηση και τον αντίστοιχο χρόνο της, που διαφοροποιείται από τον μυθοπλαστικό χρόνο.

Το πάνελ δεν αντιπροσωπεύει υποχρεωτικά μια μοναδική στιγμή στο χρόνο, αλλά μάλλον η πρόοδος της ανάγνωσης μέσα από μια ακολουθία πάνελς ή των στιγμών εντός ενός πάνελ, διαμορφώνουν την αίσθηση του χρόνου. Τα πάνελς τεμαχίζουν λειτουργικά έναν εννοιολογικό χώρο σε ενότητες που εστιάζουν σε στιγμές και προσελκύουν την προσοχή, εντός πλαισίων που μπορεί να αφηγούνται ολόκληρες δράσεις, μεμονωμένες στιγμές ή όψεις του περιβάλλοντος χώρου.

Ο Groensteen (2007: 146), υποστηρίζει ότι το μοντέλο οργάνωσης ενός κόμικς δεν είναι αυτό μιας λωρίδας, ούτε μιας αλυσίδας, αλλά ενός δικτύου, που υφίσταται σε μια αποχρονολογημένη συνθήκη, στην οποία ο αναγνώστης μπορεί να αντιλαμβάνεται και να επινοεί επιπλέον σχέσεις ανάμεσα στα πάνελς, πέρα από την αυστηρά αφηγηματική ακολουθία τους. Η ρύθμιση του χώρου χρησιμεύει δηλαδή για την εδραίωση συμμετριών, οπτικών ρυθμών και άλλων μοτίβων, που επιδρούν στο αφηγηματικό νόημα, χωρίς να επηρεάζουν απευθείας τη ροή του χρόνου καθαυτή.

Ψηφιοποίηση και ψηφιακή διανομή κόμικς

Το μέσο των κόμικς βρίσκεται σε μια μείζονα καμπή, καθώς η ψηφιακή απεικόνιση κερδίζει σε δημοτικότητα ως τρόπος ανάγνωσης και κατανάλωσης πολιτισμικών αγαθών. Η ταχεία επικράτηση των συσκευών οθόνης και η αυξανόμενη προτίμηση αγοράς προϊόντων από το διαδίκτυο δημιούργησε ένα σημαντικά διαφορετικό εκδοτικό τοπίο και αγοραστικό κοινό.

Έτσι οι εκδότες αγκάλισαν το ψηφιακό μορμάτ, στοχεύοντας στην αύξηση των κερδών τους και στην κατάκτηση νέων αναγνωστών.

Τα πλεονεκτήματα της φορητότητας, της προσιτότητας της τιμής, της άμεσης παράδοσης, της ευκολίας της συνδρομής και της άμεσης ενημέρωσης για τις καινούριες κυκλοφορίες καθιστούν τον ψηφιακό κόσμο ιδιαίτερα ελκυστικό.

Γίνεται αντιληπτό ότι μέσω της ψηφιακής σύγκλισης των μέσων και των συγκεκριμένων πολιτισμικών τους πρακτικών απαλείφονται τα μεταξύ τους διακριτά όρια και αλλοιώνεται η φυσιογνωμία τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να

διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά που είχαν κατά την προ-ψηφιακή εποχή. Τα κόμικς όμως, που προορίζονται εξ αρχής για ψηφιακή ανάγνωση, είναι ένα νέο υπερμέσο, που εννορηστρώνει ετερογενή μεταξύ τους στοιχεία.

Από τη δεκαετία του 90 η εκρηκτική διάδοση του διαδικτύου οδήγησε στην εμφάνιση των πρώτων webcomics, ειδικά δημιουργημένων για ψηφιακή προβολή και διανομή (Campbell, 2006: 17).

Στις αρχές του 2000 το κυρίαρχο μοντέλο των webcomics ήταν παρόμοιο στο περιεχόμενο και το μορμάτ με αυτό των ημερήσιων κόμικς των εφημερίδων. Μια τέτοια περίπτωση είναι η πλατφόρμα Comixology, που διανέμει υλικό των μεγαλύτερων εκδοτικών οίκων των ΗΠΑ.

Ένα τυπικό κόμικς εμφανίζεται στην οθόνη στο μορμάτ μιας σελίδας τη φορά, με το γύρισμα της σελίδας να ενεργοποιείται σε κάθε κλικ του ποντικιού. Η σχέση του χώρου ως χρόνου παραμένει σταθερή. Μια αλλαγή, που κάποιες φορές υιοθετείται για να είναι συμβατό το κόμικς με το πλάτος της οθόνης, είναι η επιλογή της προβολής σε ανάπτυξη τοπίου (landscape) έναντι της επιλογής του πορτραίτου (κατά μήκος ανάπτυξης). Ακολούθως, η ανακάλυψη της οθόνης επαφής (touchscreen) εισήγαγε την καινοτομία του συρσίματος της οθόνης για το γύρισμα της σελίδας.

Υπό αυτό το καθεστώς ο Groensteen θεωρεί ότι οι υπολογιστές δεν αλλοιώνουν εξ ορισμού τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά το μέσου, ούτε αλλάζουν οντολογικά τη μορφή του (2013, 64). Η ουσιαστική διαφορά των ψηφιακών κόμικς από τα έντυπα είναι η απουσία του φυσικού αντικειμένου, η απτική σχέση με αυτό, η επαφή και η σωματική συμμετοχή που εμπεριέχει το διάβασμα. Εξίσου επηρεάζεται και περιθωριοποιείται η λειτουργία της μνήμης και της ανάκλησης, καθώς το περιεχόμενο γίνεται πλέον ρευστό, συχνά αντικαταστάσιμο και δεν επιτρέπει την εποπτεία του συνολικού χώρου. Επιπλέον, τα διαπερατά όρια της ψηφιακής ανάγνωσης επιτρέπουν την πολυδιεργασιακή (multitasking) περιήγηση, η οποία εμποδίζει την χωρική μνήμη (2013, 67). Έτσι, όταν δεν ισχύει το μορμάτ της σελίδας, τα πάνελ απεδαφοποιούνται, απομονώνονται και οι μεταξύ τους συνδετικοί ιστοί διαρρηγνύονται. Επιπρόσθετα, η εισαγωγή κίνησης και ήχου θέτει αυτομάτως το πρόβλημα της σωστής δοσολογίας και τον κίνδυνο της κατάχρησής τους.

Αναφορικά δε, με τη συμπερίληψη στοιχείων animation ο ίδιος υποστηρίζει ότι περιττεύουν, καθώς τα κόμικς είναι μια μορφή τέχνης ολοκληρωμένη, που δεν έχει ανάγκη να «ζωοποιηθεί» μέσω κίνησης (2013: 70-1).

Παρόλα αυτά, με όρους παρουσίας του χρόνου, τα περισσότερα ψηφιακά κόμικς δεν διαφοροποιούνται από τα συμβατικά, καθώς δεν αποτελούν παρά αναμεσικές εκδοχές τους, δηλαδή μεταφορές ενός μέσου σε ένα άλλο (Bolter & Grusin, 1999: 45), προσπαθώντας το νέο μέσο να καταστεί όσο το δυνατό πιο απαρατήρητο.

Την ίδια στιγμή όμως, στην περιφέρεια αναδύεται και ένα καινούριο είδος από δημιουργούς που είναι αποφασισμένοι να προεκτείνουν τα όρια και να εξερευνήσουν στο έπακρο τις νέες δυνατότητες των ψηφιακών μέσων.

Ψηφιακά κόμικς: από τη σελίδα στην οθόνη ή η ανατροπή της σχέση χώρου- χρόνου

Τα έντυπα κόμικς είναι μεν πολυσημειωτικά αλλά μονοαισθητηριακά μέσα, καθώς απευθύνονται μόνο στην όραση (Fresnault-Deruelle, 1977).

Η μεταφορά των κόμικς στο ψηφιακό σύμπαν δεν άφησε άθικτες τις βασικές ποιότητες ή τις αφηγηματικές τεχνικές και συμβάσεις του μέσου. Εξ ου και χρήζουν εξέτασης οι αλλαγές που επισυμβαίνουν εξαιτίας της δια-μεσικής ψηφιακής τους μετάβασης: ποια είναι τα όρια και οι δυνατότητες των κόμικς που αναπτύσσονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα και ποιος ο βαθμός ελέγχου που ασκεί ο αναγνώστης υπό το νέο αυτό καθεστώς στην αναγνωστική εμπειρία; (viewer= user- viewer).

Τα πάνελς στην παραδοσιακή έντυπη μορφή των κόμικς τοποθετούνται συσχετιστικά και πάντα με αναφορά στον χώρο, στον οποίο λειτουργούν συνεργατικά (Groensteen, 2007: 21). Ο χώρος των κόμικς καταλαμβάνεται από σταθερά ομαδοποιημένα πάνελς, που αναπτύσσονται σε προκαθορισμένο αριθμό σελίδων.

Στην οθόνη όμως, ο χώρος δεν είναι ούτε πεπερασμένος ούτε οριοθετημένος και όπως είχε προβλέψει και ο McCloud, η απελευθέρωση από τις δεσμεύσεις του έντυπου οδηγεί τους δημιουργούς «να τεντώνουν τα μέλη τους και να αρχίζουν να εξερευνούν τις ευκαιρίες του ατέλειωτου καμβά του ψηφιακού κόσμου» (McCloud, 2000: 222).

Παρά την μέχρι σήμερα κατίσχυση των παραδοσιακών φορμών, υπάρχει μια πλειάδα πειραματικών ανεξάρτητων δημιουργιών, που αξιοποιούν της υπερ-μεσικότητα του διαδικτύου, αμφισβητώντας τις κοινές τροπικότητες και επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στη σχέση χώρου και χρόνου στα κόμικς.

Μια προσέγγιση που αξιοποιεί την ευελιξία του ψηφιακού χώρου είναι αυτή που προκρίνει τη σταδιακή εμφάνιση των πάνελς, η οποία μεταχειρίζεται το περιεχόμενο της σελίδας ως εύπλαστο και μη οριστικό. Πρωτοπόρος σε αυτό υπήρξε ο John Barber, αλλά τελευταία η τεχνική αυτή υιοθετείται και από μεγάλες εταιρείες, όπως η Marvel: *Avengers vs. X-Men #1: Infinite* (2012) και *Guardians of the Galaxy Infinite Comics #1* (2013).

Η οθόνη δρα ως ένα σταθερό σκηνικό βάθος στο οποίο εμφανίζονται και τοποθετούνται πάνελς με τα κλικ του αναγνώστη. Κάθε νεοεισερχόμενο πάνελ, είτε στοιχίζεται δίπλα στα προηγούμενα, είτε αντικαθιστά κάποιο παλιότερο (Barber, 2001: 63). Άλλοτε τα καινούρια πάνελς που εισέρχονται με το κλικ, υπερτίθενται στην υπάρχουσα επιφάνεια και ανατρέπουν τη σύμβαση της από αριστερά προς τα δεξιά ανάγνωσης, καθώς λαμβάνουν ποικίλες θέσεις στο χώρο.

Η τεχνική αυτή έλκει την καταγωγή της από την πρωτοποριακή δουλειά του καρτουνίστα Yves Bigerel και το μανιφέστο του, *About Digital Comics* (2009), που είναι διατυπωμένο σε μορφή ψηφιακού κόμικς. Εδώ εξερευνώνται οι νέοι τρόποι κατασκευής του χρόνου αξιοποιώντας στοιχεία του χώρου, μέσω του storytelling και παραχωρούνται δικαιοδοσίες στον αναγνώστη να ορίζει και να παρεμβαίνει στη διαδικασία της ανάγνωσης.

Άλλα χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: Το *Insufferable* του Mark Waid σε εικονογράφηση του Peter Krause, το οποίο προοριζόταν από την αρχή για κατανάλωση μέσω διαδικτύου. Αυτό, μολονότι διατηρεί το φορμάτ των έντυπων κόμικς, με εναλλαγές σταθερών-φιξαρισμένων σελίδων, προς το τέλος της αφήγησης, όταν ο ήρωας, Nocturnus, βρίσκεται παγιδευμένος σε έναν λάκκο κάτω από μια εγκαταλελειμμένη αποθήκη προσπαθώντας να σώσει μια απαχθείσα γυναίκα, την ώρα που το κτίριο αρχίζει να καταρρέει, σε κάθε κλίκ εμφανίζεται μόνο ένα πάνελ τη φορά, επιβραδύνοντας έτσι την ανάγνωση και επιτείνοντας την ένταση της σκηνής.

Το έργο του McCloud's *Zot! Online: Hearts And Minds Part 3ⁱ* (2000). Εδώ η συνήθης ροή αντικαθίσταται από μια μακριά κάθετη διάταξη, που αναπτύσσεται σε μήκος έξι οθονών με κύλιση, για να απεικονιστεί και να επιβραδυνθεί η πτώση του πρωταγωνιστή από τον ουρανό, μέχρι τη στιγμή της πρόσκρουσής του, όπου αποκαθίσταται το συνηθισμένο φορμάτ.

Το έργο του Drew Weing, *Pup Ponders the Heat Death Of The Universe* (2004ⁱⁱ). Εδώ ο γάτος πρωταγωνιστής συλλογίζεται το μέλλον του σύμπαντος και καθώς ο αναγνώστης κυλάει την οριζόντια μπάρα, τα πάνελς γίνονται ολοένα και μεγαλύτερα, μέχρι που υπερβαίνουν τα όρια της σελίδας, καθώς ο ήλιος γίνεται σούπερ νόβα και απορροφά τη γη.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των ψηφιακών κόμικς είναι η δυνατότητα εστίασης και απομάκρυνσης (zoom in- zoom out), η οποία επιτρέπει τη θέαση και εποπτεία του συνόλου ή μεγάλου μέρους των σχέσεων μεταξύ των πάνελς (αρθρολογία- Groensteen, 2007: 144-158) και εντέλει την οπτικοποίηση του αφηγηματικού χάρτη της ιστορίας, παρέχοντας έτσι μια ενοποιητική ταυτότητα στα επιμέρους πάνελς (McCloud, 2000: 227).

Αυτήν την τεχνική συναντάμε στο *Never Shoot the Chronopathⁱⁱⁱ*, όπου ο αναγνώστης - κάνοντας zoom out-, μπορεί να διακρίνει τρεις γραμμές από διασταυρούμενα πάνελς που δίνουν την εντύπωση μιας καλοσχεδιασμένης και οργανωμένης αφήγησης ενώ στη διάρκεια της εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης αποκομίζει την συγκεχυμένη αίσθηση του τυχαίου.

Επιπλέον, στο *Never Shoot the Chronopath* εντοπίζεται και μια ακόμη ιδιότητα, που αποτελεί πάγια ποιότητα των ψηφιακών περιβαλλόντων, η πολυδρομικότητα ως απόρροια της υπερμεσικότητας (Goodbrey, 2013: 291), δηλαδή η δυνατότητα να

συνδυάζονται διαφορετικές τροχιές ανάγνωσης και να αποδίδουν ισοδύναμα διαφορετικά κείμενα.

Όπως οι Bolter και Grusin (1999:19) υπογραμμίζουν: «καθώς κάθε μέσο υπόσχεται να αναμορφώσει τον προκάτοχό του, προσφέροντας μια πιο άμεση ή αυθεντική εμπειρία, αυτό οδηγεί στην εποχή μας «από τη μεσικότητα στην υπερμεσικότητα».

Παρομοίως, στο hypercomic smartphone app, *A Duck Has an Adventure* (2012), ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να πάρει αποφάσεις που μπορούν να αλλάξουν τη ζωή του πρωταγωνιστή. Κάθε απόφαση διανοίγει ένα νέο μονοπάτι επιλογών, χτίζοντας σταδιακά το χάρτη όλων των δυνατών επιλογών που μπορεί κάποιος να κάνει στη ζωή του^{iv}. Οι διάφορες εναλλακτικές πορείες οδηγούν σε σημεία θεματικής και αφηγηματικής διασταύρωσης και η ανάπτυξη της ιστορίας εξαρτάται από τον εντοπισμό αυτών των σημείων, ώστε να ξεκλειδωθούν και άλλες δυνατότητες.

Έτσι, και το μετα- μυθοπλαστικό *The Mr. Nile Experiment 11: Burning Your Map* (2003) επιτρέπει τη δημιουργία από πλευράς του αναγνώστη διαφορετικών χρονογραμμών της ιστορίας.

Γίνεται αντιληπτό ότι από τα Online comics, που είναι στατικά με μόνη τους διαφορά την κύλιση των εικόνων ή των σελίδων, στα κόμικς που ενσωματώνουν στοιχεία κίνησης (Bukatman, 2002), η μεταφορά των κόμικς στο ψηφιακό σύμπαν δημιουργεί ποικιλία διαφορετικών προϊόντων που δεν μπορούν να υπαχθούν σε μία συμπεριληπτική κατηγορία (Smith, 2012: 358).

Από τις πολυτροπικές παρεμβάσεις- προσθήκες στα motion comics: Εξέλιξη, βελτίωση, ή αλλοίωση του μέσου;

Η ευπλαστότητα του ψηφιακού χώρου και η άρση της προδιαγεγραμμένης ακολουθίας και ανάγνωσης, που ανατρέπουν το προβάδισμα του χώρου έναντι του χρόνου, γίνεται πιο φανερό όταν στα κόμικς προστίθεται και κίνηση (animation) στο εσωτερικό των πάνελ.

Στο ψηφιακό περιβάλλον έχει καταστεί εφικτό στους δημιουργούς να συμπεριλαμβάνουν στοιχεία κίνησης, τόσο κατά τις μεταβάσεις μεταξύ πάνελς, όσο στα ίδια τα περιγράμματα των πάνελς, αλλά και στο εσωτερικό τους, προσδίδοντας έτσι μια προεξάρχουσα χρονική ποιότητα, που παραπέμπει σε ανιμέισον ή κινηματογράφο, έναντι της ποιότητας του χώρου που προέχει στα έντυπα κόμικς (Goodbrey, 2015).

Η κίνηση των πάνελς ουσιαστικά είναι προέκταση της προγενέστερης τεχνικής της σταδιακής αποκάλυψης και παρέχει ένα επίπεδο οπτικής συνέχειας έναντι της σταθερά διατεταγμένης σελίδας. Είναι εγγενές χαρακτηριστικό των ψηφιακών περιβαλλόντων να είναι τα πάντα πιο πλαστικά και πιο ανεκτικά και ελκυστικά στην αλλαγή (Murray, 1997:154).

Η ταχύτητα και το στυλ της κίνησης των πάνελς επηρεάζουν το νόημα στο εσωτερικό τους, καθώς και τη σχέση τους με την υπόλοιπη σύνθεση ή ακολουθία. Πρόκειται για μια οπτική ονοματοποιία, που αποδίδει τα φαινόμενα αναπαραστατικά (Barber: 66).

Π.χ. στο *The Mr. Nile Experiment 15: We All Fall Together*, (2003) τα διαρκώς κινούμενα πάνελς δημιουργούν την αίσθηση της απώλειας ελέγχου της ροής της αφήγησης.

Τα εφέ κίνησης που χρησιμοποιούνται στο εσωτερικό των πάνελς προσθέτουν ατμόσφαιρα ή προσελκύουν την προσοχή σε συγκεκριμένες ποιότητες της αφήγησης. Π.χ. στο *Demian 5's webcomic When I Am King*^v, η κίνηση εντός των πάνελς αξιοποιείται για να αποδώσει συγκεκριμένα συναισθήματα και έμφαση σε ορισμένες σκηνές.

Αυτού του είδους η κίνηση είναι κατά κάποιον τρόπο εξέλιξη των πολυμορφικών έντυπων πάνελς (Cohn, 2010), εκείνων δηλαδή που τεμαχίζουν την διάρκεια της κίνησης και την παρουσιάζουν σε συνεχόμενα στιγμιότυπα εντός του ίδιου πάνελ, όπως π.χ. ένας σκύλος που κυνηγάει την ουρά του.

Τα Motion comics είναι ένα καινούριο υβριδικό είδος μεταξύ κόμικς και ανιμέισον. Μολονότι διατηρούν την πρώτη ύλη των κόμικς, την αναπλαισιώνουν μεσικά, με διακεκομμένη κίνηση, φωνή ή ήχο. Αυτό το είδος όμως, πολλοί δημιουργοί το απαξιώνουν ως μη κόμικς^{vi} και το χαρακτηρίζουν ως φτηνή μορφή ανιμέισον, που μετατρέπει τον αναγνώστη σε θεατή και του στερεί τον έλεγχο επί της ανάγνωσης, απαλείφοντας την ειδοποιό διαφορά του κόμικς από το φιλμ (Barber, 7).

Τέλος, ο ρυθμός κύλισης, η τεχνική του ξεθωριάσματος και της βαθμιαίας εμφάνισης, της παρουσίασης τύπου slide, του συρόμενου παραθύρου και τόσων άλλων δυνατών επιλογών διαφοροποιεί αναλόγως και την ποιότητα ή την εμπειρία της ανάγνωσης.

Συνεπώς, η επιστράτευση των πολυμεσικών ιδιοτήτων δεν συμβάλλει υποχρεωτικά στη βελτίωση των κόμικς και στην ενίσχυση της μυθοπλαστικής τους δυνατότητας, αλλά μάλλον ευθύνεται για την αποσταθεροποίηση και τη μεταμόρφωσή τους σε κάτι υβριδικό, που τελεί ακόμα υπό διαμόρφωση.

Εξ ου και εφόσον έχει πλέον καταρριφθεί η ψευδαίσθηση της αέναης προόδου, που αντιλαμβάνεται την ιστορία των μέσων ως μια συνεχώς εξελισσόμενη, αδιάσπαστη και βελτιούμενη συνθήκη, θα πρέπει να απαλλαγούμε από τη συναφή με αυτήν τελεολογική παγίδα, να θεωρούμε κάθε επόμενη εκδοχή των μέσων διορθωτική και στην κατεύθυνση της τελειοποίησής τους.

Ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς και εκπαιδευτικές πρακτικές

Στην εκπαίδευση -ασφαλώς και αναπόφευκτα- τα κόμικς έχουν συμπληρωματικό- επικοινωνικό ρόλο και αποσκοπούν στη βελτίωση των παραδοσιακών πρακτικών.

Οι ως τώρα σε διεθνή κλίμακα έρευνες αφορούν είτε στην ανάγνωση εκπαιδευτικών κόμικς είτε στη δημιουργία κόμικς από τους μαθητές (Νέζη et al. 2009). Πουθενά δε διακρίνεται κάποια πρόθεση ουσιαστικότερης γνωριμίας με το ίδιο το μέσο των κόμικς και κατανόησης των συμβάσεων ή των μηχανισμών παραγωγής νοήματος που λειτουργούν σ αυτό.

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές που προτείνονται, θέτουν ποικίλους στόχους, προσαρμοσμένους κάθε φορά στο διδακτικό αντικείμενο, με έμφαση στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων μιας ενότητας, στην προαγωγή της αφηγηματικής- γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και δευτερευόντως στην κατάκτηση δεξιοτήτων πολυγραμματισμού (αξιοποίηση υπερσυνδέσμων, ήχου, εικόνων και γενικότερα πολυμεσικών πρόσθετων).

Από τα συμπεράσματα των ερευνητικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διδασκαλιών, σχετικά με την εφαρμογή ψηφιακών κόμικς στην εκπαιδευτική πράξη, προκύπτει ότι τα ψηφιακά κόμικς μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, αφού η προστιθέμενη αξία τους είναι η πρωτοτυπία, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η χαρά που προσφέρουν, η δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών, αλλά και μαθητών – εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η διέγερση της φαντασίας, η αυτενέργεια, η βιωματικότητα, η συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στο μαθητή και το μάθημα, που τώρα αποκτά μια πιο οικεία μορφή, καθώς ο μαθητής το νιώθει «δικό του», η καλλιέργεια των καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών, η προαγωγή των γνώσεων αλλά και η διέγερση των συναισθημάτων, η έκφραση σκέψης μέσα από ταυτόχρονη παρουσίασης εικόνας - κειμένου, η δυνατότητα χρήσης των νέων μέσων (πολυτροπικά κείμενα) στο σχολείο του αύριο (Βασιλικοπούλου Μ. 2008).

Άλλοτε οι έρευνες αξιολογούν, μεταξύ άλλων, τις δυνατότητες- αδυναμίες των εκάστοτε χρησιμοποιούμενων εργαλείων ή αντιπαραβάλλουν τις δυνατότητες των ψηφιακών κόμικς με τα «αναλογικά», αποδεικνύοντας την υπεροχή των πρώτων (Κατσαβού, Οικονομίδης, Κάββουρα, 2013).

Παρακάμπτουν όμως παντελώς, το θεωρητικό οπλοστάσιο των κόμικς και την κριτική που ασκείται από τους θεωρητικούς σχετικά με τη μετάβαση του μέσου στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Αντιθέτως, κεφαλαιοποιούν τη χρήση των πολυμεσικών πόρων και των υπερσυνδέσμων, για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας, αγνοώντας το γεγονός ότι τα πολυτροπικά προϊόντα των μαθητών δεν είναι εντέλει κόμικς. Αντιθέτως, διατείνονται ότι έτσι αίρεται ο χωρικός περιορισμός των μπαλονιών και ενισχύεται η δυνατότητα μεταφοράς πληροφοριακού υλικού απαραίτητου για το μάθημα (Βασιλικοπούλου, 2011:150/ Μητροπούλου, 2011: 42).

Σ αυτήν την κατεύθυνση μάλιστα, κινούνται και πολλά διακρατικά ερευνητικά έργα, όπως το Educomics (2008-2010), συγχρηματοδοτούμενο από Ε.Ε. και Lifelong

Learning Comenius Program. Οι μόνες παράμετροι που προσμετρούνται, σχετικά με το κόμικς καθαυτό ως τέχνη, είναι η ευστοχία των λεζαντών και των διαλόγων στην προώθηση της πλοκής και η καλλιτεχνική σκοπιά στην εικονογράφηση, χωρίς όμως να καθορίζονται με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης των παραπάνω.

Στα εκπαιδευτικά σενάρια που προτείνεται η αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων κόμικς, η έμφαση δίνεται σχεδόν αποκλειστικά στο διάλογο (σπάνια ζητούμενο είναι η δημιουργία ιστορίας που να υπακούει στα στάδια της αφηγηματικής καμπύλης, ώστε να είναι πιο ενδιαφέρουσα). Το κόμικς αντιμετωπίζεται λανθασμένα ως μια μεταφορά ενός προσχεδιασμένου διαλόγου μεταξύ φανταστικών ή πραγματικών προσώπων σε πάνελς, χωρίς ο διάλογος να προσαρμόζεται στις προδιαγραφές του μέσου και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η συμπύκνωση του λόγου που αυτό απαιτεί (Γερακίνη, 2015. Αμαντίδης- Κολοκυθά, 2015/ Μάρκου- Τουραμπέλης, 2015/ Βλαχοκυριάκου, Καλοπίση, Τζωρτζάκης, 2011). Με αυτόν τον τρόπο τα κόμικς υποβαθμίζονται, εξισωνόμενα με το πραγματολογικό- πληροφοριακό τους φορτίο, παραγνωρίζοντας τον σημασιακό πλούτο της εικόνας (Miodrag, 2013: 18), η οποία αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματική, εξωραϊστική διακόσμηση (Miodrag, 2013: 94).

Τα προσφερόμενα λογισμικά ή διαδικτυακές εφαρμογές, στα οποία ολοένα και συχνότερα καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, για να επωφεληθούν από τον οιονεί καινοτόμο χαρακτήρα των σχετικών δραστηριοτήτων, δεν προσφέρονται για την κατανόηση των συντακτικών κανόνων και των δομών των κόμικς και δεν παρέχουν δυνατότητες αξιοποίησης των μηχανισμών της οπτικής αφήγησης (επαφή, απόσταση, γωνία, τροπικότητα, σύνθεση). Επίσης σπάνια διαθέτουν επιπλέον χαρακτηριστικά της γλώσσας των κόμικς (ποικιλία πλαισίων, σχημάτων μπαλονιών, γραμμών κίνησης). Στις εκπαιδευτικές εφαρμογές δεν καταβάλλεται πουθενά προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης όλων των παραπάνω, ούτε και διδάσκεται η σύνθετη διαδικασία δημιουργίας κόμικς, που προϋποθέτει πριν από την εκτέλεση, συγγραφή σεναρίου, επιλογή σκηνών, δημιουργία διαλόγων και σκηνοθεσία (Eisner, 1985: 122).

Επίσης, πέρα από τα κοινά χαρακτηριστικά τους (Παπανικολάου, 2011: 42-59) ως προς τις δυνατότητες που παρέχουν στο χρήστη: επιλογή τύπου σελίδας και διάταξης πλαισίων (templates, panels), ένθεσης εντός πάνελ φόντου και χαρακτήρων (άλλοτε από ενσωματωμένη βιβλιοθήκη και άλλοτε από προσωπικούς πόρους του χρήστη) και προσθήκης μπαλονιών και διαλόγων, παρουσιάζουν και το εξής: είναι στην συντριπτική πλειονότητά τους παιδικοφανή και καρτουνοειδή. Αυτή η σχεδιαστική επιλογή παραπέμπει ευθέως στην παρεξηγημένη, αλλά επικρατούσα αντίληψη για τα κόμικς, ότι δηλαδή απευθύνονται μόνο σε παιδιά (Μουλά, 2015: 21).

Σχέση ψηφιακών περιβαλλόντων- ταυτοτήτων

Τι μπορεί όμως να σημαίνουν όλα τα παραπάνω και ποιες είναι οι επιπτώσεις τους; Όπως έχει καταδείξει ο Althusser στη θεωρητική του ανάλυση της ιδεολογίας, ο τρόπος που απευθυνόμαστε σε κάποιον είναι ταυτόχρονα και μία πράξη διαμόρφωσής του σε

ένα συγκεκριμένο τύπο υποκειμένου, μέσω της απόκρισης ή της προσφώνησής του (interpellation- hailing) (Althusser 2006, 105).

Η παιδοποίηση του διαδικτύου, τόσο σε επίπεδο διεπαφής, όσο και λειτουργίας και η ανάδυση νέων ψυχαγωγικών ψηφιακών μέσων (Raessens (2006: 2014), δημιουργεί ένα παιγνιώδες περιβάλλον, που διατρανώνει την γενικότερη αρχή της διασκεδαστικής πλευράς της ζωής που προβάλλουν και οι σύγχρονες κοινωνίες.

Αυτή η τάση δεν είναι τυχαία. Όπως έχουν περιγράψει και οι Deleuze και Guattari αυτός ο μηχανισμός βρίσκεται στην καρδιά της παραγωγής καθαρής. Ο καπιταλισμός διπλασιάζει τη ροή της γνώσης με μια αντίστοιχη αύξηση της ροής της βλακείας, για να διασφαλίσει την ενσωμάτωση των ατόμων στο σύστημα (Deleuze and Guattari 2000 [1977], 235–236), κάτι που βρίσκει σύμφωνους τους Matthew Fuller and Andrew Goffey όταν σχολιάζουν ότι ο ρόλος των media είναι η προπαγάνδη, η διεύρυνση, η ενσωμάτωση και η αναδιανομή της βλακείας (Fuller and Goffey 2012: 168). Η παιδοποίηση (Bunz, 2015) βέβαια, δεν έχει πάντοτε πατερναλιστικές προθέσεις. Κάποιες φορές λειτουργεί και χειραφετητικά, καθώς ενθαρρύνει την ενασχόληση με ένα εργαλείο, που υπό άλλες συνθήκες θα ήταν απαγορευτική.

Τα ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς σκιαγραφούν τον ιδανικό χρήστη τους στα όρια της παιδικής με την εφηβική ηλικία, αξιοποιούν και προεκτείνουν τις συνήθειες παραστάσεις στις οποίες τα παιδιά εκτίθενται, μέσω των καρτών και παγιώνουν μια εμπορική αισθητική ήδη δοκιμασμένη, χωρίς να δίνουν τη δυνατότητα στον χρήστη να έλθει σε επαφή με όλη τη γκάμα των τεχνικών συμβάσεων και των δυνατοτήτων του μέσου. Από την άλλη, του παρέχουν πεδίο άσκησης της φαντασίας και της αυτο-έκφρασής του, πράγμα που εξηγεί τη δημοτικότητά τους. Τα κόμικς που δημιουργούνται σε ψηφιακά περιβάλλοντα από πρακτικά ανώνυμους χρήστες, δεν υπάγονται σε αυστηρούς κανονισμούς περί πνευματικής ιδιοκτησίας, διαμοιράζονται και διατίθενται σε μία διαδικασία δυνάμει επ’ άπειρον αναμόρφωσης και εμπλουτισμού τους στις επόμενες μεταχρήσεις. Εξαιτίας αυτής τους της διάστασης οι ψηφιακές κουλτούρες υποκινούνται από ψευδαισθήσεις ελευθερίας και ατομικής ενδυνάμωσης (Berry & Dieter, 2015: 23), καθώς το διαδίκτυο επιτρέπει την ατομική δημιουργία και τον διαμοιρασμό.

Αυτά τα πλεονεκτήματα όμως, στην ουσία εξουδετερώνονται, καθώς οριοθετούνται στα πλαίσια των εκάστοτε αυστηρών προδιαγραφών, τουλάχιστον στο επίπεδο της δωρεάν έκδοσης κάθε εφαρμογής.

Σήμερα, εποχή μιας εξελισσόμενης πολιτισμικής στροφής, με χαρακτηριστικά μεταψηφιακής νοσταλγίας (Cramer, 2015), όπου και επικρατεί τάση απομάγευσης και απομυθοποίησης των ψηφιακών μέσων (Andrews 2000), θα πρέπει, έχοντας λάβει υπόψη όλα τα παραπάνω, να μην εξιδανικεύουμε τις ψηφιακές επιλογές, ούτε να τις θεωρούμε πανάκεια.

Η τεχνο-θετικιστική αφήγηση αποδομείται και οι δυνατότητες των ψηφιακών περιβαλόντων υποβάλλονται σε κριτική βάσανο. Πριν από την καταφυγή στα ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξοικειώνει τους μαθητές με τα κόμικς καθαυτά και να τους παράσχει την κατάλληλη «εργαλειοθήκη» που θα επιτρέπει την πραγματική και συνειδητή άσκηση επιλογών και όχι την διαιώνιση της στερεοτυπικής προσέγγισης. Οι ψηφιακές εφαρμογές εξάλλου, πρέπει να προσεγγίζονται συνολικά με περισσότερη κριτική διάθεση και επιφυλάξεις, στο βαθμό που δεν αποτελούν από μόνες τους εξ ορισμού καινοτόμες πρακτικές, εάν δεν συνοδεύονται από την κατάλληλη κάθε φορά παιδαγωγική αναπλαισίωση. Τέλος, και ίσως σημαντικότερο όλων, δεν επιτρέπεται να αγνοούμε, ότι όπως και κάθε άλλη πολιτισμική πρακτική, έτσι και τα ψηφιακά περιβάλλοντα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα (Κουτσογιάννης, Παυλίδου, Χαλισιάνη, 2011: 20), αλλά διαμορφώνουν απόψεις και μακροπρόθεσμα, ταυτότητες.

Βιβλιογραφία

- Althusser, L. (2006). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). Στο Sharma, A. and Gupta, A. (eds.) *The Anthropology of the State: A Reader*. Oxford: Blackwell.
- Andrews, Ian (2000) Post-digital Aesthetics and the Return to Modernism. <http://www.ian-andrews.org/texts/postdig.html>
- Barber J. (2002). *The Phenomenon of Multiple Dialectics in Comics Layout*. Masters Thesis, London College of Printing, London.
- Bennett, Tamryn. (2011). "Towards Comics Poetry," unpublished conference paper presented at *Fractured Words, Broken Images*, Lancaster University, 2010.
- <http://www.tamrynbennett.com/wp-content/uploads/2011/03/Tamryn-Bennett-Luminary-submission-Towards-Comics-Poetry-web-1.pdf>
- Bigerel Yves (2009). 'About Digital Comics' <http://balak01.deviantart.com/art/about-DIGITAL-COMICS-111966969>;
- Bolter Jay David & Richard Grusin (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Bukatman S. (2002). Online comics and the reframing of the moving image (σσ.133-143). Σε *The new media book* (ed. By D. Harries): London: BFI.
- Bunz Mercedes (2015). School Will Never End: On Infantilization in Digital Environments – Amplifying Empowerment or Propagating Stupidity? (σσ.191- 203). Στο David M. Berry Michael Dieter. *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design*. Palgrave Macmillan.

- Campbell T. (2006). *A History of Webcomics*. San Antonio: Antarctic Press.
- Campbell, E. (2006). Interview by Dirk Deppey. *Comics Journal*, 273, 66- 114.
- Carier, D. (2000). *The Aesthetics of Comics*. University Park PA: The Pennsylvania State University Press.
- Cioffi, Frank L.(2001). “Disturbing Comics: The Disjunction of Words and Image in the Comics of Andrzej Mleczko, Ben Katchor, R. Crumb, and Art Spiegelman, Στο *The Language of Comics: Word and Image*, ed. by Robin Varnum and Christina Gibbons. Jackson: University of Mississippi Press, σσ. 97–122.
- Cohn Neil. (2010). ‘The Limits of Time and Transitions’ Challenges to Theories of Sequential Image Comprehension’, *Studies in Comics* 1, no. 1, 127-147.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (2000 [1977]) *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis, MN: Minnesota Press.
- Eisner W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Tamarac FL: Poorhouse Press.
- Florian Cramer. (2015). What Is ‘Post-digital’?(σσ. 12-26). In David M. Berry Michael Dieter. *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design*. Palgrave Macmillan.
- Fresnault-Deruelle, Pierre (1977). “La visualization des phénomènes sonores” Στο *Récits et Discours par la Bande: Essais sur les Comics*, pp. 169-201. Paris: Hachette.
- Fuller, M. and Goffey, A. (2012) *Evil Media*. Massachusetts: MIT Press.
- Goodbrey Daniel (2012). *A Duck Has an Adventure*. Welwyn Garden City: Emerl. com.
- Goodbrey Daniel, ‘From Comic to Hypercomic’, in *Cultural Excavation and Formal Expression in the Graphic Novel*, eds. Jonathan Evans and Thomas Giddens (Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2013), 291.
- Groensteen Thierry (2007). *The System of Comics*. (trans. Bart Beaty and Nick Nyuyen). Mississippi: University Press of Mississippi.
- Groensteen T. (2009). “The Impossible Definition. Στο *A Comics Studies Reader*, ed. by Jeet Heer and Kent Worcester (Jackson: University Press of Mississippi, σσ. 124–31.
- Groensteen T. (2013). *Comics and Narration*. (transl. by Ann Miller). Jackson: MS: University of Mississippi Press.

- Harvey, R. C. (1996). *The Art of the Comic Book: An Aesthetic History*. Jackson: University of Mississippi Press.
- Harvey, R. C. (2002). Comedy at the juncture of Word and Image. The Emergence of the Modern Magazine Gag Cartoon Reveals the Vital Blend (σσ. 75-96). In R. Varnum & Ch. Gibbons (eds.). *The Language of Comics. Word and Image* Jackson: University of Mississippi.
- Hatfield, Charles. (2005). *Alternative Comics: An Emerging Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Hatfield Charles. (2009). “Defining Comics in the Classroom.” (σσ.19–27). Σε *Teaching the Graphic Novel*. (ed. Stephen Tabachnik). New York: Modern Language Association.
- Hayman G. & Pratt H. (2005) What are comics? Σε D. Goldblatt & L.B. Brown (eds). *Aesthetics. A Reader in Philosophy of the Arts* (419-424). Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- Horrocks, Dylan. “Inventing Comics: Scott McCloud Defines the Form in *Understanding Comics*.” *The Comics Journal* 234 (June 2001): 29–52.
- <http://e-merl.com/chrono.htm>
- <http://scottmccloud.com/1-webcomics/zot/zot-03/zot-03.html>
- <http://www.demian5.com/king/wiak.htm>
- <http://www.drewweing.com/pup/>
- Kunzle, D. (1973). *The early comic strip: Narrative strips and picture stories in the European broadsheet from c.1450 to 1825*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Madden Matt (2005). *99 ways to tell a story. Exercises in Style* (2006) Chamberlain Bross.
- Mark Waid, ‘Off to C2E2’, 2012, <http://markwaid.com/digital/off-to-c2e2>
- McCloud Scott (1993). *Understanding Comics*. New York: Harper Perennial.
- McCloud Scott (2000). *Reinventing Comics*. New York: Paradox Press.
- Meskin, A. (2007). Defining comics? *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 65(4), 369-379.

- Miodrag Hann (2013). *Comics and Language. Reimagining critical discourse on the form*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Morton Drew. (2015). The unfortunates: Towards a history and definition of the motion comic. *Journal of Graphic Novels and Comics*. Vol.6, no. 4, December 2015: 347-366.
- Murray Janet H. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Massachusetts: MIT Press.
- Murray Chris. (2006). *Disturbing Territories*. New York: Springer Wein.
- O'Reilly Media. (2013). 'TOC 2013: Mark Waid, "Reinventing Comics and Graphic Novels for Digital"'. <http://www.toccon.com/toc2013/public/schedule/detail/27071>
- Paymans, H. (1976) 'Propagandistic aspects of modern comic-books', *Gazette International Journal for Mass Communication Studies*, 22, 4: 26–42.
- Pearson Roberta, Anthony N. Smith (2015). *Storytelling in the Media Convergence Age. Exploring Screen Narratives*. Palgrave Macmillan.
- Raessens, J. (2006). Playful Identities, or the Ludification of Culture, *Games and Culture* 1 (1): 52–57.
- Rommens, Aarnoud. (2002) "The Language of Comics review." *Image & Narrative*, 2.2. <http://www.imageandnarrative.be/inarchive/gender/aarnoudrommens.htm>
- Sabin Roger. (1996). *Comics, Comix & Graphic Novels* (London: Phaidon Press.
- Saraceni Mario (2003). *The language of comics*. New York and London: Routledge.
- Smith Craig. (2012). Motion Comics: Modes of Adaptation and the Issue of Authenticity. *Animation Practice, Process and Production* . 1 (2): 357-378.
- Smolderen T., (2009). *Naissances de la bande dessinée. De William Hogarth à Winsor McCay* Bruxelles : Les Impressions Nouvelles.
- Thompson, T. (2008). *Adventures in graphica: Using comics and graphic novels to teach comprehension*. Portland, Main: Stenhouse Publishers.
- Trabado-Cabado, J. M. (2012, Enero-Junio). Monografia. Identidad y Representacion en el discurso autobiografico. *Rilce. Revista Filologia Hispanica*, 28(1), 223-256.

Versaci, Rocco. (2008). *This Book Contains Graphic Language: Comics as Literature*. London: Continuum.

Walker M. (2000). *The lexicon of Comicana*. Lincoln: iUniverse.

Whitlock, Gillian. (2006). "Autographics: The Seeing 'I' of the Comics." *MFS*, 52.4: 965–79.

Αμανατίδης Νικόλαος, Κολοκυθά Παρασκευή-Αικατερίνη. Ένα πρόγραμμα Teachers 4 Europe στο Δημοτικό Σχολείο με θέμα τον Σχολικό Εκφοβισμό (936-946) Σε «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» Τα Πρακτικά του Συνεδρίου. Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015.

Βασιλικοπούλου Μ., κ.α. (2008), Αποτελέσματα Πιλοτικού Εργαστηρίου Χρήσης Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Κόμικς σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «ΤΠΕ & Εκπαίδευση», Πειραιάς, Οκτώβριος 2008.

Βασιλικοπούλου Μαριάνθη. (2011). *Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Δεκέμβριος 2011.

Βλαχοκυριάκου Φωτεινή, Καλοπίση Ελένη, Τζωρτζάκης Ιωάννης. Αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (18-26). Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Το ψηφιακό σχολείο». 22 και 23 Οκτωβρίου 2011.

Γερακίνη Αλεξάνδρα. Τ.Π.Ε. και δημιουργική γραφή για την προσέγγιση του Β' ελληνικού αποικισμού (982-99), Σε «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» Τα Πρακτικά του Συνεδρίου. Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015.

Κατσαβού Νικολέττα, Οικονομίδης Δημήτριος Κάββουρα Χριστίνα. Δραστηριότητα Παιδαγωγικής Αξιοποίησης συνεργατικής Web2.0 εφαρμογής ψηφιακού κόμικς στην περιβαλλοντική εκπαίδευση – Μετάβαση από το αναλογικό στο ψηφιακό κόμικς της ιστορίας: «Ο ECOMAN σε νέες περιπέτειες» (713-725). Σε «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.». Πρακτικά 19-20 Οκτωβρίου 2013.

Κουτσογιάννης Δημήτρης, Μαρία Παυλίδου, Ιωάννα Χαλισιάνη. (2011). Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες. Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. ΥΠΔΒΜΘ. Θεσσαλονίκη.

Μάρκου Πανδώρα Τουραμπέλης Μιχαήλ. Αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Νεότερης και Σύγχρονης ιστορίας - Μια διαθεματική διδακτική

προσέγγιση (1443-1453) Σε «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» Τα Πρακτικά του Συνεδρίου. Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015.

Μητροπούλου Βασιλική.(2011). *Διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό με το λογισμικό Comiclub (ψηφιακό κόμικ)*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. ΑΠΘ. Θεολογική Σχολή. Θεσσαλονίκη 2011.

Μουλά Ευαγγελία- Μαλαφάντης Κων/νος (2015). *Σύννεφα Λόγου. Κόμικς και Νέοι Γραμματισμοί*. Αθήνα: Comicon.

Νέζη Μ., κ.α. (2009), Πιλοτική Χρήση Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Κόμικς στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' τάξη του Γυμνασίου, 6ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Σχολείο 2.0», Πειραιάς, Οκτώβριος 2009.

Παπανικολάου Γεώργιος. (2011). *Διδασκαλία των Θρησκευτικών στο δημοτικό με το λογισμικό Comiclub*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεολογική Σχολή. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Κλάδος Πρακτικής Θεολογίας. Ειδίκευση Παιδαγωγικά. Θεσσαλονίκη.

Σκαρπέλος Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα: Κριτική.

ⁱ <http://scottmccloud.com/1-webcomics/zot/zot-03/zot-03.html>

ⁱⁱ <http://www.drewweing.com/pup/>

ⁱⁱⁱ <http://e-merl.com/chrono.htm>

^{iv} Daniel Goodbrey, *A Duck Has an Adventure* (Welwyn Garden City: Emerl. com, 2012).

^v <http://www.demian5.com/king/wiak.htm>

^{vi} O'Reilly Media. 'TOC 2013: Mark Waid, "Reinventing Comics and Graphic Novels for Digital"', 2013, <http://www.youtube.com/watch?v=vPikusZm2As>.

Αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια στην ανάγνωση κειμένων παιδιών Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού

Κώστα Αποστολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. "Σπουδές στην Εκπαίδευση-Εκπαιδευτικές Επιστήμες" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, apostoliaa@hotmail.gr

Επιβλέπων Καθηγητής

Αϊδίνης, Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., aaidinis@eled.auth.gr

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να εξετάσουμε την αναγνωστική κατανόηση καθώς και την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών που φοιτούν στην Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού. Επίσης επιχειρούμε βάση της μελέτης μας, να εξετάσουμε κατά πόσο η αναγνωστική κατανόηση και αναγνωστική ευχέρεια, που χαρακτηρίζει τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων Δημοτικού, συνδέονται μεταξύ τους. Πρώτο ερευνητικό ζητούμενο αποτελεί η διαπίστωση του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης πάνω σε κείμενα που επιλέξαμε ως ερευνητές και σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Βιβλίου της Γλώσσας της Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού. Ως δεύτερο ζήτημα, επιδιώκεται να εξακριβωθεί αν οι πληροφοριακές ερωτήσεις που θέτουμε στους μαθητές, είναι πιο εύκολες από τις συμπερασματικές ή αν είναι ίδιου βαθμού δυσκολίας. Τρίτον, τίθεται το αν και κατά πόσο συσχετίζονται ο χρόνος της ανάγνωσης ενός κειμένου με την κατανόησή του. Τέταρτο και τελευταίο στοιχείο προς εξέταση είναι ο συσχετισμός του χρόνου ανάγνωσης σε ένα κείμενο με τον αριθμό λαθών πάνω στο ίδιο κείμενο. Μέσα από την έρευνά μας λοιπόν, είχαμε σαν τελικό στόχο να μάθουμε αν τα παιδιά που πλησιάζουν να εισαχθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δύνανται να επεξεργαστούν επιφανειακά αλλά και εις βάθος ένα κείμενο και αν η ευχέρεια στην ανάγνωση σχετίζεται με αυτό.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναγνωστική Κατανόηση, Αναγνωστική Ευχέρεια, Συσχετισμός μεταξύ τους

Abstract

The main purpose of our research is to examine the recognition and reading ability of students attending elementary, middle and high school. We also attempt, on the basis of our study, to examine whether the reading comprehension and reading ability that characterizes the students of the last three elementary grades is related to each other. The first research question is to determine the level of reading comprehension of texts we selected as researchers and related to the Curriculum of the 4th, 5th and 6th grade language books. As a second issue, it is sought to determine whether the information questions we ask students are easier than conclusions or if they are of the same degree of difficulty. Thirdly, the question is whether and to what extent the reading time of a

text is related to its comprehension. The fourth and last element to consider is the correlation of reading time in a text with the number of errors over the same text.

Keywords: Reading comprehension, Reading ability, Relationship between them

Εισαγωγή

Ο Γραμματισμός ή αλλιώς εγγραματοσύνη αφορά την δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, κλπ.). Ο Γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και η έλλειψή του αποτελεί κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού. Αυτό είναι βεβαίως φυσικό, αφού η ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, που αποτελούν μέρη του γραμματισμού, υπήρξε διαχρονικά στενά συνδεδεμένη με κοινωνικούς παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη και η οικονομική ευρωστία.

Σύμφωνα με την Clay (1991), η ανάγνωση είναι μία δραστηριότητα λήψης του μηνύματος και λύσης του προβλήματος που κερδίζει δύναμη και ευελιξία όσο περισσότερο χρησιμοποιείται. Ο αναγνώστης λοιπόν συνειδητά καθοδηγεί τα αποτελέσματα της γλωσσικής και οπτικής αντιληπτικής διαδικασίας ώστε να εξάγει το νόημα του κειμένου και να κατανοήσει όσο το δυνατόν καλύτερα το μήνυμα του συγγραφέα.

Κατανόηση σημαίνει σύλληψη του νοήματος, της έννοιας δηλαδή «της ουσίας» ενός πράγματος, μιας ενέργειας ή κατάστασης κατά τρόπο άμεσο, εφόσον η πραγματικότητα βρίσκεται στο αντιληπτικό πεδίο του ατόμου που κατανοεί, ή έμμεσα, εφόσον το άτομο έχει μπροστά του μια μορφή αναπαράστασης της πραγματικότητας.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση μπορούν να χωριστούν σε 2 μεγάλες κατηγορίες: πρώτον, σ' αυτές που ανάγονται στον αναγνώστη, και είναι η φυσική και αισθητηριακή κατάσταση, το λεξιλογικό υπόβαθρο, οι γνωστικές και διανοητικές ικανότητες, η συναισθηματική απήχηση του περιεχομένου, η μνήμη, η ανταπόκριση του μηνύματος στις ανάγκες, αξίες και στάσεις του αναγνώστη, και η συναισθηματική κατάσταση του αναγνώστη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Δεύτερον, η κατηγορία αυτή αποτελείται από τους παράγοντες που ανάγονται στο κείμενο-μήνυμα. Αυτοί είναι η τυπογραφική παρουσίαση, το λεξιλογικό και σημασιολογικό περιεχόμενο, η γραμματική πλοκή, η συντακτική πλοκή και η μορφολογία του κειμένου, οι πραγματολογικές γνώσεις, η προγενέστερη γνώση, η αναγνώριση των σημαντικών ιδεών, η ευαισθησία στην ιεραρχική δομή του κειμένου και η κατανόηση της λογικής του δομής, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η καθοδήγηση της κατανόησης, η αναγνωστική εμπειρία, το κίνητρο για γνώση το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος του κειμένου και η παρουσία εικόνας ή σχεδίου.

Το λεξιλογικό ή σημασιολογικό είναι ένα σύνολο αλληλεξαρτήσεων που ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα σχετίζεται με τον κόσμο γενικά ή μάλλον για την

αντίληψή μας για τον κόσμο (Smith, 2006). Η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους λεξιλογικούς χαρακτήρες που τη συνθέτουν. Η συχνότητα των λέξεων σε συνάρτηση με το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας τους είναι στοιχεία που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αν το παιδί θα κατανοήσει το κείμενο, και γι' αυτό θεωρούμε πως αξίζει να εξεταστεί.

Η συντακτική πλοκή αποτελεί ένα πολύπλοκο σύνολο αλληλεξαρτήσεων που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται μεταξύ τους τα στοιχεία της γλώσσας. Ο αναγκαίος χρόνος για την ανάγνωση ενός κειμένου εξαρτάται από τις γλωσσικές του ιδιότητες. Η συντακτική δομή των προτάσεων είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ταχύτητα της ανάγνωσης και συνεπώς της κατανόησης του κειμένου.

Σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση διαδραματίζει και η γραμματική δομή του κειμένου, δηλαδή τι μέρος του λόγου είναι οι λέξεις που απαρτίζουν το κείμενο ή με ποιο τρόπο είναι γραμμένες οι προτάσεις, και αυτό θα εξετάσουμε επίσης στην παρούσα εργασία.

Η δομή του κειμένου διαμορφώνεται από το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το αναγραφόμενο μήνυμα. Τα παιδιά τείνουν να κατανοούν ευκολότερα κάποια κειμενικά είδη σε σχέση με κάποια άλλα. Γι' αυτό θα ασχοληθούμε εξίσου και με αυτή την παράμετρο της αναγνωστικής κατανόησης.

Οι πραγματολογικές γνώσεις είναι γνώσεις απαραίτητες για την κατανόηση των συμβατικών τρόπων με τους οποίους η γλώσσα και άλλα συστήματα επικοινωνίας χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιστάσεις. Συνεπώς, είναι ένας σημαντικός παράγοντας, διότι μας βοηθάει να κατανοήσουμε και να ανταπεξέλθουμε σε συγκεκριμένα σύνολα καταστάσεων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που λαμβάνουν χώρα κατά την αναγνωστική δραστηριότητα.

Η αναγνώριση της κύριας ιδέας του αποσπάσματος, η απάντηση ερωτήσεων στις οποίες δίνονται απαντήσεις είτε άμεσα μέσα από το κείμενο είτε έμμεσα, η αναγνώριση τεχνοτροπιών και σχημάτων λόγου που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας και η εξαγωγή συμπερασμάτων από το περιεχόμενο ενός αποσπάσματος και η αναγνώριση του σκοπού και των απόψεών του, μπορεί, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1984) να θεωρούνται παράγοντες/αιτίες της αναγνωστικής κατανόησης αλλά βάση της προσωπικής μας εκτίμησης, θεωρούμε ότι αποτελούν αποτέλεσμα της αναγνωστικής κατανόησης και μάλιστα ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, όταν κάποιος έχει κατανοήσει το κείμενο μπορεί να εξαγάγει τα παραπάνω από το κείμενο, όμως παράλληλα, αν γνωρίζει τα παραπάνω (τεχνοτροπίες, σχήματα λόγου κα.), μπορεί πιο εύκολα να κατανοήσει ένα κείμενο.

Ανάγνωση

Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί και περιγραφές της διαδικασίας της ανάγνωσης αναγνωρίζουν την πολυσύνθετη φύση της και βοηθούν στην ερμηνεία της. Κατά τον Kennedy (1985) «Ανάγνωση» είναι ένας τρόπος προσέγγισης των ιδεών μέσω της παρατήρησης ενός τυπωμένου κειμένου. Είναι μία ενέργεια η οποία συνδέεται με την

κατανόηση. Οι Crowder & Wagner (1992) αναφέρουν ότι : « Η ανάγνωση δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών από το έντυπο στο μυαλό του αναγνώστη. Είναι και μια ενεργητική χρησιμοποίηση των αποθηκευμένων γνώσεων του αναγνώστη. Χρησιμοποιούμε και τη δική μας εμπειρία συμπληρώνοντας κενά, ερμηνεύοντας και εξάγοντας συμπεράσματα από το περιεχόμενο του κειμένου».

Η ανάγνωση συνεπάγεται την αναγνώριση τυπωμένων ή χειρόγραφων συμβόλων τα οποία χρησιμεύουν ως ερεθίσματα για την ανάκληση νοημάτων τα οποία έχουν κερδηθεί από προηγούμενες εμπειρίες και τη δόμηση καινούριων με τη βοήθεια αντιλήψεων τις οποίες κατέχει ήδη ο αναγνώστης. Τα νοήματα τα οποία προκύπτουν οργανώνονται σε διαδικασίες σκέψης σύμφωνα με τους σκοπούς τους οποίους έχει επιλέξει ο αναγνώστης. Η οργάνωση αυτή οδηγεί σε μια νέα συμπεριφορά η οποία παίζει ρόλο είτε προς την προσωπική είτε προς την κοινωνική ανάπτυξη (Tinker & McCullough, 1968). Κανείς δεν έχει επισημάνει το ρόλο του αναγνώστη και την κεντρική θέση του περισσότερο από τον Smith (1986) ο οποίος λέει ότι οι «οι αναγνώστες πρέπει να δίνουν νοήματα στο κείμενο αντί να προσδοκούν να πάρουν νοήματα από αυτό».

Έχει γίνει δεκτό ότι η ανάγνωση είναι μία δυναμική πράξη στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργητικά και ότι έχει μεγάλη σχέση με τις διαδικασίες της σκέψης. Ο Iser (1979) μας έχει δώσει μια εικόνα της συμπεριφοράς του επαρκούς αναγνώστη σύμφωνα με την οποία υποστηρίζει πως όταν διαβάζουμε, «κοιτάζουμε κατά μπρος, προς τα πίσω, αποφασίζουμε, αλλάζουμε αποφάσεις, σχηματίζουμε προσδοκίες, συνταραζόμαστε όταν δεν εκπληρωθούν, αναρωτιόμαστε, ονειροπολούμε, αποδεχόμαστε, απορρίπτουμε».

Λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την ανάγνωση συντελείται η κατανόηση και η μάθηση των εννοιών και ότι η ολοκλήρωσή τους, πέρα από ένα συγκεκριμένο επίπεδο, προϋποθέτει την επεξεργασία των πληροφοριών στο επίπεδο του συλλογισμού και της λογικής σκέψης, τότε δεν θα πρέπει ίσως να θεωρηθεί υπερβολή η άποψη ενός από τους θεμελιωτές της Γνωστικής Ψυχολογίας, του Neisser (2000), σύμφωνα με την οποία «η ανάγνωση είναι εξωτερικά κατευθυνόμενη σκέψη».

Παράγοντες που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση

Όπως οι περισσότεροι γνωρίζουμε, ο κάθε συγγραφέας χρησιμοποιεί ένα λεξιλόγιο για να εκφράσει τις ιδέες, τα συναισθήματα του, τα βιώματα του. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι σπάνιες ή πολύχρηστες, απλές ή σύνθετες, εύκολες ή δύσκολες. Το να

κατανοήσεις το σημασιολογικό περιεχόμενο ενός μηνύματος, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους χαρακτήρες της λεξιλογικής σύνθεσης του κειμένου και κυρίως από το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας των λέξεων. Απόλυτα κριτήρια για τον καθορισμό του βαθμού ευκολίας των λέξεων δεν υπάρχουν.

Οι λέξεις ταξινομούνται κατά την συχνότητα χρήσης τους, από τις πιο πολύχρηστες στις λιγότερο και σπάνια χρησιμοποιούμενες. Ο όρος συχνότητα χρήσης μιας λέξης σημαίνει το πόσο συχνά εμφανίζεται η λέξη αυτή στο λεξιλόγιο μιας κοινωνίας ανθρώπων, μιας γλώσσας.

Είναι γνωστό ότι λεξιλογικές έρευνες έχουν γίνει στην αγγλική και γαλλική γλώσσα. Η προσέγγιση των δεδομένων τους στην ελληνική δεν είναι απόλυτη, αλλά επειδή διαφωτίζουν επαρκώς την όψη του θέματος που μελετούμε, θα αναφερθούμε τις πιο σημαντικές διαπιστώσεις τους (Fraisie 1963).

Η γραμματική δομή του κειμένου

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις δυνατότητες του αναγνώστη για κατανόηση, είναι η γραμματική δομή του κειμένου.

Για να διαφωτίσουμε τη σημασία της όψης του κειμένου πάνω στην αναγνωσιμότητα και κατανόησή του, θα στηριχθούμε σε πειραματικές έρευνες πάνω στην αγγλική και γαλλική γλώσσα. Οι έρευνες αυτές διεξάγονται με την τεχνική της ολοκλήρωση ελλιπών κειμένων.

Η ανάλυση ελλιπών κειμένων, που συμπληρώνονται, δείχνει ότι η αναλογία ορισμένων κατηγοριών λέξεων μέσα στο κείμενο επηρεάζει την αναγνωσιμότητα και κατανόησή του. Οι λέξεις αυτές, μειώνουν ή αυξάνουν την αβεβαιότητα του αναγνώστη σε σχέση με το λεξιλογικό περίγυρο και διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν αντίστοιχα την αναγνώριση του μηνύματος και την εννοιολογική κατανόησή του.

Η Φραγγελδάκη (2001) αφού μελέτησαν λεπτομερώς τα λάθη στην ανασύσταση ελλιπών κειμένων, διαπίστωσαν ότι η αναγνωσιμότητα και κατανόηση των κειμένων, επηρεάζεται σημαντικά από τις κατηγορίες των λέξεων που συγκροτούν το κείμενο και από το μήκος των φράσεων.

Πρέπει λοιπόν να αναφέρουμε ότι, οι λειτουργικές λέξεις, δηλαδή τα άρθρα, οι σύνδεσμοι, οι προθέσεις, τα επιφωνήματα, και τα αριθμητικά, διευκολύνουν την κατανόηση πολύ περισσότερο από τις αντωνυμίες, τα ουσιαστικά και τα επίθετα. Οφείλουμε να κάνουμε σαφές ότι όσο πιο πολλά επίθετα περιέχει ένα κείμενο, τόσο πιο δύσκολο είναι στην κατανόηση.

Η συντακτική πλοκή του κειμένου

Πέρα από την γνώση των γραμματικών τύπων και την κατανόηση των μεμονωμένων λέξεων, για τη σύλληψη του νοήματος του μηνύματος ο αναγνώστης θα πρέπει να ανακαλύψει τη συντακτική δομή των προτάσεων και να διακρίνει τη «βαθιά» από την «επιφανειακή» δομή τους.

Για να γίνει κατανοητή η διάκριση μεταξύ «βαθιάς» και «επιφανειακής» δομής των προτάσεων, θα αναφερθούμε, με δυο λόγια, στους κανόνες της «μετασχηματιστικής γραμματικής» που διατύπωσε ο διάσημος γλωσσολόγος Chomsky (1970). Η «επιφανειακή» δομή, αναφέρεται στη φωνολογική απεικόνιση της πρότασης, ενώ η «βαθιά» δομή αποτελεί το σημασιολογικό υπόβαθρο της, καθορίζει δηλαδή τη σημασία της πρότασης με βάση τη σημασία των μεμονωμένων λέξεων και τις σημασιολογικές τους σχέσεις.

Κειμενικά είδη

Τα κειμενικά είδη γραμματισμού, είναι συγκεκριμένες δομές δραστηριοτήτων- δηλαδή, κάθε κειμενικό είδος γραμματισμού αναφέρεται σε μια κοινωνικά αναγνωρίσιμη σειρά πραγμάτων που πραγματοποιεί συγκεκριμένα νοήματα ή σκοπούς για δασκάλους και μαθητές/ τριες, στο γενικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης. Κάθε κειμενικό είδος έχει τις δικές του «δομές προσδοκιών» (Tannen, 1993) όπου τα άτομα που συμμετέχουν μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν. Μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν το κειμενικό είδος, ως ένα διακριτό πλαίσιο εντός του οποίου μοιράζονται συγκεκριμένες προσδοκίες για το πώς θα οικοδομήσουν το κείμενο ή τη διδακτική πράξη (Lindfors, 1999).

Τα κειμενικά είδη αντανakλούν τύπους κειμενικής και κοινωνικής τακτικότητας. Κάθε κειμενικό είδος περιγράφει «πώς να κάνεις, πώς να είσαι, πώς να μιλάς» (Διαμαντή, 2017)

Ερευνητική διαδικασία

Από τα ερευνητικά στοιχεία, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των παιδιών και των τριών τάξεων είχαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αποκωδικοποίησης των κειμένων, όμως ως προς την επιφανειακή αλλά και την βαθύτερη κατανόησή τους, τα επίπεδα στα οποία κυμάνθηκαν ήταν ιδιαίτερα χαμηλά. Οι μαθητές της Στ' δημοτικού, είχαν καλύτερες αποδόσεις από αυτές των μαθητών της Ε' και της Δ' και αντίστοιχα της Ε' δημοτικού καλύτερες αποδόσεις από αυτές των μαθητών της Δ'. Η παραπάνω διαπίστωση άλλωστε επαληθεύεται από το περιεχόμενο και την δομή των σχολικών εγχειριδίων. Ακόμη θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα περισσότερα σχολικά βιβλία δεν συμπεριλαμβάνονται στο κέντρο των ενδιαφερόντων των παιδιών. Τα αντικείμενα της πλειοψηφίας των βιβλίων έχουν να κάνουν με στερεότυπα θέματα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις προφανείς προτιμήσεις των παιδιών, τις κλίσεις τους και φυσικά την ηλικία τους. Για αυτόν λοιπόν τον λόγο τα παιδιά αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως

διαδικασία αγγαρείας και την επιτελούν υποχρεωτικά μόνο και μόνο επειδή αναγκάζονται να αξιολογηθούν από αυτήν. Δεν διαβάζουν με ευχαρίστηση και φυσικά δεν κάνουν κτήμα τους το θέμα που έχουν προς ανάγνωση.

Η εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι κατά κύριο λόγο μέσα στις σχολικές αίθουσες υπάρχει μία παγιωμένη κατά στάση που προωθεί την επιφανειακή προσέγγιση των κειμένων. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί και από την γενικότερη στάση των δασκάλων στις σχολικές αίθουσες. Οι περισσότεροι δάσκαλοι όταν πρόκειται να αξιολογήσουν και να βαθμολογήσουν, λαμβάνουν υπόψη τους επιφανειακές παραμέτρους. Πολλές φορές γίνεται σαφές το γεγονός ότι ενδιαφέρονται για την ικανότητα αποκωδικοποίησης των παιδιών, για το πώς δηλαδή διαβάζουν, αν διαβάζουν ευανάγνωστα, μεγαλόφωνα και σωστά, αδιαφορώντας για το αποτέλεσμα της ανάγνωσής τους, δηλαδή για το αν έχουν κατανοήσει αυτό που διάβασαν.

Βιβλιογραφία

- Chomsky, N. (1970). Συζήτηση για τη γλώσσα με τον S. Hampshire. *Δευκαλίων*, 1(1), σελ-49.
- Clay, M., (1991), *Becoming literate, The construction of inner control*, Heineman, Auckland.
- Crowder, R. G., & Wagner, R. K. (1992). *The psychology of reading: An introduction*. Oxford university press.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*.
- Iser, W. (1979). *The act of reading: A theory of aesthetic response*.
- Kennedy Allan, (1985). *The psychology of reading*. Publisher: Routledge Kegan & Paul.
- Lindfors, J. W. (1999). *Children's Inquiry: Using Language To Make Sense of the World. Language and Literacy Series*. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020 (paperback: ISBN-0-8077-3836-0, \$24.95; clothbound: ISBN-0-8077-3837-9, \$53).
- Neisser, U. (2000). *Memory observed: Remembering in natural contexts*. Macmillan.
- Smith, A.T.H., (1986), *The offences against public order : including the Public Order Act, Great Britain. Public Order Act*.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο Α.Ε.
- Tannen, D. (Ed.). (1993). *Framing in discourse*. Oxford University Press on Demand.

Tinker, M. A., & McCullough, C. M. (1968). Teaching elementary reading.

Βάμβουκας, Μ. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων. *Γρηγόρη, Αθήνα*.

Διαμαντή, Χ. (2017). Δραστηριότητες αναπλαισίωσης κειμένων στη γλώσσα της Β' δημοτικού: εφαρμογή και αξιολόγηση.

Φραγγεδάκη, Μ. Ε. (2001). *Ανάλυση αναγνωστικής συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας 8, 5-9, 5 ετών* (Bachelor's thesis).

