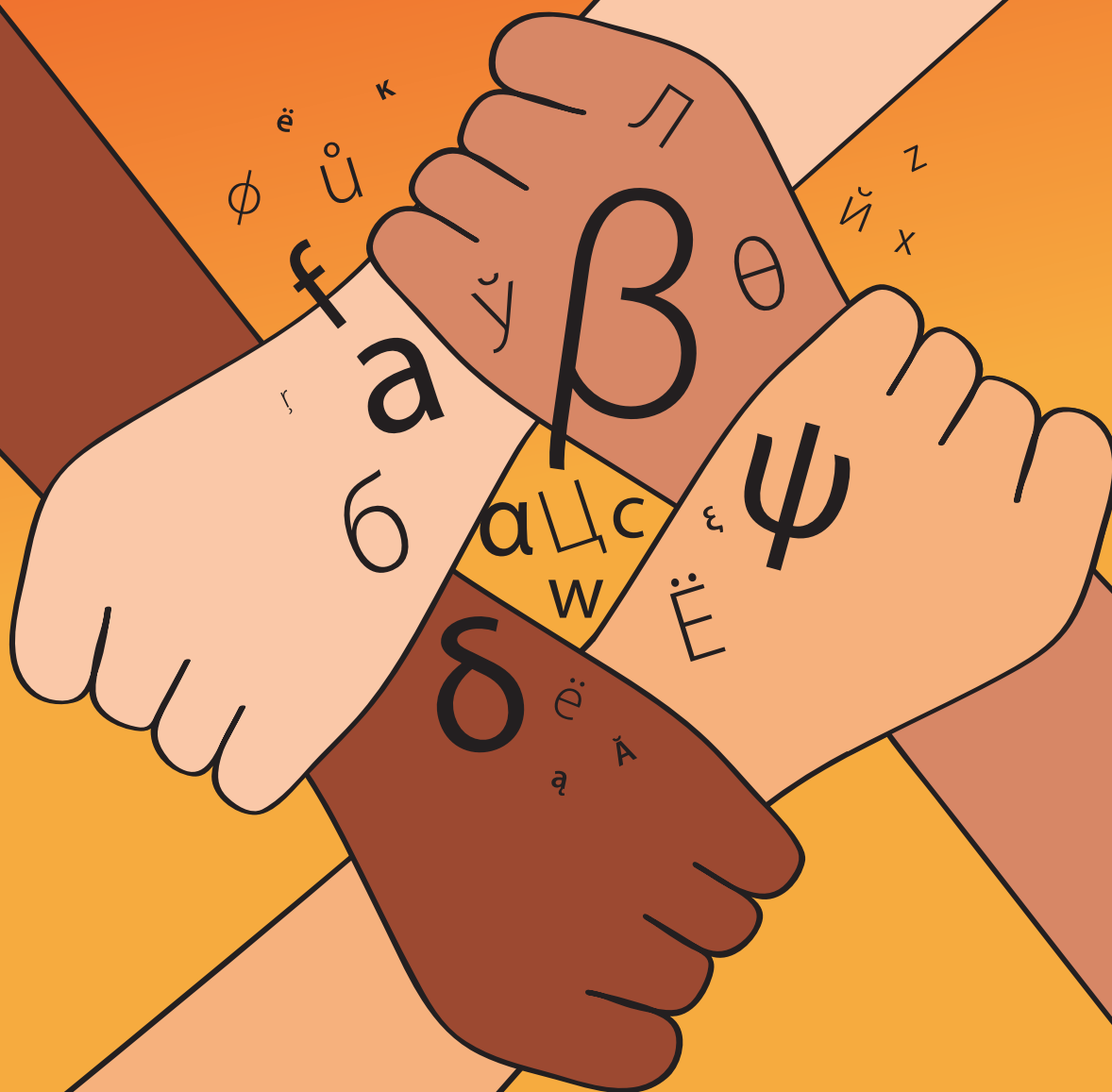


**Διδακτική της Γλώσσας
σε πολυγλωσσικές τάξεις:
Προτάσεις και εφαρμογές**



Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

Στο παρόν τεύχος του i-Teacher, προβαλλόμενο άρθρο είναι το επίκαιρο κείμενο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, του κου Μαλέτσκου Αθανάσιου και του κου Μαστρογιάννη Αλέξη, με τίτλο: *Διδακτική της Γλώσσας σε πολυγλωσσικές τάξεις: Προτάσεις και εφαρμογές.*

Ακόμα, επισημαίνουμε το κείμενο μιας ακόμα συνέντευξης του Νίκου Αμανατίδη (Συντονιστή Ε.Ε. Π.Ε.70) από έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται στο Μπαγκλαντές, τον Τζαχίντ Μπιν Μάτιν, για το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαίδευση στη χώρα του.

Ξεφυλλίστε το 22ο 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 ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

<http://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 Μαΐου 2020***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-5-2020 ως και 30-6-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 23ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 23ου τεύχους:

- Ως 30-6-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-07-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-07-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-07-2020, ανάρτηση του 23ου 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. 10	00.Θ.Ε. Συνέντευξη με τον Τζαχίντ από το Μπαγκλαντές.
Σελ. 15	01.Θ.Ε. Διδακτική της Γλώσσας σε πολυγλωσσικές τάξεις. Προτάσεις και εφαρμογές.
Σελ. 40	01.Θ.Ε. Language learning and the study abroad experience.
Σελ. 48	01.Θ.Ε. Ειδική Εκπαίδευση. Κριτική και τεκμηρίωση του περιεχομένου και της σκοπιμότητας του κινήματος Σχολεία φιλικά διακείμενα προς τη δυσλεξία.
Σελ. 56	01.Θ.Ε. Η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή.
Σελ. 66	03.06.Θ.Ε. Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.
Σελ. 85	03.08.Θ.Ε. Υπολογιστική σκέψη. Έννοια και διακριτότητά της.
Σελ. 95	03.11.Θ.Ε. Η χρήση του Διαδικτύου από παιδιά Νηπιαγωγείου. Απόψεις γονέων.
Σελ. 106	03.13 Θ.Ε. Κινητικότητα και προσανατολισμός ατόμων με οπτική αναπηρία. Χωρικές δεξιότητες, βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας, εφαρμογές οπτικών-απτικών χαρτών.
Σελ. 114	03.13.Θ.Ε. Ειδική αγωγή και αξιοποίηση διαδικτυακών εφαρμογών. Μελέτη περίπτωσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
Σελ. 123	03.13.Θ.Ε. Επιδράσεις από την χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων ατόμων με Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού.
Σελ. 132	03.15.Θ.Ε. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο Η περίπτωση της μεικτής σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας.

Σελ. 141	03.15.Θ.Ε. Περιγραφή και ανάλυση διαγλωσσικών λαθών στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών σωμάτων. Η (ορθο)γραφική αναπαράσταση των λεξικών τόπων.
Σελ. 150	03.21.Θ.Ε. Η παραδοσιακή μουσική και το δημοτικό τραγούδι στα Προγράμματα Σπουδών
Σελ. 158	03.Θ.Ε. Η διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στην σχολική μονάδα μέσω των Τ.Π.Ε. Η περίπτωση Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) του νομού Αττικής.
Σελ. 167	03.Θ.Ε. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyberbullying).
Σελ. 175	08.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.
Σελ. 184	08.Θ.Ε. Η επιθετικότητα των μαθητών και οι ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές αντιμετώπισής της.
Σελ. 189	08.Θ.Ε. Στερεότυπα Φύλων. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα ισότητας Φύλων.
Σελ. 197	10.Θ.Ε. Antigone. One myth – three versions. Sophocles – Jean Anouilh - Bertolt Brecht.
Σελ. 212	10.Θ.Ε. Η εισαγωγή των διαμοιραζόμενων πρακτικών στη διοίκηση των Ελληνικών σχολικών μονάδων.
Σελ. 221	10.Θ.Ε. Η επίδραση της γονικής εμπλοκής σε σχέση με την εθνική κουλτούρα.
Σελ. 232	10.Θ.Ε. Οι δημοκρατικές εκφάνσεις της ηγεσίας στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα.
Σελ. 241	11.Θ.Ε. Ηλεκτρονική αξιολόγηση σχολικής επίδοσης μαθητών.
Σελ. 249	14.Θ.Ε. Μικροδιδασκαλία. Κριτική ανάγνωση κειμένων.
Σελ. 253	15.Θ.Ε. Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σελ. 260	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών.
Σελ. 270	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων μέσα στις σχολικές μονάδες.
Σελ. 279	17.Θ.Ε. Αξιολόγηση. Μία πρόκληση για το Σχολείο του Αύριο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 285	02.Θ.Ε. Η διδακτική προσέγγιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων με τη βοήθεια του κανονισμού GDPR.
Σελ. 291	03.01.Θ.Ε. Η αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.
Σελ. 302	03.02.Θ.Ε. Αξιοποίηση διαδραστικού λογισμικού Geogebra στην εκπαιδευτική διαδικασία - Εικονικό εργαστήριο ανάμιξης διαλυμάτων.
Σελ. 321	03.02.Θ.Ε. Δημιουργία video animation με την εφαρμογή Animaker για ενσωμάτωση και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Σελ. 334	03.21.Θ.Ε. Η ζωγραφική του Picasso μέσα από την οπτική πλευρά των νηπίων.
Σελ. 342	03.Θ.Ε. Εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του λογισμικού Gimp στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθησιακών αντικειμένων της Αισθητικής Αγωγής.
Σελ. 350	04.Θ.Ε. Αρχαϊκή εποχή (800-479 π .χ.) Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. για την Ιστορία της Α Γυμνασίου.
Σελ. 359	04.Θ.Ε. Γνωριμία με τον κ. Κ.Ο.Κ. Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο.
Σελ. 371	04.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με αξιοποίηση του λογισμικού Google Earth Pro και τίτλο: Παραγωγικότητα και ερημοποίηση οικοσυστημάτων.
Σελ. 381	04.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στην Ιστορία της Γ' Γυμνασίου. Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος και οι έντονες ζυμώσεις την περίοδο 1828-1843.

Σελ. 389	04.Θ.Ε. Έκφραση και δημιουργία: Το μήμα της μάνας. του Ανδρέα Καρκαβίτσα.
Σελ. 399	04.Θ.Ε. Σενάριο για ερευνητική εργασία σε μεταπτυχιακό επίπεδο: Οικονομική και τεχνική ανάλυση μεθόδων αξιοποίησης παραπροϊόντων με εργαλεία Τ.Π.Ε.
Σελ. 403	04.Θ.Ε. Υλοποίηση και αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου για την ενότητα: Αρχές Περιβαλλοντικού Δικαίου.
Σελ. 411	05.Θ.Ε. Περιβαλλοντική εκπαίδευση, αρχαιολογικοί χώροι και Τ.Π.Ε. Μελέτη περίπτωσης: Η Αρχαία Ολυμπία.
Σελ. 419	06.Θ.Ε. Η "γειτονιά" σε φωτογραφία. Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο.
Σελ. 428	11.Θ.Ε. Η δυναμική των Erasmus+ έργων στην υλοποίηση διεπιστημονικών πρακτικών σε εικονικά και φυσικά περιβάλλοντα μάθησης.

Συνέντευξη για την εκπαίδευση στο Μπαγκλαντές, από τον εκπαιδευτικό Τζαχίντ Μπιν Μάτιν



1. Αγαπητέ Τζαχίντ Μπιν Μάτιν καλησπέρα σας και καλώς ήλθατε στην διαδικτυακή μας συνέντευξη αναφορικά με το εκπαιδευτικό προφίλ στο Μπαγκλαντές. Θα θέλαμε να μας πείτε μερικά πράγματα για τον εαυτό σας, το επάγγελμά σας και τη θέση, τα χρόνια εμπειρίας και τον τρόπο εργασίας σας.

Έχω εργαστεί στην εκπαίδευση τα τελευταία είκοσι ένα χρόνια σε διαφορετικές θέσεις και βαθμίδες. Σήμερα εργάζομαι στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας και Ανώτατης Εκπαίδευσης του Μπαγκλαντές ως Αναπληρωτής Καθηγητής Αγγλικών, OSD.

2. Σας ευχαριστώ πολύ. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε λίγα πράγματα σχετικά με τη δομή της εκπαίδευσης

στη χώρα σας, στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα έτη σπουδών, τα διάφορα είδη σχολείων καθώς και τις πανεπιστημιακές σχολές.

Η πατρίδα μου έχει αρχική εκπαίδευση Προ-Δημοτικής και Πρωτοβάθμιας (από 1 έως 8 έτη), Δευτεροβάθμιας (4 έτη) και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (4 + 1 έτη). Υπάρχουν αντιστοίχως αυτόνομες- μεμονωμένες ιατρικές, αγροτικές σχολές καθώς και πολυτεχνία για τις επιστήμες των μηχανικών και αρχιτεκτόνων. Επίσης πανεπιστήμια και τεχνικά κολέγια.

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

Η ποιοτική εκπαίδευση δεν είναι ούτε ζήτημα ούτε πρόβλημα, αλλά πρόκληση.

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

Υπάρχουν αμφότερες, οι τελικές και οι διαμορφωτικές αξιολογικές εξετάσεις, (CA) για τη βαθμολόγηση των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών ώστε να προβιβαστούν στην επόμενη τάξη. Τα διαγνωστικά τεστ εισαγωγής σε συνδυασμό με τη μαθησιακή πρόοδο όπως αντικατοπτρίζεται στη Δευτεροβάθμια και

Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εξέταση κρίνουνε την είσοδο των μαθητών στο πανεπιστήμιο.

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

Η διδασκαλία ως επάγγελμα πρέπει να είναι εφοδιασμένη με ευρύτερη υποδομή και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση.

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

Η διδασκαλία ως επάγγελμα δεν θεωρείται ακόμα ως ένα κορυφαίο, συνεχούς προοπτικής καθώς και επάγγελμα επιρροής στη χώρα μου.

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

Υπάρχει κυρίως διδασκαλία, αλλά υπάρχουν και εργασίες αντιστοίχισης, δυαδική εργασία, ομαδική εργασία, έρευνα, μάθηση βάσει σχεδίου κλπ.

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

Εκτός από τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα υπάρχουν οι Μελέτες για την Ιστορία του Μπαγκλαντές καθώς και για την Παγκόσμια Ιστορία, η Επιστήμη, η Θρησκεία, οι ΤΠΕ, η Φυσική Αγωγή και η Υγιεινή Διαβίωση, η Εκπαίδευση Εργασίας και Ζωής, η Επιστήμη της Γης, οι Γεωργικές Σπουδές, η Γλώσσα και ο Πολιτισμός των Εθνικών Ομάδων Μειονότητας, όπως επίσης οι Τέχνες αλλά και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός .

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

Το Υπουργείο Παιδείας έχει αναλάβει την πρωτοβουλία παρακολούθησης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας μέσω των Συμβούλων Εκπαίδευσης. Σχετικό εγχειρίδιο οδηγιών καθώς και έγγραφα καθοδήγησης έχουν εκδοθεί πρόσφατα χωρίς να έχουν ακόμη ολοκληρωθεί.

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

Η κατάρτιση πριν προπτυχιακών φοιτητών δεν είναι υποχρεωτική. Οι ενεργοί εκπαιδευτικοί έχουν την υποδομή για συνεχή επιμόρφωση. Μερικές φορές καταρτίζονται μέσω έμμισθης εκπαιδευτικής άδειας, μπορούν να κάνουν προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές κατάρτισης κλπ. Κάνουν μαθήματα το βράδυ / στο τέλος της εβδομάδας. Υπάρχουν βραχύχρονα μαθήματα κατάρτισης ή προγράμματα ενημέρωσης και προσανατολισμού με την είσοδο και εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτομίας στην εκπαίδευση.

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

Οι ΤΠΕ έχουν εισαχθεί ως θεματική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν αίθουσες πολυμέσων, εργαστήρια ΤΠΕ και διαδραστικά ψηφιακά εγχειρίδια.

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

Διάφορες τάξεις στη σχολική εκπαίδευση υιοθετούν και εφαρμόζουν μάθηση μέσω πρότζεκτ. Υπάρχουν συνεργασίες σχολείων με μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, βιβλιοθήκες και τοπικές αρχές υιοθετώντας τη μέθοδο πρότζεκτ για διάφορες θεματικές καθώς και τοπικά προβλήματα.

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

Είναι το μείγμα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και της εκπαίδευσης που βασίζεται στη γνώση. Η εκπαίδευση βασισμένη στη γνώση είναι πιο διαδεδομένη στη χώρα μας και η εκπαίδευση με βάση τις δεξιότητες έχει εισαχθεί σε μεταγενέστερο χρόνο.

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

Υπάρχει διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής ως γλώσσας-θεματικής από την πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας έως την τελευταία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

15. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια τώρα ας αναφερθούμε και στην μετανάστευση και την προσφυγιά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπάρχει σχέδιο εκπαιδευτικής στήριξης της μετανάστευσης και υποστηρικτική υποδομή για το μαθητικό μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό στη χώρα σας;

Δεν υπάρχει σχέδιο εκπαιδευτικής στήριξης της μετανάστευσης στην εκπαίδευση μας. Αλλά υπάρχει η εφαρμογή του Αγγλικού μοντέλου διδασκαλίας και κατάρτισης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

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

Ένας εκπαιδευτικός δικαιούται σύνταξης στην ηλικία των πενήντα επτά ετών.

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

Ο υποψήφιος θα πρέπει να έχει το σχετικό πτυχίο μαζί με μεταπτυχιακές σπουδές καθώς και τη σχετική πολυετή εμπειρία ώστε να υποβάλει αίτηση για τη θέση του Διευθυντή ή Συμβούλου στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον ο κάθε υποψήφιος θα πρέπει να έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τίτλους για να μετέχει της εξέτασης του δημοσίου στο Μπαγκλαντές ώστε να μπορέσει να γίνει μέλος της Γραμματείας Γενικής Παιδείας και να του επιτραπεί να οριστεί ως Λέκτορας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε κάποιο κολέγιο. Στη συνέχεια και βαθμιαία ο υποψήφιος θα πρέπει να περάσει συγκεκριμένες εξετάσεις σε τμήματα και ανώτερες βαθμίδες ώστε να μπορέσει να προκριθεί για την επόμενη θέση. Έτσι, ο υποψήφιος προάγεται ως Επίκουρος Καθηγητής, Αναπληρωτής Καθηγητής και Καθηγητής. Κατόπιν ο Καθηγητής αποκτά την υπευθυνότητα του Διευθυντή ενός τριτοβάθμιου κολεγίου.

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

Υπάρχει Εκπαιδευτικός Νόμος ως σχέδιο που βρίσκεται στο στάδιο της εφαρμογής.

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

Δεν υπάρχει επιλογή από την πρώτη έως την Α' Λυκείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρά μόνο ενός εγχειριδίου, και όποτε κριθεί απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις απαραίτητες ενημερώσεις. Υπάρχουν επιλογές στη Β και Γ Λυκείου. Τα βιβλία είναι αποτελεσματικά και έχουν ποιότητα. Ίσως το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να μεταρρυθμιστεί.

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

Δεν είναι όλα τα σχολεία καλά εξοπλισμένα και δεν διαθέτουν την απαραίτητη υποδομή. Αλλά η κυβέρνηση παρέχει σταδιακά τη σχετική υποδομή σε όλα τα σχολεία.

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

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

Νίκος Αμανατίδης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

Web Sites: <https://nikosamanatidis.weebly.com>

<https://nikosaman5.wixsite.com/alexandria>

<https://remote.com/nikosaman>

Διδακτική της Γλώσσας σε πολυγλωσσικές τάξεις: Προτάσεις και εφαρμογές

Μαλέτσκος Αθανάσιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Μακεδονίας

maletskos@sch.gr

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας

alexmastr@sch.gr

Περίληψη

Η σχολική κοινότητα, τη σημερινή εποχή, οφείλει να αποδεχτεί και να σεβαστεί την πολυγλωσσία, την ποικιλομορφία των πολιτισμών και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει από τη μια μεριά να δημιουργεί ένα πλαίσιο σεβασμού της πολυγλωσσίας και της πολιτισμικής διαφορετικότητας και από την άλλη να εφαρμόζει εκπαιδευτικές μεθόδους και διδακτικές τεχνικές, που προάγουν τη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα και ενθαρρύνουν την επικοινωνιακή χρήση της Γλώσσας από όλους τους/τις μαθητές/τριες. Κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας χρειάζεται να υιοθετούνται διδακτικές πρακτικές και να χρησιμοποιούνται διδακτικά μέσα και υλικά, στην κατεύθυνση της βιωματικής μάθησης, με στόχο να δίνονται οι ευκαιρίες στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές και μαθήτριες να αναπτύξουν εκείνη τη μορφή της ελληνικής γλώσσας που θα τους δώσει πρόσβαση στη διδακτέα ύλη, αλληλεπίδραση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και θα τους βοηθήσει στη διαδικασία ανταλλαγής νοημάτων. Ο εναρμονισμός της διδασκαλίας με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών, τα σχέδια εργασίας (projects), η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, το θεατρικό παιχνίδι, οι στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις και οι δραστηριότητες έκφρασης των συναισθημάτων κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, παρέχουν ένα πλούσιο -σε λόγο- περιβάλλον και συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Η χρήση αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία της Γλώσσας αλλά και τα παραμύθια, οι μύθοι, οι ιστοριούλες, τα λογοτεχνικά βιβλία κ.ά. έχουν ως στόχο να συμβάλουν στην ανάπτυξη του παιδιού, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, τη φωνολογική συνειδητοποίηση, τη γλωσσική ανάπτυξη, την εξοικείωση με ποικίλα είδη γραπτού λόγου και, γενικά, την κατανόηση του περιβάλλοντος. Η συνεργασία με τις οικογένειες, η ομαδική δουλειά των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με μια διαρκή, περιοδική και συστηματική επιμόρφωσή τους, καθώς και η οργάνωση υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προωθούν τη γλωσσική και κοινωνική ένταξη, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλώσσα, διδακτική, πολυγλωσσική τάξη

Εισαγωγή

«Τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου» (*The limits of my*

language mean the limits of my world), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Αυστροβρετανός φιλόσοφος (Martland, 1975).

«Η Γλώσσα είναι η ταυτότητά μας, η σκέψη μας. Με τις λέξεις η ψυχή και το πνεύμα μας βγαίνουν προς τα έξω. Είναι το φωναχτό αγέρι της ζωής...», Χρίστος Τσολάκης, Γλωσσολόγος, Ομότιμος καθηγητής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1935-2012).

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο παρατηρείται το φαινόμενο να συνυπάρχουν στις τάξεις παιδιά που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά από τους/τις συμμαθητές/τριές τους, που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναζητήσουν τρόπους αξιοποίησης της ετερότητας και της γλωσσικής πολυμορφίας των μαθητών/τριών τους. Η Γλώσσα, είτε προφορική είτε γραπτή, είναι το κρισιμότερο διαμεσολαβητικό μέσο, μέσω του οποίου συντελείται η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, ενώ, συγχρόνως, αποτελεί και φορέα πολιτισμικών στοιχείων και μέσων για την κατανόηση της διαφορετικότητας. Στις τάξεις του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου εμφανίζεται, πλέον, η κατάσταση της πολυγλωσσίας, αφού πολλές τάξεις αποτελούνται από μαθητές/εκπαιδευόμενους που δε μοιράζονται μία κοινή μητρική γλώσσα, αλλά προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι μιλούν μεταξύ τους ξεχωριστές γλώσσες και η συμπεριφορά και η κουλτούρα τους μπορεί να διαφέρουν τελείως. Η κατάσταση αυτή μπορεί να δημιουργήσει διδακτικά ζητήματα, αλλά μπορεί να αποτελέσει, ταυτόχρονα, και τη βάση για σύγκριση, συζήτηση και στοχασμό. Σε αυτές τις πολυγλωσσικές τάξεις, η γλώσσα-στόχος ενδέχεται να χρησιμοποιείται περισσότερο, αφού θα αποτελεί τη μόνη κοινή γλώσσα, την οποία οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι θα χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, όχι μόνο σε ενδοσχολικά αλλά και σε εξωσχολικά περιβάλλοντα (I.K.Y., 2013). Για αυτό τον λόγο, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί ισχυρή διδακτική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να γίνεται σεβαστή αυτή η γλωσσική πολυμορφία και η πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη, ενώ, επιπροσθέτως, και η επικέντρωση στον κυριότερο στόχο, στην παροχή, δηλαδή, προς τους μαθητές/εκπαιδευόμενους, των καλύτερων δυνατών επικοινωνιακών, συντακτικών και γραμματικών δεξιοτήτων της γλώσσας - στόχου οξύνει την παιδαγωγική «αγωνία» (I.K.Y., 2013).

Το ζητούμενο δεν είναι μόνο να μπορούν να επικοινωνούν με επάρκεια οι μαθητές/τριες, αλλά να κατακτήσουν εκείνη την όψη της γλωσσικής ικανότητας που θα τους επιτρέψει την αποτελεσματική μάθηση και αλληλεπίδραση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Jim Cummins (Χατζηδάκη, 2014; Σκούρτου, 2011; Cummins, 2005; 2000), οι μαθητές/τριες δεν αρκεί να αναπτύξουν την ευχέρεια στη συνομιλία (conversational fluency), δηλαδή την ικανότητα να διεξάγουν μια φιλική και άνετη συνομιλία εκ του σύνεγγυς ή τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills), δηλαδή τις γνώσεις σχετικά με το φωνολογικό και γραμματικο-συντακτικό σύστημα της γλώσσας, αλλά και τον γραμματισμό, γνώσεις τις οποίες μπορεί να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες με μεθοδική και οργανωμένη διδασκαλία είτε στη σχολική τάξη είτε έξω από το σχολείο (π.χ. μέσω της ανάγνωσης

κειμένων). Το σχολικό περιβάλλον θέτει συγκεκριμένες και υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του, που δεν καλύπτονται από αυτές τις όψεις της γλωσσικής ικανότητας. Αναμφίβολα, υπάρχουν αλλόγλωσσα παιδιά, στις τάξεις, με μειωμένο επίπεδο συγκέντρωσης ή αδυναμία κατανόησης. Την εννοιολογική κατανόηση τη δυσχεραίνουν, οπωσδήποτε, και οι συναντώμενες νέες έννοιες αλλά και τα νέα μαθήματα-αντικείμενα που εισάγονται, σταδιακά, στις μεγαλύτερες τάξεις. Σε μια τέτοια «δύσκολη» και απαιτητική διδακτική συνθήκη, παρουσιάζεται αρρυθμία στη φωνολογική ενημερότητα, σύγχυση μεταξύ φωνημάτων και συμβόλων αλλά και αδυναμία κατανόησης εντολών. Έτσι, επαναλαμβάνονται, άκριτα, γνωστές προφορικές ή γραπτές εκφράσεις, γίνονται λάθη στον εντοπισμό των κατάλληλων λέξεων, κατά τον σχηματισμό μιας πρότασης, παρατηρούνται δυσχέρειες στην εννοιολόγηση και την εννοιοδότηση και δημιουργούνται συντακτικοί σκόπελοι. Επιπλέον, καταγράφονται ανασχές κατά την τοποθέτηση, στη σειρά, σκέψεων προφορικών ή γραπτών, δυσκολίες κατά την ανάγνωση ενός κειμένου και την κατανόησή του, εμπόδια κατά τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας του κειμένου, όπως, επίσης, και προβλήματα, εξαιτίας του περιορισμένου λεξιλογίου.

Ενώ οι γνώσεις σχετικά με το φωνολογικό και γραμματικο-συντακτικό σύστημα της γλώσσας, καθώς και τον γραμματισμό κατακτώνται μέσα σε ένα με δύο χρόνια σε ικανοποιητικό βαθμό, για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτούνται, μάλλον, περισσότερα από πέντε χρόνια σπουδών (Cummins, 2005). Τέτοια ευρήματα οδηγούν στην υπόδειξη για μια πολυετή υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών, κυρίως μέσα στις τάξεις τους, με τη μορφή της υιοθέτησης καλών πρακτικών, που θα προωθήσουν την καλλιέργεια του ακαδημαϊκού χαρακτήρα της γλώσσας σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Οι σχετικές προτάσεις του Cummins, όσον αφορά στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών των συμβατικών τάξεων να ενισχύσουν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας, δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου θα λαμβάνεται υπόψη η προσωπική ταυτότητα όλων των μαθητών/τριών (διαπραγμάτευση ταυτότητας) και θα παρέχεται επαρκής γνωσιακή πρόκληση, προκειμένου να γίνει η μάθηση ενδιαφέρουσα και μετασχηματιστική. Για την υλοποίηση του μοντέλου προτείνονται διάφορες τεχνικές και στρατηγικές (Χατζηδάκη, 2014; 2011; Cummins, 2005), που αφορούν στο τι μπορεί να επιτευχθεί στη συμβατική τάξη στην οποία φοιτά ο/η δίγλωσσος/η μαθητής/τρια.

Η ένταξη μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πρόβλημα που απασχολεί ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθημερινά συνυπάρχουν με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα, για χρόνια, κυριαρχούσε η εσφαλμένη άποψη περί πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας. Σε αυτό το ελλιπές εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει πολλά να συμβάλει και να προσφέρει, αφού στοχεύει, καταρχάς, στη στήριξη και την κατανόηση «διαφορετικών πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2001).

Η υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών δεν μπορεί να περιορίζεται στο να

μάθουν τα βασικά στοιχεία του συστήματος της δεύτερης γλώσσας (αυτό δεν αρκεί για την αποτελεσματική φοίτησή τους στη συνέχεια) ή στο να καλύψουν τις βασικές επικοινωνιακές ανάγκες τους (τις οποίες θα καλύψουν και χωρίς συστηματική διδασκαλία, όπως αποδεικνύει η περίπτωση εκατοντάδων παιδιών που δε φοίτησαν σε τάξεις υποδοχής), αλλά απαιτείται να δίνονται οι ευκαιρίες και στους/στις μαθητές/τριες αυτούς/ές να αναπτύξουν εκείνη τη μορφή της ελληνικής γλώσσας που θα τους δώσει γρήγορα πρόσβαση στη διδακτέα ύλη και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ακόμη και εάν το επίπεδο ελληνομάθειάς τους είναι ακόμη σχετικά χαμηλό.

Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να εντυφλήσει σε τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας και θα αναλύσει τον κρίσιμο ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. Θα παρουσιαστούν, επίσης, διδακτικές πρακτικές που συνεισφέρουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων στη Γλώσσα σε πολυγλωσσικές τάξεις, καθώς και προτάσεις διδακτικών εφαρμογών, με τις οποίες μαθητές/τριες συνεργάζονται, μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν, και μεταξύ τους αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό.

Αποτελεσματική Διαχείριση της Πολυπολιτισμικότητας και της Πολυγλωσσίας

Για την επιτυχία της διαπολιτισμικής και πολυγλωσσικής εκπαίδευσης, η γλωσσική επάρκεια είναι κρίσιμη και, μάλιστα, αυτή δεν περιορίζεται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια, η εκμάθηση της ελληνικής είναι απολύτως αναγκαία για την επιτυχή ένταξη και την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και διαρροής των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Ωστόσο, και οι ξένες γλώσσες, όπως και η μητρική γλώσσα του/της μαθητή/τριας, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας για «διαπολιτισμική επικοινωνία» και για τη «συζήτηση μεταξύ πολιτισμών». Το διδακτικό υλικό, καθώς και οι διδακτικές τεχνικές, μεθοδολογίες και προσεγγίσεις, που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των γλωσσών στο πολυπολιτισμικό σχολείο, είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών και την επιτυχία τους, όσον αφορά στις σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, όταν αξιοποιείται και γίνεται αποδεκτή στο σχολείο και η μητρική τους γλώσσα, η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη είναι ομαλότερη.

Σε κάθε περίπτωση, η μητρική γλώσσα θα πρέπει να γίνει η γέφυρα, η σκαλωσιά για την οικοδόμηση της νέας γνώσης και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, λειτουργώντας ως μεταγλώσσα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θεωρούν την πολυγλωσσία ως προνόμιο, υπογραμμίζοντας και εξαίροντας τις ικανότητες, τις κλίσεις και τα ταλέντα αυτών των αλλόγλωσσων παιδιών, που, αρχικά, δύσκολα αναδεικνύονται, εξαιτίας της γλωσσικής «μειονεξίας» τους (Ιωάννου & Ιερωνυμίδη, 2010). Τα σχολεία θα πρέπει να στέκονται συμπαραστάτες και ενισχυτές και, σύμφωνα με τον Cummins (2005), να λαμβάνουν, οπωσδήποτε, υπόψη τους/τις μαθητές/τριές τους, οι οποίοι/ες διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας αλλά και οι συμμετοχικές-βιωματικές

διδασκτικές τεχνικές, όπως οι ομάδες εργασίας, η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, προτείνονται ιδιαίτερα σε τάξεις, στις οποίες φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες (Γαϊτανίδου, 2015). Υπάρχει το ενδεχόμενο, μερικοί μαθητές/τριες να γνωρίζουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα. Σε αυτή την ομάδα θα ενταχθούν και οι μαθητές/τριες, που αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, με σκοπό την άμβλυνση των προβλημάτων, μέσω της παροχής βασικών πληροφοριών, βοηθειών, διευκολύνσεων και αποσαφηνίσεων (Γαϊτανίδου, 2015; Παγώνη, Κεφαλίδου & Παπαχρήστος, 2015). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρέχει ισότητα ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες, συνεισφέρει σε θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς και στη διαχείριση της ανομοιογένειας στην τάξη, βοηθάει στην αποδοχή της διαφορετικότητας, όσον αφορά στην εθνικότητα τη φυλή και το φύλο, και αναπτύσσει την επικοινωνία και τη συνεργασία (Palmer, 2017; Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1999).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας

«Οι δάσκαλοι της τάξης, αν δε μάθουν πολλά από τους δίγλωσσους και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, τότε και οι μαθητές τους είναι πολύ πιθανόν να μη μάθουν, να μην κερδίσουν τίποτα από αυτούς» (Cummins, 2005).

Σε συνθήκες πολυπολιτισμικής τάξης, το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται πιο σύνθετο (Tiedt & Tiedt, 2006). Για την εφαρμογή στην πράξη της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να μεριμνούν, ώστε να αξιοποιείται η γλωσσική και πολιτισμική παρακαταθήκη των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Επίσης, κατά την καθημερινή διδακτική πρακτική, θα πρέπει να προωθούν πολυγλωσσικές στρατηγικές και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Επιπλέον, θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην προώθηση των πολλαπλών γραμματισμών. Για τον σκοπό αυτό, θα πρέπει να αναπτύσσουν κατάλληλα διδακτικά υλικά, αλλά και να χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και επιτρέπουν τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι ΤΠΕ, πράγματι, υποστηρίζουν την εξατομίκευση, την ανεξάρτητη μάθηση, την ομαδική εργασία και τη συνεργατικότητα. Αναμφισβήτητα, η διαφοροποίηση, η ομαδοποίηση, η συνεργατικότητα και η εξατομίκευση είναι σημαντικές, εκπαιδευτικές παράμετροι της σχολικής επιτυχίας (Καψάλης & Χαράλαμπος, 1995).

Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης, θα πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία, ακολουθώντας κατάλληλες στρατηγικές με στόχο την κινητοποίηση όλων των μαθητών/τριών. Για αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιεί παιδοκεντρικές μεθόδους που δίνουν ενεργητικό ρόλο στον/στη μαθητή/τρια (Νικολάου, 2005). Επίσης, θα πρέπει να πειραματίζεται ο ίδιος με διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης (Irvine & Armento, 2001), ώστε να βελτιώνονται οι σχολικές επιδόσεις των διαφορετικής προέλευσης μαθητών/τριών του. Στις εναλλακτικές προσεγγίσεις, με αυτά τα χαρακτηριστικά, εντάσσονται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσα από τη διαβάθμιση των διδακτικών δραστηριοτήτων αλλά και των γλωσσικών ασκήσεων, η εξατομίκευση καθώς και η

αξιοποίηση των ΤΠΕ και, κυρίως, των «πολυμέσων» (multimedia).