Διαπροσωπικές σχέσεις: Οικογένεια και φίλοι στην εφηβική ηλικία

Ζέλος Ιωάννης, Δ/ντής Λυκείου, leonidasz@sch.gr

Περίληψη

Οι διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και προσωπική εξέλιξη του εφήβου. Η εφηβεία είναι μια σημαντική μετάβαση στην πολύπλευρη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Η κοινωνική και συναισθηματική ζωή των νέων υφίστανται σημαντικές αλλαγές στην πορεία από την έναρξη της εφηβείας μέχρι την αρχή της ενήλικης ζωής τους. Σημαντικά πλαίσια στήριξης του εφήβου στη χρονική αυτή περίοδο αποτελούν η οικογένειά του και οι συνομήλικοί του. Με βάση τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία επιχειρείται να αναδειχθεί η σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων, τόσο με την οικογένειά του όσο και με τους συνομηλίκους του. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου με την οικογένειά του είναι σχέσεις που επαναπροσδιορίζονται μέσα στην πορεία της εφηβείας. Μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, ο έφηβος διαμορφώνει μια ανεξάρτητη προσωπικότητα, αυτονομείται και εμπλέκεται σε διαφυλικές σχέσεις. Τέλος, οδηγείται σε ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μετέπειτα ζωή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπροσωπικές σχέσεις, εφηβική ηλικία, οικογένεια, φίλοι

Interpersonal relationships: Family and friends in adolescence

Abstract

Interpersonal relationships play a key role in the adolescent's social and personal development. Adolescence is an important transition in a child's multifaceted developmental course. The social and emotional life of young people has undergone significant changes over the course of adolescence to early adulthood. Important frameworks of support for the adolescent during this time are his family and peers. Based on the literature hitherto attempted to highlight the importance of adolescents' interpersonal relationships, both with his family and with his peers. The adolescent's interpersonal relationships with his family are relationships that are redefined through the course of adolescence. Through interpersonal relationships with his peers, the teenager forms an independent personality, is autonomous and involved in transgender relationships. Finally, it leads to smooth social and emotional development which is of particular importance for his later life.

Keywords: Interpersonal relationships, adolescence, family, friends

Διαπροσωπικές σχέσεις και Οικογένεια στην Εφηβεία

Οι διαπροσωπικές σχέσεις γονέων και εφήβων μεταβάλλονται με πολύ ανατρεπτικό τρόπο στη διάρκεια της εφηβείας. Η εφηβεία είναι μια καθοριστική περίοδος, καθώς

συντελούνται μεγάλες αλλαγές στο σωματικό και συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα του παιδιού. Είναι, ταυτόχρονα, ένα πανανθρώπινο αναπτυξιακό φαινόμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Επίσης «είναι μια περίοδος άγχους, έκστασης, ποικίλων προβλημάτων, αγωνίας, εξερεύνησης και ψυχικής πίεσης». (Παπάζογλου, 2014) Καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που ο έφηβος θα προσαρμοστεί σε αυτό το μεταβατικό στάδιο της ζωής του, διαδραματίζει η οικογένειά του. Οι γονείς συνήθως χρησιμοποιούν διάφορες μορφές κοινωνικοποίησης για τα παιδιά τους, αλλά οι έφηβοι χαράσσουν τη δικιά τους πορεία, συναναστρεφόμενοι περισσότερο με τους συνομηλίκους τους και απομακρυνόμενοι από τους γονείς τους. «Δεδομένου του στρες που νιώθουν τόσο οι γονείς όσο και οι έφηβοι δεν είναι παράξενο που συγκρούονται μεταξύ τους» (Feldman, 2011).

Η αναζήτηση της αυτονομίας

Ο αρχικός σύνδεσμος και η προσκόλληση του παιδιού στην οικογένεια αρχίζει να μειώνεται με την έναρξη της περιόδου της εφηβείας. Ο έφηβος θέλει την αγάπη των γονιών του, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει και την αυτονομία του. Είναι γεγονός «ότι παιδιά που αποδέχονταν τη γονεϊκή κριτική και της υποδείξεις, στην εφηβεία αμφισβητούν οποιαδήποτε προτροπή των γονέων και συγκρούονται με αυτούς, λόγω διαφορετικών αντιλήψεων» (Feldman, 2011).

Ο έφηβος θέλει να είναι ανεξάρτητος και χωρίς την έντονη κριτική των γονέων του, να κάνει τις δικές του επιλογές. Συνήθως, έχει ανατρεπτικές ιδέες και τις υποστηρίζει με πάθος, θέλει να νιώθει αυτόνομος, να αποφασίζει αυτός για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson στην εφηβεία το άτομο διανύει το πέμπτο στάδιο μεταξύ 12 και 20 ετών και σε όλη αυτήν την πορεία του αναζητά την αυτονομία του και τη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας (Erikson, 1963). Η νέα αυτή ταυτότητα θα βοηθήσει τον νέο να ανταποκριθεί στους ρόλους του. Πολλοί γονείς υποδέχονται ευνοϊκά αυτή την αναζήτηση της αυτονομίας του παιδιού τους. «Σε πολλές περιπτώσεις, ωστόσο, η καθημερινή προσωπικότητά της αυξανόμενης αυτονομίας του εφήβου είναι πιθανόν να αποδειχθεί πολύ δύσκολη στην αντιμετώπισή της» (Feldman, 2011). Συνήθως, η απόκτηση της αυτονομίας γίνεται σταδιακά και οι συγκρούσεις με τους γονείς σιγά σιγά ελαττώνονται. Η αύξηση της εφηβικής αυτονομίας αλλάζει ριζικά τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Στην αρχή της εφηβείας τείνει να είναι ασύμμετρη. Οι γονείς έχουν πιο πολύ ισχύ αλλά σιγά σιγά η επιρροή των γονέων ελαττώνεται. «Οι έρευνες για τις σχέσεις γονέων και εφήβων σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες ποικίλουν ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο που θέτει τα όρια μεταξύ των πεδίων» (Feldman, 2011).

Εκτός από τους πολιτισμικούς παράγοντες σημαντικό ρόλο στην αυτονομία του εφήβου παίζει το φύλο. Οι γονείς παρέχουν περισσότερη αυτονομία σε μικρότερη ηλικία στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Η παραχώρηση περισσότερης αυτονομίας στο αγόρι έχει σχέση με τα παραδοσιακά στερεότυπα του φύλου. Ο έφηβος επιδιώκει την αυτονομία των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και πάνω απ' όλα την ιδεολογική αυτονομία.

Ο μύθος του χάσματος των γενεών

Όταν λέμε «χάσμα των γενεών» εννοούμε τις διαφορετικές αντιλήψεις για σημαντικά θέματα, οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα σε διάφορες γενιές. Αντιλήψεις εντελώς αντίθετες που δεν έχουν καμιά προοπτική σύγκλισης. Βασική αιτία θεωρείται η επαναστατική φύση των νέων που ακολουθούν καινοτομίες ιδιαίτερες και ο συντηρητικός τρόπος σκέψης των μεγάλων. Ο έφηβος στην σημερινή εποχή καλείται να αντιμετωπίσει την τεράστια ψυχολογική φόρτιση που συνοδεύει τις κοινωνικές πιέσεις και τα προβαλλόμενα πρότυπα. (Μακρή – Μπότσαρη, 2011). Τα πρότυπά του είναι πολύ διαφορετικά από των γονιών του και για αυτό υπάρχει διάσταση απόψεων. Έτσι παρουσιάζεται να υπάρχει «χάσμα γενεών, δηλαδή ένα βαθύ ρήγμα που χωρίζει γονείς και εφήβους, όσον αφορά τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις αξίες και τις απόψεις τους για τον κόσμο» (Feldman, 2011). Όμως, στην ουσία τα πράγματα δεν είναι τόσο απογοητευτικά. Έφηβοι και γονείς έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε κάποια θέματα, ιδιαίτερα όταν οι γονείς ανήκουν σε συντηρητικούς κύκλους. Θέματα, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και άλλα κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα, απασχολούν το ίδιο έντονα και τους γονείς και τους εφήβους. «Έτσι, λοιπόν, οι περισσότεροι έφηβοι παρά την προσπάθειά τους για αυτονομία και ανεξαρτησία αισθάνονται βαθιά συναισθήματα αγάπης, στοργής και σεβασμού προς τους γονείς τους και οι γονείς με τη σειρά τους αισθάνονται το ίδιο για τα παιδιά τους» (Feldman, 2011).

Συγκρούσεις με τους γονείς

Οι σχέσεις γονέων παιδιών είναι οι πιο ισχυρές σχέσεις στην ανθρώπινη κοινωνία, αλλά και οι πιο σύνθετες, αφού κρύβουν μέσα τους εντάσεις, αλληλεξάρτηση και πολλές φορές έντονη αμφισβήτηση και σύγκρουση. Η σύγκρουση γονέων και παιδιών κορυφώνεται στην αρχή της εφηβείας και μετά την πρώτη εφηβεία αρχίζει να μειώνεται. «Οι συγκρούσεις αντανakλούν διαφορές μεταξύ του τρόπου που κατανοούν οι γονείς και οι έφηβοι τι ανήκει στο ηθικό πεδίο, στο πεδίο των κοινωνικών συμβάσεων ή στο προσωπικό επίπεδο» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Πολλές φορές η έντονη επιχειρηματολογία των εφήβων για θέματα διαφωνίας με τους γονείς τους οδηγεί σε έντονες συγκρούσεις, αλλά αυτό παίζει σημαντικό ρόλο για τη σχέση γονέων-παιδιών. Μέσα από τις συγκρούσεις θα ανακαλύψουν περισσότερο τους εαυτούς και θα συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί τους μεγαλώνει και ότι πρέπει να του δείξουν νέους δρόμους συνεννόησης. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να έχουν ως κύρια αιτία τους κανόνες που θέτουν οι γονείς στον έφηβο ή να αφορούν στις προσδοκίες των γονιών και των εφήβων που συχνά είναι αντίθετες. «Μπορούμε να πούμε ότι η σχέση γονέων εφήβων αντανakλά το βασικό δίλημμα της εφηβείας. Οι έφηβοι βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κόσμους, αυτόν της εξάρτησης της παιδικής ηλικίας και τον άλλο της ενήλικης υπευθυνότητας» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Έτσι, οι έφηβοι θεωρούν από την πλευρά τους ότι η επιλογή τους ικανοποιεί τα όνειρά τους, αλλά οι γονείς εκφράζουν αντίθεση και δυσαρέσκεια, γιατί διαψεύδονται οι προσδοκίες τους. Αναμφισβήτητα, η οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο πλαίσιο

στήριξης του εφήβου. Ο σεβασμός, η επικοινωνία, η αποδοχή, η ενθάρρυνση, η αγάπη της οικογένειας καλύπτει συναισθηματικά τον έφηβο (Παπάζογλου, 2014). Η ένταξη, όμως, η κριτική και η στέρηση της ελευθερίας επιλογών στον έφηβο, αποτελεί την αρχή της σύγκρουσης μεταξύ γονέων και εφήβου. Η ελευθερία και η αυτονομία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχέση γονέων-εφήβων. Η αίσθηση του εφήβου ότι οι γονείς του τον εμπιστεύονται για τις προσωπικές του επιλογές αποτελεί μια μεταβλητή που βοηθά στην αυτοπεποίθησή του και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του και παράλληλα μειώνει τις διενέξεις με την οικογένειά του (Μακρή – Μπότσαρη, 2011).

Οι συγκρούσεις γονέων-εφήβων, συνήθως, χαρακτηρίζονται περιστασιακά προβλήματα. Συνήθως, γονείς και έφηβοι έχουν διαφορετικές απόψεις για θέματα προσωπικών προτιμήσεων, όπως μουσική, ντύσιμο, διασκέδαση και επιδιώκουν να γίνουν αυτόνομοι και ανεξάρτητοι στην πρώιμη εφηβική ηλικία, σε αντίθεση με τους γονείς που θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι πολύ νωρίς. Έτσι, ο λόγος σύγκρουσης έχει σχέση με τον τρόπο που οι γονείς και οι έφηβοι ορίζουν την κατάλληλη και ακατάλληλη συμπεριφορά.

Ένας άλλος λόγος που οδηγεί σε ρήξη γονείς και εφήβους είναι η σχολική επίδοση και συμπεριφορά. Κάποιοι γονείς διακριτικά επιβλέπουν την επίδοση του εφήβου στο σχολείο και τον επιβραβεύουν για τις επιδόσεις του. «Άλλα παιδιά ασφυκτούν βρισκόμενα κάτω από την άγρυπνη επίβλεψη, την υπερπροστατευτική και καταπιεστική παρακολούθηση και καθοδήγηση των γονέων τους» (Πετρόπουλος, 2014).

Ο τρόπος ελέγχου και καταπίεσης στη διάρκεια της σχολικής ζωής του εφήβου οδηγεί σε εκρηκτικές συγκρούσεις με τους γονείς του. Οι έφηβοι «προσδοκούν την ουσία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, αναζητούν ειλικρίνεια, ισότητα και συναισθηματική συμμετοχή, απεμπολώντας τα «πρέπει» των οικογενειακών δεσμών» (Κουτροβίδης, 2010). Οι έφηβοι λοιπόν αποζητούν να απαλλαχθούν από τα παραδοσιακά στερεότυπα, του γονιού-αφέντη στη ζωή του παιδιού του και σε κάθε επιλογή του.

Η θεωρία του κοινωνικού πεδίου και οι συγκρούσεις γονέων – εφήβων

«Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού πεδίου, οι κανόνες που υπαγορεύουν το σωστό και το λάθος αναφέρονται σε τρεις τομείς (.....). Ορισμένοι κανόνες είναι ηθικοί, άλλοι κοινωνικές συμβάσεις και άλλοι είναι κανόνες που εμπίπτουν στην προσωπική σφαίρα» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Οι κανόνες που αφορούν την προσωπική σφαίρα είναι οι κανόνες που αφορούν στους εφήβους να παίρνουν προσωπικές αποφάσεις με βάση τις επιλογές τους και τη μοναδικότητά τους. Έτσι, παραδείγματος χάριν, ένας γονέας αντιμετωπίζει ως θέμα κοινωνικών συμβάσεων τον τρόπο ενδυμασίας του παιδιού και συγκρούεται μαζί του. Αντίθετα, ο έφηβος το αντιμετωπίζει ως ζήτημα προσωπικής επιλογής και δεν δέχεται την άποψη του γονιού του. Έτσι, οι γονείς και οι έφηβοι έχουν αντίθετες απόψεις όταν πρέπει να προσδιορίσουν ποιο είναι «μεγάλο θέμα».

Οι συγκρούσεις πολλές φορές, δημιουργούνται, γιατί διαφωνούν πού είναι τα όρια μεταξύ των κοινωνικών συμβάσεων και του προσωπικού πεδίου. Όμως, παρά τις συγκρούσεις γονέων-εφήβων, οι γονείς με τα πρότυπα που προβάλλουν και τις καθημερινές κριτικές τους όχι μόνο προς τα παιδιά τους αλλά και προς τον κοινωνικό περίγυρο ενισχύουν ή αναστέλλουν διάφορες συμπεριφορές των παιδιών τους ανάλογα με το τι εκείνοι θεωρούν σωστό ή λάθος (Νόβα – Καλτσούνη, 2008).

Πολιτισμικές διαφορές στις συγκρούσεις γονέων – εφήβων κατά την εφηβεία

Παρόλο που συγκρούσεις γονέων-εφήβων απαντώνται σε κάθε κοινωνία, μάλλον οι διαφορές που δημιουργούνται είναι λιγότερες σε «παραδοσιακές» προβιομηχανικές κοινωνίες. Αυτό δείχνει ότι υπάρχουν τεράστιες πολιτισμικές διαφορές στις συγκρούσεις των γονέων με τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου της εφηβείας. Αυτές οι διαφορές έχουν σχέση με τα όρια των πεδίων που θέτει η κάθε κοινωνία με βάση το πολιτισμικό της υπόβαθρο. Στις παραδοσιακές κοινωνίες, οι έφηβοι λόγω της δομής και ιεράρχησης της οικογένειας βιώνουν λιγότερες συναισθηματικές μεταβολές και δεν επιδιώκουν αυτονομία και ανεξαρτησία. Αντίθετα, στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες καλλιεργείται ως κοινωνική αξία ο ατομικισμός και η ανεξαρτησία θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της εφηβείας. (Feldman, 2011). Έρχεται, λοιπόν, η στιγμή της ανεξαρτησίας από την πρώιμη εφηβική ηλικία και μαζί και οι πρώτες συγκρούσεις γονέων και εφήβων. Στις παραδοσιακές κοινωνίες, ο ατομικισμός δε θεωρείται κοινωνική αξία, με αποτέλεσμα να μην επιδιώκεται, έτσι, η ανεξαρτησία και η επίτευξη προσωπικών επιλογών εκ μέρους του εφήβου. Η θεωρία του κοινωνικού πεδίου επισημαίνει ότι η επιμονή των γονέων για υπακοή στις σύγχρονες κοινωνίες ποικίλλει από το ένα πεδίο δράσης στο άλλο. Έτσι, δεν υπάρχουν συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εφήβων, αλλά σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπου αμφισβητείται η αυθεντία των γονέων στο πεδίο της ηθικής πράξης.

Διαπροσωπικές σχέσεις: Φίλοι στην εφηβική ηλικία

Σχέσεις με τους συνομήλικους: Η σημασία της ομάδας

Η παρέα με τους συνομήλικους παίζει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου. Ο έφηβος κατά τη διάρκεια της εφηβείας περνάει περισσότερο χρόνο με τους συνομήλικους παρά με τους γονείς του. «Οι έφηβοι απομακρύνονται συναισθηματικά από τους γονείς τους, καθώς οι σχέσεις με τους συνομήλικους αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για αυτούς» (Παπάζογλου, 2014). Οι έφηβοι επιδιώκουν φίλεις, οι οποίες στηρίζονται στην αλληλοϋποστήριξη, στη δέσμευση και στην ισότητα. Οι βαθιές αυτές σχέσεις των εφήβων με τους συνομήλικους προάγουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου.

Αναπτυξιακές λειτουργίες της φιλίας

Η σημασία της φιλίας είναι καθοριστική για τον έφηβο. Η βαθιά οικειότητα, δηλαδή η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που αναπτύσσεται μεταξύ των συνομηλίκων εφήβων,

εξυπηρετεί τη σημαντική λειτουργία της αυτονομίας του εφήβου. Τα κοινά συναισθήματα, οι κοινές σκέψεις και δραστηριότητες εξυπηρετούν τη σημαντική λειτουργία της βαθιάς οικειότητας. «Στις υγιείς σχέσεις η βαθιά οικειότητα εξισορροπείται από την αυτονομία, την ικανότητα διαχείρισης του εαυτού και διεκδίκησης των αναγκών από κάθε άτομο» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Αντίθετα, οι μη υγιείς φιλίες μπορεί να οδηγήσουν σε κίνδυνο τον έφηβο, όταν λόγω της μεγάλης οικειότητας εμπιστευτεί λάθος άτομο.

Η φιλία επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου. Οι νέοι έχουν την τάση να εξωτερικεύουν τον ψυχικό τους κόσμο στους φίλους τους, κατανοώντας, έτσι, καλύτερα τον εαυτό τους, διαμορφώνοντας την προσωπική τους ταυτότητα. «Η ταυτότητα του εφήβου εξαρτάται από το παρελθόν του και καθορίζει το μέλλον» (Παπαδοπούλου, 2016). Οι συνομηλικοί καθορίζουν κάθε πλευρά της ζωής του εφήβου τόσο με την καθημερινή συνδιαλλαγή όσο και με την ανταλλαγή απόψεων και συμπεράσεων. Συζητούν μαζί για τις σωματικές αλλαγές που συντελούνται στην εφηβεία, αξιολογούν τις ικανότητες τους και τα πιστεύω τους σε μια διαδικασία που λέγεται κοινωνική σύγκριση. «Οι γονείς δεν είναι σε θέση να παράσχουν κοινωνική σύγκριση» (Feldman, 2011). Ο λόγος είναι ότι έχουν περάσει πολλά χρόνια από την εφηβική τους ηλικία, αλλά και το γεγονός ότι οι έφηβοι διεκδικούν την αυτονομία τους στο ζήτημα της κοινωνικής σύγκρισης με τους συνομηλίκους τους.

Επίσης, η παρέα με τους συνομηλίκους δίνει στον έφηβο τη δυνατότητα να συγκρίνει τις ικανότητές του και τις αντιδράσεις του με τις αντίστοιχες ικανότητες και αντιδράσεις των άλλων εφήβων. Πρόκειται και εδώ για τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης. Εδώ, πρέπει να επισημανθεί ότι οι έφηβοι είναι πολύ ευαίσθητοι και μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης μπορεί να νιώσουν αισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας. Αυτή η απογοήτευση μπορεί να τους οδηγήσει σε αρνητικές και επικίνδυνες ενέργειες για τον εαυτό τους.

Κλίκες και παρέες: Η σημασία της ένταξης σε ομάδα

Οι εφηβικές κλίκες και παρέες είναι ένα συχνό κοινωνικό φαινόμενο. Αρχικά, έχουμε το επίπεδο της δυαδικής σχέσης, δηλαδή τη στενή φιλία δύο ατόμων. Αυτή η σχέση, συνήθως, διαρκεί σύντομο χρονικό διάστημα. Οι ομάδες των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα δυναμικές και αλλάζουν συνεχώς (Παπαδοπούλου, 2016). Πάντα στη σύναψη τους, στις εφηβικές παρέες είναι απαραίτητες οι δεξιότητες της προσέγγισης και της επικοινωνίας. Ένα άλλο επίπεδο δύο σχέσεων είναι η μικρή ομάδα συνομηλίκων. Στενοί δεσμοί δημιουργούνται μεταξύ μικρών και μεγαλύτερων ομάδων συνομηλίκων και η μια ομάδα αλληλοεπιδρά, συνήθως, στην άλλη. Έχουν συνήθως κάποιο κοινό σημείο συνάντησης και συνήθως κοινές ιδέες και αντιλήψεις. Έτσι «η συμμετοχή εφήβου σε κλίκες και πλήθη καθορίζονται συχνά από το βαθμό ομοιότητας του με τα μέλη της ομάδας» (Feldman, 2011).

Συνήθως, οι ομάδες αυτές των συνομηλίκων έχουν κοινά ενδιαφέροντα, κοινό τρόπο διασκέδασης ή κάνοντας, ακόμη, και χρήση αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών. Συνήθως,

αυτές οι παρέες έχουν τη δικιά τους δημόσια ταυτότητα και κοινούς κανόνες συμπεριφοράς και αντιδράσεων, γενικότερα. Η αναγνώριση ενός εφήβου ως αποδεκτού μέλους μιας ομάδας συνομηλίκων ενισχύει την αυτοπεποίθηση του και την καθιέρωσή του στη συγκεκριμένα ομάδα. «Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στα πλαίσια μικρών ή μεγάλων ομάδων αποτελεί μέσο για την ατομική και κοινωνική πρόοδο του ατόμου» (Παπαδοπούλου, 2016). Πέρα από αυτό οι παρέες συντελούν, ώστε οι έφηβοι να μάθουν για τις εναλλακτικές κοινωνικές ταυτότητες και οι ίδιοι να αποφασίσουν πού θέλουν να ενταχθούν. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ζήτημα ότι η ένταξη ενός εφήβου στις παρέες των συνομηλίκων βοηθά και στη μετέπειτα ομαλή προσαρμογή στην ενήλικη ζωή του (Τριανταφύλλου, 2015).

Διαφυλικές Σχέσεις

Στα πρώτα στάδια της εφηβικής περιόδου, συνήθως, υπάρχει διαχωρισμός των φύλων όσον αφορά στις παρέες συνομηλίκων. Στη μέση όμως της εφηβείας, οι ομάδες κοριτσιών και αγορών αρχίζουν να προσεγγίζουν η μια την άλλη. Έτσι ανοίγεται ο δρόμος για τις διαφυλικές σχέσεις. Οι έφηβοι αρχίζουν να συμμετέχουν σε μικτούς χορούς και εκδηλώσεις γενικά και αρχίζει το ένα φύλο να προσεγγίζει το άλλο. Βασική επιδίωξη των διαφυλικών σχέσεων είναι η σεξουαλική ικανοποίηση, η επίτευξη της αυτονομίας και το κοινωνικό γόητρο που απορρέει από τη σχέση με το άλλο φύλο, όπως, επίσης, και η συντροφικότητα (Μπεξεβέγκη, 1995). Οι ερωτικές σχέσεις των εφήβων συνεχίζονται παράλληλα και με άλλες φιλικές σχέσεις, μεταξύ συνομηλίκων, και πολλές φορές οι φίλοι των εφήβων νιώθουν παραμελημένοι όταν οι άλλοι έφηβοι αφιερώνουν πολύ χρόνο στα ερωτικά τους ραντεβού.

Οι διαφυλικές σχέσεις εξελίσσονται διαφορετικά, ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της ομάδας των συνομηλίκων. Πολλές φορές και οι θρησκευτικές αντιλήψεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη σύναψη διαφυλικών σχέσεων. Οι συντηρητικές κοινωνίες λειτουργούν αποτρεπτικά στη σύναψη διαφυλικών σχέσεων. (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Συμπεράσματα

Η εφηβική ηλικία είναι μια καθοριστική περίοδος για τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού τόσο με την οικογένειά του, όσο και με τις παρέες των συνομηλίκων του. Η αμοιβαιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνει και το επίπεδο της ηθικής εξέλιξης του ατόμου. Οι συγκρούσεις των εφήβων με την οικογένεια γίνονται στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ταυτότητάς τους και γενικότερα στην εφηβεία, τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά διαπραγματεύονται μια καινούρια μορφή αλληλεξάρτησης.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλίκους τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον ψυχικό τους κόσμο, καθώς τους δίνει το αίσθημα του ανήκειν. Ταυτόχρονα, συνεισφέρει στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοπεποίθηση και στην ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου του εφήβου.

Βιβλιογραφία

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Feldman, R. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη*. Επιστημονική επιμέλεια: Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης. Μετάφραση Ζ. Αντωνοπούλου και Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρουβίδης, Π. (2010). *Σχολείο και Έφηβοι χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζωή Μπαμπλέκου. Μετάφραση: Μ. Φλωρεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2011). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτών του ΟΑΕΔ.
- Μπεζεβέγκη, Ι. (1995). *Διαφυλικές Σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2008). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2016). *Εφηβική κρίση και ταυτότητα*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 3ο, 177-193.
- Πετρόπουλος, Π. (2014). *Γιατί οι μαθητές δεν αρέσκονται στο σχολείο και στην εκπαίδευση που τους προσφέρει*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Τριανταφύλλου, Γ. (2015). *Εφηβική Ηλικία: Οι σχέσεις με τους γονείς και τους φίλους*. Ανακτημένο από <https://www.iatronet.gr/ygeia/paidiatriki/article/32510/efiviki-ilikia-oi-sxeseis-me-toys-goneis-kai-toys-filoys.html>.

Θεωρίες μάθησης. Κριτική παρουσίαση και εκπαιδευτικές εφαρμογές των θεωρητικών προσεγγίσεων των Piaget & Vygotsky

Learning theories: Critical presentation and educational implementations of Piaget & Vygotsky theoretical approaches

Δρ. Κουγιουμτζής Α. Γεώργιος, Διδάσκων Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΑΠ & Neapolis University Pafos, gkougium@ppp.uoa.gr

Παπαλεξίου Μαρία, Εκπαιδευτικός & Ψυχολόγος, M.Sc. in Educational Psychology, papalexioumaria@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο περιγράφονται και συγκρίνονται τα βασικά σημεία δύο θεωρητικών προσεγγίσεων της γνωστικής ψυχολογίας, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο του εποικοδομισμού/κονστρουκτιβισμού των γνωστικών θεωριών μάθησης. Περιγράφονται ο ατομικός/γνωστικός εποικοδομισμός του Ελβετού επιστημολόγου Jean Piaget, ο οποίος δίνει έμφαση στη δομή και λειτουργία του γνωστικού συστήματος του ατόμου και στην ενεργητική οικοδόμηση της νέας γνώσης, και ο κοινωνικός εποικοδομισμός του Ρώσου ψυχοπαιδαγωγού Lev Vygotsky, ο οποίος δίνει έμφαση στην επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η κριτική παρουσίαση των δύο θεωριών γίνεται λαμβάνοντας, συγχρόνως, υπόψη τις διδακτικές-εκπαιδευτικές εφαρμογές τους στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: ατομικός/γνωστικός εποικοδομισμός, Piaget, κοινωνικός εποικοδομισμός, Vygotsky, εκπαίδευση

Abstract

This paper describes and compares the basic points of two theoretical approaches of cognitive psychology, which are part of the educational learning theories of constructivism. More specifically, this paper presents the individual cognitive constructivism of the Swiss scientist Jean Piaget, which emphasizes the structure and functioning of the individual's cognitive system and the active construction of new knowledge, and the social constructivism of the Russian psychologist Lev Vygotsky, who emphasizes the influence of sociopolitical characteristics on the cognitive development of the child. The critical presentation of the above two theories focuses on their educational implementations in the modern school.

Key-words: individual / cognitive constructivism, Piaget, social constructivism, Vygotsky, education

1. Εισαγωγή

Η μάθηση μελετήθηκε από τους θεωρητικούς της γνωστικής ψυχολογίας υπό το πρίσμα της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο μέσω της διαδικασίας της μάθησης, προσλαμβάνει περιβαλλοντικά ερεθίσματα που είναι φορείς πληροφοριών και, μέσω του γνωστικού συστήματός του, μετασχηματίζει τις πληροφορίες αυτές σε αξιοποιήσιμα γνωστικά «προϊόντα» (Πόρποδας, 1996: 13).

1.1 Η Θεωρία του Εποικοδομισμού

Η θεωρία του εποικοδομισμού/κονστρουκτιβισμού, η οποία διατυπώθηκε αρχικά από τον Jean Piaget, ανήκει στις γνωστικές θεωρίες μάθησης που δίνουν έμφαση στη δομή και λειτουργία του γνωστικού συστήματος του ατόμου, στην ενεργητική οικοδόμηση της νέας γνώσης, που συνδέεται με την παλιά (Αποστολοπούλου, Παναγιωτακόπουλος & Καρατράντου, 2012: 55) και στην υποκειμενικότητα της γνώσης (Κουγιουμτζής, 2016: 60-62· Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 2000: 13).

Η μάθηση εκλαμβάνεται, επίσης, ως διεργασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα από την οποία το άτομο αναπτύσσει δεξιότητες, οι οποίες -σε διαφορετική περίσταση- θα παρέμεναν σε λανθάνουσα κατάσταση. Η διάσταση αυτή υιοθετείται από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, με εξέχουσα αυτή του Lev Vygotsky (Κουγιουμτζής, 2016: 64· Αποστολοπούλου κ.ά., 2012: 55).

1.1.1 Ο Δομικός Εποικοδομισμός του Piaget

Ο Piaget προσπάθησε να κατανοήσει τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά (Cole & Cole, 2002: 281), δίδοντας έμφαση στην εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης και θεωρώντας ότι αυτή δεν αποτελεί προϊόν εμπειρίας ή έμφυτων γνωστικών δομών, αλλά απόρροια μίας συνεχούς ενεργητικής κατασκευής νέων δομών, μέσω της διεργασίας της προσαρμογής και των δραστηριοτήτων του παιδιού (Yves, 1999: 66).

1.1.1.1 Στάδια Γνωστικής Ανάπτυξης

Ο Piaget θεωρούσε ότι η μάθηση του παιδιού εξαρτάται από την ανάπτυξή του, η οποία χρειάζεται να έχει φθάσει σε συγκεκριμένο σημείο (Piaget, 1964: 8) και ότι η γνωστική ανάπτυξή του εξελίσσεται μέσα από τέσσερα στάδια (Demetriou, Shayer, & Efklides, 2016· Cole & Cole, 2002: 283):

- i. Το αισθητηριοκινητικό στάδιο (γέννηση-2 ετών), στο οποίο η νοημοσύνη εξαρτάται από τις αισθήσεις και τη σωματική κίνηση.
- ii. Το στάδιο προ-ενεργητικής νόησης (2-6 ετών), στο οποίο τα παιδιά προχωρούν στη διαμόρφωση εννοιών και χρησιμοποίηση συμβόλων (Craig & Baucum, 2007: 97).
- iii. Το στάδιο ενεργητικής νόησης (6-12 ετών), στο οποίο τα παιδιά εκτελούν συγκεκριμένες νοητικές ενέργειες.

- iv. iv. Το στάδιο τυπικής νόησης (12-19 ετών), στο οποίο ο/η έφηβος/η έχει την ικανότητα να σκέφτεται με συστηματικό τρόπο το σύνολο των λογικών σχέσεων ενός προβλήματος (Cole & Cole, 2002: 284).

1.1.1.2 Γνωστική Προσαρμογή

Ειδικότερα, για τον Piaget είναι σημαντική η προσαρμογή, με την οποία το παιδί εξελίσσεται και μαθαίνει αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, καθώς επίσης και συναφείς έννοιες όπως τα γνωστικά σχήματα, η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Τα γνωστικά σχήματα αποτελούν αναπαραστάσεις που αποτυπώνουν με αφαιρετικό τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά μίας έννοιας (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 97). Το παιδί μαθαίνει μόνο του, χρησιμοποιώντας τα γνωστικά σχήματα που διαθέτει και, όταν τα σχήματα αυτά έρχονται σε σύγκρουση με το περιβάλλον, είτε ενσωματώνει σε αυτά, χωρίς να τα μεταβάλλει, νέες εμπειρίες (αφομοίωση) είτε προχωρά σε τροποποίηση των σχημάτων αυτών, προκειμένου να προσαρμόσει τις νέες εμπειρίες (συμμόρφωση) (Cole & Cole, 2002: 282). Για να προσαρμοστεί το παιδί με επιτυχία στο περιβάλλον, χρειάζεται να ισορροπήσει ανάμεσα στην αφομοίωση και στη συμμόρφωση (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 97).

1.1.1.3 Σχέση Σκέψης και Γλώσσας

Ο Piaget θεωρούσε ότι σκέψη και γλώσσα αναπτύσσονται ανεξάρτητα, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα ομιλίας, όταν η γνωστική τους ανάπτυξη βρίσκεται σε συγκεκριμένο επίπεδο. Μάλιστα, θεωρούσε ότι η γλώσσα έπεται της γνωστικής ανάπτυξης, καθώς αποτελεί αντανάκλαση του επιπέδου ευφυΐας των παιδιών (Hartland, 1995: 36). Ο Piaget δεν αγνοούσε τον ρόλο της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού στην εξέλιξη της σκέψης του και τη βοήθειά της στην κατάκτηση υψηλότερων επιπέδων λογικής σκέψης. Ωστόσο, θεωρούσε ότι η σκέψη βασίζεται στις αισθησιοκινητικού τύπου ενέργειες του παιδιού, οι οποίες, όταν εσωτερικοποιηθούν, μετατρέπονται σε νοητικές παραστάσεις (Πόρποδας, 1999: 141-142).

1.1.1.4 Εκπαιδευτικές εφαρμογές της θεωρίας του Piaget

Βασικές θέσεις που αφορούν στην πιαζετιανή εκπαίδευση προκρίνουν τη συνεργατική σχέση του/της εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας και την άποψη ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας χρειάζεται να βασίζεται στο είδος γνώσης που διδάσκεται (DeVries, 2000: 202).

Ο Piaget διέκρινε δύο τύπους ηθικής και σχέσεων ενηλίκων-παιδιών: Την ετερόνομη ηθική που βασίζεται στην υπακοή στην εξουσία και την αυτόνομη ηθική που βασίζεται σε προσωπικά κατασκευασμένες πεποιθήσεις για το τι είναι σωστό και καλό. Οι δύο τύποι ηθικής αντιστοιχούν σε ανάλογους τύπους σχέσεων ενηλίκων-παιδιών. Μία ετερόνομη σχέση είναι καταναγκαστική και αντανάκλα την ηθική που βασίζεται στην υπακοή στο πρόσωπο/πλαίσιο που ασκεί εξουσία. Όταν ασκούνται στο παιδί πιέσεις από

τις αξίες και τις πεποιθήσεις των άλλων, τότε αυτός ο εξαναγκασμός είναι πιθανόν να οδηγήσει το παιδί σε επιφανειακή συμμόρφωση τόσο σε ηθικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο, και να ενισχύσει την υπακοή σε εξωτερικούς κανονισμούς. Μια αυτόνομη σχέση, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και συνεργασία. Ο ενήλικας επιστρέφει στο παιδί τον σεβασμό που του δείχνει, δίδοντάς του τη δυνατότητα να ρυθμίζει οικειοθελώς τη στάση του και το βοηθά να αναπτύξει έναν νου ικανό να σκεφτεί ανεξάρτητα και δημιουργικά, αναπτύσσοντας ηθικά συναισθήματα αμοιβαιότητας στις κοινωνικές σχέσεις. Αυτή η προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των υποστηρικτών του Vygotsky, οι οποίοι θεωρούν άνιση τη σχέση ενήλικα-παιδιού (DeVries, 2000: 202-203).

Ακολούθως, ο Piaget διέκρινε τρία είδη γνώσεων: τη φυσική, τη λογικομαθηματική και τη συμβατική-αυθαίρετη γνώση (Meadows, 2017: 10-12). Η φυσική γνώση βασίζεται σε εμπειρίες που αποκτά το παιδί από τη δράση του πάνω στα αντικείμενα. Η λογικομαθηματική γνώση κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα της διανοητικής δράσης πάνω σε αντικείμενα που εισάγουν χαρακτηριστικά τα οποία δεν γνώριζαν τα άτομα και πηγή της αποτελούν οι εποικοδομιστικές διεργασίες που αναπτύσσει το άτομο. Η συμβατική-αυθαίρετη γνώση είναι προϊόν κοινωνικής συμφωνίας (π.χ. ονόματα αντικειμένων) και ως πηγή της νοείται η κοινή αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι άνθρωποι (DeVries, 2000: 203-204).

Συνακόλουθα, αυτή η διάκριση των γνώσεων είναι χρήσιμη για τους/τις εκπαιδευτικούς της πιαζετιανής προσέγγισης στη διαδικασία σχεδιασμού δραστηριοτήτων και στην παρέμβασή τους σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές/τριες ενεργούν πάνω σε αντικείμενα και αιτιολογούν τις σχέσεις όπου εμπλέκονται φυσικά φαινόμενα, λαμβάνοντας υπόψη το είδος των γνώσεων. Εάν είναι αυθαίρετο, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά, αν είναι φυσικό, τα ενθαρρύνει να δράσουν πάνω στα αντικείμενα αιτιολογώντας τις αντιδράσεις, αν είναι λογικομαθηματικό, σχεδιάζει περιστάσεις, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συνεχίσουν να εξηγούν το αντικείμενο μελέτης (DeVries, 2000: 204).

1.2 Ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός του Lev Vygotsky

Ο Piaget υποστήριξε ότι η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στην ανάδειξη του μαθητοκεντρικού κινήματος, χωρίς, ωστόσο να μελετήσει το σύνολο των διαστάσεων της γνωστικής ανάπτυξης. Την αδυναμία αυτή «κάλυψε» ο Ρώσος ψυχολογός Lev Vygotsky, ο οποίος διαμόρφωσε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό σχήμα για τη γνωστική ανάπτυξη (Ράπτης & Ράπτης, 2006: 109). Η αποδοχή του κοινωνικού εποικοδομισμού είναι μεγάλη, για τον λόγο ότι δίνει έμφαση στην επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων, στις διαδικασίες επικοινωνίας και συνεργασίας και στον ρόλο της γλώσσας (Σολομωνίδου, 2006: 38).

1.2.1 Έννοια της ανάπτυξης

Ο Vygotsky, στην προσπάθεια ερμηνείας της γνωστικής ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του ατόμου, υποστήριξε ότι οι βιολογικές διαδικασίες, μέσα από αναπτυξιακές διαδικασίες, μετατρέπονται σε ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες, που είναι κοινωνικοπολιτισμικά διαμορφωμένες. Η ανάπτυξη καθορίζει λειτουργίες όπως τη σκέψη, τον λόγο και τη μάθηση (Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008: 91).

1.2.2 Κοινωνική Προέλευση του Νου

Ο Vygotsky θεωρούσε ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες είναι απαραίτητες στην κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού λειτουργώντας σε δύο επίπεδα: α) ως διαπροσωπικές διαδικασίες που διαμορφώνονται από την κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού και αποτυπώνονται στον εγωκεντρικό ή εξωτερικό λόγο και β) ως ενδοπροσωπικές διαδικασίες, οι οποίες αποτυπώνονται στον εσωτερικό λόγο του παιδιού που καθοδηγεί τη συμπεριφορά του. Η μετατροπή των διαπροσωπικών διαδικασιών σε ενδοπροσωπικές ονομάζεται εσωτερίκευση (Elliot et al., 2008: 91).

1.2.3 Ρόλος του λόγου στην ανάπτυξη

Ο Vygotsky θεωρούσε τον λόγο (κυρίως τον εσωτερικό) πολύ σημαντικό για τη γνωστική ανάπτυξη και περιέγραψε τέσσερα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης:

- i. Τον προ-νοητικό λόγο που περιλαμβάνει τις έμφυτες ικανότητες ανάπτυξης λόγου, οι οποίες, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αναπτύσσονται σε πιο σύνθετη ομιλία και συμπεριφορά.
- ii. Την απλοϊκή ψυχολογία, με την οποία τα παιδιά εξερευνούν αντικείμενα και τα ονοματίζουν.
- iii. Τον εγωκεντρικό λόγο, με τον οποίο τα παιδιά κάνουν ρεαλιστικού τύπου συζητήσεις, ανεξαρτήτως αν υπάρχουν παρόντα άτομα.
- iv. Τον εσωτερικό λόγο, με τον οποίο το παιδί καθοδηγεί και προγραμματίζει τη συμπεριφορά του (Elliot et al., 2008: 92-93).

1.2.4 Ζώνη επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η έννοια της ζώνης επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ δύο επιπέδων: α) του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού, που καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με ανεξάρτητο τρόπο και β) του υψηλότερου επιπέδου, που είναι δυνατόν να αναπτυχθεί το παιδί και το οποίο καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση ενηλίκων ή με συνεργασία ικανότερων συνομηλίκων (Vygotsky, 1997: 86). Το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού αποτυπώνει την υπάρχουσα νοητική ανάπτυξή του, ενώ η ζώνη επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης αποτυπώνει τη μελλοντική προοπτική της (Vygotsky, 1997: 148).

1.2.5 Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της Θεωρίας του Vygotsky

Στη θεωρία του Vygotsky ενυπάρχουν και συμπεριφοριστικές απόψεις που αντανακλώνται σε εκπαιδευτικές εφαρμογές. Ο Vygotsky δεν ανέπτυξε εκπαιδευτικές πρακτικές, ωστόσο υποστήριζε ότι το παιδί μέχρι την ηλικία των τριών ετών μαθαίνει ακολουθώντας το δικό του πρόγραμμα και ότι από τη σχολική ηλικία μπορεί να μαθαίνει σύμφωνα με τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών (DeVries, 2000: 195).

Οι οπαδοί του Vygotsky αντλούν εκπαιδευτικές εφαρμογές από την έννοια της ζώνης επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης που ανέπτυξε. Ωστόσο, το πρόβλημα στην προσπάθεια εκπαιδευτικής αξιοποίησης αυτής της, ενδεχομένως, ρομαντικής ιδέας είναι ότι ο Vygotsky δεν ανέφερε σαφώς τις μορφές κοινωνικής βοήθειας που λειτουργούν ως καθοδήγηση για τους/τις μαθητές/τριες στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης. Ασφαλώς, η παροχή βοήθειας στα παιδιά αποτελεί μία έννοια η οποία δεν είναι ούτε συμπεριφοριστική ούτε εποικοδομιστική (DeVries, 2000: 195). Πιο συγκεκριμένα, στον συμπεριφορισμό η μάθηση διαμορφώνεται από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α απαιτεί την πλήρη συμμόρφωσή του παιδιού στα δικά του/της «σωστά» κριτήρια, αποσπώντας με εκβιαστικό και αυταρχικό τρόπο την επιθυμητή συμπεριφορά (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 83) και ακολουθώντας διαδικασίες εξωτερικού ελέγχου και αυστηρής καθοδήγησης (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 98). Στον εποικοδομισμό ο/η μαθητής/τρια είναι αυτός/ή που οργανώνει, κατά κύριο λόγο, τις εσωτερικές υποκειμενικές δομές αντίληψης, σκέψης και ερμηνείας του περιβάλλοντος, προκειμένου να προσαρμοστεί (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 97), έχοντας την έμμεση διευκόλυνση του/της εκπαιδευτικού μέσω του προσδιορισμού των μαθησιακών εμπειριών (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 116). Από τα ανωτέρω γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αξιοποιήσουν τη θεωρία της ζώνης επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky στη διδασκαλία τους δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον τύπο βοήθειας που μπορούν να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τους, οδηγώντας κάποιους/ες στην αντίληψη ότι αυτή η βοήθεια χρειάζεται να είναι κατευθυντική και αυταρχική και άλλους/ες ότι δεν πρέπει να είναι μη κατευθυντική και συνεργατική (DeVries, 2000: 195), υιοθετώντας, με τον τρόπο αυτό, βασικές απόψεις είτε του συμπεριφορισμού είτε του εποικοδομισμού.

Ο Vygotsky θεωρούσε ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει διαμεσολαβητικό ρόλο και είναι περισσότερο άμεσος και σημαντικός στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών/τριών σε σχέση με άλλους θεωρητικούς του εποικοδομισμού, όπως ο Piaget. Μάλιστα, χρησιμοποίησε την έννοια της γνωστικής μαθητείας, προκειμένου να δώσει έμφαση στην ανάγκη που έχουν οι μαθητές/τριες να εσωτερικεύσουν ένα μοντέλο εργασίας και εργαλειακά μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, τα οποία τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι δύο αυτοί όροι περιλαμβάνουν έννοιες όπως «καθοδηγούμενη συμμετοχή», «συνεργατική μάθηση», «καθοδηγούμενη ανακάλυψη» και «διδασκτικά μοντέλα φθίνουσας καθοδήγησης» (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 116).

Επίσης, ο Vygotsky θεωρούσε ότι η βοήθεια στα παιδιά δίνεται μέσα από επίδειξη, ερωτήσεις και εισαγωγή των αρχικών στοιχείων μιας εργασίας (Vygotsky, 1987: 209,

όπως αναφ. στο Chaiklin, 2003: 54), θεωρώντας ότι όταν ο/η εκπαιδευτικός εργάζεται με το παιδί σε μια δεδομένη ερώτηση/εργασία, εξηγεί, ενημερώνει, ρωτά, διορθώνει και «ωθεί» το παιδί να δίνει εξηγήσεις (Vygotsky, 1987: 209, όπως αναφ. στο DeVries, 2000: 196). Αυτό μοιάζει με την έμφαση του συμπεριφορισμού στην άμεση διδασκαλία. Οι διαφορές μεταξύ συμπεριφοριστικών και κονστρουκτιβιστικών παρεμβάσεων εντοπίζονται στον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, υπό ποιες συνθήκες γίνεται αυτό και πόσο συχνά (DeVries, 2000: 195-196).

2. Σύγκριση των θεωριών του Piaget και του Vygotsky

Μεταξύ των θεωριών του Piaget και του Vygotsky εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές: Βασικότερη διαφορά είναι ότι ο Piaget ανέπτυξε μία θεωρία που υποστηρίζει ότι το άτομο κατασκευάζει τις γνώσεις του ατομικά, ενώ ο Vygotsky πρότεινε μία προσέγγιση στην οποία το άτομο αναπτύσσεται συμμετέχοντας σε διάφορες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Lourenço, 2012: 281).

Πιο συγκεκριμένα, ο Piaget αποτέλεσε, αρχικά, τον εκφραστή της ατομοκεντρικής προσέγγισης του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από ένα εκ γενετής εσωτερικό σύστημα δομών, που αναπτύσσεται ή παρεμποδίζεται από το περιβάλλον του και το οποίο κατευθύνει το παιδί σε ατομική προσπάθεια κατανόησης και εξερεύνησης του κόσμου (Gelman & Braun, 1985, όπως αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004: 21). Αντίθετα, ο Vygotsky είναι ο εκφραστής της κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης του εποικοδομισμού και θεωρεί το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου υπεύθυνο για τον καθορισμό του περιεχομένου και για την κατεύθυνση της ανάπτυξης. Βέβαια, στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθεί ότι, στα χρόνια που ακολούθησαν, ο Piaget και, κυρίως, οι υποστηρικτές της θεωρίας του έδωσαν έμφαση και στο κοινωνικό περιβάλλον ως τον μηχανισμό που κινητοποιεί την ανάπτυξη του παιδιού μέσα από διαδικασίες κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, οι οποίες δημιουργούν στα παιδιά γνωστική ανισορροπία και προκαλούν την ενεργοποίηση ανώτερων επιπέδων λογικής, που αποτελούν τη βάση της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης (Mercer, 1995: 90).

Επίσης, η εκπαίδευση που είναι βασισμένη στη θεωρία του Piaget είναι πιο λεπτομερής συγκριτικά προς την εκπαίδευση που βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky. Επιπρόσθετα, η συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον εποικοδομισμό του Piaget είναι, ίσως, μεγαλύτερη από αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών του εποικοδομισμού του Vygotsky (DeVries, 2000: 202). Τέλος, ο Piaget δίδει έμφαση στη σύγκρουση ως ευκαιρία ανάπτυξης του παιδιού, ενώ ο Vygotsky στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, η οποία αποτελεί πηγή πληροφόρησης και διαμεσολαβητικό-καθοδηγητικό τρόπο μάθησης (Mercer, 1995: 99).

Όσον αφορά στις ομοιότητες μεταξύ των δύο θεωριών, αυτές μπορούν να συνοψιστούν στην έμφαση που, λιγότερο ή περισσότερο, αποδίδουν και οι δύο στην επίδραση που ασκούν οι κοινωνικές παράμετροι στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και στο γεγονός ότι η εσωτερίκευση των εξωτερικών ερεθισμάτων δεν αποτελεί μία διαδικασία

απλής ενσωμάτωσής τους αλλά μια μετασχηματιστική διεργασία. Επίσης, και στις δύο προσεγγίσεις κοινός τόπος αποτελεί η ανάπτυξη του ατόμου (DeVries, 2000: 190-191).

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί των προσεγγίσεων του Piaget και του Vygotsky έχουν την τάση να τις συνδυάζουν, υποστηρίζοντας ότι οι ατομοκεντρικές και οι κοινωνικοκεντρικές μορφές μάθησης που ανέπτυξαν αλληλοσυμπληρώνονται (Brown & Palinscar, όπως αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004: 21), διαμορφώνοντας ένα ολοκληρωμένο επικοδομιστικό θεωρητικό σύστημα με πρακτικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρητικοί της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι η συνεργασία των μαθητών/τριών βοηθά, αρχικά, στην ανάπτυξη συλλογικών μορφών σκέψης και δράσης, οι οποίες εσωτερικεύονται από τους μαθητές/τριες και σταδιακά αποκτούν χαρακτήρα ατομικού επιτεύγματος μέσα στο πλαίσιο της γνωστικής ανάπτυξής τους (Ματσαγγούρας, 2004: 22).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αποστολοπούλου, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Καρατράντου, Α. (2012). Οι Θεωρίες Μάθησης και η Ενσωμάτωσή τους στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σσ. 53-60). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016). Το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης Διδακτικής και η επίδρασή του στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής, Γ. Δ. Μπίκος & Π. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Διδακτικές προσεγγίσεις & παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ* (σσ. 59-68). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας - Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της Μάθησης - Επεξεργασία πληροφοριών, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της γνώσης*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας Λύσεις Προβλημάτων*. Τόμος Β'. Αθήνα.

- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση (Τόμος Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Μτφρ. Μ. Σόλμαν. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Craig, J., & Baucum, D. (2007). *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου*. Μτφρ. Α. Ιωαννίδου. Τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήση.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών: Μια Παγκόσμια Σύνοψη των Ιδεών των Μαθητών*. Επιμ. Π. Κόκκοτας. Μτφρ. Μ. Χατζή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Επιμ. Α. Λεονταρή & Έ. Συγκολλίτου. Μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φρ. Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.
- Hartland, J. (1995). *Γλώσσα και σκέψη*. Επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη. Μτφρ. Κ. Σύρμαλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Μτφρ. Α. Μπίμπου. Αθήνα: Gutenberg.
- Yves, B. (1999). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Μτφρ. Α. Σιπητάνου & Ε. Λινάρδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενογλωσσες

- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved March 10, 2019, from https://zodml.org/sites/default/files/%5BAlex_Kozulin,_Boris_Gindis,_Vladimir_S._Ageyev,_S_0.pdf.
- Demetriou, A., Shayer, M., & Efklides, A. (2016). *Neo-Piagetian theories of cognitive development: Implications and applications for education* London: Routledge.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and Education: A Reciprocal Assimilation of Theories and Educational Practices. *New Ideas in Psychology* (18), 187-213.

Retrieved March 2, 2019, from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732118X00000088?via%3Dihub>.

Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many Resemblances, and a Crucial Difference. *New Ideas in Psychology* (30), 281-295. Retrieved March 1, 2019, from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732118X1100078X>.

Meadows, S. (2017). An assessment of Piaget's theory of cognitive development. In *Developing Thinking* (pp. 7-25). London: Routledge.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Piaget, J. (1964). Development and Learning. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Ed.). *Piaget Rediscovered: A Report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development* (pp. 7-20). New York: Cornell University - School of Education.

Καινοτόμος δράση σε ένα συμμετοχικό και συνεργατικό πλαίσιο ακουόντων και μη ακουόντων/βαρήκοων μαθητών για τη μελέτη ανάπτυξης θετικών στάσεων και συμπεριφορών

Ρήγα Ασημίνα

*Φιλολόγος, Δρ. Ειδικής Αγωγής, Διδάσκουσα με σύμβαση στο Τμήμα της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών
rigaasimina@upatras.gr*

Περίληψη

Η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στο σχολικό περιβάλλον ευνοούν τη συνεργασία, καθώς και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στην παρουσίαση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικής δράσης στο πλαίσιο υλοποίησης Σχολικού Προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών έναντι συνομηλίκων με σοβαρά προβλήματα ακοής. Για την επίτευξη του στόχου αυτού μια ομάδα 26 μαθητών του 10^{ου} Γυμνασίου Πατρών και 10 μαθητών του 18^{ου} Γυμνασίου με σοβαρά προβλήματα ακοής πραγματοποίησαν κοινές δράσεις με την καθοδήγηση 5 εκπαιδευτικών. Η στατιστική ανάλυση των αυτοσχέδιων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν και η μέθοδος της Παρατήρησης κατέδειξαν ότι η συγκεκριμένη δράση συνέβαλε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών έναντι στη διαφορετικότητα και στη βίωση συναισθημάτων χαράς και ικανοποίησης μέσα από την εξελικτική αυτή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτόμες δράσεις, Σχολικά Προγράμματα, διαφορετικότητα, στάσεις

Εισαγωγή

Η ελληνική πραγματικότητα βρίσκεται στην αρχή μίας νέας εποχής κατά την οποία ίσως περισσότερο από ποτέ έχει ευρέως τονιστεί η σημασία της αντιμετώπισης σύγχρονων προκλήσεων, όπως της πολυπολιτισμικότητας, της προσφυγικής κρίσης, αλλά και των ολοένα αυξανόμενων δυσκολιών στο πεδίο της υποστήριξης και διαχείρισης «ευάλωτων μαθητών (Κουρκούτας, 2017). Τα προγράμματα σπουδών σε αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου ενσωματώνουν, εκτός από τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, δεξιότητες για την απόκτηση ψυχοσωματικής υγείας, δεξιότητες ζωής και αξίες, και όλα τα παραπάνω επιδιώκονται μέσα από ενδιαφέρουσες, ευχάριστες και διασκεδαστικές δραστηριότητες, με νόημα, για τον κάθε μαθητή (ACHPER, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος καλείται να αλλάξει και από δασκαλοκεντρικό που είναι σήμερα, να μετατραπεί σε ένα σύγχρονο, ανοιχτό, βιωματικό, μαθητοκεντρικό, συνεργατικό και ερευνητικό περιβάλλον. Παράλληλα, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται σε συνδιαμορφωτή της γνώσης και κα-

λείται πλέον, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του να γνωρίσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή και μαθήτριας και να αναπτύξει όλες εκείνες τις δεξιότητες, προσωπικές και κοινωνικές, που θα τον καταστήσουν ικανό και παραγωγικό ενήλικα.

Ωστόσο, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αναγκαία κρίνεται η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, δηλαδή ενεργειών που προάγουν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και εμπεριέχουν την αλλαγή αρχών και παγιωμένων αντιλήψεων καθώς και την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι προσεγγίσεις αυτές περιλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις που προωθούν τη βιωματική μάθηση, και δίνουν έμφαση στην αναγνώριση και την ανάδειξη ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών στόχων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν θετικές και αποδοτικές στάσεις έναντι των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αθανασούλα – Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, 2008).

Επομένως, καθίσταται φανερός ο θεμελιώδης ρόλος του σχολείου, όχι μόνο στο μαθησιακό δυναμικό του παιδιού αλλά και στο ψυχοκοινωνικό καθώς οι μαθητές διδάσκονται να αποδέχονται τις ιδιαιτερότητες άλλων μαθητών με τους οποίους συνεργάζονται για έναν συγκεκριμένο κοινό σκοπό και αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες (Riga, Riga & Papayiannis, 2016). Επίσης, η υλοποίηση Καινοτόμων Σχεδίων Δράσης σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων ότι οι ατομικές διαφορές αποτελούν φυσιολογική ανθρώπινη κατάσταση (Ευσταθίου, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός αυτής της έρευνας-δράσης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας υλοποίησης καινοτόμου δράσης στο σχολικό περιβάλλον που ευνοεί τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση καθώς και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών έναντι συνομηλίκων τους με σοβαρά προβλήματα ακοής. Ειδικότερα, η υπόθεση της έρευνας αυτής είναι ότι η στάση και συμπεριφορά μαθητών χωρίς αισθητηριακή αναπηρία θα παρουσιάσει βελτίωση και οι μαθητές αυτοί θα αναπτύξουν συναισθήματα χαράς και ενσυναίσθησης.

Μεθοδολογία έρευνας

Έρευνα- δράση (ΕΔ)

Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με τη μορφή της έρευνας - δράσης (intervention - action research) σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Οι βασικές παραδοχές της έρευνας – δράσης στηρίζονται στη σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στις ομαδικές-συμμετοχικές μορφές συνεργασίας και στην ευελιξία του ερευνητικού σχεδιασμού που βασίζεται σε βιωματικές δράσεις και παρατηρήσεις, (Κάτσεων, 2012). Στο επίκεντρο της Έρευνας – Δράσης, μελετάται κι εξετάζεται η ενεργή συμμετοχή των παιδιών, κατά πόσο δηλαδή είναι πρόθυμα να συμμετέχουν σε δράσεις που περιλαμβάνουν συνομηλίκους με αισθητηριακά προ-

βλήματα και να αλληλεπιδράσουν με και χωρίς τη στενή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, είτε αυτό αφορά τις δραστηριότητες γνωριμίας με συνομηλίκους διαφορετικής ακουστικής κατάστασης, είτε στην αναγνώριση νέων επικοινωνιακών μοντέλων και στην αξιοποίηση εξωλεκτικών μορφών επικοινωνίας.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τον έλεγχο της ευχαρίστησης που αντλούν ή όχι τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο πριν την πραγματοποίηση της έρευνας-δράσης και αναφερόταν στις προσδοκίες, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, πριν το σχέδιο δράσης τέθηκαν τα εξής ερωτήματα: «Έχεις εμπειρία σε προηγούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα;», «Ποια ήταν τα κίνητρα που σε οδήγησαν να λάβεις μέρος σε αυτό το πρόγραμμα;», «Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο πρόγραμμα;», «Γνωρίζεις ανθρώπους με προβλήματα κώφωσης/βαρηκοΐας; ».

Ενώ μετά το σχέδιο –δράσης οι μαθητές ερωτήθηκαν: «Κατά την επίσκεψή σας στις τάξεις Κωφών-Βαρήκων παιδιών σε ποιο βαθμό εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες σας;», «Πως αισθάνεστε που θα γνωρίσετε και θα αλληλεπιδράσετε με παιδιά με προβλήματα κώφωσης;», «Αισθανθήκατε χαρά που αλληλεπιδράσατε με μαθητές με προβλήματα κώφωσης και γνωρίσατε ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας;», «Αισθανθήκατε τη χαρά της συνεργασίας με τους συμμαθητές σας σε ένα πρόγραμμα με κοινούς στόχους και κοινές εμπειρίες;».

Υλοποίηση - Περιεχόμενα παρέμβασης

Συμμετέχοντες

Αριθμός μαθητών με προβλήματα κώφωσης και βαρηκοΐας: **10** (7 βαρήκοοι και 3 Κωφοί)-Αριθμός ακουόντων μαθητών **26** μαθητές Γ Γυμνασίου Γενικής τάξης και Τμημάτων Ένταξης και 5 εκπαιδευτικοί .

Προετοιμασία

Αρχικά, οι μαθητές του 10^{ου} Γυμνασίου αποφάσισαν από κοινού με τους καθηγητές τους να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτική επίσκεψη σε στο 18^ο Γυμνάσιο Πάτρας που περιλαμβάνει Ειδικά Τμήματα Κωφών και Βαρήκων μαθητών. Ακολούθησε αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο αναφορικά με τις αισθητηριακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με τα προβλήματα ακοής με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση τους. Έπειτα πραγματοποιήθηκε συμπλήρωση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου από τους μαθητές που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των στάσεών τους σε σχέση με τους Κωφούς-βαρήκοους μαθητές καθώς και των προσδοκιών τους από την επικείμενη Δράση. Το Σχέδιο Δράσης πραγματοποιήθηκε ύστερα από συζήτηση με τους μαθητές και την αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολείων.

Πραγματοποίηση σχεδίου δράσης

Διδακτικές ώρες: 2^η-3^η-4^η

Χώρος Διεξαγωγής: 18^ο Γυμνάσιο Πάτρας, Αίθουσα Εκδηλώσεων

1^η ώρα:

- Δύο βιωματικά παιχνίδια γνωριμίας (σε ομάδες και σε ολομέλεια)
- Μία δραστηριότητα εξωλεκτικής επικοινωνίας που περιελάμβανε την απόδοση λέξεων στη Νοηματική Γλώσσα και προσπάθεια αναγνώρισης της λέξης από τους υπόλοιπους μαθητές.

2^η ώρα: Προβολή video

- «Πώς γεννήθηκε η Νοηματική Γλώσσα»
- «ο Ήχος των Κωφών»

Συζήτηση στην ολομέλεια

3^η ώρα:

- Χωρισμός σε μικτές ομάδες εργασίας (Κωφών/βαρήκοων και ακούντων μαθητών) για τη δημιουργία χριστουγεννιάτικων κατασκευών
- Αποτύπωση της εμπειρίας των μαθητών με ερωτηματολόγιο.

Αποτελέσματα

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από 26 μαθητές Γυμνασίου – 13 αγόρια και 13 κορίτσια- αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 20, προκειμένου να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα παρακάτω βασικά ερωτήματα/ υποθέσεις:

α) Ικανοποιήθηκαν οι αρχικές προσδοκίες των μαθητών κατά την επίσκεψη στο σχολείο κωφών/ βαρήκοων μαθητών,

β) Τα αισθήματα ανασφάλειας, φόβου και περιέργειας που ένοιωθαν οι μαθητές πριν από την εκπαιδευτική επίσκεψη μεταστράφηκαν σε χαρά για τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.

ΕΕ1. Έχεις εμπειρία σε προηγούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση λάβαμε τις απαντήσεις που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
NAI	4	15,4	15,4
OXI	22	84,6	100,0
Total	26	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 15,4% των μαθητών (4) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε προηγούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ το 84,6% (22) απάντησαν ότι δεν έχουν τέτοια εμπειρία.

ΕΕ2. Ποια ήταν τα κίνητρα που σε οδήγησαν να λάβεις μέρος σε αυτό το πρόγραμμα;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση λάβαμε τις απαντήσεις που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΦΙΛΩΝ	6	23,1	23,1
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ	2	7,7	30,8
ΧΑΣΙΜΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	3	11,5	42,3
ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ	15	57,7	100,0
Total	26	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 23,1% των μαθητών (6) δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν και οι φίλοι τους, το 7,7% (2) ότι περιλαμβάνει εκπαιδευτικές επισκέψεις, το 11,5% (3) ότι θα έχαναν μάθημα, ενώ το 57,7% (15) ότι θα αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες χρήσιμες για τη ζωή τους.

ΕΕ3. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο πρόγραμμα;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση λάβαμε τις απαντήσεις που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ	8	30,8	30,8
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	7	26,9	57,7
ΧΑΡΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	9	34,6	92,3
ΤΙΠΟΤΑ	2	7,7	100,0
Total	26	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 30,8% των μαθητών (8) δήλωσαν ότι θα αποκτούσαν γνώσεις, το 26,9% (7) ότι θα ανέπτυσαν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, το 34,6% (9) ότι θα ένοιωθαν τη χαρά της συνεργασίας, ενώ το 7,7% (2) ότι δεν προσδοκούσαν τίποτα το ιδιαίτερο.

ΕΕ4. Γνωρίζεις ανθρώπους με προβλήματα κώφωσης/βαρηκοΐας;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση λάβαμε τις απαντήσεις που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
NAI	12	46,2	46,2
OXI	14	53,8	100,0
Total	26	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 46,2% των μαθητών (12) δήλωσαν ότι γνωρίζουν ανθρώπους με προβλήματα κώφωσης/βαρηκοΐας, ενώ το 53,8% (14) απάντησαν ότι δε γνωρίζουν.

Ερωτήματα μετά την υλοποίηση της δράσης

EEM1. Πως αισθάνεστε που θα γνωρίσετε και θα αλληλεπιδράσετε με παιδιά με προβλήματα κώφωσης;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση λάβαμε τις απαντήσεις που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ	5	19,2	19,2
ΧΑΡΑ	6	23,1	42,3
ΠΕΡΙΕΡΓΕΙΑ	15	57,7	100,0
Total	26	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 19,2% των μαθητών (5) δήλωσαν ότι ένοιωθαν ανασφάλεια, το 23,1% (6) χαρά, το 57,7% (15) περιέργεια, ενώ κανένας μαθητής δε δήλωσε ότι αισθάνεται φόβο.

EEM2-EEM7: Στον ακόλουθο πίνακα βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στα υπόλοιπα έξι ερωτήματα:

	EEM2		EEM3		EEM4		EEM5		EEM6		EEM7	
	Εκπλή- ρωση προσδο- κιών		Ανάπτυξη επικοινων- ιακών δε- ξιοτήτων		Ανάπτυξη συναισθη- μάτων χα- ράς για τη συνεργα- σία		Επάρ- κεια οργά- νωσης της δράσης		Επάρκεια οπτικοακου- στικών μέ- σων		Χαρά από την αλλη- λεπίδραση με παιδιά διαφορετι- κής ακου- στικής κα- τάστασης	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
ΛΙΓΟ	4	15,4	8	30,7	3	11,5	3	11,5	4	15,3	4	15,4
ΑΡ-	9	34,	5	19,2	10	38,5	5	19,	9	34,6	3	11,5

KETA		6						2				
ΠΟ-ΛΥ	9	34,6	4	15,4	5	19,2	7	26,9	6	23,1	4	15,4
ΠΑ-ΡΑ ΠΟ-ΛΥ	4	15,4	9	34,6	8	30,8	11	42,3	7	26,9	15	57,7
Total	26	100,0	26	100,0	26	100,0	26	100,0	26	100,0	26	100,0

(Frequency (F), Percent (P))

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο συντονιστής μιας εκπαιδευτικής ομάδας οφείλει πριν από οποιαδήποτε δράση-παρέμβαση να δημιουργήσει συνθήκες ασφαλούς ομαδικού περιβάλλοντος και να θέσει τα θεμέλια της συνοχής και της συνεκτικότητας στην ομάδα (Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016). Έπειτα είναι αναγκαίο να εκτιμήσει τις ανάγκες των μελών της ομάδας με τη χρήση ερωτηματολογίου ή συνεντεύξεων ή και με τη συλλογή πληροφοριών μέσα από συζητήσεις με γονείς ή δασκάλους. Με τον τρόπο αυτό ο συντονιστής συλλέγει πληροφορίες αναφορικά με τις ανάγκες των παιδιών, τις ελλείψεις τους, τη συμπεριφορά τους ή την ανεπάρκεια ή δυσλειτουργία σε ορισμένες δεξιότητες (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ASCA) είναι πολύ σημαντική η λήψη μετρήσεων όχι μόνο πριν αλλά και μετά την ομαδική παρέμβαση για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ομάδας (ASCA, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, οι 26 μαθητές της ομάδας προερχόμενοι τόσο από το Τμήμα Ένταξης του σχολείου, όσο και από τη γενική τάξη εξέφρασαν ύστερα από συζήτηση με τη συντονίστρια της δράσης την επιθυμία να ασχοληθούν με το θέμα της αποδοχής της διαφορετικότητας και της εξάλειψης των διακρίσεων. Μάλιστα η ανάγκη αυτή προήλθε και από το γεγονός ότι στο σχολικό πλαίσιο είχε παρατηρηθεί το φαινόμενο σε ορισμένους μαθητές της γενικής κυρίως τάξης να σχολιάζουν με αρνητικό τρόπο συμμαθητές τους που φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης, λόγω των μαθησιακών κυρίως δυσκολιών, που οι τελευταίοι αντιμετώπιζαν.