Ο/Η εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας σε μια πολυγλωσσική τάξη οφείλει να είναι σε θέση:

- *Να φέρεται φιλικά σε κάθε περίπτωση σε όλους τους/τις μαθητές/τριες.*
- *Να φροντίζει ώστε οι μαθητές/τριες να τον καταλαβαίνουν κάνοντας επαναλήψεις, μιλώντας αργά και καθαρά, λέξη-λέξη, εξηγώντας τις βασικές λέξεις με χειρονομίες, μιμήσεις και σωστό τονισμό.*
- *Να βοηθά τα παιδιά να μαθαίνουν τη γλώσσα σταδιακά.*
- *Να παρουσιάζει διάφορες καταστάσεις στα παιδιά, με παιγνιώδη τρόπο.*
- *Να δημιουργεί μια θετική εικόνα της δεύτερης γλώσσας.*
- *Να διδάσκει τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους.*
- *Να χρησιμοποιεί κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε να μεταδίδει τη δεύτερη γλώσσα και τους άλλους πολιτισμούς.*
- *Να συνεργάζεται με τους γονείς.*

Η αποτελεσματικότητα του δασκάλου δε συνδέεται μόνο με τη βαθιά γνώση του περιεχομένου, τη διδακτική δεινότητα, τις οργανωτικές ή διοικητικές δεξιότητες αλλά, οπωσδήποτε, και με το επικοινωνιακό του δυναμικό (Rubio, 2009). Μάλιστα, η σωστή επικοινωνία είναι προαπαιτούμενο και κάθετη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία και μάθηση. Ο/Η εκπαιδευτικός, αναντίρρητα, έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/τριες, λεκτικά και μη λεκτικά (Hughes et al., 2006; Prozesky, 2000), κάνοντας χρήση της γλωσσικής και μη γλωσσικής επικοινωνίας (γλώσσα του σώματος), ώστε να μεγεθυνθούν τα μαθησιακά, γλωσσικά αποτελέσματα, καθώς ερευνητικά δεδομένα δείχνουν (Khan et al., 2017) ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών.

Γενικά, οι δεξιότητες επικοινωνίας αφορούν στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Ως βασικές επικοινωνιακές ικανότητες, δε, του/της εκπαιδευτικού μπορούν να λογισθούν η σωστή και άρτια χρήση του λόγου, η δημιουργία θερμού παιδαγωγικού κλίματος, ο σεβασμός, η οργανωτική ικανότητα, η ενθάρρυνση, η παρακίνηση, η συνεργασία, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, η ικανότητα αλληλεπίδρασης, κωδικοποίησης αλλά και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και μη μηνυμάτων, όπως, επίσης, και η επίγνωση των δυσκολιών, στις οποίες καλούνται να αντεπεξέρχονται τα παιδιά (Khan et al., 2017; Συμονοπούλου, 2016). Σε κάθε περίπτωση, κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας ή κατά την εκμάθηση άλλων γλωσσών, η επικοινωνία έχει κεντρικό και πρωταγωνιστικό ρόλο (Uccelli et al., 2006). Οι δεξιότητες επικοινωνίας, που συναρτώνται με τα εξωτερικά κίνητρα έχουν πολύ μεγάλη επίδραση στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αφού το στιλ επικοινωνίας του δασκάλου μπορεί να έχει σοβαρό, θετικό αντίκτυπο στο ενδιαφέρον και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών, ικανό να δημιουργήσει μια διασκεδαστική και ιλαρή μαθησιακή ατμόσφαιρα στην τάξη (Duta, Panisoara & Panisoara, 2015). Πράγματι, η καλλιέργεια και η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, από τον/την εκπαιδευτικό, μπορεί να αναπτύξει και να εδραιώσει μια υψηλή παιδαγωγική σχέση με τους/τις μαθητές/τριες,

από την οποία, πιθανόν, θα περισσεύουν η εμπιστοσύνη, το παράδειγμα προς μίμηση, η έμπνευση, η συνεργασία, η άνεση και η ασφάλεια, πολλά από τα στοιχεία και συστατικά, δηλαδή, μιας επιτυχημένης παιδαγωγικής και σχολικής επικοινωνίας (Συμονοπούλου, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας την αρετή της μαθητικής ποικιλομορφίας (Μαστρογιάννης, 2014), οφείλουν να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, ώστε να ανταποκρίνονται σε σχολικές συνθήκες, κατά τις οποίες η γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού της τάξης θα αποτελεί κομβική παράμετρο. Ωστόσο, η ενεργητική εμπλοκή του/της μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία, προϋποθέτει, απαρέγκλιτα, την αποδοχή, από τον/την εκπαιδευτικό, της γλωσσικής, πολιτισμικής και προσωπικής ιδιαιτερότητας και διαφορετικότητας κάθε παιδιού, με σκοπό την αξιοποίηση αυτής της πλεονεκτικής ποικιλίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Υπό αυτό το πλαίσιο αποδεκτότητας, είναι περισσότερο πιθανή η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών στην επιζητούμενη διαδικασία οικοδόμησης της μάθησης, ενώ θεωρείται σχεδόν βέβαιη και η δυνατότητα ανάπτυξης της συνείδησης, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών (Ιωάννου & Ιερωνυμίδη, 2010; Losen & Orfield, 2002).

Στρατηγικές, εκπαιδευτικές δράσεις και διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στη γνωριμία, κατανόηση και αποδοχή των άλλων πολιτισμών

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτισμική ετερότητα και τη διαπολιτισμική μάθηση των περιεχομένων διδασκαλίας, μέσω της παροχής αντίστοιχων παραδειγμάτων στην τάξη, από την ιστορία και τον πολιτισμό των περιοχών προέλευσης των μαθητών/τριών. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια και ανάδειξη ευάρμοστης σχολικής κουλτούρας και ευέλικτου σχολικού κλίματος, για να προκρίνεται, έτσι, και να επισημοποιείται η ουσιαστική συμμετοχή, στον σχολικό μικρόκοσμο, των μαθητών/τριών με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές (Σαΐτη, 2018). Μια τέτοια εξέλιξη μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των προκαταλήψεων, μέσω της αξιοποίησης σύγχρονων, μη παραδοσιακών, καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που, πιθανόν, θα πριμοδοτήσει τη συνεργασία, την επικοινωνία, την κατανόηση και τον σεβασμό του «άλλου» (Παγώνη, Κεφαλίδου & Παπαχρήστος, 2015; Κοσσυβάκη, 2002). Αυτά τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας θα προκρίνουν εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές, έτσι ώστε να ενισχύεται η εξέλιξη, η κοινωνικοποίηση και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών, που είναι διαφορετικοί/ές σε σχέση με το φύλο, τη φυλή ή το πολιτισμικό φορτίο (Αβραμίδου, 2011).

Σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον η ανακάλυψη του άλλου είναι η ανακάλυψη μιας σχέσης και όχι η δημιουργία ενός φραγμού (Byram, Geibkova, & Starkey, 2002). Μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διδακτικών δράσεων, οι οποίες στοχεύουν στη γνωριμία, κατανόηση και αποδοχή των άλλων πολιτισμών, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τον σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους. Για να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες άλλους πολιτισμούς μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ως τρόποι παρουσίασης,

επικοινωνίας, πρόσβασης και διοχέτευσης πληροφοριών, δίαυλοι γλωσσικοί, οπτικοί, ακουστικοί, γευστικοί και οσφρητικοί, κινητικοί, καθώς και έκφρασης συναισθημάτων και σκέψης. Συγκεκριμένα:

- *Γλωσσικοί:* Μιλώντας στα παιδιά για άλλους πολιτισμούς. Χρησιμοποιώντας απλές, καθημερινές λέξεις. Μιλώντας για αθλήματα, εφευρέσεις και διάσημους ανθρώπους. Παρουσιάζοντας τον χάρτη της χώρας, την πρωτεύουσα και μεγάλες πόλεις. Παρουσιάζοντας το Αλφάβητο. Χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο για ανεύρεση πληροφοριών για άλλες χώρες.
- *Οπτικοί:* Παρουσιάζοντας φωτογραφίες, βίντεο και ταινίες από τις χώρες. Δείχνοντας αξιοθέατα, μνημεία, παράξενες τοποθεσίες, πίνακες, γλυπτά, χάρτες, σημαίες, γραμματόσημα, χαρτονομίσματα των κρατών. Παρουσιάζοντας χώρους από την καθημερινή ζωή, όπως σχολεία, αγορές, πλατείες κ.ά. Παρουσιάζοντας σημαντικές προσωπικότητες και παραδοσιακές στολές. Αναζητώντας στο διαδίκτυο οπτικό υλικό από άλλες χώρες.
- *Ακουστικοί:* Πρόσκληση ατόμων για να μιλήσουν για τις χώρες τους, ακούσματα τραγουδιών, παραδοσιακή μουσική, σύντομες γλωσσικές εκφράσεις όπως χαιρετισμούς, λέξεις συναλλαγής, παρουσίαση της ιστορίας των χωρών. Αναζήτηση στο διαδίκτυο ακουστικού υλικού από άλλες χώρες.
- *Γευστικοί και οσφρητικοί:* Ετοιμασία παραδοσιακών φαγητών, παρουσίαση βότανων, αφεψημάτων και λουλουδιών.
- *Κινητικοί:* Παρουσίαση και εκμάθηση παραδοσιακών χορών. Ζωγραφίζοντας και κάνοντας χειροτεχνία τις σημαίες των κρατών ή γνωστά μνημεία.
- *Έκφρασης συναισθημάτων και σκέψης:* Ρωτώντας τα παιδιά την άποψή τους για τη μαγειρική, τα ρούχα τη μουσική των χωρών. Ζητώντας από τα παιδιά να βρουν ομοιότητες και διαφορές με άλλους πολιτισμούς. Συζητώντας για σημαντικά γεγονότα και ιστορικά στοιχεία. Μιλώντας για αθλήματα και διάσημους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τους Graves (2006) και Beck, McKeown & Kucan (2002), όπως αναφέρονται από την Τζιβνίκου (2015), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετέλθουν πολλών τρόπων, ώστε να βελτιώσουν το λεξιλόγιο των μαθητών και των μαθητριών τους. Κάποιες περιπτώσεις είναι οι παρακάτω (Τζιβνίκου, 2015; Dalton & Grisham, 2011; Graves, 2006; Preszler, Rowenhorst & Hartmann, 2006; Beck, McKeown & Kucan, 2002):

- *Η παροχή ενός σχολικού περιβάλλοντος πλούσιου σε λόγο, κείμενα και εικόνες, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να μιλούν και να ακούν κείμενα με καθημερινό (πραγματολογικό), λογοτεχνικό και ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Κρίνεται, δε, ως ιδιαίτερα σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να ακούν ή να χρησιμοποιούν λέξεις και προτάσεις σε φυσικά πλαίσια, αλλά και να συνδέουν τις νέες λέξεις και έννοιες με αυτές που είναι ήδη γνωστές. Επιπλέον, ωφέλιμη μπορεί να αποβεί η καθημερινή ακρόαση, καθώς και η συζήτηση και η επαναδιατύπωση από τα παιδιά, με δικά τους λόγια, αυτών των ακροασμένων κειμένων. Ευεργετική μπορεί να είναι, επίσης, η προτροπή προς τους/τις μαθητές/τριες να γράφουν προτάσεις για νέες λέξεις πριν από τη μελέτη της λέξης σε βάθος.*

- *Η προσπάθεια να καταστεί η μάθηση ελκυστική και η χρήση δύσκολων λέξεων ενδιαφέρουσα. Τα παιδιά παίρνουν παράδειγμα από τον/την εκπαιδευτικό τους. Όταν ο/η εκπαιδευτικός δείξει ότι αρέσκεται και αγαπά τις λέξεις και τα κείμενα, τα παιδιά ενδέχεται να παρακινηθούν από αυτό το ενδιαφέρον του/της δασκάλου/λας τους και να δείξουν προσοχή. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου, πολλές φορές, είναι συνάρτηση του έντονου ενθουσιασμού του εκπαιδευτικού, της επισημάνσης από τον ίδιο κάποιων αντιπροσωπευτικών λέξεων αλλά και της ενθάρρυνσής του, ώστε να δοθούν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν αυτές τις οι λέξεις, στον προφορικό και γραπτό λόγο τους. Η αναπαράσταση από τους/τις μαθητές/τριες των γνώσεών τους για τις λέξεις μπορεί να επιτυγχάνεται με γλωσσικούς ή/και μη γλωσσικούς τρόπους. Οι μαθητές/τριες μπορούν να σχεδιάζουν μια εικόνα, να δημιουργούν ένα σύμβολο ή να δραματοποιούν μια λέξη. Η αποτελεσματική διδασκαλία λεξιλογίου περιλαμβάνει, οπωσδήποτε, τη σταδιακή διαμόρφωση των νοημάτων των λέξεων, μέσω πολλαπλών εκθέσεων σε σχετικά γλωσσικά και μη περιβάλλοντα.*
- *Η παροχή πληροφοριών και η διδασκαλία λέξεων, σχετικών με ορισμούς και με τμήματα κειμένων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στον/στη μαθητή/τρια να εντοπίσει, πιο εύκολα, τη σημασία μιας λέξης ή μιας πρότασης από τα συμφραζόμενα (συγκείμενα). Η αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου δε βασίζεται, βέβαια, μόνο σε ορισμούς. Μάλιστα, τα λήμματα των λεξικών, συχνά, παρέχουν ελλιπείς πληροφορίες, αινιγματικούς, δυσνόητους και ασαφείς ορισμούς, δημιουργώντας διδακτικές συνθήκες ιδιαίτερα επιβαρυντικές για μαθητές/τριες με λεξιπενία και πλημμελείς αναγνωστικές ικανότητες. Ένας μάλλον αποτελεσματικός διαφοροποιημένος τρόπος, με τον οποίο οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με το λεξιλόγιο, είναι να χρησιμοποιούν τις διάφορες μορφές αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών, μέσω συγκρίσεων, ταξινομήσεων και δημιουργίας μεταφορών και αναλογιών. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μπορούν να παίζουν με λέξεις, αξιοποιώντας προκλητικά και ελκυστικά παιχνίδια με λέξεις και γράμματα ή να λύνουν σταυρόλεξα. Αυτή η πολλαπλή αλληλεπίδραση με λέξεις είναι απαραίτητη, επειδή οι μαθητές/τριες πρέπει να χρησιμοποιούν μια λέξη από έξι μέχρι και δεκατέσσερις φορές (Billmeyer, 2010), πριν να καταστούν ικανοί να τη χρησιμοποιούν ανεξάρτητα.*
- *Η χρήση εννοιολογικών χαρτών σχετικών με την ορθογραφία και το λεξιλόγιο (Μαστρογιάννης, 2009; Σπαντιδάκης, 2004). Η παρέμβαση αυτή αξιοποιεί τα προθέματα, τα επιθέματα, τις ρίζες και τις καταλήξεις λέξεων, κατά τον σχηματισμό σύνθετων λέξεων. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες δημιουργούν «αντίστροφα λεξικά», αναζητώντας λέξεις, δηλαδή, με βάση την κατάληξή τους. Ακόμη, με την τοποθέτηση ως πρώτου συνθετικού ενός προθέματος ή και μιας λέξης, είναι δυνατό να παραχθούν κατάλογοι συγγενικών λέξεων, ως τμήματα ευρύτερων οικογενειών λέξεων είτε από παραγωγή είτε από σύνθεση.*
- *Η αξιοποίηση ψηφιακών λεξικών και βιβλιοθηκών, σωμάτων κειμένων, λογογράφων, ακροάσεις κειμένου και χρήση του translator από τις υπηρεσίες της Google.*

Στη συνέχεια, παραδείγματα διδακτικών παρεμβάσεων, μεθόδων και τεχνικών, που μπορεί να αξιοποιηθούν, κατά την εκμάθηση της νεοελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αποτελούν (Παγώνη, Κεφαλίδου & Παπαχρήστος, 2015; Αγαθοπούλου, 2013; 2012;

Larsen-Freeman, 2003; Richards & Rodgers, 2001), η γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος (μετάφραση και γραμματική ανάλυση κειμένων στα ελληνικά, η οποία, ωστόσο, δε βοηθάει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας), η επικοινωνιακή μέθοδος, η οποία στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, μέσω χρήσης αυθεντικών κειμένων σε σχολικά ή μη περιβάλλοντα, η μουσική και τα τραγούδια (είναι γνωστή η μέθοδος της υποβολής, (De)suggestopedia), οι κοινές, πολιτιστικές εκδηλώσεις και γιορτές στο σχολείο με μουσικό, θεατρικό και καλλιτεχνικό περιεχόμενο, τα εδέσματα από άλλες περιοχές του πλανήτη, με συμμετοχή και των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, το γλωσσικό υλικό από διάφορες χώρες (τραγούδια, παραδόσεις, ιστορίες, μύθοι, γρίφοι, γλωσσοδέτες, αινίγματα, ανέκδοτα, ήθη και έθιμα, προλήψεις και δεισιδαιμονίες), όπως και η παροχή βαθμού ελευθερίας στους/στις μαθητές/τριες, κατά την επιλογή ξένης γλώσσας, δίχως επιβολή, δηλαδή, της γλώσσας, την οποία παρέχει το σχολείο.

Ακόμη, μια άλλη μέθοδος, η «άμεση», «απαγορεύει» τη μετάφραση και μεταφέρει το νόημα απευθείας στη γλώσσα-στόχο, διά της χρήσης δεξιοτήτων και οπτικών βοηθημάτων, χωρίς καταφυγή στη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών, τονίζοντας την απόκτηση του λεξιλογίου, μέσω έκθεσης σε καθημερινές καταστάσεις. Επίσης, η συμπεριφοριστικής κατατομής, οπτικοακουστική μέθοδος (audio-lingual) (Αγαθοπούλου, 2012) ή μέθοδος του Michigan (ή αλλιώς προφορικοακουστική, ακουστική ή και ακουστικο-προφορική), μια προφορική προσέγγιση, σε αντίθεση με την άμεση μέθοδο, εξασκεί τους/τις μαθητές/τριες στη χρήση γραμματικώς ορθών, πρότυπων προτάσεων. Κατόπιν, η «σιωπηλή» μέθοδος (silent way), μια εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας γλωσσών (Gattegno, 1983), παρέχει πολλά περιθώρια αυτονομίας και αυτενέργειας στους/στις μαθητές/τριες, δίνει πολλή σημασία στην προφορά, ενώ ο εκπαιδευτικός κρατάει σχεδόν σιωπηρό αλλά ενθαρρυντικό ρόλο. Κάποιες άλλες μέθοδοι, που συμπληρώνουν τον κατάλογο, είναι η μέθοδος ολικής φυσικής αντίδρασης, η οποία συνδέει την ανάπτυξη του λόγου με τη σωματική κίνηση, η μέθοδος που αξιοποιεί τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993), καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας με βάση τις ικανότητες (Griffith & Lim, 2014), όπου ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει διαφορετικά είδη πληροφοριών, με πολλούς τρόπους, μέσω της παροχής ποιοτικών υλικών, αυθεντικών δραστηριοτήτων και παρωθητικών πλαισίων άσκησης.

Ακολούθως, ένα άλλο παράδειγμα διδασκαλίας ξένης γλώσσας είναι το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2014; Βορβή & Δανιηλίδου, 2012), που βασίζεται στη μοντελοποίηση και στη φωναχτή σκέψη. Το μοντέλο αυτό είναι, κατά βάση, ιεραρχικό, ακολουθιακό, με αλγοριθμική κατατομή, και στηρίζεται σε τέσσερις στρατηγικές διδασκαλίας. Κάθε επόμενο βήμα διδάσκεται μόνο, αν έχει κατανοηθεί το προηγούμενο. Ο/Η εκπαιδευτικός, σε κάθε βήμα, οριοθετεί και κάνει γνωστή τη σχετική αλγοριθμική και υποθετική γνώση, δίνοντας στις παρεμβάσεις του και μεταγνωστικές διαστάσεις. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις στρατηγικές διδασκαλίας του μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας είναι οι παρακάτω:

- *Η διδακτική στρατηγική των ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται πριν από την ανάγνωση του κειμένου.*

- *Η διδακτική στρατηγική της επεξήγησης για τη λύση αποριών και απάντησης ερωτήσεων, καθώς και για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.*
- *Η διδακτική στρατηγική των προβλέψεων, όπου ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί προκλητικές συνθήκες, αναμένοντας από τους/τις μαθητές/τριες να προβλέψουν τη συνέχεια, βασιζόμενοι/ες στην προϋπάρχουσα γνώση τους και τις πληροφορίες που περιέχει το κείμενο. Η στρατηγική αυτή είναι δυνατό να εφαρμοστεί πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.*
- *Η διδακτική στρατηγική της περίληψης.*

Γενικές στρατηγικές προώθησης του αλφαριθμητισμού σε πολυγλωσσικές τάξεις αποτελούν ο εμπλουτισμός του σχολικού χώρου και της τάξης με εποπτικό υλικό, η ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης και η προώθηση του αλφαριθμητισμού στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων. Ο αλφαριθμητισμός μπορεί να καλλιεργηθεί, μέσω όλων των μαθημάτων με διαθεματικές εργασίες. Ιδιαίτερες στρατηγικές για την ανάγνωση αποτελούν η χρήση βιβλίων με προβλέψιμη πλοκή, η καθημερινή δυνατή ανάγνωση και η καταγραφή αντιδράσεων των μαθητών/τριών σχετικά με τη λογοτεχνία. Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να αντιδράσουν σε όσα διαβάζουν, για να δομήσουν νοήματα, να διηγηθούν την ιστορία της δικής τους ζωής, να σχολιάσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες, που τους προκάλεσε ένα κείμενο. Στο πλαίσιο αυτό, ωφελεί η ενθάρρυνση της προσωπικής επιλογής κειμένων και βιβλίων. Παραδείγματα στρατηγικών για τη γραφή είναι η ενθάρρυνση προσωπικών γραπτών διηγήσεων, η χρήση διαλογικής γραφής και η προώθηση ποικιλίας σκοπών συγγραφής ενός κειμένου. Τα παιδιά μπορούν να γράψουν για να πείσουν, να πληροφορήσουν, να θέσουν ερωτήματα και να αμφισβητήσουν (Hudelson, 1994).

Διδακτικές πρακτικές που συνεισφέρουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων στη Γλώσσα σε πολυγλωσσικές τάξεις

Για μια γλωσσική διδασκαλία, η οποία θα στοχεύει σε αποτελεσματική παραγωγή προφορικού λόγου, μπορούν να ενεργοποιηθούν τρία είδη δραστηριοτήτων (Τσόκα, 2017): Η αλληλεπίδραση, η οποία αναφέρεται στην προφορική επικοινωνία και πραγματοποιεί, κυρίως, κοινωνική λειτουργία, η συναλλαγή, που εστιάζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών με συγκεκριμένο στόχο, και η επιτέλεση που επικεντρώνεται σε περιπτώσεις λόγου και ομιλίας με στόχο τη μετάδοση πληροφοριών σε ένα ακροατήριο (Richards, 2008).

Για να λειτουργεί ενδυναμωτικά η γραφή πρέπει να αναπτυχθεί σε διάφορους τύπους και χρήσεις, όπως (Sedita, 2013; Sedita, 2012; Beach & Friedrich, 2006):

1. *Εργαλειακή Χρήση - Εργαλειακές χρήσεις της γραφής. Η γραφή για κάλυψη πρακτικών αναγκών στη διαχείριση και οργάνωση της καθημερινής ζωής.*
2. *Κοινωνική / Διαπροσωπική Χρήση - Κοινωνική και διαπροσωπική γραφή. Η γραφή για τη δημιουργία, τη θεμελίωση και τη διατήρηση σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας, το φιλικό περιβάλλον, τους γείτονες αλλά και τους γνωστούς που βρίσκονται πιο μακριά.*

3. *Ψυχαγωγική Χρήση - Ψυχαγωγική γραφή. Το γράψιμο στον ελεύθερο χρόνο, με στόχο την ευχαρίστηση που προσφέρουν η δημιουργικότητα και η φαντασία.*
4. *Εκπαιδευτική Χρήση - Εκπαιδευτικές χρήσεις της γραφής. Η γραφή για την ατομική μόρφωση, η συγγραφή δοκιμίων και εργασιών για την εκπλήρωση των απαιτήσεων των μαθημάτων στο σχολείο, το κολέγιο και το πανεπιστήμιο.*
5. *Οικονομική Χρήση - Οικονομική χρήση. Το γράψιμο για την καταγραφή αριθμών, που συχνά έχουν να κάνουν με χρήματα, μισθούς, δαπάνες και τραπεζικές συναλλαγές.*
6. *Περιβαλλοντική Χρήση - Η γραφή για δημόσια παράθεση λόγου, όπως για παράδειγμα μια συνταγή, ανακοινώσεις, αφίσες και πληροφορίες, που θα διαβαστούν από τους πολίτες.*
7. *Χρήση ως Αρωγός Μνήμης - Η καταγραφή ιδεών, πληροφοριών και σκέψεων για τη διατήρηση (για λογαριασμό του ατόμου και των άλλων) σημαντικών πληροφοριών και ιδεών.*
8. *Αυτοβιογραφική Χρήση - Η συγγραφή ενός αρχείου από το άτομο για την καθημερινή ζωή του, όπως γίνεται στα προσωπικά ημερολόγια, με σκοπό την κατανόηση, την τάξη και την οργάνωση του εαυτού του και των εμπειριών του.*
9. *Χρήση για Αποστολή Μηνυμάτων - Αποστολή μηνυμάτων, όταν η προφορική επικοινωνία δεν είναι δυνατή ή όταν το γραπτό μήνυμα (π.χ. για νομικούς λόγους) είναι προτιμότερο.*
10. *Δημιουργική Χρήση-Δημιουργική γραφή. Η γραφή ως μέσο προσωπικής έκφρασης και φαντασιακού διαλογισμού.*

Χρειάζεται να διδάσκονται τα βήματα στη διαδικασία γραφής, οι στρατηγικές γραφής που χρησιμοποιούνται σε κάθε στάδιο της διαδικασίας γραφής, η δομή των κειμένων, να είναι συχνή, όπως σταθερή πρέπει να είναι ρουτίνα διδασκαλίας και η βοήθεια μέσω σχεδιαγραμμάτων (Sedita, 2013; 2012, Beach & Friedrich, 2006).

Ένα παράδειγμα διδακτικής πρακτικής, που συνεισφέρει στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων στη Γλώσσα, είναι «Η πρόβλεψη εξέλιξης μιας ιστορίας». Αναλυτικά: «Αναζητώ τις εικόνες και τα στοιχεία του κειμένου που μπορούν να με βοηθήσουν να καταλάβω σε ποιο θέμα αναφέρεται και σκέφτομαι τι μπορεί να συμβεί στην ιστορία, να κάνω συνδέσεις και υποθέσεις, να συνοψίζω, να συγκρίνω και να συνθέτω. Χρήσιμα στοιχεία που μπορώ να γράψω και θα με βοηθήσουν είναι:

- *Νομίζω πως η ιστορία μιλάει για...*
- *Προβλέπω ότι στη συνέχεια θα γίνει και θα συμβούν ...*
- *Από ό,τι καταλαβαίνω, δε νομίζω...*
- *Δεν περιμένω να συμβεί...*
- *Από την ιστορία αισθάνομαι...*
- *Η ιστορία αυτή μου θυμίζει...*
- *Ίσως αυτή η ιστορία...*
- *Μετά την ανάγνωση αυτού του κειμένου σκέφτομαι ότι...*
- *Συγκρίνοντας τους χαρακτήρες της ιστορίας...*
- *Αυτή η ιστορία με βοηθάει να καταλάβω...*
- *Νομίζω ότι τα κύρια και σημαντικά σημεία του κειμένου...*

Η χρήση κειμένων (παραμύθια, μύθοι, κόμικς, ιστοριούλες, βιβλία, αυθεντικά κείμενα κ.ά.) στη διδασκαλία της Γλώσσας έχει ως στόχο να συμβάλλει στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, τη φωνολογική συνειδητοποίηση, τη γλωσσική ανάπτυξη, την εξοικείωση με ποικίλα είδη γραπτού λόγου και την κατανόηση του περιβάλλοντος, μέσα από παιχνίδι, επικοινωνία, έκφραση και δημιουργικότητα. Η χρήση τους αποσκοπεί, επιπλέον, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, την εξοικείωση με τον ρέοντα λόγο και την επέκταση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Είναι ωφέλιμο τα κείμενα να είναι πολυτροπικά, να χρησιμοποιούν, δηλαδή, για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων, να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και τα θέματά τους, να αγγίζουν όλους τους πολιτισμούς, ενώ και τα κείμενα καλό είναι να είναι σε μορφή διαλόγου, ώστε να αξιοποιούνται για συζήτηση ή δραματοποίηση. Η επεξεργασία κειμένων δεν πρέπει να υιοθετεί και να μετέρχεται τρόπων ατέρμονης ενασχόλησης ή κατανόησης όλων των λέξεων, αλλά να στοχεύει στην καλλιέργεια μιας ολιστικής ικανότητας κατανόησης του νοήματος ή της κεντρικής ιδέας του κειμένου (Πουρσανίδου, 2016).

Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων συνδέεται στενά με το κείμενο, παίζει λειτουργικό ρόλο, λειτουργεί συμπληρωματικά και πολλές φορές το υποκαθιστά. Όταν η ερμηνεία και κατανόηση μίας λέξης είναι δύσκολη, η συμβολή της εικονογράφησης είναι σημαντική, ώστε το κείμενο να γίνει κατανοητό. Για να πραγματοποιήσει ο μαθητής και η μαθήτρια πολλές διδακτικές δραστηριότητες χρειάζεται να αντλήσει πληροφορίες από τις εικόνες. Ένα παράδειγμα είναι η μέθοδος του think-pair-share, όπου ο/η μαθητής/τρια σκέφτεται σιωπηλά για ένα λεπτό σχετικά με ένα θέμα (σκέφτεται μόνος), στη συνέχεια στρέφεται προς έναν συνεργάτη και συζητά τις ιδέες του (συνεργασία ανά ζεύγος) και μετά μοιράζεται την ιδέα με όλη την ομάδα (συζήτηση στην ολομέλεια). Αυτή είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους, διότι δίνει στον/στη μαθητή/τρια χρόνο, ώστε να σκεφτεί το θέμα και να θυμηθεί το λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να εξασκήσει την απάντησή του με έναν/μία συμμαθητή/τρια και ο/η συμμαθητής/τρια μπορεί να βοηθήσει στη διόρθωση του λεξιλογίου ή της προφοράς του. Στη συνέχεια, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να μοιραστεί την ιδέα με ολόκληρη την ομάδα με μεγαλύτερη επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διατυπώνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (π.χ. «Τι θα ήθελες να μας πεις σχετικά με...;» ή «Τί σου φάνηκε πιο ενδιαφέρον;») και να παρέχει υποστήριξη και ενθάρρυνση στον/στη μαθητή/τρια, ζητώντας διευκρινίσεις για εκείνα τα σημεία του λόγου στα οποία δημιουργούνται δυσκολίες και ακατανόητα σημεία, κυρίως λόγω των ανεπαρκών γλωσσικών δυνατοτήτων του μαθητή και της μαθήτριας. Επίσης απαιτείται να παρέχεται επαρκής χρόνος για τις απαντήσεις του παιδιού (Gibbons, 2002).

Η κατάκτηση του λεξιλογίου γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν εφαρμόζεται ένα πολύπλευρα οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, την ταυτότητα και την ιδιαίτερη προσωπικότητα των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες είναι οι τελικές δέκτες, κάθε φορά, της διδακτικής πράξης. Μια προτεινόμενη θεματολογία για ανάπτυξη λεξιλογίου αναφέρεται αμέσως παρακάτω:

- *Η ταυτότητα*

- Τα μέρη του σώματος
- Τα συναισθήματα
- Οι προτιμήσεις
- Οι εποχές
- Ο καιρός
- Οι δραστηριότητες
- Τα ρούχα
- Τα επαγγέλματα
- Τα κτίρια
- Οι ανάγκες του ανθρώπου
- Τα φαγητά
- Τα ζώα και τα φυτά
- Το σπίτι (δωμάτια - έπιπλα)
- Τα μουσικά όργανα
- Οι ήχοι
- Τα οχήματα
- Τα εργαλεία
- Κάποια επίκαιρα θέματα
- Ιστοσελίδες χρήσιμες για τον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά

Κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες για ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου ακολουθούν:

- Παρουσίαση αντικείμενων/εικόνων.
- Εύρεση διαφορών ανάμεσα σε δύο εικόνες.
- Ακρόαση ήχου και αναγνώριση του προσώπου/ζώου/πράγματος.
- Επιστράτευση σχετικού λεξιλογίου ή/και πλήρων προτάσεων με σκοπό εικονιστικές περιγραφές.
- Παιχνίδι puzzle: «κομμάτι- κομμάτι συνθέτω την εικόνα».
- Τοποθέτηση συλλαβών/λέξεων στη σειρά με σκοπό τη δημιουργία λέξης/πρότασης.
- Παντομίμα και περιγραφή κινήσεων.
- Αλφάβητο, ανακατεμένα γράμματα.
- Πού, πότε, πώς, ποιος, γιατί (δημιουργία ή απάντηση ερωτήσεων).
- Διδασκαλία και αξιοποίηση ποιημάτων, μουσικής και τραγουδιών.
- Επισήμανση λέξεων και ταξινόμησή τους ως μερών του λόγου.
- Αντιστοίχιση ενός ουσιαστικού με πολλά επίθετα που ταιριάζουν.
- Ταξινόμηση λέξεων ως προς το γένος τους.
- Αξιοποίηση παραμυθιών στη γλωσσική διδασκαλία..

Η χρήση των ΤΠΕ, μάλλον, επιτρέπει να αξιοποιούνται οι γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών/τριών. Αυτή η αξιοποίηση αποτελεί ισχυρή προϋπόθεση, ώστε τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων όχι μόνο να ενταχθούν ομαλά στη σχολική κοινότητα, αλλά και να αναπτύξουν και να εξελίξουν την ταυτότητά τους. Η χρήση του

ψηφιακού υλικού στη διδασκαλία καθιστά τη μάθηση πιο αποτελεσματική, αφού αξιοποιούνται οι δυνατότητες των πολυμέσων, οι οποίες μπορούν να συνδυάσουν δυνατότητες για χρήση ορισμών σε γραπτό και προφορικό λόγο σε δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αλλά και να παρέχουν δυνατότητες για χρήση εικόνων που δείχνουν τη σημασία της λέξης. Γενικά, οι ΤΠΕ προσελκύουν το ενδιαφέρον για μάθηση και δημιουργούν θετικές στάσεις στους/στις μαθητές/τριες για το μάθημα, για τους/τις εκπαιδευτικούς και για το σχολείο γενικότερα. Η ένταξη ψηφιακών εργαλείων (WEB.02 και εκπαιδευτικών λογισμικών) στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της πολυγλωσσίας και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς επιτρέπει τη διδασκαλία βασικών εννοιών σε δύο γλώσσες ταυτόχρονα, κάνοντας χρήση των δυνατοτήτων των πολυμέσων. Όταν οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων, μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία και μάθηση τόσο της κυρίαρχης-ελληνικής γλώσσας όσο και μιας ξένης, με ταυτόχρονη αξιοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας του μαθητή και της μαθήτριας (Χαραλαμποπούλου, 2014).

Για τη βελτίωση των πολυγλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών απαιτείται ανάπτυξη της πολιτισμικής και γλωσσικής συνείδησης όλων των παιδιών, ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, διευκόλυνση της επικοινωνίας, ενθάρρυνση της συμμετοχής, παροχή ευκαιριών, βοήθεια και οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες για να συνδεθούν με νέα και άγνωστα κείμενα, καθώς και χορήγηση του απαραίτητου χρόνου, σχεδιασμός κατάλληλων ερωτήσεων, προσφορά εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και συνεχή καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των διδακτικών δραστηριοτήτων (European Commission, 2015).

Προτάσεις Διδακτικών Εφαρμογών

Με τη χρήση κατάλληλων διδακτικών εφαρμογών, οι μαθητές/τριες συνεργάζονται, μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και με τον/την εκπαιδευτικό. Παραδείγματα τέτοιων παρεμβάσεων, μπορεί να είναι:

- *Η κάλυψη των βασικών εννοιών και η απόκτηση των δεξιοτήτων, που περιλαμβάνει κάθε θέμα, και η εμβάθυνση των μαθητών/τριών σε αυτές, χωρίς να χρειάζεται να μάθουν όλα όσα περιλαμβάνονται στο θέμα αυτό.*
- *Η επικέντρωση των μαθητών/τριών στις ουσιαστικές έννοιες, χωρίς να ασχολούνται με πλήθος ασύνδετων γεγονότων ή επαναλαμβάνοντας αυτά που ήδη γνωρίζουν.*
- *Η εργασία πάνω σε ορισμούς, συγκρίσεις, αντιθέσεις ή συνόψεις των ίδιων εννοιών.*
- *Η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σε σημαντικές εργασίες και διδακτικές δραστηριότητες, με στόχο τη νοηματοδότηση της διδακτικής διαδικασίας.*
- *Η συνεργασία των μαθητών/τριών και η ανταλλαγή ιδεών, μέσα από εργασία σε ομάδες για αλληλεπίδραση.*
- *Η δημιουργία ευκαιριών για ατομικές ή ομαδικές εργασίες, η πολυμορφία εκπαιδευτικών υλικών και μέσων και η δυνατότητα εργασιών με κίνηση στη σχολική αίθουσα.*
- *Η χρήση λεκτικών μνημονικών βοηθημάτων, κατηγοριοποιήσεων, οπτικοποιήσεων, νοερών εικόνων, γνωστικών και νοηματικών χαρτογραφήσεων, χαρτών μικρών*

ιστοριών, χαρτών κριτικής σκέψης, προ-οργανωτών, διαγραμμάτων οργάνωσης, παραγωγή σημειώσεων, συστημάτων μελέτης.