Μετά την επιλογή, του βασικού σκοπού της δράσης τέθηκαν στους μαθητές ορισμένα ερωτήματα με μορφή ερωτηματολογίου με σκοπό τη διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών και των λόγων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη δράση.

Κατά τη διάρκεια της δράσης αυτής οι μαθητές και των δύο σχολείων φάνηκε να απολαμβάνουν τη μεταξύ του αλληλεπίδραση. Ιδιαίτερα η επικοινωνία με εξωλεκτικές μεθόδους τους φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Οι μαθητές σχολίασαν πως ακόμη κι

αν παρατηρούμε τα σήματα της μη λεκτικής επικοινωνίας του άλλου, μπορούμε να κατανοήσουμε τα μηνύματα που θέλει να στείλει ακόμα κι αν δεν το εκφράζει λεκτικά. Η φιλική στάση και η διάθεση επικοινωνίας υπερκέρασε τα εμπόδια. Οι μαθητές δηλαδή κατάφεραν να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας και να είναι συντονισμένα με το συνομιλητή τους παρακολουθώντας τον προσεκτικά.

Παράλληλα, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας που ευνοούν την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων και ενισχύουν την παραγωγικότητα των παιδιών (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2017). Ειδικότερα, οι δεξιότητες συνεργασίας ως προϋπόθεση ανάπτυξης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων βασίζονται στο σεβασμό και στην ενσυναίσθηση. Τα παιδιά που γνωρίζουν πώς να συνεργαστούν σωστά έχουν περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες δημιουργίας σχέσεων αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης (Orlick, 2006).

Στο τέλος, της Δράσης αυτής οι μαθητές των δύο σχολείων αντάλλαξαν δώρα που κατασκεύασαν οι ίδιοι και αποτύπωσαν πάνω σε αυτά τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη γνωριμία και την αλληλεπίδρασή τους καθώς και τις ευχές τους για τις επερχόμενες γιορτές. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές των δύο σχολείων ανανέωσαν το ραντεβού τους για νέες κοινές Δράσεις στο μέλλον αποδεικνύοντας ότι η νέα γενιά αντιτάσσεται στις διαχωριστικές αντιλήψεις, αποστρέφεται τις διακρίσεις και ποθεί την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Μετά την ολοκλήρωση της δράσης, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που στόχο είχε να εκτιμήσει το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων και συγκεκριμένα, εάν εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες των μαθητών και εάν άλλαξαν η στάση και οι συμπεριφορά τους έναντι των ατόμων με αισθητηριακά προβλήματα.

Ειδικότερα, στο ερώτημα, εάν ικανοποιήθηκαν οι αρχικές προσδοκίες των μαθητών κατά την επίσκεψη στο σχολείο κωφών/ βαρήκοων μαθητών', σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ΕΕΑ2, παρατηρούμε ότι οι μισοί ακριβώς μαθητές (50%) απάντησαν λίγο και αρκετά και οι άλλοι μισοί (50%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ. Συνεπώς θεωρούμε ότι οι αρχικές προσδοκίες των μαθητών ικανοποιήθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Στο ερώτημα, εάν τα αισθήματα ανασφάλειας, φόβου και περιέργειας που ένοιωθαν οι μαθητές πριν από την εκπαιδευτική επίσκεψη μεταστράφηκαν σε χαρά για τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση', σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ΕΕΑ4 που αφορά τη χαρά για τη συνεργασία, παρατηρούμε ότι οι μισοί ακριβώς μαθητές (50%) απάντησαν λίγο και αρκετά, οι υπόλοιποι μισοί (50%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ, ενώ κανένας μαθητής δεν απάντησε καθόλου. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ΕΕΑ7 που αφορά τη χαρά για την αλληλεπίδραση, το 26,9% των μαθητών απάντησαν λίγο και αρκετά και το 73,1% απάντησαν πολύ και πάρα πολύ. Συνεπώς, θεωρούμε ότι όντως τα συναισθήματα των μαθητών μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη

μεταστράφηκαν σε χαρά για τη συνεργασία και σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό για την αλληλεπίδραση.

Από τα αποτελέσματα αυτά απορρέει το συμπέρασμα πως, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να παρέχουν στους μαθητές διαφοροποιημένες μεθόδους κατάκτησης της γνώσης με σκοπό την εμπλοκή και τη συνεργασία όλων ανεξαρτήτως φυσικής, διανοητικής και ψυχικής κατάστασης (Σούλης, 2002). Έτσι, αίρονται οι διαχωριστικές αντιλήψεις και οδηγούμαστε σε μια κοινωνία που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και αποστρέφεται τις διακρίσεις.

Η αποτελεσματικότητα στη θετικότερη αλλαγή της στάσης των μαθητών αποδίδεται στον βιωματικό και συνεργατικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων. Πράγματι, έχει φανεί ερευνητικά ότι οι δραστηριότητες με βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα μπορούν να προσφέρουν τη δυνατότητα σε μαθητές και μαθήτριες να αναπτύξουν με ζωντανό τρόπο την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, την ενσυναίσθηση μεταξύ των μελών της ομάδας και τον αναστοχασμό (Unterhalter, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη βιβλιογραφία περιλαμβάνει αρκετές εργασίες που αναφέρονται στα θετικά αποτελέσματα που συνδέονται με τη συμπερίληψη μεθόδων συνεργατικής μάθησης σε προγράμματα συμπερίληψης για την επίτευξη συγκεκριμένων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στόχων (Riga & Skopeliti, 2019; Walker, Rummel & Koedinger, 2011).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τα θετικά της αποτελέσματα η συγκεκριμένη έρευνα δράσης ήταν σύντομης διάρκειας. Για αυτό το λόγο στο μέλλον θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν σε μία μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας έρευνα οι διαδικασίες αλλαγής κατά τις συναντήσεις των ομάδων (με και χωρίς σοβαρά προβλήματα ακοής) και να αναδειχθούν τα μοτίβα συμπεριφοράς που εμφανίζει κάθε μέλος σε κάθε συνάντηση. Επίσης, μια ακόμη δυσκολία που προκύπτει κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές είναι ότι συχνά τα παιδιά δυσκολεύονται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια και οι πληροφορίες αυτοαναφοράς δεν είναι πάντα τελείως αξιόπιστες (Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016).

Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρέχουν στους μαθητές καινοτόμες μεθόδους κατάκτησης της γνώσης και υιοθέτησης θετικών συμπεριφορών με σκοπό την εμπλοκή και τη συνεργασία όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φυσικής, διανοητικής και ψυχικής κατάστασης (Σούλης, 2002). Η ανάγκη ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας και πρακτικών ενιαίας εκπαίδευσης κρίνεται αδιαμφισβήτητη. Παράλληλα, βασική επιδίωξή της οφείλει να είναι η συμμετοχή και η πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των μαθητών χωρίς περιορισμούς και εμπόδια στην αυτοέκφραση, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η μεγιστοποίηση της πιθανότητας μεταφοράς των νέων θετικότερων συμπεριφορών στο εξω-ομαδικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- ACHPER (2012). Response to ACARA: Request for feedback Australian Curriculum: Health and Physical Education Shape Paper. Retrieved 2 May 2017, from <http://www.achper.org.au/documents/item/51>
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. (Τομ. Α'). Πάτρα: ΕΑΠ
- American School Counselor Association. (2005). The ASCA national model: A framework for school counseling programs (2nd ed.). Alexandria, VA: Author
- Βασιλόπουλος, Φ. Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Φ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Χ. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευσταθίου Μ. (2015). *Η Διάγνωση, η αξιολόγηση και ο αγώνας για Συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Κάτσενου, Χ. (2012). Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα Δράσης σε δημοτικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για παιδιά με Διαταραχές*, Αθήνα: Πεδίο
- Orlick, T. (2006). *Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone*. (2nd ed.). Campaign, IL: Human Kinetics.
- Riga, a. & Skopeliti, I. (2019). Collaborative learning activities and their substantial role in the cognitive development of children with Learning Disabilities. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), p. 127-136, ISSN: 2241-9152
- Riga, K., Riga A. & Papagiannis, N. (2016). Inclusive Education and human rights. Στο *Proceedings of the 11th International Scientific Conference eRA*, 21 and 23 September 2016, Piraeus University of Applied Sciences. http://era.teipir.gr/sites/default/files/education_i.pdf
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Unterhalter, E. (2013). Education targets, indicators and a post-2015 development agenda: Education for All, the MDGs, and human development. The Power of Numbers: A Critical Review of MDG Targets for Human Development and Human Rights. Harvard School of Education.

Walker, E., Rummel, N. & Koedinger, R. (2011). Designing automated support to improve student helping behaviors in a peer tutoring activity. *Computer-Supported Collaborative Learning*.doi:10.1007/s11412-011-9111-2.

Κονεκτιβισμός: Θεωρία μάθησης ή όχι;

Καραγεώργου Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Ed., zkarageorgou@sch.gr

Περίληψη

Με την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, οι θεωρίες μάθησης μεταβάλλονται ταχύτατα. Οι τελευταίες εξελίξεις και η παρουσία του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή άλλαξαν τη θεμελιώδη διαδικασία της διδασκαλίας. Η μεταβολή αυτή είναι ορατή στις διαδικασίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση μπορεί πλέον να γίνεται διαδικτυακά και πολλές φορές, χωρίς την απαραίτητη διαμεσολάβηση κάποιου θεσμοθετημένου οργάνου. Στην παρούσα εργασία, αρχικά γίνεται μία ανασκόπηση στον ορισμό της μάθησης και των σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης μέσα στα οποία αναδύονται νέες θεωρίες μάθησης. Μία νέα θεωρία μάθησης, όπως υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές, είναι αυτή του κονεκτιβισμού, η οποία ορίζεται και προσεγγίζεται κριτικά στη συνέχεια της παρούσας εργασίας σε σύγκριση με άλλες θεωρίες μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: μάθηση, σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, κονεκτιβισμός

Εισαγωγή

Η μάθηση είναι μία σύνθετη εσωτερική και πνευματική διαδικασία που έχει μελετηθεί από πολλούς και διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης όπως η ψυχολογία, η βιολογία, η ιατρική, η παιδαγωγική. Η μάθηση, κατά τον Φλουρή (2003), παρά το γεγονός ότι έχει μελετηθεί αρκετά, παραμένει μία διαδικασία η οποία δεν έχει αποσαφηνιστεί και κατανοηθεί επαρκώς και κατά τρόπο αποδεκτό από όλες τις επιστήμες. Έτσι, τα όσα υποστηρίζονται περί μάθησης, δεν αποτελούν παρά υποθέσεις, που εξάγονται από την παρατήρηση και τη μελέτη της μέσω επιστημονικών ερευνών (Τριλιανός, 2003).

Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός για τη μάθηση ως φαινόμενο και διαδικασία. Εντούτοις, σε αυτό που συμφωνούν όλοι οι θεωρητικοί, τουλάχιστον της επιστήμης της παιδαγωγικής είναι ότι υπάρχουν στάδια και επίπεδα μάθησης. Τα στάδια μάθησης είναι οι διαδικασίες εκείνες που συντελούνται κατά τη μάθηση και συνοπτικά είναι τα εξής: α) διαδικασία στροφής της προσοχής, β) διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, γ) κωδικοποίηση, δ) συγκέντρωση και διαφύλαξη, ε) ανάκτηση, στ) αντίδραση, ζ) εκτέλεση, η) εκτέλεση, θ) ανατροφοδότηση, ι) διαδικασίες ελέγχου (Τριλιανός, 2003).

Όσον αφορά τα επίπεδα μάθησης, αυτά είναι τέσσερα και διακρίνονται από αλληλουχία. Το πρώτο επίπεδο είναι το *πληροφοριακό*, κατά το οποίο το άτομο συλλέγει πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και της μνήμης. Το δεύτερο επίπεδο είναι το *οργανωτικό*, κατά το οποίο γίνονται αλληλοσυσχετίσεις των δεδομένων, τα οποία τελικά εντάσσονται σε ένα πιο ευρύ εννοιολογικό σχήμα, στο μυαλό του ατόμου. Στο τρίτο στάδιο, το *αναλυτικό*, λαμβάνει χώρα η αναζήτηση δεδομένων μέσα από επαγωγικές

συλλογιστικές διεργασίες, ενώ κατά το τέταρτο στάδιο, που αποκαλείται *πραξιακό*, το άτομο χρησιμοποιεί την γνώση του, η οποία είναι οργανωμένη σε σχήματα, ώστε να αξιολογήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει.

Σύγχρονα, διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης

Η διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μάθηση είναι η διδασκαλία, η οποία συνηθίζεται να εκτελείται από τον εκπαιδευτικό. Η μάθηση, λοιπόν, συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία, ωστόσο η ύπαρξη της μίας δεν είναι αυτονόητο ότι συνεπάγεται την ύπαρξη της άλλης. Η άποψη αυτή τείνει να υποστηρίζεται ολοένα και περισσότερο στον χώρο της παιδαγωγικής, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες (Τριλιανός, 2003).

Οι μαθητές, στη σημερινή εποχή, δεν είναι παθητικοί καταναλωτές πληροφοριών, αλλά αντιθέτως, συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή πληροφοριών. Η εκμάθηση μέσω των κοινωνικών μέσων έχει γίνει μια από τις πολύ δημοφιλείς και επιτυχημένες μεθόδους μάθησης στις μαθητικές και φοιτητικές κοινότητες. Ο λόγος που οι μέθοδοι αυτές είναι διαδεδομένες σε τέτοια εμβέλεια είναι κυρίως ότι όχι απλώς διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης, αλλά και επειδή οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν πλέον λιγότερο δομημένες και στερεοτυπικές μορφές διδασκαλίας και περισσότερο την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Bell et al., 2009). Τα πλεονεκτήματα των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης έγκεινται στο γεγονός ότι μπορούν να αποτελέσουν πηγή ενσωμάτωσης της τυπικής και της άτυπης μάθησης και έτσι, να προωθήσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στα πλαίσια όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Η πρώτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμπεριλάμβανε την ταχυδρομική αλληλογραφία. Ακολούθησε δεύτερη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην οποία η εκπαίδευση γινόταν μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, δηλαδή του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης και του κινηματογράφου. Ακολουθούν η τρίτη, η τέταρτη και η πέμπτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες εισάγουν πιο ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, κυρίως διαδικτυακά. Καμία από αυτές τις γενιές δεν έπαψε να υπάρχει, απλώς κάθε γενιά αναπτύσσεται σύμφωνα με την κοσμοθεωρία της εποχής (Anderson & Dron, 2011).

Ο κονεκτιβισμός

Η τρίτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι γνωστή ως κονεκτιβισμός. Ο κονεκτιβισμός είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της μάθησης και για πολλούς υποστηρικτές του, όπως για τον Siemens, ήρθε για να αντικαταστήσει παλαιότερες θεωρίες μάθησης. Στον κονεκτιβισμό, υπάρχουν κοινότητες μάθησης οι οποίες αποτελούν τους κόμβους, οι οποίοι είναι μέρος ενός μεγαλύτερου δικτύου και προκύπτουν από τα σημεία σύνδεσης ενός δικτύου. Το μέγεθος του κόμβου εξαρτάται από τη συγκέντρωση πληροφοριών και το πόσα άτομα κινούνται μέσα σε αυτό τον κόμβο. Δύο ή περισσότεροι κόμβοι, που συνδέονται για να μοιραστούν τις πληροφορίες απο-

τελούν ένα δίκτυο. Η κονεκτιβιστική προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν πόρους που είναι ανοικτοί και ελεύθεροι διαθέσιμοι στο Διαδίκτυο. Αυτές οι πηγές έχουν ειδικές άδειες, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να τις χρησιμοποιούν και να τις μοιράζονται νόμιμα (Bell, 2009).

Σύμφωνα με τους κονεκτιβιστές, το σημείο εκκίνησης της μάθησης συντελείται, όταν η γνώση ενεργοποιείται μέσω της διαδικασίας σύνδεσης ενός μαθητή με μια κοινότητα μάθησης. Για τον Siemens, που ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον κονεκτιβισμό σαν θεωρία μάθησης, η μάθηση λαμβάνει χώρα έξω από το άτομο. Συγκεκριμένα, για τους κονεκτιβιστές, η μάθηση είναι η διαδικασία της οικοδόμησης δικτύων πληροφοριών, που βρίσκουν εφαρμογή σε πραγματικά, υπαρκτά, αλλά και αναδυόμενα προβλήματα. Οι κονεκτιβιστές υποστηρίζουν ότι δεδομένης της πληθώρας των πληροφοριών, ο εκπαιδευόμενος -που δεν είναι απαραίτητο να φοιτά σε σχολείο ή πανεπιστήμιο, αλλά μπορεί να είναι ο μέσος άνθρωπος- δε γίνεται να απομνημονεύει και να κατανοεί τα πάντα, αλλά να μπορεί να ανατρέχει σε αυτά και να τα εφαρμόζει στις περιπτώσεις που πρέπει (Tansue, 2013).

Στον κονεκτιβισμό, τη λειτουργία της απομνημόνευσης δεν την φορτώνεται ο εγκέφαλος του ανθρώπου, αλλά η μηχανή, που χρησιμοποιείται για αποθήκευση πληροφοριών. Οι άνθρωποι αναζητούν συνεχώς πληροφορίες για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος στην εργασία, το σχολείο ή απλώς για να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους. Έτσι, επωφελούνται από την ψηφιακή τεχνολογία, όχι μόνο για την αναζήτηση, αλλά και για την ανταλλαγή πληροφοριών. Στον κονεκτιβισμό, λοιπόν, οι μαθητές δε θεωρούνται καταναλωτές παθητικής πληροφόρησης, αλλά ενεργοί συμπαραγωγοί περιεχομένου (McLoughlin & Lee, 2007).

Κριτική στον κονεκτιβισμό ως θεωρία

Παλαιότερες θεωρίες μάθησης προτείνουν την αξιοποίηση του διαδικτύου στη διδασκαλία. Ο συμπεριφορισμός που βασίζεται στις επιστημολογικές αρχές του θετικισμού, ο οποίος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ως υπάρχουσα ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων αντίληψής της από τους ανθρώπους, προτείνει την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσο μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές. Οι γνωστικές θεωρίες, με κυριότερη τον εποικοδομισμό του Piaget, επηρέασαν τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με χρήση τεχνολογιών, μέσω των αναπαραστάσεων των γνωστικών εννοιών, αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευόμενο ως επεξεργαστή πληροφοριών. Οι κοινωνικό-πολιτιστικές θεωρίες μάθησης, επηρεασμένες από τις επιστημολογικές θέσεις του ερμηνευτισμού, έδωσαν έμφαση στη γνώση ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Ο Siemens για να στηρίζει την άποψή του ότι ο κονεκτιβισμός συνιστά θεωρία μάθησης, τον παρουσίασε σαν μία θεωρία είναι ικανή να αντικαταστήσει τις προηγούμενες, αλλά δεν έδωσε σαφή περιγραφή για τις αλλαγές που μπορούν να συμβούν στη συμπεριφορά ή στις σχέσεις μεταξύ διάφορων περιοχών της συμπεριφοράς του από-

μου, δηλαδή σε αυτά που πρέπει να περιγραφούν για να καταστεί κάτι σαν θεωρία (Siemens, 2006). Εν αντιθέσει με άλλες θεωρίες, οι οποίες στηρίζονται σε κάποιες επιστημολογικές αρχές, ο κονεκτιβισμός δε στηρίζεται σε κάποια από τις ήδη υπάρχουσες επιστημολογικές αρχές και άρα, δεν έχει φιλοσοφική βάση. Ο Siemens για να παρακάμψει τα κενά του θεωρητικού πλαισίου του κονεκτιβισμού, έδωσε βαρύτητα σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι κατά τη γνώμη του κατατάσσουν τον κονεκτιβισμό στις θεωρίες μάθησης, όπως ότι ακολουθεί συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, προτείνει συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης του προγράμματος σπουδών και έχει σαφή δομή (Bell, 2011). Σύμφωνα με τον Ally (2004), μπορεί ο κονεκτιβισμός να συμπληρώνει κάποια κενά, στον τρόπο χρήσης του διαδικτύου και της ανταλλαγής πληροφοριών, ωστόσο αυτό δε συνεπάγεται ότι μπορεί να αντικαταστήσει παλαιότερες θεωρίες μάθησης και οι συνεισφορές του δεν αξίζουν την αντιμετώπισή της ως νέα και η ελεύθερη θεωρία (Bell, 2011).

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι επιστήμονες θεωρούν ότι ο κονεκτιβισμός έχοντας επεξεργαστεί ένα επιστημολογικό πλαίσιο για την κατανοημένη γνώση παρέχει μία ισχυρή φιλοσοφική βάση για το πλαίσιο μάθησης και έτσι, μπορεί να θεωρηθεί θεωρία. Ο Siemens αναφέρει ότι ο κονεκτιβισμός δεν περιορίζεται στο διαδικτυακό περιβάλλον, μολονότι το διαδίκτυο είναι το μέσο που θα βοηθήσει στην εφαρμογή και ανάπτυξη του κονεκτιβισμού. Για τον Siemens, ο κονεκτιβισμός αναφέρεται σε ένα μεγαλύτερο μαθησιακό περιβάλλον και συντελεί στο να κατανοήσουμε τη σχέση μας με τον εξωτερικό κόσμο και άρα, στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε και κατανοούμε. Με βάση αυτό, μπορεί κανείς να διακρίνει μία επιστημολογική βάση στον κονεκτιβισμό, ωστόσο και πάλι δεν εξηγείται ο τρόπος με τον οποίο η μάθηση συντελείται σε επίπεδο συμπεριφοράς του ατόμου (Kor & Hill, 2011).

Συμπέρασμα

Ο κονεκτιβισμός μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών πρακτικών, λιγότερο δασκαλοκεντρικών, που θα αναπτύξουν πιο αυτόνομους εκπαιδευόμενους. Στο μέλλον, μπορεί πράγματι ο κονεκτιβισμός να θεμελιωθεί σαν θεωρία μάθησης και να σταθεί ικανός να εισάγει και μία νέα επιστημολογική αρχή. Προς το παρόν, ο κονεκτιβισμός δεν μπορεί να λογιστεί ως θεωρία, καθώς πρέπει να περάσουν χρόνια ερευνών και μελετών και να γίνει μία περισσότερο επιστημονική προσέγγιση στη θεωρητική θεμελίωσή του, ώστε σαν θεωρία να έχει εμπειρική βάση και θεωρητική θεμελίωση.

Βιβλιογραφία

Bell F. (2011), Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3). DOI: 10.19173/irrodl.v12i3.902.

- Bell P., Lewenstein B., Shouse A., Feder, M., (2009), Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits. Προσβάσιμο εδώ: https://www.researchgate.net/publication/231582177_Learning_Science_in_Informal_Environments_People_Places_and_Pursuits/citation/download
- Dabbagh & Kitsantas (2012), Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A nautical formula for connected formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15 (3-8).
- McLoughlin & Lee (2007), Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era. In: ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007 (pp. 664-675). Προσβάσιμο: https://www.researchgate.net/publication/228640669_Social_Software_and_Participatory_Learning_Pedagogical_Choices_with_Technology_Affordances_in_the_Web_20_Era
- Kop R. & Adrian H. (2008), Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (3), pp 1-13. DOI: 10.19173/irrodl.v9i3.523.
- Transue B. M. (2013), Connectivism and Information Literacy: Moving from Learning Theory to Pedagogical Practice. *Public Services Quarterly*, 9 (3), pp 185-195.
- Terry & Dron (2011), Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (10). DOI: 19173/irrodl.v12i3.890.
- Siemens, G., (2006). *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?* Προσβάσιμο εδώ: <https://altamirano.biz/conectivismo.pdf>
- Τριλιανός, Θ., (2003), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Διάδραση.
- Φλουρής, Γ., (2003). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Δημητράκης Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός, Π.Ε.82, M.Ed., M.Sc.,
athdimitrakis@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στα Σχολικά Εγχειρίδια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός και η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων της χώρας μας, συνδέθηκαν αλλά και συνδέονται ακόμα πιο έντονα με τον «εκπαιδευτικό λόγο» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού και της σύγκλισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο σχεδιασμός της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να συνδεθεί άμεσα με την κοινοτική χρηματοδότηση μέσω των διαθρωτικών ταμείων.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματική εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή Ένωση, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια.

Εισαγωγή

Σήμερα η Επαγγελματική Εκπαίδευση της χώρας μας έχει να αντιμετωπίσει την πρόκληση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς, που με τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1993) δημιουργείται μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη της. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, με το νομικό της καθεστώς, μπορεί να επεμβαίνει σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση πιο άμεσα από ότι σε θέματα που αφορούν τη γενική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί πιο πολύ από την ενοποίηση της Ευρωπαϊκής Αγοράς (Κασσωτάκης, 1996, σελ. 330-331).

Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας ζει και εργάζεται μέσα σε ένα κλίμα συνεχόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα Σχολικά Εγχειρίδια λόγω του ιδιαίτερου ρόλου που παίζουν στη διδασκαλία και τη μάθηση έχουν αποτελέσει κατά καιρούς αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης και αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές μέθοδοι, οι οποίες προσεγγίζουν είτε τη γνωσιακή είτε τη διδακτική είτε τη μαθησιακή είτε την κοινωνικοποιητική και ιδεολογική λειτουργία, ενώ σπανιότερα έχει επιχειρηθεί η συνολική μελέτη και των τεσσάρων λειτουργιών τους (Ματσαγγούρας, 2006).

Επιδίωξη, επομένως, του συγκεκριμένου άρθρου είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των επιδράσεών της στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Θα αναζητηθούν οι επιδράσεις της Ευρωπαϊκής

Ένωσης στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των Σχολικών Εγχειρίδιων.

Αναλυτικά προγράμματα

Η έννοια και το περιεχόμενο των «Αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών» στην ελληνική εκπαίδευση έχουν αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων. Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατούν οι όροι «Αναλυτικά προγράμματα», «Προγράμματα σπουδών» και «curriculum». Ο πρώτος όρος περιγράφει τον μηχανισμό διάδοσης της έγκυρης και νόμιμης γνώσης στη σχολική καθημερινότητα και αφορά το γενικό σχέδιο της διδασκτέας ύλης των μαθημάτων. Ο δεύτερος όρος αναφέρεται στους κύκλους και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ο τελευταίος όρος (Αναλυτικό πρόγραμμα νέου τύπου) περιλαμβάνει εκτός από τους σκοπούς και τη διδασκτέα ύλη, τους στόχους, τις μεθόδους και μέσα διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τους μεθόδους αξιολόγησης (Οικονόμου, 2013, σελ. 61).

Μια ομάδα μελετητών, όπως ο Huebner και μετέπειτα ο Apple (όπου αναφ. στο Οικονόμου, 2013, σελ. 64), θεωρεί πως η δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) είναι μια πολιτική πράξη και το ίδιο το (Α.Π.) ένα πολιτικό κείμενο. Μέσα από την εκπόνηση των (Α.Π.) επιδιώκεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προτεραιοτήτων που θέτει η πολιτεία. Επομένως επηρεάζονται άμεσα από το πολιτικό, ιδεολογικό και θεσμικό πλαίσιο της εκάστοτε χρονικής περιόδου.

Στη χώρα μας την ευθύνη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των (Α.Π.) την έχει το (ΥΠ.Π.Ε.Θ) σε συνεργασία με το (Ι.Ε.Π.), και υπόκεινται στη δικαιοδοσία των εκάστοτε κυβερνήσεων.

Σχολικά εγχειρίδια

Το σχολικό βιβλίο (Σ.Β.) είναι το μέσο με το οποίο υλοποιούνται τα (Α.Π.) και το οποίο αποτελεί την κύρια πηγή γνώσης και άντλησης πληροφοριών για τους μαθητές και τους εκπαιδευτές. Περιέχουν τη διδασκτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος, όπως ορίζει το επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον νόμο πλαίσιο 1566/85 τα (Α.Π.) των διακριτών αντικειμένων και τα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου (Οικονόμου, 2013, σελ. 63).

Σύμφωνα με μελέτες (όπου αναφ. στο Οικονόμου, 2013, σελ. 63), οι κυριότερες λειτουργίες του (Σ.Β.) είναι της ενημέρωσης και παρουσίας της πραγματικότητας στον μαθητή, της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης του μαθητή, της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, της άσκησης και της εμπέδωσης, της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης.

Στη χώρα μας η ιστορία του (Σ.Β.) συνδέθηκε άμεσα με τις μεταρρυθμίσεις της ελληνικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς. Το (Σ.Β.) εκτός από πληροφορικό και παιδαγωγικό μέσο είναι και πολιτικό προϊόν και παράγοντας κανονικών διαστάσεων, δείκτης των εκάστοτε κοινωνικών και ιδεολογικών εξελίξεων που πειράζουν το εκπαιδευτικό σύστημά μας.

Οι πολιτικές της γνώσης στην Ελλάδα

Τα Προγράμματα Σπουδών και τα Σχολικά Εγχειρίδια βρίσκονται πάντα στον πύρινα της εκάστοτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμιση ή αλλαγής, αφού εκφράζουν και υλοποιούν τις πολιτικές της γνώσης. Για τον σκοπό αυτό θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη περιγραφή της πολιτικής που εφαρμόστηκε για τα (Α.Π.) και τα (Σ.Β.) από τη μεταπολίτευση έως τις μέρες μας, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις αλλαγές των (Α.Π.) και των (Σ.Β.).

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77 σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης δεν εκπονήθηκαν Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) και (Α.Π.), τα οποία για κάθε μάθημα είχαν τη μορφή του παραδοσιακού σχεδίου προγράμματος. Αντίθετα, στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της περιόδου 1981-85, ακολουθώντας το πενταετές πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (1983-87), έχουμε την κατάρτιση νέων (Α.Π.) χωρίς ωστόσο να διαθέτουν τα χαρακτηριστικά των «curriculum». Παρόλα αυτά με το νόμο πλαίσιο 1566/85 τα (Α.Π.) αναγνωρίστηκαν ως ένας από τους βασικούς συντελεστές της υλοποίησης των σκοπών της εκπαίδευσης, όπου σύμφωνα με το άρθρο 1 «τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου...». Όσο αφορά στα (Σ.Β.), γράφτηκαν νέα κυρίως για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (με ανάθεση από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης Κ.Ε.Μ.Ε., το οποίο ιδρύθηκε το 1975), ενώ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το περιεχόμενο των βιβλίων ταυτιζόταν με το (Α.Π.). Μέχρι το 1995 η συγγραφή των (Σ.Β.) πραγματοποιούνταν από ομάδες εργασίας με τη διαδικασία της ανάθεσης υπό την ευθύνη του (Π.Ι.) (Οικονόμου, 2013, σελ. 160).

Στη δεκαετία του 1990, έχουμε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997/98, τόσο για τη Γενική όσο και για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Για την επίτευξη των στόχων της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, χρησιμοποιήθηκε το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ./ Β'Κ.Π.Σ. 1996), όπου το πρώτο από τα τέσσερα υποπρογράμματα αφορούσε τη Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και περιλάμβανε μεταξύ των άλλων και μέτρα για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στόχος του συγκεκριμένου μέτρου ήταν η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός των (Α.Π.) και των (Σ.Β.).

Σύμφωνα με τον νόμο 2525/97, θεσπίστηκε η κατάρτιση του Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών (Ε.Π.Σ.), το οποίο θα προσδιόριζε τους στόχους της διδασκαλίας από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο, καθώς επίσης και το πλαίσιο στο οποίο θα αναπτύσσονταν τα (Α.Π.).

Το 1998 το (Π.Ι.) συνέταξε (Ε.Π.Σ.) από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο με στόχο τη συνοχή της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των (Α.Π.). Η δημιουργία του (Ε.Π.Σ.) αποτέλεσε τον κύριο άξονα της μεταρρύθμισης του 1997/98, όπου σύμφωνα με τον πρόεδρο του (Π.Ι.) η μεταρρύθμιση των (Α.Π.) «στηρίζεται στην Ελληνική Παιδεία και απηχεί τις σύγχρονες τάσεις της ελληνικής, της ευρωπαϊκής και της διεθνούς πρακτικής σε ότι αφορά την επιστήμη και την εκπαίδευση» (Οικονόμου, 2013, σελ. 165).

Με τη «Στρατηγική της Λισαβόνας» τον Μάρτιο του 2000, η εκπαίδευση ανάγεται σε κύριο μοχλό ανάπτυξης στο πλαίσιο της προτεραιότητας να καταστεί η (Ε.Ε.) μέχρι το 2010 «πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο». Η ένωση εισήγαγε την Ανοικτή Μέθοδο συντονισμού με στόχο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν. Στην Ελλάδα για την επίτευξη των στόχων της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος συνέβαλε το (2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), όπου κατά την τετραετία 2000-2004 δόθηκε έμφαση στη μεταρρύθμιση των (Π.Σ.) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έχουμε τη διαμόρφωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και συντάχθηκαν νέα (Α.Π.) για τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο), βάση των προβλέψεων του νόμου πλαισίου 1566/85. Σύμφωνα με το εισαγωγικό σημείωμα του (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) «*το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα πρέπει να εμπλουτιστεί με όλα τα χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την ποιοτική εκπαίδευση στη χώρα μας... και η προσπάθεια αυτή βρίσκεται σε αρμονία και με τους στόχους του Συμβουλίου Υπουργών της (Ε.Ε.)... Ο σκοπός αυτός αποτελεί κοινή επιδίωξη για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επιμέρους ευρωπαϊκών χωρών...*». Με βάση του νέου (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) γράφτηκαν νέα βιβλία τα οποία έχουν στοιχεία διαθεματικότητας και θεματικής οργάνωσης της ύλης, τα οποία εισήχθησαν στα σχολεία το σχολικό έτος 2006-07. Δυστυχώς για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα (Α.Π.Σ.) βασίστηκαν στον νόμο 2525/97, και δεν αποτέλεσαν συνέχεια εκείνων των (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με αποτέλεσμα να διαπιστώνεται η έλλειψη συνοχής τόσο στον σχεδιασμό όσο και στη συγγραφή των (Σ.Β.) (Οικονόμου, 2013, σελ. 166-169).

Τέλος στο επόμενο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠ ΕΔΒΜ / ΕΣΠΑ 2007-2013) και στον 2^ο άξονα προτεραιότητας «Προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης»¹ υπήρχε πρόβλεψη για αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να παρέχουν ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες αυξάνοντας τις δυνατότητες απασχόλησης και ένταξης των νέων στην αγορά εργασίας, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

¹ Στόχος της Ενέργειας, με βάση την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, των βιβλίων και του λοιπού εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθη στο πλαίσιο του 1ου ΕΠΕΑΕΚ, είναι να συμπληρωθεί η προσπάθεια παραγωγής σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και η δημιουργία ικανών μεθοδολογικών εργαλείων τα οποία θα διευκολύνουν τους μαθητές να ενταχθούν στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη και υποστηρίζοντας το διαθεματικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης.

Οι πολιτικές της γνώσης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Από την περιγραφή της εξέλιξης των (Α.Π.) μαζί με τη συγγραφή των (Σ.Β.) που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι η μόνη οργανωμένη προσπάθεια για τη συγγραφή νέων (Α.Π.) και (Σ.Β.) για την (Ε.Εκ.) έγινε με τη μεταρρύθμιση του 1997/98, με την ίδρυση των (Τ.Ε.Ε.) και στα πλαίσια του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Γ'Κ.Π.Σ. 2000-2006). Μέχρι την εφαρμογή του νέου νόμου, τα (Α.Π.) περιορίζονταν σε μια απλή παράθεση ενός περιγράμματος ύλης, όπου σε αρκετές περιπτώσεις επαναλαμβάνονταν τα περιεχόμενα κάποιου βιβλίου. Έλλειπαν τα επιζητούμενα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος «προφίλ» όπως και ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος. Επίσης το περίγραμμα της ύλης στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν ξεπερασμένο (Μιχαηλίδης, 2000, σελ. 3).

Δυστυχώς στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1998 για την Επαγγελματική Εκπαίδευση υπήρχαν αρκετά προβλήματα, αναδεικνύοντας την έλλειψη σωστού σχεδιασμού και σοβαρότητας² απέναντι στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η σχολική χρονιά 1998-99 (1^η των Τ.Ε.Ε.) ήταν κατά βάση με προσωρινά προγράμματα σπουδών, προσαρμογές των παλαιότερων δηλαδή των (Τ.Ε.Λ.) και (Τ.Ε.Σ.). Το επόμενο σχολικό έτος ξεκίνησε χωρίς να είναι έτοιμα τα νέα βιβλία (μοιράστηκαν αντί για βιβλία CD-ROM) αλλά και χωρίς νέα (Α.Π.)³ για ορισμένες ειδικότητες. Ειδικότερα από ένα σύνολο 690 βιβλίων που απαιτούνταν για τις ανάγκες των μαθημάτων, υπήρχαν μόνο για 203, έτσι 487 διαφορετικά μαθήματα δεν είχαν βιβλίο, καθώς επίσης υπήρχαν δημοσιεύσεις (Α.Π.) σε ΦΕΚ με χρονολογίες από 31-12-99 μέχρι 11-8-00, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη γνωρίζουν ποια ύλη πρέπει να διδάξουν σε κάθε μάθημα. Κατά τη σχολική χρονιά 2000-02 έχουμε συνεχείς αλλαγές και αναπροσαρμογές σε ειδικότητες, τομείς, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, καθώς επίσης δεν είχε ολοκληρωθεί ακόμα η συγγραφή όλων των βιβλίων (Μιχαηλίδης, 2000. Κοτσιφάκης, 2008).

Φτάνοντας στη σχολική χρονιά 2004-05, όπου υπάρχουν ακόμα ελλείψεις στα (Σ.Β.) και με (Α.Π.) να ανατυπώνονται συνέχεια, έχουμε την εξαγγελία από το (ΥΠΕΠΘ) για την επόμενη σχολική χρονιά (2005-06) τη μετατροπή των (Τ.Ε.Ε) σε Επαγγελματικά Λύκεια. Η εκπαιδευτική αλλαγή, επέφερε ριζική αλλαγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, με νέες ειδικότητες, με νέα (Α.Π.) και νέα (Σ.Β.) που παρόλη την επικείμενη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, το (Π.Ι.) προκηρύσσει την προεκτύπωση 84 βιβλίων για τα υπάρχοντα μαθήματα των (Τ.Ε.Ε.), ακόμη και για μαθήματα της Α' τάξης (Κοτσιφάκης, 2008).

Σήμερα πολλά από τα βιβλία της ειδικότητας που χρησιμοποιούνται στα (ΕΠΑ.Λ.) προέρχονται από τη συγγραφή των (Σ.Β.) των (Τ.Ε.Ε.), που ύστερα από 14 χρόνια από

² Τα Τ.Ε.Ε. ιδρύθηκαν τυπικά στις 19/12/98, δηλαδή τρεις μήνες μετά την έναρξη λειτουργίας των μαθημάτων στα σχολεία.

³ Η συνένωση των (Τ.Ε.Λ.) και (Τ.Ε.Σ.) είχε σαν αποτέλεσμα αρχικά να υπάρχουν 42 προγραμματισθείσες ειδικότητες (όπου υπήρχε υποστήριξη σε προγράμματα σπουδών, βιβλία από τους δύο προηγούμενους τύπους σχολείων). Τη σχολική χρονιά 2000-01 προστέθηκαν άλλες 34 ειδικότητες (όπου χρησιμοποιήθηκαν προσωρινά βιβλία με Α.Π. που δημοσιεύονταν κατά τη διάρκεια της χρονιάς) φτάνοντας στο σύνολο 76 ειδικότητες.

την ίδρυση των (ΕΠΑ.Λ.) τα (Σ.Β.) των ειδικοτήτων έχουν τίτλους με Κύκλους των (Τ.Ε.Ε.), καθώς και του εμπορίου (όπως για παράδειγμα του Ευγενιδείου Ιδρύματος, τα οποία έχουν γραφτεί πριν από δεκαετίες). Για τον τρόπο συγγραφής των βιβλίων της Επαγγελματική Εκπαίδευση, την περίοδο του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., υπάρχει μια πληθώρα δημοσιευμάτων (όπου αναφ. στο Αρώνης κ.ά., 2014, σελ. 11) όπου σε πολλές περιπτώσεις ακολουθήθηκε ένα διεθνούς πρωτοτυπίας μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο γράφονται πρώτα τα βιβλία και ακολουθώς τα (Α.Π.)⁴ ή ακόμα αξιολογούνται τα (Σ.Β.) μετά τη διανομή τους στις εκπαιδευτικές μονάδες, παρά την αντίθετα προβλεπόμενη διαδικασία. Παράλληλα ουδέποτε τα (Σ.Β.) και τα (Α.Π.) δεν εξετάστηκαν μεταξύ τους ώστε να αποφεύγεται ο κατακερματισμός και η αποσπασματικότητα της ύλης. Δυστυχώς με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠ ΕΔΒΜ / ΕΣΠΑ 2007-2013) δεν έγινε μια σοβαρή προσπάθεια συνολικής διαμόρφωσης των (Α.Π.) της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης παρά μόνο μερικά αποσπασματικά (Α.Π.) ορισμένων ειδικοτήτων⁵, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν τα χαρακτηριστικά των «curriculum».

Κλείνοντας, δεν υπάρχει αμφιβολία πως το διαθέσιμο παιδαγωγικό υλικό αποτελεί βασικό δείκτη ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Προκειμένου να καθοριστούν τα μαθήματα (επιστημονικά πεδία, ομάδες προσανατολισμού, ειδικότητες) στην Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι αναγκαίο να καθοριστούν αρχικά τα επιθυμητά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά «προφίλ»⁶ καθώς επίσης και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά τάξη, ομάδα προσανατολισμού και ειδικότητα επομένως και οι προσδοκώμενες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες των αποφοίτων. Μετά τον καθορισμό των διακριτών επιστημονικών μαθημάτων θα πρέπει να γίνει η συγγραφή των αντίστοιχων (Α.Π.) και (Σ.Β.) (Αρώνης κ. συν., 2014, σελ. 11).

Ειδικότερα για τα μαθήματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρξει μείωση της διδακτικής ύλης⁷ και εμβάθυνση στη μελέτη των βασικών εννοιών και γνώσεων του τομέα⁸ που θα επιλέξει να σπουδάσει ο μαθητής. Η εργαστηριακή-πειραματική εμπειρία μέσω δραστηριοτήτων, θα πρέπει να βασίζεται σε διερευνητικές καθοδηγούμενες ερωτήσεις και στη χρήση επαγωγικής συλλογιστικής, η οποία θα υποστηρίξει-ενδυναμώνει τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης τους ατομικά και συνεργατικά. Όταν ο μαθητής μάθει πως να μαθαίνει, ατομικά και συνεργατικά, τότε θα αντιμετωπίζει με περισσότερο ενδιαφέρον τη γνώση και θα συνεργάζεται αρμονικά με

⁴ Σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, πρώτα καθορίζονται τα αναλυτικά προγράμματα, με βάση τα επαγγελματικά δικαιώματα και τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης και στη συνέχεια επιλέγεται το κατάλληλο βιβλίο.

⁵ Πιο συγκεκριμένα, ειδικοτήτων που συγχωνεύονταν ή επαναλειτούργούσαν. Και στις δύο περιπτώσεις τα (Α.Π.) ήταν προϊόν αντιγραφής ή μερικής τροποποίησης από προηγούμενα που χρησιμοποιούνταν στις αντίστοιχες ειδικότητες.

⁶ Μέχρι στιγμής δεν υπάρχει σαφή εικόνα για τα επαγγελματικά δικαιώματα των ειδικοτήτων ώστε να είμαστε σε θέση να εντάξουμε σε αυτές το αναγκαίο περιεχόμενο των σπουδών και τις διδακτικές μεθόδους (Ζωγόπουλος κ.ά., 2015).

⁷ Παρουσιάζεται ένα μεγάλο ποσοστό αλληλοκάλυψης διδασκόμενης ύλης μεταξύ μαθημάτων ίδιου γνωστικού αντικείμενου σε διαφορετικές τάξεις.

⁸ Σήμερα στην διδακτέα ύλη περιλαμβάνονται γνώσεις οι οποίες θεωρούνται απαρχαιωμένες αφού δεν εφαρμόζονται πλέον στην παραγωγή και έχουν μόνο εισαγωγική-ιστορική αξία.

συνανθρώπους του στο μέλλον (Παπαδημητρίου, 2012. Αρώνης κ. συν., 2014, σελ. 11).

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει πως ο σχεδιασμός της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέθηκε άμεσα με την κοινοτική χρηματοδότηση μέσω των διαθρωτικών ταμείων. Παράλληλα στην πορεία προς την οικοδόμηση της «Ευρώπης της γνώσης» ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οι πολιτικές των μεταρρυθμίσεων επηρεάστηκαν έντονα από τους γενικότερους και ειδικότερους κοινωνικοπολιτικούς και εκπαιδευτικούς οικονομικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Οικονόμου, 2013, σελ. 386).

Σύμφωνα με έρευνες (όπου αναφ. στο Δημητράκης, 2018, σελ.89) , οι επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη δομή και λειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι σαφείς και διακριτές τόσο σε ένα «πραγματικό» όσο και σε ένα «συμβολικό επίπεδο». Στις μέρες μας η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι σαφέστερη, συστηματικότερη και συνεκτική. Επίσης, παραμένει μια πολιτική πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη. Παρόλο που σε επίπεδο ανακοινώσεων και διακηρύξεων προβάλλεται η αρχή της επικουρικότητας, οι εφαρμοζόμενες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα κράτη-μέλη της τείνουν σε σύγκλιση και εναρμόνιση. Στην περίπτωση της Ελλάδας διαφαίνεται πως οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης επηρεάζουν την εθνική μας εκπαιδευτική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση, ώστε να πραγματοποιηθεί η παραπάνω σύγκλιση και εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016) που αφορά το στρατηγικό πλαίσιο της Ελλάδας έως το 2020. Η έκθεση περιλαμβάνει μέτρα για την καλύτερη εναρμόνιση της παροχής της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, την κατάρτιση νέων συγγραμμάτων και την αύξηση του αριθμού των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην τάξη μαθητείας μέσω της αναμόρφωσης των εν λόγω προγραμμάτων για 150 ειδικότητες και επαγγέλματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, σελ. 11). Όλα τα παραπάνω μέτρα βρίσκουν σύμφωνους τους καθηγητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Δημητράκης, 2018, σελ. 90).

Από την παραπάνω ανάλυση, προκύπτει αβίαστα πως η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποσκοπεί στον έλεγχο του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών των κρατών-μελών με στόχο τη «σύγκλιση» των εκπαιδευτικών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με απώτερο σκοπό την οικοδόμηση της «Ευρώπης της γνώσης» (Οικονόμου, 2013, σελ. 14).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρώνης, Ε. κ. συν., (2104, Μάρτιος). *4ή Ομάδα. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση*. Ανακοίνωση στο 10^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2014/01/4%CE%B7-%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf> (01/12/2012).
- Δημητράκης, Αθ., (2017). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ανασυγκρότηση επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2016. Ελλάδα*.
- Ζωγόπουλος, Ε., Κόνιαρης, Γ., Κονταξής, Α., Μαραγκουδάκης, Ν., Μπλιούμης, Ν., Νικολάου, Ν., Παπαευθυμίου, Β., Τσιμπλιαράκης, Ε. & Ψαρράς, Λ. (2015). *Απόψεις Σχολικών Συμβούλων Μηχανολόγων σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και Βιβλία Μηχανολογικών Ειδικοτήτων της Γ' ΕΠΑ.Α*. Ανακτήθηκε από <http://dictyo.gr/index.php/categories/item/17775-apopseis-sxolikon-symvoulon-mixanologon-se-sxesi-me-ta-analytika-programmata-spoudon-aps-kai-vivlia-mixanologikon-eidikotiton-tis-g-epa-l> (02/12/2012).
- Κασσωτάκη, Μ. (1996). Η μέση τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η Ενιαία Ευρωπαϊκή Αγορά. Στο: Κοσμόπουλος, Α. & Υφαντή, Α. (επιμ.). *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη* (σελ. 330-341). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσιφάκης, Θ. (2008, Μάιος). *Αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία στην Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Εισήγηση που κατατέθηκε κατά τη διάρκεια των εργασιών του 8^{ου} Εκπαιδευτικού Συνέδριο της ΟΛΜΕ, Χανιά. Ανακτήθηκε από <http://www.edra.gr/modules1.php?name=News&file=article&sid=33510>
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής λειτουργίας τους. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 60-92.
- Μιχαηλίδης, Π. (2000). *Σημείωμα για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Οικονόμου, Α. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση των Κοινωνικών σπουδών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1993-2006)*. (Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34913#page/1/mode/2up> (26/03/2016).

Παπαδημητρίου, Αλ. (2012). *Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια σύγχρονη και μαθητο-κεντρική τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://blogs.sch.gr/epal/2012/12/15/%CF%84%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%83%CE%B5-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81/> (10/12/2012).

Η εισαγωγή της εικονικής πραγματικότητας (virtual reality) στην εκπαίδευση

Κοσμάς Μάρκος, Εκπ/κός Π.Ε. 86, Μεταπτυχιακός Τίτλος, markosmas@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται φανερό ότι η πορεία της τεχνολογίας αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Μαζί με την άνοδο της τεχνολογίας παρατηρείται και η ραγδαία εξέλιξη της εικονικής πραγματικότητας. Έγιναν πολλές προσπάθειες για να αποσαφηνιστεί η σημασία του εικονικού κόσμου προκειμένου να αποδοθεί ένας ορισμός σε αυτή την έννοια. Στο παρόν άρθρο γίνεται αναφορά σε ποικίλους μελετητές οι οποίοι μίλησαν για το εικονικό περιβάλλον, για το ποιες κατηγορίες διαθέτει όπως το Mirror world, το Chamber world, το Desktop VR. Αλλά αυτό που τους απασχόλησε περισσότερο είναι η χρήση της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση. Ανέλυσαν το ρόλο της εικονικής πραγματικότητας και το κατά πόσο βοηθάει στη βελτίωση της μαθησιακής διδασκαλίας. Τέλος, γίνεται αναφορά για τα θετικά του εικονικού κόσμου, τον τρόπο δηλαδή που διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και για τα αρνητικά στοιχεία που μπορεί να προβληματίσουν μερικά σχολεία για την εισαγωγή της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: εικονική πραγματικότητα, εκπαίδευση, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια τόσο η τεχνολογία όσο και το λογισμικό των υπολογιστών εξελίσσονται όλο και περισσότερο. Μαζί με την άνοδο της τεχνολογίας, αναπτύσσεται πολύ γρήγορα και η εικονική πραγματικότητα. Τι είναι όμως η εικονική πραγματικότητα;! Πολλοί μελετητές εξέθεσαν ποικίλες θεωρήσεις και έννοιες έχοντας ως σκοπό να αποσαφηνίσουν τον ορισμό της εικονικής πραγματικότητας. Ένας πολύ απλός ορισμός, ο οποίος θα μπορούσε να δώσει κάποιες απαντήσεις είναι ότι η εικονική πραγματικότητα είναι ένας κόσμος στον οποίο οι χρήστες αλληλεπιδρούν με διαφορετικά σενάρια τα οποία δημιουργούν οι άνθρωποι μέσω των υπολογιστών.

Η εικονική πραγματικότητα διαθέτει πολλές κατηγορίες από τις οποίες η κάθε μια επιτελεί και ένα διαφορετικό σκοπό. Για παράδειγμα, το Desktop VR αποτελεί μια εμπειρία πρώτου προσώπου αλλά με διαφορετική λειτουργία και το mirror world καθώς και το Chamber world επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες (Λάμπας & Τσιφλίκου, 2017).

Επιπλέον, η χρήση της εικονικής πραγματικότητας είναι πολύ σημαντική για τον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσω πολλών ερευνών μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ότι η το εικονικό περιβάλλον βελτιώνει τη μαθησιακή διδασκαλία και προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν καινούργιες δεξιότητες.

Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται φανερό ότι η χρήση της εικονικής πραγματικότητας έχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Στα πλεονεκτήματα μπορεί να

προστεθεί η ευκολία για μάθηση, η δημιουργία του ενδιαφέροντος των μαθητών καθώς και η έλλειψη περιθωριοποίησης λόγω της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους ενώ στα μειονεκτήματα μπορεί να αναφερθεί το κόστος, η δυσκολία χειρισμού του λογισμικού και ίσως η μη αποδοχή αυτής της μεθόδου σε μερικά σχολεία.

Η έννοια της εικονικής πραγματικότητας

Με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται ότι όλο και περισσότερο εξελίσσεται η τεχνολογία ανά τον κόσμο. Ειδικότερα, από τα πρώτα ακόμη βήματα της ανοδικής πορείας της γίνεται φανερό ότι υπάρχει μια διαμάχη ως προς το τι θα επιφέρει ως αποτέλεσμα. Σε αυτό το σημείο, και λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω διαπίστωση, μπορεί να καταλάβει κανείς ότι είναι δύσκολο να οριστεί με σαφήνεια τόσο η έννοια της εικονικής πραγματικότητας όσο και τα χαρακτηριστικά της. Ειδικότερα, όσον αφορά τον ορισμό της εικονικής πραγματικότητας, πολλοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να την ερμηνεύσουν. Αρχικά, επικρατεί η άποψη ότι το εικονικό περιβάλλον δεν ανήκει στους κόλπους της τεχνολογίας αλλά ότι αποτελείται από μια συγκέντρωση φαινομένων που επηρεάζονται από ανθρώπινες και τεχνολογικές επιρροές (Javidi, 1999).

Ένας άλλος ορισμός που έχει διατυπωθεί για την εικονική πραγματικότητα είναι ότι αποτελεί μια κατάσταση, έναν εικονικό χώρο όπου οι άνθρωποι μέσω των υπολογιστών μπορούν να διαχειριστούν μια καινούργια και διαφορετική πραγματικότητα (Austakalnis & Blatner, 1992).

Στη συνέχεια, ο Lanier, ο οποίος θεωρείται ,από μερικούς μελετητές, δημιουργός της έννοιας της εικονικής πραγματικότητας, διατύπωσε ότι το εικονικό περιβάλλον είναι ένα τρισδιάστατο μέρος όπου οι άνθρωποι μέσω οπτικοακουστικών δεδομένων που υλοποιούνται από τους υπολογιστές μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να βυθιστούν στο περιβάλλον το οποίο τους παρουσιάζεται (Lanier, 1988).

Ένας ακόμη ορισμός για την εικονική πραγματικότητα είναι ότι πρόκειται στην ουσία για έναν ευρέως γνωστό όρο στο χώρο της πληροφορικής και αφορά τη μεταφορά του ατόμου σε ένα εικονικό περιβάλλον το οποίο έχει υλοποιηθεί μέσω της χρήσης του υπολογιστή (Krueger, 1991).

Τέλος, η εικονική πραγματικότητα μπορεί να ειπωθεί ότι ορίζεται ως μια συγκέντρωση εικονικών τόπων όπου το άτομο βυθίζεται μέσα σε αυτούς αλλά έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται τα πράγματα γύρω του (Manetta & Blade, 2015).

Κατηγορίες της εικονικής πραγματικότητας

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκαν αναλυτικά κάποιοι από τους ορισμούς που υπάρχουν για την εικονική πραγματικότητα. Αυτοί οι ορισμοί δίνουν μια εικόνα σχετικά με το τι είναι το εικονικό περιβάλλον όπου με πολύ απλά λόγια θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι ένα περιβάλλον το οποίο δημιουργείται από υπολογιστές και τοποθετεί τον χρήστη σε μια εναλλακτική πραγματικότητα δίνοντας του τη δυνατότητα να

αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω του. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, όμως, θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στις κατηγορίες εικονικής πραγματικότητας.

Αρχικά, μια από τις κατηγορίες εικονικού περιβάλλοντος είναι η Immersive First- Person. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη εικονική πραγματικότητα ο χρήστης βρίσκεται σε ένα περιβάλλον το οποίο μοιάζει πολύ με τον πραγματικό κόσμο. Για παράδειγμα, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να περπατάει, να αγγίζει ή ακόμη και να χρησιμοποιεί τη δυνατότητα της όσφρησης (Λάμπας & Τσιφλίκου, 2017).

Επιπλέον, μια άλλη κατηγορία εικονικής πραγματικότητας είναι το Desktop VR. Αναλυτικότερα, στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται ξανά για εμπειρία πρώτου προσώπου αλλά αυτή τη φορά το άτομο βλέπει την εικονική πραγματικότητα μέσα από μια οθόνη και χειρίζεται τον τρόπο με τον οποίο θα κινηθεί μέσω μιας εξωτερικής συσκευής όπως είναι το ποντίκι.

Ακόμη, μια διαφορετική οπτική γωνία της εικονικής πραγματικότητας προσφέρει το Mirror World. Συγκεκριμένα, η κατηγορία αυτή παρέχει στο άτομο μια εμπειρία δεύτερου προσώπου. Ο χρήστης, δηλαδή, βρίσκεται έξω από το εικονικό περιβάλλον αλλά επικοινωνεί μέσω αντικειμένων σε αυτό. Το σύστημα Mirror World χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο μια κάμερα μέσω της οποίας οι άνθρωποι βλέπουν τις σκέψεις τους να γίνονται πραγματικότητα σε ένα εικονικό περιβάλλον και να προβάλλονται συνήθως από έναν προτζέκτορα (Brill, 1995).

Έναν διαφορετικό τρόπο εικονικής πραγματικότητας παρουσιάζει το Chamber World. Πιο συγκεκριμένα, το Chamber World πρόκειται για έναν χώρο εικονικού κόσμου, ο οποίος ελέγχεται από πληθώρα υπολογιστών. Σε αυτή τη μορφή εικονικής πραγματικότητας το άτομο έχει την αίσθηση πως κινείται ελεύθερα στο εικονικό περιβάλλον και αυτό πραγματοποιείται μέσω προηγμένων και πολύπλοκων συστημάτων. Το πρωτόπλο, θα μπορούσε να ειπωθεί, σύστημα αυτής της κατηγορίας ήταν το CAVE (Cruz & Neira, 1993).

Κλείνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο, δεν πρέπει να λησμονηθεί και η κατηγορία της Επαυξημένης Πραγματικότητας (ή αλλιώς Augmented Reality). Ειδικότερα, όταν γίνεται λόγος για την επαυξημένη πραγματικότητα εννοούνται γραφικά τα οποία έχουν δημιουργηθεί από υπολογιστή προκειμένου να συνδυαστεί ομοιόμορφα ο πραγματικός με τον εικονικό κόσμο. Το άτομο που βρίσκεται μέσα στο εικονικό περιβάλλον δεν καταλαβαίνει τη διαφορά από τον πραγματικό κόσμο παρά μόνο της λεπτομέρειας ότι στη συγκεκριμένη εικονική πραγματικότητα έχουν προστεθεί από τον υπολογιστή η όσφρηση, η αφή, κ.α. (Λάμπας & Τσιφλίκου, 2017).

Εικονική πραγματικότητα και εκπαίδευση

Η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση παρατηρείται εδώ και πολλές δεκαετίες οπότε θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η χρήση της εικονικής πραγματικότητας αποτελεί

λογικό επακόλουθο στην πορεία της εξέλιξης. Η εικονική πραγματικότητα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, παρουσιάζει ένα εικονικό περιβάλλον το οποίο δημιουργείται από τους υπολογιστές. Αλλά πως μπορεί να διαπιστωθεί αν στην πραγματικότητα η εκπαιδευτική διαδικασία εμπεριέχει στους τρόπους διδασκαλίας της τον εικονικό κόσμο;! Την απάντηση σε αυτό το ερώτημα δίνουν ορισμένοι μελετητές οι οποίοι ασχολήθηκαν αποκλειστικά με το κομμάτι της εικονικής πραγματικότητας.

Αρχικά, ο McLellan υποστήριξε ότι την πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σε προσομοίωση πτήσης στην πολεμική αεροπορία στο Οχάιο το 1960 (McLellan, 1996).

Στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που είχε σαν σκοπό να παρουσιάσει τις επιδράσεις της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατέληξε σε πολύ σημαντικά συμπεράσματα. Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα η εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας βοηθάει πολύ περισσότερο την μάθηση και διευκολύνει σε πολύ μεγάλο βαθμό το ρόλο του δασκάλου. Εκτός από αυτά, έγινε φανερό ότι η εικονική πραγματικότητα ήταν πολύ αποτελεσματική σε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς τους προσφέρει ένα περιβάλλον όπου μπορούν να ανακαλύψουν πολύ πιο εύκολα τις δυνατότητες τους (Youngblut, 1997).

Επιπρόσθετα, οι Salzman et al. υποστήριξαν μέσα από την έρευνα τους ότι η εικονική πραγματικότητα βοηθάει στη μάθηση καθώς μέσα από το εικονικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τις γνώσεις των δασκάλων και των εκπαιδευτικών βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα (Salzman et al., 1999).

Κλείνοντας, ο Chen ισχυρίζεται ότι η εικονική πραγματικότητα είναι ένα πραγματικά σημαντικό εργαλείο μάθησης και ότι μπορεί να γίνει ακόμη πιο εντυπωσιακό αν ο σχεδιασμός της εξελιχθεί ακόμη περισσότερο τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και από την πλευρά των καθηγητών (Chen, 2006).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση

Όπως έγινε φανερό στο προηγούμενο κεφάλαιο, η εικονική πραγματικότητα είναι σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση, δηλαδή, των υπολογιστών και των προσομοιωτών βοηθάει στην εξέλιξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι προσομοιώσεις στην εκπαίδευση ενθαρρύνουν τους μαθητές, τους βοηθούν να κατανοήσουν δύσκολα θέματα, τους παρέχουν μοναδικές δυνατότητες και εμπειρίες και ενισχύουν τις γνωστικές τους δεξιότητες (Zacharia, 2003). Για παράδειγμα, μια προσομοίωση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ζήσουν αληθινά σενάρια και τους δίνει το δικαίωμα της επιλογής πάνω σε πραγματικές

συνθήκες. Φανταστείτε δηλαδή ένα εκπαιδευτικός να προσπαθεί να εξηγήσει στους μαθητές του τους νόμους της φυσικής αλλά αυτή τη φορά να χρησιμοποιεί τη μέθοδο της εικονικής πραγματικότητας για να τους εξηγήσει τα παραδείγματα. Δεν θα ήταν για τους μαθητές πιο εύκολη η κατανόηση του μαθήματος;! (Ferry et al., 2004).

Επιπλέον, ένα ακόμη σημαντικό προτέρημα της εικονικής πραγματικότητας είναι ότι με αυτή τη μέθοδο ενθαρρύνεται η προσπάθεια των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αποδέχονται σε μεγάλο να βαθμό την εικονική πραγματικότητα διότι θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο η διδασκαλία γίνεται πολύ πιο αποδοτική και πιο εύκολη. Οι μαθητές δηλαδή πιστεύουν ότι η μάθηση μέσα από το εικονικό περιβάλλον τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και η δημιουργία ενός τρισδιάστατου κόσμου τους βοηθάει να αλληλεπιδρούν τόσο με το ίδιο ίδιο τον εικονικό κόσμο αλλά και μεταξύ τους (Mikropoulos et al., 1998).

Επιπρόσθετα, μέσω της χρήσης της εικονικής πραγματικότητας ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών και όχι η παθητική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το εικονικό περιβάλλον ο μαθητής συμμετέχει με τον τρόπο του, γίνεται αποδεκτός και συνεισφέρει στο μάθημα. Αυτός είναι και ένας τρόπος για να αντιμετωπιστεί το bullying κατά των μαθητών καθώς και η περιθωριοποίησή τους.

Ακόμη, η εικονική πραγματικότητα μπορεί να βοηθήσει και στον τρόπο διδασκαλίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μέσα στο εικονικό περιβάλλον, ο μαθητής μπορεί να πάρει τις δικές του αποφάσεις, να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον γύρω του χωρίς να σκεφτεί τυχόν περιορισμούς που προκύπτουν σε πολλά σχολεία είτε λόγω έλλειψης σωστών υποδομών είτε λόγω έλλειψης κατάλληλων γνώσεων.

Τέλος, η εικονική πραγματικότητα διαθέτει και κάποια μειονεκτήματα. Τα κυριότερα αρνητικά στοιχεία του εικονικού κόσμου είναι ότι διαθέτει αρκετά υψηλό κόστος, ότι η κατανόηση και εκμάθηση του λογισμικού είναι δύσκολη γι αυτό και απαιτεί αρκετό χρόνο, μπορεί να έχει επιπτώσεις στην υγεία του χρήστη και ότι μερικές φορές το σχολικό περιβάλλον μπορεί να μην δεχτεί να αφομοιώσει στην εσωτερική του δομή την εικονική πραγματικότητα.

Συμπεράσματα

Εδώ και πολλές δεκαετίες γίνεται φανερό ότι όλο και περισσότερο εξελίσσεται η τεχνολογία ανά τον κόσμο. Μαζί με την ανάπτυξη της τεχνολογίας αρχίζει να εμφανίζεται όλο και περισσότερο η εικονική πραγματικότητα. Η εικονική πραγματικότητα, θα μπορούσε να ειπωθεί ,πιο απλοποιημένα, ότι είναι η δημιουργία ενός εικονικού κόσμου μέσω της χρήσης των υπολογιστών. Ο εικονικός κόσμος αποτελείται από πολλές κατηγορίες από τις οποίες η κάθε μια έχει διαφορετικό ρόλο και διαφορετική χρήση. Υπάρχουν για παράδειγμα η εμβύθιση πρώτου προσώπου, το Mirror world, το Chamber world, και άλλα. Η χρήση, όμως, των υπολογιστών και στον τομέα της εκπαίδευσης παρατηρείται εδώ και πολλά χρόνια οπότε θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η χρήση της

εικονικής πραγματικότητας αποτελεί λογικό επακόλουθο στην πορεία της εξέλιξης. Το εικονικό δηλαδή περιβάλλον φαίνεται μέσα από έρευνες ότι προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στη μαθησιακή διδασκαλία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αλλά η χρήση της εικονικής πραγματικότητας δεν έχει μόνο μια πλευρά. Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι τα αρνητικά στοιχεία όπως το κόστος και η δυσκολία χρήσης υπερτερούν και ότι τα σχολεία δεν είναι ακόμη έτοιμα για τόσο προχωρημένη τεχνολογία. Οπότε η εικονική πραγματικότητα έχει και αρνητικά και θετικά στοιχεία. Ποιο είναι αυτό που είναι πιο σημαντικό για την εκπαίδευση;! Η απάντηση είναι διαφορετική για τον καθένα. Αυτό που είναι όμως φανερό είναι ότι η εικονική πραγματικότητα εξελίσσεται όλο και περισσότερο με σκοπό να εξυπηρετεί καλύτερα τους ανθρώπους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Λάππας, Μ. & Τσιφλίκου, Γ., (2017). *Η εισχώρηση της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Τεχνολογικό εκπαιδευτικό δυτικής Ελλάδας.

Ξενόγλωσση:

Aukstakalnis, S., & Blatner, D., (1992). *Silicon Mirage : The Art and Science of Virtual Reality*. Peachpit Press.

Brill, L. M., (1995). *Virtual Auditoriums – Sharing VR in small groups*. Virtual reality special report.

Cruz – Neira, C., (1993). *Virtual reality overview*.

Ferry, B., Kervin, L., Turbill, J., Cambourne, B., Hedberg, J., Jonassen, D., & Puglisi, S., (2004). *The design of an on-line classroom simulation to enhance the decision making skills of beginning teachers*. Australian Association for Research in Education.

Javidi, G., (1999). *Virtual reality and education*.

Krueger, A., (1991). *Those who can do can teach*, Science & children.

Lanier, J., (1988). *A vintage virtual reality interview*.

Manetta, C., & Blade, R. A. (2015). *Glossary of virtual reality terminology*. International journal of virtual reality.

McLellan, H., (1996). *Virtual realites*. New York: Macmillan Library Reference, USA.