- Η αξιοποίηση παρακολούθησης ταινίας (ελεύθερη έκφραση, συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων).
- Η χρήση πολλών τρόπων και ποικίλων μέσων έκφρασης για τους/τις μαθητές/τριες (συγγραφή, δραματοποίηση, εικονογράφηση, φωτογράφιση, δημιουργία διαγραμμάτων στον υπολογιστή, κ.ά.).
- Η παρουσίαση πολλών παραδειγμάτων και αξιοποίηση οπτικών, απτικών και ακουστικών μέσων για την παρουσίαση και επεξεργασία των πληροφοριών.
- Διδακτικές δραστηριότητες στο μάθημα της Γλώσσας με όμοιο περιεχόμενο αλλά κλιμακούμενης δυσκολίας ή με διαβαθμισμένη βαθμολογία ή διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ή τρόπο υποστήριξης.
- Η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων και υλικού (εικόνες, σχέδια, βίντεο, ταινία, μουσική, γραπτός λόγος) στη σχολική τάξη.
- Η απλοποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας.
- Η ενθάρρυνση συμμετοχής και η συχνή ανταμοιβή των μαθητών/τριών για την προσπάθειά τους.
- Η παροχή στους/στις μαθητές/τριες επιπρόσθετων διδακτικών υλικών (διαδικτυακών πηγών, ψηφιακού υλικού).
- Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού.
- Το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση (όπου η σχετική διδακτική παρέμβαση θα περιγράφει, θα αντανakλά μια καθημερινή, αληθινή κατάσταση).

Ακόμη, κάποιες άλλες προτάσεις διδακτικών εφαρμογών αποτελούν:

- Η εφαρμογή σχεδίων εργασίας (projects).
- Η ανάγνωση δίγλωσσων και πολύγλωσσων βιβλία (και σε μορφή pdf).
- Η χρήση πολυγλωσσικών εφαρμογών (puzzle, κούκλες, θέατρο, αφηγήσεις κ.α.).
- Η ανάρτηση σύντομων γραπτών σημειωμάτων σε ειδικό πίνακα με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του κάθε παιδιού.
- Η δημιουργία αφίσας (poster) με πληροφορίες, ζωγραφιές και φωτογραφίες από τη ζωή, την οικογένεια και τους φίλους κάθε παιδιού.
- Η επαφή με τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα της Ελλάδας.
- Η γνωριμία με τους πολιτισμούς άλλων χωρών.
- Η μελέτη των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού.
- Τα ψώνια στην αγορά.
- Ο τόπος που ζω.
- Η παρουσίαση φωτογραφιών με μικρά κείμενα από την καθημερινότητα και το περιβάλλον, διατύπωση υποθέσεων και αιτιολόγηση.
- Η ποίηση, τα παραμύθια και η λογοτεχνία ως «οχήματα» δημιουργίας ιδεών, συγγραφής μικρών ιστοριών και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- Η συμπλήρωση διαλόγων των ηρώων μιας μικρής ιστορίας, δημιουργία προσκλήσεων για ένα γεγονός ή για μια γιορτή.
- Η δημιουργία αφίσας και εφημερίδας της τάξης.

- Η ανάγνωση μιας ιστορίας και σύνδεσή της με την εφαρμογή δραστηριοτήτων φωνολογικής ενημερότητας.
- Η αξιοποίηση εικονογράφησης, όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να παρατηρήσουν, να εντοπίσουν στοιχεία και να κάνουν υποθέσεις για το κείμενο.
- Η παρουσίαση στην τάξη ποικίλων ειδών κειμένων καθημερινής χρήσης π.χ. εφημερίδων, περιοδικών, εγχειριδίων οδηγιών χρήσης και άλλων σχετικών έντυπων. Δε χρειάζεται τα παιδιά να διαβάσουν όλα τα κείμενα, αλλά να εξοικειωθούν με τα μορφικά χαρακτηριστικά τους. Έτσι, προετοιμάζεται και διευκολύνεται η αναγνωστική πράξη.
- Η αξιοποίηση λέξεων κλειδιών από κάθε κείμενο (τέλος κάθε τεύχους), ώστε να γίνεται ανασύνθεση και αναδιήγηση της ιστορίας.
- Η καταγραφή αντικειμένων, ονομάτων κ.ά. από τα παιδιά, μέσω κατάλογων (λίστών), με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Για τη σύνταξη του καταλόγου πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, λέξη-λέξη, και αναπτύσσεται η αναγνωστική δεξιότητα.
- Η μεγάλωφωνη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό βιβλίων εκτός του σχολικού εγχειριδίου (π.χ. λογοτεχνικών βιβλίων), η οποία μπορεί να υπηρετήσει την επαφή των παιδιών με διάφορα είδη κειμένου.
- Η χρήση τετραδίου – ευρετηρίου, όπου τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους αλφαβητικό ευρετήριο, μετά τη ρητή επεξεργασία των περισσότερων γραμμάτων, με λέξεις που διδάσκονται σε κάθε κεφάλαιο.
- Η συγγραφή μικρών ιστοριών, καθώς η σύνθεση ιστοριών, στα αρχικά στάδια σε ομαδικό επίπεδο, βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, παράλληλα.

Τέλος κάποιες προτάσεις διαβαθμισμένων εργασιών μπορεί να αποτελέσουν οι παρακάτω δράσεις (Σίππη- Χαραλάμπους & Κύρου, 2014):

1. «Το διαβαθμισμένο φυλλάδιο», με διαβαθμισμένες εργασίες, από την απλή στη δυσκολότερη (π.χ. διανέμεται το ίδιο φύλλο εργασίας σε κάθε παιδί, με πέντε ασκήσεις στη γραμματική, διαβαθμισμένες από την απλή στη σύνθετη).
2. «Η εργασία της ημέρας», όπου ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει, καθημερινά, μια διαφοροποιημένη εργασία σε μερικά παιδιά. Η εργασία αυτή μπορεί να είναι ατομική ή και ομαδική.
3. «Ο υπολογιστής ως εργαλείο διαφοροποίησης και προσέλκυσης του ενδιαφέροντος». Στο μάθημα της γλώσσας ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπει κάποιες τυπικές, παραδοσιακές εργασίες σε ψηφιακές, ανάλογα με το ατομικό πρόγραμμα και τον γνωστικό βηματισμό του/της μαθητή/τριας.
4. «Έρχεται ο ταχυδρόμος», όπου ο/η εκπαιδευτικός (παίζοντας τον ρόλο του ταχυδρόμου) διανέμει φακέλους με διαφορετικές εργασίες, στοχευμένες για κάθε παιδί ή ζευγάρι ή ομάδα μαθητών/τριών.

Συμπεράσματα, συζήτηση, προτάσεις

Η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα, που παρατηρείται στις τάξεις του δημόσιου

σχολείου, δημιουργεί νέες συνθήκες για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και απαιτεί αποτελεσματική και ορθή παιδαγωγική διαχείριση. Η πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, με παράλληλη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας, μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση, ωστόσο, για την επιτυχή εφαρμογή των θεωρητικών αρχών στην πράξη, θα πρέπει να υπολογίζεται και η εθνοτική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών. Επιπλέον, οι συνθήκες κάθε τάξης είναι διαφορετικές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών τους, μετασχηματίζοντας τις δικές τους παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους αλλά και τις πρακτικές και τις στρατηγικές διδασκαλίας (Darling-Hammond, 2000). Μια αποδοτική και παραγωγική ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα πολλών συμβαλλουσών παραμέτρων, όπως το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και της μαθήτριας, του τρόπου μεγάλωματος του παιδιού, του περιβάλλοντος που αναπτύσσεται και των βιολογικών παραγόντων. Βέβαια, η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας συναρτάται, κυρίως, με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον (Τζιβινίκου, 2015; Beck, McKeown & Kucan, 2002; O'Connor, 2007).

Οι παράμετροι, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη γλωσσική διδασκαλία είναι οι μαθησιακές και οι άλλες ανάγκες των μαθητών/τριών, το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (βασικό, μέσο και προχωρημένο), τα βιβλία, το εποπτικό, χειραπτικό και ψηφιακό υλικό, καθώς και η χρήση πλουραλιστικών μεθόδων, πρακτικών, παρεμβάσεων και τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες μπορεί να βελτιώσουν την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, το παιχνίδι ρόλων, η αξιοποίηση παραμυθιών, μουσικής κ.ά. Ο εκπαιδευτικός φέρνει στο προσκήνιο τις γλώσσες και τους πολιτισμούς όλων των παιδιών στην τάξη, μέσα από σχέδια εργασίας (projects), από δί/πολύγλωσσα βιβλία και από πολυγλωσσικές εφαρμογές (π.χ. puzzle, κούκλες, θέατρο, αφηγήσεις κ.α.).

Τις βασικές μεθοδολογικές αρχές στη διδασκαλία της ελληνικής, ως δεύτερης ή ξένης, αποτελούν (Παπαλεοντίου, 2012; ΥΠΔΒΜΘ, 2011) η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, η ενεργητική - δημιουργική μάθηση, η επικοινωνιακή και δομολειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, η χρήση επίκαιρων κειμένων, που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή (σε οποιοδήποτε πλαίσιο) των μαθητών/τριών, σε συνδυασμό με σχετικές συζητήσεις με άτομα με μητρική γλώσσα τα ελληνικά, η δυναμική χρήση της γλώσσας, η αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών, η συλλογική επαναδιατύπωση του γραπτού λόγου (και του προφορικού) αλλά και η χρήση οπτικο-ακουστικών και ψηφιακών μέσων.

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας σε πολυγλωσσικές τάξεις πρέπει να στηρίζεται στην παιδαγωγική αρχή πως η αποτελεσματική μάθηση εξαρτάται, άμεσα, από τον τρόπο κωδικοποίησης και οργάνωσης της γνώσης, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, από το νόημα και το ενδιαφέρον, που βρίσκουν, σε αυτά που διδάσκονται οι μαθητές/τριες αλλά και από την εξασφάλιση ενός θετικού και προστατευτικού περιβάλλοντος στην τάξη (Παντελιάδου, 2008). Γενικά, η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, μέσω επικαιροποιημένων,

καθημερινών, βιωματικών, ελκυστικών θεμάτων, η δημιουργία κινήτρων, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και μια ζεστή ευχαριστιακή ατμόσφαιρα στην τάξη αιχμαλωτίζουν την προσοχή των μαθητών/τριών, αποτελώντας ουσιαστικούς, παροτρυντικούς και κρίσιμους παράγοντες μάθησης, και κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενστερνίζονται και να εγκολπώνονται τις αρχές και τις αξίες του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, υποστηρίζοντας τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες της τάξης τους, μέσω της σχεδίασης και εφαρμογής στοχευμένων, διαφοροποιημένων και εξορθολογισμένων παρεμβάσεων, ικανών να γεφυρώσουν το «γλωσσικό» έλλειμμα και χάσμα. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να υλοποιούνται σύγχρονες, εποικοδομιστικές διδακτικές παρεμβάσεις, σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, οι οποίες θα ευθυγραμμίζονται και θα προσαρμόζονται στην γνωστική εξέλιξη και τους μη γραμμικούς γνωστικούς μετασχηματισμούς όλων των μαθητών/τριών. Εν κατακλείδι, το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο πρέπει να αποτελεί έναν δημοκρατικό μικρόκοσμο, έναν οργανισμό συλλογικής μάθησης (Korkmaz & Erden, 2014), δηλαδή να είναι ελεύθερο, συμμετοχικό, φιλικό, φιλόξενο, παροτρυντικό, γενναιόδωρο και υπεύθυνο, παρέχοντας ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προϋποθέσεις μάθησης σε όλους, ανεξαιρέτως τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως γλωσσικού, οικονομικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου.

Αναμφισβήτητα, θεωρείται απαραίτητη μια ολοκληρωμένη και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ευδοκμήσουν συνθήκες ανάπτυξης κρίσιμων και καρποφόρων μεθόδων και τεχνικών, που θα αφορούν στη διαχείριση της μαθητικής πολυμορφίας, τη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών στη διδασκαλία και την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών-βιωματικών μορφών μάθησης. Η επιμόρφωση μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργία ηλεκτρονικής «τράπεζας» καλών διδακτικών πρακτικών και, φυσικά, τη συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων και σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τέλος, το έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ.)» το οποίο υλοποιείται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε.) – «Διόφαντος» και απευθύνεται, πια, ως Πρόγραμμα Β₂ και σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (Συστάδα, Β2.13 Ειδικής Αγωγής) μπορεί να εμπλουτιστεί, ως προς το περιεχόμενο, και να επεκταθεί στον άξονα της ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική για πολυγλωσσικές τάξεις.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Β. Κ. (2011). *Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της διγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας: Η περίπτωση των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Αγαθοπούλου, Ε. (2013). *Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2*. Κέντρο Ελληνικής

Γλώσσας: Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επιμόρφωση/Κατάρτιση των διδασκόντων την ελληνική ως ξένη γλώσσα από απόσταση.

- Αγαθοπούλου, Ε. (2012). *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.
- Beach, R. & Friedrich, T. (2006). Response to writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Billmeyer, R. (2010). *Capturing all of the reader through the Reading Assessment System. Practical applications for guiding strategic readers. 2nd Edition*. Hawker Brownlow Education.
- Βορβή, Ι. & Δανιηλίδου, Ε. (2012). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως παράγοντας ποιοτικής διδασκαλίας. Μια διδακτική πρόταση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ)*. Αθήνα: 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Byram, M., Geibkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Γαϊτανίδου, Α. (2015). Η αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Αθήνα 6 Απριλίου 2015: Virapharm.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning & instruction*. Teachers College Press.
- Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2η έκδ., βελτιωμένη). (Σ. Αργύρη, μτφ. Ε. Σκούρτου, επιμ., εισ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton, B. & Grisham, D. L. (2011). eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary. *The Reading Teacher*, 64, pp. 306–317.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), pp. 166-173.

- Duta, N., Panisoara, G. & Panisoara, I. O. (2015). The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, pp. 1007-1012.
- European Commission - Directorate-General for Education and Culture- Schools and educators; multilingualism (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms* Brussels: ICF Consulting Services Ltd.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gattegno, C. (1983). The silent way. In J. W. Oiler, Jr. & P. A. Richard-Amato (Eds.), *Methods that work* (pp.72-78). London: Newborn House Publishers.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: N. H. Heinemann.
- Griffith, W. I. & Lim, H.-Y. (2014). Introduction to Competency-Based Language Teaching. *MEXTESOL Journal*, 38(2).
- Hudelson, S. (1994). Literacy Development of second Language Children. In F. Geneesee (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp.129-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, D., Bachman, M. A., Ruble, D. N. & Fuligni, A. (2006). Tuned In or Tuned Out. Parents' and Children's Interpretation of Parental Racial/Ethnic Socialization Practices. In L. Balter & Tamis-LeMonda, C. S. (Eds.), *Child psychology: A Handbook of Contemporary Issues. Second Edition* (pp. 591-610). Psychology Press.
- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (I.K.Y.) (2013). *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα διά βίου μάθησης. European Language Label. Εθνική πρόσκληση υποβολής προτάσεων 2013*. Διαθέσιμο on line: <https://xenesglosses.eu/wp-content/uploads/2013/08/H-ΠΠΟΣΚΛΗΣΗ H.pdf>.
- Irvine, J. J. & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw Hill.
- Ιωάννου, Α. & Ιερωνυμίδη, Σ. (2010). Διερευνώντας δίγλωσσους ή πολύγλωσσους μαθητές σε μονόγλωσσα σχολεία στην Κύπρο. Δύο μελέτες περίπτωσης. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα & Α. Λυριακίδης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με τίτλο «Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη»* (σσ. 351-361). Λευκωσία, 4-5 Ιουνίου 2010.

- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), pp. 18-21.
- Korkmaz, H. E. & Erden, M. (2014). A Delphi study: The characteristics of democratic schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), pp. 365-373.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, σσ. 37-45.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Techniques in English as a Second Language. Second Edition*. Oxford University Press.
- Losen, D. J. & Orfield, G. (Eds.). (2002). *Racial Inequity in Special Education*. Harvard: Harvard Education Press.
- Martland, T. R. (1975). On "The Limits of My Language Mean the Limits of My World". *The Review of Metaphysics*, 29(1), pp. 19-26.
- Μαστρογιάννης, Α. (2014). Ο υπολογιστής ειδικό, γνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή: Μερικές παραδειγματικές, συνηγορικές περιπτώσεις. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Α. Μπαστέα, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών* (σσ. 309-327). Αθήνα 20 έως 22 Ιουνίου 2014.
- Μαστρογιάννης, Α. (2009). Οι επεξεργαστές κειμένου ως ορθογραφικοί αρωγοί και παραγωγοί γραπτού λόγου. Στο Τζιμόπουλος, Ν. & Πόρποδα, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη»* (Τόμος Α', σσ. 349-358). Σύρος 15, 16, 17 Μαΐου 2009. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- O'Connor, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties*. New York, NY: Guilford.
- Παγώνη, Π., Κεφαλίδου, Α. & Παπαχρήστος, Κ. (2015). Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Στο Αλεξανδράτος Γ., Τσιβάς, Α. & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων με θέμα «Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα»* (Τόμος 3ος, σσ. 861-881). Θεσσαλονίκη 27-29

Μαρτίου 2015.

- Palmer, P. (2017). *Successful Group Work: 13 Activities to Teach Teamwork Skills*. Alphabet Publishing.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαλεοντίου, Μ. (2012). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μέρος Α': Βασικές αρχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Παιδαγωγικό Ίδρυμα Κύπρου. Διαθέσιμο on line: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/epimorfotiko_yliko/sem_pi/arxes_didaskalias_ellinikis_c2.pdf.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Παράγοντες που επηρεάζουν την Επίδοση των Δίγλωσσων Μαθητών στις Μικτές Τάξεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργιάννη (Επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα»* (σσ. 820-839). Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016.
- Preszler, J., Rowenhorst, B. & Hartmann, J. (2006). *On Target: Strategies to Build Student Vocabularies*. Black Hills State University: ESA 6 & 7.
- Prozesky, R. D. (2000). Communication and effective teaching. *Community Eye Health*, 13(35). pp. 44- 45.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge University Press.
- Rubio, C. M. (2009). Effective teachers-professional and personal skills. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, pp. 35-46.
- Σαϊτή, Μ. (2018). *Ο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγοντας υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Sedita, J. (2013). Learning to Write and Writing to Learn. In M. C. Hougen, (Ed.), *Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment* (pp. 6-12). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sedita, J. (2012). *The key writing routine*. Rowley, MA: Keys to Literacy.
- Σίππη-Χαραλάμπους, Ε. & Κύρου, Π. (2014). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και*

μάθησης. Διαθέσιμο on line: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholei_ou/imerides_seminaria_synedria/2014_03_apotelesmatiki_didaskalia/2014_03_apotelesmatiki_didaskalia_parousiasi_eleni_charalambous_panagiotis_kyrou.pdf

- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συμνοπούλου, Ε. (2016). *Ανάπτυξη επικοινωνίας στο τρίπτυχο οικογένειας-μαθητή-εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα ΤΕΠΑΕΣ.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Tiedt, I. & Tiedt, P. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσόκα, Ο. (2017). Αξιολόγηση Διδακτικού Εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 23ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Εκπαίδευση, ετερότητα και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»* (σσ. 613-634). Πάτρα, 30 Ιουνίου - 2 Ιουλίου, 2017.
- Uccelli, P., Hemphill, L., Pan, B. A. & Snow, C. (2006). Conversing With Toddlers. About the Nonpresent. Precursors to Narrative. Development in Two Genres. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A Handbook of Contemporary Issues. Second Edition* (pp. 215-237). Psychology Press.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-ΥΠΔΒΜΘ (2014). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία. Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/Επίπεδο Εκπαίδευσης: Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού & Γυμνασίου, Νεοελληνική Λογοτεχνία Δημοτικού & Γυμνασίου, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία Γυμνασίου. Αθήνα: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450. Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης».
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-ΥΠΔΒΜΘ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτική & Γυμνάσιο)*. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450.
- Χαραλαμποπούλου, Φ. (2014). Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και εκμάθηση

της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας Επίπεδα Α1-Β2* (Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Ιακώβου). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ..

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Β΄* (σσ. 291–310). Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών».

Χατζηδάκη, Α. (2011) Διδάσκοντας μέσω της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις συμβατικές τάξεις: η φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και οι πρακτικές των δασκάλων. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα (Πρακτικά 31ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη, 16-18 Απριλίου 2010)* (σσ. 565-577). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χιονίδου-Μοσκοφύγλου, Μ. (1999). Βασικές μέθοδοι ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά. *Ευκλείδης Γ*, 52, σσ. 39-53.

Language learning and the study abroad experience.

Chousos Velissarios

Χούσος Ν. Βελισσάριος

Εκπαιδευτικός κλάδου Π.Ε.06 & Π.Ε.34 Αγγλικής & Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, houvel@gmail.com

Abstract

This article centers on the residence abroad experience within language study. It looks at how such programmes are organised, what the aims and objectives of these organisers are as well as the degree of their effectiveness and considers possible implications for both teachers preparing students for such experiences and students themselves in an attempt to help the latter fulfill their aspirations while studying abroad.

Key words: *language learning, study abroad, residence programmes*

Around twelve thousand students from the British Isles take part in a residence abroad within language study stay, also known as a year abroad, every year as part of a degree course. The majority of students study in a University in the target language country while the remainder go as language assistants or on work placements. (Coleman, 1998:45) The residence abroad concept is based on the simple idea that the only way to really learn a language is to go and live there. So how did the residence abroad become such an essential part of university life that a suggested million plus students worldwide take part each year in immersion programmes?

Since 1986 the European Commission has spent millions of ECU's on sending students throughout Europe to gain valuable insights on living, working and studying in member countries. Students themselves spend a considerable amount of time, money and effort in transferring part of an academic higher education course to another country. What do these students hope to gain from such programmes and what evidence is there to support their decision to take part?

In this article I will attempt to define the residence abroad within language study. I will look at how such programmes are organised, who organises them and what the aims and objectives of these organisers are and whether they are successful. I will look at the questions that I have raised, keeping in mind the role of the teacher and the implications for teaching. To this end I will look at how students are prepared for their residence abroad, what, if anything, can be done to make their stay more profitable, and what the teacher can do to help the student achieve their objectives for residence abroad.

I would like to start by attempting to define the residence abroad within language study. As there does not seem to be any concrete definition of the term I will proffer my own, defining the residence broad as a period of time in which a student goes to another

country as part of a higher education course for the purpose of developing language skills. The period of time is between three months and one year. This can be an obligatory part of the course or can be the choice of the student. It does not imply that the student is already a language student, although that is usually the case and language skills are not necessarily the only or primary objective. Residency can be as a student in the foreign country, a language assistant or doing a work placement. For this article, however, I refer to students studying abroad rather than those working as my interest is with those carrying out studies in a higher education institution within the target language community. In this article, I will be looking at the residence experience from a British-European perspective although residence abroad within language study occurs all over the World.

The residence abroad started in 1904 with the establishment of a programme of exchanges between British and French secondary schools. It was realised that immersion in the target language community and native speaker input in the language classroom, would bring linguistic benefits to the learner. From then on the “year abroad” grew in popularity, becoming a mandatory part of most language degree programmes in Britain. (Coleman, 1998:45)

The birth of the single market in 1992 led to legislation, which implemented links between institutions throughout Europe. Exchanges were encouraged for linguistic purposes but equally importantly for exchange of ideas, to encourage mobility and better understanding and relations between member countries.

The European Community set up three programmes to facilitate and encourage students in Europe to take part in residence abroad: COMETT, for students with education and training in technology; LINGUA, targeted at language students intent on becoming language teachers; and ERASMUS, the largest of the three, and the main focus of my study, covering all subjects, all higher institutions and all EC and EFTA countries. (ERASMUS website 2000)

The ERASMUS programme is based on agreements between universities in different member states, which establish inter-university co-operation programmes. The university or other institution makes a formal agreement with a partner institution. This agreement must then be approved by the European Commission and awarded a SOCRATES-ERASMUS institutional contract. These agreements guarantee that the host institution will not charge the visiting student a tuition fee; that the student will receive academic recognition for the study period abroad and that they are provided with all of the normal student facilities. (ERASMUS website 2000)

Although the host university does not charge the visiting student, the home university continues to charge the normal tuition fee during the study period abroad. Even though the programme is run by SOCRATES-the educational arm of the European

Commission, the responsibility for students is with the individual Higher Education Institution. (European Commission website, 2000)

ERASMUS gives the home institution an allocation from the UK SOCRATES-ERASMUS Council and the institution distributes the grants between the students awarded places, although ERASMUS stresses that the grants are not automatic and do not Cover all normal living expenses. (ERASMUS website, 2000)

It appears that the institution does not need to report back to SOCRATES, which performs the role of facilitator and bankrolls the operation. Amazingly the grants are not conditional on performance, so regardless whether the student works hard or treats the stay as a holiday, they receive the grant, which is paid in a lump sum before leaving. The student is not asked to justify their spending and would only have to repay the grant if they returned early to their home country.

The institution has complete control over the experience. It does not have to give any support or preparation to the student. The student cannot simply choose to study anywhere, it must be at an institution that their university has links with. Depending on the university this could be one university or it could be several. In my own experience there was no choice and the official language of that institution was not even the language that I went to study.

Until quite recently the objectives of residence had been largely left inexplicit. Originally and paradoxically residence abroad was conceived as a way not to have to teach languages, as “academically a waste of time, but a necessary feature of a course to enable a student to ‘pick-up’ a language”. (Stern, 1964:91)

The aims of language departments in the UK were made clear in the recent first report of the SCHML-the standing conference of heads of modern languages. They recommended that the year abroad be awarded the full 120 credits a student would normally acquire in a standard academic year on the grounds that:

The year abroad is a full academic year's earning experience for the student and should involve;

- *improved linguistic skills, both spoken and written*
- *an increase in the student's knowledge of the specialist subject studied for the degree*
- *cognitive benefits arising from more reflective learning -an increased awareness of cultural relativities*
- *the development of interpersonal skills."*

(Parker & Rouxville.1995: 11)

It is surprisingly difficult to find research on the aims of the students, although of course it is easy to speculate. Oppen, Teichler and Carlson, (1990) categorised 4 objectives for

residence abroad students: improved linguistic competence, academic development, cultural awareness and personal development. In 1998, I carried out a small study in which students were asked why they came to Britain to study. Predictably they all came purely for linguistic gain.

If I had asked British students their reasons for studying abroad, the answers would have been more varied. My own theory for this is that British students have the luxury of having English as a first language and like it or not there is simply no other language which is as important in the world today. This takes the pressure off of learning a language for English native speakers; having a second language is a just another skill. Whereas for many foreigners, having English is an essential fact of life, and without it career progression can be very limited.

With such importance attached to residence abroad and the huge amount of money being spent on programmes, one would think that a lot of research would have been carried out to prove that residence abroad justifies its reputation as the only way to “pick up” a language. Surprisingly there is a very small amount of research on the topic. According to Professor James Coleman, one of the few to have carried out research on the topic, the intuition that going to a foreign Country is the only way to really learn a language is a “myth shared alike by teachers and students of foreign languages. Intuitively, we assume that to take part in natural interactions...with native speakers, must be the ideal route to foreign language proficiency”. (Coleman, 1997:1)

Coleman maintains that “underpinning many of the tacit assumptions concerning student residence abroad is the belief that “to know them is to love them”: that residence will inevitably lead to cultural understanding and that this will lead to more positive attitudes, which will feed into improved language acquisition in a virtuous spiral”. (Coleman, 1998:46)

It was to test this assumption that Coleman undertook the most comprehensive piece of research to date on the year abroad. With the help of other interested parties, such as the British Council and the European Commission, Coleman carried out the European Language Proficiency Survey. In this survey, C-tests were administered to students of eight foreign languages while the survey as a whole explored proficiency, progress, backgrounds, motivation, attitudes and skills. Unfortunately the survey has not been exploited to its full potential yet in determining linguistic gain, rather it has been used to explore evolving intercultural perceptions among university learners. (Coleman, 1998)

Before Coleman’s survey, Meara, in 1994, wrote an article on the Nuffield Modern Languages Inquiry and a study by Dyson (1988) which was taken on behalf of the Central Bureau. Dysons’ team devised a set of tests in French, German and Spanish, designed to assess skills in speaking and listening. He gave 229 students the same set of tests before and after their study abroad periods and claimed that “a substantial

improvement in linguistic competence in listening and speaking occurs as a result of the year abroad”.

However, there are too many faults in Dysons’ study for it to be considered a serious piece of research. There were no tests administered to the students that stayed at home and continued their studies there, so he cannot claim that the improvement was due entirely to the residence abroad.

In Mearas’ report on the Nuffield Modern Languages Inquiry, which took the form of a questionnaire, students were asked how they spent their year abroad and what effect they felt it had on their foreign language skills. I would have to question the validity of using personal opinions as a basis for data from which to draw conclusions as Meara does. One question asked was how much time respondents felt they spent speaking the language while abroad on a scale of 1 to 5. This rather ambiguous question left only a completely subjective answer possible.

Of course it is of the utmost importance to know how the students feel about themselves and their own perceived improvements as this will affect the students’ confidence, sense of achievement and motivation. Meara concludes by saying that “our current belief in the importance of a year abroad rests on some very flimsy and largely anecdotal evidence”. He also states that a proper review of the effects of residence abroad is long overdue. (Meara, 1994:38)

In a paper in 1997 Coleman cites Milton and Meara (1995:31) who found that students visiting Britain as part of their studies learned English nearly five times faster on average than they did at home. Others cited by Coleman who found that residence “raises proficiency substantially” include Carroll (1967), Brecht et al (1993) and Oppen, Teichler and Carlson (1990). Coleman also cites DeKeyser (1986; 1991) who found no significant differences in oral proficiency between the study-abroad and the stay-home groups, but noted fluency gains in the former. Despite this, Dysons’ respondents felt that progress had been essentially in speaking and listening (cited in Meara, 1994).

In order to shed more light on the issue, it is necessary to take into consideration one important factor. The cultural factor plays a crucial role in the success of study abroad. Schumann (1978) proposed an acculturation model of second language acquisition, the essential idea of which is the second learner adapting to a new culture. The model starts with the idea that language is one aspect of culture, and the relationship between the language community of the learner and the second language community is important in second language acquisition. The basic premise of the model is “the degree to which a learner acculturates to the target language group will control the degree to which he acquires the second language”. (cited in Coleman, 1997:9)

Coleman also says that a “close link is to be assumed between enhanced linguistic competence and cultural competence” (cited in Byram & Fleming, 1998:45). Ellis also

stated that “positive attitudes towards the L2, its speakers, and its culture can be expected to enhance learning and negative attitudes to impede learning” (Ellis, 1994:200). From all that I have read on this topic, I have found that the linguistic knowledge learnt in the classroom has very little bearing on the success of a residence abroad period. What does make a huge difference is cultural preparation, and that, I believe, is where the teacher plays an essential role.

Certainly, just looking at the linguistic picture we could simply send students abroad without any preparation and the likelihood is that they would achieve linguistic gain, even, as happened to me, if the student has a negative experience and comes back with a more negative view of the L2land, its people or its language, the fact is they will still gain linguistically. But can linguistic gain ever be the only justification for residence abroad? I say no, as we must look beyond linguistic competence, which is nothing without respect and knowledge of the culture that goes with it. If a student comes back with a more negative view of the target language community, it will affect motivation, creating the opposite to Coleman’s “virtuous spiral”, the student will not want to communicate with L2landers/speakers and will not want to return to the L2 community. Stereotypes are reinforced, and there would no longer be any motivation to learn and improve.

What is starting to happen increasingly is that universities are preparing their students for the residence abroad. Along with the linguistic preparation, teachers are giving materials and workshops which make students think about their expectations and objectives for the residence abroad. One of the most crucial factors in residence abroad is cultural shock. “Without social and psychological points of reference, the new arrival in L2land can feel anxious, confused and powerless, can lose self-confidence and trust in others, and may become withdrawn, unsponaneous, socially isolated and alienated”. (Coleman, 1997:9) Cultural preparation, or ethnographic training as it is also called, can alleviate culture shock. (Furnham, 1993:99)

Coleman concludes that there is “a demonstrated need for more research, particularly longitudinal studies embracing multiple interacting factors, both linguistic and cognitive/affective...residence abroad must have objectives which are clear to all ... [and] preparation is all-important” (1997:15). I would have to strongly agree but also add some other suggestions for improvement.

If the European Commission and our own government want language study to be taken seriously, universities where languages and the ERASMUS programme are offered as a mere enticements to attract students need to be weeded out. The EC objective is to have 10% of UK students take part in residence schemes. I would say that it would be better to ensure that a smaller number of students had a more positive experience rather than simply sending students abroad *en masse* without preparation or support.

Thankfully universities which offer languages, and the ERASMUS programme, as a mere enticement to attract students in order to make money are in the minority. Students later find a skeleton language service, which in my experience was reflected in the organisation, or lack of it, of the residence abroad period. This kind of behaviour can demotivate the most dedicated student and steps need to be put in place to ensure that such a valuable resource is not wasted or allowed to become a negative experience.

The European Commission is very commendable in running the ERASMUS programme and supporting it, but while it merely hands-out money with no comeback required of institutions, it is being used as a licence to print money and institutions have no incentive to improve standards of language teaching or provision of preparation. Making institutions accountable to ERASMUS seems like a solution but in reality would probably lead to such institutions not bothering to offer the programme to students at all.

The importance of learning languages needs to be made clear, especially in Britain, where attitudes to learning languages can be positively archaic. That said, language teaching per se is only a very small part of the issue. Language teachers have to look at the wider picture and give something far more valuable than linguistic knowledge if they want their students to get the most possible from the residence abroad.

After taking all of the above into consideration, I would advocate residence abroad as evidence suggests that linguistic gain and much more is possible from the stay abroad. Linguistic gain is practically guaranteed, whether the experience is perceived to be positive or negative. Teachers need to be made aware of their responsibilities to their residence abroad students so that a more unified system of support and preparation can be made as these language students are the ambassadors and language teachers of the future.

Bibliography

Brecht, RD., Davidson, DE & Ginsberg, RB.(1993). Predictors of foreign language gain during study abroad. National Foreign Language Center Working Papers, Washington D.C. Cited in Coleman, in *Residence abroad within language study* 1997.p14.

Byram, M. and Fleming, M. (eds). (1998). Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography. Cambridge University Press.

Carroll, JB. (1967). Foreign Language Proficiency Levels attained by language majors near graduation from college. Foreign Language Annals, 1, 131-151. Cited in Coleman in *Residence abroad within language study*, 1997.p14

- Coleman, J.A. (1997). *Residence abroad within language study*. Special feature article in "Language Teaching - The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists". Jan 1997. Cambridge University Press. pp1-20.
- Coleman, J.A. (1998). *Evolving Intercultural Perceptions of University Learners in Europe* in Byram, M & Fleming, M.eds. Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography. Cambridge University Press.pp45-75
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad in Freed, BF. (ed) *Foreign Language Acquisition and the classroom*. Lexington, Mass. D.0 Heath. Cited in Coleman in *Residence abroad within language study* (1997) p15
- Dyson, P. 1988. *The Year Abroad*. London: Central Bureau for Educational visits and Exchanges. Cited in Meara, P. *The Year Abroad and its effects*. 1994. p32
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. p200. Cited in Coleman (1997) in *Residence abroad within language study*. p14
- Furnham, A. (1993). Communicating in Foreign Lands: The Cause, Consequences and Cures of Culture Shock. *Language, culture and curriculum*, 6, 1, 91-109. Cited in Coleman (1997) *Residence abroad within language study*. p10
- Meara, P. (1994). *The Year Abroad and Its Effects* in "Language Learning Journal" Sept 1994-no.10. Association for Language Learning. pp32-38.

Κριτική και τεκμηρίωση του περιεχομένου και της σκοπιμότητας του κινήματος «Σχολεία φιλικά διακείμενα προς τη δυσλεξία»

Κατσέας Βάιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Sc., vkatseas@geol.uoa.gr

*Παπαϊωάννου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Sc.,
karditsaearthquakeproject@gmail.com*

Περίληψη

Αυτό το άρθρο εξετάζει με μία κριτική ματιά το υπόβαθρο της υποστήριξης για τη δυσλεξία στα πλαίσια του κινήματος Dyslexia friendly schools, ενός κινήματος που αναπτύχθηκε με βάση την Εθνική Στρατηγική για τον Αλφαριθμητισμό στη Μεγάλη Βρετανία. Στη συνέχεια, συζητά για το πως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα οδήγησε στην ανάπτυξη του κινήματος υποστήριξης για τα παιδιά με δυσλεξία από τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία. Περιγράφονται οι βασικές πτυχές αυτής της φιλικής πολιτικής και πρακτικής για τη δυσλεξία προς τα παιδιά. Τέλος, διερευνώνται τα θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή αυτής της πρακτικής από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσλεξία, εκπαιδευτικός, ΕΜΔ, σχολεία φιλικά διακείμενα.

Εισαγωγή

Οι *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (ΕΜΔ) εκδηλώνονται με μια σειρά προβλημάτων στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων όπως, η λειτουργία και η εκμάθηση της ομιλίας, της γραφής καθώς και της αριθμητικής. Η πιο συχνή μορφή ΕΜΔ είναι η *δυσλεξία*, η οποία αποτελεί μια διαταραχή που δημιουργεί προβλήματα στην αναγνωστική λειτουργία και τον γραπτό λόγο (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Αποτελεί ειδική μαθησιακή διαταραχή νευρο-βιολογικής προέλευσης, η οποία διακρίνεται από δυσκολίες στην ακριβή και με ευχέρεια αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφημένη γραφή και στην ικανότητα αποκωδικοποίησης (Eden & Moats, 2002). Τα πιο σύνηθες χαρακτηριστικά της δυσλεξίας είναι, η διαταραχή στην ανάγνωση, τη γραφή, τη γραμματική, το συντακτικό, την κατανόηση κ.ά. Η Λιβανίου (2009), αναφέρει «τόσο η κατανόηση όσο και η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, αποτελούν δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία».

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται μια πρακτική φιλικά διακείμενη προς τη δυσλεξία, συγκεκριμένα ασχολείται με το πόσο θα πρέπει να εναρμονίζεται η παραδοσιακή πρακτική που ακολουθείται στο σχολείο, ώστε να είναι σύμφωνη με τις ανάγκες και απαιτήσεις όλων των παιδιών. Στο πρώτο μέρος, αναπτύσσεται το περιεχόμενο και η σκοπιμότητα των φιλικά διακείμενων σχολείων προς τη δυσλεξία (Dyslexia Friendly Schools), ενός κινήματος που αναπτύχθηκε στη Μ. Βρετανία, και στη συνέχεια στο δεύτερο μέρος αναφέρονται οι προτεινόμενες ενέργειες του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη προκειμένου να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα αυτής της πρακτικής.

Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τη σχολική κοινότητα στην ανεύρεση των τρόπων υποστήριξης των παιδιών που αντιμετωπίζουν ΕΜΔ. Για τον σκοπό αυτό η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία (BPS), επηρεαζόμενη και από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 (Στασινός, 2016) κατάστρωσε μια στρατηγική η οποία αποβλέπει στην συνεκπαίδευση των μαθητών με ΕΜΔ στο συνηθισμένο σχολείο και υποστήριξε ακόμα ότι, η αντιμετώπιση των παιδιών με ΕΜΔ-δυσλεξία αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και των λειτουργιών του σχολείου, προσδίδοντας βαρύνουσα σημασία στη συμβουλευτική και την ψυχολογική υποστήριξη (Στασινός, 2015).

Τα σχολεία που είναι φιλικά διακείμενα προς τη δυσλεξία αποτελούν μια στρατηγική της BPS η οποία ακολουθεί αυτή την πρακτική (BDA, 2005). Στο υλικό που έχει δημιουργήσει για αυτό τον λόγο η BPS, περιγράφονται με κάθε λεπτομέρεια τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνει η εφαρμογή και η αξιολόγηση των πρακτικών ώστε να είναι αποτελεσματικές για τα παιδιά με δυσλεξία στη σχολική τάξη, στα πλαίσια της πρωτογενούς πρόληψης. Αυτά τα κριτήρια-δείκτες, εδράζονται στους εξής άξονες: α) διεύθυνση – ηγεσία της σχολικής μονάδας, β) μάθηση και διδασκαλία, γ) κλίμα στο σχολικό περιβάλλον και δ) συνεργασία με γονείς και ειδικούς του χώρου (Πολυχρόνη, 2011). Για τον σκοπό αυτό το εκπαιδευτικό υλικό που έχει διανεμηθεί στα σχολεία της Μ. Βρετανίας, αναφέρει με κάθε λεπτομέρεια τις αρχές βάσει των οποίων θα γίνει η εφαρμογή και η αξιολόγηση των σχετικών παρεμβάσεων στη σχολική τάξη για τα παιδιά με δυσλεξία, μέσα στα πλαίσια της πρωτογενούς πρόληψης (Πολυχρόνη, 2011).

Η στρατηγική αυτή αναπτύχθηκε για να υποστηρίξει τα συμφέροντα των ατόμων με δυσλεξία. Η κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επίδραση των γνωστικών δυσκολιών κατά τη διδασκαλία στην τάξη είναι προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο, φιλικά διακείμενο προς τη δυσλεξία. Επίσης, οι δυσκολίες αλλά και οι δυνατότητες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να είναι σε γνώση των εκπαιδευτικών. Σε ένα τέτοιο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν ευέλικτες πρακτικές και να δομούν εξατομικευμένα, αξιόπιστα και κατάλληλα παρεμβατικά προγράμματα, ώστε αναδεικνύονται οι αδυναμίες και ταυτόχρονα να επισημαίνονται οι δυνατότητες του μαθητή.

Τα εν λόγω σχολεία, αντιμετωπίζουν τις ΕΜΔ ως ειδική μαθησιακή ικανότητα/διαφορά και έχουν ως βάση τους την αρχή της συνεκπαίδευσης. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, ο σκοπός αυτών των σχολείων είναι να μεταβληθούν σε πολλά επίπεδα οι πρακτικές που ακολουθούνται στο συνηθισμένο σχολείο, ώστε να αρθούν τα όποια εμπόδια στη μάθηση των παιδιών με δυσλεξία. Όσον αφορά τους μαθητές με δυσλεξία αυτοί πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του συνηθισμένου σχολείου, καθώς τυχόν φοίτηση αυτών των παιδιών σε τμήματα ένταξης μπορεί να στιγματίσει και να μειώσει την αυτοπεποίθησή τους και εν τέλει να περιορίσει την ανάπτυξη των φιλικών και κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Η ύπαρξη θετικών κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA) με τους συνομηλίκους είναι καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη της σχολικής αλλά και κοινωνικής ένταξης τους. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι, η δημιουργία φιλικών και κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ΕΜΔ με τους συνομηλίκους μπορεί να συντελέσει στην συναισθηματική ανάπτυξη και στην ομαλή κοινωνική τους προσαρμογή (Estell, Jones, Pearl, & Van Acker, 2009).

Ως ένα άλλο επιχείρημα για την υποστηριζόμενη αυτή πρακτική αναφέρεται ότι τα συγκεκριμένα σχολεία θα ωφελήσουν το σύνολο των παιδιών και όχι μόνο αυτά που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία. Επίσης, υποστηρίζεται ότι, για να αναπτυχθεί ένα φιλικό προς τη δυσλεξία σχολείο, το θέμα της δυσλεξίας πρέπει να καταστεί υψηλής προτεραιότητας για το εν λόγω σχολείο με την αμέριστη συμπαράσταση της ηγεσίας-διοίκησης του σχολείου και την ενσωμάτωση της δυσλεξίας στο σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου.

Για να καταστεί ένα σχολείο, φιλικό διακείμενο προς τη δυσλεξία θα πρέπει να είναι πιστοποιημένο από τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (BDA) και να έχει αποκτήσει το σήμα ποιότητας το οποίο περιλαμβάνει τα τέσσερα προαναφερόμενα βασικά κριτήρια στην προτεινόμενη πρακτική α) ηγεσία και διαχείριση, β) διδασκαλία και μάθηση, γ) Κλίμα στην τάξη, και δ) συνεργασία με γονείς και ειδικούς (Pavey, Meehan, & Waugh, 2010). Σύμφωνα με τους Cochrane, Gregory, & Saunders, (2012), η διοίκηση του σχολείου σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, έχοντας την κατάλληλη εκπαίδευση, θα επιλέξει τις στρατηγικές παρέμβασης που θα βασίζονται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πάντα στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Εν συνεχεία, οι γονείς των παιδιών με δυσλεξία, αφού έχουν αποδεχτεί αυτές τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών πρέπει να ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο που έχουν σημειώσει και στη συνέχεια να ακολουθούν τις υποδείξεις που τους δίνονται (Norwich, Griffiths, & Burden, 2005).

Προτεινόμενες ενέργειες – δράσεις εκπαιδευτικού

Στα πλαίσια των φιλικά προς τη δυσλεξία διακείμενων σχολείων, ο εκπαιδευτικός, όπως και στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ, καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, καθώς είναι αυτός που αλληλεπιδρά με το παιδί στον χώρο του σχολείου και στη συνέχεια με το οικογενειακό του περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός της νέας ψηφιακής εποχής, πρέπει να διαθέτει όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να παρατηρεί, να καταγράφει και να διακρίνει τις πιθανές ενδείξεις της δυσλεξίας με σκοπό την άμεση παρέμβαση σε πρώιμο στάδιο, να προβλέπει σε ποιον βαθμό έχει σημειώσει πρόοδο ο μαθητής και τέλος να διαθέτει ένα σύνολο εναλλακτικών στρατηγικών παρέμβασης με στόχο την επίτευξη των προσδοκώμενων εκπαιδευτικών στόχων (Στασινός, 2016).

Ταυτόχρονη, πολυαισθητηριακή διδασκαλία

Η πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί μια σημαντική πτυχή στη μάθηση των παιδιών με ΕΜΔ-δυσλεξία, η οποία όμως χρησιμοποιείται από κατάλληλα

καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την μέθοδο αυτή η μάθηση εμπλέκει παράλληλα την ενεργοποίηση πολλών αισθήσεων με τη χρήση οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών μεθόδων με σκοπό τη βελτίωση της απομνημόνευσης και την εμπέδωση του γραπτού λόγου (Stagelund, 2016). Με λίγα λόγια μέσω αυτής της μεθόδου, επιτυγχάνεται η συνεχόμενη σύνδεση μεταξύ των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών-απτικών τρόπων μάθησης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Όπως αναφέρει ο Στασινός (2015) «μέσω της οπτικής επισκόπησης των λέξεων, οι μαθητές με δυσλεξία εξασκούν την ορθογραφική τους μνήμη και η διδακτική εμπειρία καθίσταται αξιομνημόνευτη».

Στα πλαίσια αυτής της μεθόδου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Hickey, μια μέθοδος διδασκαλίας για την εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της ορθογραφικής γραφής. Σε αυτή την μέθοδο οι μαθητές μαθαίνουν μέσω πολυαισθητηριακών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για την απομνημόνευση της ορθογραφικής γραφής των λέξεων, κυρίως υψηλής συχνότητας (Μπαστέα, 2016). Η συγκεκριμένη μέθοδος δομείται ανά ηλικιακή ομάδα και μπορεί να εφαρμοστεί ατομικά ή σε ολιγομελή τμήματα μαθητών. Η παρέμβαση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό σε γρήγορους ρυθμούς, ενθαρρύνοντας σταδιακά τους μαθητές να αναλάβουν πιο ανεξάρτητο ρόλο και να αρχίσουν να γράφουν και να διαβάζουν ορθά σύμφωνα με τις βασικές γνώσεις γραμματικής και σύνταξης που έχουν διδαχθεί. Οι μαθητές με δυσλεξία διδάσκονται πώς να αναλύουν τη γλώσσα και να δημιουργούν ομαλές λέξεις επιτυγχάνοντας τη σύνδεση του ήχου και του γράμματος, με τη χρήση βοηθητικών καρτελών, ως μέσου εποπτικής διδασκαλίας.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η σημερινή σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, καθώς σε αυτή φοιτούν και συνάμα συνεκπαιδούνται μαθητές που διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο των γνωστικών τους ικανοτήτων, της μαθησιακής ετοιμότητας, των ρυθμών και του τρόπου πρόσκτησης πληροφοριών, την πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική προέλευση, τα μαθησιακά κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητάς τους (Tomlinson, 1999). Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με το να εφαρμόσουν μεθόδους και πρακτικές που θα δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, αναπτύσσοντας σε μέγιστο βαθμό τις υπάρχουσες δυνατότητες τους, παράλληλα με την υλοποίηση του ΑΠΣ.

Μια από τις μεθόδους που έχει αναπτυχθεί για να μπορεί να στηρίξει τις πολυδιάστατες ανάγκες των παιδιών του σύγχρονου ψηφιακού σχολείου είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Επιδίωξη αυτής της μεθόδου είναι οδηγήσει τους μαθητές μιας σχολικής τάξης στην από κοινού υλοποίηση των στόχων διδασκαλίας μέσα από έναν ρυθμό διαφορετικό ως προς τη μάθηση και τη διαδικασία (Φιλιππάτου, 2013). Έρευνες καταδεικνύουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ωφέλιμη τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό (Αργυρόπουλος, 2013). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώσει το μάθημα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των παιδιών με δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Σαλβάρα (2013), ο

εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές με σχεδιαγράμματα, μνημονικούς χάρτες, εικόνες που τραβούν την προσοχή κ.ά., καθώς η αντιγραφή από τον πίνακα φαίνεται να τους δυσκολεύει. Όλες αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να λάβουν χώρα και μέσα από ομάδες εργασίας που προάγουν τη συνεργασία και τη μεταξύ των μαθητών αλληλεπίδραση.

Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Ως μια άλλη ενέργεια του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσει η δημιουργία θετικού κλίματος προς τα παιδιά με δυσλεξία, γεγονός που επηρεάζεται από την εκάστοτε συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά όπως η κατανόηση, η υπομονετικότητα και η στοργή απέναντι στα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να αποτελούν στοιχεία που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός σε τέτοιες περιπτώσεις, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την κατανόηση και επίλυση των σχολικών εργασιών που τους ανατίθενται. Η θετική ενίσχυση, η επιβράβευση της προσπάθειας θετικής ή αρνητικής, η ενθάρρυνση για συμμετοχή, η συζήτηση και η αξιοποίηση των υφιστάμενων γνώσεων του παιδιού είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην επίτευξη μιας σειράς μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα η αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους θα συντελέσει στην τόνωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης τους. Επίσης, φράσεις που χρησιμοποιούνται δεκαετίες πριν (π.χ. δυσλεκτικός κ.ά.) πρέπει να αποφεύγονται από τους εκπαιδευτικούς, διότι είναι δυνατόν να προκαλέσουν ένα αρνητικό κλίμα από τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ (Σαλβάρας, 2013).

Συνεργασία με ειδικούς

Εκτός των πρακτικών που προαναφέραμε και μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει και η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και ειδικών όπως, ο σχολικός ψυχολόγος, ο θεραπευτής του λόγου, ο εργοθεραπευτής κ.ά., ειδικότητες που μπορεί να υπάρχουν σε κάποια σχολεία ή στον επίσημο διαγνωστικό φορέα, προκειμένου να παρακολουθείται αν το εξατομικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα για το παιδί, και κατά περίπτωση να αναπροσαρμόζεται ή να τροποποιείται το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Στασινός, 2015). Η συνεργασία εκπαιδευτικού και του ειδικευμένου προσωπικού πρέπει να είναι συστηματική και ενέχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Ως μια άλλη προτεινόμενη και αποδεκτή πρακτική, είναι το λεγόμενο «Τετράδιο Επικοινωνίας», με το οποίο προωθείται η διαρκής συνεργασία του σχολείου και των γονέων του παιδιού με δυσλεξία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Μέσω αυτής της πρακτικής ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς σε συστηματική βάση, ενημερώνοντας τους για την πρόοδο, για τη συμπεριφορά του παιδιού καθώς και για δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη (Graham-Clay, 2005).

Συζήτηση

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να επισημάνει τη σκοπιμότητα των φιλικών προς τη

δυσλεξία σχολείων, μιας πρακτικής που βρήκε πρόσφορο έδαφος στα σχολεία της Μ. Βρετανίας, και να αναδείξει τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια αυτής της πολιτικής - πρακτικής. Με την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών προωθείται η μαθησιακή και ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των παιδιών, καθότι τονώνεται το θετικό σχολικό κλίμα και ενισχύονται οι εναλλακτικές μορφές μάθησης. Μέσα από αυτό τον σκοπό επιδιώκεται σε μακροπρόθεσμο επίπεδο τα φιλικά προς τη δυσλεξία σχολεία να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα τους σε όλα τα παιδιά, με ή χωρίς δυσλεξία. Αυτή η προοπτική είναι καθόλα συμβατή με τη σύγχρονη άποψη της συνεκπαίδευσης, δηλαδή της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ΕΕΑ, συνεπώς και των μαθητών με δυσλεξία (Στασινός, 2015). Σύμφωνα με τις Χατζηχρηστού, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου (2004) στη σημερινή εποχή γίνεται λόγος για «ένα διαφορετικό σχολείο», ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα, που νοιάζεται και παράλληλα φροντίζει. Ο ρόλος του σχολείου είναι διττός, εκτός από φορέας μόρφωσης θα πρέπει να είναι και φορέας κοινωνικοποίησης, να νοιάζεται για τα παιδιά, να το δείχνει έμπρακτα με το να τα στηρίζει όταν αυτό απαιτείται.

Κι εδώ, όπως και στην πολιτική της συνεκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός, δεδομένου ότι, είναι αυτός που με την κατάλληλη εκπαίδευση και ενημέρωση γύρω από το ζήτημα της δυσλεξίας, θα είναι σε θέση να διακρίνει τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία, να αναζητήσει τρόπους παρέμβασης και εν τέλει να εφαρμόσει για κάθε παιδί με δυσλεξία μια εξατομικευμένη στις ανάγκες του παιδιού διαφοροποιημένη διδασκαλία, στηριζόμενη στην πολυαισθητηριακή μέθοδο. Οι Cochrane, Gregory, & Saunders (2012), αναφέρουν ότι, αν το παιδί δυσκολεύεται να μάθει με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε, τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει. Είναι αυτός που εκτός από τον παρεμβατικό του ρόλο, καλείται να διαμορφώσει ένα θετικό σχολικό κλίμα που διαχέεται εντός και εκτός σχολείου, προωθώντας ουσιαστικά τέτοιες ενέργειες για τη βελτίωση της μαθησιακής προόδου όλων των παιδιών, καθώς και την κοινωνικοποίησή τους μέσα από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να στηρίζει σε μαθησιακό και ψυχολογικό επίπεδο τους μαθητές με δυσλεξία. Όπως επισημαίνει ο St Michael (2016), η διαμόρφωση μιας σχέσης υποστήριξης με τα παιδιά με δυσλεξία, καθώς και η διάρκεια αυτής της σχέσης, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, σεβασμού, εμπιστοσύνης και κατανόησης, καθώς και ενίσχυσης της αυτοεικόνας του μαθητή.

Συμπερασματικά, αν ο εκπαιδευτικός της τάξης ακολουθήσει τις προαναφερόμενες ενέργειες, με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, θα ενισχύσει θετικά τη μαθησιακή πρόοδο, και θα καλλιεργήσει ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική αγωγή: Αναπτυξιακές διαταραχές & χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου, & Χ. Ξενάκη (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Baker, D. J., & Licht, R. (1986). *Learning to read*. (Pavlidis & D. F. Fisher, Eds.). London: Dyslexia: Neurophysiology and Treatment.
- Cochrane, K., Gregory, J., & Saunders, K. (2012b). *Dyslexia friendly schools good practice guide - abridged version*. Ανακτήθηκε από www.diannegiblin.wordpress.com.
- Eden, G. F., & Moats, L. (2002). The role of neuroscience in the remediation of students with dyslexia. *Nature Neuroscience*, 5(S11), 1080–1084. doi.org/10.1038/nn946.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., & Van Acker, R. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76(1), 110–124. doi.org/10.1177/001440290907600106.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1995), 117. Ανακτήθηκε από <http://ubc.summon.serialssolutions.com>.
- Λιβανίου, Ε. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. (Μ. Περαντάκου-Κουκ, Επιμ.). Κέδρος.
- St Michael, A. (2016). *Dyslexia friendly policy*.
- Μπαστέα, Α. (2016). Δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 435. doi.org/10.12681/edusc.381.
- Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia friendly schools and parent partnership: Inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 147–165. doi.org/10.1080/08856250500055628.
- Pavey, B., Meehan, M., & Waugh, A. (2010). *Dyslexia-friendly further & higher education*. SAGE.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (τόμος Α)*. Ατραπός.
- Σαλβάρας, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Stagelund, A. M. (2016). The effect of norwegian dyslexia friendly schools : The acquisition of L2 english in 6 th and 7 th grade. *Surface Dyslexia. London*, (May).
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Ειδική εκπαίδευση 2020plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταγωνιστές* (Αναθ. έκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA USA: Association for Supervision and Curriculum Development. Ανακτήθηκε από <http://www.ascd.org>.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου, & Χ. Ξενάκη (Επμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηχρηστού, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, (11), 1–19.

Η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή

Ρηγογιάννης Ορέστης Μάριος

*Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
orerigo13@gmail.com*

Ρηγογιάννης Δημήτριος

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου, dirigogiannis@gmail.com

Περίληψη

Τα κίνητρα αναφέρονται στις αιτίες που καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και δέχονται επιδράσεις από διάφορους παράγοντες. Χωρίζονται σε εσωτερικά, εξωτερικά και σε απουσία κινήτρων. Η ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων είναι το ζητούμενο, ώστε το άτομο να συμμετέχει με καλή διάθεση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά και να συνεχίσει να ασκείται στον ελεύθερο χρόνο του. Η ενεργοποίησή τους δεν καθορίζεται από τρίτους. Τα εσωτερικά κίνητρα διακρίνονται σε: α) κίνητρα για μάθηση β) κίνητρα για ικανοποίηση και γ) κίνητρα για επίτευξη. Οι παράγοντες, δε, που τα επηρεάζουν είναι ο βαθμός αυτονομίας, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, καθώς και η ανάγκη σύναψης σχέσεων. Σε αυτή την κατεύθυνση της δημιουργίας εσωτερικών κινήτρων, οι εκπαιδευτικοί έχουν καίριο ρόλο και σημαντική συνεισφορά, αφού αποτελούν τα κύρια πρότυπα ενηλίκων, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, «παιδαγωγικό χρέος» των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία κλίμα παρακίνησης, υποστηρίζοντας την αυτονομία των μαθητών, δείχνοντας την ανάγκη ευαισθησία και παρέχοντάς τους τις σχετικές επεξηγήσεις και την υποστήριξη που χρειάζονται.

Λέξεις-Κλειδιά: Κίνητρα, παρακίνηση, αθλητισμός, Φυσική Αγωγή, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο αθλητισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, καθώς η συμβολή του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την προώθηση της ειρήνης και της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των εθνών είναι επιβεβαιωμένη και αδιαπραγμάτευτη (Shrinivasa, 2018; Gulam, 2016). Για αυτό, πολύ σημαντικό είναι και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Φ. Α.) στο σχολείο, επειδή στόχος της εκπαίδευσης, πέραν των άλλων, είναι να δώσει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να έχουν μια δραστήρια και υγιεινή ζωή. Ο αθλητισμός θεωρείται από τα καταλληλότερα μέσα διαπαιδαγώγησης, συμβάλλοντας στην ψυχοσωματική ισορροπία των παιδιών (Talebzadeh & Jafari, 2012; Μπελίτσος, 1975). Το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής και παρακίνησης των παιδιών και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνηθειών και αντιλήψεων που θα υιοθετήσουν. Ειδικά, για το μάθημα της Φ. Α., το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει ότι σκοπός του μαθήματος είναι η δια βίου υιοθέτηση από τους μαθητές ενός δραστήριου και υγιεινού τρόπου ζωής. Αυτό τους δίνει την ευκαιρία να αναλύουν, να συνθέτουν και να εφαρμόζουν έναν σημαντικό αριθμό φυσικών και

αθλητικών δραστηριοτήτων, που υλοποιούνται στα πλαίσια του μαθήματος. Τους επιτρέπει, έτσι, να εντοπίσουν και να εμπλακούν σε εκείνες τις φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες, τις οποίες θέλουν (Πατσιάς & Αδάμου, 2011).

Για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι, επιβάλλεται να αναπτυχθούν κίνητρα, τα οποία θα παρακινούν τους μαθητές να θεωρούν τον αθλητισμό ως μία από τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τους. Το κλίμα κινήτρων αποτελεί όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης και μάθησης και δημιουργεί διαφορετικές επιδράσεις στα μέλη μιας ομάδας. Επηρεάζει γνωστικές παραμέτρους (αυτοσυγκέντρωση, προσοχή), συμπεριφορικές (επιμονή, ένταση), και συναισθηματικές, όπως διασκέδαση και ικανοποίηση (Αυγερινού, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν και δέχονται την κατάλληλη επιβράβευση, παρακινούνται εσωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα, ως κρίσιμοι παράγοντες συμμετοχής σε αθλητική δραστηριότητα, ασκούν καθοριστική επιρροή στις σχετικές αποφάσεις των μαθητών, όπως θα δειχθεί στη συνέχεια της εργασίας. Μάλιστα, οι μαθητές, έχοντας αναπτύξει εσωτερικά κίνητρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ. Α., τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ασκούνται και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Τα κίνητρα ως έννοια

Η έννοια των κινήτρων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον αθλητισμό. Τα κίνητρα αναφέρονται σε εσωτερικές καταστάσεις και ψυχολογικές διεργασίες, που ωθούν το άτομο προς την επίτευξη ενός στόχου. Αναφέρονται, δηλαδή, στις αιτίες και τα γιατί της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία διαφέρει, βέβαια, από άτομο σε άτομο. Τα κίνητρα δέχονται επιδράσεις από παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αρχή, την ένταση, την κατεύθυνση και την επιλογή μιας συμπεριφοράς ή μιας ενέργειας ενός ατόμου (Σταύρου, 2014).

Οι πράξεις των ατόμων κατευθύνονται κυρίως από τους στόχους και τις προθέσεις τους (Locke & Latham, 1990). Ο καθορισμός των στόχων επηρεάζει θετικά το άτομο, ώστε να αποδίδει καλύτερα, γιατί αυξάνει και κατευθύνει την προσοχή και αυτοσυγκέντρωσή του σε αυτό που κάνει. Επίσης, ενεργοποιεί και κινητοποιεί το άτομο και ουσιαστικά του δίνει κίνητρο για προσπάθεια (Locke et al., 1981).

Ο Gabler (1986) ορίζει ότι τα κίνητρα είναι αξίες συγκεκριμένες για κάθε προσωπικότητα. Ο Erdmann (1987) επεκτείνει τον ορισμό υποστηρίζοντας ότι με το κίνητρο περιγράφονται σχετικά σταθερές προδιαθέσεις συμπεριφοράς, προσαρμοσμένες σε γενικές παρουσιάσεις στόχων, όπως συντροφικότητα, απόδοση, δύναμη (Παπαναστασίου, 2011).

Η έννοια κίνητρο αναφέρεται σε αιτίες, οι οποίες στηρίζουν εκείνη τη συμπεριφορά που προσδιορίζεται από προθυμία και βούληση, ενώ είναι χαρακτηριστική μιας κατάστασης έντασης που προκαλείται να κατευθύνει μια πράξη για την επίτευξη ενός

στόχου (Lai, 2011; Μίχης, 2006). Αποτελεί το θεμέλιο για κάθε προσπάθεια. Είναι ο ενθουσιασμός για να εκπληρώσει κάποιος τους στόχους που έχει θέσει, επηρεάζοντας την πρόοδό του (Μίχης, 2006). Παροτρύνσεις και κίνητρα για άθληση μπορούν να αποτελέσουν η απόδοση, ο ενθουσιασμός η κοινωνική ένταξη, η συνεργασία, η κοινωνικότητα κ.α. (Κόντου, 2014; Brackhane, 1982).

Είδη κινήτρων

Τα κίνητρα στον άνθρωπο διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις ανάγκες του και τη σημασία που τους αποδίδει. Η αξιολόγηση των αναγκών αυτών, χαρακτηρίζει και το είδος των κινήτρων (Καγιάογλου κ. ά. 2010). Χωρίζονται (Sansone & Harackiewicz, 2000; Amabile, 1993): α) σε εσωτερικά κίνητρα και β) σε εξωτερικά, ενώ μια τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην απουσία κινήτρων. Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται, λόγω του ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, χωρίς να υπάρχει αμοιβή (Deci & Ryan, 1985). Η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς που έχει εσωτερικά κίνητρα, μπορεί να οφείλεται στην απόλαυση ή την αίσθηση που έχει το άτομο για τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η δραστηριότητα (Deci & Ryan, 2000).

Τα εξωτερικά κίνητρα αναφέρονται στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς με σκοπό τη λήψη μιας αμοιβής ή την αποφυγή μιας τιμωρίας. Αναφέρονται σε κάτι που κάνει το άτομο όχι για τα οφέλη της ίδιας της δραστηριότητας, αλλά για εξωτερικές ανταμοιβές, ευχάριστες ψυχολογικές καταστάσεις (υπερηφάνεια, ανακούφιση) ή αποφυγή δυσάρεστων ψυχολογικών καταστάσεων (Hagger & Chatzisarantis, 2007; Deci & Ryan, 2000).

Η έλλειψη κινήτρων αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ ενέργειας και αποτελέσματος και το άτομο αισθάνεται ανικανότητα και έλλειψη ενδιαφέροντος. Επίσης, αισθάνεται έλλειψη του προσωπικού του ελέγχου για την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Perkos, Barkoukis & Andoutsopoulos, 2015).

Εσωτερικά κίνητρα

Ένας άνθρωπος έχει εσωτερικά κίνητρα, αν είναι σε θέση να αυτοεπιβεβαιώνεται μέσα από διεργασίες άσκησης και μάθησης. Ο άνθρωπος πρέπει να έχει την ικανότητα να διατυπώνει στόχους και να προσπαθεί να τους επιτυγχάνει (Csikszentimihalyi, 1992). Κατά τον Csikszentimihalyi, η χρήση ενδογενών κινήτρων εξαρτάται από τη βέλτιστη ισορροπία μεταξύ της απαίτησης της απόδοσης και της ικανότητας για απόδοση. Έτσι, η ικανοποίηση που νιώθει κανείς από μια δραστηριότητα που έγινε με ενδογενές κίνητρο, είναι σε θέση να μεταδώσει αυτοπεποίθηση και ένα αίσθημα αλληλεγγύης (Csikszentimihalyi, 1992).

Οι δραστηριότητες που πηγάζουν από εσωτερικά κίνητρα χαρακτηρίζονται από αυτόπροσδιορισμό. Οι μαθητές αισθάνονται αυτόνομοι, συμμετέχουν στο μάθημα και με χαρά μαθαίνουν καινούργιες δεξιότητες (Ντοβόλης κ.ά., 2013). Όσο περισσότερο το

άτομο αισθάνεται αυτόνομο και ικανό να χειριστεί το περιβάλλον που κινείται, τόσο αυξάνεται η εσωτερική παρακίνηση. Επηρεάζεται από το πόσο προκλητική είναι η δραστηριότητα και εκλείπει εντελώς, αν το άτομο νιώσει μορφή πίεσης ή εξαναγκασμού (Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010; Διγγελίδης κ.ά., 2006). Ο Deci υποστηρίζει ότι η ένταση της χρήσης ενδογενών κινήτρων για μια ενέργεια, εξαρτάται από το πόσο έντονα είναι διαμορφωμένο το αίσθημα του αυτοπροσδιορισμού σε αυτόν που εκτελεί την ενέργεια (Deci, 1992).

Η ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων δεν καθορίζεται από τρίτους. Η ικανοποίηση μιας ενέργειας προκύπτει από την ίδια τη συμπεριφορά. Η συμπεριφορά και η ικανοποίηση της ανάγκης συμβαίνουν ταυτόχρονα και έτσι προωθείται ένα αίσθημα ελευθερίας (Μίχης, Α. 2006). Ο Csikszentimihalyi, σε έρευνα για μορφές συμπεριφοράς, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η κάθε δραστηριότητα μπορεί να προσφέρει εσωτερική ανταμοιβή με την προϋπόθεση ότι είναι κατάλληλα δομημένη και οι απαιτήσεις της είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητές μας» (Csikszentimihalyi, 1992).

Τα εσωτερικά κίνητρα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003): α) κίνητρα για μάθηση, όταν δηλαδή κάποιος ασχολείται με μια δραστηριότητα γιατί νιώθει ικανοποίηση, μαθαίνοντας κάτι καινούργιο, β) κίνητρα για επίτευξη, όταν κάποιος ικανοποιείται επειδή πετυχαίνει τον στόχο του και γ) κίνητρα για βίωση διέγερσης, όταν κάποιος εκτελεί μια δραστηριότητα για την ευχάριστη αίσθηση που βιώνει. Τα κίνητρα αυτά είναι ισχυρά συνδεδεμένα μεταξύ τους. Οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές συνεχίζουν την ενασχόληση με μια δραστηριότητα, ενώ οι εξωτερικά παρακινημένοι τη σταματούν, όταν λήξει η εξωτερική αμοιβή. Έτσι, αν οι μαθητές αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα στη Φυσική Αγωγή θα ασκούνται και τον ελεύθερο χρόνο τους, έχοντας πιο θετικά συναισθήματα και λιγότερο στρες απ' ό,τι οι εξωτερικά παρακινημένοι (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003). Τα εσωτερικά κίνητρα βοηθούν τους μαθητές να προσπαθούν για την επίλυση ενός θέματος και να επιμένουν, γιατί πιστεύουν στην αξία αυτού που κάνουν. Τους ικανοποιεί η χαρά της επιτυχίας, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αμοιβή. Επομένως, τα εσωτερικά κίνητρα ικανοποιούν την προσωπική επιθυμία να φθάσει το άτομο σ' ένα συγκεκριμένο στάδιο εξέλιξης, αλλά και την εσωτερική ικανοποίηση για κάτι που έθεσε ως στόχο (Φορίδου κ. ά., 2012).

Παράγοντες που καθορίζουν τα εσωτερικά κίνητρα

Οι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα εσωτερικά κίνητρα είναι (Οικονομόπουλος, Τζέτζης & Κιουμουρτζόγλου, 2006): α) ο βαθμός αυτονομίας που τα ίδια τα άτομα νιώθουν για τις πράξεις τους, β) η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, δηλαδή, πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους για επιτυχία και γ) η ανάγκη σύναψης σχέσεων

Για τον πρώτο παράγοντα, δηλαδή για τον βαθμό αυτονομίας, μεγάλο ρόλο παίζει η αίσθηση συμμετοχής στο γίνεσθαι της διδασκαλίας με τη λήψη αποφάσεων εκ μέρους των μαθητών, όπως προετοιμασία, διεξαγωγή, αξιολόγηση. Οι μαθητές έχουν την

ανάγκη να νιώθουν ότι παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων, όπως, για παράδειγμα, να διαλέγουν κάποιες δραστηριότητες. Έτσι, θεωρούν ότι αποφασίζουν οι ίδιοι για τη συμπεριφορά τους και δεν υπακούουν σε εντολές κάποιου άλλου. Η αίσθηση συμμετοχής αυξάνει την αυτονομία τους και τις επιλογές τους (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006). Όταν συμβαίνει αυτό, έχουν θετικότερη άποψη για τον εαυτό τους και για τις σχολικές τους ικανότητες. Η υποστήριξη της αυτονομίας στους μαθητές κατέχει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της εσωτερικευσης και των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Κολοβελώνης, 2008). Η τοποθέτηση στόχων αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα. Η ικανοποίηση, η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων, η αύξηση της προσπάθειας, η επιμονή και η προσήλωση στον στόχο, ενεργοποιούνται στον μέγιστο βαθμό (Σταύρου, 2014).

Ο δεύτερος παράγοντας, δηλαδή η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, θεωρείται σημαντικός ρυθμιστής της παρακίνησης για επίτευξη, γιατί τα άτομα που έχουν υψηλή αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα νιώθουν ότι τα καταφέρνουν. Υιοθετούν, με αυτό τον τρόπο, μια θετική στάση για τη δραστηριότητα και, έτσι, αυξάνουν τις πιθανότητες να ασχοληθούν και στο μέλλον με κάποιο άθλημα. Επίσης, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα σχετίζεται με την αντίληψη της αυτοαποδοχής, δηλαδή, κατά πόσο το άτομο αποδέχεται τον εαυτό του και τη χαμηλή ή υψηλή ικανότητά του (Διγγελίδης κ.ά., 2006). Η ατομική βελτίωση ενισχύει το αίσθημα της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην ομαδική εργασία, διατηρούν υψηλή την παρακίνησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, μη φοβούμενοι την αποτυχία (Οικονομόπουλος, Τζέτζης & Κιουμουρτζόγλου, 2006). Η προσδοκώμενη απόδοση, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, την ανάγκη του για επίτευξη, την αυτοπεποίθησή του, την αντιλαμβανόμενη ικανότητά του και τις εμπειρίες επιτυχίας και αποτυχίας του (Σταύρου, 2014).