- Mikropoulos, T. A., Chalkidis, A., Katsikis, A., & Emvalotis, A., (1998). *Students' attitudes towards educational virtual environments*. Education and information technologies.
- Salzman, M. C., Dede, C., Loftin, R. B., & Chen, J., (1999). *A model for understanding how virtual reality aids complex conceptual learning*.
- Youngblut, C., (1997). *Educational uses of virtual reality technology*. Alexandria, VA : Institute for defense analyses, 1998.
- Zacharia, Z., (2003). *Using interactive simulations to enhance students' explanations regarding physical phenomena*

Η χρήση του υπολογιστή στην αξιολόγηση της γλωσσομάθειας Δυνατότητες και προοπτικές με βάση τα πορίσματα εμπειρικής έρευνας

Μάρκου Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, vickymarkou@yahoo.gr

Μπίνα Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μ.Εδ. Ε.Α.Π., maraki_bn@live.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται με πολλούς τρόπους στην αξιολόγηση της γλωσσομάθειας. Έχουν δημιουργηθεί κατατακτήρια τεστ για τον εντοπισμό του γλωσσικού επιπέδου, υπάρχουν διαδικτυακά τεστ για την γλωσσική άσκηση των μαθητών, ενώ η αξιολόγηση μέσω υπολογιστή χρησιμοποιείται πλέον και για την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση των υπολογιστών και των διαδικτυακών τεστ στην αξιολόγηση της γλωσσομάθειας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές διαφόρων επιπέδων της γερμανικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα, με σκοπό να εξακριβωθεί εάν οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν τα διαδικτυακά τεστ αξιόπιστα και να διαπιστωθεί ποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα προκύπτουν από τη χρήση τους. Συμπεραίνεται ότι οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη στη διαδικτυακή αξιολόγηση και επωφελούνται κυρίως από την αμεσότητα της ανάδρασης (feedback) και την ταχύτητα των αποτελεσμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, γλωσσομάθεια, διαδικτυακά τεστ, αξιολόγηση μέσω υπολογιστή, online testing.

Εισαγωγή

Η χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας τόσο ως Γ1 (μητρικής) όσο και κυρίως ως Γ2 (δεύτερης/ξένης) είναι ευρέως διαδεδομένη και ποικίλες εφαρμογές της Γλωσσικής Μάθησης μέσω Υπολογιστή¹ έχουν ενσωματωθεί στην παραδοσιακή διδασκαλία ή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας μέσω υπολογιστών αντιμετωπίζεται με σχετική επιφύλαξη. Με αργά βήματα εδραιώνεται η πιστοποίηση γνώσης της Αγγλικής γλώσσας ηλεκτρονικά (εξετάσεις BULATS² και Linguaskill³), για τη Γερμανική ως ξένη γλώσσα διατίθεται πιστοποίηση μέσω ηλεκτρονικής εξέτασης (Goethe Test Pro⁴), ενώ το ΚΠΓ⁵ έχει εξαγγείλει από το

¹ Πρόκειται για την ελληνική απόδοση του όρου Computer Assisted Language Learning (CALL) και περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες που διεκπεραιώνονται με χρήση υπολογιστή, όπως είναι η εξεύρεση υλικού στο διαδίκτυο, η συγγραφή ιστοσελίδων, η χρήση διαδραστικών παιχνιδιών, η ανάπτυξη ομάδων συζητήσεων (Μάρκου 2009: 58).

² <https://www.cambridgeenglish.org/gr/exams-and-tests/bulats/>

³ <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/linguaskill/>

⁴ <https://www.goethe.de/ins/gr/el/sta/ath/prf/bulats.html>

⁵ <https://rcel2.enl.uoa.gr/flane/e-exams-kpg>

2014 την ηλεκτρονική εκδοχή των εξετάσεών του. Όσον αφορά την Ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, πέρα από τη διαδικτυακή διαγνωστική δοκιμασία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας⁶, εντοπίζονται διάφορες διαδικτυακές πηγές με τεστ αξιολόγησης της ελληνομάθειας⁷ με ελεύθερη σε γενικές γραμμές πρόσβαση για την κατάταξη, την αυτοαξιολόγηση, την εξάσκηση των μαθητών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εγείρεται το ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στην αξιολόγηση μέσω υπολογιστών. Θεωρούν άραγε οι ίδιοι οι μαθητές αξιόπιστα τα διαδικτυακά τεστ και με ποια πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα τα συνδέουν; Ποιο είδος εξεταστικών ερωτημάτων προτιμούν και ποια κριτήρια θεωρούν σημαντικά για την κατασκευή ενός ηλεκτρονικού τεστ; Αυτά τα ερωτήματα προσεγγίζει η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο.

Η αξιολόγηση μέσω υπολογιστών

Ο όρος αξιολόγηση της γλωσσομάθειας μέσω υπολογιστών (Computer assisted language testing- CALT) χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία ενσωματωμένη διαδικασία κατά την οποία εκμαιεύεται και αξιολογείται η γλωσσική επίδοση με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Noijons 1994: 38). Ο υπολογιστής αποτελεί το μέσο για τη δημιουργία των τεστ, για την επίλυσή τους και για την εξαγωγή του αποτελέσματος. Νεότερη εκδοχή της αξιολόγησης μέσω υπολογιστών αποτελεί η αξιολόγηση μέσω διαδικτύου (internet-Based Testing-iBT)⁸, κατά την οποία η εξέταση διεξάγεται με σύνδεση σε ηλεκτρονική διαδικτυακή πλατφόρμα.

Μία σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης μέσω υπολογιστή είναι η δυνατότητα προσαρμογής των εξεταστικών ερωτημάτων στις δυνατότητες του υποψηφίου. Πρόκειται για τα ηλεκτρονικά προσαρμοστικά τεστ⁹ (Computer-Adapted Testing -CAT), στα οποία οι απαντήσεις του εξεταζόμενου σε μια σειρά από ερωτήσεις καθορίζουν το βαθμό δυσκολίας των επόμενων ερωτήσεων. Για το σκοπό αυτό δημιουργείται μία τράπεζα εξεταστικών ερωτημάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας και ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνει ο υποψήφιος επιλέγονται με βάση έναν αλγόριθμο τα μελλοντικά ερωτήματα, έτσι ώστε να αντιστοιχούν στο επίπεδό του. Συνεπώς, μπορούν να πάρουν μέρος στην ίδια εξεταστική δοκιμασία μαθητές με σημαντική απόκλιση στο επίπεδο, χωρίς να υπάρχει σε ορισμένους αίσθηση απογοήτευσης λόγω υπερφόρτωσης και σε άλλους πλήξης λόγω μεγάλης ευκολίας.

Είδη αξιολόγησης

⁶ <http://www.greek-language.gr/certification/tests/index.html>

⁷ Μερικά παραδείγματα: <https://lexis.edu.gr/el/katataktirio-test/>
<https://www.languagetrainers.com/greek-level-test.php>
<https://languageliveschool.com/en/quiz/test-determine-level-greek/>
<https://www.17-minute-languages.com/en/Greek-placement-test/>
<https://www.allthetests.com/quiz31/quiz/1421526842/Greek-Language-Test>

⁸ Η εξέταση αγγλικής γλώσσας TOEFL διαθέτει εκδοχή iBT.

⁹ Αντωνοπούλου et al. (2015). Λήμμα: computer adaptive test.

Τα γλωσσικά τεστ, είτε μέσω υπολογιστή είτε σε έντυπη μορφή, εξυπηρετούν την αξιολόγηση για διάφορους σκοπούς. Ανάλογα με το είδος της πληροφορίας που παρέχουν και τον σκοπό τον οποίο εξυπηρετούν, τα γλωσσικά τεστ μπορούν να διαχωριστούν σε διαγνωστικά, κατατακτήρια, επίδοσης και επάρκειας (Κοψίδου & Μουτή 2011: 266). Τα διαγνωστικά τεστ (diagnostic tests) στοχεύουν όχι στη βαθμολόγηση αλλά στην ανίχνευση του γλωσσικού επιπέδου, πιθανών προβλημάτων και ενδιαφερόντων του μαθητή. Παρόμοια χρήση έχουν τα κατατακτήρια τεστ (placement tests), που σκοπό έχουν να εντάξουν τους μαθητές σε κατάλληλο τμήμα ανάλογα με τα αποτελέσματά τους. Τα τεστ επίδοσης (achievement tests) αξιολογούν το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων βασισμένων σε διδαχθείσα ύλη, ενώ αντίθετα τα τεστ επάρκειας (language proficiency tests) δεν μετρούν ικανότητες βασισμένες σε συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά την επαρκή γνώση της γλώσσας για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. Το τελευταίο αυτό είδος αξιολόγησης οδηγεί συνήθως στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας.

Ιδιότητες της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας οφείλει να καλύπτει συγκεκριμένα κριτήρια ή να διαθέτει συγκεκριμένες ιδιότητες. Ακολουθώς παρουσιάζονται η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και η δικαιοσύνη¹⁰, καθώς σχετίζονται με την παρούσα έρευνα για τη στάση των μαθητών.

Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία (reliability) αποτελεί ιδιότητα των τεστ που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική αξιολόγηση. Ένα τεστ κρίνεται αξιόπιστο, όταν όσες φορές και αν διανεμηθεί στους εξεταζόμενους, εφόσον οι συνθήκες διεξαγωγής της εξέτασης είναι ταυτόσημες ή πανομοιότυπες και δεν έχει μεσολαβήσει μάθηση, τα αποτελέσματα που δίνει είναι ίδια ή παρόμοια (Freeman & Lewis 2004:25, σε Αντωνοπούλου et al. 2015). Όσο πιο όμοια είναι τα αποτελέσματα, τόσο πιο αξιόπιστο θεωρείται το τεστ. Η αξιοπιστία μίας γλωσσικής εξέτασης είναι απαραίτητο να συνδυάζεται με την εγκυρότητά της.

Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα (validity) ενός γλωσσικού τεστ εξασφαλίζεται όταν μετράει πραγματικά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε να μετράει. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται έγκυρο όταν έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα με επιτυχία σε πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί ερευνητικά (Τσοπάνογλου 2010). Τα διάφορα είδη εγκυρότητας περιλαμβάνουν την εγκυρότητα περιεχομένου, τη φαινομενική εγκυρότητα, την εγκυρότητα κριτηρίου και την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Ιδιαίτερη αναφορά εδώ αξίζει να γίνει στην εγκυρότητα όψης (face validity), που υποδεικνύει ότι μία διαδικασία αξιολόγησης είναι έγκυρη κατά την κρίση του κοινωνικού συνόλου.

¹⁰ Μετάφραση του όρου σύμφωνα με Αντωνοπούλου et al. (2015). Λήμμα: fairness.

Αντικειμενικότητα

Η έννοια της αντικειμενικότητας (objectivity) αφορά τον περιορισμό των υποκειμενικών επιδράσεων κατά την εκτίμηση μιας κατάστασης. Για να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα, θα πρέπει οι διϋποκειμενικές επιδράσεις των ερευνητών να αποκλείονται σε μέγιστο βαθμό (Ingenkamp 2001:63-64 σε Αντωνοπούλου et al. 2015). Μία γλωσσική εξέταση πρέπει όχι μόνο να διεξάγεται με ίδιες αντικειμενικές συνθήκες για όλους τους υποψήφιους, αλλά και να βαθμολογείται με αντικειμενικά κριτήρια ανεξάρτητα από το βαθμολογητή. Η αξιολόγηση μέσω υπολογιστή καλύπτει το κριτήριο της αντικειμενικότητας μέσω της αυτόματης βαθμολόγησης των δοκιμασιών.

Δικαιότητα

Η δικαιοσύνη (fairness) μίας διαδικασίας αξιολόγησης εξασφαλίζεται, όταν δεν αδικούνται συστηματικά άτομα ή ομάδες λόγω του φύλου, της εθνικής ή της κοινωνιοπολιτισμικής τους προέλευσης (Moosbrugger & Kelava 2012: 24). Όσον αφορά τη δικαιοσύνη των ηλεκτρονικών τεστ συνδέεται άμεσα με την ικανότητα χειρισμού του πληκτρολογίου και του ποντικιού (Raatz 2001: 142). Η παρούσα έρευνα εντοπίζει συγκεκριμένα προβλήματα αναφορικά με τη δικαιοσύνη της ηλεκτρονικής αξιολόγησης (βλ. κεφ. Συμπεράσματα).

Η έρευνα

Για τη μελέτη της στάσης των μαθητών της ξένης γλώσσας απέναντι στην αξιολόγηση μέσω ηλεκτρονικών τεστ, πραγματοποιήθηκε έρευνα¹¹ με τη μορφή της μελέτης περίπτωσης (case study) με χρήση ερωτηματολογίων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε ενήλικους μαθητές της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας επιπέδων γλωσσομάθειας A2, B1 και B2, ενώ τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν συνολικά 5 για κάθε μαθητή. Τα τεστ¹² επιλέχθηκαν με κριτήρια την καταλληλότητα για το επίπεδο, την ελεύθερη πρόσβαση χωρίς χρήση εγγραφής και κωδικών, αλλά και τη δυνατότητα άμεσης απεικόνισης των αποτελεσμάτων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήθηκε να απαντηθούν μέσω της παρούσας έρευνας αφορούν τη γνώμη των μαθητών για κάθε ένα από τα εφαρμοζόμενα τεστ, το βαθμό αξιοπιστίας τους, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που διαπιστώνουν, το στόχο για τον οποίο θα τα χρησιμοποιούσαν, τη σημασία της αμεσότητας αποτελεσμάτων και το βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών για αυτά. Έτσι διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο

¹¹ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας της Μπίνας Μ. (2019) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

¹² Πρόκειται για τα τεστ *ActiLingua Kurztest* (URL: https://www.deutsch-lernen.com/virtual/e_test_kurz.htm) και *Stufe 1- ActiLingua* (URL: https://www.deutsch-lernen.com/scripts/e_onlinetestnew.php), *Test Alpadia* (URL: <http://www.prolog-berlin.com/en/german-language-course-online-test.htm>), *Onset* (URL: <https://www.onset.de/onset/durchfuehrung/cDurchfuehrungPortalControlStart.do>), *Online Test Cornelsen Verlag* (URL: <https://www.praxis.gr/el/eimai-kathigitiis/katataktiria-tesst>),

με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Για κάθε τεστ ξεχωριστά κάθε μαθητής απάντησε στο ερωτηματολόγιο του πίνακα 1, ενώ με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης μέσω των πέντε τεστ, κάθε μαθητής απάντησε σε γενικές ερωτήσεις (πίνακας 2).

Τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ξεκινούν με το βαθμό ενδιαφέροντος για το εκάστοτε τεστ. Στη συνέχεια, οι εξεταζόμενοι διαπιστώνουν το βαθμό προσέγγισης του τεστ στο γλωσσικό τους επίπεδο. Ακολουθεί ερώτηση που αφορά τον τύπο της άσκησης, που στη συγκεκριμένη έρευνα περιελάμβανε ερωτήματα πολλαπλής επιλογής και συμπλήρωσης κενού. Επιπλέον, υπάρχει ερώτηση σχετική με την αξιολόγηση του σχεδιασμού (Layout) του τεστ. Όλες οι προαναφερθείσες ερωτήσεις μπορούσαν να απαντηθούν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα, από «πάρα πολύ» έως «καθόλου». Στο επόμενο στάδιο οι εξεταζόμενοι συμπλήρωσαν το σκοπό ή τους σκοπούς για τον οποίο ή τους οποίους θεωρούν κατάλληλο το συγκεκριμένο τεστ. Εδώ οι επιλογές που δίνονταν αφορούσαν τη διάγνωση του επιπέδου, την απλή εξάσκηση, την αξιολόγηση αλλά και την αυτοαξιολόγηση και τέλος την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Δόθηκε, επίσης, στους συμμετέχοντες στην έρευνα η δυνατότητα να γράψουν ελεύθερα τα σχόλιά τους για το κάθε τεστ ξεχωριστά (πίνακας 1).

Όσον αφορά τα γενικά ερωτήματα, ξεκινούν με τη έκφραση της προτίμησης των εξεταζομένων στη μορφή εξέτασης μέσω υπολογιστή ή σε έντυπη μορφή και την αιτιολόγηση της προτίμησης. Ακολουθεί η γνώμη τους για την αξιοπιστία των ηλεκτρονικών τεστ, η αναφορά πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που ενδεχομένως έχουν επισημάνει και ο σχολιασμός της σημασίας της άμεσης ανάδρασης. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με την αναφορά κριτηρίων σημαντικών κατά την κατασκευή ενός ηλεκτρονικού τεστ (πίνακας 2).

Όνομα εξεταζόμενου:					
Test:					
Αποτέλεσμα:					
	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Βρήκα το τεστ ενδιαφέρον.					
Το τεστ αντιστοιχεί στο επίπεδό μου.					
Το αποτέλεσμα αντιστοιχεί στην απόδοσή μου.					
Ο τύπος της άσκησης είναι κατανοητός.					

Ο σχεδιασμός (Layout) μου άρεσε.					
	Διά- γνωση	Εξά- σκηση	Αξιο- λόγη-ση	Αυτοα- ξιο-λό- γηση	Πιστο- ποίη- ση
Για ποιο σκοπό θεωρείτε το τεστ κατάλληλο;					
Σχόλια:					

Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο αποτίμησης διαδικτυακών τεστ

Γενικές ερωτήσεις
Προτιμάτε τα τεστ με χαρτί και μολύβι ή τα τεστ μέσω υπολογιστή; Γιατί;
Πιστεύετε ότι τα ηλεκτρονικά τεστ είναι αξιόπιστα; Γιατί;
Ποια πλεονεκτήματα έχουν τα ηλεκτρονικά τεστ;
Ποια μειονεκτήματα έχουν τα ηλεκτρονικά τεστ;
Πόσο σημαντικό είναι το να βλέπετε άμεσα τη σωστή απάντηση και το αποτέλεσμα;
Ποια στοιχεία πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη του κατά την κατασκευή ενός ηλεκτρονικού τεστ;

Πίνακας 2. Ερωτήματα συνολικής αποτίμησης

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση μέσω υπολογιστή στην ξένη γλώσσα. Όσον αφορά την αξιοπιστία των ηλεκτρονικών τεστ, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τα θεωρούν αξιόπιστα και μάλιστα συνδέουν την αξιοπιστία τους με την αντικειμενικότητα λόγω της αυτόματης διόρθωσης. Επίσης, η αξιοπιστία συνδέθηκε με το φορέα υλοποίησης αλλά και την άποψη του διδάσκοντα (Μπίνα 2019: 68). Έτσι, γίνεται σαφές ότι τα ηλεκτρονικά τεστ διαθέτουν τουλάχιστον την εγκυρότητα όψης (βλ. Ιδιότητες της αξιολόγησης) που απαιτείται για τη συμμετοχή των υποψηφίων σε αξιολόγηση μέσω υπολογιστών.

Αυτό, βέβαια, δεν συνεπάγεται ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα ηλεκτρονικό τεστ για οποιοδήποτε σκοπό. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα υποδεικνύουν ότι τα ηλεκτρονικά τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εξάσκηση, κατάταξη

σε επίπεδο, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο, μόνο στην περίπτωση ενός ηλεκτρονικού τεστ προτάθηκε η χρήση του για πιστοποίηση της γλωσσομάθειας (ό.π., σελ. 67), γεγονός που αποσαφηνίζει ότι για τους υποψήφιους δεν είναι κάθε ηλεκτρονικό τεστ κατάλληλο για κάθε σκοπό.

Παράλληλα τα ηλεκτρονικά τεστ φαίνεται ότι εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον των υποψηφίων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνας τα βρίσκουν γενικά ενδιαφέροντα, αλλά σε επιμέρους απαντήσεις για το κάθε τεστ ξεχωριστά συνδέουν το ενδιαφέρον τους με παράγοντες, όπως ο τύπος της άσκησης, η διάρκεια και το περιεχόμενο των εξεταστικών ερωτημάτων. Στην έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά τεστ με δύο τύπους ασκήσεων: πολλαπλής επιλογής και ελεύθερης συμπλήρωσης κενών. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι σαφές ότι προτιμούν τις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής (ό.π. σελ. 68).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν αρκετά πλεονεκτήματα για την αξιολόγηση μέσω υπολογιστών. Η ταχύτητα και η ευκολία πρόσβασης, η δυνατότητα διόρθωσης των λαθών, αλλά και το γεγονός ότι είναι ευχάριστα στους υποψήφιους αναφέρθηκαν στα πλεονεκτήματα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (ταχύτητα, αντικειμενικότητα, εγκυρότητα όψης, ελκυστικότητα Raatz 2001: 141). Παράλληλα, αναφέρθηκαν ορισμένα μειονεκτήματα και κυρίως η επιβάρυνση της υγείας λόγω της πολύωρης εργασίας μπροστά στην οθόνη, η πιθανότητα τεχνικού λάθους ή τεχνικής δυσκολίας. Αξίζει, στο σημείο αυτό, να τονιστεί η επιθυμία ορισμένων συμμετεχόντων στην έρευνα την ώρα που επιλύουν ένα τεστ να υπογραμμίζουν και να κρατούν σημειώσεις (ό.π. σελ. 69). Το συμπέρασμα αυτό συμπληρώνει την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, καθώς ο Raatz (2001: 142) επισημαίνει ότι η ενδεχόμενη δυσκολία χρήσης H/Y μπορεί να επηρεάσει τη δικαιοσύνη του τεστ (βλ. πίνακας 3).

Πλεονεκτήματα		Μειονεκτήματα	
1.	Ταχύτητα	1.	Προβλήματα υγείας (εργασία μπροστά στην οθόνη)
2.	Δυνατότητα διόρθωσης	2.	Πιθανότητα τεχνικής δυσκολίας ή τεχνικού λάθους
3.	Ευκολία πρόσβασης		
4.	Ευχάριστα για τους υποψήφιους		
5.	Αμεσότητα ανάδρασης	3.	Αδυναμία υπογράμμισης και σημείωσης.

Πίνακας 3. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ηλεκτρονικών τεστ

Όσον αφορά τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την κατασκευή ενός ηλεκτρονικού τεστ, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν την ευκολία στη χρήση και τη χρονική οικονομία, καθώς αν είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας ένα ηλεκτρονικό τεστ γίνεται κουραστικό. Οι ασκήσεις πρέπει να είναι κατανοητές, το τεστ να είναι

κατάλληλο για το επίπεδο των υποψηφίων και τέλος να παρέχει ανάδραση ή ακόμα και προτάσεις βελτίωσης της γλωσσικής ικανότητας (ό.π.).

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σημασία της άμεσης ανάδρασης (feedback). Στο ερώτημα, πόσο σημαντικό είναι το να βλέπετε άμεσα τη σωστή απάντηση και το αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούν ότι πρόκειται για σημαντική παράμετρο (ό.π.). Μάλιστα συνδέουν την αμεσότητα της ανάδρασης με τον περιορισμό του άγχους αλλά και με τη μαθησιακή διαδικασία («βλέπεις τα λάθη σου πριν τα ξεχάσεις και τα κατανοείς πιο εύκολα»).

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί στην αξιολόγηση περαιτέρω γλωσσών και ειδικότερα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Προτείνεται η χρήση της μεθοδολογίας και του παρόντος ερωτηματολογίου, καθώς όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, διευκολύνει την διερεύνηση της στάσης των μαθητών απέναντι στα ηλεκτρονικά τεστ. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερους τύπους ηλεκτρονικών ασκήσεων και να εξειδικευτεί σε συγκεκριμένα είδη αξιολόγησης, καθώς είναι το μέλλον της αξιολόγησης γλωσσομάθειας είναι συνδεδεμένο με τα ηλεκτρονικά μέσα.

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν., Τσοπάνογλου Α. Βεντούρης Α. (2015). *Λεξικό Δοκιμασιολογίας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο online: <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/index.html>, προσπελάστηκε στις 28/1/2020.
- Freeman, R. & Lewis R. (2004). *Planning and Implementing Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Ingenkamp, K. (2001). *Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωσίδου, Ι. & Μουτή Α. (2011). Αξιολογώντας την Επάρκεια Ελληνομάθειας. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31, 265-277. Διαθέσιμο online: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_265_277.pdf, προσπελάστηκε στις 28/1/2020.
- Μάρκου, Β. (2009). *Η σύγχρονη γραπτή συνομιλία μέσω υπολογιστών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Διαθέσιμο online: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113363/files/Markou.pdf>, προσπελάστηκε στις 28/1/2020.
- Moosbrugger, H., Kelava A. (2012): Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test. In: Moosbrugger/ Kelava, *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer Verlag.

- Μπίνα, Μ. (2019). *Αξιολόγηση μέσω υπολογιστή στη γερμανική ως ξένη γλώσσα – Δυνατότητες και προοπτικές με βάση τα πορίσματα εμπειρικής έρευνας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΕΑΠ. Διαθέσιμο online: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44938>, προσπελάστηκε στις 28/1/2020.
- Noijons, J. (1994). Testing computer assisted language tests: Towards a checklist for CALT. *CALICO Journal*, 12(1), 37-58.
- Raatz, U. (2001). *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*. Griechische Fernuniversität Patras.
- Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Η εγκυρότητα και ο έλεγχός της στην πιστοποίηση της γλωσσολογίας*. Διαθέσιμο online: <http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/research2.htm>, προσπελάστηκε στις 28/1/2020.

Μελετώντας το Λαϊκό Πολιτισμό στην Εκπαίδευση

Καραγιώργου Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας, kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η σταχυολόγηση των συμπερασμάτων ερευνών που αφορούν στην αξιοποίηση του Λαϊκού Πολιτισμού στη διδακτική πράξη και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, μελετώνται έρευνες στον ελληνικό χώρο που είχαν ως αντικείμενό τους όψεις του Λ.Π. όπως τη λαϊκή λογοτεχνία, τα ήθη, τα έθιμα, την παραδοσιακή μουσική, το χορό, τη λαϊκή τέχνη, κ.λπ. και διερευνούν πώς αυτές μπορούν να ενταχθούν στο πεδίο των διδακτικών προσεγγίσεων γνωστικών αντικειμένων και με ποιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί αυτό.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, λαϊκός πολιτισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στον 21ο αιώνα, με την κινητικότητα και την επικοινωνία των λαών παγκοσμίως να έχει αυξηθεί κατακόρυφα, οι μαθητές-τριες μαθαίνουν να εκτιμούν την πολιτισμική ετερότητα, να βιώνουν την έννοια της κοινότητας και να αποκτούν διαφορετικές οπτικές μέσω της διδασκαλίας του Λ.Π. (Bowman, 2006. Atkinson, 2006). Από τη μελέτη των ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα και αφορούν στην αξιοποίηση της λαϊκής παράδοσης και του πολιτισμού συνάγονται συμπεράσματα, τα οποία αφορούν στην εισαγωγή του Λ.Π. στις σχολικές τάξεις και το πώς επηρεάζονται και αλληλεπιδρούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Έρευνες στην Ελλάδα

Εντός της Ελλάδας έχουν διεξαχθεί μεμονωμένες μελέτες συναφούς περιεχομένου και μικρής έκτασης. Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για το Λ.Π. εντοπίζονται έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση του Λ.Π. στη μαθησιακή διαδικασία. Σχετικά πρόσφατες μελέτες που αφορούν στην αξιοποίηση του Λ.Π. ως μια νέα διδακτική πρόταση είναι οι έρευνες των: Κακάμπουρα – Τίλη (2005), Σταθόπουλου (2006), Μαρκαντωνάτου & Σαμπάνη (2006), Αυδίκου (1999) και άλλων. Πιο αναλυτικά, ο Αυδίκος Ε. (1999) προτείνει μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση για την εισαγωγή της λαϊκής αφηγηματολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερευνητικό έργο (σχ. έτος 1999 - 2000) με τίτλο: «Μια φορά και έναν καιρό... αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθιάδων» (Education and Folktales) (Αυδίκος, 1999), με φορέα υλοποίησης την Επιτροπή Ερευνών Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και επιστημονικά υπεύθυνο τον ίδιο είχε στόχο την οργανική επανένταξη (όχι αναβίωση) του λαϊκού παραμυθιού στη σχολική πράξη. Στο παραδοτέο Βιβλίο του ερευνητικού έργου με τον ίδιο τίτλο (Αυδίκος, 1999) περιλαμβάνεται διδακτική προσέγγιση για την ένταξη της μελέτης και

συγγραφής παραμυθιών στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από αυτό ο συγγραφέας επιχειρεί να εξοικειώσει εκπαιδευτικούς και παιδιά με το παραμύθι, που αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση, αν και όπως παρατηρεί, τα τελευταία χρόνια υποσκελίζεται από τις αλλαγές και αναπροσαρμογές που παρατηρούνται και οδηγούν στην παγκοσμιοποίηση. Ωστόσο, επισημαίνει ότι η παγκοσμιοποίηση δε σημαίνει άρνηση του τοπικού πολιτισμού, ο οποίος είναι σκόπιμο να ενταχθεί στην παιδαγωγική διαδικασία.

Επίσης, η Κακάμπουρα (1999) στη μελέτη της με θέμα: «Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή της λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους», αναφερόμενη στα διδασκόμενα γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα των αναγνωστικών βιβλίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι «με τον κατάλληλο σχολιασμό βασικών στοιχείων του υλικού αυτού και με τις επεξηγήσεις του λαογραφικά καταρτισμένου δασκάλου το παιδί μπορεί να αποκτήσει μια όσον το δυνατόν σαφέστερη και ουσιαστικότερη εικόνα της νεοελληνικής παράδοσης» (Κακάμπουρα, 1999: 133). Υπό τη θεώρηση αυτή άρχισε να λειτουργεί ένα σεμινάριο (παν. έτος 1996 - 97) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα τη λαογραφική συνδρομή στην προσέγγιση κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια «Η γλώσσα μου» και το «Ανθολόγιο» όλων των τάξεων του Δημοτικού. Ειδικότερα, στο εγχείρημα αυτό προηγήθηκε μια πρώτη κατηγοριοποίηση των κειμένων σε γενικές θεματικές ενότητες της Κοινωνικής Λαογραφίας με κριτήριο το στοιχείο του Λ.Π. που ξεχώριζε. Στη συνέχεια δόθηκαν στους φοιτητές κείμενα που ανήκαν σε μια θεματική ενότητα, την οποία επεξεργάστηκαν σε έξι (6) ομάδες κατά το χειμερινό εξάμηνο, οι οποίες διπλασιάστηκαν σε δώδεκα (12) στο εαρινό, με σκοπό την κατάθεση παιδαγωγικών προτάσεων από τους φοιτητές, όπου οι λαογραφικές παρατηρήσεις θα συνδέονταν με τη διδακτική πρακτική.

Σε ένα από τα κείμενα («Θεοφάνια σ' ένα νησάκι») η επεξεργασία έγινε με τους φοιτητές στην τάξη και κάθε ομάδα στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής – ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αναλάμβανε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα όπως π.χ. δραματοποίηση, κατασκευή κολάζ, ζωγραφικές αναπαραστάσεις, συγγραφή εργασιών, κ.λπ.. Όπως προέκυψε, λοιπόν, από την αξιολόγηση του εγχειρήματος τα βιβλία του δασκάλου για το γλωσσικό μάθημα είναι σκόπιμο να αναπροσαρμοστούν στα σημεία που χρειάζεται να εμπλουτιστούν «και από τη λαογραφική όραση της ελληνικής πολιτισμικής πραγματικότητας» (Κακάμπουρα, 1999: 140). Προτείνεται, επίσης, τα βιβλία του δασκάλου να περιλαμβάνουν, όπου ενδείκνυται, λαογραφική βιβλιογραφία που θα υποβοηθά επικουρικά το έργο του, όπως και γλωσσικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να αγαπήσουν τα δημιουργήματα του Λ.Π.. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η γνώση του Λ.Π. μπορεί να συμβάλλει στην εθνική αυτοσυνειδησία ενάντια στην πολιτισμική ισοπέδωση.

Μια άλλη επιστημονικά θεμελιωμένη πρόταση της Κακάμπουρα – Τίλη Ρ. (2001) αποτελεί η «Δραματοποίηση λαϊκών δρωμένων στο σχολείο», που περιλαμβάνεται στο Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη και αναφέρεται στην

εισαγωγή των λαϊκών δρώμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κακάμπουρα – Τίλη, 2001). Στη διδακτική πρότασή της, τα παιδιά μπορούν να «βιώσουν» τα στοιχεία της λαϊκής παράδοσης και να οδηγηθούν σε συγκρίσεις του πολιτισμικού παρελθόντος με το παρόν, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το θεατρικό αυτοσχεδιασμό και τα λαϊκά δρώμενα υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού - εμπνευστή. Μέσα από λαϊκά δρώμενα, όπως οι Μάηδες, ο Λάζαρος, οι πομπές των μεταμφιέσεων της Αποκριάς, οι μεταμφιέσεις του Δωδεκαημέρου και άλλα, η λαϊκή παράδοση δεν αποτελεί «ένα μακρινό και “μουσειακό” καθορισμένο πολιτιστικό στοιχείο, αποκτά καινούργιο ενδιαφέρον στη συνείδηση των παιδιών, εφόσον ο τρόπος προσέγγισης είναι ευχάριστα βιωματικός» (Κακάμπουρα – Τίλη, 2001: 78).

Με συγκεκριμένα παραδείγματα, όπως το δρώμενο των Καλόγερων την περίοδο της Αποκριάς, παρουσιάζεται ο τρόπος προσέγγισης από τους μαθητές, η επεξεργασία των κειμένων, ο τρόπος μεταφοράς στη σκηνή και η πλαισίωσή τους με μουσική, ήχο και σκηνική επιμέλεια. Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η δραματοποίηση των λαϊκών δρώμενων στο σχολείο έχει σπουδαία παιδαγωγική διάσταση, καθώς με αυτό τον τρόπο βιώνεται από τα παιδιά κυρίως των αστικών κέντρων «η λυτρωτική σχέση του ανθρώπου με τη φύση» και (η ανάγκη) «...να ζήσουν την καθαρτήρια αίσθηση της κωμωδίας, να δοκιμαστούν στα κανάλια της αυτοσάτυρας και σε τελευταία ανάλυση να ζήσουν τη μυθοπλασία της αστείρευτης λαϊκής μας παράδοσης» (Κακάμπουρα – Τίλη, 2001: 85).

Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια με σκοπό τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση των λαϊκών παραμυθιών (Τσιλιμένη, 2013). Στο πλαίσιο αυτό η Τσιλιμένη (2011) επιχείρησε να αναδείξει τη συνάντηση του «εμείς» με τον «άλλο» στο άρθρο της με τίτλο: «Οι παραλλαγές του λαϊκού παραμυθιού και τα ευτράπελα παραμύθια ως υλικό για την αξιοποίησή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», μέσα από τρεις παραλλαγές ενός παραμυθιού με έντονο το στοιχείο του κωμικού (ευτράπελες διηγήσεις). Εστιάζοντας στην ύπαρξη των κοινών μοτίβων και των ομοιοτήτων μεταξύ των παραμυθιών, υποστηρίζει ότι τα παιδιά ανακαλύπτουν την πολιτισμική ποικιλία του κόσμου και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο δικό τους και τους άλλους πολιτισμούς.

Συγκεκριμένα, μέσα από το Κυπριακό παραμύθι με τίτλο «Ο Βασίλης», το παραμύθι «Λουτόνια» που προέρχεται από τη Ρωσία και το ελληνικό - θεσσαλικό παραμύθι «Ο Γιάννης και το τσεκούρι», δηλαδή μέσα από τρεις παραλλαγές του ίδιου παραμυθιακού μοτίβου, επιχείρησε την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας, δίνοντας έμφαση στον «ευτράπελο» χαρακτήρα τους. Από την αξιολόγηση του project προέκυψε ότι οι παραλλαγές των παραμυθιών, μέσω της ψυχαγωγίας, αναδεικνύουν τη διεθνική διάσταση της παράδοσης και κουλτούρας και δημιουργούν στους μαθητές την αίσθηση ότι έχουν κατά κάποιο τρόπο μια κοινή ταυτότητα. Καταδεικνύεται, δηλαδή, ότι το παραμύθι εκτός από απόλαυση για το παιδί / ακροατή αποτελεί βασικό εργαλείο στη διάθεση του εκπαιδευτικού, προς αξιοποίησή του για μαθησιακούς και διαπολιτισμικούς στόχους της εκπαίδευσης.

Στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο εστιάζει η μελέτη του Σταθόπουλου Γ. (2006), ο οποίος αναφέρεται στο ρόλο «καταλύτη» του δασκάλου. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι τάξεις αποτελούν ανομοιογενή σύνολα με μαθητές με διαφορετικές καταβολές και ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδεχθεί και να καλλιεργήσει αυτό που φέρνει μαζί του ο μαθητής. Οι μετανάστες μαθητές στην προσπάθειά τους για ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου αποβάλλουν στοιχεία που τους βαραίνουν όπως η γλώσσα, η κουλτούρα και η ταυτότητά τους γεγονός που τους οδηγεί πολλές φορές σε σύγκρουση με το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Σταθόπουλο (2006), με την αξιοποίηση των παροιμιών -εστιάζοντας στη σύγχρονη λειτουργία τους και όχι στην απλή ιστορική τους αναφορά- και των παροιμιομύθων, αλλά και γενικότερα της λαϊκής αφηματολογίας (λαϊκό παραμύθι) ο Α.Π. καθίσταται σημαντικό πεδίο συνάντησης με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο εξάλειψης των πολιτισμικών ανισοτήτων και ότι μέσω των Νέων Τεχνολογιών επιτυγχάνονται οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής. Ενδεικτικά, αναφέρεται στη δυνατότητα που παρέχει η χρήση CD-ROMs στους μαθητές μέσα από ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον να εξερευνήσουν όψεις του Α.Π. όπως τα λαϊκά δρώμενα, τις παροιμίες, τα ανέκδοτα, το χορό. Επίσης, προτρέπει στην εισαγωγή της μουσειακής αγωγής και στην αξιοποίηση των λαϊκών δρώμενων στο πλαίσιο της σύγχρονης διαπολιτισμικής παιδαγωγικής καθώς το μουσείο προσφέρει τη δυνατότητα για την ανάδειξη των κοινών πανανθρώπινων αξιών. Ο Α.Π., όπως προκύπτει από ανθρωπολογικές και λαογραφικές μελέτες, αποτελεί πεδίο συνάντησης των πολιτισμών και μέσα από τις «εκφάνσεις» του, οι οποίες είναι κοινές ανάμεσα στους λαούς, ο Α.Π. «δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική επικοινωνία, και συμβάλλει αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο» (Σταθόπουλος, 2006: 3).

Στη δυνατότητα αξιοποίησης του λαϊκού παραμυθιού, του παραδοσιακού παιχνιδιού και της λαϊκής τέχνης, η οποία προσφέρεται στο δημοτικό σχολείο μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών, αναφέρονται οι Μαρκαντωνάτου & Σαμπάνη (2006). Στην εισήγησή τους για τη συμβολή των στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών υποστηρίζουν: α. ότι τα διάσπαρτα λαϊκά παραμύθια συνοδεύονται από δημιουργικές και διαθεματικές δραστηριότητες με έμφαση στη διάδοση της διαπολιτισμικότητας, β. ότι το παραδοσιακό παιχνίδι στο σχολείο ανοίγει γέφυρες επικοινωνίας και γ. ότι η ενασχόληση με τη χρηστικότητα και την αισθητική των αντικειμένων λαϊκής τέχνης συμβάλλει στην αναγνώριση της πορείας του παρελθόντος και στην κατανόηση του Α.Π. στο πέρασμα του χρόνου. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι, με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. τα Α.Π.Σ. και τα (νέα) βιβλία ο δρόμος προς τις πηγές του Α.Π. και την παράδοση οδηγεί στην απόκτηση παιδείας και γνώσης και στο σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε λαού.

Αλλά και η μελέτη που αφορά στην αξιοποίηση του Α.Π. στη διδακτική των γλωσσών, όπως της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας της Γιαννακού Β. (2008)

συγκλίνει ως προς τα αποτελέσματα στις ποικίλες δυνατότητες και τα οφέλη που προέρχονται από την αξιοποίηση του Λ.Π. στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η Γιαννακού (2008: 616) υποστηρίζει ότι «ο βασικός στόχος εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας που είναι η επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, είναι συνυφασμένος με τη γνώση του πολιτισμού, του οποίου η συγκεκριμένη γλώσσα είναι φορέας» και ότι ο εμπολιτισμός του μαθητή της ξένης γλώσσας καθίσταται αναγκαίος στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Μέσα από την τριμερή διάκριση του πολιτισμού σε υψηλό, ο οποίος περιλαμβάνει τις υψηλές δημιουργίες κάποιων εθνών, σε καθημερινό, όπου εντάσσει «όλες τις περιπτώσεις έκφρασης της κουλτούρας ενός λαού» που δεν ανήκουν στον υψηλό πολιτισμό και σε λαϊκό πολιτισμό, και με τη θεώρηση ότι «η γλώσσα δεν είναι μόνο ο τρόπος για να ορίσουμε και να μεταδώσουμε τον πολιτισμό, αλλά αποτελεί και τμήμα και καθρέπτη του πολιτισμού» (Γιαννακού, 2008: 618) υποστηρίζεται ότι για να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας πρέπει να διδαχθούν τόσο τα υψηλά επιτεύγματα του πολιτισμού της ξένης γλώσσας, όσο και του καθημερινού και του λαϊκού πολιτισμού. Αυτό κρίνεται απαραίτητο προκειμένου ο μαθητής της ξένης γλώσσας να μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις νέες επικοινωνιακές καταστάσεις και με αυτό ταυτίζεται τόσο η θέση της Πραγματολογίας, κλάδου της Γλωσσολογίας, όσο και η θέση της σύγχρονης Διδακτικής των ξένων γλωσσών.

Κρίνεται, λοιπόν, σύμφωνα με την ίδια, ότι «έχει μεγάλη σημασία για την ορθή χρήση μιας ξένης γλώσσας το να γνωρίζει κανείς τη χρήση της κατάλληλης μορφοσυντακτικής δομής στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον» (Γιαννακού, 2008: 619). Στη διδακτική της πρόταση για την επίτευξη της κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας προτείνει τη διδασκαλία του Λ.Π. στην ξένη γλώσσα μέσα από: α) αναγνωστικές πολιτισμικές δραστηριότητες (ελληνική μυθολογία, μύθους του Αισώπου, λαϊκό παραμύθι, δημοτική ποίηση, αινίγματα, παροιμίες, γλωσσοδέτες και αινίγματα), β) οπτικοακουστικές πολιτισμικές δραστηριότητες (οπτικοακουστικό υλικό αντικειμένων λαϊκής τέχνης, παραδοσιακής μουσικής, δημοτικού τραγουδιού, ηλεκτρονικά προγράμματα παρουσίασης κ.λπ.) και γ) βιωματικές πολιτισμικές δραστηριότητες (πολιτισμικά δρώμενα, παραδοσιακοί χοροί, ημέρα εθνικής κουζίνας και εκδηλώσεις λαϊκού χαρακτήρα).

Από την ερευνητική μελέτη του Σταύρου (2004), που αφορά στους σκοπούς και τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, και στην οποία περιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα από το 1977 και μετά, συνάγεται μια, προοδευτικά, πιο θετική στάση προς τη δημοτική μουσική, σημαντικό στοιχείο του Λ.Π.. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τη μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της δημοτικής εκπαίδευσης, χωρίς να εξετάζεται η σχολική πραγματικότητα, η οποία μεταβάλλεται και συγκαθορίζεται και από άλλους παράγοντες, όπως ο εκπαιδευτικός της τάξης. Στην έρευνα αυτή ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο σύνθετος ρόλος του δασκάλου και η υποβαθμισμένη Μουσική εκπαίδευση, που οφείλεται στη μη ενσωμάτωση στοιχείων του Λ.Π. στα προγράμματα των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών

Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, αποκόπτουν το Λ.Π. από τον τελικό αποδέκτη, το μαθητή, και ότι «... η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής ουσιαστικά να παραμένει ακόμα και σήμερα έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, με εξαίρεση τα μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια» (Σταύρου, 2004: 5).

Πολλές και αξιόλογες είναι και οι μελέτες που αφορούν στην αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού -κυρίως στην προσχολική αγωγή- όπως η διδακτική προσέγγιση της Κ. Σαραφίδου (2006) με τίτλο: «“Κόκκινη κλωστή δεμένη...”». Αρχή και τέλος στα νεοελληνικά λαϊκά παραμύθια: ένα εργαλείο για τις διδακτικές πρακτικές». Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει την ανάγνωση - αφήγηση λαϊκών παραμυθιών με στόχο να έρθουν σε επαφή τα νήπια με το λαϊκό παραμύθι και να εξοικειωθούν με επιλεγμένο λαϊκό αφηγηματικό υλικό και τη δομή του. Μετά τη σκόπιμη αποδόμηση του λαϊκού λόγου στις τυπικές φράσεις, αλλά και τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά εστιάζοντας στις αρχές και τις κατακλείδες, η πρόταση επικεντρώνεται στην παραγωγή αρχών και κατακλείδων από τα ίδια τα παιδιά (ατομικά ή σε ομάδες), με στόχο την εισαγωγή των παιδιών στις τεχνικές της «δημιουργικής γραφής». Από την αξιολόγηση του προγράμματος αυτού προέκυψε ότι «τα παιδιά ...μυούνται με ευκολία στη λογική του ανατρεπτικού παραμυθιακού λόγου, που είναι πολύ κοντά στο δικό τους τρόπο σκέψης» (Σαραφίδου, 2006: -). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η αποσύνθεση και η επανάληψη των τυπικών φράσεων με δημιουργικό, παιγνιώδη τρόπο συμβάλλει στην απομνημόνευση και στην εκ νέου σύνθεση τυπικών φράσεων από τα παιδιά, κυρίως με τη δημιουργία των αρχών, παρά με τη σύνθεση των κατακλείδων. Τέλος, προέκυψε ότι τα παιδιά μέσα από την επαφή με το λαϊκό παραμύθι «...διεύρυναν την αναγνωστική και αφηγηματική τους εμπειρία, ενίσχυσαν τις ικανότητες μάθησης, κατανόησης, της ικανότητας της χρήσης της γλώσσας, της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας, διαμόρφωσαν άποψη» (Σαραφίδου, 2006: -).

Μια διδακτική προσέγγιση του Λ.Π. μέσω της δημιουργίας «Γωνιάς Λαϊκού Πολιτισμού (γ.λ.π.)» στο Νηπιαγωγείο ήταν το αντικείμενο έρευνας του Οικονομίδη (2002) σε νηπιαγωγούς της 50ής Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Κρήτης. Από την επεξεργασία των απαντήσεων των νηπιαγωγών στο Ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε με θέμα τις απόψεις τους για τη «Γωνιά Λαϊκού Πολιτισμού» προέκυψε ότι θεωρείται πολύ σημαντική για τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και ότι η οργάνωσή της ενδείκνυται κυρίως στα νηπιαγωγεία αστικών περιοχών. Η συμμετοχή στην οργάνωση της «Γωνιάς Λαϊκού Πολιτισμού (γ.λ.π.)», όπως συμπεραίνεται από την έρευνα, προσφέρει στα νήπια γνώσεις και ευχαρίστηση, καλλιεργεί το αισθητικό τους κριτήριο, τα βοηθά να υιοθετήσουν υπεύθυνη στάση απέναντι στα αντικείμενα του Λ.Π. και γενικότερα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ωστόσο, ποικίλοι αρνητικοί παράγοντες, (έλλειψη χώρου, αδιαφορία εκπαιδευτικών) δυσχεραίνουν τη δημιουργία γ.λ.π..

Συμπεράσματα _ Προτάσεις

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των μελετών που πραγματοποιήθηκαν στην

Ελλάδα και οι οποίες έχουν εξετάσει την παρουσία του Λ.Π. στην εκπαίδευση, προκύπτουν οι ακόλουθες σημαντικές παρατηρήσεις:

Πρώτον, οι έρευνες αυτές είναι λιγοστές στην Ελλάδα και συγκρινόμενες τείνουν να συγκλίνουν στα συμπεράσματά τους ότι, δηλαδή, προκύπτουν παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση διαφορών όψεων του Λ.Π. στην εκπαίδευση.

Δεύτερον, έπειτα από την αποτίμηση της συμβολής του Λ.Π. σε σχολικά πλαίσια γενικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) τα αποτελέσματα είναι θετικά για τη γενική σχολική επίδοση των μαθητών και για το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.

Τρίτον, σε αρκετές περιπτώσεις σχολικών πλαισίων καταγράφηκε η αξιοποίηση του Λ.Π. από την πλευρά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και αναδείχθηκαν τα οφέλη από την «ένταξη» του Λ.Π. γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή.

Τέταρτον, από τις συναφείς μελέτες που αφορούν στην αξιοποίηση του Λ.Π. ως μια νέα διδακτική πρόταση, προκύπτει ότι ο Λ.Π. αποτελεί πεδίο συνάντησης των πολιτισμών, καθώς πολλές «εκφάνσεις» του είναι κοινές ανάμεσα στους λαούς.

Εν κατακλείδι, από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διδασκαλία του Λ.Π. οδηγεί με τρόπο ελκυστικό και αποτελεσματικό στην παιδεία και στη γνώση στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Τα πολιτισμικά στοιχεία του Λ.Π. αποτελούν μεθοδολογικά εργαλεία για τους παιδαγωγούς για μια διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση άλλων γνωστικών αντικειμένων και η δραστηριοποίηση σε προγράμματα Λ.Π. προσφέρει τη δυνατότητα γνωριμίας με τον πολιτισμό στις τοπικές του διαστάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Atkinson, P. W. (2006). Public Folklore in the Twenty-first Century: New Challenges for the Discipline. *Journal of American Folklore*, 119, (471), 5-18.
- Bowman, P. B. (2006). Standing at the Crossroads of Folklore and Education. *Journal of American Folklore*, 119, (471), 66-79.
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά και έναν καιρό ... αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακού, Β. (2008). Ο Λαϊκός πολιτισμός και ο ρόλος του στη διδακτική των γλωσσών: Το παράδειγμα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο 2008, *Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες - πολιτισμούς*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής και του Εργαστήριο Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Υπό την αιγίδα και του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions.htm> (12-07-2015).

Κακάμπουρα - Τίλη, Ρ. (2001). «Δραματοποίηση λαϊκών δρώμενων στο σχολείο», στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη, Α' τεύχος, Γ'-Δ' τάξεις Δημοτικού Σχολείου, Λαϊκός Πολιτισμός. Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών*, (σσ. 72-85). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κακάμπουρα, Ρ. (1999). «Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίηση της». Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.). *«Λαϊκή παράδοση και σχολείο»*, (σσ. 131-145). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κακάμπουρα, Ρ. (2005). «Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – Μια διδακτική πρόταση». στο: *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τ. Β', Επιμ. Α. Τριλιανός, Ι. Καράμνηας, (σσ. 267-274). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών /Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ..

Μαρκαντωνάτου, Α., & Σαμπάνη, Σ. (2006). Η συμβολή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών, *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση»*. Βόλος, 29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2006. (υπό δημοσίευση).

Οικονομίδης, Β. (2002). «Η γωνιά της λαϊκής παράδοσης στο νηπιαγωγείο: απόψεις των νηπιαγωγών και μεθοδολογικοί προβληματισμοί». Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Τόμος Α' *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*. Ρέθυμνο: Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Σαραφίδου, Κ. (2006). «“Κόκκινη κλωστή δεμένη...”». Αρχή και τέλος στα νεοελληνικά λαϊκά παραμύθια: ένα εργαλείο για τις διδακτικές πρακτικές» από τα Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση», 29 Σεπτεμβρίου – 1 Οκτωβρίου, Βόλος 2006. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/asarafidou/Documents/Dimosief/kokkini_klosti_demeni.pdf (23-06-2014).

Σταθόπουλος, Γ. (2006). «Λαϊκός πολιτισμός στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο». Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/ (16/10/2015).

Σταύρου, Ι. (2004). *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα*. (Διδακτορική Διατριβή). Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Κέρκυρα.

Τσιλιμένη, Τ. (2013). «Η αφήγηση ιστοριών για την προώθηση της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης: Ζητήματα εφαρμογής και ένα παράδειγμα», στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, (σσ. 451-476). Αθήνα: Διάδραση.

Τσιλιμένη, Τ. (Επιμ.) (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης: άρθρα και μελετήματα*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Εργασιακή ικανοποίηση και σύγκρουση ρόλων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ξυνοπούλου Ελένη-Μαρίνα

ΠΕ79.01 Μουσικής, ΣΕΕ Αειφορίας, ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, PhD, M.Sc., M.Ed., xynopoulou.el.@gmail.com

Περίληψη

Με την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης νοείται η ψυχική διάθεση και κατάσταση ενός εργαζομένου που προκύπτει από την αξιολόγηση αυτού του ατόμου σχετικά με την εργασία του και το περιβάλλον εργασίας του. Οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολύ σημαντική καθώς σχετίζεται άμεσα με την κατακράτηση της ευτυχίας και με την υλοποίηση των προσωπικών στόχων, επιθυμιών και φιλοδοξιών που εναντιώνονται σε κάθε άνθρωπο στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, αν όχι από την αρχή της ζωής του. Η σύγκρουση των ρόλων προκύπτει όταν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων με τις οποίες ένα άτομο καλείται να αλληλεπιδράσει διακατέχονται από αντιτρομοκρατικές και αντιφατικές προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά αυτού του ατόμου. Σύμφωνα με τους Jackson & Schuller (1985) η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων τείνουν να σχετίζονται αρνητικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Behrman & Perreault (1984). Επομένως παρατηρούμε ότι η σύγκρουση - ασάφεια ρόλων αποτελούν δύο κοινά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, σύγκρουση ρόλων- ασάφειας, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Locke (1969:316) η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως “η ευχάριστη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου που προκύπτει από την εκτίμηση της δουλειάς του ως επιτυχή επίτευξη ή η διευκόλυνση της επίτευξης των εργασιακών αξιών, αναγκών και προσδοκιών του”. Ο Spector (1997) σε ένα πιο απλοποιημένο, αλλά περιεκτικό ορισμό, θεωρεί ότι σχετίζεται “με τα θετικά συναισθήματα που έχει το άτομο για την εργασία του”. Σύμφωνα με τους Porter & Steers (1973) η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια ανταπόκριση στις προσδοκίες κάποιου σχετικά με τα χαρακτηριστικά της εργασίας όπως είναι ο μισθός, η αυτονομία, η υπευθυνότητα, το κοινωνικό στάτους και η αρέσκεια.

Στη βιβλιογραφία η σύγκρουση ρόλων θεωρείται πηγή μη ικανοποίησης στο εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Jackson & Schuller (1985) η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων τείνουν να σχετίζονται αρνητικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Behrman & Perreault (1984). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει επομένως ότι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων αποτελούν δύο κοινά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Η σύγκρουση ρόλων

προκύπτει όταν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων με τις οποίες ένα άτομο καλείται να αλληλεπιδράσει διακατέχονται από αντικρουόμενες και αντιφατικές προσδοκίες σχετικά με την συμπεριφορά αυτού του ατόμου.

Εργασιακή Ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το βαθμό εκπλήρωσης των ανθρώπινων αναγκών σε ό, τι αφορά στην εργασία.

Οι πιο σημαντικές θεωρίες στο συγκεκριμένο πεδίο χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες. Από τη μία υπάρχουν οι οντολογικές προσεγγίσεις που βασίζονται στο περιεχόμενο και το είδος των ανθρώπινων κινήτρων (της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943)), των δύο παραγόντων Herzberg (1959), των τριών αναγκών του McClelland (1961, 1976), οι X και Y του McGregor (1960), του Lewin (1951) και από την άλλη, οι μηχανιστικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στις συνθήκες κάτω από τις οποίες ενισχύεται η εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση (της ισότητας του Adams (1963)), της στοχοθέτησης του Locke (1969), της προσδοκίας του Vroom (1964), της προσδοκίας των Porter (1961, 1962) και Lawler (1973), και των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος των Hackman & Oldham (1976).

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει άμεσα τη σωματική και ψυχική υγεία του εργαζομένου, την αποτελεσματικότητά του, τις εργασιακές σχέσεις στον οργανισμό και τη συνολική αποδοτικότητα του ίδιου στον οργανισμό αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του. Η παραγωγικότητα και η απόδοση των εργαζομένων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διάθεση και τα συναισθήματα που έχουν οι εργαζόμενοι τόσο για την εργασία τους όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται (Μπελιάς και συν., 2013). Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την παραγωγικότητα, την καλή ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου, με τους χαμηλούς δείκτες απουσιών από την εργασία και με χαμηλούς δείκτες κινητικότητας (Δημητριάδης και συν., 2012).

Η ανάγκη για να προσφερθεί υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης στα σχολεία αυξάνεται (Clement & Vandenberghe, 2001) και κομβικό σημείο στην προσφορά της είναι οι εκπαιδευτικοί (Nolan et al., 2005), ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω των πρώτων μαθησιακών βημάτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι μια σημαντική ομάδα επαγγελματιών γιατί πέρα από το να διδάξουν το προβλεπόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών καλούνται «... να συμβάλουν στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη ... των μαθητών, ώστε ... να έχουν δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες» (άρθρο 1, παρ. 1 του ν. 1566/85).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την απόδοση των σχολείων και των μαθητών τους. Εάν ο εκπαιδευτικός έχει θετική ικανοποίηση από

το επάγγελμα του, κατά συνέπεια θα έχει θετική απόδοση και επιρροή στη μάθηση, στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξη των μαθητών και κατ' επέκταση σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Επίσης, η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σχετίζεται με δυο βασικά κριτήρια. Το ένα είναι τα προσωπικά κίνητρα και το άλλο είναι οι λόγοι για τους οποίους κάποιος επιλέγει να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Κουστέλιος & Κουστέλιος, 2001).

Αναφορικά με τα κριτήρια ικανοποίησης θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι σε αυτά συγκαταλέγονται η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και το μαθητικό δυναμικό, η βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών, οι συνθήκες εργασίας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Πετρίλη, 2007). Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι τα κριτήρια ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το γεγονός ότι οι πηγές ικανοποίησής τους από το επάγγελμα είναι συνυφασμένες με το επάγγελμα αυτό καθαυτό, γεγονός που περιλαμβάνει τη διαδικασία της διδασκαλίας, το παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του εν λόγω επαγγέλματος (Δημητριάδης και συν, 2012).

Αξίζει να παρατηρηθεί ακόμα ότι οι πηγές δυσαρέσκειας είναι άρρηκτα συνυφασμένες αφενός, με εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι λόγου χάρη η αμοιβή καθώς και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου, με εξωτερικά ελεγχόμενους παράγοντες, όπως ο έλεγχος από την Πολιτεία που με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος αναγκάζει την υλοποίηση των εκ των άνωθεν επιβεβλημένων εντολών (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009, σ. 143).

Η εργασιακή ή αλλιώς επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα δημοφιλές θέμα της ηγεσίας τόσο στη γενική της μορφή όσο και σε εξειδικευμένους κλάδους όπως είναι αυτός της εκπαίδευσης (Riley, 2007). Ο λόγος που το θέμα αυτό έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών αφορά τις θετικές επιπτώσεις που έχει η εργασιακή ικανοποίηση στην απόδοση των εργαζομένων τόσο για τις επιχειρήσεις όσο και για τους ίδιους τους εργαζόμενους. Κατά καιρούς έχει εξεταστεί η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με την εργασιακή ικανοποίηση, του περιβάλλοντος εργασίας και της ασάφειας ρόλων (Koustelios et al., 2004).

Η εργασιακή επιτυχία ορίζεται ως τα θετικά ψυχολογικά και εργασιακά αποτελέσματα ή επιτεύξεις τα οποία καταφέρνει ένα άτομο ως αποτέλεσμα της εργασιακής του εμπειρίας (Judge et al., 1995). Συνήθως είναι αντικειμενική ή εξωτερική και υποκειμενική ή εσωτερική. Η αντικειμενική εργασιακή επιτυχία αναφέρεται σε άμεσα αναγνωρίσιμα αποτελέσματα και επιτεύγματα όπως για παράδειγμα είναι ο αριθμός προαγωγών και η μισθολογική αναβάθμιση. Η υποκειμενική εργασιακή επιτυχία αναφέρεται στην ικανοποίηση που νιώθει ένα άτομο από την εργασία του (Heslin, 2005).

Η εργασιακή ικανοποίηση καθηγητών έχει απασχολήσει πολύ τη βιβλιογραφία (Koustelios, 2001). Σύμφωνα με τους Dinham & Scott (2000) οι καθηγητές λαμβάνουν

εργασιακή ικανοποίηση κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες που αφορούν την ηθική ικανοποίηση από τις επιτυχίες των μαθητών, ενώ η δυσαρέσκεια προκύπτει από εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικές και οικονομικές ή ακόμη και πολιτικές καταστάσεις και μεταβλητές.

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα θέματα σε σχέση με τις θεωρίες οργανωσιακής συμπεριφοράς (Rainey, 2009) εξαιτίας της σχέσης που έχει με την εργασιακή αποδοτικότητα (Moynihan & Pandey, 2007). Έμπειροι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα το στυλ ηγεσίας και οι πολιτικές που ακολουθούνται είναι εξαρτημένες μεταβλητές της εργασιακής ικανοποίησης.

Σύγκρουση ρόλων - ασάφειας

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη σύγκρουση ρόλων είναι σημαντικό να σημειωθεί πως σύμφωνα με τους Belias et al. (2015a) η σύγκρουση ρόλων είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αποξένωση των εργαζομένων από το επάγγελμά τους και τη μείωση της ικανοποίησης που βιώνουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Στα παραπάνω θα πρέπει να σημειωθεί ακόμα πως το ζήτημα της σύγκρουσης ρόλων συνδέεται με τις πολλαπλές ευθύνες, αλλά και την δυσαρέσκεια που εκφράζουν οι εργαζόμενοι από το επάγγελμά τους και για το λόγο αυτό προτείνεται οι διευθυντές να παρέχουν τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών μέσα στο εργασιακό περιβάλλον και να διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Belias et al., 2015b). Σύμφωνα με έρευνες υπάρχει στατιστικά σημαντική και αρνητική σχέση μεταξύ της σύγκρουσης ρόλων και της εργασιακής ικανοποίησης (O'Driscoll & Beehr, 2000).

Όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται συνεργατικά και αναπτύσσεται αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας διασφαλίζεται η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή, οι αποφάσεις λαμβάνονται κάτω από πίεση, αλλά και όταν δεν εξετάζονται όλες οι πιθανές εναλλακτικές λύσεις οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την αντιμετώπιση μιας ενδεχόμενης προβληματικής κατάστασης που επικρατεί μέσα στη σχολική μονάδα μειώνεται και επηρεάζεται αρνητικά η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Olcum & Titrek, 2015).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε συνδυασμό με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών ενδέχεται να μειώσουν τις συγκρούσεις ρόλων που συντελούνται μέσα στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταστούν πιο δημιουργικοί και παραγωγικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ακόμα πως η αρνητική επίδραση που ασκούν οι συγκρούσεις ρόλων στο σχολικό περιβάλλον σχετίζονται και με το γεγονός ότι αυξάνουν το άγχος που βιώνουν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Belias et al., 2015a).

Η βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση έχει απασχοληθεί εδώ και δεκαετίες με το άγχος του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ένας εκπαιδευτικός διαθέτει πολλούς ρόλους και αρκετές φορές αυτοί οι ρόλοι μπορεί να δημιουργήσουν άγχος σε έναν δάσκαλο όταν οι προσδοκίες των οργανωτικών μελών σχετικά με τη συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού είναι ασαφείς ή όταν είναι υπερβολικές ή όταν ικανοποιούν μια σειρά προσδοκιών και είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν άλλες προσδοκίες (Sutton, 1984). Σύμφωνα με τους Conley & Woolsey (2000) σε έρευνα καθηγητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε ότι η ασυμφωνία ρόλων επηρεάζει τόσο τα επιμέρους όσο και τα συνολικά αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής ικανοποίησης.

Οι Theodorakis & Goulimanis (2014) μελέτησαν τη σύγκρουση ρόλων, την ασάφεια ρόλων και την εργασιακή ικανοποίηση για δείγμα 61 καθηγητών φυσικής αγωγής στην Ελλάδα, καθώς επίσης και την έκταση στην οποία η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση. Με βάση τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης, η διένεξη ρόλων και η ασάφεια ρόλων που μελετούσαν αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης.

Στην έρευνά τους οι Theodorakis & Goulimanis (2014) εξέτασαν τις εργασιακές συνθήκες, τη μισθοδοσία, την προαγωγή, την φύση της ίδιας της εργασίας, την εποπτεία και την οργάνωση συνολικά. Με βάση τα ευρήματα προκύπτει ότι η σύγκρουση ρόλων σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση μέσω της φύσης της εργασίας και της εποπτείας. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής που συμμετείχαν ήταν ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους, τις εργασιακές συνθήκες, το επίπεδο ελέγχου και εποπτείας και την οργάνωση συνολικά. Ωστόσο, δεν ήταν ικανοποιημένοι με τους μισθούς τους και τις ευκαιρίες προαγωγής. Οι Koustelios & Kousteliou (1998) ανέφεραν επίσης σε έρευνά τους παρόμοια αποτελέσματα για την εργασιακή ικανοποίηση.

Η σύγκρουση εργασίας – οικογένειας ορίζεται ως μια «διαρροή μεταξύ της εργασίας και της οικογένειας στην οποία οι πιέσεις του ρόλου από τον εργασιακό και οικογενειακό τομέα είναι σε κάποιο βαθμό ασυμβίβαστες» (Greenhaus & Beutell, 1985). Η σύγκρουση μεταξύ της εργασίας και της οικογένειας είναι ο τύπος της σύγκρουσης κατά την οποία το άτομο δεν είναι σε θέση να εκπληρώσει τις οικογενειακές του υποχρεώσεις λόγω των απαιτήσεων της εργασίας του, του χρόνου που διαθέτει και της έντασης που δημιουργείται από την δουλειά (Netemeyer et al., 1996). Ωστόσο, η παρούσα εργασία θα απασχοληθεί κυρίως με τους ρόλους που έχει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της εργασίας του και όχι ενιαία με την προσωπική του ζωή.

Συμπεράσματα

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σοβαρός και σημαντικός και αυτό υποδηλώνει πως αναγνωρίζουν και γνωρίζουν τη σοβαρότητα του επαγγέλματός τους και το ρόλο που διαδραματίζει στη διαπαιδαγώγηση των εφήβων. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι η πλειοψηφία θεωρεί πως

λαμβάνει την απαραίτητη βοήθεια και προσοχή από το Διευθυντή του σχολείου που είναι ο άμεσα προϊστάμενός τους δηλαδή ο ηγέτης τους και υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας που ασχολείται με το ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη γενικότερη ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Όσον αφορά την ασάφεια ρόλων είναι ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως γνωρίζουν τις ευθύνες και τα καθήκοντά τους και αυτό σημαίνει ότι γνωρίζουν τα όρια της αρμοδιότητάς τους. Ιδιαίτερα θετικό επίσης είναι το γεγονός ότι έχουν μεγάλη συναίσθηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της εργασίας τους και ότι είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο κατανομής του χρόνου τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εξεταστεί αν οι πρόσφατες αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οποίες είτε έχουν θεσπιστεί είτε είναι υπό διαβούλευση, αλλάζουν τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων για αυτή τη μεταβλητή. Σε κάθε περίπτωση η ύπαρξη και ο βαθμός της σαφήνειας των καθηκόντων και ευθυνών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη σύγκρουση ρόλων ,ιδιαίτερα θετικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δε πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι ασχολούνται κατά τη διάρκεια της εργασίας τους με ανώφελα πράγματα. Αυτό σημαίνει ότι αξιοποιούν στο μέγιστο το χρόνο εργασίας τους και δεν αναλώνονται σε καθήκοντα που δεν συνάδουν με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παρά τις ελλείψεις που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας οι εκπαιδευτικοί επιμένουν στο ρόλο τους ως παιδαγωγοί και εμμένουν στην ενασχόλησή τους με πράγματα που το αφορούν. την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με πράγματα τα οποία χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης. Τέλος οφείλουμε να τονίσουμε ότι η διάσταση αυτή θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί ακόμη και σε συνδυασμό με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ύπαρξη παιδιών από μειονότητες μέσα στη σχολική αίθουσα ή ακόμη την διαχείριση θεμάτων που αφορούν τη σεξουαλικότητα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal Psychology*, 67, 422-436.
- Belias, D., Koustelios, A., Gkolia, A., Aspridis, G., Kyriakou, D. & Varsanis, K. (2015a). Can Role Conflict and Autonomy make employees in the Greek Banking Organization satisfied and productive. *International Journal of Strategic Innovative Marketing*, 27-39.
- Belias, D., Koustelios, A., Sdrolas, L. & Aspridis, G. (2015b). Job Satisfaction, Role Conflict and Autonomy of employees in the Greek Banking Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 175, 324 – 333.