Ο Nicholls σε έρευνά του έχει αποδείξει ότι τα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 12 ετών έχουν αναπτυγμένους δύο τρόπους να κρίνουν τις ικανότητές τους. Ένας είναι ο στόχος προσανατολισμού στη «μάθηση», που σχετίζεται με υψηλή ικανότητα, προσπάθεια, προσωπική βελτίωση και εκμάθηση δεξιοτήτων. Ο άλλος είναι ο στόχος προσανατολισμένος στο «εγώ», που είναι συσχετισμένος με αντίθετα αποτελέσματα και συνεχή διάθεση για ξεπέρασμα των άλλων (Nicholls, 1989). Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν, τόσο έρευνες των Goudas, Biddle & Fox, (1994), όσο και των Standage, Duda & Ntoumanis (2003), που βρήκαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του προσανατολισμού στη «μάθηση» και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας σε σχέση με τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης.

Για τον τρίτο παράγοντα, αυτόν της σύναψης σχέσεων, αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι «σημαντικοί άλλοι», δηλαδή γονείς, φίλοι και εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση παιδιών. Έτσι, σε έρευνά τους οι Biddle & Goudas (1996), ανέφεραν ότι η ενθάρρυνση των ενηλίκων επηρεάζει σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών στον αθλητισμό, αλλά και τη μελλοντική συμμετοχή τους. Ανάλογη έρευνα του Ntoumanis (2005), έδειξε ότι η παροχή υποστήριξης από εκπαιδευτικούς Φυσικής

Αγωγής, έχει θετική συσχέτιση με την ανάγκη των μαθητών για ικανοποίηση, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την εσωτερική παρακίνηση.

Συμπεράσματα, συζήτηση, προτάσεις

Το κλίμα παρακίνησης αναφέρεται στο ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από γονείς και εκπαιδευτικούς και επηρεάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Αναφέρεται σε βαθμό που τα άτομα βιώνουν το κίνητρο για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να εκδηλώσουν συμπεριφορές, που αν αποκτήσουν ορισμένα προσαρμοστικά αποτελέσματα, όπως ικανοποίηση, απόλαυση και ψυχική ευεξία, θα καθορίσουν και την υιοθέτησή τους στο μέλλον (Perkos, Barkoukis & Androutsopoulos, 2015). Το κλίμα παρακίνησης αναφέρεται στη δομή του κοινωνικού περιβάλλοντος που επηρεάζει τα κίνητρα των ατόμων και τις σχετικές διαδικασίες κατά την ενασχόληση με μια συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά προσαρμόζεται στις συνθήκες περιβάλλοντος, το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο και στη μετέπειτα συμπεριφορά (Perkos, Barkoukis & Androutsopoulos, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ως ένας σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία κλίματος κινήτρων, αποτελούν τα κύρια πρότυπα ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των παιδιών. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ο εκπαιδευτικός που υποστηρίζει την αυτονομία των μαθητών, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα επιλογών και λήψης πρωτοβουλιών, επηρεάζει θετικά τα κίνητρα των μαθητών. Δημιουργεί ένα όχι ιδιαίτερα πιεστικό περιβάλλον, παρέχοντας όμως στα παιδιά τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να επιλύσουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο το πρόβλημα που ίσως προκύψει (Shen et al., 2009). Επίσης, ο εκπαιδευτικός που παρουσιάζει ευαισθησία απέναντι στους μαθητές, δίνει τις σχετικές εξηγήσεις και είναι περισσότερο υποστηρικτικός στη διαδικασία μάθησης, έχει θετική επίδραση στα κίνητρα και παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία (Shen et al., 2009).

Συνοψίζοντας μπορεί να τονιστεί ότι η εσωτερική παρακίνηση στη Φυσική Αγωγή επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που καθορίζουν τον βαθμό συμμετοχής σε αυτό. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με την ευχαρίστηση στο μάθημα, την ικανοποίηση, την ικανότητα, τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας. Τα στοιχεία αυτά καθορίζουν όχι μόνο την πρόθεση για συμμετοχή αλλά και την εσωτερική ανάγκη για μελλοντική ενασχόληση (Πούλιου, 2010).

Βιβλιογραφία

- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human resource management review*, 3(3), pp. 185-201.
- Αναγνώστου, Γ. & Πατσιαούρας, Α. (2010). Εγκυρότητα και αξιοπιστία ενός τεστ παρακίνησης σε κυπριακό πληθυσμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8(1), σσ. 14 – 27.

- Αυγερινού, Ε. (2010). *Επιδράσεις διαφορετικών διαστάσεων του κλίματος κινήτρων σε γνωστικές και συμπεριφορικές μεταβλητές: Εμπειρική μελέτη στο μάθημα Φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία για την απόκτηση ΜΔΕ. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ανθρώπινη απόδοση και υγεία», ΤΕΦΑΑ, Θεσσαλονίκη.
- Brackhane, R. (1982). Motivationale Aspekte des Sports. In A. Thomas (Hrsg.), *Sportpsychologie in Schluesselbegriffen*. Muenchen: Urban & Schwarzenberg.
- Biddle, S. & Goudas, M. (1996). Analysis of children's activity and its association with adult encouragement and social cognitive variables. *Journal of School Health*, 66, pp. 75-78.
- Csikszentimihalyi, M. (1992). *Das Geheimniss des Gluecks*. Stuttgart. Klett – Cotta.und Budrich
- Deci, E. L. (1992). On the nature and function of motivation theories. *Psychological Science*, 3, 167-171.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4(11), pp. 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in humanbehaviour*. New York.
- Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική– εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, σσ. 57-67.
- Erdmann, R. (1987). *Relative Macht: Das Machtmotiv und seine sportpaedagogische Bedeutung*. Sankt Augustin: Richarz (Verlag).
- Gabler, H. (1986). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R (Hrsg.), *Einfuehrung in die Sportpsychologie*. Schorn-dorf: Hoffman
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 453-463.
- Gulam, A. (2016). Recreation–need and importance in modern society. *International Journal of Physiology, Nutrition and Physical Education*, 1(2), pp. 157-160.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. (2007). The trans-contextual model of motivation. In M. S. Chatzisarantis (Ed.), *Intrinsic motivation and self-determination in*

exercise and sport (53–70). Champaign: Human Kinetics.

- Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), σσ. 148 – 167.
- Καγιάογλου, Α., Τσαμίλης, Β., Σπυριδοπούλου, Ε., Υφαντίδου, Γ. & Τύμβιου, Ε. (2010). Τα κίνητρα στο χώρο της αναψυχής και των υπαίθριων αθλητικών δραστηριοτήτων: Εφαρμογή του ιεραρχικού μοντέλου και του μοντέλου των στόχων επίτευξης σε παιδιά ηλικίας 12-16 ετών. *Περιοδικό Αθλητικού Τουρισμού και Αναψυχής*, 3, σσ. 20-49.
- Κολοβελώνης, Α. (2008). Ο ρόλος του αυτοκαθορισμού του μαθητή στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Μια βιβλιογραφική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, σσ. 60-73.
- Κόντου, Ε. (2014). *Διερεύνηση της ποιότητας υπηρεσιών παιδικών θερινών κατασκηνώσεων*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση ΜΔΕ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής».
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A Literature Review. Research Report*. Pearson.
- Locke, E. A. & Latham, G. P (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), pp. 125-152.
- Μίχης, Α. (2006). *Παροχή κινήτρων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση μαθητών Δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Μπελίτσος, Π. (1975). *Αθλητισμός και Αγωγή*. Αθήνα.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge. M.A.: Harvard University Press.
- Ντοβόλης, Ι., Δαλκιδάκης, Α., Παπαβασιλείου, Θ., & Μπαρκούκης, Β. (2013). Μελέτη της σχέσης των κινήτρων στη φυσική αγωγή με τις πεποιθήσεις μαθητών/τριών για την υγεία. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 10(2), σσ. 33–42.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, pp. 444-453.

- Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Η Αξιολόγηση των μαθητών στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), σσ. 260 – 277.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαναστασίου, Π. (2011). *Ο ελεύθερος χρόνος και τα κίνητρα, ως όπλο της Διαφήμισης και προβολής στα κέντρα άσκησης και αναψυχής*. Πτυχιακή Εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Εμπορίας & Διαφήμισης.
- Πατσιάς, Π. & Αδάμου, Σ. (2011). *Πρόγραμμα επιμόρφωσης μάχιμων εκπαιδευτικών στη Φυσική Αγωγή. Σκοποί – Στόχοι – Επιδιώξεις- Θεματικές Ενότητες*. Διαθέσιμο on line: http://archeia.moec.gov.cy/sm/519/skopoi_stoxoi_epidioxois_parcousiasi.pdf.
- Perkos, S., Barkoukis, V. & Androutsopoulos, P. (2015). Effect of School Physical Education Motivational Climate on Students' Enjoyment and Intentions: A Self-Determination Theory Approach. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 13(1), pp. 32-41.
- Πούλιου, Δ. (2010). *Μέτρηση των στάσεων, των προσδοκιών και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Sansone, C. & Harackiewicz J. M (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Elsevier.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. & Eahlman, M. M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (80), pp. 44-53.
- Shrinivasa, S. (2018). Role of physical education and sports in nation building. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 5(2), pp. 08-09.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 97-110.
- Σταύρου, Ν. (2014). *Σημειώσεις στην Αθλητική Ψυχολογία*. Διαθέσιμο on line: http://www.gymnastics.gr/sxoli/phycology_simeioseis.pdf.
- Talebzadeh, F. & Jafari, P. (2012). How sport and art could be effective in the fields of

social, cognitive and emotional learning?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, pp. 1610-1615.

Φορίδου, Α., Τσίτσκαρη, Ε., Μπεμπέτσος, Ε. & Βερναδάκης, Ν. (2012). Η επίδραση των κινήτρων στη συμμετοχή νεαρών αθλητών σε ομαδικά σπορ. *Περιοδικό Αθλητικού Τουρισμού και Αναψυχής*, 6, σσ. 63-78.

Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Κρομμύδας Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70/Π.Ε.86, M.Sc. Informatics, M.Sc. Education
Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, i.krommydas@uoi.gr

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων snikola@uoi.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται στον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα παρέμβασης στο πλαίσιο της μάθησης που βασίζεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι (digital game-based learning) για τις ανάγκες του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της χρήσης ειδικά σχεδιασμένου εικονικού κόσμου του εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού Minecraft: Education Edition ως εργαλείου μάθησης κατά τη διδασκαλία της ενότητας που αφορά στα δικαιώματα του παιδιού από το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης επιχειρήθηκε η καταγραφή ποιοτικών μεταβολών στο γνωστικό επίπεδο και στις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και η αποτύπωση του βαθμού δέσμευσής τους με τη διδακτική παρέμβαση. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε αφενός η επίτευξη γνωστικών στόχων σε σημαντικό βαθμό και αφετέρου η διατήρηση της δέσμευσης των μαθητών σε υψηλά επίπεδα. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε επίσης μία θετική τάση προς περισσότερο κοινωνικά δίκαιες απόψεις, γεγονός που κρίνεται σημαντικό αν ληφθεί υπόψη η μικρή χρονική διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Βασιζόμενη στο ηλεκτρονικό παιχνίδι μάθηση (Digital game-based learning), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Δικαιώματα του Παιδιού, Minecraft.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής), στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια στάσεων/αξιών για τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών εν γένει με κριτική ικανότητα και δημιουργική δράση. Μια αξιόλογη προσπάθεια ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης των μαθητών ως προς τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα αποτελεί κάθε ενέργεια πρόκλησης ενδιαφέροντος με κατάλληλα κίνητρα. Ως εκ τούτου κρίθηκε σκόπιμη η αξιοποίηση ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να εγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη διδακτική διαδικασία, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με τα κοινωνικά ζητήματα.

Μελετώντας τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία διαπιστώνεται η σημαντική συμβολή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών που έχουν στόχο: (α) την ευαισθητοποίηση των παικτών τους για κοινωνικά ζητήματα, (β) την ενδυνάμωση της θέλησης για βοήθεια απέναντι σε ανθρώπους που βρίσκονται σε ανάγκη και (γ) την αλλαγή της στάσης σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος (Pivec & Dziabenko, 2003, 2004; Pivec & Sfiru, 2005; Antonellis et al. 2005; Νικολάου & Μπαρμπάρουσης, 2012 et al.). Υπό τις παραπάνω επισημάνσεις, τόσο στις διεθνείς όσο και στις περιορισμένες ελληνικές ερευνητικές μελέτες, επιχειρήθηκε στην εργασία μας η χρήση του εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού Minecraft: Education Edition ως εργαλείου μάθησης κατά τη διδασκαλία της ενότητας «Τα δικαιώματα του παιδιού» του σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης του στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στα γνωστικά αποτελέσματα, στις μεταβολές των αρχικών απόψεων των μαθητών, καθώς και στον βαθμό δέσμευσής τους με τη διδακτική διαδικασία και το ηλεκτρονικό παιχνίδι.

Η μάθηση που βασίζεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση υποστηρίζουν την αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών ως γνωστικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση που βασίζεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως ένα ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης, καθώς πλήθος ερευνών περιγράφουν τα οφέλη που προκύπτουν από την ένταξη του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδακτική πράξη. Αφορά στην αξιοποίηση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, με σκοπό την αφομοίωση σύνθετων ή δυσνόητων εννοιών με περισσότερο ελκυστικό τρόπο (Prensky, 2001: 14-17).

Σύμφωνα με τον Prensky (2007: 174 κ.ε.) κάθε απόπειρα συνδυασμού εκπαιδευτικού υλικού με ηλεκτρονικά παιχνίδια και βιντεοπαιχνίδια θα μπορούσε να αποτελεί μάθηση που βασίζεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Η συγκεκριμένη προσέγγιση στηρίζεται στην αρχή ότι μέσω του συνδυασμού ηλεκτρονικών παιχνιδιών και γνωστικών αντικειμένων, είναι δυνατόν να επιτευχθούν τα ίδια ή και καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με εκείνα των παραδοσιακών μεθόδων. Και τούτο επιτυγχάνεται, διότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, όταν είναι μάλιστα και επιτυχημένα, είναι διασκεδαστικά, ελκυστικά, προκαλούν το ενδιαφέρον, έχουν κατάλληλους και σαφείς στόχους, παρέχουν καθαρή, εποικοδομητική και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση και εξάπτουν την περιέργεια, μέσω μίας πληθώρας δυνατών επιλογών για τους παίκτες, οι οποίοι αξιοποιούν τη φαντασία τους (Gunter et al., 2008).

Ηλεκτρονικά παιχνίδια και σοβαρά παιχνίδια (Serious games)

Οι Boyle et al. (2016) σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση απομόνωσαν ένα σύνολο 7.117 δημοσιεύσεων από το 2009 έως το 2014 που αφορούσαν στην αξιοποίηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία και επεσήμαναν ότι οι δημοφιλέστερες κατηγορίες παιχνιδιών, αναφορικά με τη θεματική περιοχή, ήταν αυτές του STEM

(Science, Technology, Engineering, Maths) και των παιχνιδιών για την Υγεία. Ακολουθούσαν τα παιχνίδια που είχαν σχεδιαστεί για την επιχειρηματικότητα, για τις γλώσσες αλλά και την οικονομία. Τέλος, υπήρχαν και ορισμένα παιχνίδια που αφορούσαν στην επίλυση προβλημάτων, στις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική μόρφωση.

Ιδιαίτερα σημαντικά κρίνονται τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που στοχεύουν πέραν της διασκέδασης και στην εκπαίδευση, στην κινητοποίηση αναφορικά με επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα αλλά και στη διαμόρφωση κοινωνικής συμπεριφοράς. Είναι τα «σοβαρά παιχνίδια» (Serious games) για τα οποία εκφράστηκε ένα έντονο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια (Sawyer, 2007). Σχετικοί ιστότοποι, όπως αυτοί των «Παιχνιδιών για την Υγεία (Games for Health)» και των «Παιχνιδιών για την Αλλαγή (Games for Change)» δείχνουν το περιεχόμενο αλλά και την ανάπτυξη αυτών των παιχνιδιών (Ritterfeld et al., 2009). Με στόχο την πληροφόρηση ή την επιρροή μέσω της μεταφοράς μηνυμάτων τα σοβαρά παιχνίδια περιλαμβάνουν ψηφιακά παιχνίδια, προσομοιώσεις, εικονικά περιβάλλοντα και μέσα μικτής πραγματικότητας που παρέχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Ένα σοβαρό παιχνίδι κρίνεται επιτυχημένο από το βαθμό επιτυχίας του σκοπού, για τον οποίο σχεδιάστηκε (Marsh, 2011). Τα σοβαρά παιχνίδια ως μέσα έκφρασης ιδεών, πληροφοριών και πεποιθήσεων δεν έχουν ως πρωταρχικό σκοπό την ψυχαγωγία, αλλά εξυπηρετούν σαφείς εκπαιδευτικούς σκοπούς (Michael & Chen, 2006), όπως αυτοί απορρέουν κυρίως από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ένα ποσοστό των σοβαρών παιχνιδιών αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με κοινωνικά φαινόμενα, όπως αυτό της πείνας, της κοινωνικής κρίσης, καθώς και το πρόβλημα των προσφύγων.

Η παιδαγωγική διάσταση των εικονικών κόσμων

Οι εικονικοί κόσμοι αποτελούν μία από τις πιο ραγδαία αναπτυσσόμενες διαδικτυακές κοινότητες που συχνά αποτελούνται από εκατομμύρια συμμετέχοντες. Ορισμένοι από τους περισσότερο δημοφιλείς εικονικούς κόσμους είναι το *Minecraft*, το *Second Life* και το *World of Warcraft*. Ως εικονικοί κόσμοι ορίζονται τα σύγχρονα και μόνιμα δίκτυα ανθρώπων, οι οποίοι αναπαρίστανται με εικονικούς χαρακτήρες (*avatars*) και χρησιμοποιούν υπολογιστές διασυνδεδεμένους στο Διαδίκτυο. Τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές στο πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης διερευνούν την αποτελεσματικότητα των εικονικών κόσμων ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι ερευνητές εκτιμούν ότι οι εικονικοί κόσμοι μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη, διότι με τη χρήση τους είναι δυνατό να επιτευχθεί:

- «Προσομοίωση κοινωνικών και οικονομικών φαινομένων.
- Προώθηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διερεύνησης ταυτοτήτων
- Υψηλή δέσμευση και κινητοποίηση
- Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με αυτοματοποιημένο τρόπο» (Kafai & Dede, 2014: 522-523).

Ο εικονικός κόσμος του Minecraft

Το Minecraft, που πρωτοσχεδιάστηκε από την εταιρία Mojang, αποτελεί ένα εμπορικό παιχνίδι που σχετίζεται με τη διερεύνηση και τη δημιουργικότητα των χρηστών μέσα σε έναν ανοιχτό κόσμο, ο οποίος διαμορφώνεται από την τοποθέτηση και καταστροφή κύβων τύπου LEGO. Η μεγάλη εμπορική επιτυχία του παιχνιδιού οδήγησε στην αγορά του παιχνιδιού από τη Microsoft το 2014. Το Minecraft: Education Edition αποτελεί ειδική έκδοση του παιχνιδιού προκειμένου να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά (Kuhn, 2018).

Το Minecraft χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη διδακτική πράξη, στο πλαίσιο μεθόδων οικοδόμησης της γνώσης, παρέχοντας ευκαιρίες γνώσης μέσω της επίλυσης προβλημάτων σε ένα περιβάλλον που έχει ως επίκεντρο την ψυχαγωγία και την κινητοποίηση. Ως εκ τούτου, αποτελεί ένα κατάλληλο μέσο για τη διδασκαλία πλήθους γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτά των φυσικών επιστημών, της γλώσσας και της επιστήμης των υπολογιστών, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εφαρμοστεί ως μέσο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Thorsteinsson & Niculescu, 2016).

Οι Nebel et al. (2016) διαπιστώνουν στην έρευνά τους τη δυνατότητα του Minecraft να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία πληθώρας γνωστικών αντικειμένων. Στην ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, επεσήμαναν χρήσεις του παιχνιδιού στη γεωμετρία, στο σχεδιασμό για τη βιωσιμότητα, στη γλώσσα και τη λογοτεχνία, στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, στην πληροφορική, στη χημεία, στη βιολογία και τη φυσική, αλλά και στη γεωγραφία, στην οικολογία και στην τέχνη. Οι δυνατότητες που προσφέρει το Minecraft ενθαρρύνουν την ενεργό οικοδόμηση της γνώσης, μέσα στο πλαίσιο της θεωρίας μάθησης του εποικοδομισμού. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να αυτενεργήσουν και να εστιάσουν σε προβλήματα με διαδραστικά στοιχεία.

Σχεδιασμός του παιχνιδιού «Ο Δικαιόπολις και οι φίλοι του»

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας σχεδιάστηκε το παιχνίδι με τίτλο «Ο Δικαιόπολις και οι φίλοι του» για τη διδακτική παρέμβαση στη θεματική ενότητα των δικαιωμάτων του παιδιού στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ΣΤ΄ δημοτικού. Τροποποιήθηκε κατάλληλος κόσμος του Minecraft (φύτρο: 1405054993), ο οποίος αποτελεί και το περιβάλλον, όπου εξελίσσεται το παιχνίδι.

Σκοπός του παιχνιδιού είναι η εύρεση λύσης σε καταστάσεις, όπου παραβιάζονται τα δικαιώματα του παιδιού. Ο Δικαιόπολις, κεντρικός ήρωας του παιχνιδιού, καλεί τους παίκτες να εντοπίσουν τα παιδιά στον κόσμο του παιχνιδιού που έχουν ανάγκη και τους παρακινεί να τα βοηθήσουν. Στον κόσμο του παιχνιδιού, υπάρχουν πέντε χωριά, στα οποία ζουν οι ήρωες του παιχνιδιού. Οι παίκτες αλληλεπιδρούν με τους ήρωες του παιχνιδιού, οι οποίοι μέσω κειμένου και βίντεο τούς αφηγούνται την ιστορία τους. Κάθε ιστορία που αφηγούνται οι ήρωες συνδέεται με παραβιάσεις δικαιωμάτων του παιδιού. Ο παίκτης καλείται μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο να εντοπίσει τις παραβιάσεις, να προτείνει λύση, καθώς και να την υλοποιήσει.

Ανάλυση του παιχνιδιού σύμφωνα με το πλαίσιο αξιολόγησης SGDA

Προκειμένου να παρουσιαστούν τα βασικά δομικά συστατικά του παιχνιδιού, ο τρόπος με τον οποίον αλληλοσυσχετίζονται, καθώς και η σύνδεσή τους με τον σκοπό του παιχνιδιού, χρησιμοποιήθηκε το πλαίσιο αξιολόγησης SGDA των Mitgutsch & Alvarado (2012). Οι ίδιοι ανέπτυξαν το συγκεκριμένο εργαλείο προκειμένου να αξιολογούν τα σοβαρά παιχνίδια, αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους να επιτυγχάνουν το σκοπό για τον οποίον έχουν σχεδιαστεί. Στο σχεδιασμό του πλαισίου αξιολόγησης SGDA περιλαμβάνονται έξι βασικά δομικά στοιχεία του υπό εξέταση σοβαρού παιχνιδιού: (α) ο σκοπός του παιχνιδιού, (β) το περιεχόμενο και η πληροφορία, (γ) η μηχανική του παιχνιδιού, (δ) η φαντασία και η αφήγηση (ε) η αισθητική και τα γραφικά και (στ) η πλαισίωση.

Βάσει του SGDA πλαισίου αξιολόγησης το παιχνίδι «Ο Δικαιοπόλις και οι φίλοι του» αναλύεται στα επιμέρους βασικά δομικά στοιχεία:

1) Σκοπός του παιχνιδιού:

Σκοπός του παιχνιδιού είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων παιδιού. Το παιχνίδι βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα δικαιώματά τους και να συνειδητοποιήσουν ότι ως παιδιά ανήκουν σε μία ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, η οποία πρέπει να προστατεύεται. Το κεντρικό μήνυμα του παιχνιδιού είναι ότι όλα τα παιδιά του κόσμου έχουν τα ίδια δικαιώματα και ότι όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να τα υπερασπίζονται.

2) Περιεχόμενο και πληροφορία του παιχνιδιού:

Κατά τη διάρκεια της πλοήγησης των παικτών στον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού, παρουσιάζονται στην οθόνη πληροφορίες που σχετίζονται με τις συντεταγμένες του σημείου στο οποίο βρίσκονται, με τα αντικείμενα που έχουν τοποθετήσει στην εργαλειοθήκη τους από τα αποθέματά τους, βασικά πλήκτρα πλοήγησης και πλαίσιο επικοινωνίας με άλλους παίκτες σε πραγματικό χρόνο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Εικόνα 1).



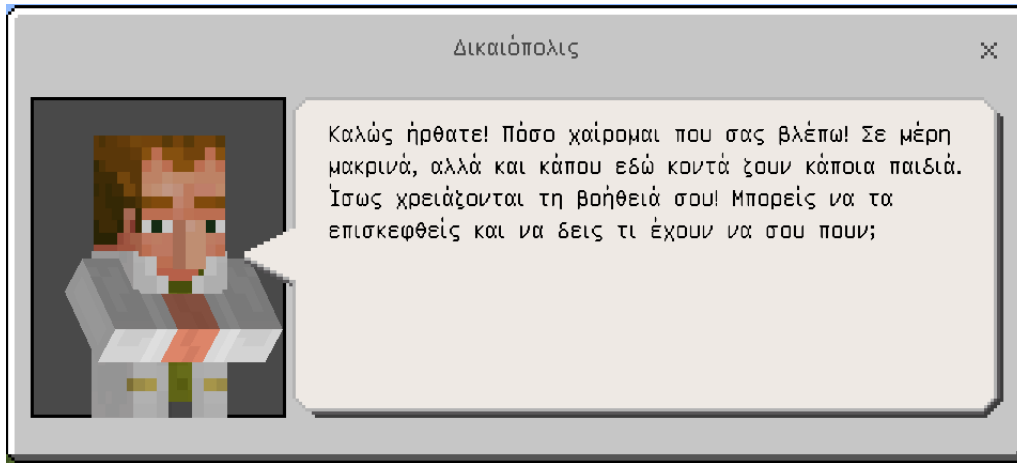
Εικόνα 1. Στιγμιότυπο από οθόνη του παιχνιδιού

3) Μηχανική του παιχνιδιού:

Οι παίκτες έχουν δυνατότητα να τροποποιήσουν το περιβάλλον του εικονικού κόσμου του παιχνιδιού, μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο. Σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, η κάθε ομάδα θα πρέπει να έχει ολοκληρώσει την παρέμβαση της σε κάποιο από τα χωριά που της έχει ανατεθεί, πριν τη λήξη του χρονικού ορίου που καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Στο τέλος του παιχνιδιού, η κάθε ομάδα προσπαθεί με παιγνιώδη τρόπο να εντοπίσει το βραβείο που της χορηγεί ο Δικαιόπολις ως ανταμοιβή για τη βοήθεια που προσέφερε στους ήρωες του παιχνιδιού. Ως βασικές ενέργειες της μηχανικής του παιχνιδιού ορίζονται η «πλοήγηση», η «εξερεύνηση», η «κατασκευή» και η «αλληλεπίδραση».

4) Φαντασία και αφήγηση του παιχνιδιού

Ξεκινώντας το παιχνίδι, ο παίκτης μεταφέρεται στον κόσμο του παιχνιδιού, όπου συναντά τον κεντρικό ήρωα, τον Δικαιόπολι. Ο Δικαιόπολι ενημερώνει τον παίκτη σχετικά με την αποστολή του, η οποία είναι να εντοπίσει παιδιά που ζουν στον εικονικό κόσμο, τα δικαιώματα των οποίων παραβιάζονται, και να τους βοηθήσει (Εικόνα 2). Οι παίκτες έχουν δυνατότητα να επισκεφθούν τα πέντε χωριά, τα οποία έχουν διαμορφωθεί κατάλληλα, και στα οποία ζουν οι ήρωες του παιχνιδιού.



Εικόνα 2. Ο Δικαιοπόλις αναθέτει την αποστολή στους παίκτες

Στο πρώτο χωριό (Εικόνα 3) βρίσκονται τα μέλη της οικογένειας του Μουσταφά. Πρόκειται για πρόσφυγες που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και βρέθηκαν σε ένα καινούριο περιβάλλον, χωρίς οικία, εργασία, χρήματα και εκπαίδευση για τα παιδιά της οικογένειας. Ο παίκτης μπορεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους και να μάθει την ιστορία τους.



Εικόνα 3. Στιγμιότυπο από το χωριό που ζει ο Μουσταφά

Στο δεύτερο χωριό (Εικόνα 4) βρίσκεται ο Φοίβος με την οικογένειά του. Τα μέλη της οικογένειας αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, καθώς τα σημαντικά οικονομικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν δεν τους επέτρεπαν να ζουν αξιοπρεπώς. Ο Φοίβος αντιμετωπίζει το πρόβλημα της ανεργίας, όπως και το πρόβλημα της ανέχειας.



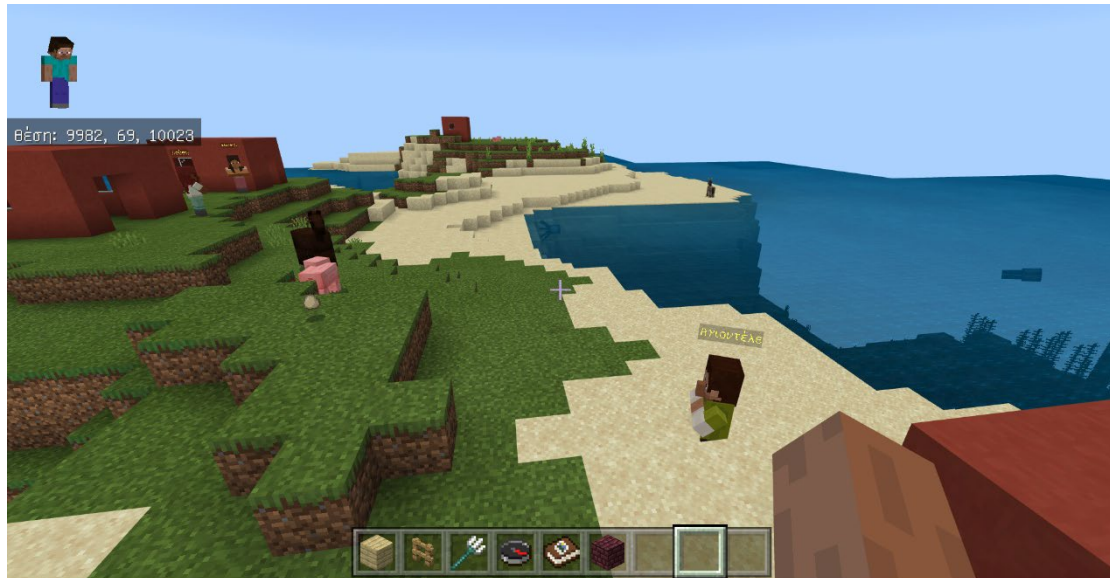
Εικόνα 4. Στιγμιότυπο από το χωριό που ζει η οικογένεια του Φοίβου

Στο τρίτο χωριό οι παίκτες μπορούν να εντοπίσουν τη Μαριλού (Εικόνα 5), η οποία είναι άστεγη. Ως εκ τούτου, αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα επιβίωσης, τα οποία και περιγράφει στους παίκτες που αλληλεπιδρούν με την ίδια.



Εικόνα 5. Στιγμιότυπο από το χωριό που ζει η Μαριλού

Το τέταρτο χωριό βρίσκεται σε ένα μακρινό νησί, το νησί της Φάραντι (Εικόνα 6). Στο συγκεκριμένο νησί ζουν παιδιά, τα οποία εργάζονται παράνομα, επιβιώνουν κάτω από πολύ δύσκολες συνθήκες και δεν έχουν τη δυνατότητα να μορφωθούν, καθώς από το νησί απουσιάζει το σχολείο.



Εικόνα 6. Στιγμιότυπο από το νησί της Φάραντι

Στο πέμπτο χωριό βρίσκεται η Αγα, η οποία είναι θύμα παράνομης μετακίνησης σε ξένη χώρα (Εικόνα 7). Η οικογένειά της και η ίδια αντιμετωπίζουν μία σειρά από προβλήματα που αφορούν στις συνθήκες διαβίωσης, στην κοινωνικοποίηση και στην εκπαίδευση.



Εικόνα 7. Στιγμιότυπο από το χωριό που ζει η Αγα

5) Αισθητική και γραφικά του παιχνιδιού

Το τρισδιάστατο περιβάλλον του Minecraft αποτελείται από απλά γραφικά. Το περιεχόμενό του έχει σχεδιαστεί στη λογική του παιχνιδιού Lego, βάσει της οποίας κάθε αντικείμενο είναι κατασκευασμένο από ένα σύνολο κύβων. Ο εικονικός κόσμος, στον οποίον διαδραματίζεται το παιχνίδι, προσομοιώνει ένα φυσικό περιβάλλον, το οποίο

περιέχει φυσικά στοιχεία, όπως δέντρα, λουλούδια και ζώα, αλλά και τους κατοίκους των χωριών.

6) Πλαισίωση του παιχνιδιού

Το Minecraft είναι ένα παιχνίδι που απευθύνεται σε ηλικίες άνω των 8 ετών. Ο συγκεκριμένος εικονικός κόσμος του παιχνιδιού «Ο Δικαιοπόλις και οι φίλοι του» σχεδιάστηκε για μαθητές ηλικίας 12 ετών, οι οποίοι φοιτούν στην έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, καθώς προορίζεται για την αξιοποίησή του στη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου.

7) Συνάφεια και συνοχή του παιχνιδιού

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε τα επιμέρους δομικά του στοιχεία να έχουν μεταξύ τους συνοχή και συνάφεια. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η ευαισθητοποίηση των παικτών αναφορικά με περιπτώσεις που παραβιάζονται τα δικαιώματα παιδιών. Το παιχνίδι παρέχει το περιβάλλον, ώστε οι παίκτες να έρθουν σε επαφή με παιδιά, των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονται. Ωστόσο, οι παίκτες, μέσω της μηχανικής του παιχνιδιού, πρέπει να εξερευνήσουν τον εικονικό κόσμο, να αλληλεπιδράσουν με τους ήρωες και να διαπιστώσουν ποια δικαιώματα του παιδιού παραβιάζονται κάθε φορά. Δεν υπάρχει απλοποιημένη μετάδοση πληροφορίας από το παιχνίδι προς τον παίκτη, αναφορικά με δικαίωμα που παραβιάζεται κάθε φορά, αλλά ούτε και ο τρόπος με τον οποίο θα αρθεί η εν λόγω παραβίαση. Συνεπώς, ο ίδιος ο παίκτης οφείλει να κινητοποιηθεί, να προτείνει λύση, καθώς και να την εφαρμόσει, ώστε να βοηθήσει τους ήρωες του παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο, οι βασικές ενέργειες που καθορίζονται από τη μηχανική του παιχνιδιού, σε συνδυασμό με το περιεχόμενο και η πληροφορία που παρουσιάζεται στον εικονικό κόσμο, συγκλίνουν με τον σκοπό του παιχνιδιού που αφορά στην ευαισθητοποίηση των παικτών αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού, και ενσωματώνονται στη φανταστική διάσταση και το σενάριο του παιχνιδιού.

Πορεία της διδακτικής παρέμβασης

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης απαιτεί συνολικά έξι διδακτικές ώρες και πραγματοποιείται σε τρεις συναντήσεις με τους μαθητές. Οι γενικοί στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος, τους οποίους λάβαμε υπόψη και στους οποίους στηρίχτηκε και ο σχεδιασμός του παιχνιδιού, είναι οι μαθητές:

- «να συνειδητοποιήσουν ότι τα παιδιά ως ευαίσθητη κοινωνική ομάδα έχουν ανάγκη από ειδική προστασία και μέριμνα τόσο πριν όσο και μετά τη γέννησή τους.
- να γνωρίζουν τα βασικά δικαιώματα που έχουν ως παιδιά και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε κάθε περίπτωση παραβίασής τους.
- να αναπτύξουν ακόμα περισσότερο τις διαθεματικές έννοιες άτομο – σύνολο και αλληλεπίδραση» (Νικολάου κ.συν., 2008: 79).

Οι ειδικότεροι στόχοι που τέθηκαν για κάθε συνάντηση με τους μαθητές, καθώς και οι δραστηριότητες που υλοποιούνται, συνοψίζονται στον επόμενο πίνακα:

	Στόχοι	Δραστηριότητες
1 ^η Συνάντηση	• η διερεύνηση αρχικών γνώσεων και βαθμού ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, • η αναγνώριση εκ μέρους των μαθητών των βασικών δικαιωμάτων των παιδιών, • η εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον του παιχνιδιού.	• Χρήση εργαλείων αρχικής αξιολόγησης. • Προβολή βίντεο σχετικού με τα δικαιώματα του παιδιού. • Επεξεργασία σε ομάδες της Σύμβαςης για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε κατάλληλη μορφή για παιδιά. • Εξοικείωση με τον χειρισμό του Minecraft.
2 ^η Συνάντηση	• η ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με την παραβίαση των δικαιωμάτων του παιδιού, • η κινητοποίηση των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά προβλήματα.	• Πλοήγηση στον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού και εντοπισμός των παραβιάσεων των δικαιωμάτων του παιδιού. • Διερεύνηση και καταγραφή τρόπων άρσης των παραβιάσεων.
3 ^η Συνάντηση	• η ανάληψη δράσης εκ μέρους των μαθητών για την εφαρμογή του σχεδίου λύσης, • η διερεύνηση αλλαγών του γνωστικού επιπέδου και του βαθμού ευαισθητοποίησης των μαθητών αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού, • η διερεύνηση του βαθμού δέσμευσης με τη διδακτική διαδικασία, αλλά και με τη χρήση του παιχνιδιού	• Υλοποίηση του σχεδίου άρσης των παραβιάσεων, μέσω της διαμόρφωσης του εικονικού κόσμου. • Χρήση εργαλείων τελικής αξιολόγησης.

Πίνακας 1. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Μέθοδος της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης σε γνωστικό επίπεδο, από άποψη μεταβολών στις αρχικές απόψεις των μαθητών σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού και το ποσοστό δέσμευσής τους στη διδακτική διαδικασία, πραγματοποιήθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός μίας ομάδας με τεστ πριν και μετά την παρέμβαση, κατά τον οποίο ο ερευνητής χορηγεί αρχικά προκαταρκτικά τεστ, έπειτα εφαρμόζει την παρέμβαση και στο τέλος χορηγεί πάλι ένα τεστ (Mertens, 2005: 169).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της μεμονωμένης ομάδας με τεστ πριν και μετά την παρέμβαση κρίθηκε και εδώ κατάλληλος, καθώς με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε έναν εικονικό κόσμο, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά φαινόμενα που προσομοιώνονται και να μεταβάλλουν τις αρχικές τους απόψεις. Κατά τη συμβατική διδασκαλία, δεν είναι δυνατή η δραστηριοποίηση των μαθητών για την αντιμετώπιση κοινωνικών φαινομένων. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των αποτελεσμάτων υλοποιείται σε μεμονωμένη ομάδα, καθώς η παρέμβαση προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση των μαθητών. Στην εκπαιδευτική έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί συχνά η μεμονωμένη ομάδα, ιδίως σε περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται μία καινοτόμος εκπαιδευτική τεχνική, όπως η υποβοηθούμενη από τον υπολογιστή μάθηση. Σε αυτή την περίπτωση, δεν λαμβάνει χώρα σύγκριση με ομάδα ελέγχου, καθώς το περιεχόμενο της μάθησης είναι διαφορετικό από αυτό της παραδοσιακής μεθόδου (Jackson, 2008: 124).

Δημιουργήθηκαν τρία εργαλεία αξιολόγησης (*γνωστικού επιπέδου, αποτύπωσης απόψεων και αποτύπωσης της δέσμευσης με τη διδακτική πράξη*) που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 98 μαθητές ΣΤ΄ δημοτικού που δεν είχαν διδαχθεί προηγουμένως τη συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.

Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

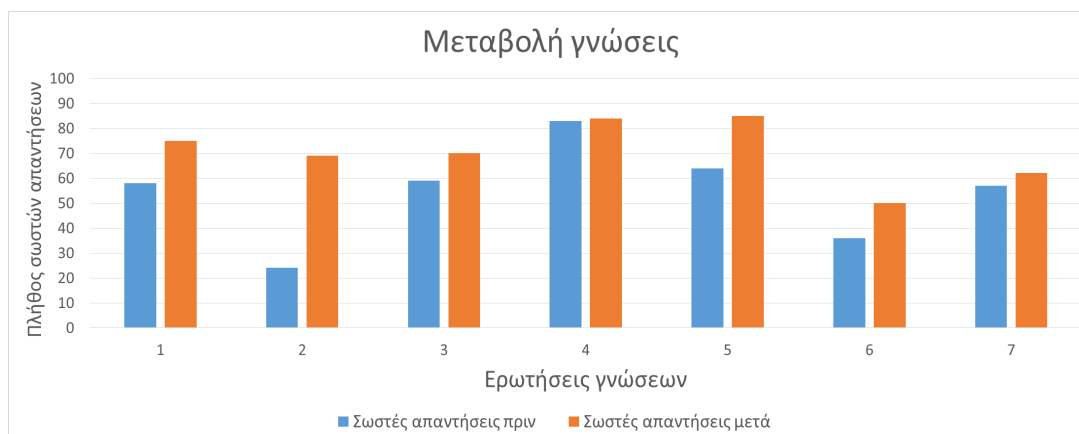
Τα ευρήματα της έρευνας από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης κατηγοριοποιούνται σε πεδία: (α) γνωστικά αποτελέσματα, (β) μεταβολές σε απόψεις και (γ) δέσμευση με τη διδακτική πράξη.

Γνωστικά Αποτελέσματα:

Για τη μεταβολή στις επιδόσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε έλεγχος *t* για ζευγαρωτά δείγματα (Paired Samples T-test). Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές των μέσων όρων των δύο χρονικών στιγμών, πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση (Κατσίης et al., 2010: 95), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική ($t=-8,241$, $p=0$) μεταβολή στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (Διάγραμμα 1). Ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων ανά μαθητή μεταβλήθηκε από 3,89 (S.D.=1,399) σε 5,05 (S.D.=1,652), με άριστα το 7.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή περίπου 30% του μέσου όρου του βαθμού επίδοσης των μαθητών πριν και μετά το τεστ.

Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές υπερδιπλασίασαν κατά μέσο όρο το πλήθος των δικαιωμάτων του παιδιού που γνώριζαν και ήταν σε θέση να καταγράψουν. Από 3,42 δικαιώματα του παιδιού που γνώριζαν πριν την παρέμβαση, ο μέσος όρος αυξήθηκε σε 7,54 δικαιώματα μετά την παρέμβαση.



Διάγραμμα 1. Συνολική μεταβολή πλήθους σωστών απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση

Μεταβολές σε απόψεις:

Από τους ελέγχους *t* για ζευγαρωτά δείγματα (Paired Samples T-test) δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή ύστερα από την εφαρμογή της παρέμβασης. Ωστόσο, σημειώθηκε συνολική θετική μεταβολή προς περισσότερο κοινωνικά δίκαιες απόψεις, αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού, καθώς σε επιμέρους συνιστώσες του εργαλείου παρατηρήθηκε κυρίως θετική μεταβολή έως και 20% στους άξονες του ερωτηματολογίου: (α) ευαισθητοποίηση, (β) ενδιαφέρον και (γ) προθυμία για ενεργό δράση.

Δέσμευση με τη διδακτική πράξη:

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (97%) κρίνει το παιχνίδι αρκετά ή πολύ ενδιαφέρον, ενώ το 88% των μαθητών αναφέρει ότι μέσω του ηλεκτρονικού παιχνιδιού κατέκτησε περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού. Η πλειονότητα των μαθητών (~75%) αναφέρει ότι συναισθάνθηκε την κατάσταση των παιδιών και ότι αισθάνθηκε πως τα βοήθησε μέσω του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Αντιθέτως, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (20%) κρίνει ότι το παιχνίδι δεν συνετέλεσε προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (82%) χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως αρκετά ή πολύ εύχρηστο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (85%) επιθυμεί να χρησιμοποιούνται τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων. Τα κύρια θετικά σημεία που επεσήμαναν οι μαθητές παρατίθενται στον Πίνακα 2, ενώ τα αρνητικά στον Πίνακα 3.

	Θετικά σημεία	Ποσοστό μαθητών	Πλήθος μαθητών
1	<i>παροχή βοήθειας σε άτομα με ανάγκη</i>	38,78%	38
2	<i>ενσυναίσθηση, κατανόηση της κατάστασης παιδιών με ανάγκη</i>	24,49%	24
3	<i>κατασκευή κτιρίων, αντικειμένων</i>	22,45%	22
4	<i>απόκτηση γνώσεων</i>	21,43%	21
5	<i>Συνεργασία</i>	11,22%	11

Πίνακας 2. Θετικά σημεία παρέμβασης

	Αρνητικά σημεία	Ποσοστό μαθητών	Πλήθος μαθητών
1	<i>μη επαρκής χρόνος</i>	13,27%	13
2	<i>προβλήματα συνεργασίας με την ομάδα</i>	7,14%	7
3	<i>δυσκολία χειρισμού του παιχνιδιού</i>	7,14%	7

Πίνακας 3. Αρνητικά σημεία παρέμβασης

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ειδικά σχεδιασμένου ηλεκτρονικού παιχνιδιού για τις ανάγκες της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. Αναλυτικότερα, μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για τη διδασκαλία της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου που αφορούσε στα δικαιώματα του παιδιού, αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (α) σε γνωστικό επίπεδο, (β) σε επίπεδο θετικής μεταβολής των απόψεων των μαθητών και (γ) στα ποσοστά δέσμευσής τους με τη διδακτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς επιτεύχθηκαν μαθησιακοί στόχοι, συντελέστηκε επιμέρους θετική μεταβολή των αρχικών απόψεων των μαθητών στην κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ τα ποσοστά της δέσμευσης διατηρήθηκαν σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα.

Από τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύεται ότι η παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα επιτυχής αναφορικά με τα γνωστικά αποτελέσματα, καθώς υπήρξε σημαντική βελτίωση στην επίδοση των μαθητών. Διαφαίνεται ότι η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στη διδασκαλία μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην προώθηση και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των αντίστοιχων μελετών που διερευνούν την αποτελεσματικότητα της μάθησης που βασίζεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017; Nebel et al., 2016; So et al., 2017; Gabriel, 2018; Sitzmann, 2011; Ke et al., 2016; Wouters et al., 2013).

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η διδακτική παρέμβαση ήταν περισσότερο αποτελεσματική από άποψη γνωστικών αποτελεσμάτων συγκριτικά με τα αποτελέσματα που αφορούσαν στη θετική μεταβολή των απόψεων των μαθητών. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουν στην έρευνά τους και οι Boyle et al. (2016), οι οποίοι αναφέρουν ότι το πιο συχνά εμφανιζόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, από τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, είναι η απόκτηση γνώσεων, ενώ έπονται οι συναισθηματικές μεταβολές και οι μεταβολές στις απόψεις και τη συμπεριφορά.

Πέραν των γνωστικών στόχων, η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ορίζει και μαθησιακούς στόχους που αφορούν στη μεταβολή των αρχικών απόψεων των μαθητών, αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού, προς μία περισσότερο κοινωνικά αποδεκτή και δίκαια κατεύθυνση. Μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων που αντλήθηκαν από το εργαλείο διερεύνησης των απόψεων των μαθητών, επιχειρήθηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με (α) την ευαισθητοποίηση, (β) το ενδιαφέρον και (γ) την προθυμία τους για ενεργό δράση σε ζητήματα που αφορούσαν την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού. Μολονότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή στις αρχικές απόψεις των μαθητών, σε αντίθεση με τα γνωστικά αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ωστόσο συνολική θετική τάση μεταβολής έως και 20% σε περισσότερο κοινωνικά δίκαιες απόψεις, γεγονός που επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες. Σε έρευνες στις οποίες διερευνάται η μεταπειστική δυνατότητα των σοβαρών παιχνιδιών αναφέρεται και μη στατιστικά σημαντική μεταβολή στις απόψεις των μαθητών. Για παράδειγμα και οι Soekarjo & Oostendorp (2015) δεν παρατήρησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβολή των απόψεων, μεταξύ δύο ομάδων μαθητών, εκ των οποίων στη μία εφαρμόστηκε διδασκαλία που βασίζεται σε ηλεκτρονικό παιχνίδι για διδακτική ενότητα του μαθήματος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι ίδιοι ερμήνευσαν τη μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής μεταβολής των απόψεων στη βάση δύο υποθέσεων α) είτε οι περισσότεροι μαθητές ήταν ήδη ευαισθητοποιημένοι σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, β) είτε επιχειρήσαν να απαντήσουν με βάση αυτό που θεωρούσαν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτό.

Από τη διερεύνηση των απόψεων που σχετίζονταν με την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τα δικαιώματα του παιδιού, διαπιστώνεται μία αξιοπρόσεκτη μεταβολή στις αρχικές απόψεις των μαθητών, ειδικά σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση της οικουμενικότητας των δικαιωμάτων, καθώς και της ανάγκης προάσπισής τους για όλα τα

παιδιά, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (καταγωγή, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κ.λπ.). Σε αντίστοιχη έρευνα οι Bachen et al. (2012) εξετάζοντας τη δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης της κατάστασης παιδιών από άλλες χώρες, μέσω του παιχνιδιού προσομοίωσης «REAL LIVES», διαπιστώνουν θετική μεταβολή στην ενσυναίσθηση των μαθητών. Παρόλο που τα ποσοστά της μεταβολής δεν ήταν ιδιαίτερος υψηλά, οι ερευνητές θεωρούν σημαντική τη συμβολή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για παιδιά άλλων χωρών.

Μέσω του εργαλείου αξιολόγησης της δέσμευσης επιχειρήθηκε η διερεύνηση του βαθμού της δέσμευσης των μαθητών με τη διδακτική πράξη. Αντλήθηκαν στοιχεία που αφορούν στο κατά πόσο το παιχνίδι ήταν ενδιαφέρον, εύχρηστο και διδακτικό. Επίσης, καταγράφηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της παρέμβασης. Η εικόνα που αποτυπώνεται από την επεξεργασία των ανωτέρω στοιχείων είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική αναφορικά με την ελκυστικότητα του παιχνιδιού για τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών. Η μάθηση που βασίζεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι στηρίζεται στην αρχή ότι η ελκυστικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι χαρακτηριστικό που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη. Συνεπώς, το γεγονός ότι το 97% των μαθητών του δείγματος χαρακτηρίζει το ηλεκτρονικό παιχνίδι ενδιαφέρον, αφενός επιβεβαιώνει την ελκυστικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών για τους μαθητές και αφετέρου ικανοποιεί την ανωτέρω συνθήκη της μάθησης που βασίζεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι, ευνοώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της επίτευξης υψηλών ποσοστών δέσμευσης των μαθητών. Η έρευνα αποδεικνύει ότι όσο πιο υψηλά είναι τα ποσοστά δέσμευσης των μαθητών αναλόγως υψηλές είναι και οι επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Fredricks et al., 2004). Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι μαθητές, σε πολύ μεγάλο ποσοστό (88%), αναγνώρισαν το διδακτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού, καθώς ανέφεραν ότι το παιχνίδι τους βοήθησε να μάθουν περισσότερα σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συμβαδίζουν με τα ευρήματα της πλειονότητας των ερευνών που σχετίζονται με την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται ότι το ηλεκτρονικό παιχνίδι θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και να συντελέσει στη διαμόρφωση κοινωνικά δίκαιων απόψεων των μαθητών σχετικά με κοινωνικά ζητήματα.

Βιβλιογραφία

- Antonellis, I., Bouras, C., Gkamas, A. & Pouloupoulos, V. (2005), Implementing and supporting a game based learning related community, *Digital Game Based Learning Proceedings of the 4th International Symposium for Information Design*, M. Burmester, D. Gerhard & F. Thissen (eds.), 2nd of June 2005 at Stuttgart Media University, Universitätsverlag Karlsruhe 2006, 23-56
- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., & Raphael, C. (2012). Simulating REAL

- LIVES: Promoting global empathy and interest in learning through simulation games. *Simulation & Gaming*, 43, 437-460.
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., ... Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers and Education*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003>
- Fredricks, Blumenfel Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., & Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting global empathy and interest in learning through simulation games. *Simulation & Gaming*, 43, 437-460. <http://doi.org/10.1177/1046878111432108d>, & Paris, 2004)
- Gabriel, S. (2018). How to analyze the potential of digital games for human rights education. *Revista Lusofona de Educacao*, 41(41), 29-43. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.02>
- Gunter, G. A., Kenny, R. F., & Vick, E. H. (2008). Taking educational games seriously: Using the RETAIN model to design endogenous fantasy into standalone educational games. *Educational Technology Research and Development*, 56(5-6), 511-537. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9073-2>
- Jackson, S. (2008). *Research Methods. A Modular Approach*. Belmont: Thomson Learning.
- Kafai, Y. B., & Dede, C. (2014). Learning in virtual worlds. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition*, (January 2014), 522-542. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.031>
- Κατσής, Α., Σιδερίδης Γ., Εμβλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Ke, F., Xie, K., & Xie, Y. (2016). Game-based learning engagement: A theory- and data-driven exploration. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1183-1201. <https://doi.org/10.1111/bjet.12314>
- Kuhn, J. (2018). Minecraft: Education Edition. *CALICO Journal*, 35(2), 214-223. <https://doi.org/10.1558/cj.34600>
- Marsh, T. (2011). Serious games continuum: Between games for purpose and experiential environments for purpose. *Entertainment Computing*, 2(2), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.004>
- Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυρανάκη, Π. Μπιθαρά, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Michael, D., Chen, S. (2006). *Serious Games - Games That Educate Train And Inform*. Boston: Thomson Course Technology.
- Mitgutsch, K., & Alvarado, N. (2012). Purposeful by design?: A serious game design assessment framework. *Foundations of Digital Games 2012, FDG 2012 - Conference Program*. <https://doi.org/10.1145/2282338.2282364>
- Nebel, S., Schneider, S., & Rey, G. D. (2016a). From duels to classroom competition: Social competition and learning in educational videogames within different group sizes. *Computers in Human Behavior*, 55, 384–398. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.035>
- Nebel, S., Schneider, S., & Rey, G. D. (2016b). Mining learning and crafting scientific experiments: A literature review on the use of Minecraft in education and research. *Educational Technology and Society*, 19(2), 355–366.
- Nebel, S., Schneider, S., Schledjewski, J., & Rey, G. D. (2016). Goal-Setting in Educational Video Games. *Simulation & Gaming*, 48(1), 98–130. <https://doi.org/10.1177/1046878116680869>
- Νικολάου, Σ.-Μ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου, Ν.Μ., Πασχαλιώρη, Β. (2008). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Νικολάου, Σ.-Μ., Μπαρμπαρούσης Χ. (2012). Η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας, *Περιοδικό i-Teacher*, 4^ο τεύχος, 12-21.
- Νικολάου, Σ.-Μ., Μπαρμπαρούσης Χ. (2017). *Σύγχρονα Κοινωνιολογικά Ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pivec, M. & Dziabenko O. (2003), “It is time to play a game” or Innovative Learning Approaches”, *Mind Trek Media Week*, November 10-16 2003, Tampere, Finland
- Pivec, M. & Dziabenko, O. (2004), Game-Based Learning in Universities and Lifelong Learning: “UniGame: Social Skills and Knowledge Training” Game Concept, *Journal of Universal Computer Science* 10(1), 14-26
- Pivec, M. & Sfiri, A. (2005), SIG-GLUE: A Special Interest Group for Game-based Learning in Universities and Lifelong Learning, *Digital Game Based Learning Proceedings of the 4th International Symposium for Information Design*, M. Bur-

mester, D. Gerhard & F. Thissen (eds.), 2nd of June 2005 at Stuttgart Media University, Universitätsverlag Karlsruhe 2006, 9-20

- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning. Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2007). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*, (Κ. Παπασταύρου, Ν. Παπασταύρου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ritterfeld, U., Cody, M., Vorderer, P. (2009). Introduction. In Ritterfeld, U., Cody, M., Vorderer, P. *Serious games: Mechanisms and effects*. New York, NY: Routledge, 3-9.
- Sawyer, B. (2007). Serious games: Broadening games impact beyond entertainment. *Computer Graphics Forum*, 26(3), 9600. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8659.2007.01044.x>
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489–528. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x>
- So, H., Gaydos, M., Seo, M., Jung, Y., & Lee, H. (2017). Learning with Minecraft and Kodu: Examining Complex Problem-Solving Strategies, 79–86.
- Soekarjo, M., & Oostendorp, H. Van. (2015). Measuring Effectiveness of Persuasive Games Using an Informative Control Condition. *International Journal of Serious Games*, 2(2). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v2i2.74>
- Thorsteinsson, G., & Niculescu, A. (2016). Pedagogical insights into the use of Minecraft within educational settings. *Studies in Informatics and Control*, 25(4), 507–516. <https://doi.org/10.24846/v25i4y201612>
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

Υπολογιστική σκέψη: Έννοια και διακριτότητά της

Κακαβάς Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας, panoskakavas86@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία πληθώρα δημοσιεύσεων και ερευνητικών μελετών σχετικά με την υπολογιστική σκέψη (Υ.Σ.) διεθνώς, η οποία έχει πλέον αναγνωριστεί ως μία καθολική ικανότητα, η οποία πρέπει να προστεθεί στην αναλυτική ικανότητα κάθε παιδιού ως ζωτικής σημασίας συστατικό της σχολικής μάθησης. Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι προτείνουν τη διδασκαλία της από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αφού οι σημερινοί μαθητές θα εργαστούν μελλοντικά σε πεδία που εμπλέκονται ή επηρεάζονται από τον τομέα της πληροφορικής. Αν και δεν υπάρχει ακόμα συναίνεση σχετικά με έναν λειτουργικό ορισμό της Υ.Σ., παρόλα αυτά, η κατανόηση της έννοιας αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων αλλά και για όσους πρόκειται να εντάξουν την Υ.Σ. στην ερευνητική τους ατζέντα. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση της έννοιας της Υ.Σ., καθώς και η διαφοροποίησή της από άλλα είδη σκέψης όπως η κριτική ή η μαθηματική σκέψη.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπολογιστική σκέψη, διαφορετικότητα υπολογιστικής σκέψης

Εισαγωγή

Η Jeannette Wing (2006), στο αρχικό της άρθρο με τίτλο «Computational Thinking», ανέδειξε τη σημασία της επιστήμης των υπολογιστών η οποία εκτός από χρήσιμα αντικείμενα λογισμικού και υλικού προσφέρει και ένα ξεχωριστό πνευματικό πλαίσιο σκέψης, αυτό που αποκάλεσε «υπολογιστική σκέψη» (Wing, 2006; 2014).

Με τον όρο «υπολογιστική σκέψη» (Computational Thinking) αναφέρθηκε σε ένα σύνολο δεξιοτήτων και προσεγγίσεων που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επίλυσης πολύπλοκων υπολογιστικών προβλημάτων που βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινότητά μας και βελτιώνουν σημαντικές πτυχές της ζωής μας. Υποστήριξε, επίσης, ότι η Υ.Σ. στηρίζεται στη δύναμη αλλά και στους περιορισμούς των διαδικασιών υπολογισμού, είτε αυτοί εκτελούνται από τον άνθρωπο είτε από έναν υπολογιστή, καθώς και το γεγονός ότι η Υ.Σ. δεν είναι μόνο μια δεξιότητα χρήσιμη για τους επιστήμονες υπολογιστών, αλλά για όποιον χρησιμοποιεί διανοητικές διαδικασίες για να λύσει υπολογιστικά προβλήματα και να ανακαλύψει υπολογιστικές λύσεις (Wing, 2006).

Συνεπώς, η Υ.Σ. αποτελεί μια προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων που συνδυάζει λογικές δεξιότητες με βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών και αφορά στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται αξιοποιώντας τη δύναμη των υπολογιστών (Κακαβάς, 2019).

Θεωρούμενη με αυτή την ευρύτερη έννοια, ως μέρος της «*λογικής σκέψης*» (logical thinking), η υπολογιστική σκέψη μπορεί να θεωρηθεί ως μια δεξιότητα σκέψης που πρέπει να καλλιεργηθεί σε όλους τους επιστημονικούς τομείς και κλάδους (Czerkawski & Lyman, 2015), η οποία θα πρέπει να προστεθεί στην αναλυτική ικανότητα κάθε παιδιού (Wing, 2006; 2008).

Στις ενότητες που ακολουθούν θα γίνει μία προσπάθεια διάκρισης εννοιών της πληροφορικής από την έννοια της Υ.Σ. και θα παρουσιαστούν βασικά σημεία βάσει των οποίων η Υ.Σ. διαφοροποιείται από άλλα είδη σκέψης και, συνεπώς, αποτελεί έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης.

Διάκριση όρων σχετικοί με την πληροφορική

Αρχικά, για να καταστούν, με πιο εμφανή τρόπο, αντιληπτά η έννοια και τα χαρακτηριστικά της Υ.Σ., θα ήταν χρήσιμο να γίνει μία σύντομη διάκριση των εννοιών της «*πληροφορικής*», της «*επιστήμης των υπολογιστών*», του «*προγραμματισμού*» και της «*υπολογιστικής σκέψης*», έννοιες οι οποίες δεν είναι ταυτόσημες ακόμα και αν πολλές φορές αλληλοσυνδέονται (Voogt et al., 2015).

Πληροφορική (Computing)

Ο όρος «Πληροφορική» (Computing), ο οποίος θα μπορούσε να μεταφραστεί στα ελληνικά και ως «*Υπολογιστική*» ή «*Μελέτη Αλγορίθμων*», είναι μία ευρεία θεματική περιοχή (The Royal Society, 2012) και θεωρείται σε πολύ μεγάλο βαθμό το πεδίο που περιλαμβάνει την επιστήμη των υπολογιστών, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, της μηχανικής, των επικοινωνιών, της επιστήμης της πληροφορίας και της τεχνολογίας των πληροφοριών (Wing, 2008). Η πληροφορική έχει καταστήσει δυνατή την εμβάθυνση των καινοτομιών και της φαντασίας, καθώς διευκολύνει τις προσπάθειές μας για την επίλυση δύσκολων προβλημάτων (π.χ. την πρόληψη ή τη θεραπεία ασθενειών) και επεκτείνει την κατανόηση των εαυτών μας ως βιολογικών συστημάτων και της σχέσης μας με τον κόσμο γύρω μας (Barr & Stephenson, 2011). Αυτές οι εξελίξεις, με τη σειρά τους, οδηγούν την ανάγκη για μορφωμένα άτομα που μπορούν με τη βοήθεια των υπολογιστών να επιλύσουν προβλήματα σε ένα διευρυμένο πεδίο προσπαθειών (Ibid).

Επιστήμη των Υπολογιστών (Computer Science)

Η «Επιστήμη των Υπολογιστών» είναι «*η μελέτη των υπολογιστών και των αλγοριθμικών διεργασιών συμπεριλαμβανομένων των αρχών τους, το σχεδιασμό του υλικού και του λογισμικού τους, τις εφαρμογές τους και τον αντίκτυπό τους στην κοινωνία*» (Tucker et al., 2003). Καλύπτει θεμελιώδεις αρχές που αφορούν τους αλγορίθμους, τις δομές δεδομένων, τον προγραμματισμό, την αρχιτεκτονική συστημάτων, τον σχεδιασμό, την επίλυση προβλημάτων κλπ. (The Royal Society, 2012). Επίσης, μπορεί να διδάξει πώς οι υπολογιστικές διαδικασίες μπορούν να εφαρμοστούν σε προβλήματα που συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή και περιλαμβάνουν πολλούς κλάδους (Fronza et al., 2015).

Συνεπώς, η επιστήμη των υπολογιστών είναι το πεδίο και η πρακτική από την οποία αναδεικνύονται οι ικανότητες και δεξιότητες της υπολογιστικής σκέψης, παρόλο που δεν είναι το μοναδικό πεδίο στο οποίο αυτές οι ικανότητες μπορούν να βρεθούν ή να εφαρμοστούν (Voogt et al., 2015).

Υπολογιστική σκέψη (Computational Thinking)

Η Υ.Σ. περιγράφει την πνευματική δραστηριότητα στη διαμόρφωση ενός προβλήματος να επιδεχθεί μια υπολογιστική λύση, η οποία μπορεί να εκτελεσθεί από έναν άνθρωπο ή μία μηχανή, ή γενικότερα, από συνδυασμούς των ανθρώπων και των μηχανών (Wing, 2011). Συνεπώς, περιλαμβάνει την ανάπτυξη τρόπων σκέψης που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν υπολογιστικά εργαλεία με δημιουργικούς τρόπους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Voogt et al., 2015).

Προγραμματισμός (Programming)

Ο «Προγραμματισμός» είναι ένα πλαίσιο της πρακτικής της επιστήμης των υπολογιστών και της Υ.Σ. (Voogt et al., 2015). Η Armoni (2016) αναφέρει ότι ένα μεγάλο μέρος προγραμμάτων διδασκαλίας της Υ.Σ. βασίζεται στη διδασκαλία και στο πλαίσιο του προγραμματισμού, χωρίς πολλές φορές να προσδιορίζονται υψηλού επιπέδου στρατηγικές της Υ.Σ. Έτσι, δεν προωθείται επαρκώς η ουσιαστική καλλιέργεια της Υ.Σ., η οποία θα μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλες γενικές έννοιες που δεν σχετίζονται με υπολογιστές (Ibid). Για το λόγο αυτό, η αποκλειστική εστίαση στον προγραμματισμό για την ανάπτυξη της Υ.Σ. αποτελεί τόσο παιδαγωγικό όσο και μεθοδολογικό λάθος, αφού η επικέντρωση θα πρέπει να γίνει σε ανωτέρου επιπέδου έννοιες που θα πρέπει να διδαχθούν, καθώς και σε πολλαπλούς γνωστικούς τομείς στους οποίους θα πρέπει και να εφαρμοστούν (Voogt et al., 2015).

Έννοια και ορισμός της υπολογιστικής σκέψης

Η Wing αρχικά ανέφερε ότι η Υ.Σ. περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, τον σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών. Επίσης, τόνισε ότι η Υ.Σ. περιλαμβάνει ένα σύνολο δεξιοτήτων σκέψης που αντικατοπτρίζουν το εύρος του πεδίου της επιστήμης των υπολογιστών, η οποία θα πρέπει να αποκτηθεί από όλον τον εγγράμματο πληθυσμό και να ενταχθεί στην εκπαίδευση των μαθητών μαζί με την αριθμητική, την ανάγνωση και τη γραφή (Wing, 2006).

Έκτοτε, πολλές προσπάθειες και συνεχείς συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν για την ανεύρεση ενός γενικού λειτουργικού ορισμού της Υ.Σ., καθώς και τις βασικές έννοιες και δεξιότητες που τη συνθέτουν. Έτσι, μέσα από αυτές τις συζητήσεις, η Wing διαμορφώνει τον αρχικό ορισμό της αναφέροντας ότι η Υ.Σ. αφορά «στις διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται στη διαμόρφωση προβλημάτων καθώς και των λύσεών τους, έτσι ώστε οι λύσεις να μπορούν να αναπαρασταθούν ως μια μορφή που να μπορεί να

αναγνωριστεί και να υλοποιηθεί αποτελεσματικά από ένα μέσο επεξεργασίας πληροφοριών (άνθρωπο, υπολογιστή, μηχανή ή συνδυασμό μεταξύ αυτών)» (Wing, 2011).

Πολλοί είναι και οι ερευνητές οι οποίοι έχουν επιχειρήσει να δώσουν έναν λειτουργικό ορισμό για την Υ.Σ. την οποία περιγράφουν ως: (α) μια προσέγγιση για την επίλυση των προβλημάτων με τρόπο τέτοιο, που να μπορούν να υλοποιηθούν από έναν υπολογιστή (Barr & Stephenson, 2011), (β) μια μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να αυτοματοποιηθεί, να μεταφερθεί και να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε μια ευρεία ποικιλία προβλημάτων, όπου οι μαθητές είναι δημιουργοί εργαλείων (Voogt et al., 2015), (γ) τις διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται στη διαμόρφωση προβλημάτων, ώστε οι λύσεις τους να μπορούν να αναπαρασταθούν ως υπολογιστικά βήματα και ως αλγόριθμοι (Aho, 2012), (δ) ένα σύνολο δεξιοτήτων σκέψης που πρέπει να επικεντρωθεί στις αρχές υπολογιστών και όχι στις δεξιότητες προγραμματισμού υπολογιστών (Sysło & Kwiatkowska, 2014), (ε) την εφαρμογή υψηλού επιπέδου αφαίρεσης και μια αλγοριθμική προσέγγιση για την επίλυση κάθε είδους προβλημάτων (García-Peñalvo, 2016), (στ) τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση, τον έλεγχο και την αυτοματοποίηση των διαδικασιών πληροφόρησης (Mäkitalo et al., 2019) και (ζ) έναν τρόπο σκέψης που καλλιεργείται μέσω της πρακτικής και αναφέρεται στις νοητικές ικανότητες που αφορούν στο σχεδιασμό υπολογισμών με σκοπό την επίλυση διαφόρων καθημερινών μας προβλημάτων, καθώς και στην εξήγηση και ερμηνεία του κόσμου ως ένα σύνολο διαδικασιών πληροφόρησης (Denning & Tedre, 2019).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται αντιληπτό πως η Υ.Σ. αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων σκέψης που απαιτούνται για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, χρησιμοποιώντας έναν Η/Υ. Οι δεξιότητες αυτές της Υ.Σ. προέρχονται από ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά της λειτουργίας των υπολογιστών και βασίζονται σε έννοιες που είναι θεμελιώδεις, αντικατοπτρίζουν το εύρος της επιστήμης των υπολογιστών και περιλαμβάνουν τη συστηματική και αποτελεσματική επεξεργασία διάφορων πληροφοριών και δραστηριοτήτων (Wing, 2006; Lee et al., 2011).

Οι δεξιότητες της Υ.Σ. αφορούν *«στο σύνολο των διανοητικών δεξιοτήτων που μετατρέπουν "σύνθετα, ατακτοποίητα, μερικώς καθορισμένα προβλήματα του πραγματικού κόσμου σε μια μορφή που ένας υπολογιστής μπορεί να αντιμετωπίσει χωρίς περαιτέρω βοήθεια από έναν άνθρωπο»* (BCS, 2014).

Σημαντική είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση του Κακαβά (2019), όπου συνοψίζονται οι βασικές δεξιότητες που προτείνουν οι διάφοροι ερευνητές να καλλιεργηθούν σε μαθητές α/θμιας και β/θμιας. Οι δεξιότητες αυτές της Υ.Σ. παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1.

Παρουσίαση βασικών δεξιοτήτων Υ.Σ. για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση.

Βασικές δεξιότητες της Υ.Σ.		
Διαμόρφωση προβλημάτων ώστε να δεχτούν υπολογιστική λύση (σχεδιασμός)	Επαναληπτική λογική	Χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης
Λογική οργάνωση και ανάλυση δεδομένων	Παραλληλισμός	Συνθετική λογική
Αναπαράσταση δεδομένων (π.χ. δημιουργία μοντέλων και προσομοιώσεων)	Υποθετική λογική	Εύρεση και αντιστοίχιση μοτίβων
Αυτοματοποίηση λύσεων	Εντοπισμός και διόρθωση σφαλμάτων	Διαλογή και αναζήτηση
Αλγοριθμική σκέψη	Αναδρομική σκέψη	Ταξινόμηση δεδομένων
Αφαιρετική σκέψη	Συλλογή δεδομένων	Σκέψη με όρους διοχέτευσης (pipelining)
Αναγνώριση, ανάλυση και υλοποίηση πιθανών λύσεων με στόχο την επίτευξη των πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών συνδυασμών, βημάτων και πόρων	Πρακτική εφαρμογή ενός μοντέλου/ικανότητα επικοινωνίας με άλλα εργαλεία ή εφαρμογές	Σκέψη με όρους ταυτοχρονισμού
Γενίκευση και μεταφορά διαδικασιών επίλυσης σε παρόμοια προβλήματα	Χρήση λεξιλογίου της Υ.Σ.	Δημιουργία, χρήση και διαχείριση ακολουθιών, βρόχων, γεγονότων/ συμβάντων, τελεστών και μεταβλητών
Αποδόμηση προβλήματος	Εξερεύνηση, δημιουργικότητα, καινοτομία	
Αξιολόγηση	Ομαδική επίλυση προβλημάτων	

(Πηγή: Κακαβάς, Π., 2019)

Τέλος, οι δεξιότητες υποστηρίζονται και ενισχύονται από διάφορες στάσεις και συμπεριφορές, που αποτελούν βασικές διαστάσεις της Υ.Σ. και περιλαμβάνουν (Barr et al., 2011) την αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας, την εμμονή στην εργασία με δύσκολα προβλήματα, την ανοχή στην ασάφεια των προβλημάτων, την ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων ανοιχτού τύπου, καθώς και την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους για την επίτευξη κοινών στόχων.