- Behrman, D., Perreault, W. (1984). A role stress model of the performance and satisfaction of industrial salesperson. *Journal of Marketing*, 48, 9-21.
- Clement, M. & Vanderberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Conley, S., Woolsey, S. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38, 179-201.
- Dinham, S., Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-96.
- Δημητριάδης, Σ., Μπαντίκος, Κ., Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 29-39.
- Greenhaus, J.H., Beutell, N.J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Hackman, J. R., Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Heslin, P.A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113-136.
- Jackson, S., Schuller, R. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 16-78.
- Judge, T.A., Cable, D.M., Boudreau, J.W., Bretz, R.D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48 (3), 485-519.
- Κουστέλιος, Α., Κουστέλιος, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15, 354-358.
- Lawler, E. (1973). *Motivation in Work Organization*, Books Cole Belmont, California.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*, New York, Harper and Brothers.

- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational behaviour and human performance*, 4, 309-336.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*. 50:(4) 370-396.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*, Van Nostrand Reinhold, New York.
- McClelland, D.C. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, Match-April.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Μπελιάς, Δ., Κουτίβα, Μ., Ζουρνατζή, Μ., Κουστέλιος, Α. (2013). Εργασιακή δέσμευση και εργασιακό άγχος εργαζομένων σε Ελληνικό τραπεζικό οργανισμό. *Λάρισα. ΕΣΔΟ-Oral*. 98-117.
- Moynihan, D.P., Pandey, S.K. (2007). The role of organizations in fostering public service motivation. *Public Administration Review*, 67 (1), 40-53.
- Netemeyer, R.G., Barak, M.E.M., Levin, A. (2005). Stress, social support, and workers' intentions to leave their jobs in public child welfare. *Administration in Social Work*, 29, 79-100.
- Nolan, A., Raban, B., Waniganayake, M. (2005). Evaluating a strategic approach to professional development through guided reflection. *Reflective Practice*, 6(3), 221-229.
- Olcum, D., Titrek, O. (2015). The Effect of School Administrators' Decision-Making Styles on Teacher Job Satisfaction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1936 – 1946
- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Πετρίλη, Σ. (2007). Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών. *Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*.
- Porter, L.W., Steers, R.M. (1973). Organizational, work, and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80 (2), 45-56.
- Rainey, H.G. (2009). *Understanding and managing public organizations*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Riley, M. (2007). Role interpretation during service encounters: A critical review of modern approaches to service quality management. *International Journal of Hospitality Management*, 26 (2), 409-420.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Sutton, R. (1984). Job stress among primary and secondary school teachers: its relationship to ill-being. *Work and Occupations*, 11, 7-28.
- Ταρασιάδου, Α., Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της αγωγής*, 141-154.
- Theodorakis, N.D., Goulimanis, D. (2014). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18 (2), 87-92.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.

Εργασιακός χρόνος και τεχνικές διαχείρισης τάξης εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης, kzogopoulos@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία ως ιδιαίτερης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία της. Αποτελεί σοβαρή πηγή προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές για να διατηρήσουν την τάξη λειτουργική ώστε να αναπτυχθεί η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και να εξελιχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεσματικά. Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, είναι η διερεύνηση της επίδρασης του εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας (Δημοτικά Σχολεία) στις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να διαχειρίζονται την τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 313 εκπαιδευτικοί και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέγραψαν σημαντικά στατιστικά ευρήματα για την επίδραση του εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών του δείγματος στην επιλογή τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργασιακός χρόνος, τεχνικές διαχείρισης τάξης, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι πολυδιάστατος, πολύπλευρος και ανάμεσα στους ποικίλους ρόλους που επιτελεί είναι και αυτός που έχει ιδιαίτερη σημασία να διαχειρίζεται την τάξη (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Η διαχείριση της τάξης αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα διαχρονικού ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα για αυτούς με λίγα έτη εμπειρίας (Evertson & Weinstein, 2006), πηγή άγχους (Lewis, 2009) και σημαντικός παράγοντας για την εκδήλωση εργασιακής δυσαρέσκειας και εξουθένωσης (Evertson & Weinstein, 2006). Ως διαχείριση τάξης ορίζονται «οι δράσεις που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει και διευκολύνει και την ακαδημαϊκή και την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση» (Evertson & Weinstein, 2006:4). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αποτελεί την πιο σημαντική ευθύνη του εκπαιδευτικού (Marzano & Marzano, 2003), δεδομένου ότι καταγράφεται να έχει, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες, τη μεγαλύτερη επίδραση στην πρόοδο των μαθητών (Wang, Haertel & Walberg, 1993).

Εκπαιδευτικοί και διαχείριση τάξης

Η έννοια διαχείριση της τάξης «περιλαμβάνει ένα συνδυασμό προσεγγίσεων και διαδικασιών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν και να διατηρήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη όπου μπορούν να εκπαιδεύσουν και να διδάξουν, χρησιμοποιώντας εργαλεία και τεχνικές για να προκαλέσουν αλλαγή συμπεριφοράς όπου απαιτείται και να αποτρέψουν προβλήματα πειθαρχίας» (Romi, Lewis & Roache, 2013:216). Οι

στρατηγικές διαχείρισης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβάλλουν στη διατήρηση της τάξης αλλά και να ευνοούν τη διαδικασία μάθησης (Schaub & Elias, 2015). Το περιβάλλον της τάξης έχει ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί τη βάση για τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006) οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει σαφή κριτήρια συμπεριφοράς η οποία θεωρείται ως *αταξία* στο βαθμό που δημιουργούν πρόβλημα ελέγχου και εκπαιδευτικής λειτουργίας (εμποδίζει τη ροή του μαθήματος, εμποδίζει τη μάθηση για όλους, παρουσιάζει ψυχολογική ή φυσική επικινδυνότητα για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκαλεί καταστροφή της παρουσίας του σχολείου). Έτσι, η θέσπιση κανόνων και διαδικασιών στην τάξη, η ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων με μαθητές και γονείς, η καλή οργάνωση της διδασκαλίας και η υποκίνηση των μαθητών, η πειθαρχία και η οργάνωση, η διάταξη της τάξης αποτελούν πέντε βασικά πεδία στη διαδικασία της διαχείρισης της τάξης. Από τις παραπάνω διαστάσεις, οι τέσσερις αφορούν στην πρόληψη μη αποδεκτής συμπεριφοράς, ενώ η πειθαρχία σχετίζεται και με την πρόληψη και την αντιμετώπιση άσχημης συμπεριφοράς (Garrett, 2014). Επίσης, η σωστή διαχείριση του χρόνου με την οργανωμένη εμπλοκή των μαθητών σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες μειώνει πιθανότητες συμπεριφορών μαθητών που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη (Little & Akin-Little, 2003). Υποστηρίζεται ότι η εφαρμογή προληπτικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης διαμορφώνει αποτελεσματικές τάξεις (Evertson & Poole, 2008). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι κεντρικής σημασίας για τη μαθησιακή διαδικασία γιατί αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών, μειώνει τις ενοχλητικές συμπεριφορές που αποσυντονίζουν τη διαδικασία και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο (Wang, Haertel & Walberg, 1993). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει μια μοναδική στρατηγική που να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της άσχημης συμπεριφοράς των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδακτική εμπειρία επηρεάζει τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, έρευνες αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με χρόνια εμπειρίας έχουν καλύτερη αντίληψη της διαχείρισης της τάξης, γεγονός που συμβάλλει στην πρόβλεψη ζητημάτων και στην προσαρμογή από μέρους τους αντίστοιχων πρακτικών (Berger, Girardet, Vaudroz & Crahay, 2018).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας στην επιλογή τεχνικών διδασκαλίας (πρόληψης, ενίσχυσης, αντιμετώπισης) για τη διαχείριση προβλημάτων τάξης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε και οριοθέτησε την έρευνα ήταν:

Υπάρχει επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας στην επιλογή τεχνικών διδασκαλίας (πρόληψης, ενίσχυσης, αντιμετώπισης) για τη διαχείριση προβλημάτων τάξης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;

Δομή ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας. Για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο δομήθηκε σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε, μετά από προσαρμογές για την ελληνική πραγματικότητα, μέρος των δηλώσεων-ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο «*Στρατηγικές εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης*» διαμορφωμένο από τους ερευνητές του προγράμματος The Incredible Years, το οποίο αξιολογεί τη συχνότητα και χρησιμότητα γενικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για τη διαχείριση της τάξης. Οι δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια με βάση τη βιβλιογραφία σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τεχνικές πρόληψης, ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς και τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτύπωσαν τη συχνότητα χρήσης διαφορετικών τεχνικών διαχείρισης μέσα από 26 ερωτήσεις σε μια 5θμια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=πολύ συχνά, 2=συχνά, 3=τις μισές φορές, 4=μερικές φορές, 5=σπάνια/ποτέ).

Δείγμα Έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2019 με τη μέθοδο του δείγματος ευκαιρίας. Το ερωτηματολόγιο, σε μορφή google forms, εστάλη σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Ηλείας και ζητήθηκε από τους Διευθυντές να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 313 εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Από αυτούς, οι 83 (26,5%) ήταν άνδρες και οι 230 (73,5%) γυναίκες. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, οι 61 συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν από 0-10 έτη (19,5%), 127 από 11-20 έτη (40,6%), 84 από 21 έως 30 έτη (26,8%) και 41 από 31 έτη και άνω (13,1%).

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων της Ηλείας αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS 25.0 for Windows. Έγινε έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha των ερωτήσεων για τις τεχνικές διαχείρισης τάξης (Cronbach's alpha=0,897). Ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής και έγιναν συσχετίσεις του εργασιακού χρόνου με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης. Οι συσχετίσεις αυτές έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U.

Αποτελέσματα της έρευνας

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Σχετικά με τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές των ετών υπηρεσίας με δύο από τις συνολικά 12.

1) «Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου (π.χ. βαθιές ανάσες, θετικό εσωτερικό διάλογο)» (Ερώτηση B16) (χ^2 (3)=9,220, $p=0,027<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών 11-20 και 21-30 ($U(127, 84)=4216,000$, $p=0,007<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=114,80) από αυτούς που έχουν 21-30 έτη (mean rank=92,69) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Προάγω τη συναισθηματική ανάπτυξη» (Ερώτηση B24) (χ^2 (3)=11,209, $p=0,011<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών υπηρεσίας: α) 11-20 και 31 και άνω ($U(127, 41)=1974,500$, $p=0,012<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=89,45) σε σχέση με όσους έχουν 31 και άνω έτη (mean rank=69,16) με την ερώτηση- δήλωση αυτή. β) 0-10 και 11-20 ($U(61, 127)=3114,500$, $p=0,019<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=100,48) από αυτούς που έχουν 0-10 έτη (mean rank=82,06) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

A/A	Ερώτηση -Δήλωση	Έτη υπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	P-value
B16	Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου (π.χ., βαθιές ανάσες, θετικό εσωτερικό διάλογο).	11-20	127	114,80	4216,000	0,007
		21-30	84	92,69		
B24	Προάγω τη συναισθηματική ανάπτυξη.	11-20	127	89,45	1974,500	0,012
		31 και άνω	41	69,16		
		0-10	61	82,06	3114,500	0,019
		11-20	127	100,48		

Πίνακας 1: Συσχετίσεις ετών υπηρεσίας με τεχνικές πρόληψης

διαχείρισης της τάξης

Όσον αφορά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές των ετών υπηρεσίας με δύο από τις συνολικά 4.

1) «Επιβραβεύω στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα» (Ερώτηση B3) ($\chi^2(3)=9,744$, $p=0,021<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών υπηρεσίας: α) 11-20 και 21-30 ($U(127, 84)=4104,500$, $p=0,003<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=115,68) σε σχέση με όσους έχουν 21-30 έτη (mean rank=91,36) με την ερώτηση- δήλωση αυτή. β) 0-10 και 21-30 ($U(61, 84)=2031,000$, $p=0,027<0,05$). Όσοι έχουν 0-10 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=81,70) από αυτούς που έχουν 21-30 έτη (mean rank=66,68) με την ερώτηση- δήλωση αυτή.

2) «Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π. χ. ειδικός βοηθός, επιπλέον χρόνος στον υπολογιστή)» (Ερώτηση B19) ($\chi^2(3)=22,731$, $p=0,003<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών συνολικής υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών υπηρεσίας: α) 11-20 και 21-30 ($U(127, 84)=3905,000$, $p=0,001<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=117,25) σε σχέση με όσους έχουν 21-30 έτη (mean rank=88,99) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. β) 0-10 και 21-30 ($U(61, 84)=1412,000$, $p=0,000<0,05$). Όσοι έχουν 0-10 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=91,85) από αυτούς που έχουν 21-30 έτη (mean rank=59,31) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

A/A	Ερώτηση -Δήλωση	Έτη υπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B3	Επιβραβεύω στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα	11-20	127	115,68	4104,500	0,003
		21-30	84	91,36		
		0-10	61	81,70	2031,000	0,027
		21-30	84	66,68		
B19	Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π. χ. ειδικός βοηθός, επιπλέον χρόνο στον υπολογιστή)	11-20	127	117,25	3905,000	0,001
		21-30	84	88,99		
		0-10	61	91,85	1412,000	0,000
		21-30	84	59,31		

Πίνακας 2: Συσχετίσεις ετών υπηρεσίας με τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς

Αναφορικά με τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς*, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές των *ετών υπηρεσίας* με 4 από τις συνολικά 10.

1) «*Στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντή/ριας για άσχημη συμπεριφορά*» (Ερώτηση B9) (χ^2 (3)=12,510, $p=0,006<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών υπηρεσίας: α) 0-10 και 31 και άνω ($U(61, 41)=939,500$, $p=0,009<0,05$). Όσοι έχουν 0-10 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=56,60) σε σχέση με όσους έχουν 31 και άνω έτη (mean rank=43,91) με τη δήλωση αυτή. β) 0-10 και 11-20 ($U(61, 127)=3011,000$, $p=0,001<0,05$). Όσοι έχουν 0-10 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=108,64) από αυτούς που έχουν 11-20 έτη (mean rank=87,71) με τη δήλωση αυτή.

2) «*Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά*» (Ερώτηση B12) (χ^2 (3)=10,582, $p=0,014<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών υπηρεσίας: α) 0-10 και 31 και άνω ($U(61, 41)=843,500$, $p=0,003<0,05$). Όσοι έχουν 0-10 έτη υπηρεσίας συμφωνούν λιγότερο (mean rank=44,83) σε σχέση με όσους έχουν 31 και άνω έτη (mean rank=61,43) με τη δήλωση αυτή. β) 21-30 και 31 και άνω ($U(84, 41)=1267,000$, $p=0,011<0,05$). Όσοι έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας συμφωνούν λιγότερο (mean rank=57,58) από αυτούς που έχουν 31 και άνω έτη (mean rank=74,10) με τη δήλωση αυτή.

3) «*Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη*» (Ερώτηση B13) (χ^2 (3)=11,073, $p=0,011 <0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών υπηρεσίας: α) 0-10 και 11-20 ($U(61, 127)=3040,000$, $p=0,013<0,05$). Όσοι έχουν 0-10 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=108,16) σε σχέση με όσους έχουν 11-20 έτη (mean rank=87,94) με τη δήλωση αυτή. β) 11-20 και 31 και άνω ($U(127, 41)=1901,000$, $p=0,007<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν λιγότερο (mean rank=78,97) από αυτούς που έχουν 31 και άνω (mean rank=101,63) με τη δήλωση αυτή.

4) «*Χρησιμοποιώ μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρω το παιδί που δείχνει αδιαφορία*» (Ερώτηση B25) (χ^2 (3)=14,895, $p=0,002<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών υπηρεσίας: α) 11-20 και 21-30 ($U(127, 84)=3908,500$, $p=0,000<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=117,22) σε σχέση με όσους έχουν 21-30 έτη (mean rank=89,03) με τη δήλωση αυτή. β) 11-20 και 31 και άνω ($U(127, 41)=1937,000$, $p=0,009<0,05$). Όσοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=89,75) από αυτούς που έχουν 31 και άνω έτη (mean rank=68,24) με τη δήλωση αυτή.

A/A	Ερώτηση -Δήλωση	Έτη υπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	P-value
B9	Στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντή/ριας για άσχημη συμπεριφορά.	0-10	61	56,60	939,500	0,009
		31 και άνω	41	43,91		
		0-10	61	108,64	3011,000	0,001
		11-20	127	87,71		
B12	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά.	0-10	61	44,83	843,500	0,003
		31 και άνω	41	61,43		
		21-30	84	57,58	1267,000	0,011
		31 και άνω	41	74,10		
B13	Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη.	0-10	61	108,16	3040,000	0,013
		11-20	127	87,94		
		11-20	127	78,97	1901,000	0,007
		31 και άνω	41	101,63		
B25	Χρησιμοποιώ μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρω το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	11-20	127	117,22	3908,500	0,000
		21-30	84	89,03		
		11-20	127	89,75	1937,000	0,009
		31 και άνω	41	68,24		

Πίνακας 3: Συσχετίσεις ετών υπηρεσίας με τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς

Συμπεράσματα

Σχετικά με τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης, οι συμμετέχοντες με 11-20 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους συμμετέχοντες με περισσότερα έτη υπηρεσίας (21-30), στρατηγικές διαχείρισης του θυμού τους και προαγωγής της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών σε σχέση με τους συμμετέχοντες με 31 έτη και άνω υπηρεσίας. Επίσης, οι ερωτώμενοι με 11-20 έτη υπηρεσίας προάγουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με όσους έχουν μικρότερη (0-10) συνολική υπηρεσία. Συμπερασματικά, όσον αφορά τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης οι συμμετέχοντες με 11-20 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές διαχείρισης του θυμού τους και προαγωγής της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών.

Αναφορικά με τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με 21-30 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους ερωτώμενους με λιγότερα (0-10 και 11-20) έτη υπηρεσίας την επιβράβευση στοχευμένων θετικών συμπεριφορών με κίνητρα και τη χρήση ειδικών προνομίων.

Όσον αφορά τις *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς*, οι ερωτώμενοι με λιγότερα (0-10) έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους ερωτώμενους με περισσότερα (11-20 και 31 και άνω) έτη υπηρεσίας την παραπομπή του μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντή/ντριας για άσχημη συμπεριφορά. Οι συμμετέχοντες με περισσότερα (31 και άνω) έτη υπηρεσίας σε σχέση με τους συμμετέχοντες με λιγότερα (0-10 και 21-30) έτη υπηρεσίας προσκαλούν συχνότερα τους γονείς για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά. Οι ερωτώμενοι με 11-20 έτη υπηρεσίας σε σχέση με τους ερωτώμενους με λιγότερα (0-10) και περισσότερα (31 και άνω) έτη υπηρεσίας αγνοούν σε μικρότερο βαθμό την άτακτη συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη. Επίσης, οι συμμετέχοντες με 11-20 έτη υπηρεσίας συγκριτικά με τους συμμετέχοντες με περισσότερα (21-30 και 31 και άνω) έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν περισσότερο μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρουν το παιδί που δείχνει αδιαφορία. Συμπερασματικά, αναφορικά με τις *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς* οι συμμετέχοντες με 0-10 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν περισσότερο την παραπομπή του μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντή/ντριας για άσχημη συμπεριφορά και την αγνόηση της άτακτης συμπεριφοράς η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση και αποδιοργάνωση στην τάξη. Οι συμμετέχοντες με 11-20 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό μη λεκτικά σήματα για την επαναφορά του παιδιού που δείχνει αδιαφορία. Οι ερωτώμενοι με 31 και άνω έτη υπηρεσίας εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πρόσκληση γονέων στο σχολείο για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά και την αγνόηση της άτακτης συμπεριφοράς η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C. & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1), 1-12.
- Evertson, C. & Poole, I. (2008). Proactive Classroom management. In T. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*. (pp.131-140). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management—The essentials*. New York: Teachers College Press.
- Lewis, R. (2009). *Understanding pupil behaviour: Classroom management techniques for teachers*. London: Routledge.

- Little, S. & Akin-Little, K.A. (2003). *Classroom management*. In W. T. O'Donohue, J. E. Fisher, S. C. Hayes (Eds), *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice*. 65-70. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Marzano, R. & Marzano, J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Romi, S. Lewis, R. & Roache, J. (2013). Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects*, 43(2), 215-231.
- Schaub, Y. & Elias, J. M. (2015). From compliance to responsibility. Social emotional learning and classroom management. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds), *Handbook of Classroom Management 2nd edition*. New York: Routledge.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.

Επιμορφωτική πολιτική στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία

Αντύπας Γεράσιμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.85, M.Ed, M.Sc., antyger@gmail.com

Κυριαζή Αιμιλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., emilypatra@yahoo.gr

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως δείκτης ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης έχει απασχολήσει από δεκαετίες τους φορείς άσκησης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στον ευρωπαϊκό χώρο οι ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης εντοπίζονται στο συγκεντρωτισμό, την υποχρεωτικότητα, τη διάρκεια και τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στον ελλαδικό χώρο είναι γεγονός ότι μέχρι και την προηγούμενη δεκαετία, ενώ υπήρχαν επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, δεν υπήρχε οργανωμένος σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς ευρωπαϊκής επιμορφωτικής πολιτικής όπου εντοπίζεται ότι τα προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς πολλές φορές είναι μικρής διάρκειας και αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως εκτελεστικούς φορείς της επίσημης πολιτικής, γεγονός που υποβαθμίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα και αυτονομία. Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών είναι εναρμονισμένο με τις επιλογές της εκάστοτε κυβέρνησης, τα εθνικά κράτη οφείλουν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εύρωστου συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, ώστε να αφήνει θετικό αποτύπωμα ενδυνάμωσης τόσο στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, όσο και στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση, Επιμορφωτική πολιτική.

Εισαγωγή

Η διαρκής επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει συγκεντρώσει τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω της ανάγκης για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο επίκεντρο λοιπόν της συζήτησης που κυριαρχεί σε διεθνές επίπεδο όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού βρίσκεται η δια βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας (Ξωχέλλης, 2005, Χατζηδήμου, 2012). Σε μια κοινωνία που όλα αλλάζουν με ραγδαίους ρυθμούς, έγινε εμφανής η ελλειμματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γι' αυτό η επιμόρφωση αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών για την προώθηση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Χατζηδήμου, 2012).

Διαχρονικά η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούσε αντικείμενο εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού, υπηρετώντας αυστηρά και μόνο το εθνικό συμφέρον (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, Ζμας, 2007, Τσαούσης, 2007). Η γραμμική αυτή πορεία πλέον εγκαταλείπεται, καθώς τα κράτη συμμετέχουν σε διεθνείς οργανισμούς και εκχωρούν σε αυτούς βασικές αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες. Έτσι λοιπόν η βαρύτητα

του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συγκείμενου των χωρών αυξάνεται προοδευτικά (Paine & Zeichner, 2012, Τσαούσης, 2007).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 διατυπώθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι για την εγχάραξη ενιαίας πολιτικής, άρρηκτα συνδεδεμένης με μια οικονομική πολιτική σύγκλισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αρχικά με την ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχτ και αργότερα με τις αποφάσεις για «πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη γνώση» μέσω της εκπαίδευσης, στη Λισσαβόνα και τη Μπολόνια (Μαυρογιώργος, 2003).

Τα προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς πολλές φορές είναι μικρής διάρκειας και αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως εκτελεστικούς φορείς της επίσημης πολιτικής, γεγονός που υποβαθμίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα και αυτονομία (Day, 2003, 288-290). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005, 121), υπάρχουν κοινά προβλήματα στις περισσότερες χώρες, που οφείλονται στη μη σύνδεση και συνέχεια με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και στον μη συνυπολογισμό των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σε έρευνα που υλοποιήθηκε στα ευρωπαϊκά δίκτυα Eurydice και Enter, από την Λαζαρίδου (2010), αναδείχθηκε η επικράτηση της ποικιλομορφίας σχετικά με την εφαρμοζόμενη επιμορφωτική πολιτική στις ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι σύμφωνα με την έρευνα η επιμόρφωση εκπαιδευτικούς σε 15 ευρωπαϊκές χώρες είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς χωρίς όμως να υπάρχουν κυρώσεις για τη μη συμμετοχή. Η συμμετοχή σε υποχρεωτικά ή προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα σε Γαλλία, Ισπανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία και Βουλγαρία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική και μισθολογική ανέλιξη, και συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους φορείς και τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρατηρείται διαφοροποίηση. Επιμορφωτικοί φορείς είναι συνήθως τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οι εκπαιδευτικές ενώσεις, οι ιδιωτικοί φορείς αλλά και οι σχολικές μονάδες που υλοποιούν ενδοσχολική επιμόρφωση.

Η συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και των Διεθνών Οργανισμών, όπως του ΟΟΣΑ, της Διεθνούς Τράπεζας, του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου, ανθρωπιστικών οργανισμών, όπως ο ΟΗΕ και η UNESCO, καθώς και των διεθνών φορέων εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών, όπως η Educational International σε παγκόσμια και η ETUCE σε ευρωπαϊκή κλίμακα, υπήρξε καθοριστική στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Οι εκτεταμένες έρευνές τους, οι προτάσεις - αναφορές, η συλλογή στατιστικών δεδομένων και η καταγραφή τους σε βάσεις δεδομένων αποτελούν άμεσο ή έμμεσο μοχλό πίεσης με τον οποίο θέτουν προτεραιότητες, διαμορφώνουν πολιτικές θέσεις και νόρμες, προκαλούν αντιπαραθέσεις και αναπροσαρμόζουν την εκπαιδευτική ατζέντα των μη συγκλινόντων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε γενικές γραμμές οι διεθνείς αυτές εκπαιδευτικές τάσεις παρεμβαίνουν, ενισχύουν τη συνεργασία και επηρεάζουν τα εθνικά εκπαιδευτικά πλαίσια μέσα σε συγκριτικές διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού. Συνεπώς, η επίδρασή τους στην εκπαιδευτική δικτύωση των εθνικών κρατών είναι αδιαμφισβήτητη (Τσαούσης, 2007, 314).

Η επιμόρφωση στις ΗΠΑ είναι αποσπασματική και χαρακτηρίζεται από τη δεκαετία του '90 από ανυπαρξία συγκεκριμένων επιμορφωτικών δομών, ως αποτέλεσμα μιας αδύναμης επιμορφωτικής πολιτικής με ισχνή χρηματοδότηση (Bernier και McClelland, 1989), που προσέφερε μικρής διάρκειας σεμιναριακά μαθήματα (Darling-Hammond, 1996).

Παρά λοιπόν τις εξαγγελίες πολλών κυβερνήσεων για την ενίσχυση του θεσμού της επιμόρφωσης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, υπάρχει έλλειψη μακρόπνοου επιμορφωτικού σχεδιασμού και ενιαίας φιλοσοφίας (Παπαναούμ, 2003, 65-66).

Επιμορφωτικές πολιτικές των κρατών-μελών Ε.Ε. - πλαίσιο επιμόρφωσης

Ένα διαχρονικό ζήτημα υψίστης προτεραιότητας και βασικό θέμα συζήτησης στο πλαίσιο της συγκρότησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί η ανάγκη οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2003, 111, Uzerli & Kerger, 2010).

Η πρώτη καταγεγραμμένη αναφορά για μια κοινή πολιτική σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση έγινε το Μάιο του 1948, στη σύνοδο της Χάγης, όπου η Ευρώπη έχοντας μόλις βγει από έναν πόλεμο, έθεσε ως κύριους στόχους τη συνεργασία και την ειρήνη. Η «εκπαίδευση» δεν αποτέλεσε αντικείμενο διαλόγου, καθώς προτεραιότητα είχαν οι τομείς της οικονομίας και της πολιτικής (Pepin, 2007).

Η υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης το 1957, που σηματοδότησε την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ), με μόλις έξι ιδρυτικά μέλη, είχε την οικονομική και αγροτική πολιτική στο επίκεντρο και για πρώτη φορά την επίσημη και σαφή αναφορά της ανάγκης επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και την διαμόρφωση «μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση», καθώς και την εισαγωγή συστημάτων αξιολόγησης, λογοδοσίας και διοικητικής διαχείρισης (Σταμέλος, 2009).

Σχετικά με το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού, εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον από τη δεκαετία του '70. Έκτοτε πολλά ευρωπαϊκά κείμενα περιλαμβάνουν σχετικές αναφορές. Καταρχήν, στα μέσα της δεκαετίας του '80, εγκαινιάζοντας μια σειρά από ενέργειες, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, με το περίφημο κείμενο «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (1987) ενθάρρυνε τα κράτη-μέλη να αποσαφηνίσουν τους σκοπούς της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, δημιουργώντας ευέλικτα προγράμματα και παρέχοντας τους κατάλληλους πόρους. Έτσι η εκπαίδευση, πριν ακόμα τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, απέκτησε θεσμική υπόσταση ως τομέας άσκησης κοινοτικής πολιτικής (Eurydice, 1995). Το μεταγενέστερο κείμενο του 1988, «Απόφαση του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την Ευρωπαϊκή Διάσταση», ενεργοποίησε μια σειρά από εθνικές

ενέργειες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων, την ανάπτυξη της συνεργασίας την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας.

Είναι γεγονός όμως ότι «η Ε.Ε. δεν έχει άμεση εμπλοκή ή δραστηριοποίηση στον τομέα της επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης ή πιστοποίησης των εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη. Ο ρόλος της είναι περισσότερο στρατηγικός, στην κατεύθυνση του προτύπου της ευρωπαϊκής ενοποίησης» (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007, 23-24).

Η επαναφορά του εν λόγω θέματος έγινε με το «Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» (1993), όπου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτάσσεται ως βασικό μέσο για την προώθηση των παιδαγωγικών καινοτομιών.

Υλοποιώντας την απόφαση του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, η οποία προέβλεπε «να γίνει η Ένωση έως το 2010 η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή», τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. συμφώνησαν στη θέσπιση κοινών στόχων για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Παράλληλα τέθηκε η εκπαίδευση στο επίκεντρο των κοινοτικών πολιτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007, 26).

Μάλιστα, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» τέθηκαν σχετικοί ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες. Ακολούθησαν η «Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης» (2000), όπου επισημάνθηκε ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποτελεί σημαντικό δείκτη για την εκπαίδευση, η τελική Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας το 2001 που προτάσσει το τρίπτυχο: ποιότητα – προσβασιμότητα – ανοιχτότητα, το κείμενο της Επιτροπής «Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010» το 2002, καθώς και οι επόμενες Εκθέσεις Προόδου από το 2003 και έπειτα, σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται ως δείκτης παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της σχολικής εκπαίδευσης» (European Commission, 2007).

Η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αναφέρει ότι «οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, 3-4), ενώ δεν παραλείπει να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού που καλύπτει την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σημαντικά ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης με αντικείμενο, μεταξύ άλλων, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν υλοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, όπως: το ARION, το Comenius, το Grundtvig, το Erasmus και το Erasmus+.

Παρ' όλα αυτά, που απαρτίζουν τις μακροχρόνιες διακηρύξεις των Υπουργών Παιδείας, τις πολλαπλές εκθέσεις και τις προτάσεις της Επιτροπής καθώς και την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσης και εκπαιδευτικών δικτύων και ενώσεων, η συγκρισιμότητα των στοιχείων σχετικά με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στις χώρες - μέλη της Ε.Ε. δεν είναι ακόμα δυνατή. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα κράτη-μέλη δεν έχουν υιοθετήσει μια ενιαία πολιτική θέση σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και το επαγγελματικό τους προφίλ/περίγραμμα (OECD, 2013a).

Άλλωστε οι σχετικές διαδικασίες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από ζητήματα ιδεολογίας και ιστορικών καταβολών, διοικητικών μοντέλων, μαθησιακών πρακτικών, καθώς και κοινωνικών προτύπων και αξιών (European Commission, 2011, Eurydice, 2002).

Υπάρχει καταγραφή μεγάλων αποκλίσεων στο θεσμικό πλαίσιο τόσο της αρχικής τους εκπαίδευσης όσο κυρίως της συνεχούς επιμόρφωσής τους. Καταρχήν αναπτύχθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα για συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα ή προγράμματα επικαιροποίησης των προσόντων της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Ακολούθησε η σταδιακή εξέλιξη με την ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς το επιμορφωτικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε και στα προβλήματα των σχολικών οργανισμών, τη βελτίωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού, καθώς και την προώθηση της σχολικής καινοτομίας (Ευρυδίκη, 1995, 33).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), οι ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο εντοπίζονται: α) «στο επίπεδο θεσμικής ρύθμισης και ελέγχου της επιμόρφωσης (συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση)», β) «στην υποχρεωτικότητα ή μη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά και την τυχόν θεσμικά προσδιορισμένη ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης» και γ) «στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007, 40).

Τα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη, επιπλέον, δεν καλύπτονται από ένα σύστημα με διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται μόνο στην αρχική κατάρτιση, ενώ η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εναπόκειται είτε σε εθελοντική βάση είτε πραγματοποιείται βάσει εθνικών κατευθύνσεων. Επομένως είναι αναμενόμενο ότι το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης αντιμετωπίζεται κυρίως σε εθνικό επίπεδο και αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ευρωπαϊκού οράματος, αφού παρατηρείται έλλειψη συντονισμού, νομοθετικού πλαισίου, πόρων, συνεκτικότητας και συνέχειας, ακόμα και άρνηση εφαρμογής των μεταρρυθμιστικών μέτρων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, 58-59, European Commission, 2007b).

Στο πλαίσιο της συγκριτικής μελέτης της επιμορφωτικής πολιτικής στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. παρατηρείται ένα αρκετά μεγάλο φάσμα μορφών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που διαφέρουν ως προς τους στόχους, τη διάρκεια, το φορέα παροχής, το περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους/προσεγγίσεις, τις συνθήκες οργάνωσης κ.λπ. (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007, 40).

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει η Zafeirakou (2002, 260) η φύση, το περιεχόμενο και η μορφή του επιμορφωτικού πλαισίου των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. επηρεάζεται άμεσα από τους εξής παράγοντες:

α) από ζητήματα που συνδέονται με την αγορά εργασίας, δηλαδή τη σχέση της προσφοράς και της ζήτησης στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών, καθώς σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία, η Γαλλία και η Ολλανδία, όπου η ζήτηση είναι μεγαλύτερη από την προσφορά και συνεπώς η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι ισχυρή. Έτσι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καλείται να συμπληρώσει το δημιουργούμενο κενό.

β) από το βαθμό αποκέντρωσης, δηλαδή το βαθμό εκχώρησης αρμοδιοτήτων στους αρμόδιους περιφερειακούς ή τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς, όπου εφαρμόζονται πολιτικές διοικητικής, πολιτικής και οικονομικής αυτονομίας, που επηρεάζει άμεσα τον τρόπο εφαρμογής και τον φορέα παροχής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, εκτός του κράτους, το οποίο ταυτόχρονα, προσπαθεί να διατηρήσει ένα ελάχιστο ποιοτικό και συνεκτικό επιμορφωτικό πλαίσιο που συνδέει την αρχική με την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2005).

Όπως αναφέρει ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007, σελ. 45) μεταξύ των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, που έχουν ως στόχο τη διασφάλιση ποιοτικού και ολοκληρωμένου προγράμματος επιμορφωτικής στρατηγικής πολιτικής, στις ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβάνονται: α) Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, β) Ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, γ) Δημόσια κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, δ) Συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, ε) Ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης, στ) Άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικές εταιρείες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κ.λπ.

Μάλιστα, σύμφωνα με την έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης - ΟΟΣΑ (Μελέτη «Teachers Matter», 2005, 122-123), σε χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Ισπανία και η Ελλάδα οι κρατικές υπηρεσίες - φορείς αναλαμβάνουν τέτοιου είδους δράσεις, ενώ σε άλλες όπως η Δανία, η Ολλανδία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Φινλανδία, η Σουηδία, η Ελβετία και το Βέλγιο παρατηρείται επικέντρωση στην επιμορφωτική ζήτηση, άρα και μείωση της κρατικής παρέμβασης & οργάνωσης.

Η σχέση της αρχικής εκπαίδευσης με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δεν παρουσιάζει μια ενιαία και

συνεκτική ταυτότητα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, καθώς άλλοτε δίνεται βαρύτητα στην ενίσχυση της αρχικής επιμόρφωσης με ενδεχόμενη αλλαγή επιλογής επαγγέλματος (γαλλική κοινότητα Βελγίου), άλλοτε στην αναπροσαρμογή και στην ολοκλήρωση των γνώσεων που κατακτήθηκαν στη φάση της αρχικής επιμόρφωσης, ενώ αλλού επικεντρώνονται στην απόκτηση εξ' ολοκλήρου νέων γνώσεων και δράσεων (Ανδρέου, 1999, 228).

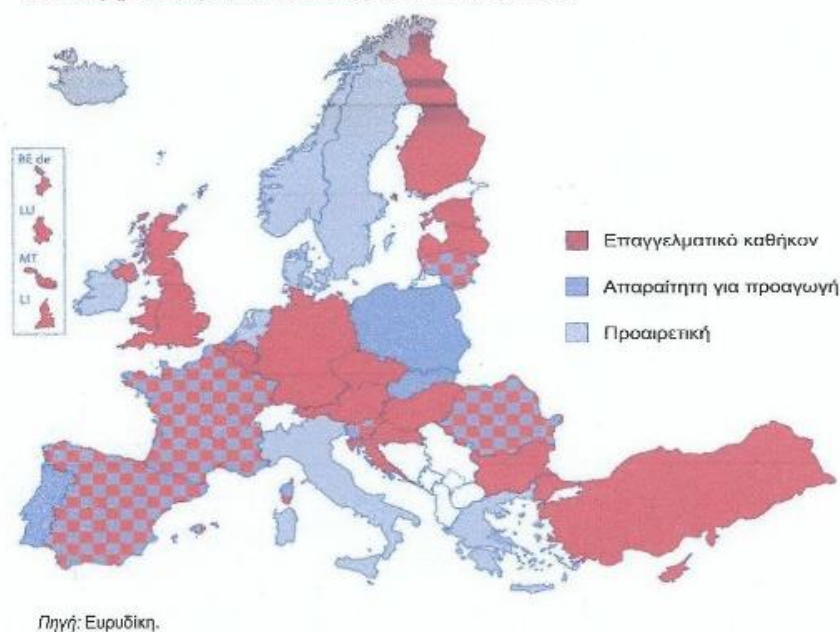
Διαφορές καταγράφονται ακόμα και στην ελάχιστη ετήσια διάθεση χρόνου για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανά χώρα: ειδικότερα κυμαίνεται από 3 ή 5 ημέρες (π.χ. Βέλγιο) ή από 15 μέχρι 39 ώρες το χρόνο. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί το παράδειγμα της Ολλανδίας, όπου η επιμόρφωση καταλαμβάνει το 10% του ετήσιου χρόνου εργασίας, υπερβαίνοντας τις 170 ώρες, ύστερα από αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007, 42, Eurydice, 2002; 2003).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη έχει υποχρεωτικό - δεσμευτικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα τίθεται και σε προαιρετική βάση. Μάλιστα σε κάποια από αυτά, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, υπάρχει άμεση σύνδεση της επιμόρφωσης και με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως προσόν για τη διεκδίκηση μιας θέσης στελέχους.

Η τάση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της επιμόρφωσης κέρδισε έδαφος από τα μέσα της δεκαετίας του 90, ενώ από το 2002 και έπειτα η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα θεωρείται επαγγελματικό καθήκον σε 24 κράτη-μέλη. Ειδικότερα, σε κράτη όπως η Ισπανία, η Λιθουανία, η Γαλλία, η Ρουμανία και η Σλοβενία η επιμόρφωση αποτελεί προϋπόθεση για τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα στην Πορτογαλία η μη συμμετοχή στην επιμόρφωση επιφέρει τιμωρία ή αρνητική αξιολόγηση, ενώ στην Ελλάδα και τη Σλοβενία η επιμόρφωση είναι επιβεβλημένη στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Eurydice - Eurostat, 2012).

Τέλος, η παρακάτω εικόνα του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη (2012) αποτυπώνει το πλαίσιο της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ε.Ε. Με κόκκινο χρώμα παρουσιάζονται τα κράτη όπου η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί επαγγελματικό καθήκον, με σκούρο μπλε τα κράτη όπου η συμμετοχή σε ανάλογες δραστηριότητες είναι προϋπόθεση για την προαγωγή, ενώ με ανοιχτό μπλε σημειώνονται οι χώρες όπου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών τίθεται σε προαιρετική βάση (Eurydice, 2012, σελ. 118).

Σχήμα Ε7: Καθεστώς συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1, 2 και 3), 2010/11



Εικόνα 1: Ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδίκη - πλαίσιο διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπ/σης στην Ε.Ε. (ISCED 1,2 και 3) 2010/11

Η νεώτερη ευρωπαϊκή πολιτική στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» προέβλεπε τη συνέχιση μέχρι το 2020 της κοινής στρατηγικής των κρατών-μελών, επικυρώνοντας της Συνθήκης της Λισσαβώνας, που είχε θέσει τη Δια βίου Μάθηση στο επίκεντρο των μεταρρυθμίσεων και των επερχόμενων αλλαγών, καθώς μέσω αυτής θα πραγματοποιούνταν η έννοια του reskilling που θα ενδυνάμωνε την απασχολησιμότητα των ατόμων και τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Έτσι μετά την Συνθήκη του Μάαστριχτ, αλλά και αργότερα της Λισσαβώνας και της Μπολόνια, η επιμορφωτική πολιτική της Ευρώπης έχει μια τάση σύγκλισης και εναρμόνισης με τις απαιτήσεις της αγοράς.

Η θέσπιση του προγράμματος Erasmus που αφορούσε στην κινητικότητα ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, είχε ως στόχο την αύξηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής τους, την αύξηση της κινητικότητας των ενηλίκων καθώς και την ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Το πρόγραμμα Erasmus+ το 2013 που αποτέλεσε ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, δημιουργήθηκε από την συσσωρευμένη εμπειρία διαχείρισης προγενέστερων ευρωπαϊκών προγραμμάτων από 2007-2013 (European Commission, 2017).

Ειδικότερα, η εκπαιδευτική μονάδα υποβάλλει αίτηση όπου ουσιαστικά αποτυπώνονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, το όραμα του σχολείου και το ευρωπαϊκό πλάνο ανάπτυξης του, τα αναμενόμενα μαθησιακά οφέλη για τους συμμετέχοντες και ο αντίκτυπος αυτών, καθώς και η λεπτομερής ανάλυση του τρόπου διάχυσης των νέων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, με σκοπό τον πολλαπλασιασμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η θεματολογία της επιμόρφωσης συνίσταται από τις διαμορφούμενες κατά περίπτωση ανάγκες. Οι δε άξονες προτεραιότητας, όπως αυτοί έχουν τεθεί από την Ε.Ε., περιλαμβάνουν την Παιδαγωγική της Συμπερίληψης και της ειδικής αγωγής, την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, την διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ενίσχυση των γλωσσών και της γλωσσικής ποικιλομορφίας, την ισότητα των δύο φύλων, τον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων, τη λήψη μέτρων για την καταπολέμηση της σχολικής εγκατάλειψης, τον ψηφιακό εγγραμματοισμό κ.τλ. (European Commission, 2017).

Οι κύριοι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα κινητικότητας Erasmus+, σύμφωνα με στοιχεία του δικτύου Eurydice (2013), είναι η προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης και προώθησης και η οικονομική επιχορήγηση που προσφέρεται.

Επιμορφωτική πολιτική ΟΟΣΑ και UNESCO

Το ενδιαφέρον οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development) - OECD (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) και η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών), για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα στράφηκε από νωρίς στο ζήτημα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ήδη από τη δεκαετία του '70 τέθηκε το σύνολο των αλλαγών, αρχών και προσόντων, που επρόκειτο να επηρεάσουν τις επόμενες δεκαετίες την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Commission of the E.C., 2000a; Coolahan, 2002; Ματθαίου, 2007).

Η μεγαλύτερη σύγχρονη πρόκληση σύμφωνα με την UNESCO, είναι η κάλυψη του ελλείμματος σε εκπαιδευτικούς και η βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επιχειρεί λοιπόν, σύμφωνα με το Ζμας (2007), να συμβάλλει στο στρατηγικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπισή τους, οι οποίες τοποθετούν το ανθρώπινο δυναμικό στον πυρήνα της εξέλιξης και προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας σ' ένα κλίμα σεβασμού των βασικών ελευθεριών (Beech, 2009).

Από τη δεκαετία του '30 η UNESCO επεσήμανε στις Παγκόσμιες Διασκέψεις του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης ότι το σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι παιδαγωγικά άρτιο, συμβάλλοντας στην περαιτέρω επαγγελματική τους εξέλιξη (www.ibe.unesco.org, 1935).

Στη σύσταση σχετικά με το status των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την UNESCO (1966), αλλά και σε μεταγενέστερες διακηρύξεις, αναλύεται το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού, επισημαίνεται η ακαδημαϊκή του ελευθερία και η ανάγκη για ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός εκτεταμένου συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης καθώς και η προσαρμογή των μισθών με βάση την κοινωνική καταξίωση που απορρέει από την εργασία του (UNESCO, 2003;2004; Robertson, 2012a).

Στο φόρουμ του Ντακάρ το 2000 επαναλήφθηκε η αναγκαιότητα για βελτίωση της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να απολαμβάνουν του σεβασμού του κράτους, συμμετέχοντας στις αποφάσεις που επηρεάζουν την επαγγελματική τους πορεία. Παράλληλα, αναζητήθηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές για την προσέλκυση και την παραμονή στο επάγγελμα εκπαιδευτικών αυξημένων τυπικών προσόντων (Τσαούσης, 2007).

Τέλος, μια από τις σπουδαιότερες ενέργειες της UNESCO στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί η συμμετοχή της στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση για όλους (2012-2015)», σύμφωνα με το οποίο οι εθνικές κυβερνήσεις καλούνται να ενισχύσουν το ηθικό και το επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους την ενεργή συμμετοχή σε επιμορφωτικά δίκτυα και δράσεις (UNESCO, 2012/2015a). Στη στρατηγική που ανέπτυξε ο οργανισμός για την περίοδο 2014-2021, διατύπωσε έντονες ανησυχίες για τις σοβαρές ποιοτικές ελλείψεις του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου έργου τους, αναδεικνύοντας ως μέσα βελτίωσης την προώθηση της ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τη διάχυση καλών πρακτικών, τη χρήση των νέων τεχνολογιών κ.λπ. (UNESCO, 2015b).

Αντίστοιχη είναι και η συνεισφορά του ΟΟΣΑ στον τομέα της εκπαίδευσης, ασκώντας ιδιαίτερη επίδραση στη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και υπογραμμίζοντας την καθοριστική συμβολή των εκπαιδευτικών σε αυτές (Lown 2001; 2003 στο Bates, 2008, 280).

Από πολύ νωρίς ο ΟΟΣΑ κατέγραψε το σύγχρονο πλαίσιο στο οποίο καλούνται να δραστηριοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί, «ένα πλαίσιο γύρω από την αλλαγή και τις μεταρρυθμίσεις» (OECD, 1989). Οι έννοιες της ατομικής υπευθυνότητας και αυτονομίας που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους συνδέονται άρρηκτα με την επαγγελματική υπευθυνότητα, την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού (OECD, 1979, 20). Υπό αυτές τις συνθήκες η συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη καθίσταται επιτακτική. Μάλιστα, με ειδικές ετήσιες εκθέσεις του με τίτλο «Μια ματιά στην εκπαίδευση: Δείκτες του ΟΟΣΑ» παρέχει πληροφορίες και συλλογή δεδομένων που αφορούν σε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται διεθνώς.

Στο Education Policy Analysis/Teachers for Tomorrow's Schools του OECD (1998), τονίζεται η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των παλαιότερων εκπαιδευτικών, όμως ως μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με τις δομικές και οργανωτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβάνοντας τη συνεργατικότητα, την προσαρμοστικότητα, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη γνωστική εξειδίκευση κλπ. Επαναλαμβάνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη βασική παράμετρο για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό δια βίου μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια, κυρίως από το 2000 και μετά, ο ΟΟΣΑ με πληθώρα ερευνών και εκθέσεων εκδηλώνει το έντονο ενδιαφέρον του για το εκπαιδευτικό προσωπικό, στο πλαίσιο μιας άκρως ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης με σκοπό την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα (Robertson, 2012b, Liakopoulou, 2011b, Malm, 2009).

Για τον ΟΟΣΑ η έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται απλώς στην επικαιροποίηση των γνώσεων - δεξιοτήτων, αλλά αντανακλάται στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, το 2002 θέτει σε εφαρμογή ένα ευρύ ερευνητικό πρόγραμμα για τις πολιτικές του εκπαιδευτικού προσωπικού στα 25 κράτη - μέλη της Ε.Ε. Η τελική έκθεση με τίτλο «Teachers Matter» σύμφωνα με OECD (2005) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα δίκτυο ανταλλαγής καλών πρακτικών, ως βασικό μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους (Robertson, 2012a). Το πρόγραμμα «Teaching and Learning International Survey» (TALIS) του ΟΟΣΑ είχε ως σκοπό την ανίχνευση του ρόλου των εκπαιδευτικών, της σχολικής ηγεσίας, της αρχικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και την αυτοεπίγνωση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων (OECD, 2007; 2014).

Τέλος, τα πορίσματα του παραπάνω προγράμματος αποτέλεσαν το βασικό θέμα της πρώτης διεθνούς διάσκεψης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού το 2011 από τον ΟΟΣΑ, με τη συμμετοχή του τμήματος εκπαίδευσης των Η.Π.Α καθώς και της Παγκόσμιας Ένωσης Εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, η συνεισφορά του ΟΟΣΑ στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, μεταξύ των οποίων και η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αποτελεί πάγια αφορμή διαλόγου και κριτικής σε παγκόσμιο επίπεδο

Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα - Φορείς Επιμόρφωσης

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994), στο άρθρο 149, η επιμόρφωση χαρακτηρίζεται ως παράγοντας εξασφάλισης της ποιότητας και του επαγγελματικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, 2).

Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα αποτελέσματα των επιμορφωτικών δράσεων που ως κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί κλειδί για την ανάπτυξη και την επιτυχία σε όλους τους τομείς. Με τη συνθήκη του Άμστερνταμ, θεσμοθετείται η

επιμόρφωση, ως μια συνεχή ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών με συμπράξεις και δίκτυα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994).

Η εκπαίδευση καθίσταται κυρίαρχη πολιτική πράξη καθώς η επιμορφωτική πολιτική ως σύνολο νόμων και κανόνων που θεσπίζει η πολιτεία έχει ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το δε εκπαιδευτικό σύστημα είναι εναρμονισμένο με τις επιλογές της εκάστοτε κυβέρνησης (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της νεότερης Ελλάδας περιλάμβαναν ρυθμίσεις που αφορούσαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτό δείχνει πως η πολιτική ηγεσία αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών και ότι η επιμόρφωση ήταν το βασικό στοιχείο της υλοποίησης και υποστήριξης των αλλαγών αυτών. Η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ακολούθησε την επιμορφωτική πορεία των εκπαιδευτικών από τους οποίους προέρχονται τα στελέχη, με αποσπασματικό χαρακτήρα και χωρίς ένταξη σε ένα οργανωμένο σύστημα (Ανδρέου, 1997α, 41).

Η πρώτη επιμορφωτική προσπάθεια του Ελληνικού κράτους να επιμορφώσει τους δασκάλους έγινε με το διάταγμα της 16ης Μαρτίου 1881 (Τρούλης, 1985 σελ. 39).

Ακολούθησαν:

- το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (Δ.Μ.Ε.) με το Ν. ΓΨΙΗ (Φ.Ε.Κ. 152, 22-4-1910), που μεταρρυθμίστηκε αργότερα με το Ν. 4372/1929,
- η ίδρυση της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), στη δεκαετία του 50, για την παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών της Τεχνικής Εκπαίδευσης,
- η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) με το Ν.Δ. 4379/1964,
- η εισαγωγική επιμόρφωση για όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης με το Ν.Δ. 748/1970 (αναδιαμόρφωση θεσμού Δ.Μ.Ε.),
- η Σχολή Επιμόρφωσης Δημοσίων Υπαλλήλων (Σ.Ε.Δ.Υ.) που ιδρύεται με το Ν. 232/1975, έχει ως σκοπό την υλοποίηση προγραμμάτων ποικίλης ύλης και περιεχομένου, αλλά υποβαθμίστηκε σταδιακά,
- οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαιδευσεως (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) που ιδρύθηκαν από το 1977 με το Π.Δ. 127/1977 και 459/1978 και είχαν ως σκοπό τη θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διορίζονταν ή υπηρετούσαν στη Μέση Εκπαίδευση, στις οποίες η φοίτηση ήταν ετήσιας διάρκειας και λειτούργησαν μέχρι το 1992,
- οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) το 1979 (Π.Δ. 255/1979) στις οποίες η φοίτηση ήταν ετήσιας διάρκειας και λειτούργησαν μέχρι το 1992,

- το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης (Ι.Δ.Ε.) που αντικατέστησε τη Σ.Ε.Δ.Υ. και είχε ως σκοπό τη δημιουργία στελεχών της δημόσιας διοίκησης, την επαγγελματική κατάρτιση, την εξειδίκευση και τη συνεχή επιμόρφωση. Με το Ν. 1943/1991 το Ι.Δ.Ε. μετονομάζεται σε Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) και λειτουργεί έως σήμερα ως μια από τις τρεις εκπαιδευτικές μονάδες του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Το 2005 εγκαινιάστηκε το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΠΙΝΕΠ) με σκοπό την αποκέντρωση της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων.
- τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) που με το Ν. 1566/1985 αντικατέστησαν τις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και λειτούργησαν από το 1993,
- τα Διδασκαλεία που ιδρύθηκαν με το Ν. 2327/1995 και το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) με φοίτηση υποχρεωτική τεσσάρων εξαμήνων κατόπιν εισαγωγικών γραπτών εξετάσεων,
- η Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (Π.Α.Τ.Ε.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) που μετονομάστηκε σε Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) με το νόμο 3027/2002,
- τα παιδαγωγικά τμήματα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) (Ανδρέου, 1982).

Στους φορείς επιμόρφωσης που προβλέπει ο Ν. 1566/1985 προστίθενται μετά το 1996 και νέοι φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων όπως:

- το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) νυν Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Ν.Γ.Δ.Β.Μ.),
- οι επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών,
- τα επιστημονικά κέντρα ή ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ/ΟΛΜΕ, ΚΜΕΘ/ ΟΙΕΛΕ),
- οι σχολικές μονάδες ή Δίκτυα σχολείων ή συμπράξεις σχολείων και άλλων φορέων,
- Ιδρύματα ή Οργανισμοί ή Ινστιτούτα ή Εταιρίες μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα,
- Επιστημονικά περιοδικά και
- το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.),
- τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚεΔιΒιΜ).

Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) ενισχύθηκε με το Ν. 2009/92 ως προς την άσκηση επιμορφωτικής πολιτικής - ίδρυση Τμήματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης - ενώ τα Π.Ε.Κ. είχαν αυτοτελή διοίκηση διευκολύνοντας την απευθείας χρηματοδότηση από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.).

Παράλληλα, με τους παραπάνω φορείς εφαρμόστηκαν λοιπόν και καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων

Στήριξης (Κ.Π.Σ.) με διάφορες δράσεις όπως π.χ. η «Ενέργεια 1.3.α του Β' Κ.Π.Σ., Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών» που αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (διευθυντών - στελεχών) με πρόγραμμα διάρκειας 40 ωρών και θέμα την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως βάση την αναγκαιότητα του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, της εφαρμογής και της καθιέρωσης - εμπέδωσης βιώσιμων δομών συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999, 1999α).

Ανάμεσα σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα εντάχθηκε και η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΕΠΑΛ και ΣΕΚ, όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2010) σε σχέση με την επιμόρφωση των διοικητικών και των υποστηρικτικών στελεχών της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 2005).

Σύμφωνα με τον Γκόλιαρη (1998), από το 1996-1999 πραγματοποιήθηκαν πολλά επιμορφωτικά προγράμματα (εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενδοσχολικής ταχύρυθμης και μέσης διάρκειας) στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι, ενώ με το άρθρο 40 του Ν. 2683/09-02-1999 στα Π.Ε.Κ. λειτούργησε μόνο η εισαγωγική επιμόρφωση.

Με τον Ν. 2986/2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με εποπτεία από το Υπουργείο Παιδείας, που συντόνιζε ότι αφορούσε την επιμόρφωση (έρευνα, επιμορφωτικές ανάγκες, επιμορφωτικά προγράμματα και διαχείριση πόρων).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με την αρωγή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Ερευνητικού Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου των Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ) παράλληλα υλοποίησε το επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο «Κοινωνία της Πληροφορίας» που είχε ως σκοπό την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη τάξη.

Στον ελλαδικό χώρο μέχρι και την προηγούμενη δεκαετία, ενώ υπήρχαν επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, δεν υπήρχε οργανωμένος σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση στελεχών εκπαίδευσης από επίσημους επιμορφωτικούς φορείς αλλά ούτε διδασκαλία συναφών αντικειμένων με θέματα διοίκησης από τα τμήματα φοίτησης κατά τη διάρκεια των σπουδών. Η φοίτηση λοιπόν τόσος σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο δεν περιελάμβανε διαχρονικά την παρακολούθηση γνωστικών αντικειμένων διοίκησης με αποτέλεσμα να υστερεί η εκπαιδευτική κοινότητα σε ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών για διοίκηση σχολικών μονάδων (Στραβάκου, 2003).

Στη δεκαετία 1990-2000 υλοποιήθηκαν με την έγκριση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προγράμματα για στελέχη της Εκπαίδευσης (έργο 1.3.α.(1), Υποέργο 3) διάρκειας 40 ωρών με τη συνδρομή των Π.Ε.Κ., του Π.Ι. του ΙΔΕΚΕ και της ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (Μαυρογιώργος, 1999α).

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία χρόνια - μετά και την ψήφιση του Ν. 3848/2010 - έχει αναλάβει την επιμόρφωση των προϊσταμένων διευθύνσεων αλλά και των διευθυντικών στελεχών (Διευθυντές - Υποδιευθυντές) με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να είναι ικανοί οι εκπαιδευτικοί να διοικήσουν αποτελεσματικά τις σχολικές τους μονάδες. Τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζει και υλοποιεί το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) είναι πιστοποιημένα και αποσκοπούν στην αποτελεσματική υλοποίηση των δημοσίων πολιτικών για τη διοικητική μεταρρύθμιση και την αποκέντρωση, την αποτελεσματικότητα και τη διαφάνεια, τη βιώσιμη ανάπτυξη, την ηλεκτρονική διακυβέρνηση, την υγεία, την κοινωνική πολιτική και την κοινωνική αλληλεγγύη.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ως ένας επιτελικός επιστημονικός φορέας που αντικατέστησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υποστηρίζει τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας σε διάφορα θέματα μεταξύ των οποίων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διαρκής επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα επιμόρφωσης μεταξύ άλλων, αποτελεί το σκοπό του φορέα.

Η επιμορφωτική πολιτική λοιπόν χαρακτηρίζεται από έλλειψη σταθερού πλαισίου που αντανακλάται στα διευθυντικά στελέχη καθώς η άσκηση καθηκόντων γίνεται εμπειρικά και υποκειμενικά. Τα διευθυντικά στελέχη αξιοποιούν με προαιρετική συμμετοχή τα επιμορφωτικά προγράμματα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. που προσπαθεί να λειτουργήσει αποκεντρωμένα για καλύτερα αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από την αλματώδη πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας, η επιμόρφωση αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενταγμένο σ' ένα πλαίσιο δια βίου μάθησης που ακολουθεί τον εκπαιδευτικό από την είσοδό του στο επάγγελμα (Ξωχέλλης, 2005, 110). Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης είναι αναγνωρισμένη αλλά καμία χώρα δεν έχει αναπτύξει μια σταθερή επιμορφωτική πολιτική, η οποία να διακρίνεται από συστηματικότητα και σαφή προσανατολισμό.

Τα εθνικά κράτη οφείλουν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εύρωστου ευρωπαϊκού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, ώστε να αφήνει θετικό αποτύπωμα τόσο στο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού, όσο και στο εκπαιδευτικό του έργο (Ματθαίου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη το παιδαγωγικό ιδεώδες της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, οφείλουν να εκσυγχρονίζουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές για να μπορούν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2001, Χατζηδήμου, 2012, 96-97). Οι

εκπαιδευτικοί λοιπόν, καλούνται να παίξουν έναν πιο ενεργό, κεντρικό ρόλο στον στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα για την επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα που σχεδιάζεται με στόχο την ενδυνάμωση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, οφείλει να λάβει πρόνοια και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δεν αξιοποιούνται οι κάλλιστες δυνατές πρακτικές επιμόρφωσης (Καραμπίνης & Ψίλου, 2005).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα, Νέα Σύνορα - Λιβάνης, σελ. 25-34.
- Ανδρέου, Α. (1997α). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 44, σελ.40-43).
- Ανδρέου, Απ. - (συνεργασία Π. Μαντζούφας) (1999). Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας, Αθήνα: «Νέα σύνορα»- Α.Α. Λιβάνη, σ. 142-144.
- Ανδρέου, Α. (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης* στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 309.
- Ανδρέου, Α. (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης* στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου 30-04-2004*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα)*, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101:83-88.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης/μετ.* Ανθή Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Συνθήκη του Άμστερνταμ, Τι άλλαξε στην Ευρώπη, Υπερρέσια Επίσημων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, Λουξεμβούργο.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική*

- έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαζαρίδου, Μ. (2010). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια ευρωπαϊκή υπόθεση. Στο Νικόλαος Γεωργιάδης, Κατερίνα Σαραφίδου & Παντελής Δεμίρογλου (επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ, Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: Παρελθόν- παρόν- μέλλον*, Τόμος Α' (σσ. 248-259). Δράμα.
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού - Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. 2^ο Συνέδριο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19 - 20 Ιουνίου 2008, Βόλος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο*, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Παράλληλα Κείμενα, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999α). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού, τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.. σελ. 108-109, 93-135.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15-16 Δεκεμβρίου 2000* (σσ. 10-16). Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ, (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές». Πρακτικά Συνεδρίου ΥΠΠΕΘ - *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές*. Βόλος 19-20 Ιουνίου 2008.

- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδήμου, Δ.Χρ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ξενογλώσση

- Bates, R. (2008). *Teacher education in a global context: Towards a defensible theory of teacher education*. Journal of education for teaching, 34(4), 277-293.
- Beech, J. (2009). *Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer*. In: Cowen, R. & Kazamias, A. M. (Eds.). International handbook of comparative education (pp. 341-357). Dordrecht: Springer
- Bernier, Normand R. & McClelland Averil E. (1989). The social context of professional development. In Mary Louise Holly & Caven S. Mcloughlin (eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*, (pp.19-53). London: The Falmer Press.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an era of Life Long Learning*. OECD Education Working Papers, no.2, OECD: Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>
- Darling-Hammond, Linda (1996). The quiet revolution Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, vol. 53 (6), pp. 4-10.
- European Commission (2000a). *EU Social policy and Economic performance, An Agenda of Economic and Social Renewal* (εισήγηση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 28/2/2000), The Hague.
- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Retrieved from: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf
- Eurydice Report, (2013). *Key Data on Teachers and School Teachers in Europe*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf

European Commission. (2017). *Erasmus+ Programme Guide*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

European Council, (2000). *Presidency Conclusions*, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.

Eurydice (1995). *In Service - Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*.

Eurydice (2002). *Initial training and transition to working life*. Volume 1, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2003). *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*, Report III: Working conditions and pay, General lower secondary education. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2005a). *Key Data on Education in Europe*, Brussels.

Eurydice (2005b). *Key Topics on Education in Europe*, Volume 3, The Teaching Profession in Europe, Brussels.

Eurydice - Eurostat (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*, Brussels Featherstone, K. (2014), Introduction. Στο Featherstone, K. - Venizelos, El. (ed.) *Europe in Modern Greek History*. London: Hurst & Company.

Eurydice Report, (2013). *Key Data on Teachers and School Teachers in Europe*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf

Liakopoulou, M. (2011b). *Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession*. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.

Malm, B. (2009). *Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education*. *Journal of education for teaching*, 35(1), 77-91.

OECD (1979). *Teacher Policies in a new context. Document on free distribution*. Paris.

- OECD (1989). *The Condition of Teaching: General Report*. Restricted Draft, Paris. Στο Day, C. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- OECD (1998). *Education Policy Analysis*.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD, (2007). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Available at: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TALIS>
- OECD (2014). *A Teacher's Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey/TALIS*. OECD Publishing.
- Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42 (1).
- Robertson, S. L. (2012a). *Placing teachers in global governance agendas*. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.
- UNESCO (2003). *Building Capacity of Teachers/Facilitators in Technology - Pedagogy Intergration for Improved Teaching and Learning*. Final Report: Experts Meeting. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Education for All 2000 – 2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- Uzerli, U. & Kerger, L. (2010). *The continuous Professional Development of teachers in EU member – states: New Policy Approaches, new visions*, στο ENTEP (2010), The first ten years after Bologna. University of Bucharest. Gassner, O. - Kerger, L. Schratz, M. (ed.).
- Zafeirakou, A. (2002). *In Service Training of Teachers in the European Union: Exploring Central Issues*, *Metodika*, 3, 253-278.

Ο παράγοντας του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία

Ακριτίδου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , Διδάκτορας Κοινωνιολογίας, dakritidou@yahoo.gr

Περίληψη

Οι έμφυλοι παράγοντες αποτελούν διαρκείς ερευνητικούς στόχους σε μία σειρά ζητημάτων που αφορούν τόσο την εκπαίδευση όσο και την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία θεωρητική προσέγγιση στις έννοιες της ηγεσίας και της σχολικής ηγεσίας, καταγράφεται η θέση της γυναίκας στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των παραγόντων που συντελούν στην υποαντιπροσώπευσή της σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης

Λέξεις-Κλειδιά: Φύλο, ηγεσία, έμφυλοι παράγοντες

Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι μία σημαντική έννοια στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης αποτελώντας βασική συνισταμένη αναφορικά με τη συμβολή της στην επιτυχία ή αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών οργανισμών (Κατσαρός, 2008).

Παράλληλα στη χώρα μας υπάρχει ακόμη έντονος ο διαχωρισμός στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση είναι διαχρονικά υψηλή, ωστόσο είναι μικρός ο αριθμός αυτών που κατέχουν θέσεις στην ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής ηγεσίας (Κούζας, 2006).

Ηγεσία και Σχολική Ηγεσία

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται πάνω από 350 ορισμοί της ηγεσίας, ωστόσο, δεν έχει προσδιορισθεί ακόμη με τρόπο κοινά αποδεκτό (Harris, 2005). Ορισμένοι ορισμοί της ηγεσίας προσδιορίζονται υπό το πρίσμα της διεργασίας και άλλοι προσδιορίζονται υπό το πρίσμα των γνωρισμάτων του/της ηγέτη/ηγέτιδας (Δαράκη, 2007).

Ένας από τους πιο κλασικούς ορισμούς της ηγεσίας τη θεωρεί ως μία διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας, με στόχο την πρόθυμη εργασία τους προς επίτευξη των ομαδικών στόχων που έχουν τεθεί (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011α).

Σύμφωνα με τη Δαράκη (2007) ο κύριος στόχος του/της ηγέτη/ηγέτιδας είναι να προσανατολίσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας μέσω της επιρροής προς την εθελούσια επίτευξη ενός στόχου.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας επικεντρώνονται και δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αξία των συναισθημάτων. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διαμόρφωση

δέσμευσης, στην ικανοποίηση, στην αναγνώριση, στην ταύτιση και στο αίσθημα δικαιοσύνης εκ μέρους των υφισταμένων.

Ο Πασιαρδής (2004) κάνει λόγο για την ηγεσία ως ένα πλέγμα συμπεριφορών που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος προκειμένου να επηρεάσει τη συμπεριφορά άλλων ατόμων, ενώ ο Μπουραντάς (2002) κάνει λόγο πως το θεμέλιο της κατεύθυνσης αυτής των ατόμων μιας ομάδας να ακολουθήσουν έναν κοινό σκοπό είναι η θέληση χωρίς την επιβολή από κάποιο ιεραρχικά ανώτερο άτομο.

Η σχολική ηγεσία επίσης αντιμετωπίζεται ως κεντρικός μοχλός μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, ενώ το ενδιαφέρον για αυτήν τροφοδοτείται από την εμπιστοσύνη στη δυναμική των στελεχών εκπαίδευσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris, 2005).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ηγεσία επηρεάζει άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sammons, Hillman, et al., 1995). Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι διευθυντές που στηρίζονται στη συνεργασία, στην ανοικτή επικοινωνία και εστιάζουν στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχουν θετικότερη επιρροή στους εκπαιδευτικούς και στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες (Sheppard, 1996). Επιπρόσθετα, η ηγεσία μπορεί και διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, στη βελτίωση της λειτουργίας της, καθώς επίσης και στην κάλυψη διαφόρων επιμορφωτικών κενών των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτήν (Ταρατόρη, Κουγιουρούκη, κ.α., 2010).

Διοίκηση στην εκπαίδευση

Η ετυμολογική σημασία του όρου «διοίκηση» αναφέρεται στη μέριμνα για την περάτωση ενός έργου (Σαΐτης, 2005). Η βασική έννοια της διοίκησης κατά τον Παυλόπουλο (1983) είναι «η κατά ορθολογικό τρόπο, και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού».

Όταν μιλάμε για διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εννοούμε τη διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, δηλαδή μαθητών, δασκάλων και βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικότερο τρόπο. Η σπουδαιότητα της διοίκησης έγκειται στο ότι μέσω της διοικητικής λειτουργίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων) (Σαΐτης, 2000).

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου να είναι επιτυχής, απαιτεί τέσσερις βασικές έννοιες-δράσεις, οι οποίες είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Ο προγραμματισμός, αφορά τον καθορισμό των στόχων, που μπορεί να είναι μακροπρόθεσμοι ή βραχυπρόθεσμοι και αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού ή τμήμα του. Η οργάνωση αφορά τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεων του κάθε εργαζομένου, αλλά και των πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, και γίνεται πάντα με γνώμονα την υλοποίηση των στόχων

που τέθηκαν στον προγραμματισμό. Τέλος, η διεύθυνση καθοδηγεί τους εργαζόμενους για την επίτευξη των στόχων, ενώ ο έλεγχος πιστοποιεί αν οι ενέργειες που έχουν γίνει έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Κουτούζης 2008).

Η εκπαιδευτική διοίκηση συνδέεται με το λειτουργικό και στρατηγικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών(Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η πλειονότητα των ερευνητών συγκλίνουν στην άποψη ότι η ηγεσία αποτελεί μία σημαντική πλευρά της Διοικητικής Επιστήμης, ωστόσο δεν την ταυτίζουν με τη διοίκηση.

Η θέση της γυναίκας στην Εκπαιδευτική Ηγεσία

Στην Ελλάδα η παρουσία των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι αισθητά μικρή σε σχέση με εκείνη των ανδρών.

Η υποαντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στις υψηλόβαθμες θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και στις διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων αποδεικνύεται και μέσω μελετών του Κ.Ε.Θ.Ι.(Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας) (Φρόση, Κουιμτζή, κ.ά., 2001, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά., 2001). Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μόνο μικρό ποσοστό αποτελούν στελέχη της εκπαίδευσης, παρά την πλειοψηφία τους στο σύνολο (Σαΐτης, 2002α), αν και σήμερα τα στοιχεία έχουν μία αυξητική τάση. Επίσης, έχει αναδειχθεί ότι οι γυναίκες επειδή δεν ενθαρρύνονται, υπο-εκπροσωπούνται στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κάνοντας μία μικρή ιστορική αναφορά επισημαίνουμε ότι το 1983 μετά την αλλαγή του νόμου για την εποπτεία και διοίκηση στα σχολεία με το Νόμο 1304/1982 (ΦΕΚ 144/7-12-1982 τ. Α'), «Για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» το 1990 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δείχνουν ότι οι γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν το 12,5%, καμία γυναίκα δεν κατέχει τη θέση Προϊσταμένης Διεύθυνσης, μόλις 2% είναι Προϊσταμένες Γραφείων και 16% Διευθύντριες σχολικών μονάδων. Το έτος 1994 δεν κατέχει καμία γυναίκα τη θέση Διευθύντριας Εκπαίδευσης ενώ ποσοστό 1,4%, υπηρετούσαν σε θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα(Μαραγκουδάκη, 1997). Το έτος 1994-5 οι γυναίκες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατείχαν μόλις το 15% στις διευθύνσεις σχολείων. Το 1998 το γυναικείο φύλο στις θέσεις Προϊσταμένων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούσε το 3%.Για τις θέσεις Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης οι υποψηφιότητες των γυναικών εκπαιδευτικών υπολείπονται σημαντικά των ανδρών εκπαιδευτικών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2002).

Κατά τα επόμενα χρόνια (2001-2003) και με βάση την πανελλαδική επιλογή στελεχών της Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε, το ποσοστό των ανδρών σε θέσεις Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν το 94,8% και των γυναικών το 5,17%. Όσον

αφορά τις θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν καταγραφεί συνολικά 146 τοποθετημένοι άνδρες και γυναίκες για αυτές τις θέσεις. Συγκεκριμένα, οι άνδρες Προϊστάμενοι μετρήθηκαν με ποσοστό 94,52% και οι γυναίκες Προϊσταμένες με ποσοστό 5,47%. (Αρ. Απόφασης Φ.353.1/306/76926/Δ1/22-7-2002 και Αρ. Υ.Δ.Ε. του ΥΠΕΠΘ 10246/2-8-2002). Ανάλογη εικόνα εμφανίζεται και κατά το έτος 2004. Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν γυναίκες Διευθύντριες σε ποσοστό 5,17% και άνδρες σε ποσοστό 94,83%. Αναφορικά με τους Προϊσταμένους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκαν 130 (86,09) άνδρες και 21 (13,90%) γυναίκες. Να προστεθεί ότι τα στοιχεία δείχνουν ότι σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθυντών/Διευθυντριών τοποθετήθηκε (1) μία γυναίκα ως Περιφερειακή Διευθύντρια (7,69%) έναντι 12 ανδρών (92,31%) (ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Οργάνωσης και Απλούστευσης Διαδικασιών).

Το 2007 σύμφωνα με το Νόμο 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006 τ. Α'), από στοιχεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σχετικά με την επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διακρίνουμε συνολικά για τις θέσεις των Διευθυντών/Διευθυντριών Εκπαίδευσης μόλις 3,45% γυναίκες και 96,55% άνδρες. Οι 157 θέσεις Προϊσταμένων Γραφείων καλύφθηκαν από το 12,74% των γυναικών, έναντι του 87,26% των ανδρών εκπαιδευτικών (Αρ. Απόφασης Φ.353.1/97/111550/Δ1/8-10-2007). Το έτος 2010 σε θέσεις Διευθυντών/Διευθυντριών Εκπαίδευσης τοποθετήθηκαν 84,48% άνδρες και 15,52% γυναίκες (Αρ. Απόφασης Φ.353.1/73/100278/Δ1/12-8-2010 και ΦΕΚ Δημοσίευσης 715 τ. Γ'/12-8-2010).

Στην περίοδο (2016-2017) το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης ήταν 15,38%, ενώ το ποσοστό των ανδρών για τις θέσεις αυτές ήταν 84,62% (Φ.350.2/10/58898 /Ε3). Σε θέσεις Διευθυντών Εκπαίδευσης νομών, το ποσοστό των γυναικών έφτανε το 17,24%, ενώ το ποσοστό των ανδρών ήταν 82,76% (Φ.164.4-12-2015, τ. Α').

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως παρατηρείται μέσα στα χρόνια να υπάρχει μία μικρή αύξηση του αριθμού των γυναικών που στελεχώνουν τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ωστόσο δεν έχει εξαλειφθεί πλήρως το φαινόμενο του αποκλεισμού του γυναικείου φύλου από θέσεις ηγετικές. Το φαινόμενο αυτό συνεχίζεται.

Αίτια και παράγοντες που ευθύνονται για την υπο-αντιπροσώπηση των γυναικών στην Εκπαιδευτική Ηγεσία

Το γυναικείο φύλο έχει μικρή συμμετοχή σε ηγετικές θέσεις παρά τη μεγάλη παρουσία του στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Ακόμη, παρόλο που υπάρχουν γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες διαθέτουν τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους σε ηγετικές θέσεις, όπως εκπαιδευτικά- διοικητικά προσόντα, γνώσεις και δεξιότητες σε συνάρτηση με επαρκή έτη επαγγελματικής πορείας, ωστόσο, δε συμμετέχουν σε θέσεις διοίκησης. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει στο σημείο αυτό το ερώτημα για τα αίτια και τους παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για αυτήν την πραγματικότητα.

Μέγα παράγοντα αποτελούν τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί από τις κοινωνικές επιταγές και τα οποία θέλουν τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας να μην ταυτίζεται με ηγετικές θέσεις. Αντίθετα όμως, το ανδρικό πρότυπο, σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα, μπορεί να ταυτισθεί με θέσεις εξουσίας. Αυτά τα κοινωνικά στερεότυπα μπορούν να ενισχύονται από τον θεσμό του σχολείου. Οι επιλογές των μαθητών και μαθητριών κατά την εκπαιδευτική τους διαδρομή επηρεάζονται από παραδοσιακές αντιλήψεις και ιδεολογήματα που συντηρούν τα στερεότυπα των φύλων και οι εκπαιδευτικές πρακτικές αναπαράγουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διάκριση των δύο φύλων (Δανιηλίδου & Ψυχογιού, 2008). Η κυριαρχία αυτή των ανδρών στη διοίκηση της εκπαίδευσης δίνει ένα σιωπηρό, αλλά δυνατό μήνυμα στους μαθητές/μαθήτριες για το ποιος έχει πιθανότητες εξέλιξης και πρόσβασης σε θέσεις κύρους και εξουσίας, διαιώνίζοντας έτσι την ανισότητα των δύο φύλων. Τα εμπόδια όμως αυτά δεν είναι ανεξάρτητα, αλλά είναι αποτέλεσμα βαθύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών προεκτάσεων. Για να αντιμετωπιστούν επιβάλλεται κοινωνική και θεσμική αλλαγή.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αναφορικά με την επιρροή στην αντιπροσώπευση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι περισσότερες γυναίκες, λοιπόν, κυριεύονται από φόβο και άγχος για τη διεκπεραίωση των πολλαπλών αλληλοσυγκρουόμενων ρόλων τους (μητέρα- σύζυγος/ διοικητικό στέλεχος) και για τον λόγο αυτό, δύσκολα και σπάνια επιλέγουν να διεκδικήσουν κάποια θέση ευθύνης. Οι διλημματικές καταστάσεις που δημιουργούνται εξαιτίας του διπλού τους ρόλου, μεταξύ οικογένειας και καριέρας επιδρούν καταλυτικά στις επιλογές των γυναικών. Πολλές είναι οι γυναίκες που εκλαμβάνουν τις αυξημένες οικογενειακές τους υποχρεώσεις ως προσαρμογή ή και καταπίεση των φιλοδοξιών και των προσδοκιών τους, γεγονός που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, ενώ παράλληλα τους δημιουργεί έλλειψη αυτοπεποίθησης και αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Οι συνθήκες αυτές επιδρούν αρνητικά προς την ανάπτυξη υψηλού ενδιαφέροντος από μέρους τους, για την κατάληψη των ανώτερων θέσεων ευθύνης (Αθανασούλα- Ρέπα, 2000).

Ακόμα μία πτυχή των παραγόντων επιρροής της αντιπροσώπευσης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις είναι και η ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών από το επάγγελμα σε αντιδιαστολή με τη μη ικανοποίηση των ανδρών. Το στοιχείο αυτό καταγράφεται ως ανασταλτικό για την ανέλιξη του γυναικείου φύλου στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Χατζηπαναγιώτου, 1997). Οι γυναίκες αντιλαμβάνονται ως καριέρα την αποτελεσματικότητα στη διδακτική πλευρά του επαγγέλματός τους και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, και όχι στην άνοδο της κλίμακας της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στη διοικητική τους εξέλιξη.

Επιπρόσθετα, η μειωμένη παρουσία των γυναικών στις ηγετικές θέσεις οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στο φαινόμενο που διεθνώς αναφέρεται ως «γυάλινη οροφή». Αυτό το φαινόμενο αναφέρεται στα αόρατα εμπόδια τα οποία αποκλείουν τα άτομα από τις δυνατότητες πρόσληψης, προαγωγής και επαγγελματικής κατάρτισης λόγω του γένους τους, της φυλής, ή της εθνικής τους προέλευσης. Ο υπολογισμός του εύρους της

«γυάλινης οροφής» αποτυπώνει το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες, προκειμένου να καταφέρουν να προωθήσουν την καριέρα τους σε επίπεδα αντίστοιχα με αυτά των ανδρών συναδέλφων τους.

Η προσπάθεια η οποία πρέπει να καταβληθεί από το γυναικείο φύλο είναι πολλαπλάσια, ώστε να γίνουν αποδεκτές στον επαγγελματικό τους χώρο καθώς παρατηρείται μια αρνητική αξιολόγηση αναφορικά με τις διοικητικές τους ικανότητες και πρακτικές, σε σύγκριση με το ανδρικό φύλο. Η ανισότητα που κυριεύει την αγορά εργασίας, το μισθολογικό χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα, ο έμφυλος επαγγελματικός διαχωρισμός, η έλλειψη ίσης αντιπροσώπευσης στα κέντρα λήψης αποφάσεων, είναι μερικές επιπτώσεις από τα επακόλουθα των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων στον τομέα της εργασιακής απασχόλησης (Νίνα- Παζαρζή, 2001).

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Η προσπάθεια η οποία πρέπει να καταβληθεί από το γυναικείο φύλο είναι πολλαπλάσια, ώστε να γίνουν αποδεκτές στον επαγγελματικό τους χώρο καθώς παρατηρείται μια αρνητική αξιολόγηση αναφορικά με τις διοικητικές τους ικανότητες και πρακτικές, σε σύγκριση με το ανδρικό φύλο. Η ανισότητα που κυριεύει την αγορά εργασίας, το μισθολογικό χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα, ο έμφυλος επαγγελματικός διαχωρισμός, η έλλειψη ίσης αντιπροσώπευσης στα κέντρα λήψης αποφάσεων, είναι μερικές επιπτώσεις από τα επακόλουθα των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων στον τομέα της εργασιακής απασχόλησης (Νίνα- Παζαρζή, 2001).

Βιβλιογραφία

- Drath, H. (2001). *The deep blue sea: Rethinking the source of leadership*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ, Επιμέλεια Ν. Σαρρής*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην, 4η έκδοση.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk- face: An overview of school leadership . *Leadership 1* (1) , σσ. 73-87.
- Montana, P., & Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education, University of London.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership . *Journal of Educational Research*, XLII (4) , σσ. 325-344.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Δανιηλίδου, Ε., & Ψυχογιού, Ε. (2008). Φύλο και Εκπαίδευση: Ενημέρωση για εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με θέματα ισότητας φύλων. *"Εισαγωγή Θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία- Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό"*. Θεσσαλονίκη: (ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 4.1., Ενέργεια 4.1.1., Κατηγορία Πράξης 4.1.1.δ.).
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κούζας, Κ. (2006). "Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση και καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *1ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης Εκπαίδευσης Α/θμιας, Β/θμιας, Γ/θμιας, Πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος 3ος*. Άρτα.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός (σ.27-50). Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική)*, τομ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). "Ο παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής". στο συλλογικό έργο: *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Νίνα- Παζαρζή, Ε. (2001). Σχέσεις των φύλων και αγορά εργασίας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΟΔΕ*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία- Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης*. Αθήνα: Α. Ν. Σάκκουλα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων) Τόμος Α'. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, Τέταρτη Έκδοση.

Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Γούκος, Α., Παπαδημητρίου, Α., & Φωστηρόπουλος, Κ. (2010). "Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας ως παράγων κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών: Έρευνα στην Εκπαίδευση. *ΚΙΝΗΤΡΟ*, τ. 10, σσ. 87-97.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου, *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

NOMOI

Ν. 1304/82 (ΦΕΚ 144/ 7-12-1982 τ. Α'), Για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν.3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006 τ. Α'), Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Φ.350.2/10/58898 /Ε3 Διορισμός Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης – Παύση των μέχρι σήμερα υπηρετούντων.

Ο ρόλος του φύλου στην Εκπαιδευτική Ηγεσία

Βογιατζάκη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02 , M.Sc., vogiatzakirena@yahoo.gr
Σμπώκου Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.02 & Π.Ε.88.03, smpeir@yahoo.gr

Περίληψη

Η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις ήταν το εναρκτήριο λάκτισμα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Σκοπός της είναι η παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας, αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και φύλου. Στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι έρευνες που επικρατούσαν για δεκαετίες ολόκληρες αφορούσαν τους άνδρες διευθυντές. Σταδιακά, άρχισε να εξετάζεται και η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε αυτό το πεδίο λόγω της αλλαγής των κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων. Η πρώιμη έρευνα επικεντρώθηκε στο να καταγραφεί ο αριθμός των γυναικών και των ανδρών στις διοικητικές θέσεις προσπαθώντας να αιτιολογήσουν και να κατανοήσουν γιατί στις διοικητικές θέσεις βρίσκονταν γυναίκες αντί για άνδρες. Η επανεξέταση του ζητήματος εισήγαγε στην έρευνα το ζήτημα των γυναικείων προσεγγίσεων στην ηγεσία σε αντίθεση με τη συγκριτική συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών που εντόπιζε ανδρικές ιδιότητες στις γυναίκες που καταλάμβαναν αυτές τις θέσεις. Από τότε μέχρι και σήμερα, η ερευνητική δραστηριότητα έχει διανύσει πολλά βήματα, δεδομένου ότι το χάσμα ανάμεσα στα φύλα συνεχίζει να είναι μεγάλο στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: φύλο, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική ηγεσία, διακρίσεις, ισότητα

Φύλο και εκπαίδευση

Ο παράγοντας του φύλου φαίνεται ότι ασκεί σημαντική επιρροή στη διάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2014) για το σχολικό έτος 2014-2015, οι γυναίκες συνεχίζουν να επικρατούν (2 έναντι 1) των ανδρών γενικότερα στην εκπαίδευση, αλλά αυτό δεν ισχύει για όλες τις βαθμίδες. Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία, ενώ το χάσμα αυτό μειώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εξαίρεση τα ΕΠΑΛ, όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν μειοψηφία έναντι των ανδρών συναδέλφων τους. Μειοψηφία όμως αποτελούν οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντική θέση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αν και στη δευτεροβάθμια, το ποσοστό είναι ακόμα μικρότερο. Από την άλλη, για τα δημόσια ΙΕΚ δεν υπάρχουν αντίστοιχα στοιχεία, αλλά η τάση της ελληνικής εκπαίδευσης επιτρέπει να διαφανεί ότι επικρατεί η ίδια κατάσταση. Η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις έχει οδηγήσει στην εκπόνηση αρκετών μελετών προσπαθώντας να γίνουν κατανοητοί, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που εμποδίζουν περισσότερες γυναίκες να αναλάβουν τέτοιες θέσεις.

Η ανισότητα των φύλων στην ηγεσία είναι το επίκεντρο των ερευνών στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης εδώ και πολλά χρόνια (NanChi, 2006: 3; Kiamba, 2008: 7-8; Bilen Green, 2008: 12; Nazemi et al., 2012: 722; Zinyemba, 2013: 50; Shava &

Ndebele 2014: 359; Morley & Crossouard, 2016: 801). Διαχρονικά, οι ηγετικοί ρόλοι ανήκαν γενικά στους άνδρες (Day, 2014: 2; Longman & Anderson, 2016: 24). Αυτή η κοινωνική στάση φαίνεται να έχει κάνει τις γυναίκες απρόθυμες να επιδιώξουν να αποκτήσουν διοικητικές ηγετικές θέσεις. Ο Msila (2013: 469) υποστηρίζει ότι, οι γυναίκες ηγέτες δε λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη υποστήριξη από τις κοινότητές τους και συνήθως πρέπει να αποδείξουν την ικανότητά τους σε συνθήκες διαμορφωμένες μέσα σε μία πατριαρχική κοινωνία. Υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία που δείχνει ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης στη γυναικεία ηγεσία οφείλεται σε διάφορους παράγοντες και περιλαμβάνει την παράδοση και τον πολιτισμό και τις κοινωνικές αντιλήψεις (Cundiff & Vescio, 2016: 126; Msila, 2013: 469; Morley & Crossouard, 2016: 811). Ο Lumby (2003: 168) υποστηρίζει, επίσης, ότι οι κοινότητες δεν εμπιστεύονται τις γυναίκες να διορίζονται ως διευθύντριες σχολείων, επειδή η σχολική διαχείριση είναι μια σημαντική δουλειά που απαιτεί τη σοβαρότητα που νομίζουν ότι μόνο οι άνδρες θα μπορούσαν να παρέχουν. Αξιοσημείωτο είναι ότι, τέτοιες αντιλήψεις υπάρχουν ακόμα και σε χώρες όπου έχουν αναπτυχθεί σαφείς πολιτικές για την ισότητα των φύλων αλλά παρ' όλα αυτά, επικρατούν στερεότυπα που υπονομεύουν τις ικανότητες των γυναικών στη διοίκηση των σχολείων (Coleman, 2006: 164). Σύμφωνα με τον Martin (2003: 343), οι άνδρες και οι γυναίκες κοινωνικά κατασκευάζονται μεταξύ τους στο χώρο εργασίας με μια δυναμική δύο όψεων, η οποία συχνά επηρεάζει αρνητικά τις εργαζόμενες.

Παρά την αύξηση του αριθμού των γυναικών που κατέχουν ηγετική θέση στους δημόσιους ρόλους, πάντα ελκύει την προσοχή το γεγονός ότι είναι γυναίκες και συχνά επικρίνονται για τη χρήση στερεοτυπικών προσεγγίσεων της γυναικείας ηγεσίας (Grogan, 2014: 6). Η αύξηση αυτή που παρατηρήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται όμως με πολύ αργό ρυθμό (Hill et al., 2016: 3; Kruger, 2008: 155; Marczynski & Gates, 2013: 705). Επιπλέον, οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται, ενώ κατέχουν περισσότερη εμπειρία και εκπαίδευση από τους άνδρες (Grogan & Shakeshaft 2010: 28-29; Roser et al., 2009: 2). Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται, να υποτιμούνται και να μην αξιοποιούνται ως ηγέτες (Marshall & Wynn, 2012: 884).

Η τάση των ανδρών να διαμορφώνουν ιεραρχίες κυριαρχίας εντός των ομάδων, είναι σύμφωνη με μια εξελικτική ιστορία συναγωνιστικού ανταγωνισμού μεταξύ των ανδρών. Μια συνακόλουθη συνέπεια είναι ότι, οι άνδρες θα διατηρήσουν σχέσεις με άλλα μέλη της ομάδας που χρησιμοποιούν λιγότερη προσωπική επαφή από ό, τι οι γυναίκες. Η τάση των γυναικών να προτιμούν την ισότητα στις σχέσεις τους, σε αντίθεση με την αποδοχή των ιεραρχιών της κυριαρχίας, είναι σύμφωνη με την πεποίθηση ότι αυτές οι προκαταλήψεις εξελίχθηκαν στο πλαίσιο σχέσεων που εξαρτώνται περισσότερο από τον αμοιβαίο αλτρουισμό σε σχέση με τις σχέσεις μεταξύ ανδρών (Vigil, 2007: 146-147).

Επιπλέον, οι ερευνητές των δύο φύλων θεωρούν ότι η καλλιέργεια στενών σχέσεων χαρακτηρίζει τις γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες. Οι γυναίκες καλλιεργούν

συναισθηματικές σχέσεις με άλλους και τείνουν να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση πολύ περισσότερο από τους άνδρες (Gilligan, 1982: 30). Οι διαφορές μεταξύ των φύλων σε αυτόν τον τομέα μπορούν να εξηγηθούν από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως η εξελικτική (Geary et al., 2003: 444-445; Vigil 2007: 143) ή εναλλακτικά η ψυχαναλυτική προσέγγιση (Chodorow, 1978: 166; 2012: 4). Εφόσον, όμως, η ηγεσία βασίζεται σε διαπροσωπικές σχέσεις, οι γυναίκες που αποδίδουν μεγάλη σημασία στην προστασία και την προώθηση τέτοιων σχέσεων επιδεικνύουν μετασχηματιστική ηγεσία, όπου οι ηγέτες εμπνέουν, εξουσιοδοτούν και διεγείρουν τους οπαδούς τους, περισσότερο από τους άνδρες (Barbutto et al., 2007: 77). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι, γι αυτό τον λόγο οι άνδρες ηγέτες βασίζουν την καθοδηγητική ηγεσία τους στην επίσημη εξουσία, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως προσέγγιση περισσότερο προσανατολισμένη στις εργασίες.

Φύλο και εμπόδια στην εκπαιδευτική ηγεσία

Διεθνώς η βιβλιογραφία δείχνει ότι, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις και εμπόδια όπως, στερεότυπα και κοινωνικοποίηση ρόλων, διακρίσεις, έλλειψη εμπιστοσύνης και ανισορροπία μεταξύ εργασιακής και οικογενειακής ζωής κατά την πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις (Coleman, 2001: 75). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές και διοικητικές θέσεις είναι εμφανής σε όλα τα επίπεδα: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, καθώς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γυναίκες θεωρείται ότι διδάσκουν και οι άντρες διοικούν (Coleman, 2001: 76; Kaparou & Bush, 2007: 222; Lumby et al., 2010: 6).

Ερευνητές όπως οι Lumby et al. (2010: 39) περιγράφουν τα εμπόδια στην πρόσβαση, στη σταδιοδρομία, στη διαχείριση της εκπαίδευσης και στην ηγεσία ως εξωτερικά και εσωτερικά. Και ενώ τα άτομα μπορούν να ξεπεράσουν τους εσωτερικούς φραγμούς, όταν αλλάζουν τη συμπεριφορά τους, τα εξωτερικά εμπόδια απαιτούν κοινωνικές και θεσμικές αλλαγές.

Εσωτερικά εμπόδια

Εσωτερικά ή προσωπικά εμπόδια που επηρεάζουν τη ζωή των γυναικών θεωρούνται γενικά οι αποκαλούμενες «ανεπάρκειες» που βρίσκονται μέσα στις γυναίκες λόγω της θηλυκότητάς τους. Αυτά τα εμπόδια είναι βαθιά ριζωμένα στις παραδοσιακές και στερεότυπες στάσεις της κοινωνίας για τα θηλυκά χαρακτηριστικά (Ruble et al., 1984: 339). Τα εσωτερικά εμπόδια μπορούν να ταξινομηθούν στα στερεότυπα κοινωνικοποίησης και σεξουαλικών ρόλων και είναι οι συμπεριφορές και οι προσδοκίες των ίδιων των γυναικών. Η έλλειψη εμπιστοσύνης έχει εντοπιστεί ως ένα εμπόδιο που παρεμποδίζει τις γυναίκες που επιδιώκουν εκπαιδευτικές ηγετικές θέσεις στα σχολεία (Coleman, 2007: 8). Ο πολιτισμός και η παράδοση έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην

έλλειψη εμπιστοσύνης των γυναικών. Έχει παρατηρηθεί ότι, οι γυναίκες που είναι συννηθισμένες να υποτάσσονται από τους άνδρες διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο και μπορεί να μην συμπεριλαμβάνουν την ηγεσία ως μέρος της σταδιοδρομίας τους. Για τις γυναίκες σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από άνδρες, η έλλειψη εμπιστοσύνης επιδεινώνεται περαιτέρω από την έλλειψη υποδομών, όπως η έλλειψη εκπαίδευσης και το καθεστώς των γυναικών στην κοινωνία (Oplatka, 2006: 616).

Επίσης άλλος ένας εσωτερικός φραγμός είναι η έλλειψη φιλοδοξίας, δηλαδή αυτοπεριορισμός λόγω του φόβου επιτυχίας ή αποτυχίας (Cubillo & Brown, 2003: 280). Ο Hall (2000: 44) διαπίστωσε ότι οι σταδιοδρομίες των γυναικών περιλαμβάνουν μια ένταση μεταξύ των προσωπικών προσδοκιών και των προσδοκιών της οικογένειας ή της κοινωνίας. Το γεγονός ότι οι γυναίκες συχνά σταματάνε τη σταδιοδρομία τους για να έχουν μια οικογένεια μπορεί να εξηγήσει τα διαφορετικά επιτεύγματα στο επάγγελμα μεταξύ ανδρών και γυναικών (Goodman, 1997: 152). Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Hall, 2000: 44) πολλές γυναίκες δεν σχεδιάζουν τη ζωή τους. Ορισμένες έχουν ως τελικό στόχο τους να είναι σύζυγοι και μητέρες.

Εξωτερικά εμπόδια

Εξωτερικά εμπόδια θεωρούνται τα εμπόδια που επιβάλλονται στο άτομο από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι πρακτικές και τα πρότυπα θεσμικής δομής που περιορίζουν την πρόσβαση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις. Τα εξωτερικά εμπόδια δείχνουν περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την είσοδο και την πρόοδο της γυναίκας στην ιεραρχία της διοίκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Fagenson, 1993: 409), είναι εμπόδια που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένα, δεδομένου ότι συνδέονται με τα εγγενή εμπόδια.

Μελετητές όπως οι Lumby et al. (2010: 6) αναφέρουν ότι ένας από τους λόγους που οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται στην ηγεσία του σχολείου οφείλεται στο στερεότυπο και στην κοινωνικοποίηση του σεξουαλικού ρόλου. Οι γυναίκες συνδέονται από παλιά με την ανατροφή των παιδιών και τις δουλειές των νοικοκυριών, ενώ οι άνδρες με το να κερδίζουν χρήματα και τη δημόσια διοίκηση (Cubillo & Brown, 2003: 280). Ο Coleman (2006: 87) αναφέρει ότι, τα στερεότυπα φύλου προέρχονται από την στιγμή της ανακοίνωσης της γέννησης ενός παιδιού με τα ρούχα διαφορετικού χρώματος να διακρίνουν τα αγόρια από τα κορίτσια. Η διαφοροποίηση επεκτείνεται περαιτέρω στα σχολεία στα οποία τα κορίτσια αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τα αγόρια. Τέτοιες πρακτικές περιορίζουν τη σταδιοδρομία των κοριτσιών σε στερεότυπα φύλου, επαγγέλματα και στον οικογενειακό ρόλο (Acker, 2006: 445). Καθώς οι γυναίκες μαθαίνουν να είναι ηγέτες των σχολείων, μπορεί να σιωπήσουν ασυνείδητα ένα μέρος του εαυτού τους. Ωστόσο, στη μελέτη του ο Smulyan (2000: 593) ανέφερε ότι οι γυναίκες μπορούν να βρουν τρόπους να επαναπροσδιορίσουν την εξουσία που είναι εγγενείς στον ηγετικό ρόλο, έτσι ώστε να ακουστούν οι φωνές τους.

Σύμφωνα με τον Acker (1987: 419) ο φεμινισμός περιορίζει τα άτομα στα ατομικά δικαιώματα, αντί των κοινωνικών δικαιωμάτων. Ως αποτέλεσμα, οι καταπιεστικές πράξεις και η συμπεριφορά με διακρίσεις μπορούν να παραμείνουν απαρατήρητες. Η έρευνα δείχνει ότι υπάρχουν διακρίσεις στις στάσεις και στα σεξιστικά σχόλια των συναδέλφων που αν και μπορεί να μην είναι άμεσα ορατά (Coleman, 2003: 325), στις διαδικασίες πρόσληψης και επιλογής (Coleman, 2007: 1), αλλά και στις συμπεριφορές απέναντι στις γυναίκες (Sachs & Blackmore, 1998: 265) δημιουργούν ωστόσο ανασφάλειες και ένα επιπλέον άγχος.

Οι τάσεις στην ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής έχουν αρνητικό αντίκτυπο ιδιαίτερα στις γυναίκες, διότι συχνά περνούν πολλές ώρες στην εργασία και λιγότερο χρόνο με την οικογένειά τους. Γεγονός που δημιουργεί σε πολλές γυναίκες, ένα αίσθημα ενοχής (Sachs & Blackmore, 1998: 267). Η ύπαρξη όμως συζυγικής ή σχετικής υποστήριξης είναι απαραίτητη για την επιτυχία των γυναικών ηγετών (Sachs & Blackmore, 1998: 267). Η υποστήριξη που προσφέρεται από έναν σύζυγο και άλλους συγγενείς είναι χρήσιμη και βοηθά στη μείωση της πίεσης του φόρτου εργασίας για τις γυναίκες διευθύντριες (Limerick, 2001: 24). Για τους άνδρες, η επιτυχία είναι μια καλά αμειβόμενη θέση που προσφέρει ευκαιρίες σταδιοδρομίας, αποδίδει δύναμη και θέση κύρους και συνήθως δεν έχει σημασία που βρίσκεται. Οι γυναίκες, από την άλλη πλευρά, βλέπουν την επιτυχία ως υλοποίηση ενός έργου ή μιας ιδέας και φροντίδας για όλες τις λεπτομέρειες (Luke, 1998: 257).

Συμπεράσματα

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις, όπως και οι προκλήσεις που συναντούν, καθώς και η κριτική ακόμη και από γυναίκες συναδέλφους, εξαρτώνται από το φύλο (Bowen 2005: 17). Φαίνεται ότι επικρατεί μια γενική αντίληψη ότι, οι γυναίκες είναι υποτακτικές στους άνδρες και επομένως δεν μπορούν να ηγηθούν με αρμονία. Η υποεκπροσώπηση λοιπόν των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένα ζήτημα που όχι μόνο θα πρέπει να απασχολεί την πολιτεία, αλλά επιβάλλεται αυτή να δώσει κίνητρα και λύσεις στο υπάρχον πρόβλημα. Για να μην παραμείνει ο γυναικείος πληθυσμός, που αριθμητικά υπερτερεί του ανδρικού, πρέπει άμεσα η πολιτεία όχι μόνο να ενθαρρύνει τις γυναίκες να μην παραιτηθούν από την προαγωγή σε θέσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά να λάβει μέτρα ώστε να προωθεί και να επιβραβεύει τέτοιες προσπάθειες. Επίσης, πρέπει να μεριμνήσει ώστε να εξαλειφθούν σεξιστικές συμπεριφορές και ασυμβίβαστες προκλήσεις μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Σύμφωνα με τον Hoobler, υπάρχει μια «γυάλινη οροφή» στην πρόοδο των γυναικών σε ηγετικές θέσεις που περιλαμβάνει στερεότυπα φύλου-ρόλου. Οι άνθρωποι τείνουν να συσχετίζουν τα αρσενικά χαρακτηριστικά με ηγετικές θέσεις (Hoobler et al., 2011: 151), που κατά τη γνώμη μας πρέπει να «διαλυθεί» και να απελευθερωθεί ο ικανότατος κατά τα άλλα γυναικείος πληθυσμός και να προσφέρει ανεμπόδιστα τις υπηρεσίες του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΕΛΣΤΑΤ (2014). Γυμνάσια (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη) / 2014.
 Ανάκτηση από ΕΛΣΤΑΤ: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2014>
- ΕΛΣΤΑΤ (2014). Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη) / 2014.
 Ανάκτηση από ΕΛΣΤΑΤ: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2014>
- ΕΛΣΤΑΤ (2014). Επαγγελματική Εκπαίδευση (σχολικός πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη) / 2014. Ανάκτηση από ΕΛΣΤΑΤ: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/2014>
- ΕΛΣΤΑΤ (2014). Γενικά Λύκεια (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη) / 2014. Ανάκτηση από ΕΛΣΤΑΤ: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2014>

Ξενόγλωσση

- Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International review of education*, 33(4), 419-435.
- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & society*, 20(4), 441-464.
- Barbuto, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S. & Marx, D. B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles*, 56(1-2), 71-83.
- Bilen-Green, C., Froelich, K. A. & Jacobson, S. W. (2008). The prevalence of women in academic leadership. Positions and potential impact on prevalence of women in the professorial ranks. Paper presented at the Women in Engineering Proactive Network Conference, St. Louis, Missouri June 8 to 10 2008.
- Bowen, B. R. (2005). *Today's angry work place in dealing with angry people*. Boston: Howard Business School Press.
- Chodorow, N. (2012). Individualizing gender and sexuality: Theory and practice. New York: Routledge.
- Chodorow, N. (1978). The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender. Berkeley: University of California.
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management*, 21(1), 75-100.

- Coleman, M. (2003). Gender and the orthodoxies of leadership. *School Leadership & Management*, 23(3), 325-339.
- Coleman, S. (2006). The management style of female head teachers. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 163-174.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 1-27.
- Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: inter- national differences? *Journal of educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Cundiff, J. L. & Vescio, T. K. (2016). Gender stereotypes influence how people explain gender disparities in the workplace. *Sex Roles*, 75, 126-138.
- Day, D. V. (2014). *The Oxford handbook of leadership and organizations*. New York: Ox- ford University Press.
- Fagenson, E. A. (1993). Personal value systems of men and women entrepreneurs versus managers. *Journal of Business Venturing*, 8(5), 409-430.
- Geary, D. C., Byrd-Craven, J., Hoard, M. K., Vigil, J. & Numtee, C. (2003). Evolution and development of boys' social behavior. *Developmental Review*, 23(4), 444-470.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University.
- Goodman, J. (1997). A Question of Management Style: women school governors, 1800-1862. *Gender and Education*, 9(2), 149-160.
- Grogan, M. (2014). Re(Considering) gender scholarship in educational leadership. In C. K. Mansfield & W. S. Newcomb (eds.). *Women interrupting, disrupting, and revolution-izing educational policy and practice* (pp. 3-20). Charlotte: Information Age.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2010). *Women and educational leadership* (Vol. 10). John Wiley & Sons.
- Hall, V. (2000). Educational leadership: Reversing figure and ground. *Leading and Managing*, 6(1), 37-50.
- Hill, J., R. Ottem & J. DeRoche (2016). Trends in public and private school principal demographics and qualifications: 1987-88 to 2011-12. Washington: National Center for Education Statistics.

- Hill, C., Miller, K., Benson, K. & Handley, G. (2016). Barriers and bias: the status of women in leadership. Washington: American Association of University Women.
- Hoobler, J., Lemmon, G., & Wayne, S. (2011). Women's underrepresentation in upper management: New insights on a persistent problem. *Organizational Dynamics*, 40(3), 151-156.
- Kaparou, M. & Bush, T. (2007). Invisible barriers: The career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37(2), 221-237.
- Kiamba, J. M. (2008). Women and leadership positions: Social and cultural barriers to success. *Wagadu: Women's Activism for Gender Equity in Africa*, 6, 7-28.
- Kruger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: Welcome to difference. *International journal of leadership in education*, 11(2), 155-168.
- Lumby, J. (2003). Managing motivation. In: J. Lumby, D. Middlewood & E. S. M. Kibawe (eds.). *Managing human resources in South African Schools* (pp. 155-170). London: Commonwealth Secretariat.
- Lumby, J., Azaola, C., Magried de Wet, A., Skervin, H., Walsh, A. & Williamson, A. (2010). *Women school principals in South Africa: Leading the way*. UK: Commonwealth Council for Education Administration and Management. University of Southampton.
- Marshall, C. & Wynn, S. (2012). Expanding the conversation: Collaboration, complexities and the missing pieces. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 883-892.
- Marczynski, J. C. & Gates, G. S. (2013). Women secondary principals in Texas 1998 and 2011: Movement toward equity. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 705- 727.
- Martin, P. Y. (2003). 'Said and done' versus 'Saying and doing:' Gendering practices, practicing gender at work. *Gender and Society*, 17(3), 342-366.
- Morley, L. & Crossouard, B. (2016). Women's leadership in the Asian Century: does expansion mean inclusion? *Studies in Higher Education*, 41(5), 801-814.
- Msila, V. (2013). Obstacles and opportunities in women school leadership: A literature study. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4), 463-470.
- NanChi, T. (2006). Senior women leaders in higher education overcoming barriers to success. Michigan: Eastern Michigan University.

- Nazemi, S., Mortazavi, S. & Borjalilou, S. (2012). Investigating factors influencing women sinclination in adopting managerial positions in Iranian higher education. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(7), 722-732.
- Longman, K. A. & Anderson, P.S. (2016). Women in leadership: The future of christian higher education. *Christian Higher Education*, 15(1-2), 24-37.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.
- Roser, V., Brown, M. S. & Kelsey, C. L. (2009). Principal gender as related to campus size, level, and academic rating. *Advancing Women in Leadership*, 29 (10), 2-14.
- Ruble, T. L., Cohen, R. & Ruble, D. N. (1984). Sex stereotypes: Occupational barriers for women. *American Behavioral Scientist*, 27(3), 339-356.
- Shava, G. N. & Ndebele, C. (2014). Challenges and opportunities for women in distance education management positions: Experiences from the Zimbabwe Open University (ZOU). *Journal of Social Science*, 40(3), 359-372.
- Smulyan, L. (2000). Feminist cases of nonfeminist subjects: Case studies of women principals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(6), 589-609.
- Vigil, J. M. (2007). Asymmetries in the friendship preferences and social styles of men and women. *Human Nature*, 18(2), 143-161.
- Zinyemba, A. (2013). Leadership challenges for women managers in the hospitality and financial services industry in Zimbabwe. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 2(4), 50-55.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αξιοποίηση διαδραστικού λογισμικού Geogebra στην εκπαιδευτική διαδικασία Εικονικό εργαστήριο αραίωσης διαλυμάτων

Αντύπας Γεράσιμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.85, M.Sc, M.Ed, antyger@gmail.com

Περίληψη

Η κατανόηση των διαλυμάτων στο πεδίο της Χημείας συχνά αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση. Οι μαθητές μέσα από την προσωπική τους αλληλεπίδραση με τον κόσμο ή τις προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες διαθέτουν ένα σύνολο από ιδέες που δεν προσεγγίζουν πάντα τις επιστημονικά αποδέκτες σκέψεις και έχουν πολλές φορές παρανοήσεις. Το GeoGebra ως ένα δωρεάν ελεύθερο λογισμικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς, γραμμένο σε γλώσσα Java μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ενεργή και προσανατολισμένη σε προβλήματα διδασκαλία, ενισχύοντας τον μαθηματικό πειραματισμό και την διερεύνηση. Αν και ο αρχικός ρόλος που δημιουργήθηκε αφορούσε τη συμβολή του στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών έχει επεκταθεί και στα πεδία της Φυσικής και Χημείας. Το προτεινόμενο σενάριο βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση της μεταβολής της περιεκτικότητας των διαλυμάτων μετά από αραίωση. Στο προτεινόμενο σενάριο επιλέχθηκε η διδακτική προσέγγιση της διερευνητικής μάθησης με πειραματισμό και επιβεβαιωτική δομημένη διερεύνηση των νόμων που διέπουν τα υδατικά διαλύματα με σχετικό φύλλο εργασίας. Εκτιμάται ότι το ανοιχτού κώδικα λογισμικό GeoGebra μπορεί να αποτελέσει μια καλή επιλογή για απόσβεση των μαθησιακών δυσκολιών στην ενότητα της αραίωσης διαλυμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονικό εργαστήριο, Geogebra, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του μαθήματος της Χημείας που αφορά την ενότητα των διαλυμάτων περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις εκφράσεις περιεκτικότητας διαλυμάτων, τη μεταβολή της περιεκτικότητας που συνοδεύεται μετά από ανάμιξη αλλά και αραίωση διαλύματος με νερό.

Το GeoGebra δημιουργήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια καλύτερη κατανόηση των μαθηματικών. Σύμφωνα με Hohenwarter, M. & Preiner, J. (2007), το GeoGebra μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενεργή και προσανατολισμένη σε προβλήματα διδασκαλία, ενισχύοντας τον μαθηματικό πειραματισμό και την διερεύνηση τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι.

Το GeoGebra που έχει γραφτεί σε γλώσσα Java και διατίθεται για διάφορες πλατφόρμες αποτελεί ένα διαδραστικό λογισμικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα περισσότερα τμήματά του αποτελούν ελεύθερο λογισμικό. Αποτελεί δημιουργία του Μάρκου Χόενβαρτερ - Markus Hohenwarter το 2001, ως μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας του για το Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μαθηματικά της Εκπαίδευσης και της Επιστήμης των Υπολογιστών» στο Πανεπιστήμιο του Σάλτσμπουργκ της Αυστρίας και είναι ένα

λογισμικό που τρέχει σε όλες τις πλατφόρμες (Mac OS X, Windows, Linux, Solaris) είτε ως αυτόνομη εφαρμογή, είτε μέσω του φυλλομετρητή ιστού (π.χ. Firefox, Chrome). Δεν απαιτούνται διαφορετικές εκδόσεις για κάθε υπολογιστή, καθώς η εφαρμογή είναι γραμμένη στη γλώσσα Java. Για τη λειτουργία των εφαρμογών αρκεί οι υπολογιστές να έχουν εγκατεστημένο το περιβάλλον Java Runtime Environment.

Το GeoGebra είναι ένα Δυναμικό Λογισμικό Μαθηματικών (DMS) για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που αφορά Γεωμετρία, Άλγεβρα, Λογισμό. Δημιουργήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα μαθηματικές έννοιες και ρησιμοποιείται για ενεργή και προσανατολισμένη διδασκαλία ενισχύοντας τον πειραματισμό και την διερεύνηση. Πολλά πλεονεκτήματα του GeoGebra επικεντρώνονται κυρίως στην μαθηματικά (Joubert, 2009, Lu, 2008, Hohenwarter et al., 2008, Kamariah et al., 2010a, 2010b).

Το GeoGebra έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 60 γλώσσες και χρησιμοποιείται σε περίπου 200 χώρες με πλέον των 500.000 χρηστών κάθε μήνα, με σαφή αντίκτυπο στην εκπαίδευση των μαθηματικών στις πολλές χώρες (Lavicza, 2012). Η δημιουργία του Ινστιτούτου GeoGebra της Αθήνας στην Ελλάδα εγκρίθηκε το 2012 από το Διεθνές Ινστιτούτο GeoGebra. Το Ινστιτούτο είχε την έδρα του στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Το λογισμικό διαθέτει επίσης πόρους για θέματα φυσικής και χημείας (<https://www.geogebra.org/m/vntCpmd>). Το θέμα της αραίωσης διαλυμάτων που διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία στις τάξεις Β΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου, πολλές φορές δυσκολεύει στην κατανόησή του τους μαθητές. Προτείνεται λοιπόν η αξιοποίηση του λογισμικού GeoGebra ενταγμένη σε εκπαιδευτικό σενάριο. η διάρκεια εφαρμογής προσδιορίζεται σε 1-2 διδακτικές ώρες ανάλογα με την εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας.

Πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικής πρότασης

Η ενορχήστρωση της τάξης συνίσταται από μαθητές που εργάζονται στο μεγαλύτερο μέρος του σεναρίου αυτόνομα ατομικά ή σε ομάδες 2-3 ατόμων με τη βοήθεια φύλλου εργασίας και υπολογιστή με το κατάλληλο λογισμικό. Αν ωστόσο δεν είναι εφικτή η χρήση του εργαστηρίου υπολογιστών το μάθημα μπορεί να οργανωθεί με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα και 3-4 ηλεκτρονικών υπολογιστών ή tablets ή ακόμα και smartphones όταν υπάρξει σχετική νομοθεσία άδειας χρήσης στην τάξη με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Ο εκπαιδευτικός δίνοντας τη σχετική διεύθυνση (url) του λογισμικού στους μαθητές τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας και παράλληλα μπορεί να προβάλει σε οθόνη για όλους τους μαθητές, τα βήματα των δραστηριοτήτων καθοδηγώντας τις ομάδες αν αυτό απαιτείται.

Οι διδακτικοί στόχοι - αναμενόμενα αποτελέσματα συνίσταται:

α) Σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές θα μπορούν να:

- **ορίζουν** τις διάφορες μορφές έκφρασης % περιεκτικότητας των διαλυμάτων,
- **διατυπώνουν - περιγράφουν** τη διαδικασία αραίωσης διαλυμάτων,
- **διαπιστώνουν** την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ ανάμιξης και αραίωσης διαλυμάτων,
- **αναγνωρίζουν** τις διαφορές μεταξύ ανάμιξης και παρασκευής διαλυμάτων (έχει προηγηθεί η διδασκαλία παρασκευής και ανάμιξης διαλυμάτων),
- **προβλέπουν** τα αριθμητικά αποτελέσματα όσον αφορά τη μάζα και την % περιεκτικότητα τελικού διαλύματος που προκύπτει από αραίωση διαλυμάτων,
- **χρησιμοποιούν** κατάλληλα διαλύματα για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

β) Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές θα μπορούν να:

- **υπολογίζουν** τις τιμές της ποσότητας μάζας των τελικών διαλυμάτων που προκύπτουν από αραίωση,
- **υπολογίζουν** τις τιμές έκφρασης % περιεκτικότητας των τελικών διαλυμάτων που προκύπτουν από αραίωση,
- **αναπτύξουν** δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας σε ομάδα,
- **αναπτύξουν** κοινωνικές ικανότητες - ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας (διατύπωση επιχειρημάτων, αποδοχή της διαφορετικής άποψης, διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων στην ομάδα, αλληλοβοήθεια, κ.λπ.),
- **αναπτύξουν** ικανότητες σχετικές με τον επιστημονικό τρόπο εργασίας στις Φυσικές Επιστήμες: χρήση τεχνικών συλλογής δεδομένων, ταξινόμηση με βάση επιστημονικά και όχι διαισθητικά κριτήρια, διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, σχεδιασμός και υλοποίηση κατάλληλων ενεργειών για τη διερεύνησή τους, καταγραφή και ερμηνεία δεδομένων, διατύπωση συμπερασμάτων, παρουσίαση των αποτελεσμάτων με πίνακες.

β) Σε επίπεδο στάσεων οι μαθητές θα μπορούν να:

- **αναγνωρίζουν** την ανάγκη τήρησης κανόνων ασφάλειας κατά τον χειρισμό χημικών ουσιών σε διαλύματα (π.χ. οξέα, βάσεις κ.λπ.),
- **αναπτύξουν** θετική στάση απέναντι στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και εργασίας,
- **αποκτήσουν** σεβασμό της προσωπικότητας και της διαφορετικότητας σκέψης του άλλου.

Τεκμηρίωση του σεναρίου

Οι κυριότερες τάσεις που επικράτησαν από την αρχή ένταξης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι η χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο (κειμενογράφος), ως διδακτικό βοήθημα (προσομοίωση) και ως εργαλείο προγραμματισμού. Οι αρχικοί εκπαιδευτικοί στόχοι μετασχηματίστηκαν σε μεταγνωστικούς στόχους, χρησιμότερους για τους πολίτες της κοινωνίας της τεχνολογίας και της πληροφορίας. Οι νέες ανάγκες απαίτησαν αλλαγές στην εκπαίδευση τόσο τις στρατηγικές διδασκαλίας, όσο και τις στρατηγικές ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Έτσι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σταδιακά την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών για εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.

Η μάθηση σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες είναι μία δυναμική διεργασία η οποία συντελείται ατομικά, επηρεάζεται από το προϋπάρχον γνωστικό και ερμηνευτικό πλαίσιο του μαθητή, οικοδομείται μέσα από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και ενισχύεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της ομάδας ή της τάξης (Σμυρναίου Ζ., 2014).

Ένα βασικό συστατικό του ανθρώπου είναι η ικανότητά του να διαμορφώνει νοητικά μοντέλα. Οι μαθητές που έρχονται στην τάξη μέσα από την προσωπική του αλληλεπίδραση με τον κόσμο ή τις προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες διαθέτουν ένα σύνολο από ιδέες που δεν προσεγγίζουν πάντα τις επιστημονικά αποδέκτες σκέψεις (Vosniadou, 1994). Οι ιδέες αυτές ονομάζονται από τους ερευνητές διαισθητικές ιδέες (intuitivenotions) εναλλακτικές αντιλήψεις (alternative conceptions). Οι ιδέες αυτές δομούν νοητικά μοντέλα του πραγματικού κόσμου και χρησιμοποιούνται για την περιγραφή, πρόβλεψη και εξήγηση των εμπειριών. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επομένως εξαρτάται από το βαθμό που λαμβάνει υπόψη της τα παραπάνω και οδηγεί στη διαμόρφωση επιστημονικά έγκυρων νοητικών μοντέλων.

Στο πλαίσιο του εποικοδομισμού οι διδακτικές παρεμβάσεις που προτείνονται είναι δραστηριότητες ανάκλησης των πρότερων γνώσεων και αντιλήψεων, δραστηριότητες που εκθέτουν τους μαθητές στην παρατήρηση φαινομένων που έρχονται σε αντίθεση με τις παρανοήσεις του και προκαλούν αποσταθεροποίηση των εσφαλμένων απόψεων (γνωστική σύγκρουση), δραστηριότητες αναστοχασμού και αξιολόγησης των απόψεων (μεταγνωστικές δραστηριότητες). Σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία όσον αφορά μελέτη των διαλυμάτων οι μαθητές ενδεικτικά έχουν εναλλακτικές ιδέες - παρανοήσεις όπως:

- όταν κάτι διαλύεται, εξαφανίζεται,
- η ζάχαρη διαλύεται μέσα στο νερό και λιώνει όπως ο πάγος (σύγχυση τήξης - διάλυσης),
- τα συστατικά των διαλυμάτων μπορούν να διαχωριστούν με φιλτράρισμα.
- το νερό, το μέλι, ο αέρας καθώς και τα διαλύματα είναι απλές ουσίες και όχι μείγματα ουσιών,

- με την εξάτμιση διαλύματος νερού - ζάχαρης ή νερού - αλατιού, εξατμίζεται και η ζάχαρη και το αλάτι,
- όταν διαλύεται ένα σώμα (π.χ. ζάχαρη ή αλάτι σε νερό), χάνεται η μάζα του. Η ζάχαρη αποσυντίθεται και σχηματίζει με το νερό ένα υγρό, που ζυγίζει λιγότερο (μη διατήρηση μάζας)

(ΥΠΠΕΘ - Χημεία Β΄ Γυμνασίου - Βιβλίο Εκπαιδευτικού, 2006).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες οι μαθητές θεωρούν ότι:

- τα μόρια της ζάχαρης γεμίζουν τα κενά των μορίων του νερού» ή διαφορετικά «αναμιγνύονται» με τα μόρια του νερού (Abraham, Bross Grzybowski, Renner, & Marek, 1992),
- σε ένα διάλυμα ζάχαρης με νερό, η ζάχαρη είναι η διαλυμένη ουσία και το νερό ο διαλύτης γιατί το νερό καταστρέφει τη δομή της ζάχαρης και αυτή μετατρέπεται σε ιόντα (Calik & Ayas, 2005),
- ένα στερεό ποτέ δε δημιουργεί ένα διάλυμα με ένα άλλο στερεό υπό οποιοσδήποτε συνθήκες και ο διαλύτης πρέπει πάντα να είναι υγρό (Driver et al, 1998),
- Όταν οι μαθητές εστιάζουν για τα διαλύματα το ενδιαφέρον τους σε ότι μπορεί να γίνει αντιληπτό από τις αισθήσεις τους αναφέρουν ότι:
- η ζάχαρη που διαλύεται μέσα σε ένα ποτήρι νερό «εξαφανίζεται» (Nussbaum, 1993, Χατζηνικήτα, 2000),
- οι μαθητές διαφόρων ηλικιών χρησιμοποιούν τις λέξεις «εξαφάνιση» και «λιώσιμο» για να αναφερθούν στο φαινόμενο της διάλυσης (Ebenezer, & Erickson, 1996, Kabapinar, Leach, & Scott, 2004, Prieto, 1989).

Οι μαθητές σύμφωνα με άλλες έρευνες έχουν:

- αδυναμία στο να κατανοήσουν τη διαδικασία της διάλυσης του στερεού στο νερό σε μικροσκοπικό επίπεδο (Devetak et al., 2009, Prieto et al., 1989) και επιπλέον οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας υποστηρίζουν ότι τα μόρια της ζάχαρης επιπλέουν ή βυθίζονται σε ένα φλιτζάνι γιατί είναι βαρύτερα (Prieto et al., 1989),
- μπερδεύουν την έννοια των μορίων της ζάχαρης με τους κόκκους της ζάχαρης ως μόρια της ζάχαρης, ειδικότερα όταν χρησιμοποιούν τους όρους «συστατικά» για να αναφερθούν στα άτομα ή τα μόρια. (Kabapinar et al., 2004),
- ελλιπή γνώση στο να κατανοήσουν τις αλλαγές στη φυσική κατάσταση των διαλυμάτων και αναδεικνύεται ότι η αντίληψη περί των μειγμάτων περιορίζεται μόνο σε μείγματα κυρίως στερεών ουσιών που διαλύονται στο νερό, ενώ παράλληλα δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη ομογενών μειγμάτων (Calik & Ayas, 2005, Prieto et al., 1989, Uzuntiryaki & Geban, 2005).

Άλλες έρευνες σχετικές με εναλλακτικές ιδέες - παρανοήσεις των μαθητών για τα διαλύματα έχουν αναδείξει ότι:

- έως την ηλικία των 8 ετών, οι μαθητές έχουν την τάση να εστιάζουν μόνο στη διαλυμένη ουσία των διαλυμάτων, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι αυτή «απλά φεύγει», «εξαφανίζεται», «λιώνει», «διαλύεται» ή απλά «μετατρέπεται σε νερό». Οι διευκρίνιση των μαθητών για την απάντηση «λιώνει», περιγράφεται ως μια διαδικασία όμοια με τον πάγο που «γίνεται ρευστό» (Driver et al, 1998),
- οι μαθητές ηλικίας 11-14 ετών για ένα διάλυμα ζάχαρης με νερό, θεωρούν ότι η ζάχαρη είναι η διαλυμένη ουσία και το νερό ο διαλύτης γιατί το νερό καταστρέφει τη δομή της ζάχαρης και αυτή μετατρέπεται σε ιόντα (Calik & Ayas, 2005),
- οι μαθητές 16-17 ετών αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της διάλυσης ως μια μετατροπή ενός υλικού από στερεό σε υγρό όπου τα κομμάτια του στερεού σπάνε διαδοχικά ολοένα σε μικρότερα κομματάκια, ενώ άλλοι μαθητές αντιμετωπίζουν τα διαλύματα ως την ηλεκτροστατική αλληλεπίδραση μεταξύ ενός στερεού και του νερού, δηλαδή το χημικό συνδυασμό της διαλυμένης ουσίας και του διαλύτη (Ebenezer, 2001).

Όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας της διαλυτότητας έρευνες αναδεικνύουν ότι:

- 30% περίπου των μαθητών θεωρούν ότι η διάλυση του αλατιού στο νερό είναι μία αυθόρμητη διαδικασία ενώ το υπόλοιπο 70% θεωρεί ότι υπάρχει εξωτερικός παράγοντας όπως το ανακάτεμα ή η θερμοκρασία που συμβάλλει (Blanco & Prieto, 1997, Taber & Garcia-Franco, 2010),
- οι μαθητές πιστεύουν πως η ικανότητα διάλυσης του αλατιού αυξάνεται με ανακάτεμα ή η προσθήκη περισσότερου νερού-διαλύτη, το διάλυμα αλατιού παραμένει το ίδιο όταν παγώνει και επανέρχεται σε μορφή κρυστάλλων επειδή η ποσότητα διαλυμένης ουσίας σε συγκεκριμένο όγκο νερού σχετίζεται απόλυτα με τη θερμοκρασία του διαλύματος (Uzuntiryaki & Geban, 2005).

Όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας της συγκέντρωσης έρευνες αναδεικνύουν ότι:

- οι μαθητές ηλικίας 15 ετών έχουν δυσκολία στο να ξεχωρίσουν την έννοια του κορεσμένου διαλύματος από το ακόρεστο (Devetak et al. 2009),
- 63% των μαθητών ηλικίας περίπου 16 ετών ταυτίζουν το διάλυμα που έχει την περισσότερη διαλυμένη ουσία ως αυτό που εμφανίζει την μεγαλύτερη συγκέντρωση ανεξαρτήτως ποσότητας διαλύτη, και 60% των μαθητών θεωρούν ως πιο συγκεντρωμένο διάλυμα αυτό που έχει και το μεγαλύτερο όγκο μετά από εξάτμιση του νερού-διαλύτη (Dahsah & Coll, 2008).

Στο παρόν σενάριο επιλέχθηκε η **διδασκτική προσέγγιση της διερευνητικής μάθησης με πειραματισμό** και επιβεβαιωτική δομημένη διερεύνηση των νόμων που διέπουν τα υδατικά διαλύματα.

Η προσέγγιση αυτή συνδυάζει το πλαίσιο του εποικοδομισμού με την επιστημονική μέθοδο. Τα στάδια σύμφωνα με την διερευνητική μάθηση μέσω πειραματισμού είναι:

α) Προσανατολισμός: Στο στάδιο αυτό γίνεται εισαγωγή στο θέμα. Μπορεί να γίνει με τη βοήθεια μίας παρατήρησης από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών ή ενός προβλήματος,

β) Εννοιολόγηση: περιλαμβάνει έρευνα στις μεταβλητές, καθοδηγεί στην ανάκληση των πρότερων γνώσεων των μαθητών και ολοκληρώνετε με την διατύπωση υποθέσεων/ερωτημάτων,

γ) Πειραματισμός: περιλαμβάνει προγραμματισμό/σχεδιασμό πειράματος, διατύπωση προβλέψεων, πραγματοποίηση πειράματος-συλλογή δεδομένων, επεξεργασία και ερμηνεία δεδομένων,

δ) Συμπεράσματα: περιλαμβάνει έλεγχο της ορθότητας της αρχικής υπόθεσης με βάση τα αποτελέσματα του πειράματος,

ε) Συζήτηση και Αναστοχασμός: περιλαμβάνει επικοινωνία των αποτελεσμάτων και επισκόπηση της συνολικής διαδικασίας.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση τόσο η υπόθεση όσο και ο σχεδιασμός της πειραματικής διαδικασίας δίνεται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό. Η πραγματοποίηση του πειράματος γίνεται με τη χρήση ενός εικονικού εργαστηρίου (προσομοίωση).

Η εργασία των μαθητών γίνεται ατομικά ή σε ομάδες ακολουθώντας αυτόνομα ή με βοήθεια του εκπαιδευτικού τις οδηγίες του φύλλου εργασίας μελετούν το φαινόμενο αραίωσης υδατικών διαλυμάτων. Η αλληλεπίδραση στην μικρή ομάδα για την πραγματοποίηση μέρους του έργου λειτουργεί θετικά ως προς την ενεργοποίηση και εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ικανοποιώντας ένα πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον δημιουργείται ένα πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης νοήματος που επιτρέπει σε κάθε μαθητή να επεξεργαστεί τις απόψεις και τις ιδέες του διευκολύνοντας έτσι την εννοιολογική αλλαγή (Ματσαγγούρας, 2000).

Η υλοποίηση πειραμάτων αποτελεί μια πρόκληση για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Με δεδομένη την πολύ μικρή, αν όχι ανύπαρκτη πρότερη εμπειρία των μαθητών του Γυμνασίου και της Α' Λυκείου σε υλοποίηση πειραμάτων, ένα εικονικό εργαστήριο μπορεί να προσδώσει θετικά στοιχεία στους μαθητές.

Προστιθέμενη αξία λογισμικού

Η προστιθέμενη αξία του λογισμικού «Geogebra» έγκειται στο γεγονός ότι:

- αποτελεί ένα εύχρηστο διαδραστικό λογισμικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς που τα περισσότερα τμήματά του αποτελούν ένα ελεύθερο λογισμικό διαθέσιμο στο www.geogebra.org,

- έχει γραφτεί σε γλώσσα Java ή HTML5 και συνεπώς διατίθεται για διάφορες πλατφόρμες,
- περιέχει πάνω από 1.000.000 ελεύθερες δραστηριότητες, προσομοιώσεις, ασκήσεις, μαθήματα και παιχνίδια για μαθηματικά και φυσικές επιστήμες,
- προσφέρει τη δυνατότητα υλοποίησης πολλών πειραμάτων όσον αφορά τα διαλύματα και εναλλαγή δεδομένων και ζητούμενων καλύπτοντας έτσι μεγάλη έκταση ασκήσεων διαφορετικής και διαβαθμισμένης δυσκολίας που μπορούν να επεξεργαστούν οι μαθητές.

Υλικοτεχνική υποδομή

Η υλοποίηση της δράσης μπορεί να γίνει σε αίθουσα εργαστηρίου πληροφορικής με τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων με κατάλληλο αριθμό Η/Υ. Σε περίπτωση μη διαθεσιμότητας εργαστηρίου πληροφορικής το μάθημα μπορεί να γίνει στην αίθουσα διδασκαλίας με 3-4 ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή tablets ή ακόμα και smartphones όταν υπάρξει σχετική νομοθεσία άδειας χρήσης στην τάξη, με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και ένα βιντεοπροβολέα.

Το απαραίτητο λογισμικό του Geogebra είναι λογισμικό ανοικτού κώδικα με άδεια GNU General Public και είναι ελεύθερα διαθέσιμο στο www.geogebra.org. Από εκεί, μπορεί να κατεβεί είτε για πολλαπλές πλατφόρμες είτε για εκκίνηση του λογισμικού απευθείας από το Internet.

Ανάλυση δραστηριοτήτων

Το προτεινόμενο σενάριο μπορεί να πραγματοποιηθεί σε 1-2 διδακτικές ώρες. Διαφοροποιήσεις μπορεί να υπάρξουν ανάλογα με την εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες και τη παιδαγωγική προσέγγιση και τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή.

Όσον αφορά το φύλλο εργασίας:

Στη **φάση 1 του προσανατολισμού** η παρουσίαση του θέματος μπορεί να γίνει με συζήτηση στην ολομέλεια γύρω από το θέμα της «αραίωσης διαλυμάτων».

Η "προβληματική" για την ενότητα ή αλλιώς το αρχικό ερώτημα που θέτει ο καθηγητής είναι: «τι ακριβώς αναμένεται να συμβεί» όταν ένα διάλυμα ουσίας αναμειχθεί με έποσότητα νερού». Οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν - διατυπώσουν τη γνώμη τους, όσον αφορά την % περιεκτικότητα του τελικού διαλύματος και τη μάζα της ουσίας στο τελικό διάλυμα.

Γίνεται καταιγισμός ιδεών, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν στη διδακτική διαδικασία.

Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος της συζήτησης κάθε ομάδα μαθητών μπορεί να καταγράψει τη δική της άποψη στο φύλλο εργασίας (Φύλλο εργασίας, ερώτηση 1.1).

Στην **φάση 2 της εννοιολόγησης** ο εκπαιδευτικός στην ολομέλεια παρουσιάζει στοιχεία από τη θεωρία για παρασκευή διαλυμάτων (με αραιώση) που συνδέονται ενδεχομένως και με τις προβλέψεις των μαθητών.

Οι υποθέσεις (Φύλλο εργασίας, ερώτηση 1.2) είναι ήδη συμπληρωμένες στο φύλλο εργασίας. Οι ομάδες των μαθητών κάνουν πρόβλεψη επαλήθευσης των υποθέσεων (Φύλλο εργασίας, ερώτηση 1.5 βήμα 3).

Στη **φάση 3 του πειραματισμού** οι μαθητές καθοδηγούνται να ανοίξουν το λογισμικό του Geogebra

και να διαμορφώσουν το περιβάλλον που θα δουλέψουν με βάση τις οδηγίες (βήματα) του φύλλου εργασίας. Για την καλύτερη υποστήριξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιδεικνύει το κάθε βήμα και να ζητά από τους μαθητές να ρυθμίσουν τις ανάλογες παραμέτρους στη δική τους οθόνη υπολογιστή και να λαμβάνει ανατροφοδότηση από αυτούς. Μετά τη διαδικασία των βημάτων (steps) και της εμφάνισης των διαγραμμάτων στο Geogebra και της μαθηματικής αποτύπωσης των πράξεων, οι μαθητές σημειώνουν τα ευρήματά τους και τα αντιπαραβάλλουν με τις προβλέψεις τους ως προς τις υποθέσεις (Φύλλο εργασίας, ερώτηση 1.6 - βήματα 4-6).

Στη **φάση 4 των συμπερασμάτων** οι μαθητές με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από την υλοποίηση των βημάτων της προηγούμενης φάσης (φάση 3), θα διαπιστώσουν ότι οι προκαθορισμένες υποθέσεις επαληθεύονται. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές να κάνουν λογικές και συνεπείς γενικεύσεις ως προς τα δεδομένα που υπήρχαν. Ειδικότερα προχωρούν σε γενικεύσεις όπως:

α) τα διαλύματα είναι μείγματα, β) κατά την αραιώση διαλυμάτων η μάζα του τελικού διαλύματος προκύπτει - ισούται με τη μάζα του αρχικού διαλύματος (όταν κάτι διαλύεται, δεν εξαφανίζεται), γ) η τελική % περιεκτικότητα σε αραιώσεις αρχικών διαλυμάτων δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη της % περιεκτικότητας του αρχικού διαλύματος.

Ακολούθως στη **φάση της συζήτησης** οι ομάδες των μαθητών παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους από όλη τη διαδικασία και λαμβάνεται ανατροφοδότηση από αυτούς.