Η διακριτότητα της υπολογιστικής σκέψης

Πολλές από τις έννοιες, τις δεξιότητες, τις στάσεις και συμπεριφορές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα δεν είναι καινούριες ιδέες που αφορούν αποκλειστικά στην Υ.Σ. Για τον λόγο αυτό, εύλογα προκύπτει το ερώτημα σχετικά με ποιον τρόπο η Υ.Σ. διαφέρει από άλλα είδη σκέψης, όπως την κριτική ή τη μαθηματική. Τα βασικά σημεία, βάσει των οποίων η Υ.Σ. θεωρείται ξεχωριστός τρόπος σκέψης, αφορούν στο γεγονός ότι η Υ.Σ. (Barr et al., 2011):

α) Είναι ένας μοναδικός συνδυασμός δεξιοτήτων σκέψης που, όταν χρησιμοποιούνται μαζί, αποτελούν τη βάση μιας νέας και ισχυρής μορφής επίλυσης προβλημάτων:

Η Wing (2006) ανέφερε ότι η Υ.Σ. συμπληρώνει και συνδυάζει τη μαθηματική σκέψη με τη σκέψη του μηχανικού. Τόνισε πως η επιστήμη των υπολογιστών, από τη φύση της, χρησιμοποιεί στοιχεία (α) της μαθηματικής σκέψης, εφόσον τα τυπικά της θεμέλια βασίζονται στα μαθηματικά και (β) από τη σκέψη του μηχανικού, δεδομένου ότι κατασκευάζουμε συστήματα που αλληλεπιδρούν με τον πραγματικό κόσμο (Wing, 2006; 2012).

Επίσης, μοιράζεται στοιχεία και με διάφορους άλλους τύπους σκέψης όπως την αλγοριθμική, τη σκέψη σχεδιασμού συστημάτων, την αφαιρετική, τη λογική, την κριτική, την πλευρική/σφαιρική, την κάθετη και γενικά την επιστημονική σκέψη, καθώς και ένα σύνολο ακόμα συλλογισμών που χρησιμοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων (Lee et al., 2011; Hoskey & Zhang, 2016). Οι προαναφερθείσες κληροδοτούν στην Υ.Σ. ένα δυνατό επιστημονικό έρεισμα το οποίο η Υ.Σ. αξιοποιεί και επεκτείνει (Lee et al., 2011).

β) Είναι προσανατολισμένη στη χρήση εργαλείων:

Ένα βασικό σημείο που κάνει την Υ.Σ. ξεχωριστή από άλλα είδη σκέψης αφορά στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η χρήση του υπολογιστή για την επίλυση προβλημάτων (Barr & Stephenson, 2011). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν σκεφτούμε πως, ενώ το ανθρώπινο μυαλό είναι μακράν το πιο ισχυρό εργαλείο επίλυσης προβλημάτων που έχουμε, η ικανότητα επέκτασης της δύναμης της ανθρώπινης σκέψης με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλα ψηφιακά εργαλεία έχει γίνει ουσιαστικό μέρος της καθημερινής μας ζωής και εργασίας (Barr et al., 2011).

Η Υ.Σ., συνεπώς, βασίζεται σε έννοιες που είναι θεμελιώδεις για την επιστήμη των υπολογιστών και περιλαμβάνει τη συστηματική και αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών και δραστηριοτήτων (Lee et al., 2011). Θα πρέπει, λοιπόν, να καταλάβουμε πώς, πότε και πού οι υπολογιστές και άλλα ψηφιακά εργαλεία δύνανται να συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων και στην επικοινωνία και συνεργασία μας με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι μπορούν να μας βοηθήσουν με λύσεις που υποστηρίζονται από

υπολογιστή (Barr et al., 2011).

Συνεπώς, η Υ.Σ. σχετίζεται με τις ιδέες εκείνες που πρέπει κανείς να γνωρίζει για την αποτελεσματική κατανόηση και αξιοποίηση των υπολογιστών, αφού ο τρόπος λειτουργίας τους επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τους χρησιμοποιούμε ως συσκευή επίλυσης προβλημάτων (Hoskey & Zhang, 2016).

γ) Χρησιμοποιεί οικείες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως δοκιμή και λάθος, επανάληψη, ακόμη και πρόβλεψη σε διάφορα πλαίσια, οι οποίες, προηγουμένως, δε θα μπορούσαν να εφαρμοστούν (impractical) και οι οποίες, τώρα, είναι πιθανές, γιατί μπορούν να αυτοματοποιηθούν και να εφαρμοστούν σε πολύ υψηλότερες ταχύτητες.

Η αξιοποίηση δεξιοτήτων της Υ.Σ. παρέχει τη δυνατότητα αυτοματοποίησης των διάφορων εργασιών και εφαρμογής τους σε ένα μεγάλο εύρος επιστημονικών κλάδων (Lee et al., 2011). Η δύναμη της Υ.Σ. είναι ότι απευθύνεται σε όλους τους τύπους συλλογισμού και δίνει τη δυνατότητα σε όλες τις πιθανές περιπτώσεις να υλοποιηθούν: κβαντική φυσική, προηγμένη βιολογία, υπολογιστικά συστήματα, ανάπτυξη χρήσιμων υπολογιστικών εργαλείων κ.λπ. (Barr & Stephenson, 2011). Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα και την ελευθερία να κατασκευάσουμε εικονικούς/μη πραγματικούς κόσμους, καθώς και συστήματα πέρα από τον φυσικό κόσμο (Wing, 2006; 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι προφανές ότι η Υ.Σ. περιλαμβάνει ένα σύνολο δεξιοτήτων ιδιαίτερα σημαντικό στη σύγχρονη εποχή, αφού η εφαρμογή της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε κάθε τομέα σπουδών έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται σήμερα η εργασία. Ενώ, λοιπόν, οι μαθητές ήδη διδάσκονται και χρησιμοποιούν πολλά στοιχεία της Υ.Σ. σε διάφορους κλάδους, θα πρέπει να εξασφαλιστεί γι' αυτούς ότι θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν το σύνολο των απαραίτητων δεξιοτήτων, έτσι ώστε η συνισταμένη των δυνάμεών τους να είναι διαθέσιμη σε αυτούς (Barr et al., 2011).

Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο πραγματοποιήθηκε αρχικά μία διάκριση των όρων της πληροφορικής, του προγραμματισμού, της επιστήμης των υπολογιστών και της υπολογιστικής σκέψης, έννοιες οι οποίες δεν είναι ταυτόσημες ακόμα και αν πολλές φορές αλληλοσυνδέονται. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε σε βάθος η έννοια της Υ.Σ., οι θεμελιώδεις δεξιότητες οι οποίες τη συνθέτουν, καθώς και οι βασικές στάσεις και συμπεριφορές που υποστηρίζουν και ενισχύουν αυτές τις δεξιότητες. Τέλος, αναλύθηκαν τα βασικά σημεία βάσει των οποίων η Υ.Σ. διαφέρει από άλλα είδη σκέψης αναδεικνύοντάς την ως έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης επίλυσης προβλήματος που αξιοποιεί τις δυνατότητες των υπολογιστών.

Από τα προαναφερθέντα, φάνηκε, αρχικά, ότι ο όρος Υ.Σ. είναι η πνευματική εκείνη

δραστηριότητα η οποία αφορά στη διαμόρφωση και επίλυση υπολογιστικών προβλημάτων ώστε να επιδεχτούν μια υπολογιστική λύση. Ο όρος αυτός δε θα πρέπει να συνδέεται με την επιστήμη των υπολογιστών, η οποία αφορά το πεδίο και την πρακτική με την οποία αναδεικνύονται οι ικανότητες και δεξιότητες της υπολογιστικής σκέψης, αλλά ούτε και με την έννοια του προγραμματισμού, ο οποίος αποτελεί ένα πλαίσιο της πρακτικής της επιστήμης των υπολογιστών και της Υ.Σ.

Σχετικά με την έννοια της Υ.Σ., φαίνεται να υπάρχει μία πληθώρα προσπαθειών με σκοπό τον ορισμό της. Αν και ακόμα δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με έναν επίσημο ορισμό της, καθώς και των βασικών εννοιών και δεξιοτήτων που συμπεριλαμβάνει, πολλοί είναι αυτοί που συμφωνούν στο γεγονός ότι πρόκειται για έναν τρόπο σκέψης ή διαφορετικά μια μεθοδολογία διαμόρφωσης και επίλυσης υπολογιστικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής που αξιοποιεί παράλληλα τη δύναμη και τις δυνατότητες ενός υπολογιστή ή άλλου υπολογιστικού μέσου.

Αναφορικά με τα βασικά σημεία που κάνει την Υ.Σ. ξεχωριστή από άλλα είδη σκέψης, αυτά αφορούν στο γεγονός ότι η Υ.Σ.: (α) αποτελεί έναν μοναδικό συνδυασμό δεξιοτήτων σκέψης που, όταν χρησιμοποιούνται μαζί, αποτελούν τη βάση μιας νέας και ισχυρής μορφής επίλυσης προβλημάτων οι οποίες κληροδοτούν στην Υ.Σ. ένα δυνατό επιστημονικό έρεισμα το οποίο η Υ.Σ. αξιοποιεί και επεκτείνει, (β) είναι προσανατολισμένη στη χρήση υπολογιστικών εργαλείων όπου η χρήση του υπολογιστή διαδραματίζει κεντρικό ρόλο για την επίλυση προβλημάτων, καθώς και (γ) χρησιμοποιεί οικείες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων οι οποίες, προηγουμένως, δε θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και οι οποίες, τώρα, είναι πιθανές, γιατί μπορούν να αυτοματοποιηθούν και να εφαρμοστούν σε πολύ υψηλότερες ταχύτητες.

Τέλος, με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, θα ήταν χρήσιμο για την εκπαιδευτική κοινότητα –και όχι μόνο- να υπάρξουν μεθοδευμένες προσπάθειες με σκοπό όχι την ανάδειξη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της Υ.Σ., αλλά αντιθέτως για την ανάδειξη ερευνητικών δεδομένων μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο μελέτης για την καλλιέργεια της Υ.Σ. σε μαθητές και εκπαιδευόμενους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Φυσικά, αυτό προϋποθέτει αρχικά την κατανόηση του όρου, των εννοιών και των δεξιοτήτων εκείνων που τη συνθέτουν, καθώς και τη συνεργασία ερευνητών και εκπαιδευτικών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους με σκοπό την ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών πλαισίων διδασκαλίας, τα οποία θα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιηθούν στον υπολογιστικό τρόπο σκέψης και στην επίλυση ποικίλων υπολογιστικών προβλημάτων που τους δίνονται.

Βιβλιογραφία

- Aho, A. V. (2012). Computation and Computational Thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835.
- Armoni, M. (2016). Computer Science, Computational Thinking, Programming, Coding: The Anomalies of Transitivity In K–12 Computer Science Education. *ACM Inroads*, 7(4), 24-27.
- Barr, S., & Stephenson, V. (2011). Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning & Leading with Technology*, 20-23.
- BCS, The Chartered Institute for IT (2014). *Call for evidence - UK Digital Skills Taskforce*. Available at: <http://bit.ly/1Li8mdn>. Retrieved 18 March 2020.
- Czerkawski, B. B. C., & Lyman III, E. W. (2015). Exploring Issues About Computational Thinking in Higher Education. *TechTrends*, 59(2), 57–65.
- Denning P., & Dedre M. (2019). *Computational thinking*. United States: Mit Press Ltd.
- Fronza, I., Ioini, N. E., & Corral, L. (2015). Students Want to Create Apps: Leveraging Computational Thinking to Teach Mobile Software Development. In *Proceedings of the 16th Annual Conference on Information Technology Education, SIGITE '15*, (pp. 21-26), Chicago, IL, USA: ACM.
- García-Peñalvo, F. J. (2016). What computational thinking is. *Journal of Information Technology Research*, 9(3), 17-19.
- Hoskey, A., & Zhang, S. (2016). Computational Thinking: What does it really mean for the K-16 Computer Science Education Community? *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 32(3), 129-135.
- Κακαβάς, Π. (2019). Έννοιες και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης στη γενική εκπαίδευση: Μία θεωρητική μελέτη. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 192-200.
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., Malyn-Smith, J., & Werner, L. (2011). Computational Thinking for Youth in Practice. *ACM Inroads*, 2(1), 32-37.
- Mäkitalo, K. H., Tedre M., Laru, J., & Valtonen T. (2019). Computational Thinking in Finnish Pre-Service Teacher Education. In *Proceedings of International*

- Conference on Computational Thinking Education 2019*, (pp. 105-108). Hong Kong, China.
- Sysło, M. M., & Kwiatkowska, A. B. (2014). Playing with Computing at a Children's University. In *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education, WiPSCE '14*, (pp. 104-107). Berlin, Germany: ACM
- The Royal Society (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. Available at: <https://royalsociety.org/~media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>. Retrieved 18 March 2020.
- Tucker, A., McCowan D., Deek F., Stephenson C., Jones J. and Verno A. (2003). *A model curriculum for K-12 computer science: Report of the ACM K-12 Task Force Computer Science Curriculum Committee*. Association for Computing Machinery, New York, NY.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715–728.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.
- Wing, J. M. (2008). *Computational thinking and thinking about computing*. Available at: <https://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/talks/ct-and-tc-long.pdf>. Retrieved 18 March 2020.
- Wing, J. (2011). *Research Notebook: Computational Thinking - What and Why?* In the Link Magazine of Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA. Available at: <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>. Retrieved 18 March 2020.
- Wing, J. (2012). *Computational Thinking*. Microsoft Asia Faculty Summit, 26 October 2012, Tianjin, China.
- Wing, J. (2014). *Computational Thinking Benefits Society*. Social Issues in Computing. New York: Academic Press. Available at: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Retrieved 18 March 2020.

Η χρήση του Διαδικτύου από παιδιά Νηπιαγωγείου: Απόψεις γονέων

Νεραντζίδου Ανθούλα, Εκπ/κός Π.Ε.60, Υποψ. Διδάκτορας, anerantz@hotmail.com

Περίληψη

Το Διαδίκτυο προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες και ενέχει εξίσου πολλούς κινδύνους. Καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο με τη χρήση μέσων, όπως ο υπολογιστής, το tablet και το κινητό, εγείρεται το ζήτημα της ασφαλούς πλοήγησής τους. Σε αυτού του τύπου την πλοήγηση καθοριστικός είναι ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι οφείλουν να εξασφαλίσουν για το παιδί τους θετικές ψηφιακές εμπειρίες και παράλληλα να το προστατέψουν από τους κινδύνους και τις αρνητικές επιδράσεις του Διαδικτύου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τη διαδικτυακή πρόσβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τον ρόλο που έχουν οι γονείς στην ασφαλή πλοήγησή τους. Ως εργαλείο συλλογής υλικού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε στους γονείς δύο Νηπιαγωγείων. Βασικό συμπέρασμα της έρευνας αποτελεί η ανησυχία και ο προβληματισμός των γονέων για την πρόσβαση του παιδιού τους στο Διαδίκτυο, την οποία αντιμετωπίζουν με τη θέσπιση κανόνων και τη λήψη μέτρων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδίκτυο, παιδιά προσχολικής ηλικίας, γονείς.

Εισαγωγή

Η πρόσβαση του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο Διαδίκτυο αποτελεί μία αναμφισβήτητη πραγματικότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γονείς και το σχολείο. Το γεγονός ότι πλέον τα περισσότερα νοικοκυριά -8 στα 10- έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Δελτίο Τύπου-Ελληνική Στατιστική Αρχή 2019) σε συνδυασμό με την αύξηση της χρήσης φορητών συσκευών, όπως τα κινητά τηλέφωνα, τα tablets και τα smartphones επιτείνει την ανάγκη συστηματικής διαχείρισης των ψηφιακών εμπειριών που αποκομίζουν τα παιδιά από την περιήγησή τους στο Διαδίκτυο.

Το Διαδίκτυο αποτελεί έναν νέο και ελκυστικό «κόσμο» στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που προσφέρει πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες, όπως η μάθηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και η ψυχαγωγία, αλλά ενέχει και πολλούς κινδύνους, όπως ο εθισμός και ο κίνδυνος έκθεσης σε υλικό με ρατσιστικό ή βίαιο περιεχόμενο (Hasebrink et al., 2008· Κανελλόπουλος 2018· Young, 1996). Η απόκτηση θετικών ή αρνητικών εμπειριών από την πρόσβαση στο Διαδίκτυο εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης του και το είδος της πλοήγησης των παιδιών σε αυτό.

Κατοχυρωμένο δικαίωμα του παιδιού είναι όχι μόνο η πρόσβαση στην πληροφορία και τη διαχείρισή της, αλλά και το δικαίωμά του στην προστασία από τις αρνητικές επιδράσεις της πληροφορίας (Νόμος 2101/1992, άρθρο 17). Καθώς, λοιπόν, το παιδί έχει δικαίωμα να απολαμβάνει τις καλύτερες δυνατές εμπειρίες στο Διαδίκτυο, είναι

ιδιαίτερα σημαντικό οι πρώτες ψηφιακές εμπειρίες του να είναι υψηλής ποιότητας (Positive online content campaign, 2019).

Στη διασφάλιση αυτών των εμπειριών καθοριστικός είναι ο ρόλος των γονέων. Η γονική παρέμβαση έχει άμεση σχέση με το πώς χρησιμοποιούν τα παιδιά τον υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά μέσα (Helsper et al., 2013). Σύμφωνα με τον Warren (2001) η γονική διαμεσολάβηση συνίσταται στο σύνολο των στρατηγικών και των πρακτικών που ενεργοποιούν οι γονείς, προκειμένου αφενός, να επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί τους αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα, και, αφετέρου, να ενισχύουν τις ψηφιακές του εμπειρίες.

Παρόλα αυτά περιορισμένη είναι η έρευνα σχετικά με τη συμβολή των γονέων στην ασφαλή χρήση του Διαδικτύου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Yusuf, Osman, Hassan, & Teimoury, 2014). Το ίδιο συμβαίνει και στην έρευνα αναφορικά με την πρόσβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο Διαδίκτυο. Η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται στις ευκαιρίες και στους κινδύνους που προκύπτουν από την ενεργή χρήση του Διαδικτύου, στη σπουδαιότητα του ρόλου του γονέα και στη σχέση του με το παιδί του, που είναι καθοριστικής σημασίας. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διεύρυνση και στον εμπλουτισμό των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στην πρόσβαση των παιδιών στο Διαδίκτυο και τον ρόλο των γονέων.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τη διαδικτυακή πρόσβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τον ρόλο που έχουν οι γονείς στην ασφαλή πλοήγησή τους. Ερωτήματα της έρευνας συνιστούν τα ακόλουθα:

- α. Έχουν τα παιδιά πρόσβαση στο Διαδίκτυο; Ποια τα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής τους πρόσβασης;*
- β. Πώς οι γονείς αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται την πρόσβαση του παιδιού τους στο Διαδίκτυο; Σε ποιες ενέργειες προχωρούν, προκειμένου να τα προστατέψουν από τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη διαδικτυακή τους περιήγηση;*

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δράσεων που διεξήχθησαν σε δυο Νηπιαγωγεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας της Μακεδονίας αναφορικά με την ασφάλεια των παιδιών στο Διαδίκτυο. Εργαλείο συλλογής του υλικού της παρούσας έρευνας υπήρξε το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου του 2020 σε έντυπη μορφή στους γονείς από τις νηπιαγωγούς, την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης των παιδιών τους από το Νηπιαγωγείο. Μετά από μελέτη ερωτηματολογίων συναφών ερευνών επιλέχθηκε ως καταλληλότερο αυτό που ο Κανελλόπουλος (2018) χρησιμοποίησε στη δική του έρευνα, το οποίο τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στον σκοπό και στα ερωτήματα της παρούσας

έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 23 κλειστές και 5 ανοιχτές ερωτήσεις. Στις κλειστές ερωτήσεις υπήρχε η δυνατότητα στον γονέα να δηλώσει περισσότερες από μία επιλογές.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους γονείς των παιδιών που φοιτούσαν στις 6 τάξεις των 2 Νηπιαγωγείων. Συνολικά δόθηκαν 110 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 97. Στα 97 αυτά ερωτηματολόγια απάντησαν 79 μητέρες (81,4%) και 18 πατέρες (18,6%). Οι 36 ήταν γονείς αγοριών (37,1%), οι 59 (60,8%) κοριτσιών και 2 ήταν γονείς ενός αγοριού και ενός κοριτσιού (2,1%). Η πλειοψηφία των γονέων ήταν απόφοιτοι: Α.Ε.Ι. - Τ.Ε.Ι. (52,6%), Λυκείου (21,6%), ΙΕΚ (15,5%), Γυμνασίου (5,2%) και Δημοτικού (5,2%). Ως προς την επαγγελματική τους κατάσταση οι περισσότεροι ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (38,1%), και ακολουθούσαν τα οικιακά (19,6%), οι άνεργοι (15,5%), οι δημόσιοι υπάλληλοι (13,4%) και οι αυτοαπασχολούμενοι (13,4%).

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν ποσοτικά με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) έκδοσης 19.0. και ποιοτικά με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η πρόσβαση του παιδιού στο Διαδίκτυο

Ανεξάρτητα από την εν τέλει πρόσβαση ή μη του παιδιού στο Διαδίκτυο ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η άποψη των γονέων όσον αφορά τη χρησιμότητά του. Από τους 97 γονείς που απάντησαν στο σύνολο των ερωτηματολογίων οι 83 απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ το εντυπωσιακό ήταν πως ο αριθμός των γονέων που τάσσονταν θετικά (42 γονείς) στη χρήση του Διαδικτύου και αυτών που αντιτίθεντο (41 γονείς) ήταν σχεδόν ο ίδιος.

Εμβαθύνοντας σε αυτή την ερώτηση με τη συλλογή ποιοτικού υλικού φάνηκε ότι οι γονείς που τάχθηκαν υπέρ της πρόσβασης του παιδιού στο Διαδίκτυο απέδωσαν τη χρησιμότητά του στον επιμορφωτικό του χαρακτήρα, αλλά και στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Βέβαια, τόνισαν ότι η πρόσβαση αυτή θα πρέπει να είναι ελεγχόμενη και υπό την επίβλεψή τους:

«Αρκετά που πολλές φορές βλέπουμε ότι το παιδί μαθαίνει κάποια πράγματα, π.χ. χρώματα, αριθμούς, ξένες λέξεις μέσω Διαδικτύου.» (γονέας 7)

«Αρχικά βοηθάει στην εξοικείωση με την χρήση της τεχνολογίας.» (γονέας 10)

«Το Διαδίκτυο είναι ένα μέσο εύρεσης πληροφοριών, χρήσιμο, εφ' όσον χρησιμοποιείται με σύνεση, μέτρο και γι' αυτόν τον σκοπό.» (γονέας 13)

«Θεωρώ ότι με τη σωστή χρήση και τις σωστές εφαρμογές το παιδί μπορεί να πάρει σημαντικά στοιχεία. Όπως με εκπαιδευτικά... αριθμούς, ζώα, παζλ.» (γονέας 19)

«Είναι χρήσιμη, εφόσον γίνεται με επιτήρηση των γονέων και κατεύθυνση του παιδιού να παρακολουθεί εκπαιδευτικά θέματα (ιστορία σε κινούμενα σχέδια, παιδικά παραμύθια, ασκήσεις).» (γονέας 26)

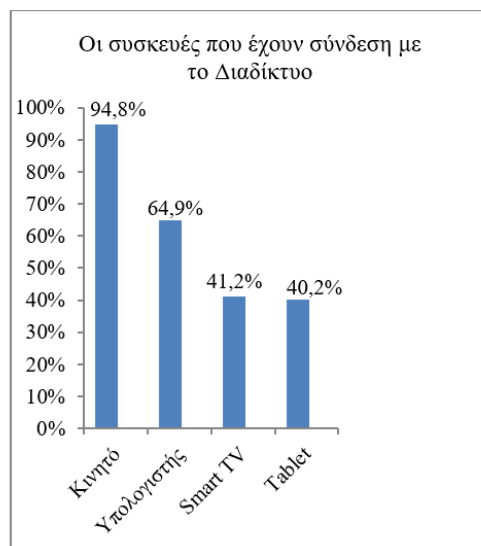
Αντίθετα, οι γονείς που δε θεωρούσαν χρήσιμη την πρόσβαση του παιδιού στο Διαδίκτυο υποστήριξαν ότι προτιμούσαν το παιδί τους να αφιερώνει αυτό τον χρόνο στη συναναστροφή του με άλλα παιδιά και εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για τους κινδύνους που εγκυμονούν από την πρόσβαση αυτή. Μάλιστα κάποιοι δήλωσαν πως η πρόσβαση του παιδιού στο Διαδίκτυο αποτελεί για τους γονείς μία «εύκολη λύση»:

«Καθόλου χρήσιμη. Καλύτερα να παίζει με παιχνίδια και με τους φίλους του.» (γονέας 2)

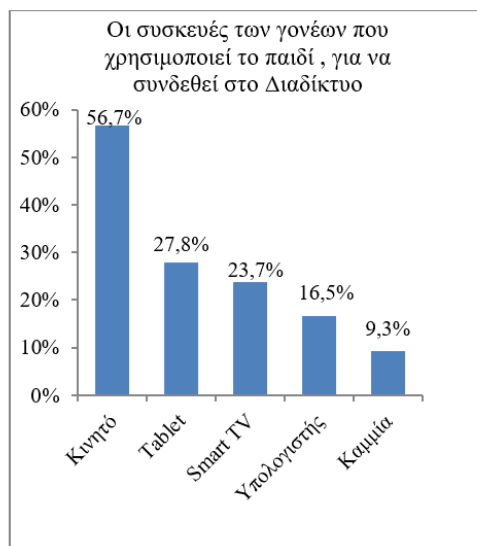
«Δεν είναι χρήσιμη η πρόσβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί δεν ξέρουν να το χειρίζονται και κρύβει πολλές παγίδες.» (γονέας 12)

«Δεν είναι χρήσιμη. Απλά πιστεύω ότι είναι η εύκολη λύση για τους γονείς.» (γονέας 22)

Η πρόσβαση του παιδιού στο Διαδίκτυο βρισκόταν σε άμεση εξάρτηση από την πρόσβαση των γονιών στο Διαδίκτυο. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (98,0%) είχε πρόσβαση στο Διαδίκτυο, ενώ μόνο ένας γονέας δήλωσε πως είχε παλιότερα, αλλά πλέον όχι (1,0%), και ένας δεύτερος ότι δεν είχε ποτέ πρόσβαση (1,0%). Στο Διάγραμμα 1 φαίνεται ότι η πλειοψηφία των γονέων είχε πρόσβαση στο Διαδίκτυο μέσω κινητού τηλεφώνου (94,8%) και δευτερευόντως μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (64,9%). Επίσης οι γονείς είχαν πρόσβαση στο Διαδίκτυο μέσω smart TV και tablet σε ποσοστά 41,2% και 40,2% αντίστοιχα. Ως εκ τούτου, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κυρίως το κινητό τηλέφωνο των γονιών τους (56,7%), για να συνδεθούν στο Διαδίκτυο, και λιγότερο το tablet (27,8%), τη smart TV (23,7%) και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (16,5%) (βλ. Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2

Η πλειοψηφία των γονέων (82,5%), όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3, δήλωσαν ότι το παιδί τους δεν είχε δική του συσκευή. Το 23,7% των γονέων δήλωσε ότι το παιδί συνδεόταν στο Διαδίκτυο μέσω smart TV (23,7%), ενώ λιγότερα παιδιά φάνηκε ότι

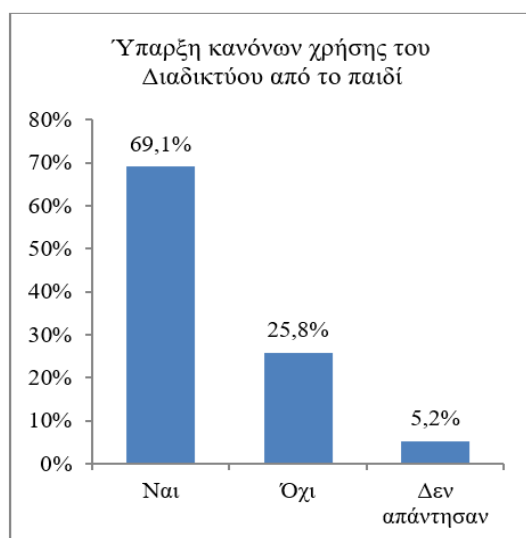
είχαν δικό τους tablet (8,2%), κινητό τηλέφωνο (2,1%) ή ηλεκτρονικό υπολογιστή (1,0%).



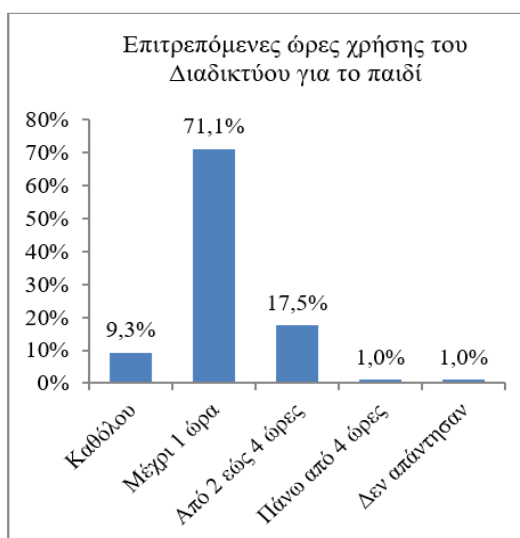
Διάγραμμα 3

Η ασφαλής πλοήγηση του παιδιού στο Διαδίκτυο

Στο Διάγραμμα 4, φαίνεται ότι οι περισσότεροι γονείς (69,1%) δήλωσαν ότι υπάρχουν κανόνες στο σπίτι για τη χρήση του Διαδικτύου. Συνήθως, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το Διαδίκτυο μέχρι 1 ώρα (71,1%) και ακολουθούν τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν το Διαδίκτυο από 2 έως 4 ώρες (17,5%).



Διάγραμμα 4



Διάγραμμα 5

Η ποιοτική εμβάθυνση των δεδομένων αναφορικά με τους κανόνες ανέδειξε πως αυτοί σχετίζονταν κυρίως με τον επιτρεπόμενο στο παιδί χρόνο περιήγησης στο Διαδίκτυο. Από τους 64 γονείς που δήλωσαν ότι έχουν συγκροτήσει κανόνες, οι 41 κατέστησαν σαφές πως υπήρχε συγκεκριμένη μέρα ή/και ώρα που επέτρεπαν στα παιδιά τους να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο και για περιορισμένη ώρα. Η 1 ώρα περιήγησης στο Διαδίκτυο καταγράφηκε ως ο πιο δημοφιλής επιτρεπόμενος χρόνος, χωρίς, όμως, να λείπουν περιπτώσεις ιδιαίτερης αυστηρότητας, όπως 10 λεπτά, αλλά και μεγαλύτερης χρήσης περίπου 2-3 ώρες:

«Βλέπει μόνο μέχρι 10 λεπτά και κυρίως παιδικά βίντεο στο Youtube ή οδηγίες συναρμολόγησης LEGO.» (γονέας 78)

«Δεν ότι μπορεί να δει μέχρι 4-5 βιντεάκια στο Youtube.» (γονέας 18)

«Όταν πάει η ώρα 6:30 το κλείνεις.» (γονέας 29)

«Μόνο το Σαβ/κο γίνεται χρήση για αναζήτηση κινούμενων σχεδίων, όχι πάνω από 2-3 ώρες.» (γονέας 23)

«Μόνο Παρασκευή - Σάββατο - Κυριακή 1 ώρα ταινία όλοι μαζί.» (γονέας 71)

Κανόνες φάνηκε πως υπήρχαν και όσον αφορά στο περιεχόμενο των ιστοτόπων που επισκέπτονταν τα παιδιά. Οι 15 από τους γονείς που απάντησαν σχετικά δήλωσαν πως συνήθιζαν να επιβλέπουν το παιδί τους όσο αυτό περιηγούνταν στο Διαδίκτυο, ότι επιτρέπονταν η πρόσβαση σε συγκεκριμένους μόνο ιστοτόπους ή σε ήδη εγκατεστημένα παιχνίδια, ενώ όταν τα παιδιά έρχονταν αντιμέτωπα με κάτι που δε γνώριζαν όφειλαν να απευθυνθούν στους γονείς τους:

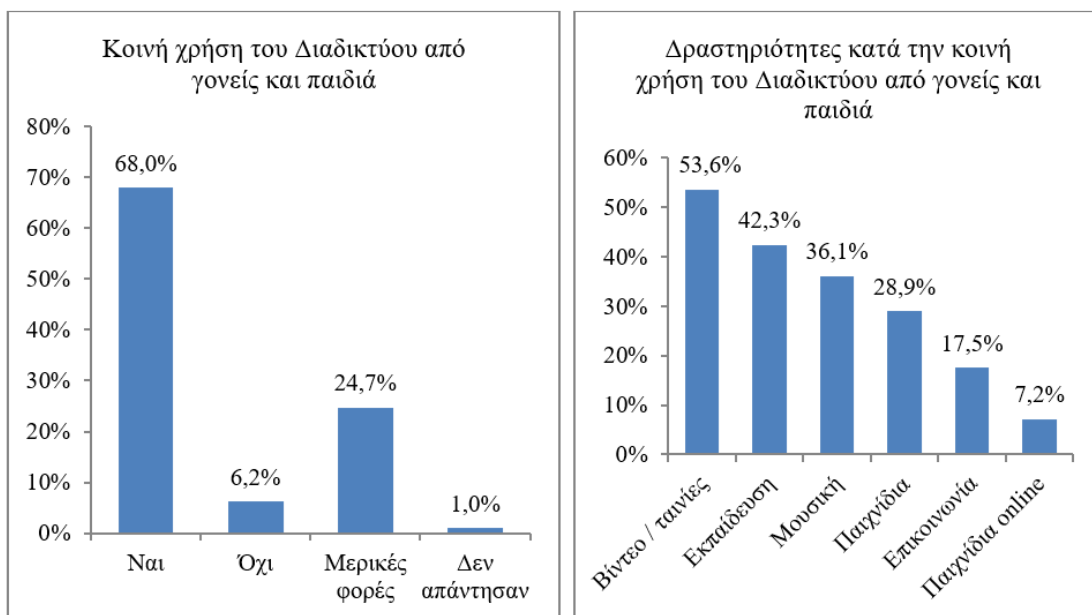
«[...] πάντα με την επίβλεψη μας.» (γονέας 86)

«[...] πρόσβαση σε συγκεκριμένους ιστότοπους.» (γονέας 73)

«Ελέγχω εγώ τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που θα εγκατασταθούν στο κινητό (παζλ πχ).» (γονέας 19)

«Ό,τι άγνωστο εμφανίζεται στην οθόνη να το δείξει στην μαμά ή το μπαμπά.» (γονέας 1)

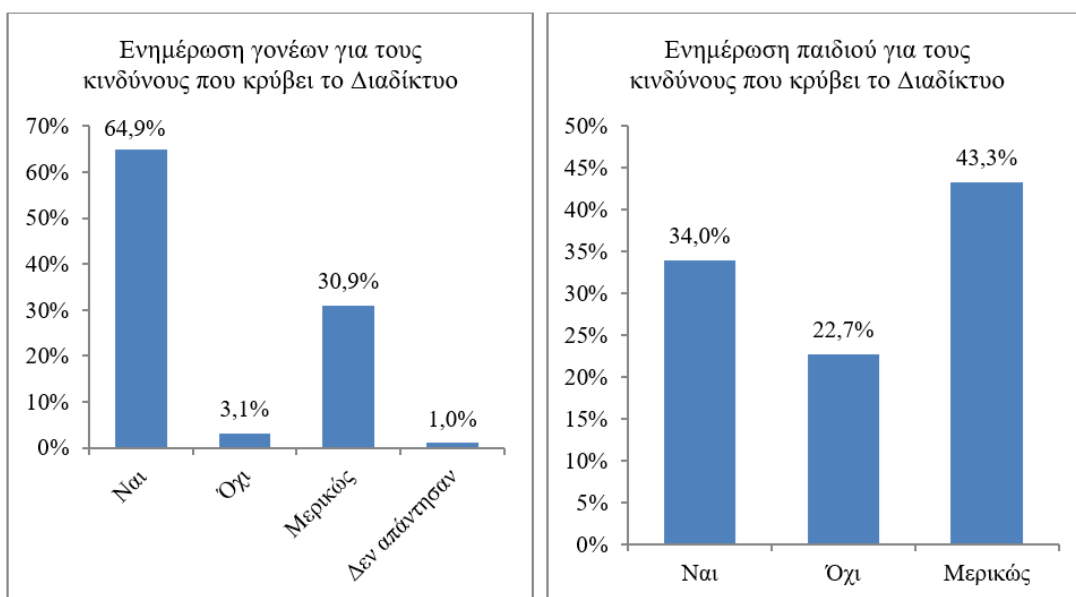
Ένα ακόμη μέτρο για την ασφαλή πλοήγηση του παιδιού στο Διαδίκτυο ήταν η από κοινού πλοήγηση με τον γονιό. Οι γονείς δήλωσαν ότι ήταν παρόντες, όταν τα παιδιά τους χρησιμοποιούσαν το Διαδίκτυο πάντα (68,0%) ή μερικές φορές (24,7%) (βλ. Διάγραμμα 6). Ο κύριος σκοπός της από κοινού, γονέα-παιδιού, χρήσης του Διαδικτύου ήταν, όπως δήλωσαν οι γονείς, κυρίως ψυχαγωγικός και εκπαιδευτικός και δευτερευόντως επικοινωνιακός. Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των γονέων στο εν λόγω ερώτημα έχουν ως ακολούθως: η αναζήτηση και η λήψη ταινιών και βίντεο (53,6%), η εκπαίδευση (εύρεση πληροφοριών, εργασίες) (42,3%) και η αναζήτηση / λήψη μουσικής (36,1%) και παιχνιδιών (28,9%) (βλ. Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 6

Διάγραμμα 7

Οι περισσότεροι γονείς θεωρούσαν ότι ήταν ενημερωμένοι (64,9%) ή μερικώς ενημερωμένοι (30,9%) για τους κινδύνους που κρύβει το Διαδίκτυο (βλ. Διάγραμμα 8) και δήλωσαν ότι έχουν ενημερώσει (34,0%) ή έχουν μερικώς ενημερώσει (43,3%) σχετικά το παιδί τους (βλ. Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 8

Διάγραμμα 9

Από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 46 δήλωσαν ότι θα ήθελαν να μάθουν για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Οι 29 από αυτούς διατύπωσαν πιο ακριβείς προτάσεις όσον αφορά τα ζητήματα στα οποία θα ήθελαν να έχουν μεγαλύτερη ενημέρωση, όπως οι κίνδυνοι που απορρέουν από τη χρήση του Διαδικτύου, οι τρόποι προστασίας των παιδιών τους καθώς και η εφαρμογή των φίλτρων προστασίας:

«Θα ήθελα να μάθω για τους κινδύνους που έχει το Διαδίκτυο.» (γονέας 87)

«Αν θα υπάρξει ή αν υπάρχει κεντρικός έλεγχος στο ποιος βλέπει τι, συστήματα φίλτρων (νέου τύπου), ώστε στο μέλλον το παιδί να μην νιώθει περιορισμένο.» (γονέας 26)

«Πως να ελέγχο και να μπλοκάρεται αυτόματα η πρόσβαση σε ακατάλληλες σελίδες.» (γονέας 32)

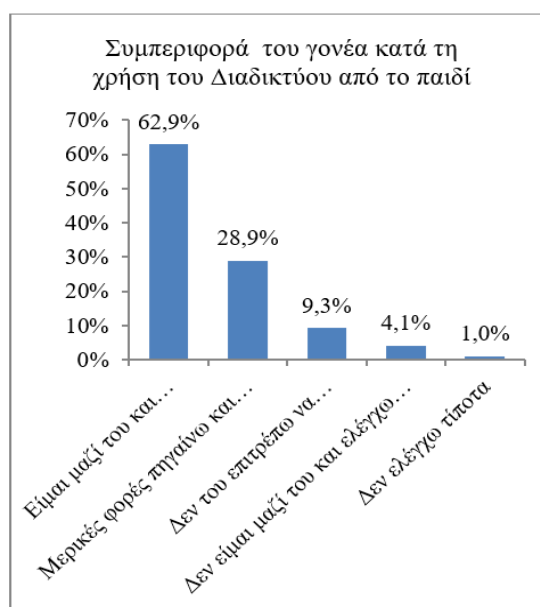
«Ενημέρωση για την εφαρμογή φίλτρων προστασίας στις συσκευές για την αποτροπή πρόσβαση των παιδιών σε επικίνδυνους και ακατάλληλους για τα παιδιά ιστότοπους.» (γονέας 74)

Όσον αφορά στην προστασία των παιδιών τους από τους κινδύνους που ενέχει η έκθεσή τους στο Διαδίκτυο οι περισσότεροι γονείς (71,1%) δήλωσαν, όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 10, ότι δεν δημοσιεύουν προσωπικές / οικογενειακές φωτογραφίες ή βίντεο που περιλαμβάνουν τα παιδιά τους στους λογαριασμούς κοινωνικών δικτύων που διατηρούν στο Διαδίκτυο. Από την άλλη μεριά, οι γονείς δήλωσαν ότι δημοσιεύουν σχετικό υλικό μερικές φορές ή συχνότερα σε ποσοστά 21,6% και 5,2% αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 10).