Φύλλο Εργασίας

1.1 Το πρόβλημα

«Αν ένα διάλυμα ουσίας αναμειχθεί με ποσότητα νερού τι περιμένετε να συμβεί;»
Γράψε την άποψη σας όσον αφορά την % περιεκτικότητα του τελικού διαλύματος και τη μάζα της ουσίας στο τελικό διάλυμα.

.....
.....

Στοιχεία θεωρίας

Τα διαλύματα είναι ομογενή μείγματα σε στερεή, υγρή και αέρια μορφή.

1.2 Υπόθεση

Αν αναμείξουμε διάλυμα ουσίας ορισμένης περιεκτικότητας με ποσότητα νερού θα δημιουργηθεί α) ένα νέο διάλυμα μάζας ίσης με το άθροισμα των μαζών διαλύματος και νερού και β) διάλυμα με τελική % κ.β. περιεκτικότητα μικρότερη του διαλύματος που αναμείχθηκε με νερό. Η μάζα της ουσίας στο τελικό διάλυμα είναι ίση με τη μάζα του αρχικού διαλύματος

1.3 Σχεδιασμός πειράματος

Στο περιβάλλον του εικονικού εργαστηρίου από το λογισμικό **GeoGebra** θα πειραματιστείτε με τη βοήθεια ενός εικονικού χημικού εργαστηρίου. Στο πείραμα αυτό:

1.3Α Ποιες από τις παρακάτω μεταβλητές θα διατηρήσετε σταθερές (ελεγχόμενες μεταβλητές); Επιλέξτε:

A) Περιεκτικότητες διαλυμάτων Γ) Ποσότητες και περιεκτικότητες διαλυμάτων

B) Ποσότητες διαλυμάτων Δ) Διαλύτης - Νερό

1.3Β Ποια από τις παρακάτω μεταβλητές θα μεταβάλλετε εσείς (ανεξάρτητη μεταβλητή); Επιλέξτε:

A) Πίεση Γ) Θερμοκρασία

B) Διαλύτης - Νερό Δ) Μάζες και περιεκτικότητες διαλυμάτων

1.3Γ Ποια από τις παρακάτω μεταβλητές θα καταγράψετε - μετρήσετε (εξαρτημένη μεταβλητή); Επιλέξτε:

A) Αλλαγή χρώματος τελικού διαλύματος Γ) Μάζα και περιεκτικότητα του τελικού διαλύτος

B) Μάζα τελικού διαλύματος

Δ) Τελική περιεκτικότητα διαλύματος

1.4α Σχεδιασμός πειράματος

Για να ελεγχθεί αυτή η υπόθεση θα πρέπει να πραγματοποιήσετε στο εργαστήριο ένα πείραμα κατά το οποίο:

- γίνεται εικονική δημιουργία διαλύματος συγκεκριμένης (% w/w) περιεκτικότητας και μάζας m ,
- γίνεται ανάμειξη του διαλύματος με συγκεκριμένη ποσότητα νερού μάζας m ,
- γίνεται δημιουργία του διαγράμματος μάζας m - % w/w περιεκτικότητας αρχικού διαλύματος,
- γίνεται παρατήρηση του διαγράμματος μάζας m - % w/w περιεκτικότητας τελικού διαλύματος.

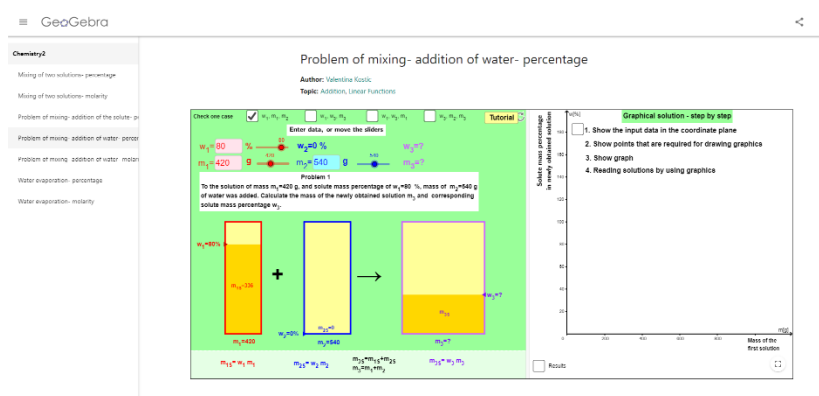
1.4β Οδηγίες ρύθμισης περιβάλλοντος

Για το πείραμα αυτό θα χρησιμοποιήσετε το εικονικό εργαστήριο από το λογισμικό **GeoGebra**.

Βήμα 1: Ανοίξτε το site του λογισμικού **GeoGebra**:

<https://www.geogebra.org/m/Qz3hDWzD#material/uEkPuR8h>

Η εικόνα της οθόνης σας είναι η ακόλουθη:



Συμβουλευόσου τις σχετικές οδηγίες κάνοντας κλικ στο tutorial (πάνω δεξιά):

GeoGebra

Chemistry2

Mixing of two solutions- percentage

Mixing of two solutions- molarity

Problem of mixing- addition of the solute- p

Problem of mixing- addition of water- percent

Problem of mixing- addition of water- molar

Water evaporation- percentage

Water evaporation- molarity

Problem of mixing- addition of water- percentage

Author: Vasiliki Koziri

Topic: Addition, linear functions

Check one case: ☒ w_1, m_1, w_2 ☐ w_1, m_1, m_2 ☐ w_1, w_2, m_1 ☐ w_1, w_2, m_2

Enter data, or move the sliders

$w_1=80\%$ $w_2=0\%$ $w_3=?\%$
 $m_1=420\text{ g}$ $m_2=540\text{ g}$ $m_3=?\text{ g}$

Problem 1
 To the solution of mass $m_1=420\text{ g}$ and solute mass percentage of $w_1=80\%$, mass of $m_2=540\text{ g}$ of water was added. Calculate the mass of the newly obtained solution m_3 and corresponding solute mass percentage w_3 .

$w_1=80\%$ $w_2=0\%$ $w_3=?\%$
 $m_1=420\text{ g}$ $m_2=540\text{ g}$ $m_3=?\text{ g}$

$m_3 = m_1 + m_2$
 $m_3 = 420 + 540$
 $m_3 = 960\text{ g}$

$w_3 = \frac{m_1 \cdot w_1}{m_3}$
 $w_3 = \frac{420 \cdot 80}{960}$
 $w_3 = 35\%$

Graphical solution - step by step

1. Show the input data in the coordinate plane
2. Show points that are required for drawing graphics
3. Show graph
4. Reading solutions by using graphics

Click on the one of the checkboxes you will choose the type of the problem.
 Enter data, or move the sliders
 You can change input data by typing into the corresponding fields numerical data from the problem or to move sliders for input data.
 These changes of the entering data lead to changes in the text of the problem as well as in the visual representation.
 Calculator worksheets doesn't allow entering the data for which there is no solution.
 Define the text of the problem in placed its visual representation, presented in form of rectangles as well as formulas that were used during algebraic solving.
 Graphical solution step by step
 Click this button number 1. In the coordinate system entering data will appear.
 Continue with clicking buttons beside the numbers 2, 3 and 4. In this order and follow the steps in solving problem of mixing solutions applying the graph of these functions.
 The following line has the formula for the given problem of mixture.
 Without entering the Calculator worksheets, don't move changes.
 The formula clicking by clicking the button "Solve".

Assets

Mass of the final solution

Βήμα 2: Δημιουργείστε διάλυμα σέρνοντας τους κόκκινους και μπλε ρυθμιστές μάζας m και $\%$ w/w περιεκτικότητας: **Διάλυμα:** $w_1=40\%$ $m_1=200\text{gr}$, **Ποσότητα νερού:** $m_2=300\text{gr}$.

GeoGebra

Chemistry2

Mixing of two solutions- percentage

Mixing of two solutions- molarity

Problem of mixing- addition of the solute- p

Problem of mixing- addition of water- percent

Problem of mixing- addition of water- molar

Water evaporation- percentage

Water evaporation- molarity

Problem of mixing- addition of water- percentage

Author: Vasiliki Koziri

Topic: Addition, linear functions

Check one case: ☒ w_1, m_1, w_2 ☐ w_1, m_1, m_2 ☐ w_1, w_2, m_1 ☐ w_1, w_2, m_2

Enter data, or move the sliders

$w_1=40\%$ $w_2=0\%$ $w_3=?\%$
 $m_1=200\text{ g}$ $m_2=300\text{ g}$ $m_3=?\text{ g}$

Problem 1
 To the solution of mass $m_1=200\text{ g}$ and solute mass percentage of $w_1=40\%$, mass of $m_2=300\text{ g}$ of water was added. Calculate the mass of the newly obtained solution m_3 and corresponding solute mass percentage w_3 .

$w_1=40\%$ $w_2=0\%$ $w_3=?\%$
 $m_1=200\text{ g}$ $m_2=300\text{ g}$ $m_3=?\text{ g}$

$m_3 = m_1 + m_2$
 $m_3 = 200 + 300$
 $m_3 = 500\text{ g}$

$w_3 = \frac{m_1 \cdot w_1}{m_3}$
 $w_3 = \frac{200 \cdot 40}{500}$
 $w_3 = 16\%$

Graphical solution - step by step

1. Show the input data in the coordinate plane
2. Show points that are required for drawing graphics
3. Show graph
4. Reading solutions by using graphics

Click on the one of the checkboxes you will choose the type of the problem.
 Enter data, or move the sliders
 You can change input data by typing into the corresponding fields numerical data from the problem or to move sliders for input data.
 These changes of the entering data lead to changes in the text of the problem as well as in the visual representation.
 Calculator worksheets doesn't allow entering the data for which there is no solution.
 Define the text of the problem in placed its visual representation, presented in form of rectangles as well as formulas that were used during algebraic solving.
 Graphical solution step by step
 Click this button number 1. In the coordinate system entering data will appear.
 Continue with clicking buttons beside the numbers 2, 3 and 4. In this order and follow the steps in solving problem of mixing solutions applying the graph of these functions.
 The following line has the formula for the given problem of mixture.
 Without entering the Calculator worksheets, don't move changes.
 The formula clicking by clicking the button "Solve".

Assets

Mass of the final solution

και τσεκάροντας το step 1 στα δεξιά παρατήρησε τη γραφική αποτύπωση.

GeoGebra

Chemistry2

Mixing of two solutions- percentage

Mixing of two solutions- molarity

Problem of mixing- addition of the solute- p

Problem of mixing- addition of water- percent

Problem of mixing- addition of water- molar

Water evaporation- percentage

Water evaporation- molarity

Problem of mixing- addition of water- percentage

Author: Vasiliki Koziri

Topic: Addition, linear functions

Check one case: ☒ w_1, m_1, w_2 ☐ w_1, m_1, m_2 ☐ w_1, w_2, m_1 ☐ w_1, w_2, m_2

Enter data, or move the sliders

$w_1=40\%$ $w_2=0\%$ $w_3=?\%$
 $m_1=200\text{ g}$ $m_2=300\text{ g}$ $m_3=?\text{ g}$

Problem 1
 To the solution of mass $m_1=200\text{ g}$ and solute mass percentage of $w_1=40\%$, mass of $m_2=300\text{ g}$ of water was added. Calculate the mass of the newly obtained solution m_3 and corresponding solute mass percentage w_3 .

$w_1=40\%$ $w_2=0\%$ $w_3=?\%$
 $m_1=200\text{ g}$ $m_2=300\text{ g}$ $m_3=?\text{ g}$

$m_3 = m_1 + m_2$
 $m_3 = 200 + 300$
 $m_3 = 500\text{ g}$

$w_3 = \frac{m_1 \cdot w_1}{m_3}$
 $w_3 = \frac{200 \cdot 40}{500}$
 $w_3 = 16\%$

Graphical solution - step by step

1. Show the input data in the coordinate plane
2. Show points that are required for drawing graphics
3. Show graph
4. Reading solutions by using graphics

Click on the one of the checkboxes you will choose the type of the problem.
 Enter data, or move the sliders
 You can change input data by typing into the corresponding fields numerical data from the problem or to move sliders for input data.
 These changes of the entering data lead to changes in the text of the problem as well as in the visual representation.
 Calculator worksheets doesn't allow entering the data for which there is no solution.
 Define the text of the problem in placed its visual representation, presented in form of rectangles as well as formulas that were used during algebraic solving.
 Graphical solution step by step
 Click this button number 1. In the coordinate system entering data will appear.
 Continue with clicking buttons beside the numbers 2, 3 and 4. In this order and follow the steps in solving problem of mixing solutions applying the graph of these functions.
 The following line has the formula for the given problem of mixture.
 Without entering the Calculator worksheets, don't move changes.
 The formula clicking by clicking the button "Solve".

Assets

Mass of the final solution

1.5 Πρόβλεψη

Αν ισχύει η υπόθεση που έχετε κάνει ποια περιμένετε να είναι η μάζα m_3 και η $\%$ w/w περιεκτικότητα του τελικού διαλύματος;

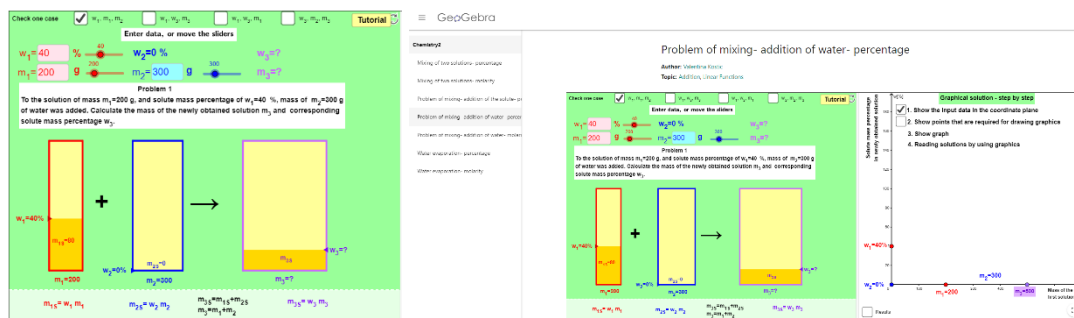
Βήμα 3:

Ποια περιμένετε να είναι η μάζα m_3 σε gr του τελικού διαλύματος; Απάντηση:

Ποια περιμένετε να είναι η % w/w περιεκτικότητα του τελικού διαλύματος; Απάντησε:
.....% w/w

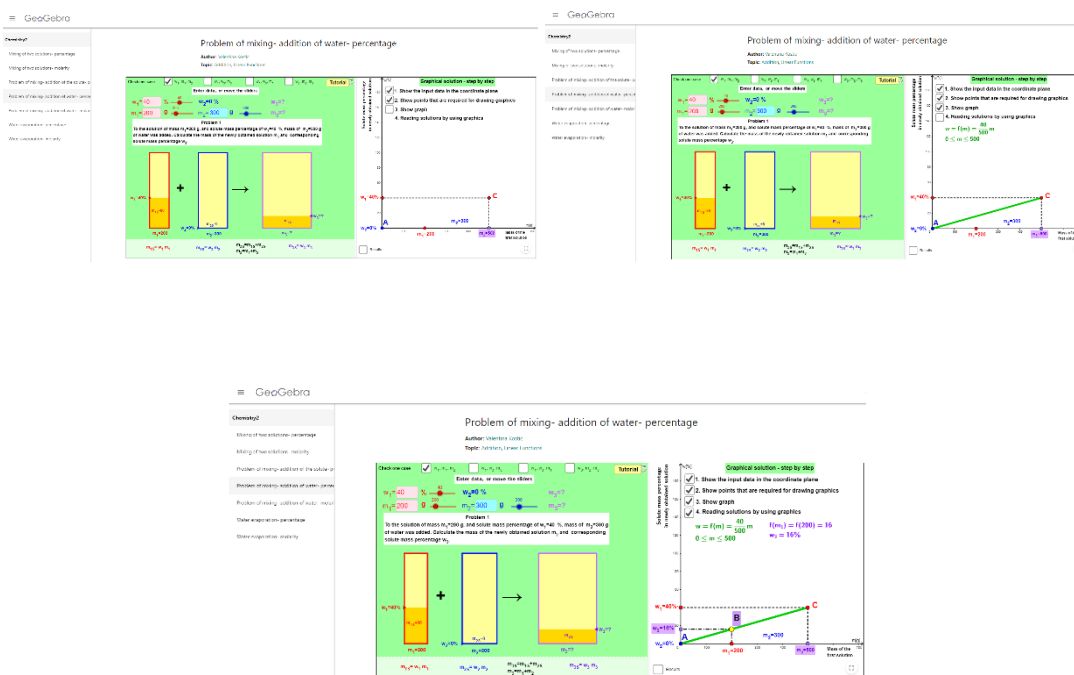
1.6 Πραγματοποίηση πειράματος

Βήμα 4: Εκτελέστε τις σχετικές οδηγίες του βήματος 2



και τσεκάρισε δεξιά στο διάγραμμα κατά σειρά τα βήματα (steps) που θα εμφανίσουν:

1. τα εισερχόμενα δεδομένα μαζών m_1 , m_2 και w_1 (% w/w περιεκτικότητας),
2. των απαιτούμενων σημείων για τη δημιουργία διαγράμματος,
3. το διάγραμμα και
4. τη μαθηματική αποτύπωση των πράξεων - γραφικών αποτελεσμάτων.



Βήμα 5: Συμπληρώστε τα παρακάτω με βάση τις ενδείξεις του διαγράμματος και επιλέγοντας το Results

Ποια είναι η μάζα m_3 σε gr του τελικού διαλύματος; Απάντηση:gr

Ποια είναι η % w/w περιεκτικότητα του τελικού διαλύματος; Απάντηση:% w/w

Βήμα 6: Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα ανάλογα με τα ευρήματα από την υλοποίηση του πειράματος

Αραίωση διαλύματος	Πρόβλεψη για τελικό διάλυμα	Ένδειξη πειράματος για τελικό διάλυμα
Διάλυμα: $w_1=40\%$ $m_1=200\text{gr}$	$m_3= \dots\dots\text{gr}$	$m_3= \dots\dots\text{gr}$
Ποσότητα νερού: $m_2=300\text{gr}$		

1.7 Συμπεράσματα

1.7Α Τι συμπεραίνετε όσον αφορά τη μάζα m_3 του τελικού διαλύματος ;

.....

1.7Β Τι συμπεραίνετε όσον αφορά την % w/w περιεκτικότητα του τελικού διαλύματος;

.....

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σμυρναίου, Ζ. (2014). *Διδακτική της Χημείας. Θεωρίες Μάθησης στη Διδακτική της Χημείας*. Έκδοση: 1.0. Αθήνα 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://opencourses.uoa.gr/courses/CHEM108/>

ΥΠΠΕΘ - Χημεία Β΄ Γυμνασίου, (2006). *Χημεία Β΄ Γυμνασίου - Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ.

Χατζηνικήτα, Β., Κουλαϊδής, Β. (2000). *Αναπαραστάσεις μαθητών του Δημοτικού για τις Μεταβολές Φυσικοχημικών Συστημάτων: Σύστημα ταξινόμησης*. Στο

Κόκκοτας, Π. (επιμ). Διδακτικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες. Εκδ. Τυπωθήτω. 85-110.

Ξενόγλωση

Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W. & Marek, E. A. (1992). *Understandings and misunderstandings of eight graders of five chemistry concepts found in textbooks*. Journal of Research in Science Teaching, 29, 105-120.

Blanco, A. & Prieto, T. (1997). *Pupils' views on how stirring and temperature affect the dissolution of a solid in a liquid: a cross-age study (12 to 18)*. International Journal of Science Education, 19, 303-315.

Calik, M. & Ayas, A. (2005). *A comparison of level of understanding of eighth-grade students and science student teachers related to selected chemistry concepts*. Journal of research in science teaching, 42 (6), 638-667.

Dahsah και Coll (2008). *Second International Handbook of Science Education*.

Devetak et al., (2009). *A study of first-year chemistry students' understanding of solution concentration at the tertiary level*, 13, 8-16.

Driver, R., Guesne, E., Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in Science*. Open University Press, Buckingham.

Ebenezer, & Erickson, (1996). *Chemistry students' conceptions of solubility: A phenomenography*.

Ebenezer, J. (2001). *First Year Chemical Engineering Students' Conceptions of Energy in Solution Processes: Phenomenographic Categories for Common Knowledge Construction*. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/328149743_First_Year_Chemical_Engineering_Students'_Conceptions_of_Energy_in_Solution_Processes_Phenomenographic_Categories_for_Common_Knowledge_Construction

Hohenwarter, M. & Preiner, J. (2007). *Dynamic Mathematics with GeoGebra, The Journal of Online Mathematics and Its Applications*, Volume 7.

Hohenwarter, M., Hohenwarter, J., Kreis, Y., Lavicza, Z. (2008). *Teaching and learning Calculus with free dynamic Mathematics software GeoGebra*. Proceeding of International Conference in Mathematics Education 2008. Monterrey, Mexico.

Joubert, M. (2008). *BSRLM interactive geometry in the classroom: Old barriers and new opportunities*. Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics 28(2), 49-54.

- Kabapinar, F., Leach, J., Scott, P. (2004). The design and evaluation of a teaching-learning sequence addressing the solubility concept with Turkish secondary school students. *International Journal of Science Education*, 26(5), 635-652.
- Kamariah, AB., Ahmad Fauzi, MA., Rohani, AT. (2010a). Exploring the effectiveness of using GeoGebra and E-transformation in teaching and learning Mathematics. *Advanced Educational Technologies* 3, 19-22.
- Kamariah, AB., Ahmad, Fauzi, MA., & Rohani, AT. (2010b). Utilization of computer technology in learning Transformation. *International Journal of Education and Information Technologies* 4(2), 91-98.
- Lavicza, Z. (2012). Special Seminar GeoGebra Community and STEM Education. Hong Kong Baptist University. Available from: http://www.hkame.org.hk/20121214_Zsolt_Seminar_by_HKAME_GIHK_GeoGebra_Community_STEM_Education.pdf.
- Lu, AYW. (2008). English and Taiwanese upper secondary teachers' approaches to the use of GeoGebra. *Acta Scientiae* 10(2), 38-55.
- Nussbaum, J. (1993). *Η σωματιδιακή φύση της ύλης στην αέρια κατάσταση*. Στο R. Driver, E. Guesne & A. Tiberghien (Eds). *Οι ιδέες των παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες*, Αθήνα: Ε.Ε.Φ., Τροχαλία, 110-207.
- Prieto, A., Blanco, A., & Rodriguez, A. (1989). *The ideas of 11 to 14-year-old students about the nature of solutions*. *International Journal of Science Education*, 11, 451-463.
- Slone, M. & Bokhurst, F. D. (1992). *Children's' understanding of sugar solutions*. *International Journal of Science Education*, 14, 221-235.
- Taber, K. S., & García Franco, A. (2010). *Learning processes in chemistry: Drawing upon cognitive resources to learn about the particulate structure of matter*. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 99-142.
- Vosniadou, S. (1994). *Capturing and modeling the process of conceptual change*. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Uzuntiryaki, E., Geban, O. (2005). *Effect of conceptual change approach accompanied with concept mapping on understanding of solution concepts*. *Instructional Science* (2005) 33: 311–339.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Γεω-γράφοντας» ως μέσο υπερπήδησης γνωστικών εμποδίων στη διδασκαλία του Ανάγλυφου της Γης. Μια εναλλακτική πρόταση.

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , PhD ,M.Ed, nicktheo29@gmail.com

Ζορμπά Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.71 , M.Ed, mazormpa@gmail.com

Περίληψη

Η εν λόγω εργασία αποτελεί το σχεδιασμό μιας εναλλακτικής πρότασης για τη διδασκαλία του ανάγλυφου της γης σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Γεω-γράφοντας. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν κατέδειξαν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν παρανοήσεις στην κατανόηση του γήινου ανάγλυφου στη διδασκαλία με τις συμβατές παραδοσιακές μεθόδους. Αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη για αναζήτηση νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να αναδείξει ότι στη διδασκαλία του ανάγλυφου με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα με το λογισμικό «Γεω-γράφοντας το οποίο αποτελεί και τη διδακτική μας πρόταση ,θα προσπεραστούν αυτές οι δυσκολίες των μαθητών. Το διδακτικό μας σενάριο βασίζεται στην ανακαλυπτική ,εποικοδομιστική θεωρία μάθησης του Piaget.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογισμικό Γεω-γράφοντας, Οπτικοποίηση, Εναλλακτική πρόταση, Ανάγλυφο

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε θέματα φυσικής γεωγραφίας έδειξαν σοβαρές παρανοήσεις ,εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών και έλλειψη κατανόησης του δυναμικού χαρακτήρα φαινομένων που σχετίζονται με το γήινο ανάγλυφο (Μπέλλου κ.ά. 2002). Οι παρανοήσεις αυτές οφείλονται κυρίως στους παραστατικούς μηχανισμούς ,δηλαδή στις νοητικές οντότητες που διαμορφώνουν και χρησιμοποιούν οι μαθητές προκειμένου να εξηγήσουν φαινόμενα που συναντώνται στο φυσικό κόσμο. Συνεπώς στη σκέψη των μαθητών με βάση την καθημερινή εμπειρία ,συγκροτούνται επεξηγηματικά πρότυπα τα οποία παρέχουν συνεχώς κάποιες ``προφανείς`` εξηγήσεις και απαντήσεις (Ραβάνης 2003). Συνακόλουθα, αν συνυπολογιστεί το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν πρόβλημα στη μετάβαση από την πρωταρχική στην επιστημονική αντίληψη για το σχήμα της γης ,καθίσταται δύσκολη έως ακατόρθωτη η κατανόηση μιας πιο σύνθετης έννοιας ή φαινομένου όπως είναι το ανάγλυφο ή ο κατακόρυφος και οριζόντιος διαμελισμός. Οι μαθητές διατηρούν τις δικές τους ιδέες για το σχήμα της γης και η καθημερινή τους εμπειρία και δράση τα ωθεί στην αντίληψη ότι η γη είναι επίπεδη. Ακόμα και όταν ισχυρίζονται ότι το σχήμα της είναι σφαιρικό ,πιστεύουν ότι οι άνθρωποι ζουν στο επίπεδο τμήμα στο πάνω μέρος της ή στο εσωτερικό της. (Driver et all 2000, Χαλκιά 2006). Οι νοητικές αυτές παραστάσεις των μαθητών για τη γη

συγκροτούν γερά δομημένες νοητικές δομές και αποτελούν μηχανισμούς ερμηνείας και πρόβλεψης για το φυσικό κόσμο (Βοσνιάδου 2002). Επιπλέον ο Boardman (1989) διαπίστωσε ότι παιδιά ηλικίας 11 με 12 ετών δυσκολεύονταν να κατανοήσουν την έννοια των υψομετρικών καμπύλων, ενώ μεγαλύτερα παιδιά 13 με 14 ετών δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τους σχηματισμούς τους. Σύμφωνα με τον Boardman αυτό που δυσκόλεψε τους μαθητές ήταν η νοητική οπτικοποίηση της τρισδιάστατης μορφής του ανάγλυφου από τη δισδιάστατη απεικόνιση του χάρτη. Συνεπώς γίνεται εμφανής η δυσκολία κατανόησης από τους μαθητές (με τη διδασκαλία με τους δυσδιάστατους χάρτες και άτλαντες) των υψομετρικών διαφορών στη μορφολογία μιας περιοχής ώστε να κατακτήσουν την έννοια του κατακόρυφου διαμελισμού. Εξάλλου πολλές έρευνες έχουν αναδείξει την αδυναμία προβολής της γήινης επιφάνειας στον επίπεδο παγκόσμιο χάρτη και τις ατέλειες (στο σχήμα, στην έκταση διαφόρων περιοχών της γης, κλπ.), που παρουσιάζονται στους χάρτες μικρής κλίμακας (Τζωτζής, Λαμπρινός, 2007).

Θεωρούμε ότι η διδασκαλία του ανάγλυφου με εποπτικά μέσα που το απεικονίζουν τρισδιάστατα θα επέφερε θετικότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Θεοδωρόπουλος, Κακαβάς, 2014). Αξίζει να επισημανθεί ότι στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται ξεκάθαρα ότι στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας πρέπει να γίνει χρησιμοποίηση οπτικοποιημένης πληροφορίας για να παρατηρήσουν οι μαθητές στο σύνολό του το ανάγλυφο και ακόμη για να εξοικειώνονται στη μελέτη δορυφορικών εικόνων. Ενδεικτικό της δυσκολίας στην κατανόηση του γήινου ανάγλυφου είναι το γεγονός ότι με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών η εν λόγω ενότητα πλέον διδάσκεται στην Στ' τάξη.

Για να αντιμετωπιστούν λοιπόν οι δυσκολίες των μαθητών για την οικοδόμηση της γεωγραφικής γνώσης έχουν γίνει πολλές προτάσεις που αφορούν σε ένα μεγάλο μέρος τη χρήση εποπτικών μέσων και τα τελευταία τριάντα χρόνια την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας. Ψηφιακοί χάρτες, υπερμεσικές εφαρμογές, διαδίκτυο, γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών, εικονικά τοπία και ταξίδια έχουν προταθεί από πολλούς ερευνητές για παροχή γεωγραφικής πληροφορίας με πολλαπλές αναπαραστάσεις, παροχή κινήτρων και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική πράξη (Μπέλλου, Σταυρίδου, Κατσίκης 2002). Ειδικότερα μια προσέγγιση που υπόσχεται θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως άλλωστε και για τις άλλες φυσικές επιστήμες, είναι η αξιοποίηση των λογισμικών οπτικοποίησης. Ένα τέτοιο λογισμικό οπτικοποίησης είναι και το λογισμικό Γεω-γράφοντας το οποίο προτείνουμε στην εναλλακτική μας πρόταση (Ευθυμιόπουλος, Μασούρου, Παναγιωτάκη, 2004).

Τα Λογισμικά Οπτικοποίησης

Ο όρος οπτικοποίηση δεδομένων αναφέρεται στην αναπαράσταση δεδομένων χρησιμοποιώντας γραφικά, κίνηση, τρισδιάστατες απεικονίσεις και άλλα πολυμεσικά (Εξαρχόπουλος 2013). Τα λογισμικά οπτικοποίησης καλούνται με τη χρήση γραφικών, εικόνων διαφόρων διαστάσεων, κίνησης και λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων να

βοηθήσουν τους μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση, να κατανοήσουν καλύτερα ένα θέμα, να ενασχοληθούν με αυτό με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και να παρουσιάσουν αυτό που οικοδόμησαν και ανακάλυψαν στους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν τα λογισμικά αυτά να τα αξιοποιήσουν στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους προς όφελος τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. (Δενδρινός, Καλκάνης 2007). Το λογισμικό Γεω-γράφοντας πληροί τις κοινές δυνατότητες των λογισμικών οπτικοποίησης. Είναι διαδραστικό, διαθέτει εργαλεία πλοήγησης, αλλαγής των διαστάσεων της εικόνας, συσχέτισης οπτικής και λεκτικής αναπαράστασης της πληροφορίας, έτοιμες δραστηριότητες για την αξιοποίησή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα, οδηγίες χρήσης, υπομνήματα και εργαλεία λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων. Τα λογισμικά οπτικοποίησης ανήκουν στα συστήματα και περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης, τα οποία στηρίζονται κυρίως σε κοινωνικοπολιτισμικές και εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης καθώς προωθούν, υποστηρίζουν και ενισχύουν μαθητοκεντρικού τύπου διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις, (Κόμης, 2004). Τα συστήματα αυτά είναι ανοικτού τύπου και μπορούν να ευνοήσουν την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Ωστόσο το λογισμικό οπτικοποίησης που προτείνουμε είναι ανοικτό ως προς τη χρήση του και κλειστό ως προς το περιεχόμενό του, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής ή συμπλήρωσης του περιεχομένου. Η θεωρία που έχει επιδράσει καταλυτικά στη σχεδίαση των παραπάνω υπολογιστικών περιβαλλόντων είναι ο εποικοδομισμός που έχει τις ρίζες της στις απόψεις που διατύπωσε ο Piaget. Οι βασικές εκπαιδευτικές στρατηγικές που προσδιορίζουν τα κύρια χαρακτηριστικά ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι η ανακαλυπτική και η διερευνητική μάθηση. Η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) αντιτίθεται στη μάθηση μέσω μετάδοσης των γνώσεων, κατά την οποία οι ιδέες και οι γνώσεις παρουσιάζονται απευθείας στους μαθητές με έναν καλά οργανωμένο τρόπο. Στην ανακαλυπτική μάθηση ο μαθητής εργάζεται με στόχο να ανακαλύψει και να οικοδομήσει τη γνώση. Η διερευνητική μάθηση σχετίζεται με τη ανακαλυπτική μάθηση (exploratory learning) και ενθαρρύνει το μαθητή να εξερευνά και να πειραματίζεται, με στόχο να ανακαλύπτει σχέσεις ανάμεσα σε έννοιες και γεγονότα. (Κόμης, 2004)

Το Λογισμικό Γεω-Γράφοντας

Το λογισμικό Γεωγράφοντας είναι ένα λογισμικό οπτικοποίησης, το οποίο απευθύνεται κυρίως σε μαθητές γυμνασίου, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί και από παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού αξιοποιώντας ανάλογα με την ηλικία των μαθητών τις αντίστοιχες δυνατότητες του προγράμματος. Ο στόχος είναι η προσέγγιση των γεωγραφικών οντοτήτων και η ανάπτυξη χωρικής σκέψης με την ύπαρξη κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Κατασκευάστηκε από την εταιρία Ταλεντ Α.Ε. Πληροφορικής, στην οποία συμμετείχαν η Λία Γαλάνη, ο Μανόλης Κουτλής και ο Θανάσης Μαντές. Το συγκεκριμένο λογισμικό μπορείς κανείς να το προμηθευτεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή να το αγοράσει ή να το βρει στο δικτυακό τόπο www.geografia.gr. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του λογισμικού ο χρήστης : μπορεί να περιστρέφει τη γη, να προσεγγίζει και να απομακρύνεται από τόπους, να εμφανίζει επιλεκτικά στοιχεία

πάνω σε αυτή μέσα από το διαδραστικό υπόμνημα, να βλέπει όποτε επιλέγει στοιχεία για την απόλυτη και σχετική γεωγραφική θέση των τόπων ή των γεωγραφικών οντοτήτων, να παρεμβαίνει στην υδρόγειο προσθέτοντας σημειακά σύμβολα και πληροφορία για το καθένα από αυτά, να αποθηκεύει την εργασία του και να μοιράζεται την εργασία του αυτή με άλλους χρήστες. Επιπρόσθετα παρέχεται η δυνατότητα απεικόνισης των εκδηλώσεων των ενδογενών δυνάμεων της γης (χάρτες σεισμών και ηφαιστείων) καθώς και πλήθος άλλων χαρτών. Μια σημαντική δυνατότητα του λογισμικού που παίζει καταλυτικό ρόλο στην εναλλακτική μας πρόταση είναι η παροχή τρισδιάστατου χάρτη και χάρτη ανάγλυφου που σε συνδυασμό με την δυνατότητα πολύ μεγάλου ζουμ θεωρούμε ότι θα επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα ώστε οι μαθητές να ξεπεράσουν τα γνωστικά εμπόδια που έχουν σε σχέση με την κατανόηση του ανάγλυφου της γης. Τέλος παρέχεται η δυνατότητα λήψης τρισδιάστατης και δορυφορικής φωτογραφίας ανάλογα με το σημείο της γης που βρίσκεται ο χρήστης κάθε φορά με τη δυνατότητα εκτύπωσής της (Γαλάνη, Κουτλής, Μαντές, 2008).

Σκοπός και στόχοι της Πρότασης

Σκοπός του σχεδιασμού και της εφαρμογής της παρούσας εναλλακτικής πρότασης είναι η εκμάθηση από μέρους των μαθητών των χαρακτηριστικών του Γήινου ανάγλυφου καθώς και του Οριζώντιου και Κάθετου Διαμελισμού. Οι μαθητές στο τέλος της ενότητας θα πρέπει να είναι ικανοί να μπορούν :

Γνωστικοί Στόχοι

- Να προσεγγίσουν συστηματικά έννοιες των Φυσικών Επιστημών (Γεωγραφίας) με την αξιοποίηση πολυμεσικών εργαλείων και να ασκηθούν σε τρόπους ανεξάρτητης μάθησης μέσα από τη διαχείριση τεχνολογικών εργαλείων,
- να αισθητοποιήσουν αφηρημένες έννοιες με τη χρήση των οπτικοποιήσεων που συνδέονται με φαινόμενα της καθημερινής ζωής όπως σφαιρικότητα της Γης, ανάγλυφο κ.α,
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας προκειμένου να εκτελέσουν μαθησιακά έργα,
- να ασκηθούν στη μετάβαση από τον επίπεδο στον σφαιρικό χάρτη, να αποκτήσουν συνολική εικόνα του ανάγλυφου της Γης και να μπορούν να περιγράψουν τα κύρια χαρακτηριστικά του,
- να κατανοήσουν τις έννοιες κατακόρυφος και οριζόντιος διαμελισμός και να περιγράψουν το ανάγλυφο μιας περιοχής,
- να διακρίνουν τα κύρια χαρακτηριστικά του ηπειρωτικού ανάγλυφου.

Γενικοί στόχοι ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να μάθουν να χειρίζονται τις δυνατότητες του λογισμικού που θα χρησιμοποιήσουν

- Να αναπτύξουν την ικανότητα αναζήτησης, επεξεργασίας και ερμηνείας των πληροφοριών
- Να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν λεκτικές, ποσοτικές και συμβολικές μορφές δεδομένων ενός χάρτη

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 14 μαθητές της Στ' τάξης του 61^{ου} Δημοτικού σχολείου Πατρών. Οι μαθητές εργάστηκαν στον υπολογιστή ανά δύο, λόγω των γνωστών θετικών αποτελεσμάτων της συνεργατικής μάθησης με τη βοήθεια υπολογιστή που έχουν διαπιστωθεί από διάφορες έρευνες ειδικά με μικρά παιδιά (Ράπτης & Ράπτη, 2003). Όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα οι μαθητές είχαν διδαχθεί την συγκεκριμένη ενότητα στο μάθημα της Γεωγραφίας. Αρχικά ανιχνεύτηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και γνωστικές δυσκολίες των μαθητών σχετικά με τις έννοιες που διαπραγματευόμαστε, προκειμένου να αξιολογηθεί το γνωστικό-μαθησιακό τους επίπεδο από τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος με τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, το οποίο κάθε παιδί απάντησε γραπτά πριν και μετά την εργασία στον υπολογιστή (pre-test, post-test). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επτά δραστηριότητες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου μαζί με τις δραστηριότητες υπερπήδησης γνωστικών εμποδίων των μαθητών. Εν συνεχεία έγινε παρουσίαση του λογισμικού στους μαθητές ώστε να εξοικειωθούν με τη χρήση του και έπειτα η διδασκαλία της ενότητας του ανάγλυφου της Γης με τη χρησιμοποίηση του λογισμικού από τους μαθητές. Η διδασκαλία έγινε στην αίθουσα Η/Υ του σχολείου. Σε όλη τη διάρκεια της εργασίας έγινε συστηματική παρατήρηση των μαθητών και καταγραφή των δυσκολιών και των παρατηρήσεων τους σχετικά με το λογισμικό. Αφού ολοκληρώθηκε η διδασκαλία με το πρόγραμμα, οι μαθητές απάντησαν ατομικά στο τελικό ερωτηματολόγιο (post-test) που ήταν το ίδιο με το αρχικό, ώστε να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό βελτιώθηκαν οι ιδέες και οι απόψεις τους καθώς και αν ξεπεράστηκαν οι παρανοήσεις που είχαν σε σχέση με την έννοια του ανάγλυφου. Τέλος τέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις σε κάθε μαθητή για το αν του άρεσε το πρόγραμμα και το ότι εργάστηκε στον υπολογιστή. Αξίζει να αναφερθεί ότι για κάποιον εκπαιδευτικό που δε δύναται να αποκτήσει το λογισμικό Γεω-γράφοντας, θα μπορούσε να υλοποιήσει την ίδια εναλλακτική πρόταση χρησιμοποιώντας το google earth αφού είναι λογισμικό οπτικοποίησης που παρέχει τις ίδιες και περισσότερες δυνατότητες με το λογισμικό Γεω-γράφοντας. Το μόνο αρνητικό είναι ότι δεν έχει σχεδιαστεί για την εκπαίδευση.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές που διδάχθηκαν μέσω του προγράμματος οπτικοποίησης Γεωγράφοντας, είχαν υψηλότερες επιδόσεις και ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις για το μάθημα, ενώ δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες από μέρους των μαθητών για τη χρήση τόσο του υπολογιστή όσο και του συγκεκριμένου λογισμικού. Η χρήση πολυμέσων παρέχει τη

δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών και του εκπαιδευτικού υλικού και ταυτόχρονα επιτρέπει τη συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικού για τη διαπραγμάτευση σε εποικοδομητικό κλίμα των διαφορών που σχετίζονται με τις εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε συνεργατικό κλίμα σε συνδυασμό με τη χρήση του λογισμικού ως γνωστικό εργαλείο φαίνεται να οδηγεί σε αντιμετώπιση των γνωστικών τους εμποδίων σχετικά με τις έννοιες του γήινου ανάγλυφου, των υψομετρικών διαφορών του κατακόρυφου και οριζόντιου διαμελισμού. Η αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού με ελκυστικά για τους μαθητές χαρακτηριστικά ενεργοποιεί τις παρωθητικές δυνάμεις τους και υποβοηθά την εννοιολογική τους ανάπτυξη.

Μελετώντας τώρα τις σημειώσεις που κρατήσαμε καθόλη την διάρκεια που παρατηρούσαμε τους μαθητές σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που πήραμε από την πραγματοποίηση της κάθε δραστηριότητας διαπιστώσαμε τα εξής:

- Την ύπαρξη έντονου ενδιαφέροντος από τους μαθητές από την πρώτη γνωριμία τους με το λογισμικό, το οποίο έμεινε αμείωτο μέχρι το τέλος της εφαρμογής του εκπαιδευτικού σεναρίου.
- Την εύκολη χρήση του λογισμικού από τους ίδιους τους μαθητές καθώς και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας.
- Ο ρόλος μας ως εκπαιδευτικοί ήταν υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, χωρίς να δίνουμε έτοιμες τις απαντήσεις στους μαθητές αλλά να τους παρακινούμε να ψάξουν και να ανακαλύψουν με τη βοήθεια του λογισμικού τη λύση στο πρόβλημά τους.
- Την επίτευξη σε γενικές γραμμές όλων των διδακτικών μας στόχων,
- την οικοδόμηση νέων γνώσεων των μαθητών και την αντιμετώπιση των γνωστικών τους εμποδίων κατόπιν της χρήσης του λογισμικού.
- Την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και την αιτιολόγηση της προσπάθειάς τους,
- Την υποστήριξη της διαθεματικότητας από το ίδιο το λογισμικό.
- Δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση του αρχικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού μας σεναρίου με την εφαρμογή του από τους μαθητές.
- Δεν υπήρξαν προβλήματα στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου με τη χρήση του λογισμικού γεωγράφοντας.
- Οι ελάχιστες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στους μαθητές οφείλονται όχι στην εμπλοκή τους με το λογισμικό αλλά στην έλλειψη γνώσεων που είχαν σε βασικές διδαχθέντες γεωγραφικές έννοιες.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι ενθαρρυντικά αλλά είναι δύσκολη η γενίκευσή τους, αφού και το δείγμα ήταν μικρό και η διάρκεια της διδασκαλίας περιορισμένη. Το λογισμικό γεωγράφοντας λειτούργησε ως γνωστικό εργαλείο καθώς συνέβαλλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου όπως η οικοδόμηση των

γνώσεων, η αντιμετώπιση των γνωστικών εμποδίων των μαθητών, η ανάπτυξη συνεργασίας, η επίλυση προβλήματος, η ανάπτυξη της ικανότητας διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών, η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, και η καλλιέργεια της ικανότητάς να εξηγούν, να κάνουν υποθέσεις, να τις ελέγχουν, να κάνουν συσχετισμούς και να καταλήγουν σε κάποιο συμπέρασμα(Depover, Karsenti, Komis ,2010). Οι διδακτικοί μας στόχοι κατά κύριο λόγο επιτεύχθηκαν .Εν κατακλείδι υποστηρίζουμε ότι η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην δημιουργία ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος που διευκολύνει τη διαπραγμάτευση των πληροφοριών και τη συστηματική προσέγγιση εννοιών μέσα από διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και διαθεματικές προεκτάσεις.

Βιβλιογραφία

- Affordance.Wikipedia. Ανάκτηση από <http://en.wikipedia.org/wiki/Affordance>
- Boardman, D., (1989). “The development of graphicacy: Children’s understanding of maps”. *Geography*, 74(4), 321-331.
- C. Depover, T. Karsenti, & B. Komis, (2010). Τεχνολογίες για την ανάπτυξη ικανοτήτων. Εργαλεία με Γνωστικό Δυναμικό. Στο C. Depover, T. Karsenti, & Komis, *Διδάσκοντας με τις Τεχνολογίες: ευνοώντας τη μάθηση, αναπτύσσοντας ικανότητες*. Κλειδάριθμος.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V. (2000). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Exarhopoulos,V.,(2013) .Visualization Methodologies for Interactive Web Interfaces, Thessaloniki (p. 8-9)
- Talent A.E. Πληροφορικής. Γεωγράφοντας. Αθήνα
- Βοσνιάδου Σ., (2002). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco.
- Γαλάνη Α., Κουτλή Μ., & Μαντές Θ. (2008). Γεωγράφοντας με την διαδραστική υδρόγειο Cruiser earth.
- Δενδρινός, Κ., & Καλκάνης, Γ. (2007). Η συμβολή των δυναμικών οπτικοποιήσεων στη διδασκαλία/μάθηση φυσικών, μηχανικών και πειραματικών διαδικασιών.Μια εφαρμογή σε φοιτητές/υποψήφιους δασκάλους και επιμορφούμενους δασκάλους στο Παιδ. Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης. Αθήνα: Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση- 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

- Ευθυμίουπουλος, Α., Μασούρου, Β., & Παναγιωτάκη, Π. (2004). Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφόρησης. (pp. 1-5). Συρο: 4ο Συνέδριο – ΤΠΕ στην Εκπαίδευση
- Θεοδωρόπουλος, Ν.,Κακαβάς,Κ. (2014): «Ο Νομός μου»: Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία του νομού Ηλείας. Πρακτικά 9^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση» Ρέθυμνο.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών (1st ed.). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μπέλλου Ι, Σταυρίδου Ε, Κατσίκης Α., (2002) Διδακτική Παρέμβαση στο Μάθημα της Γεωγραφίας με τη Συνδρομή του Εκπαιδευτικού Λογισμικού "Γεωμορφές" «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α', Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις ΚΑ-ΣΤΑΝΙΩΤΗ
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). www.pi-schools.gr/programs/depps
- Ραβάνης,Κ. (2003). Εισαγωγή στη διδακτική των φυσικών επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ράπτης, Αρ. και Ράπτη,Αθ. (2003). Πληροφορική και Εκπαίδευση : Ολική προσέγγιση. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Τζώτζης Ι,Λαμπρινός Ν. (2007) Η ικανότητα των μαθητών του γυμνασίου στην αναγνώριση των αδυναμιών που παρουσιάζουν οι παγκόσμιοι χάρτες στη σωστή αποτύπωση της γήινης επιφάνειας «Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»
- Χαλκιά Κ. (2006). Οι αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχήμα της γης και τη βαρύτητα.

Η αξιοποίηση δράσεων e-twinning στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο με έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου

Χάντζου-Σανιέ Ελένη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.05 Γαλλικής Γλώσσας, Πτυχιούχος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών
Πανεπιστημίου Πατρών, M.Sc., lenasangnier@gmail.com*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή σκοπός μας είναι να καταδείξουμε την άρρηκτη σχέση των δράσεων e-twinning με τη διδακτική των ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Ελληνικό Δημόσιο Εκπαιδευτικό Σύστημα συναντούν δυσκολίες στην εφαρμογή τους στα σχολεία, τα τελευταία χρόνια, παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητας της γλωσσομάθειας στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θα αναφέρουμε τους σημαντικότερους κατά τη γνώμη μας λόγους και θα εστιάσουμε στα θεματικά πεδία και τη δομή των δράσεων e-twinning. Θα εντοπίσουμε τις ομοιότητές τους με τις θεματικές ενότητες των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Γαλλική Γλώσσα Γυμνασίου και θα παρατηρήσουμε ότι η διαδικασία ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη Γαλλική Γλώσσα, μπορούν να ενισχυθούν αποτελεσματικά με την αξιοποίηση δράσεων e-twinning ως διδακτικού υποστηρικτικού υλικού. Ιδιαίτερα θα ασχοληθούμε με την παραγωγή γραπτού λόγου στη γαλλική γλώσσα από τους μαθητές γυμνασίου, μέσα από συγκεκριμένη δράση, που θα χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα, καθώς και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τόσο στις ατομικές, όσο και στις συλλογικές προσπάθειες των μαθητών, η χρήση των οποίων καθιστά τη διδακτική διαδικασία πιο αποτελεσματική και πιο ελκυστική.

Λέξεις-Κλειδιά: επικοινωνιακή προσέγγιση, παραγωγή γραπτού λόγου, πολυεγγραμματισμοί, e-twinning.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της β' ξένης γλώσσας στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο πλέον και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζει αυξανόμενα τα τελευταία έτη προβλήματα, τα οποία οι διαδοχικές διευκρινιστικές εγκύκλιοι δε φαίνεται να επιλύουν. Τα κυριότερα είναι:

- ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας (2 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα),
- μη εύκολα διαχειρίσιμο ωρολόγιο πρόγραμμα στα σχολεία,
- περιορισμοί στην επιλογή της β' ξένης γλώσσας, όπως αριθμός τμημάτων και μαθητών ανά τμήμα έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μη διδάσκονται πάντα τη γλώσσα της επιλογής τους. Ο αντίκτυπος σε αυτήν την περίπτωση είναι μεγάλος, τόσο σε παιδαγωγικό, όσο και διδακτικό επίπεδο και για τον εκπαιδευτικό και για τον μαθητή.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, που ως γνωστόν αποτελεί ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, έρχεται να καταστήσει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ευχάριστη, ελκυστική και καινοτόμα, καθώς χρησιμοποιεί ως διδακτικό υλικό θέματα και στοιχεία φιλικά προς στο μαθητή.

Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, λοιπόν, το μάθημα της β' ξένης γλώσσας, έχει θετική πρόσληψη από τους μαθητές, οι οποίοι εμπλέκονται ενεργά σε δράσεις που σχετίζονται με αυτό. Μια σημαντική τέτοια δράση είναι το e-twinning.

Σε αυτήν τη μελέτη θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πώς μια δράση e-twinning μπορεί να αποτελέσει αυθεντικό διδακτικό υλικό για την επίτευξη κυρίως του στόχου της παραγωγής γραπτού λόγου στη γαλλική γλώσσα στο Γυμνάσιο, με τη βοήθεια των ΤΠΕ.

Η διδασκαλία της β' ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο Ελληνικό Δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, τέθηκε σε ισχύ από το σχ.έτ.2016-2017 το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, εφεξής ΕΠΣ-ΞΓ, όπως διατυπώνεται στο Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ) 126/2016.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται ενδεικτικά οι διδακτικοί στόχοι και η διδακτέα ύλη και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. «Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν, με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και αξιοποιώντας στον μέγιστο βαθμό τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές στην προηγούμενη βαθμίδα ή τάξη, το δικό τους οργανόγραμμα ύλης καθώς και τον χρονοπρογραμματισμό του μαθήματός τους. Σε κάθε περίπτωση, κατά τη διδασκαλία/εκμάθηση της ξένης γλώσσας, πρέπει να δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση, στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στην κοινωνικοπολιτισμική της διάσταση».(εγκύκλιος 173169/Δ2/18-10-2016, «Αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-2017»).

Θεματικές περιοχές

- Οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον (Άτομο, στοιχεία ταυτότητας, προσωπικές πληροφορίες,
- εξωτερική εμφάνιση, χαρακτήρας, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, οικογενειακές σχέσεις, κοινωνικές σχέσεις...),
- κατοικία (γειτονιά, κτίρια, χώροι σπιτιού, έπιπλα,...).
- εκπαίδευση και Σχολικό περιβάλλον (προσωπικό, μαθήματα, σχολικοί χώροι, σχολικό πρόγραμμα, ...),
- αγορές και κατανάλωση (ρούχα, διατροφή, μαγαζιά, εστιατόρια,...),

- εργασία (επαγγέλματα, χώροι εργασίας, ...),
- ψυχαγωγία (αθλήματα, βιβλία, κινηματογράφος, θέατρο, χορός, έξοδοι, διασκέδαση, γιορτές,...),
- τουρισμός & Ταξίδια (χώρες, πόλεις, εθνικότητες, γλώσσες, ήθη & έθιμα, μνημεία, καιρός, μεταφορικά μέσα, δραστηριότητες, ...).
- Ενημέρωση & Μέσα Επικοινωνίας (διαδίκτυο, κοινωνική δικτύωση, τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες, περιοδικά, ...)
- Πολιτική & Κοινωνία (πολιτειακή οργάνωση, πολιτική ζωή, πολίτης, δικαιώματα, ...)
- Επιστήμη & Τεχνολογία (καινοτομία, τεχνολογικά μέσα, εξέλιξη, περιβάλλον, ...)
- Οικονομία & Βιομηχανία (παραγωγή, εργασία, ανεργία, μισθοί, πλούτος, φτώχεια, ...)

Περίληπτικοί δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας

Οι μαθητές, στο τέλος του Γυμνασίου, αναμένεται να είναι ικανοί:

- Να κατανοούν και να παράγουν προτάσεις με απλή δομή, λέξεις ευρείας χρήσης και τυποποιημένες εκφράσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν σε ανάγκες της καθημερινής ζωής.
- Να χαιρετούν, να συστήνονται, να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες για τον εαυτό τους, να ευχαριστούν,
- να κατονομάζουν αντικείμενα, να περιγράφουν έναν χώρο, ένα άτομο, κ.λπ.
- Να κάνουν διάλογο (σε προσομοίωση) με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο προκειμένου να εξυπηρετήσουν βασικές ανάγκες επικοινωνίας υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής τους μιλάει αργά και είναι πρόθυμος να βοηθήσει την επικοινωνία.
- Να αποδίδουν στην ελληνική ένα μήνυμα διατυπωμένο στην ξένη γλώσσα.

Για πρώτη φορά, επίσης, μετά από τριανταπέντε χρόνια, αλλάζει και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών γυμνασίου στη β' ξένη γλώσσα. Καινούργιο στοιχείο αποτελεί η αξιολόγηση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. (εγκύκλιος 166077/Δ2/07-10-2016, «Επικαιροποίηση ενημέρωσης για τις αλλαγές στο Γυμνάσιο βάσει προεδρικού διατάγματος που προωθείται»), κατά τον παρακάτω τρόπο:

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

- Να συντάσσουν απλές προτάσεις δίνοντας πληροφορίες για τον εαυτό τους, την οικογένεια, τους φίλους ή γνωστούς ή το άμεσο περιβάλλον τους (π.χ. πού μένουν, με τι ασχολούνται, κ.λπ.) ή να συμπληρώνουν (π.χ. σε έντυπο ξενοδοχείου, σε έντυπο για αγορά κάποιου προϊόντος, σε αίτηση, κ.λπ.) προσωπικά τους στοιχεία, όπως όνομα, ηλικία, ημερομηνία γέννησης, εθνικότητα, διεύθυνση.
- Να συντάσσουν σύντομα κείμενα διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. φιλική επιστολή, κάρτα, σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα), στέλνοντας χαιρετισμούς (π.χ. από διακοπές), δίνοντας ή ζητώντας πληροφορίες.
- Να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες, οικείους τους ανθρώπους ή και άγνωστα πρόσωπα (υπαρκτά ή φανταστικά), χρησιμοποιώντας περιορισμένο εύρος λέξεων και γραμματικών δομών.
- Να διατυπώνουν σύντομα σχόλια σε φωτογραφίες π.χ. σε ιστότοπους μέσων κοινωνικής δικτύωσης.
- Να συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους σε ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο ή να ολοκληρώνουν ένα σύντομο πληροφοριακό κείμενο (π.χ. κείμενο φυλλαδίου οδηγιών), μέρος του οποίου τους δίνεται.
- Να διατυπώνουν μια στοιχειώδη αφήγηση, συνδέοντας τις φράσεις και προτάσεις με απλούς συνδέσμους ή επιρρήματα (π.χ. «και», «αλλά», «ή», «μετά», κ.λπ.).
- Να συνθέτουν ένα σύντομο κείμενο τυπικής διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. επιστολή, κάρτα, σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα), αξιοποιώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές (κείμενα, οπτικό υλικό, κ.λπ.)

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει ή υλοποιούν μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο δράση e-twinning προτείνουμε να υιοθετήσουν πρακτικές και τεχνικές, μέσα από την υλοποίηση της δράσης προκειμένου να ενθαρρύνουν τις μαθητές τους να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Είναι σημαντικό, μέσα από διαβούλευση με τους μαθητές να εστιάσουν σε θέματα που τους είναι ευχάριστα και ενδιαφέροντα, ώστε να θέλουν να εκφράσουν γραπτώς τις ιδέες τους, αλλά και να διαβάσουν με ενδιαφέρον τις ιδέες των άλλων. Οι μαθητές πρέπει αβίαστα να ενθαρρύνονται να εκφράζουν το θέμα που θέλουν να αναπτύξουν. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει διακριτικά να ωθεί τους μαθητές του προς τις θεματικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος. Είδαμε παραπάνω την προτεινόμενη θεματολογία. Μια ευχάριστη διαπίστωση είναι ότι τα πεδία ενασχόλησης πολλών δράσεων συμπίπτουν απόλυτα με τη θεματολογία των διδακτικών εγχειριδίων του Γυμνασίου (Actionfr.1 και Actionfr.2), χαρακτηριστικά θα αναφέρουμε τη γαστρονομία, τα εορταστικά έθιμα, τη μουσική, τα μνημεία, κ.α.

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια δυο προγράμματα e-twinning, τα οποία αναζητήσαμε στην πλατφόρμα (<http://www.etwinning.gr>) καθώς και τα στάδια υλοποίησής τους και θα παρατηρήσουμε ότι η συνολική αυτή διαδικασία αποτελεί μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση για την παραγωγή γραπτού λόγου και γενικότερα την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, βάσει των σύγχρονων επιστημονικών θεωριών για τους εγγραμματισμούς.

Το πρόγραμμα «Νέοι και δημοσιογράφοι»

Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα προτεινόμενων δραστηριοτήτων για να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις παραγωγής γραπτού λόγου σε περισσότερα κειμενικά είδη και να αναπτύξουν αλάνολες δεξιότητες

Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν η δημιουργία ηλεκτρονικής ευρωπαϊκής εφημερίδας, η οποία θα έχει ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονική εφημερίδα, έντυπη εφημερίδα, περιοδικό, μέσα, δημοσιογραφία, τύπος.

Η δράση αυτή αναδεικνύει τα διαφορετικά εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών. Ευνοεί τη μάθηση μέσα από την πρακτική και την έρευνα που πραγματοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές. Πρόκειται για καθαρά μαθητοκεντρική προσέγγιση. Στον βαθμό που οι δραστηριότητες θα δημιουργηθούν στη βάση των κοινωνικο-πολιτιστικών πτυχών της κάθε χώρας, οι υπόλοιποι μαθητές θα γνωρίσουν και θα κατανοήσουν καλύτερα αυτές τις πτυχές στόχοι:

Στόχοι είναι:

- Βελτίωση της γνώσης της ξένης γλώσσας σε ανάγνωση, γραφή και ομιλία.
- Να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν δια-δικτυακά με τους εταίρους τους.
- Να δημιουργουν άρθρα για περιοδικό και να τα εμπλουτίζουν με τις κατάλληλες εικόνες.
- Να δημιουργούν διαφορετικά είδη δημοσιογραφικών κειμένων : συνεντεύξεις, ρεπορτάζ, ποικίλη ύλη, κριτικές.

Διαδικασία:

- οι συμμετέχοντες επιλέγουν τίτλο και μέρη του περιοδικού,
- οι μαθητές των διαφορετικών σχολείων παρουσιάζονται. Όλοι προτείνουν λόγο για το περιοδικό και ψηφίζουν,

- οι συμμετέχοντες από όλα τα σχολεία συντάσσουν τα άρθρα τους και τα εικονογραφούν με δικές τους φωτογραφίες. Αναρτούν τα άρθρα τους στο Twinspace ώστε να μπορούν οι άλλοι τα σχολιάσουν,
- οι μαθητές δημιουργούν το ψηφιακό περιοδικό τους με τα άρθρα τους στην τελική τους μορφή. Τα εργαλεία που προτείνονται είναι τα Joomag, Issuu, Calemeo, Scribus,
- παρουσιάζεται σε τηλεδιάσκεψη το τελικό προϊόν.

Αξιολόγηση:

Ζητείται από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν σε ειδικό έντυπο που θα τους δοθεί ως προς την πρόοδο που σημείωσαν στην επικοινωνία και στη χρήση της ξένης γλώσσας. Τα εργαλεία που προτείνονται είναι τα Google Form, Socrative, Padlet.

Το πρόγραμμα FUSE

Στο πρόγραμμα αυτό ενυπάρχουν πολλά διαφορετικά παιδαγωγικά πεδία σε διαφορετικά επίπεδα. Ευνοεί τη μάθηση μέσα από την πρακτική και την έρευνα που πραγματοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές. Πρόκειται για καθαρά μαθητοκεντρική προσέγγιση. Στο βαθμό που οι δραστηριότητες θα δημιουργηθούν στη βάση των κοινωνικο-πολιτιστικών πτυχών της κάθε χώρας, οι υπόλοιποι μαθητές θα γνωρίσουν και θα κατανοήσουν καλύτερα αυτές τις πτυχές.

Στάδια υλοποίησης:

- οι μαθητές συστήνονται στους εταίρους τους
- παρουσιάζουν το σχολείο τους
- παρουσιάζουν τον ιδιωτικό τους χώρο και τις αγαπημένες τους δραστηριότητες
- μιλούν για τις παραδόσεις τους
- συνθέτουν τραγούδι
- κάνουν διαγωνισμό logo
- δίνουν ανατροφοδότηση

E-Twinning και εγγραμματισμοί

Ορίζουμε τον **εγγραμματισμό** (literacy) ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν: (α) τις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και (β) την κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης

σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικής δόμησης, τυπολογίας και υφολογίας.

Φτάνουμε έτσι, σε ένα άλλο επίπεδο εγγραμματισμών, τους **πολυεγγραμματισμούς** (multiliteracies).

Ο όρος πολυεγγραμματισμός διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1994. Σύμφωνα με τη θεωρία των πολυεγγραμματισμών, οι δίαυλοι και τα μέσα επικοινωνίας δεν περιορίζονται πια στο έντυπο, αλλά επεκτείνονται στα ηλεκτρονικά, ακουστικά, εξωλεκτικά και συνδιαστικά μέσα.

Σύμφωνα με τη θεωρία των πολυεγγραμματισμών, η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και μέσα από τη μελέτη και την κριτική ανάλυση αυτών των κειμένων με κριτήριο το ιστορικό και πολιτισμικό συγκείμενο, στο οποίο έχουν διαμορφωθεί (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην πράξη η θεωρία προτείνει συνδιαστική εφαρμογή τεσσάρων διδακτικών εφαρμογών

- α. αυθεντικό πλαίσιο μάθησης,
- β. άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων ανάλυσης και κατανόησης κειμένων,
- γ. κριτική ανάλυση κειμένων,
- δ. μεταφορά γνώσης σε διαφορετικά περιβάλλοντα και άλλες καταστάσεις (Κουλουμπαρίτση, 2007).

Εκτός από γλωσσικά και μεταγλωσσικά στοιχεία, που αφορούν τις ενδοκειμενικές, διακειμενικές και περικειμενικές διαστάσεις του κειμένου, ο εγγραμματισμός περιλαμβάνει και στοιχεία γνωστικά και μεταγνωστικά υψηλού επιπέδου κριτική σκέψη που αφορούν την κατανόηση του επιχειρούμενου από τα κείμενα εγχειρήματος, καθώς και υψηλού επιπέδου κοινωνική νοημοσύνη, που είναι αναγκαία για τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων που εκφράζουν και υπηρετούν τα επιμέρους κείμενα.

Όπως αναφέρει και ο Gudmundur Kristmundsson, η διδασκαλία του εγγραμματισμού πρέπει να λαμβάνει υπόψιν το γεγονός ότι οι τεχνολογίες της επικοινωνίας επιβάλλουν τα παιδιά να φέρνουν στο σχολείο εμπειρίες και πληροφορίες από τον έξω κόσμο και να τις αξιοποιούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή. (Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε., 2004)

Σύμφωνα με τον Hannon (2000) υπάρχει ένα πλαίσιο διαδικασιών ανάπτυξης γραμματισμού που ονομάζει O.R.I.M., όπου:

- Opportunities (ευκαιρίες) ενασχόλησης με το γραμματισμό.
- Recognition (αναγνώριση) από τους άλλους της προόδου μάθησης.

- Interaction (αλληλεπίδραση) με άτομα που χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο.
- Model (μοντέλο) για τη χρήση του γραπτού λόγου.

Το eTwinning είναι μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η δράση eTwinning δίνει στα σχολεία την ευκαιρία να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Μπορούν να εγγραφούν εκπαιδευτικοί και προσωπικό που ανήκουν σε Σχολεία της πρωτοβάθμιας (προ-νηπιακή, νηπιακή εκπαίδευση και δημοτικό σχολείο), δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, ΕΕΕΕΚ, ΕΚΦΕ, ΣΔΕ) και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΚ, «Τάξη Μαθητείας του ΕΠΑΛ») (κατηγορία ηλικίας: 3 έως 20+ ετών).

Βλέπουμε επίσης ότι οι πέντε κύριες περιοχές προστιθέμενης αξίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τα έργα eTwinning είναι οι ακόλουθες (Galvin, 2006 στην ιστοσελίδα www.etwinning.gr):

- Αυθεντική μάθηση: οι μαθητές έχουν μεγαλύτερα κίνητρα όταν συμμετέχουν σε αυθεντικές και με σημασία μαθησιακές δραστηριότητες.
- Συνεργασία: τα έργα eTwinning απαιτούν συνεργασία σε πολλά επίπεδα όπως εκπαιδευτικού-εκπαιδευτικού, μαθητή-μαθητή και/ή εκπαιδευτικού-μαθητή.
- Ευρωπαϊκή διάσταση: τα έργα eTwinning από τη φύση τους τονίζουν την ευρωπαϊκή διάσταση και την διαπολιτισμική εκπαίδευση φέρνοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες σε επαφή και ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση.
- Χρήση Νέων Τεχνολογιών: Το eTwinning προωθεί την χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, διευκολύνοντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις τεχνολογικές δεξιότητές τους σε αυθεντικές καταστάσεις.
- Εκπαίδευση καθηγητών και επαγγελματική ανάπτυξη: ένα σημαντικό κομμάτι του eTwinning γενικά και των έργων ειδικότερα είναι η συμβολή του στην μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Διαπιστώνουμε αμέσως ότι έχουν σχεδιαστεί στον καμβά του O.R.I.M και στη συνέχεια θα δούμε τα χαρακτηριστικά ενός άρτιου διδακτικού σεναρίου.

Από δομική άποψη, ένα μ-σενάριο θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής δομικά μέρη:

1) Έναν τίτλο.

2) Γνωστικό αντικείμενο ή γνωστικά αντικείμενα και ιδιαίτερο κεφάλαιο ή έννοια ή τεχνική στα οποία αναφέρεται το μ-σενάριο.

- 3) Τάξη ή τάξεις στις οποίες απευθύνεται.
- 4) Χρονική διάρκεια που απαιτείται.
- 5) Διδακτικοί στόχοι ή αναμενόμενα αποτελέσματα.
- 6) Συνοπτική περιγραφή η οποία θα εστιάζει στο πόσες μ-δραστηριότητες θα υπάρχουν, στους ρόλους δασκάλου–μαθητών, στις παιδαγωγικές ιδιαιτερότητες και φυσικά στον ρόλο των ψηφιακών μέσων.
- 7) Φύλλο/α εργασίας.
- 8) Πρόσθετα στοιχεία (αν υπάρχουν). Τα πρόσθετα στοιχεία –αν υπάρχουν– περιλαμβάνουν όλα εκείνα τα συστατικά τα οποία καθιστούν το μ-σενάριο ενδιαφέρον, αλλά δεν είναι απαραίτητα για την κατανόηση και την αναπαραγωγή Αθήνα του. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ενδεχόμενες δυσκολίες των μαθητών, επεκτάσεις του σεναρίου, πιθανά ιστορικά στοιχεία από την αντίστοιχη επιστήμη κ.ά (<https://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b1 0>)

Από την παραπάνω δόμηση προκύπτει σαφώς πως τα διδακτικά σενάρια έχουν πολλές ομοιότητες με το σχεδιασμό και τα στάδια υλοποίησης μιας ενότητας eTwinning.

Για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός διδακτικού σεναρίου και μιας δράσης eTwinning, είναι απαραίτητη η ύπαρξη σχεδίου εργασίας, με τρία βασικά συστατικά: α) τον σαφή προγραμματισμό, β) την μεθοδευμένη υλοποίηση και γ) την ανατροφοδοτική αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2012).

Αντί επιλόγου

Ο διάλογος μεταξύ Freire και Macedo εισάγει μια ακόμα διάσταση των εγγραμματισμών, τον εγγραμματισμό της χειραφέτησης (emancipatory literacy) και μέσα από αυτό το μικρό απόσπασμα που ακολουθεί μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε τη σημασία για την προσωπική, κοινωνική, μορφωτική και πολιτιστική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις όπως τα προγράμματα eTwinning :

Macedo: Αυτός ο εγγραμματισμός έχει δυο διαστάσεις: πρώτον, οι σπουδαστές πρέπει να αποκτήσουν εγγραμματισμό σχετικά με τις προσωπικές τους ιστορίες, περιβάλλον, κουλτούρα και βιώματα. Στη συνέχεια, πρέπει να προσαρμόσουν τις δικές τους προσωπικές καταστάσεις στην κυρίαρχη σφαίρα αντίληψης πάνω στα ίδια θέματα, ώστε να αναδείξουν το προσωπικές τους εμπειρίες και στάσεις. Συχνά παρατηρείται τεράστια ένταση ανάμεσα στις δυο αυτές διαστάσεις του εγγραμματισμού. Πώς μπορεί ο εγγραμματισμός της χειραφέτησης να ισορροπήσει τις δυο τάσεις;

Freire: Πρώτον, νομίζω ότι η η συνείδηση απορρέει από την κοινωνική πρακτική στην οποία όλοι συμμετέχουν. Έχει όμως και ατομική διάσταση, δηλ. Η αντίληψή μου για τον κόσμο, τα όνειρά μου για τον κόσμο, η κρίση μου για τον κόσμο, όλα αυτά είναι μέρος της ατομικής μου πρακτικής, όλα εκφράζουν την παρουσία μου στον κόσμο. Χρειάζομαι όλα αυτά για να αρχίσω να καταλαβαίνω τον εαυτό μου. Όμως αυτό δεν

είναι αρκετό για να εξηγήσω τη δράση μου. Σε τελική ανάλυση, η συνείδηση αναπτύσσεται μέσω κοινωνικών διαδικασιών. Με αυτήν την έννοια, πιστεύω ότι η υποκειμενικότητά μου είναι σημαντική. Αλλά δεν μπορώ να διαχωρίσω την υποκειμενικότητά μου από την κοινωνική αντικειμενικότητα. (Απόσπασμα σε μετάφραση από *Rethinking Literacy: A Dialogue* Freire, Macedo, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy education*. London : Routledge/ Falmer.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). «Σχολικός εγγραμματισμός», Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2012) Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Παπούλια-Τζελέπη Π. (2004), Γλώσσα και Γραμματισμοί στη Νέα Χιλιετία, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Freire, P. & Macedo, D. (2005). *Literacy: Reading the Word and the World*. Taylor & Francis e-Library

Ψηφιακές πηγές που αξιοποιήθηκαν:

<https://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b1/>

iep.edu.gr/el/επιμόρφωση-στα-νέα-προγράμματα-σπουδών

<http://www.etwinning.gr>

Οδηγός του Εκπαιδευτικού, στον ιστότοπο του ΙΕΠ (www.iep.edu.gr) στο πεδίο ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ.

Αξιοποίηση των δυνατοτήτων του λογισμικού Audacity στην υλοποίηση προγραμμάτων και εργασιών στη μαθησιακή διαδικασία

*Λάζου Αργύριος, Εκπ/κός Π.Ε.79.01 Μουσικής Επιστήμης, Π.Ε.11 Φυσικής Αγωγής
lazouargy@sch.gr*

Περίληψη

Τη σημερινή εποχή της τεχνολογίας, οι μαθητές ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για την υλοποίηση των προγραμμάτων (projects) καθώς επίσης των ατομικών ή ομαδικών - συνεργατικών εργασιών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το τελικό προϊόν των εργασιών τους να έχει πολύ συχνά τη μορφή video (mp4) ή παρουσίασης (Powerpoint OpenOffice, Prezi), καθιστώντας ταυτόχρονα τη χρήση λογισμικών επεξεργασίας του ήχου απαραίτητη. Το Audacity είναι ένα δωρεάν, εύχρηστο λογισμικό το οποίο παρέχει δυνατότητες ψηφιακής ηχογράφησης και επεξεργασίας του ήχου (sound recording, mixing, mastering).

Λέξεις-Κλειδιά Μουσική, Audacity, Ψηφιακή δημιουργία, Projects, Επεξεργασία ήχου

Διασύνδεση των Τ.Π.Ε. με την Αισθητική Αγωγή στο σύγχρονο σχολείο

Η τεχνολογία καλύπτει με φρενήρεις ρυθμούς και οι εξελίξεις – μεταμορφώσεις που επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ραγδαίες. Η χρήση των νέων τεχνολογιών δημιουργεί νέα μονοπάτια γνώσης (learning paths), στη μουσική διδασκαλία τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία νέων ανοικτών μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία συμβάλουν στην ανάπτυξη της μουσικής κρίσης και του αυτοσχεδιασμού των μαθητών.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων του αυτοσχεδιασμού βοηθούν τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να ξεφύγουν από τον ινστρουμενταλισμό του αναλυτικού προγράμματος, που εκφράζεται μέσα από επιτελεστικότητες όπως στόχοι και σκοποί, διαδικασίες και αποτελέσματα, επιτεύγματα και αξιολογήσεις (ITYE “ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ” 2018).

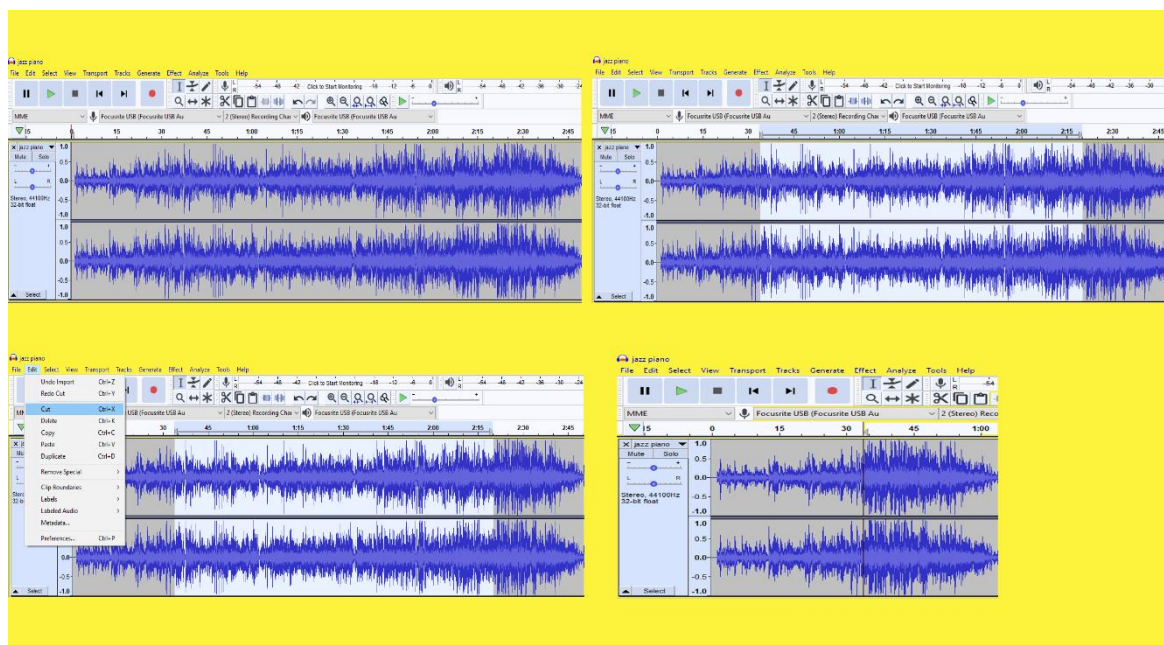
Με τη χρήση των Τ.Π.Ε. οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες εκτέλεσης και αυτοσχεδιασμού και στη συνέχεια μοιράζονται τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες. Οι μαθητές έρχονται σε αντίθεση με το κυρίαρχο διδακτικό στιλ διαμέσου ενός λειτουργικού μοντέλου διδασκαλίας ,μοιράζοντας διαδικασίες δημιουργικής σκέψης μέσα στην τάξη και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Griffiths & Woolf, 2009). Όπως στη ζωή καμία στιγμή δεν είναι ίδια με οποιαδήποτε άλλη έτσι και οι αυτοσχεδιασμοί είναι διαφορετικοί μεταξύ τους. Η ακριβής επανάληψη κάθε αυτοσχεδιασμού είναι αδύνατη “Exact repetition, thank God, is an impossibility” (Bobby Shew in Aoki, 368).

Η διαφορετικότητα είναι η μαγεία της ανθρώπινης φύσης, αυτό έχει ως φυσικό αποτέλεσμα οι αυτοσχεδιασμοί διαμέσου των οποίων οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους να είναι όλοι διαφορετικοί μεταξύ τους δημιουργώντας ένα απέραντο τοπίο ηχοχρωμάτων. Όταν ο καλλιτέχνης εκφράζει τα συναισθήματά του διαμέσου του αυτοσχεδιασμού δεν ακούει μόνο τους αυτοσχεδιασμούς αλλά και το *κάλεσμα* της ίδιας της μουσικής (Bobby Shew in Aoki, 374).

Κύρια χαρακτηριστικά του λογισμικού Audacity

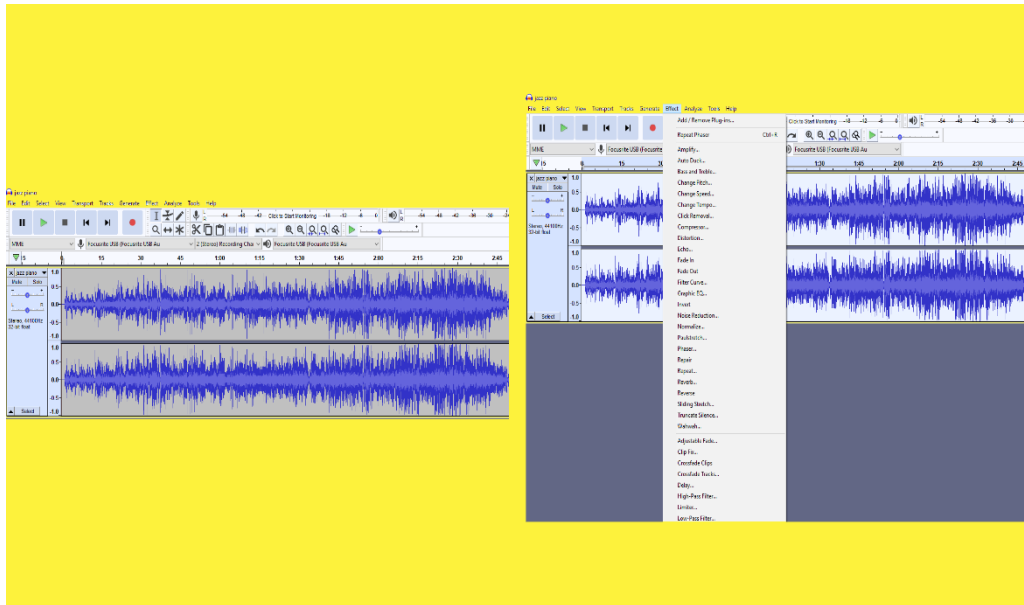
Ψηφιακή ηχογράφηση, μίξη και εκτέλεση των ηχητικών αρχείων, *sound recording & mixing*, ([Audacity web page](#))

Επεξεργασία των κυματομορφών (waveforms), με χρήση των λειτουργιών αντιγραφής, επικόλλησης, αποκοπής (Σχήμα 1) καθώς επίσης και δυνατότητα εισαγωγής ψηφιακών effects (Σχήμα 2) και additional plug ins ([Audacity Manual](#))



1 2 3 4

Σχήμα 1: Λειτουργία αποκοπής



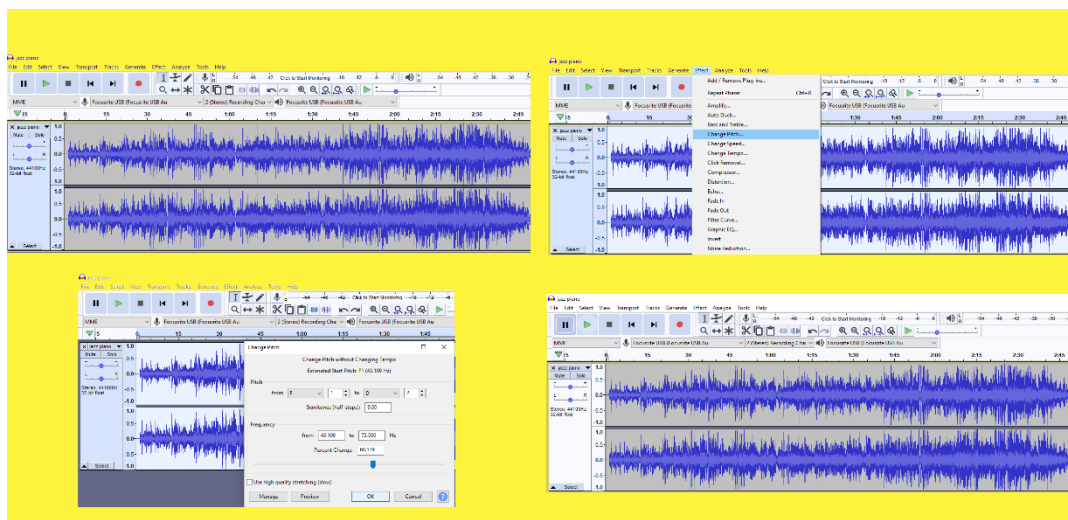
1 2

Σχήμα 2: Εισαγωγή ψηφιακών effects

Μετατροπή αναλογικών ηχητικών αρχείων σε ψηφιακή μορφή

Το λογισμικό μπορεί να υποστηρίξει ταυτόχρονα δεκάδες ανεξάρτητα ηχητικά κανάλια σε υψηλές σχετικά συχνότητες (96KHz in 32bits) ανάλογα με τις δυνατότητες - χαρακτηριστικά του υπολογιστή μας

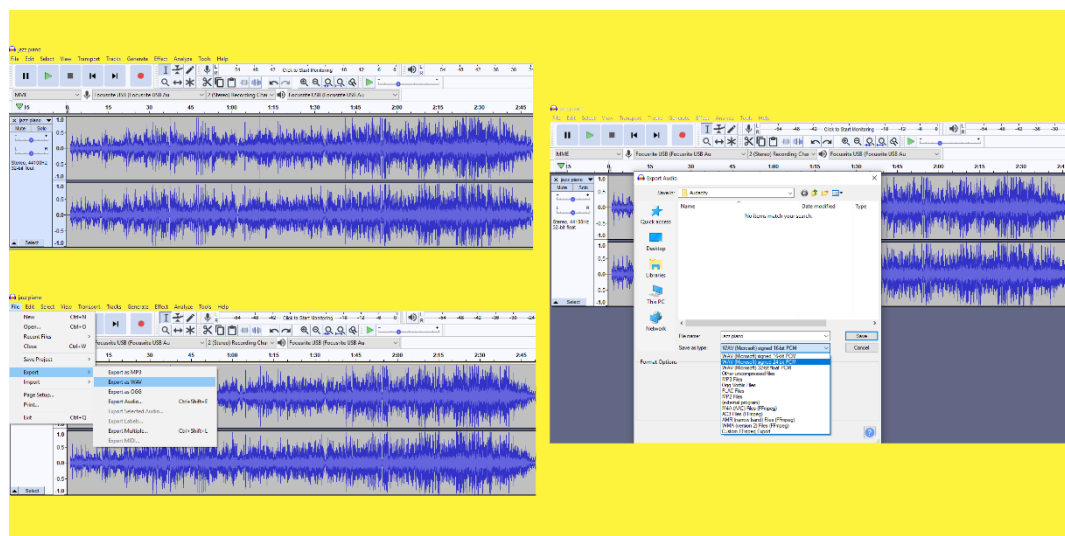
Παρέχει τη δυνατότητα μετατόνισης, *transporto* “change pitch effect” (Σχήμα 3), καθώς επίσης και αλλαγής του ρυθμού *tempo*, των συχνοτήτων



1 2 3 4

Σχήμα 3: Εφαρμογή μετατόνισης (change pitch effect)

Υποστηρίζει την εισαγωγή και εξαγωγή των παρακάτω μορφών ηχητικών αρχείων: MP3, WAV (Σχήμα 4), AIFF, WMA, AAC, και AMR



1 2 3

Σχήμα 4: Εξαγωγή ηχητικών αρχείων (Export Audio MP3, WAV, AIFF...)

Διατίθεται και στην Ελληνική γλώσσα

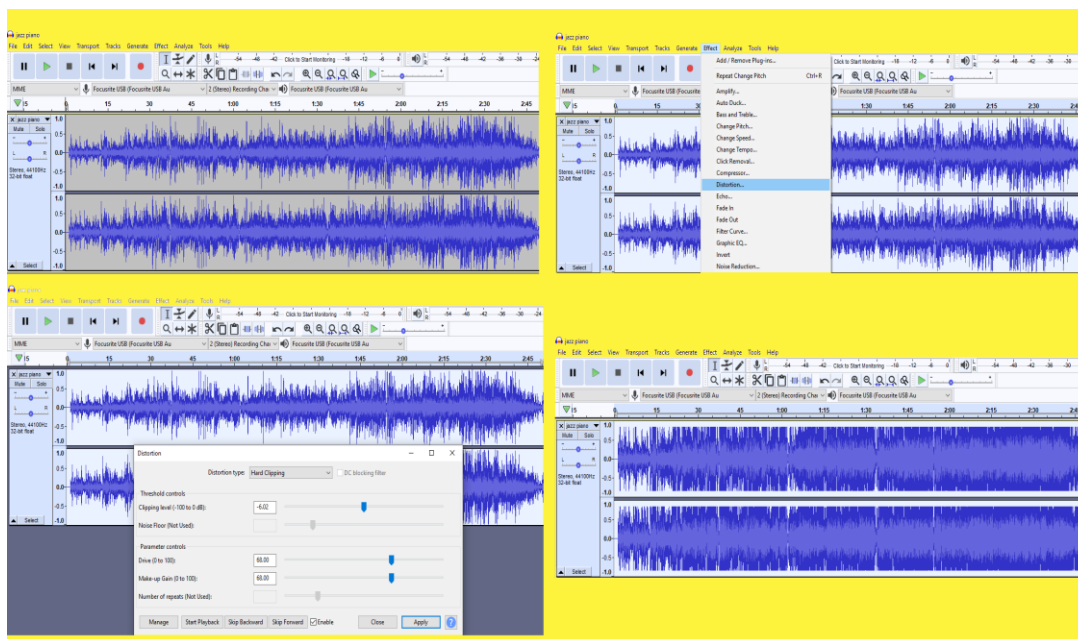
Εκπαιδευτική χρησιμότητα του λογισμικού Audacity

Η μουσική που χρησιμοποιείται στον Κινηματογράφο και τα videos έχει ως σκοπό τη συναισθηματική φόρτιση του κοινού, καθώς επίσης μπορεί και να αποκαλύψει κρυφές πτυχές του έργου, οι οποίες δεν αποκαλύπτονται από την ερμηνεία των ηθοποιών. Η Μουσική του Κινηματογράφου συντηρεί στη μνήμη την εικόνα, την ερμηνεύει ενώ συγχρόνως χρωματίζει επιθυμίες και μνήμες και την προσωπική μας ταύτιση με τις πτυχές ενός ονείρου 35 χιλιοστών (Μάνος Χατζιδάκις στο Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Γ' Γυμνασίου).

Με τη χρήση του λογισμικού Audacity οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους ξεχωριστό μουσικό *background* – φόντο για τις εργασίες – projects τους, εκμεταλλευόμενοι τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ήχου. Η μουσική μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο με όρους Φυσικής όσο και με όρους Ψυχολογίας οι δύο αυτές προσεγγίσεις προσδίδουν στη μουσική αντίστοιχες ιδιότητες και διαχωρίζουν τα χαρακτηριστικά της σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Φυσικά χαρακτηριστικά και Ψυχολογικά χαρακτηριστικά της Μουσικής (Σπυρίδης 1990).

Με την εισαγωγή των ψηφιακών effects του Audacity στις κυματομορφές *waveforms*, οι μαθητές προκαλούν συναισθηματικές επιδράσεις διαμέσου της μετάδοσης συναισθημάτων (φόβου, αγωνίας, χαράς, έντασης, συγκίνησης, αγάπης) μέσω της ταύτισης, όπως διαφαίνεται και από τα παρακάτω παραδείγματα:

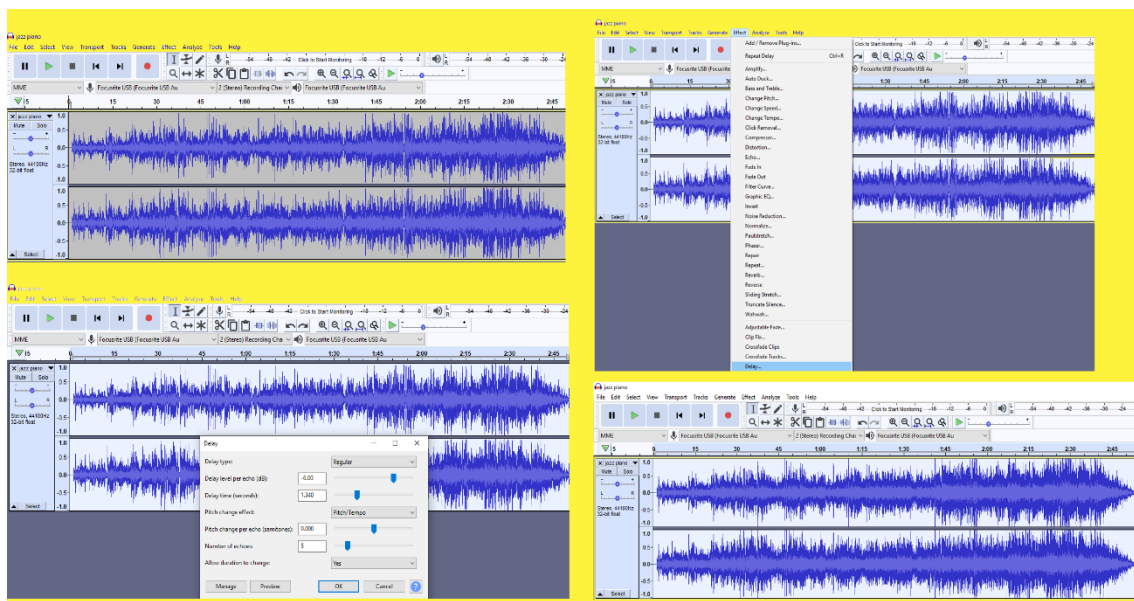
Μετάδοση συναισθημάτων έντασης – φόβου (Σχήμα 5), εισαγωγή distortion effect



1 2 3 4

Σχήμα 5: Εισαγωγή distortion effect

Μετάδοση συναισθημάτων αγωνίας – μυστηρίου (Σχήμα 6), εισαγωγή echo, reverb & delay effect

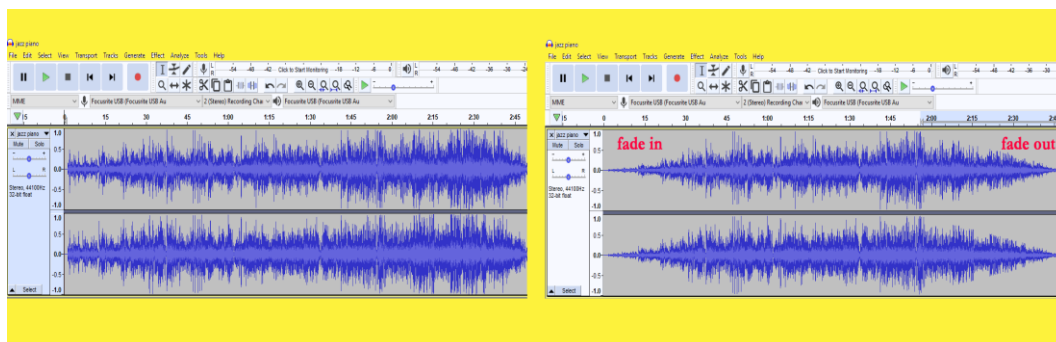


1 2 3 4

Σχήμα 6: Εισαγωγή echo, reverb & delay effect

Άλλες σημαντικές χρησιμότητες του λογισμικού Audacity

Εισαγωγή σταδιακής ενίσχυσης και εξασθένησης (Σχήμα 7) *fade in & fade out* του ήχου, (πολύ χρήσιμη λειτουργία για την αρμονική – ομαλή εισαγωγή και το τελείωμα του ηχητικού αρχείου της εργασίας των μαθητών)

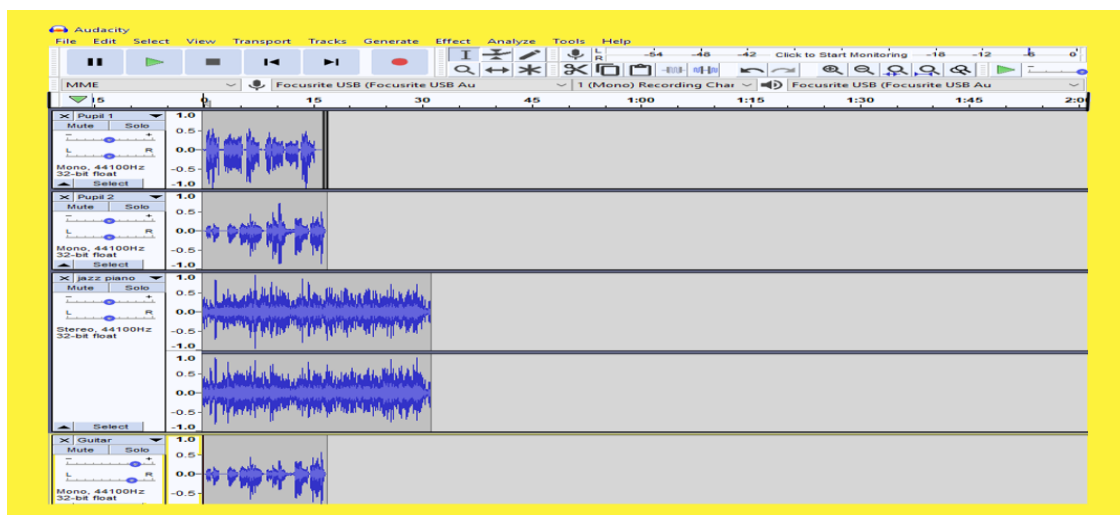


1, 2

Αρχική κυματομορφή Κυματομορφή μετά την εισαγωγή fade in & fade out

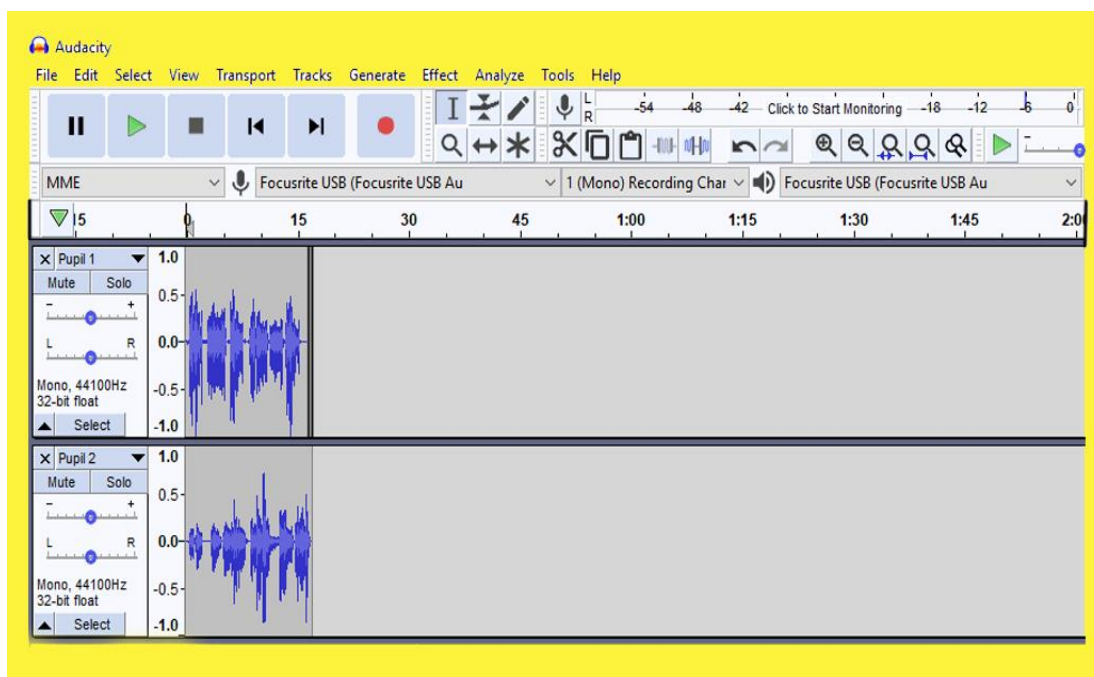
Σχήμα 7: Εισαγωγή fade in & fade out effect

Μίξη διαφορετικών ηχητικών αρχείων (Σχήμα 8), και επεξεργασία του τελικού ηχητικού αρχείου, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ηχογραφήσουν τις δικές τους φωνές, και να τις ενσωματώσουν *mixing*, σε όποιο άλλο ηχητικό αρχείο – μουσικό έργο επιθυμούν.



Σχήμα 8: Μίξη διαφορετικών ηχητικών αρχείων

Ηχογράφηση ανάγνωσης κειμένων (Σχήμα 9), από μαθητές των Α και Β΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου, με σκοπό τη βελτίωση της προφοράς και της εκφοράς της γλώσσας.



Σχήμα 9: Ηχογράφηση μαθητών

Επίλογος

Ανταποκρινόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να έρχονται σε επαφή και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, στα πλαίσια της μαθησιακής τους πορείας. Μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι μαθητές θα αναπτύξουν κριτική σκέψη, δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, καθώς επίσης και θα μάθουν να συνεργάζονται και να προσπερνούν τα προβλήματα που συναντούν στα μαγικά μονοπάτια της γνώσης. Πριν μερικά χρόνια, με τη χρήση της αναλογικής τεχνολογίας, ήταν εξαιρετικά δύσκολη, δαπανηρή έως και ακατόρθωτη, η επεξεργασία του ήχου από τους μαθητές. Τη σημερινή εποχή της τεχνολογίας, έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν λογισμικά ψηφιακής επεξεργασίας του ήχου, όπως το Audacity το οποίο ανοίγει νέους ορίζοντες ως προς την επεξεργασία του ήχου, μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορές

ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (2018), Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. επιμορφωτικό υλικό - γενικό μέρος, 1541

Griffith, M. & Woolf, F. (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: schools

in partnership with artists and creative practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), 557–574

Aoki, T. (1986/1991). "Teaching as indwelling between two curriculum worlds". In W.,F.,Pinar & R.,L.,Irwin (Eds), *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted T.*

Aoki. 2005, Mahwah, N.Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 368(7), 374(4)

Audacity web page, Διαθέσιμο on line: <https://www.audacityteam.org/> προσπελάστηκε στις 17/01/2020

Audacity Manual, Διαθέσιμο on line: <https://manual.audacityteam.org/> προσπελάστηκε στις 17/01/2020

Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα, *Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.*, 21-28

Βιβλίο Μουσικής Εκπαιδευτικού Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα, *Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.*, 25(4)

Χαράλαμπος Σπυρίδης (1990) Μουσική Ακουστική, *Κ. ΚΟΡΑΛΗΣ & ΣΙΑ*, (181-184)

Σχέδιο μαθήματος εικαστικών με τη μέθοδο project με τίτλο «Το νερό».

Στεφανίδου Φανή

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, fanoulastefanidou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσέγγιση της αναγκαιότητας του μαθήματος των εικαστικών στο νηπιαγωγείο με τη μέθοδο project. Σκιαγραφούνται οι τρόποι με τους οποίους τα νήπια μπορούν να έρθουν σε επαφή με ένα συγκεκριμένο θέμα όπως αυτό του «νερού» στα πλαίσια της δημόσιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται ένα σύνολο πέντε εικαστικών δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν και διαθεματικά καθώς και των παραλλαγών τους με νοηματοδότηση των αντικειμένων που περιβάλλουν το κάθε νήπιο συνεισφέροντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικαστικά, project, σχέδιο μαθήματος, νήπια..

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Arnheim (2004: 66) «Ο ορατός κόσμος είναι που δίνει στον άνθρωπο την κύρια βάση των εμπειριών και των βιωμάτων του» και σύμφωνα με τον Βιγγόπουλο (1983:12) «όλες οι καλλιτεχνικές απασχολήσεις και κατασκευές που κάνει το νήπιο με εντελώς ελεύθερο και αδέσμευτο τρόπο, θέτοντας δικό του σχέδιο και δικό του σκοπό, εξυπηρετούν, εμπλουτίζουν και αναπτύσσουν αυτή την ιδιαίτερη σκοπιμότητα, επινοητικότητα και εφευρετικότητα της ανθρώπινης νοημοσύνης». Βασική προϋπόθεση, σύμφωνα με τον Μαγουλώτη (2014), για να μπορέσει ο οποιοσδήποτε να δημιουργήσει και να εκφραστεί καλλιτεχνικά είναι η εκπαίδευση και η προσέγγιση των εικαστικών. Σκοπός των εικαστικών στο νηπιαγωγείο είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων προκειμένου το νήπιο να εκφραστεί μέσα από τις δημιουργίες του αναπτύσσοντας την ικανότητα (ΔΕΠΣ για το νηπιαγωγείο, σελ.608-609)

Σχέδιο μαθήματος με τη μέθοδο project με τίτλο «Το νερό»

Η διδακτική πρόταση για το μάθημα των εικαστικών είναι βασισμένη στο Performance και Happening με την αναπαράσταση κινήσεων του νερού σε όλες του τις μορφές και τα περιβαλλοντικά πλαίσια όπως: α. Βροχή (ψιλόβροχο, δυνατή, καταγίδα κα), β. Ποτάμι, ρυάκια, καταρράκτες, γ. Θάλασσα (κύμα, φουρτούνα, ήρεμη), δ. Πάγος.

Σκοπός και στόχοι : «Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι να γνωρίσουν και να απολαύσουν οι μαθητές τις Εικαστικές Τέχνες μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων. Όχι μόνο για να καλλιεργηθούν ως δημιουργοί και ως φιλότεχνοι θεατές αλλά και για να αποτελέσει η Εικαστική δημιουργία το θεμέλιο για δημιουργική γνώση σε όλους τους τομείς της μάθησης» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013, σελ.2). Οι μαθητές επιδιώκεται να κατανοήσουν τη σημαντικότητα του νερού

για κάθε έμψυχο ον και την ανάγκη σωστής χρήσης και ευαισθητοποίησης των ανθρώπων για την προστασία του Περιβάλλοντος.

Γνωστικοί στόχοι:

1. Κατανόηση της έννοιας του νερού στις διάφορες μορφές του,
2. Ορισμοί και ονοματοποίηση των φαινομένων (πχ αλμυρό νερό, πόσιμο νερό, βροχή, καταιγίδα κτλ),
3. Σύνδεση του νερού με τις διάφορες μεταβολές του «ο κύκλος του νερού».
4. Σύνδεση του νερού με τα μετεωρολογικά φαινόμενα και την ονομασία ανά εποχή όπως Μπουρίνι-Καλοκαίρι, Βροχερό Φθινόπωρο κτλ,
5. Να αναδειχτούν ικανότητες, κλίσεις και ταλέντα όσον αφορά την εικαστική έκφραση,
6. Να μάθουν να χρησιμοποιούν: Ζωγραφική με τα δάχτυλα, με δαχτυλοτυπώματα, με χρωματομυζούρες, με ακτινωτές κηλίδες, με πουαντιγιέ, με βρεγμένο μέσα σε βρεγμένο, με νερομπογιά, με καλαμάκι, με σφουγγάρι, με ξυλόχρώματα ακουαρέλας, με συνδυασμό ζωγραφικής και χαρακτηριστικής, με τέμπρες και ξέπλυμα από μελάνι, με πιτσιλιές, με στάμπες από διάφορα υλικά, με γεωμετρικά στερεά, με στάμπες από φελιζόλ και πατάτες, με τύπωμα με φύλλα – λαχανικά- φρούτα, με στένσιλ,
7. Να γνωρίσουν ζωγράφους που εμπνεύστηκαν από το συγκεκριμένο θέμα,
8. Να ανακυκλώσουν απλά υλικά δημιουργώντας κατασκευές,
9. Να εξοικειωθούν με την χρήση των ΤΠΕ, (με καθοδηγούμενη διερεύνηση λόγω του νεαρού της ηλικίας και προκειμένου να προληφθεί η ανακάλυψη ακατάλληλων διαδικτυακών σελίδων) αναπτύσσοντας κριτική ικανότητα και σκέψη,
10. Να αναζητήσουν εικαστικούς τρόπους σύνθεσης και δημιουργίας,
11. *Να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να απολαμβάνουν το φαινόμενο της Τέχνης και να έχουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης* (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013, σελ.2), 12. *Να γνωρίσουν, διερευνήσουν, συγκρίνουν και κατανοήσουν τη σημασία της τέχνης στην επικοινωνία ιδεών, αξιών και αντιλήψεων ανάμεσα στους Πολιτισμούς* (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013, σελ. 2).

Συναισθηματικοί στόχοι:

1. Ενίσχυση κινήτρων στη μάθηση.
2. Να αναπτύξουν τη φαντασία τους,
3. Να ευαισθητοποιηθούν στην έννοια της ορθής χρήσης του νερού,
4. Να μάθουν την διαφορά της αλόγιστης και ορθής χρήσης του νερού,
5. Να κινητοποιηθούν και να κινητοποιήσουν και το οικογενειακό τους περιβάλλον ως προς τη σωστή χρήση και προστασία στην καθημερινότητά τους αποκτώντας οικολογική συνείδηση,
6. Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και εμπειριών,
7. Εξερεύνηση των συναισθημάτων των μαθητών,

8. Κατανόηση της προοπτικής του άλλου,
9. Ανάλυση κοινωνικών καταστάσεων μέσω δυναμικής αλληλεπίδρασης,
10. Λύση προβλημάτων.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

1. Να μάθουν να συνεργάζονται σε δυάδες και ομάδες μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων και σωστών συμπεριφορών,
2. Να μάθουν την έννοια της ανακάλυψης και παρατήρησης,
3. Να συζητούν μεταξύ τους αλλά και να εκφέρουν την γνώμη τους στην ολομέλεια,
4. Να αναζητήσουν τρόπους για «να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998β:11, 2011),
5. Μέσω των εικαστικών δημιουργιών τους να αναπτύξουν τη γλωσσική επικοινωνία,
6. Να αναζητήσουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων, να οργανώσουν, να συνθέσουν

Μεθοδολογία

Παρουσίαση του θέματος – Αφόρμηση – Κίνητρα : Με αφορμή μια βροχερή ημέρα του Οκτώβρη γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια για το θέμα του νερού. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μία αρχική αξιολόγηση του θέματος προκειμένου να ανιχνευθούν και να παρουσιαστούν προϋπάρχουσες γνώσεις των νηπίων (Ausubel, 1968) σε ότι αφορά γενικότερα το θέμα «Το νερό». Η νηπιαγωγός δημιουργεί έναν αρχικό εννοιολογικό χάρτη (Novak, 1991a, 1998) με τις λέξεις που χρησιμοποιούν τα νήπια σε σχέση με το νερό προκειμένου να γίνει μία οπτική αναπαράσταση των πληροφοριών. Με τη χρήση του αρχικού – μέσου και τελικού εννοιολογικού χάρτη αφενός θα προκύψει η αρχική, μέση και τελική αξιολόγηση της δραστηριότητας (Novak, 1991a/1998) καλύπτοντας το «κενό» ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση και τα νέα ερεθίσματα και γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2004) και αφετέρου θα βοηθήσει τα νήπια στην οπτικοποίηση των γνώσεων προκειμένου «να φτάσουν οι ίδιοι στη γνώση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998β:188). «Στη βάση αυτή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στη διδακτική διαδικασία δεν πρέπει να τίθεται το περιεχόμενο μάθησης, αλλά η αναζήτηση του διδακτικού και μαθησιακού πλαισίου, εντός του οποίου ο μανθάνων οικοδομεί ή ερμηνεύει ενεργά τη μάθηση του με τη μορφή νοητικών δομών» (Piaget, 2007 όπως αναφ. στο Φύκαρης, 2016:101) . «Η αισθητηριακή ενσωμάτωση ως αρχή λειτουργίας του εγκεφάλου είναι διαδικασία ταξινόμησης, κατηγοριοποίησης, και επεξεργασίας των αισθητηριακών εντυπώσεων, έτσι ώστε η συμπεριφορά ενός ανθρώπου να μπορέσει να είναι λογική και να έχει σημασία για αυτόν» (Kesper, Hottinger, 2002, 42, όπως αναφέρεται στο Ζάραγκας, 2015).

Σχέδιο ανάπτυξης δραστηριοτήτων

Προβλεπόμενος χρόνος : Διαθεματική προσέγγιση του νερού μέσα από εικαστικές δημιουργίες διάρκειας δύο εβδομάδων με εμπλοκή κι άλλων γνωστικών αντικειμένων

όπως γλώσσα, μαθηματικά, μουσική, θέατρο. *Τάξη*: Προνηπίων-Νηπίων. *Προαπαιτούμενες γνώσεις*: 1. Να υπάρχει βιωματική προσέγγιση με το νερό και τη χρήση του, 2. Να έχει επιτευχθεί η αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, με το δάσκαλο και με το αναλυτικό πρόγραμμα. *Στάδια μαθησιακής διδασκαλίας*: Τα στάδια που βασίζονται στη μέθοδο DEWEY (Learning by doing) (Dewey, 1938; Davis, 1993; Smart & Csapo, 2007) ήταν: 1. Προετοιμασία θέματος για ενασχόληση με έλεγχο των προηγούμενων εμπειριών, ανάκληση προϋπαρχόντων γνώσεων και δημιουργία κινήτρων τη νέα γνώση, 2. Σύνδεση - Παρουσίαση και εξήγηση της νέας ενότητας με σαφείς οδηγίες και από κοινού κανόνες, 3. Ιεραρχική ταξινόμηση στοιχείων της κάθε νέας ενότητας. Σύνδεση κάθε νέας διδακτικής ενότητας με τις προηγούμενες (πχ εννοιολογικός χάρτης), 4. Σχεδιασμός της διδακτικής για την πορεία και εκτέλεση επαναλαμβάνοντας ή ανακαλώντας στοιχεία προηγούμενων σταδίων. 5. Επαλήθευση, αυτοέλεγχος και ανατροφοδότηση των νέων γνώσεων βάσει των προηγούμενων εμπειριών, 6. Γενίκευση, συμπεράσματα και αξιολόγηση τόσο έπειτα από κάθε διδακτική ενότητα αλλά και έπειτα από την ολοκλήρωση όλων των διδακτικών ενότητων που σχετίζονται με το θέμα, 7. Εφαρμογή των νέων γνώσεων σε κάθε επόμενη δραστηριότητα. Η διδασκαλία ήταν συμμετοχική. Το μάθημα πραγματοποιήθηκε μέσω της βιωματικής-ανακαλυπτικής μάθησης της τέχνης καθώς «*Σκοπός του είναι η δημιουργία μιας τάξης στην οποία οι μαθητές του μπορούν να δημιουργήσουν και μέσα από τη δύναμη της δημιουργικής διαδικασίας να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον τους*» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013, σελ.2). Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε: 1. Ατομικά: Α) με δημιουργία ατομικών έργων- πινάκων ζωγραφικής με θέμα το νερό, Β) με φύλλα εργασίας για ζωγραφική ή διαθεματική προσέγγιση μέσω της γλώσσας (λέξεις) ή των μαθηματικών (εικόνες- αριθμοί). 2. Ομαδικά: Α) Ανάγνωση παραμυθιού, ποιήματος, συζητήσεων στην ολομέλεια, παρουσίαση εικόνων, προβολή βίντεο, Β) με ομαδικές κατασκευές, ομαδοσυνεργατική για τη λήψη αποφάσεων, ομαδικό κινητικό παιχνίδι, Γ) με πειραματισμό στη κατασκευή εικόνων, επιτραπέζιων παιχνιδιών, ζωγραφικής και κατασκευών με διάφορα υλικά (χαρτόνια, πλαστελίνη, μολύβια, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, παστέλ, τέμπερες, κάρβουνο, καλαμάκια, κα). Ωστόσο, ο βαθμός δυσκολίας εξαρτήθηκε από τον ηλικιακό «πληθυσμό» και το γνωστικό-συναισθηματικό επίπεδο ανάπτυξης της τάξης βάσει του οποίου προσαρμόστηκε το συγκεκριμένο θέμα. Το Performance και Happening (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΟΕΕΥΕ, 2011) έχοντας πολλά κοινά με την πραγματική ζωή βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με το θέμα. *Υλικά και εποπτικά μέσα*: 1. Αίθουσα με θρανία ή με πάγκους, 2. Περιοδικά για κολλάζ, χαρτόνια, ψαλίδι, 3. Οπτικοακουστικό υλικό- Η/Υ- διαδίκτυο, 4. Υλικά κατασκευών (μπουκάλια, φακές, ριζόχαρτα κτλ), 5. Βάζα με χρωματιστά νερά, μαρκαδόρους, τέμπερες, δαχτυλομπογιές, ξυλομπογιές, λαδοπαστέλ, χρωματιστές κιμωλίες, κάρβουνο, κ.τ.λ., 6. Χαρτιά κάθε είδους, πινέλα, υφάσματα, χαρτόνια, χρώματα, κόλλες. Σύμφωνα με τον Ζευκλή (1989) η χρήση εποπτικών μέσων είναι σημαντική καθώς μέσα από τη χρήση τους προκαλούν έντονο ενδιαφέρον, δημιουργούν σαφείς παραστάσεις, διατηρούν τις παραστάσεις, διεγείρουν, συγκεντρώνουν και συγκρατούν την προσοχή, συμβάλλουν στην κατανόηση του μαθήματος, εξοικονομούν πολύτιμο χρόνο, καταπολεμούν τη λογοκοπία, προάγουν την αυτενέργεια, εξυπηρετούν τις ατομικές διαφορές, κάνουν την διδασκαλία επίκαιρη, αισθητοποιούν τη διδασκαλία, διοχετεύουν

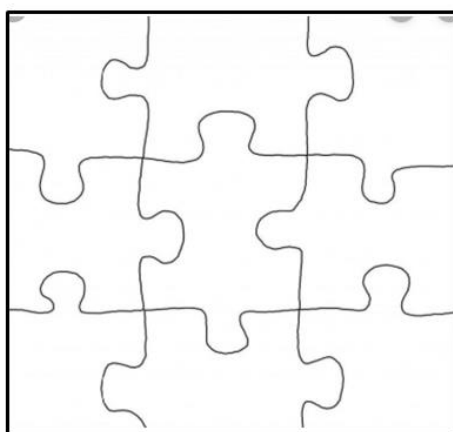
γνώσεις, εκσυγχρονίζουν την εκπαίδευση, καλλιεργούν το καλαισθητικό συναίσθημα, συνδυάζουν θεωρία και πράξη, διευκολύνουν τη διδασκαλία. *Ανατροφοδότηση - Αξιολόγηση*: Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων προχώρησε σε αρχική, μέση και τελική αξιολόγηση προκειμένου να ελέγχει ή να επαναπροσδιορίζει: 1. Τους τρόπους με τους οποίους κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή ή των ομάδων, 2. Την καταλληλότητα και την ορθή αξιοποίηση και χρήση των εποπτικών μέσων ανά δραστηριότητα, 3. Τις μεθόδους διδασκαλίας (ατομική ή ομαδική δραστηριότητα) καθώς και τις διδακτικές έτσι ώστε η μάθηση να προκύπτει μέσα από ένα μαθητοκεντρικό θεωρητικό πλαίσιο με ουσιαστική και αβίαστη συμμετοχή των μαθητών μέσω της επανάληψης, της απομνημόνευσης και της προσφοράς όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων, 4. Τον βαθμό αφομοίωσης των ζητημάτων που παρουσιάζονται αλλά και στάδια ή σημεία που πρέπει είτε να επαναληφθούν, είτε να επαναπροσδιοριστούν, είτε να απέχουν από την επόμενη δραστηριότητα σχετικά με το : Α. Τι έχει μάθει ο μαθητής, Β. Τι ενδιαφέρθηκε να μάθει ο μαθητής, Γ. Τι δυσκόλεψε το μαθητή, Δ. Πως, τότε και σε ποια χρονικά πλαίσια το έμαθε ο μαθητής, Ε. Αν είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, ΣΤ. Αν είναι εφικτή η διασύνδεση των εικαστικών δραστηριοτήτων με άλλες μαθησιακές περιοχές, Ζ. Εάν οι δραστηριότητες και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα κατάλληλα εποπτικά μέσα ως μέσο μάθησης για τις συγκεκριμένες ηλικίες, Η. Εάν είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα έτσι ώστε να κινητοποιήσουν το μαθητή. Θ. Εάν στις δραστηριότητες αξιοποιήθηκαν καινοτόμες πρακτικές. Γενικά «*Σε ένα νέο σχολείο που λειτουργεί ως πολυδύναμη εκπαιδευτική και πολιτισμική κοινότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τέχνης, καθώς διαφοροποιεί τις παιδαγωγικές του μεθόδους ανάλογα με τις ηλικιακές διαφοροποιήσεις των παιδιών και τις πολιτισμικές τους διαφορές, είναι καθοριστικός*» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013, σελ.2).

Περιγραφή εφαρμογής 5 δραστηριοτήτων

1^η Δραστηριότητα: Έγινε η ανάγνωση του παιδικού ποιήματος του Ζαχαρία Παπαντωνίου: « Το ποταμάκι». Έπειτα από την ανάγνωση του συγκεκριμένου ποιήματος η νηπιαγωγός έγραψε το ποίημα σε χαρτόνι αφαιρώντας λέξεις και χώρισε τα παιδιά σε 3 ομάδες με την πρώτη ομάδα να αποτυπώνει τις λέξεις με ζωγραφική. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός δε στόχευε στη ρεαλιστική αναπαράσταση του κόσμου αλλά στην έκφραση του εσωτερικού κόσμου του μαθητή (Κούβου, 2010: 48). Τα νήπια της δεύτερης ομάδας έκοψαν από παλιά περιοδικά σχήματα που μοιάζουν με ποτάμι, βουνά, σύννεφα κτλ και κόλλησαν πάνω στις λέξεις του ποιήματος δημιουργώντας ένα κολάζ. «*Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να δώσει στα νήπια ευκαιρίες ελεύθερης δημιουργικότητας με τη χρήση ποικίλων υλικών για να γνωρίσουν τις ιδιότητες των υλικών*» (ΥΠΕΠΘ, 1994:140). Στην τρίτη ομάδα τα νήπια κόλλησαν διάφορα υλικά που έχουν όγκο (Μαγουλιώτης, 1995:19) όπως όσπρια χρωματισμένα με τέμπρες (πχ βαμμένα μπλε φασόλια για ποτάμι) στις εικόνες του ποιήματος. Η συγκεκριμένη πρακτική υιοθετεί την «εις βάθος προσέγγιση της τέχνης» μέσα από το παιχνίδι (Rachanioti & Romprou, 2016). Έτσι δημιουργήθηκε ένα βιβλίο με την εικονογράφηση του ποιήματος ανά στίχο και ομάδα εργασίας χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά και τεχνικές. Έπειτα ενότητα προσεγγίστηκε και με διαθεματική προσέγγιση. Έτσι έγινε η σύνδεση:

1. με τη γλώσσα (κάρτες με λέξεις ποτάμι, βουνό, σύννεφο κτλ), 2. με τα μαθηματικά (πόσα σύννεφα βλέπω στην εικόνα; Πόσα βουνά), 3. με την μουσική (εκμάθηση του ποιήματος μέσα από το τραγούδι (Γιάννης Ζουγανέλης – Το ποταμάκι διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=OgVTO3UbCmQ>), 4. με κιναισθητικές δραστηριότητες (μουσικοκινητική παντομίμα με τα λόγια του τραγουδιού), 5. με τις φυσικές επιστήμες (Πείραμα αναγνώρισης ζεστού – κρύου νερού με κλειστά μάτια, τοποθέτηση ζεστού νερού σε μπωλ το οποίο καλύπτεται με ζελατίνα και ρίχνουν παγάκια για να δημιουργηθούν σταγόνες και να γίνει σύνδεση με τις σταγόνες της βροχής).

2^η Δραστηριότητα: Με τη βοήθεια του Η/Υ τα νήπια παρακολούθησαν την ιστορία του σταγονούλη (Διαθέσιμο στο: https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=hAXg1mU7mdY&feature=emb_logo). Έπειτα επέλεξαν μία εικόνα για τη δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών. Μοιράστηκαν στα παιδιά ισόμετρα τετράγωνα χαρτιά και κάθε παιδί επέλεξε να αποτυπώσει στο χαρτί μία εικόνα από την ιστορία που είδαν. Οι καρτέλες κατασκευάστηκαν με την μορφή ενός παζλ. Στη συνέχεια κόλλησαν τις εικόνες, σε χαρτόνι. Στην συνέχεια η νηπιαγωγός μπόρδευε τις εικόνες και τα νήπια προσπαθούσαν να βρουν τη σωστή σειρά (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Δείγμα κατασκευής παζλ

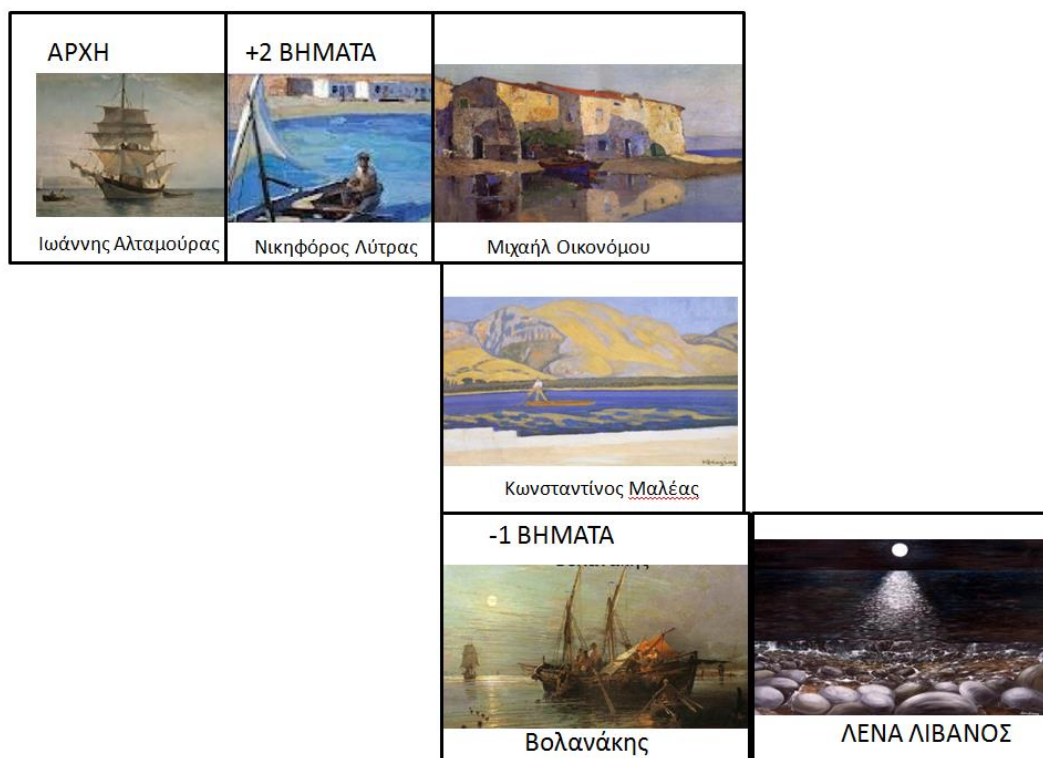
Έπειτα προχώρησαν στην δημιουργία τρισδιάστατης εικόνας με τον κύκλο του νερού (Τρίμη, 2001; Τρίμη & Μαναβόπουλος, 1991). Ο Πικάσο, Κουρτ Σβίτερς, Μαρξ Ερνστ, ο Ντυσάν (ΡΗΝΤ, 1978; Γρόσδος, 1998), και άλλοι καλλιτέχνες «πολύ γρήγορα άρχισαν να κολλάνε αντικείμενα και στη γλυπτική. Οι γλύπτες, που τις πιο πολλές φορές ήταν και ζωγράφοι, συναρμολογούσαν διάφορα αληθινά αντικείμενα, τα οποία γίνονται αγνώριστα, γιατί τώρα παριστάνουν κάτι διαφορετικό. Οι κατασκευές αυτές ονομάστηκαν *ασαμπλάζ*» (Γρόσδος, 1998, σελ. 87-88). Με απλά καθημερινά ή ανακυκλώσιμα υλικά όπως βαμβάκι ή φασόλια για το σύννεφο, κέλυφος πορτοκαλιού για τον ήλιο, πράσινες φακές για χόρτα, ύφασμα μπλε από παλιό μπλουζάκι για ποτάμι, κομματάκια από μπλε πλαστικό μπουκάλι νερού για βροχή, τα νήπια χωρίστηκαν σε ομάδες και κατασκεύασαν την βασική εικόνα του «κύκλου του νερού» (Εικόνα 2).



Εικόνα 3 : Κατασκευή τρισδιάστατης εικόνας με θέμα « ο κύκλος του νερού»

Ανά ομάδα καθημερινά τα νήπια κατασκεύαζαν την ανάλογη τρισδιάστατη εικόνα σύμφωνα με την ιστορία που έβλεπαν όπως «η πινεξοβροχή» του Ευγένιου Τριβιζά και «ο Μπαμπακιένος, το γαλάζιο σύννεφο» του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καλαμάτας (Διαθέσιμο στο: http://www.kpe-kalamatas.gr/gr_pages/babakenios.pdf)

3^η Δραστηριότητα: Γνωριμία με έργα ζωγραφικής και τεχνικές. Ανάπτυξη κριτικής και αναλυτικής σκέψης. «Σκεφτόμαστε με εικόνες. Ονειρευόμαστε με εικόνες. Ένα παιδί μπορεί να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει μια εικόνα πολύ προτού φθάσει στο στάδιο της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της κατανόησής του. Ο προϊστορικός άνθρωπος πρώτα σχεδίασε και μετά έγραψε. Η εικόνα αγνοεί τους περιορισμούς της γλώσσας. Μια εικόνα δε χρειάζεται μετάφραση για έναν Εσκιμώο ή Σουαχίλι» (Κανταρτζή, 2002: 13). Σύμφωνα με τη Wood (2008/2014) όταν οι μαθητές αναπτύσσουν δημιουργικότητα, φαντασία, γνωστικές δεξιότητες, επικοινωνία όταν εμπλέκονται στο σχεδιασμό, το χώρο ή την κατασκευή ενός παιχνιδιού. Παιχνίδια με τους ζωγράφους. Κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού με εικόνες από έργα ζωγράφων με θέμα το νερό. (Εικόνα 4). Σύνδεση με τα μαθηματικά. Πάνω σε κάθε ζωγράφο βάζουμε νούμερα που θα προχωρήσουν τα παιδιά. Κατασκευάζουμε με χαρτόνι ένα μεγάλο ζάρι.



Εικόνα 4 : Δείγμα δημιουργίας επιτραπέζιου παιχνιδιού.

Στη συνέχεια πάνω σε ένα μεγάλο μπλε πανί τοποθετήσαμε εικόνες από έργα ζωγράφων. Οι εικόνες αποτελούσαν τα βότσαλα για να μη βραχούν τα παιδιά. Τα παιδιά ένα-ένα έπρεπε να περάσουν το ποτάμι. Ο «εντολέας» με γυρισμένη την πλάτη έχοντας τις αντίστοιχες εικόνες από τα βότσαλα μπερδεμένες περιέγραφε την εικόνα που θα πρέπει να πατήσει το παιδί που βρίσκεται στο ποτάμι. Κέρδιζε όποιος δεν βρεχόταν (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Το ποτάμι των ζωγράφων

4^η Δραστηριότητα: Ενότητα μικροί ζωγράφοι εν δράση. *«Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ανθρώπου να παρουσιάζει τις σκέψεις του με έναν ουσιαστικά νέο, πρωτότυπο τρόπο που να ξεφεύγει από τα συνηθισμένα. Είναι μια φαντασία ή μια σύνθεση απόψεων που δεν είναι μια απλή παράθεση ή συρραφή λογισμών. Η δημιουργικότητα μπορεί περιλαμβάνει τη διαμόρφωση νέων συστημάτων, τη μεταφορά γνώριμων σχέσεων σε νέες καταστάσεις, όπως και το σχηματισμό νέων συσχετισμών»* (Σάλλα Δοκουμετζίδη, 1996: 49). Οι μαθητές χωριζόμενοι σε 3 ομάδες με τη βοήθεια της νηπιαγωγού η πρώτη ομάδα επέλεξε μέσα από το διαδίκτυο ένα έργο ζωγραφικής κάποιου Έλληνα ή Ξένου ζωγράφου και τα μέλη της ομάδας συνεργατικά προσπάθησαν να το αποτυπώσουν στο χαρτί χρησιμοποιώντας πινέλα και τέμπρες. Έπειτα κόλλησαν την ζωγραφιά πάνω σε ξύλινη κάσα. Η δεύτερη ομάδα προσπάθησε να αποτυπώσει τον ίδιο πίνακα με την χρήση πλαστελίνης και πυλού που χρωματίστηκε. *«Όλη πορεία-διαδικασία για το μετασχηματισμό της ακατέργαστης ύλης σε μορφοποιημένες κατασκευές, είναι μια διαρκής όξυνση της καλαισθησίας του παιδιού»* (Τρούλης, 1991: σ.109 όπως αναφέρεται στο Τσιτσιβά, 2006). Η τρίτη ομάδα επέλεξε να κάνει χρήση υλικών από τη φύση όπως φύλλα δέντρων, κλαδιά κτλ *«Στο φυσικό περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να γίνουν ευφάνταστα και δημιουργικά και να αναπτύξουν δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας όπως και κοινωνικές δεξιότητες»* (Τεμπέλη, 2009, σελ.13).

5^η Δραστηριότητα: Ενότητα κατασκευών για μουσικοκινητική. Το νήπιο δημιουργώντας κατασκευές εξασκεί την αδρή και λεπτή κινητικότητα, αποκτά γνώσεις και δεξιότητες (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 2010; Λάλας & Παλαβιά, 2017), εφαρμόζει κατάλληλα μέσα και υλικά (Παπαδοπούλου, 2004) ενώ ταυτόχρονα γίνεται παρατηρητής άλλων δημιουργημάτων (Ντολιοπούλου, 2002). Οι μαθητές κατασκεύασαν σταγόνες σε χαρτόνι και τις φόρεσαν. Με τη χρήση Η/Υ βάλαμε μουσική και οι σταγόνες σύμφωνα με τη μουσική αραίωναν χορεύοντας στο χώρο παριστάνοντας το ψιλόβροχο ή μαζεύονταν σε μια μεριά όλες μαζί και χόρευαν έντονα παριστάνοντας την καταιγίδα. Στο σταμάτημα της μουσικής οι σταγόνες έπρεπε να ξαπλώσουν κάτω η μία δίπλα στην άλλη έτσι ώστε να ξαναρχίσει ο κύκλος του νερού. Έπειτα τα νήπια χωρίστηκαν σε 3 ομάδες και κατασκεύασαν σταγόνες βροχής (κόβοντας μοτίβα σε μπλε χαρτόνι) τον ήλιο και το χιόνι και τις κρέμασαν σε μία κρεμάστρα ρούχων αντίστοιχα. Καθημερινά ανάλογα με τον καιρό τα νήπια τοποθετούσαν σε ένα πίνακα με τον τίτλο δελτίο καιρού τον καιρό που βίωναν την συγκεκριμένη μέρα. Στον ίδιο πίνακα η νηπιαγωγός είχε γραμμένες τις λέξεις: ψιλόβροχο, μπουρίνι, δυνατή βροχή κ.α. Η δραστηριότητα επεκτάθηκε και στις 4 εποχές.

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία σε όλες τις παραπάνω δραστηριότητες δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα: 1. Στη διαθεματική προσέγγιση με χρήση και άλλων γνωστικών αντικειμένων, 2. Ο καταιγισμός ιδεών στην ολομέλεια όλων των δραστηριοτήτων που έρχονται σε επαφή, 3. Η καταγραφή κάθε νέας γνώσης που αποκτούν από τις δραστηριότητες στον αρχικό εννοιολογικό χάρτη, 4. Η αρχική-μέση και τελική αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας (Σακελαρίου, 2005). 5. Η συσχέτιση των στοιχείων της εποπτικής διδασκαλίας

με την δική τους πραγματικότητα, 6. Η ενεργή ομαδοσυνεργατική συμμετοχή των μαθητών

Βιβλιογραφία

- Ausubel, D. (1968), *Educational Psychology*, New York: Holt, Rinehart & Winston
- Arnheim Rudolf, (2004), *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, University of California Press, USA.
- Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Novak J (1991a). Concept maps and Vee Diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, *Instructional Science*, Vol. 19, pp 1-25.
- Novak J. (1998). *Learning creating and using knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, USA.
- Rachanioti, E., & Romprou, M. (2016). Παιχνίδια με ψηφίδες στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 156-176.
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(4), 451-457.
- Wood, E. (2008-2009). Conceptualising a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy and practice, in D. Kurschner (Ed.) *From children to red haters: Diverse images and issues of play. Play and Culture Studies*, 8: 166-189.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1): 4-18. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>.
- Βιγγόπουλος Η. (1983). *Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γρόσδος, Σ., (1998). *Δημιουργικά χρωματιστά παιχνίδια*, Τυποφιλία/ Μαστορίδης, Θεσσαλονίκη.
- Ζευκιλής Α. (1989). «Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας», Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα : Γρηγόρη
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κούβου Ου. (2010). Κι όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Ταφταρίδης Ν., Κανελλόπουλος Π., (επιμ.), *Η τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη*, (σ. 47-56). Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαγουλιώτης Α. Ν. (2002). Εικαστικές δημιουργίες Ι μέσα από την παρατήρηση -Ιδέες -Σκέψεις -Προτάσεις δραστηριοτήτων. Αθήνα: Καστανιώτη, 2002.
- Μαγουλιώτης Α. Ν. (2014), *Εικαστική Αγωγή*, Αθήνα: Συμμετρία
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2004). *Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998β). Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ). ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., 2005: Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο: Πανταζής, Σ., και Σακελλαρίου, Μ.: *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί Προτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη Τ. (1996). Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη. Αθήνα : Εξάντας.
- Τεμπέλη, Κ. (2019). *Διαμορφώνοντας το χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου μαζί με τα παιδιά με την αξιοποίηση υλικών της φύσης* (Master's thesis).
- Τρίμη Ε. (2001). « Ανακυκλώνοντας μέσα από την τέχνη. Κατασκευές παιδαγωγικού εποπτικού υλικού με απλά καθημερινά υλικά», *Εικαστική Παιδεία*, 17, 150-160.
- Τρίμη, Ε., & Μαναβόπουλος Κ., (1991), *Προωθώντας τις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών μέσα από ένα εικαστικό πρόγραμμα με φαινομενικά άχρηστο υλικό*, σελ. 229-243.
- Τσιτσιβά, Α. (2006). *Εικαστικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο εμπνευσμένες από τεχνικές και έργα καλλιτεχνών* (Bachelor's thesis).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1994). Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, Αθήνα 1994.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών* Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Φύκαρης, Ι. (2016). «Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-128. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.9223>

Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στο : https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf. Ανακτήθηκε 9/11/2019.

Ζάραγκας, Χ., (2015) Ψυχοπαιδαγωγικές Βάσεις τη Κινητικής Αγωγής. Διαθέσιμο στο <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1485> . Ανακτήθηκε 6/3/2019

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013. Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες - Πολιτισμός Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο: Εικαστική αγωγή Τάξεις: Α΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού & Α΄ - Γ΄ Γυμνασίου. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%82%20%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>Ανακτήθηκε 10/11/2019.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στο: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10828/1910_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%5B1%5D.pdf Ανακτήθηκε στις 10/11/2019.

Φύκαρης Ι.Μ, (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.