Ένα επιπλέον ζήτημα που ερευνήθηκε ήταν τι κάνουν οι γονείς, όταν το παιδί τους χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονιών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως επιτηρούσαν το παιδί τους και παρακολουθούσαν τις ενέργειές του (62,9%). Το ποσοστό που υπολείπεται συμπλήρωσαν οι γονείς που προχωρούσαν σε μερικό ή πλήρη έλεγχο (28,9%), αφότου το παιδί ολοκλήρωνε την περιήγησή του στο Διαδίκτυο, ενώ αξιοσημείωτη είναι η απαγόρευση της πρόσβασης στο Διαδίκτυο (9,3%) (βλ. Διάγραμμα 11).



Διάγραμμα 10



Διάγραμμα 11

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η χρησιμότητα της πρόσβασης των παιδιών στο Διαδίκτυο υπήρξε ένα ζήτημα που δίχασε τους γονείς. Κοινό χαρακτηριστικό, όμως, αυτής της διαφωνίας υπήρξε η έκφραση ανησυχίας από την πλευρά των γονέων για την ασφαλή περιήγηση των παιδιών τους. Παρόλο που οι μισοί περίπου γονείς εξέφρασαν την αντίθεσή τους, το ποσοστό των παιδιών που είχαν πρόσβαση στο Διαδίκτυο, δεδομένου ότι είχαν οι γονείς τους, ήταν συντριπτικό. Σε συμφωνία με άλλες έρευνες, όπως του Ofcom (2017) και του Κανελλόπουλου (2018) η πρόσβαση των παιδιών στο Διαδίκτυο συντελούνταν με τη χρήση κυρίως του κινητού τηλεφώνου των γονιών και δευτερευόντως μέσω του tablet, της smart TV και του υπολογιστή, ο οποίος φάνηκε ότι έχει χάσει την πρωτοκαθεδρία του ως το κύριο μέσο για την πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως μόνο ένα μικρό ποσοστό των παιδιών διέθεταν δική τους συσκευή, που τους εξασφάλιζε την πρόσβαση στο Διαδίκτυο.

Οι γονείς μετρίαζαν την ανησυχία τους αναφορικά με την έκθεση του παιδιού τους στον παγκόσμιο ιστό με τη θέσπιση κανόνων που αφορούσαν αρχικά το επιτρεπόμενο χρονικό διάστημα της περιήγησης του παιδιού στο Διαδίκτυο. Όπως έχει αναδειχθεί και από άλλες έρευνες η 1 ώρα πλοήγησης στο Διαδίκτυο συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (ΣΕΠΕ, 2016· Κανελλόπουλος, 2018), ενώ μικρό ήταν το ποσοστό των παιδιών που τους επιτρεπόταν να βρίσκονται στο Διαδίκτυο για περισσότερες από 4 ώρες. Ένας επιπλέον κανόνας ήταν αυτός της επίσκεψης συγκεκριμένων μόνο ιστοτόπων, ενώ ιδιαίτερα διαδεδομένη υπήρξε η πρακτική της από κοινού πλοήγησης στο Διαδίκτυο. Τα παιδιά και οι γονείς, όπως ανέδειξε η έρευνα, επισκέπτονταν ιστοσελίδες με κύριο σκοπό την ψυχαγωγία, για να παίξουν on line παιχνίδια και για να παρακολουθήσουν video ή ταινίες. Τα ποσοστά του εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού σκοπού υστερούσαν σημαντικά.

Οι γονείς, λοιπόν, φάνηκε πως υιοθέτησαν και τις 2 προσεγγίσεις της στρατηγικής της γονικής επίβλεψης, την περιοριστική διαμεσολάβηση με τη θέσπιση και εφαρμογή κανόνων και την ενεργή διαμεσολάβηση που συνδέεται με την επίβλεψη σε πραγματικό χρόνο (Livingstone et al. 2011) σε αντίθεση με την έρευνα των Helsper et al. (2013) που ανέδειξε την προτίμηση των Ελλήνων γονέων στην περιοριστική διαμεσολάβηση. Αυτό που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής είναι το ζήτημα την ενημέρωσης των γονιών και των παιδιών σχετικά με την ασφαλή πλοήγηση. Οι γονείς που δήλωσαν ενημερωμένοι ή σχετικά ενημερωμένοι, ήταν και αυτοί που ενημέρωσαν πλήρως ή μερικώς το παιδί τους για τους κινδύνους που υπάρχουν από τη χρήση του Διαδικτύου, ενώ σεβαστό ήταν και το ποσοστό των γονιών που δεν είχε ενημερώσει το παιδί του. Από την έρευνα ήταν εμφανές πως οι γονείς επιθυμούσαν να μάθουν περισσότερα για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο προχωρώντας μάλιστα και στη σαφή διατύπωση των ζητημάτων στα οποία θα ήθελαν να εστιάσουν. Ενδεικτικό της προσπάθειάς τους να προστατέψουν όσο μπορούσαν τα παιδιά τους ήταν το γεγονός ότι δε δημοσίευαν στους λογαριασμούς κοινωνικών δικτύων που διατηρούσαν φωτογραφίες και βίντεο που περιελάμβαναν τα παιδιά τους.

Συμπερασματικά, οι γονείς φάνηκε να αντιμετωπίζουν την πρόσβαση του παιδιού στο Διαδίκτυο ως μία ψυχαγωγική δραστηριότητα περισσότερο, αγνοώντας πως ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί βασική και απαιτούμενη δεξιότητα για τον πολίτη του μέλλοντος. Οι κίνδυνοι που εγκυμονεί το Διαδίκτυο και η έκθεση σε αυτό η έρευνα ανέδειξε πως απασχολούν τους γονείς, οι οποίοι επιχειρούσαν να προστατέψουν τα παιδιά τους κυρίως με την παρουσία τους και χωρίς να προσπαθούν παράλληλα να τα ενδυναμώσουν και να ενισχύσουν την κριτική τους ικανότητα.

Βιβλιογραφία

Δελτίο Τύπου – Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). Έρευνα χρήσης τεχνολογιών πληροφοροφόρησης και επικοινωνίας από νοικοκυριά και άτομα έτους 2019. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr>

Helsper, E.J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B. & de Haan, J. (2013). Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London. Ανακτήθηκε από <http://eprints.lse.ac.uk/52023/>

Hasebrink, U., Livingstone, S. & Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. EU Kids Online (Deliverable D3.2). EU Kids Online, London, UK. ISBN 9780853283522 Ανακτήθηκε από <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/21656>

Κανελλόπουλος, Γ. (2018). *Ασφάλεια στο Διαδίκτυο και παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σάμος. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18213>

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online, London, UK. Ανακτήθηκε από <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>

Νόμος υπ' αριθμ. 2101/1992, ΦΕΚ 192/1/2-12-1992. Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.

Ofcom, (2017). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. London: Office of Communications. Ανακτήθηκε από <https://www.ofcom.org.uk>

Positive Online Content Campaign (2019). Ανακτήθηκε από <https://www.betterinternetforkids.eu/web/positiveonlinecontent/campaign>

ΣΕΠΕ (2016, Φεβρουάριο 9). Το 23% των παιδιών στην Ελλάδα περνά 2-3 ώρες της ημέρα σερφάροντας. Ανακτήθηκε από <http://www.sepe.gr>

- Young, K.S. (1996), «Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder». *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking*, 1(3), 237-244.
- Yusuf, S., Osman, M.N., Hassan, MS. & Teimoury, M. (2014). Parents' influence on children's online usage. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 155, 81-86. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.260>
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1(4), 211-231.

Κινητικότητα και προσανατολισμός ατόμων με οπτική αναπηρία: Χωρικές δεξιότητες, βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας, εφαρμο- γές οπτικών-απτικών χαρτών.

Αλεξανδρής Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, dalexandris84@gmail.com

Περίληψη

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την διαρκώς αυξανόμενη τάση εξέλιξης των τεχνολογιών ιδιαίτερα στις αναπτυγμένες χώρες του Δυτικού κόσμου. Κυριαρχεί πλέον το μοντέλο της οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης που βασίζεται στην ψηφιοποίηση της πληροφορίας. Η εκπαίδευση είναι μέρος αυτής της ανοικτής συστηματικής, αποτελεί πεδίο διάχυσης της εμπειρίας της Κοινωνίας της Πληροφορίας και ως εκ τούτου οφείλει με όρους καθολικότητας και απόρριψης κάθε στερεοτυπικής διάκρισης, να προάγει ολόπλευρα τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν διαταραχές οπτικής λειτουργίας στην εκπαιδευτική διαδικασία ταξινομούνται σε μαθητές με ολική απώλεια όρασης και σε αυτούς με αντίστοιχη χαμηλή. Αμφότεροι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και περιορισμούς ως προς τη λειτουργική επαφή τους με το εκπαιδευτικό υλικό. Όμως, η δυναμική εξέλιξη των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση, οι τεχνολογίες Braille και οι Τεχνολογίες Φωνής είναι δυνατόν να παράσχουν ουσιαστικές λύσεις ως προς αυτά τα εμπόδια. Οι κινητικές δεξιότητες και αυτές του προσανατολισμού κρίνονται επίσης εξαιρετικά ουσιώδεις για μία ποιοτικά ισοσκελισμένη προσβασιμότητα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, συνδυαστικά με τις Τεχνολογίες Φωνής και Braille και δύναται να συνδράμουν τόσο στην εμπειρία της γνωριμίας με το περιβάλλον, όσο και στη ψυχοσυναισθηματική τους ενίσχυση. Στη παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν συνοπτικά τα κρίσιμα ζήτημα της κινητικότητας και του προσανατολισμού των ατόμων με οπτική αναπηρία και να παρουσιαστούν συνάμα κύρια βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας που προσφέρονται τα τελευταία έτη και έχουν εκπαιδευτικές αλλά και ευρύτερες κοινωνικό-πολιτισμικές εφαρμογές, με έμφαση στα απτικά-οπτικά βοηθήματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Οπτική Αναπηρία, Κινητικότητα, Προσανατολισμός, Τ.Π.Ε, Βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας. Χωρικές δεξιότητες.

Εισαγωγικοί ορισμοί, ικανότητες και δεξιότητες.

Τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης θα πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα της κινητικότητας και του προσανατολισμού ώστε να μπορούν να κινούνται ελεύθερα και αυτόνομα στο χώρο. Με τον όρο κινητικότητα αναφερόμαστε στην ικανότητα ελεύθερης, ανεξάρτητης και ασφαλούς κίνησης μέσα στο χώρο και στην ικανότητα αντίληψης των κινδύνων και αποφυγής αυτών. Με τον όρο προσανατολισμό αναφερόμαστε στην ικανότητα της συνειδητοποίησης του περιβάλλοντα χώρου και του τοπικού αυτοκαθορισμού του ατόμου καθώς και στην τοπική αλληλευσχέτιση των σημείων του χώρου (Αργυρόπουλος, 2006). Η κινητικότητα και ο προσανατολισμός θα πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης από την πρώιμη ηλικία και καθ'

όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Θεωρούνται πολύ σημαντικά και η εκπαίδευσή τους είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί αρκετό χρόνο.

Η μειωμένη ικανότητα ενός ατόμου να κινείται με ασφάλεια μέσα στον περιβάλλοντα χώρο, μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχολογικό, στον κοινωνικό, στον συναισθηματικό και στον οικονομικό τομέα καθώς και στην σωματική διάπλαση του ατόμου. Ο άνθρωπος μαθαίνει το περιβάλλον στο οποίο ζει, μέσα από την κίνηση και την όραση. Τα σοβαρά προβλήματα όρασης στέκονται εμπόδιο στην προσπάθεια των συγκεκριμένων ατόμων να βιώσουν και να εξερευνήσουν τον κόσμο. Τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να γνωρίσουν το περιβάλλον μόνο μέσω της κίνησης. Επομένως, η απουσία αυτοπεποίθησης και αίσθησης ασφάλειας, θα έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των εμπειριών του ατόμου για τον κόσμο και συνεπώς την «αλλοιωμένη» εικόνα αυτού.

Κινητικότητα και Προσανατολισμός.

Η ικανότητα κάποιου να εξερευνά άγνωστα περιβάλλοντα ανεξάρτητα, με ασφάλεια και αποτελεσματικά είναι το αποτέλεσμα μηχανικών, αισθητηριακών και γνωστικών ικανοτήτων. Η τυπική εξάσκηση αυτής της ικανότητας επηρεάζει άμεσα την ποιότητα ζωής του ατόμου. Η νοητική αναπαράσταση του χώρου και των πιθανών διαδρομών στους οποίους είναι πιθανή η πλοήγηση αποτελούν ζητήματα ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού (Lahav & Mioduser, 2004). Έτσι, οι τυφλοί άνθρωποι χάνοντας της αποφασιστικής σημασίας οπτικές πληροφορίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σ' αυτού του είδους τις δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα: α) στη δημιουργία αποτελεσματικών νοητικών χαρτών του χώρου και επομένως β) στην αποτελεσματική πλοήγηση (Lahav & Mioduser, 2004). Έρευνες σχετικά με τις δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού τυφλών ατόμων σε γνωστά και άγνωστα περιβάλλοντα δείχνουν ότι η υποστήριξη για την απόκτηση χωρικού σχεδιασμού και δεξιοτήτων προσανατολισμού πρέπει να προσφέρονται σε δυο κύρια επίπεδα: 1) αντιληπτικά και 2) σχεδιαστικά (Lahav & Mioduser, 2004).

- Σε αντιληπτικό επίπεδο, η δυσκολία στο οπτικό κανάλι πρέπει να αντισταθμιστεί με πληροφορίες που εισέρχονται μέσω άλλων αισθήσεων: απτικές, ακουστικές και οσφρητικές.
- Στο σχεδιαστικό επίπεδο το κέντρο βάρους δίνεται στην υποστήριξη της ανάπτυξης με κατάλληλες στρατηγικές για έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό του περιβάλλοντος και τη δημιουργία διαδρομών πλοήγησης.

Σύμφωνα με έρευνες επίσης, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν δυο κύριες ανιχνευτικές στρατηγικές: αυτές του περάσματος και του χάρτη. Οι πρώτες είναι βασισμένες στη γραμμική αναγνώριση των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών, όπως και οι στρατηγικές του χάρτη, θεωρούνται όμως πιο αποτελεσματικές, είναι ολιστικές προς το φυσικό περιβάλλον, περιέχοντας πολλαπλές θεωρήσεις του περιβάλλοντος- στόχου (Lahav &

Mioduser, 2004). Από την ίδια πηγή αναφέρεται ότι οι περισσότεροι άνθρωποι με οπτική αναπηρία τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές του περάσματος όταν πλοηγούνται σε νέα περιβάλλοντα.

Χωρικές δεξιότητες

Οι χωρικές δεξιότητες των ατόμων με οπτική αναπηρία συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την όραση. Αυτή η νοερή εικονική αναπαράσταση δε στηρίζεται μόνο σε απτικές πληροφορίες αλλά σε πληροφορίες από όλες τις αισθήσεις καθώς και από την κίνηση. Έτσι εξηγείται και ότι τα τυφλά άτομα έχουν νοερή εικονική αναπαράσταση του χώρου όπως τα βλέποντα άτομα (Κωσταρίδου – Ευκείδη, 1992). Έρευνες σχετικές με τις οπτικοχωρικές δεξιότητες και ικανότητες τυφλών ατόμων από τους Cornoldi, Bertucelli, Rocchi και Sbrana, (1993) έδειξαν ότι οι τυφλοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις τρισδιάστατες αναπαραστάσεις και ότι η επίδοσή τους επηρεάζεται από τον ρυθμό επεξεργασίας τους.

Η Bigelow (1996) μελετώντας το ίδιο πρόβλημα κατέληξε σε ευρήματα που υποδηλώνουν τη σημασία της κίνησης στην αναπαράσταση του χώρου. Τα τυφλά άτομα διαθέτουν αναπαράσταση του χώρου που στηρίζεται περισσότερο στην κίνηση μέσα σε αυτόν και λιγότερο μια αφηρημένη αναπαράστασή του ως συντονισμού διαστάσεων. Οι Cornoldi, de – Beni, Roncari, Romano (1989) έδειξαν επίσης ότι παρόλο που και τα τυφλά άτομα διαθέτουν νοερές εικόνες και μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν προκειμένου να θυμηθούν λεκτικό υλικό, η ικανότητα τους να χειρίζονται πολλαπλές νοερές εικόνες ταυτοχρόνως είναι περιορισμένη. Η ανάπτυξη των αντιληπτικών δεξιοτήτων βοηθά στη σύλληψη των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, αλλά και την κατανόηση του. Τα τυφλά άτομα χρειάζεται να αναπτύξουν την όραση που έχουν για την αντίληψη οπτικών ερεθισμάτων για να κατασκευάσουν τον «νοητικό χάρτη» (Stone, 1995).

Μια εντελώς αντίθετη προσέγγιση στις αρχές του εικοστού αιώνα υποστήριζε ότι η χρήση της υπολειπόμενης όρασης οδηγεί στην ολοκληρωτική τυφλότητα (McCall, 1997). Η αίσθηση της ακοής πρέπει να αναπτυχτεί ώστε το άτομο να μπορεί να διακρίνει ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο ήχο και τους άλλους ήχους που υπάρχουν τριγύρω. Για παράδειγμα ο Hull (1990) αναφέρει: *«Πώς η βροχή τον βοηθά να «δει» και ότι εάν «η βροχή μπορούσε να πέσει μέσα στο δωμάτιο θα μπορούσαμε να καταλάβουμε πού είναι τα αντικείμενα»*. Η αφή επιτρέπει στα άτομα να συγκεντρώνουν πληροφορίες από τη θερμοκρασία, την επιφάνεια και το σχήμα των αντικειμένων (Stone, 1995). Πληροφορίες από την αίσθηση της όσφρησης μπορούν να βοηθήσουν επίσης στον εντοπισμό ενός συγκεκριμένου δωματίου, μαγαζιών και ανθρώπων .

Η αισθητικοκινητική αντίληψη παρέχει πληροφορίες για την κίνηση των μυών και *«είναι αυτή η αίσθηση που μας βοηθά όταν περπατάμε πάνω σε έναν λόφο ή κατά μήκος μιας ανώμαλης επιφάνειας»* (Best, 1992) .Η ενοποίηση της κίνησης και όλων των αισθήσεων έχει την σπουδαιότητά της καθώς πολλές δραστηριότητες και κινήσεις είναι το αποτέλεσμα των αισθήσεων όταν δουλεύουν μαζί. Για την ανάπτυξη της

κινητικότητα υπάρχουν τέσσερις διαδεδομένοι τρόποι. Ο ανθρώπινος οδηγός, το λευκό μπαστούνι (μακρύ και κοντό), οι εκπαιδευμένοι σκύλοι και τα ηλεκτρονικά βοηθήματα. Σαφώς σε αυτόν τον στόχο της ασφαλούς και ανεξάρτητης κίνησης στο περιβάλλον συμβάλλουν τα βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας.

Βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας

Για την διευκόλυνση της απόκτησης χωρικών πληροφοριών από τα άτομα με πρόβλημα όρασης έχουν κατασκευαστεί διάφορα φορητά βοηθήματα προσανατολισμού σύμφωνα με τους Newman και Leonard (1970). Ως τα κυριότερα αυτών μπορούμε να αναφέρουμε τους χάρτες αφής, διάφορα λεκτικά / ακουστικά και απτικά βοηθήματα εκτυπωμένα σε Braille μορφή. Ουσιαστικά τα βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητας συμβάλλουν στην αποσαφήνιση εννοιών, στην ανάκληση πληροφοριών και στην οργάνωση χωρικών στοιχείων και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Τα λεκτικά / ακουστικά βοηθήματα, τα μοντέλα και τέλος τα γραφικά βοηθήματα.

Τα λεκτικά / ακουστικά βοηθήματα είναι μαγνητοφωνημένες λεκτικές πληροφορίες οι οποίες παρουσιάζουν στοιχεία του περιβάλλοντος που διευκολύνουν τον προσανατολισμό των τυφλών ατόμων. Οι συσκευές από τις οποίες προέρχονται αυτές οι πληροφορίες είναι τα μαγνητόφωνα, τα κασετόφωνα και εξελιγμένοι μικροϋπολογιστές. Οι ακουστικές ικανότητες, πραγματικά ενισχύουν τις δυνατότητες των ατόμων με μειωμένη όραση με τις ευκαιρίες πρόσβασης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα άλλα ηλεκτρονικά βοηθήματα και ομιλούντα κομπιουτεράκια, τη χρήση του ηλεκτρονικού λόγου και την αποτελεσματική χρήση των συσκευών μαγνητοφώνησης-απομαγνητοφώνησης (Arter 1997). Η χρήση του υλικού αυτού τους βοηθά να υποκαταστήσουν ή να ενισχύσουν τις πληροφορίες, οι οποίες υπάρχουν στο έντυπο υλικό μια και «η ικανότητα για επαρκή ακρόαση και κατανόηση επηρεάζει τις δραστηριότητες της ζωής σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιαδήποτε άλλη ικανότητα» (Bischoff, 1979).

Τα πλεονεκτήματά τους είναι η εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στις πληροφορίες που διαθέτουν, το σχετικά χαμηλό κόστος, καθώς και ο μεγάλος όγκος πληροφοριών που μπορούν να αποθηκευτούν σε αυτά. Πρέπει να προσέξουμε τα ακουστικά βοηθήματα να είναι καλής ποιότητας, μηχανικά αξιόπιστα και πρακτικά εύκολα στη μεταφορά τους και να συνοδεύονται από τα απαιτούμενα βοηθητικά εξαρτήματα (Arter, 1997). Τα μοντέλα είναι τρισδιάστατες αναπαραστάσεις πραγματικών αντικειμένων ή ομάδων αντικειμένων σε ένα κοινό τόπο. Στα μοντέλα υπάρχει η δυνατότητα χρήσης χρώματος και κατασκευάζονται συνήθως με ποιοτικά υψηλές προδιαγραφές σε κλίμακες και με την βοήθεια των υλικών που χρησιμοποιούνται γίνονται πιο ρεαλιστικά από τα γραφικά και λεκτικά βοηθήματα. Οπότε υπάρχουν περιπτώσεις όπου είναι καταλληλότερα όταν το πρωταρχικό πρόβλημα είναι αντιληπτικό. Διευκολύνουν δηλαδή την αντιληπτική προσέγγιση του ατόμου με οπτική αναπηρία όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν.

Τα απτικά γραφικά βοηθήματα αναπαριστούν σχέδια δρόμων, εσωτερικών και εξωτερικών χώρων, κτιρίων, μεταφορικών μέσων κ.α. Τα οπτικά γραφικά βοηθήματα

μπορούν να διαβαστούν από βλέποντες και από άτομα με μειωμένη όραση. Έτσι γίνεται πιο προσιτή η παροχή βοήθειας από μη ειδικούς. Ο συνδυασμός και των δυο μας δίνει τα απτικά - οπτικά βοηθήματα. Έχουν δηλαδή όλα τα χαρακτηριστικά των απτικών – οπτικών γραφικών βοηθημάτων και μπορούν να αναγνωστούν από γνώστες και από ανειδίκευτους χρήστες. Σημαντικό είναι ότι το άτομο με οπτική αναπηρία μπορεί και χρησιμοποιεί δυο αισθήσεις για την ανάγνωση, την όραση και την αφή με αποτέλεσμα μια πιο ολοκληρωμένη ανάγνωση.

Το σημαντικότερο γραφικό βοήθημα προσανατολισμού είναι οι χάρτες αφής. Ένας χάρτης αφής έχει ανυψωμένα τα γραφικά πρότυπα που απεικονίζει στην επιφάνειά του για να είναι αναγνωρίσιμος μέσω της αφής. Η επικοινωνία μέσω αυτών των χαρτών απαιτεί τη χρήση δυο αισθητηρίων, της όρασης από τον δημιουργό του χάρτη και της αφής από τον τυφλό χρήστη του. Η δημιουργία του είναι μια σύνθετη και εξειδικευμένη εργασία καθώς ο κατασκευαστής πρέπει να μεταφράσει τον ορατό κόσμο σε μια απτική γλώσσα. Ο Χαρτογράφος πρέπει να αξιολογεί διάφορες παραμέτρους όπως τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες των τυφλών, τον βαθμό απώλειας της όρασης, τα διανοητικά προβλήματα, αν υπάρχουν, την όποια προηγούμενη εμπειρία και εκπαίδευση, την ποιότητα της αφής και την ικανότητα ανάγνωσης της γραφής Braille. Η απτική γλώσσα πρέπει να είναι μεταδίδσιμη και προσιτή στον τυφλό χρήστη βοηθώντας τον στην αποκωδικοποίηση των πληροφοριών του χάρτη. Ανάλογα με τις ανάγκες που καλύπτουν οι χάρτες αφής έχουν ταξινομηθεί σε τρεις κατηγορίες. Στους χάρτες κινητικότητας, προσανατολισμού και γενικής αναφοράς. Οι χάρτες κινητικότητας κατασκευάζονται τις περισσότερες φορές για να παρέχουν συγκεκριμένη βοήθεια σε συγκεκριμένη περιοχή και για τις ειδικές ανάγκες συγκεκριμένου ατόμου. Οι χάρτες προσανατολισμού απευθύνονται σε μεγαλύτερες ομάδες τυφλών βοηθώντας στην ανεξάρτητη κίνηση και προσφέρουν την δυνατότητα γενικότερης διερεύνησης μιας περιοχής. Τέλος οι χάρτες γενικής αναφοράς περιέχουν γενικές γεωγραφικές πληροφορίες και έχουν σκοπό την πληροφόρηση και την εκπαίδευση. Η χρήση τους ως βοηθήματα κινητικότητας είναι αδύνατη αλλά είναι ένα άριστο βοήθημα στο μάθημα της γεωγραφίας και της ιστορίας.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας βοήθησε στην δημιουργία σύγχρονων βοηθημάτων όπως χαρακτηριστικά είναι το touch tablet που προσφέρει ανεξάντλητες αποθηκευμένες ακουστικές πληροφορίες στον τυφλό χρηστή καθώς διαβάζει τον χάρτη αφής τοποθετημένο επάνω στην συγκεκριμένη πινακίδα. Επίσης αξίζει να αναφερθεί το δορυφορικό βοήθημα θέσης και πορείας (GPS), το οποίο εντοπίζει τη θέση του χρήστη και έχει τη δυνατότητα να τον κατευθύνει λεκτικά (Παπαδόπουλος, 2000, 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα υλικά και ο σχεδιασμός του κάθε βοηθήματος πρέπει να είναι κατάλληλα και ικανά να μεταφέρουν τις αναγκαίες πληροφορίες στο άτομο που απευθύνονται .

Οι οπτικοί – απτικοί χάρτες μπορούν να κατασκευαστούν χειροποίητα και με διαφορές εμπορικές μεθόδους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι οπτικές πληροφορίες να μην είναι υπερυψωμένες δημιουργώντας σύγχυση στην απτική ανάγνωση (Παπαδόπουλος, 2000). Αυτοί οι χάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από βλέποντες και μπορούν να τοποθετηθούν σε διάφορα σημεία για να εξυπηρετούν το κοινό. Για την παραγωγή

χαρτών αφής έχουν προταθεί και χρησιμοποιηθεί παγκοσμίως αρκετές μέθοδοι, ωστόσο οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες είναι η στερεοαντιγραφική μέθοδος, η θερμοφορμική μέθοδος και η μέθοδος της αφρώδους μελάνης.

Η στερεοαντιγραφική μέθοδος απαιτεί ένα απλό αντιγραφικό και ένα εξειδικευμένο στερεοαντιγραφικό μηχάνημα καθώς και το ειδικό χαρτί με μικροκάψουλες. Οι μικροκάψουλες του χαρτιού έχουν την ιδιότητα να απορροφούν περισσότερη θερμότητα από το μαύρο χρώμα με αποτέλεσμα την διόγκωσή τους όπου υπάρχει το χρώμα αυτό και τη δημιουργία υπερυψωμένου απτικού ανάγλυφου. Ο σχεδιασμός μπορεί να γίνει στο χέρι ή στον υπολογιστή για περισσότερη ακρίβεια. Στη συνέχεια πρέπει να φωτοτυπηθεί το χαρτί για καλύτερη πυκνότητα του μαύρου χρώματος και τέλος τοποθετείται το αντίγραφο στο στερεοαντιγραφικό μηχάνημα και έχουμε το ανάγλυφο αποτέλεσμα. Η διαδικασία αυτή είναι εύκολη και γρήγορη, όμως το κόστος του χαρτιού είναι σχετικά υψηλό.

Με τη θερμοφορμική μέθοδο αντιγράφουμε και αναπαράγουμε ένα απτικό μοντέλο. Κατά τη διαδικασία αυτή τοποθετούμε το μοντέλο στη πλάκα εκτύπωσης της μηχανής και επάνω του τη πλαστική σελίδα στην οποία θα αποτυπωθεί ανάγλυφα. Η μηχανή θερμαίνει το επάνω μέρος της σελίδας και το μαλακό πλαστικό παίρνει το σχήμα του μοντέλου. Το κόστος του εξοπλισμού και των σελίδων είναι σχετικά μικρό ενώ τα μεγαλύτερα έξοδα βρίσκονται στην κατασκευή του πρωτότυπου μοντέλου όταν αυτό παράγεται χειροποίητα. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα είναι η μεταβλητή της τρίτης διάστασης δηλαδή της ανύψωσης του ανάγλυφου σε σχέση με την στερεοαντιγραφική μέθοδο.

Στη μέθοδο της μεταξοτυπίας με αφρώδη μελάνη χρησιμοποιείται ένα μοντέλο όπου τοποθετείται στην επιφάνεια εκτύπωσης και αναπαράγονται αντίγραφα με τη χρήση ειδικής μελάνης που και αυτή διογκώνεται όταν θερμανθεί. Απαιτείται χειροποίητη κατασκευή των μοντέλων, η ποιότητα των γραφικών που παράγονται είναι ικανοποιητική και ο χρόνος που απαιτείται δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Το κόστος είναι μικρό και σημαντικό πλεονέκτημα είναι η εκτύπωση χαρτιών και στις δυο όψεις ενός φύλλου και η δυνατότητα χρήσης διαφόρων χρωμάτων (Παπαδόπουλος, 2000).

Συμπερασματικά

Οι μέθοδοι παραγωγής βοηθημάτων, τόσο οι χειροποίητες όσο και οι ηλεκτρονικές αναφέρονται σε ένα εξειδικευμένο κοινό. Οι παράμετροι των ιδιοτεροτήτων του πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν στην παραγωγή των βοηθημάτων ώστε να καλύπτονται όσον το δυνατόν πληρέστερα οι ανάγκες των χρηστών και όσων εμπλέκονται στις διαδικασίες κίνησης και προσανατολισμού. Διότι η ικανότητα να κινούμαστε με ασφάλεια και ανεξαρτησία μέσα στο περιβάλλον προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα ζωής όλων. Η κινητικότητα λοιπόν είναι ένας συνδυασμός σωματικών και νοητικών λειτουργιών και δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούν άσκηση και πολυετή εκπαίδευση. Μόνο με την βιωματική προσέγγιση ενός προγράμματος κινητικότητας με ταινία στα μάτια θα

μπορούσε κάποιος να σκεφτεί τις συνέπειες και τις δυσκολίες οι οποίες αναδύονται από την μειωμένη όραση για την δεξιότητα της κίνησης και του προσανατολισμού ενός ατόμου. Λαμβάνοντας υπόψη μας τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή σχετικά με την καταλληλότερη πρόσβαση του στο εκπαιδευτικό υλικό καθώς και τον πιο δόκιμο τρόπο που οι ΤΠΕ καλύπτουν τις ανάγκες αυτές για κάθε γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να διδαχθεί, είναι δυνατόν το εκπαιδευτικό υλικό να γίνει προσβάσιμο με την κατάλληλη επεξεργασία και να δώσει στον εκπαιδευόμενο το κείμενο είτε σε ακουστική, είτε σε απτική, είτε σε μεγεθυμένη μορφή. Η ενίσχυση της εμπειρίας και της προσβασιμότητας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσω των ΤΠΕ συνεχώς εξελίσσεται. Νέες τεχνολογικές εφαρμογές όπως ειδικά γυαλιά με οπτικοακουστικό ενεργητικό εξοπλισμό μπορούν να δίνουν οδηγίες πλοήγησης και εμπλουτισμένες πληροφορίες, καινοτόμα νέα ηλεκτρονικά προϊόντα ανάγνωσης ή μέσω εφαρμογών κινητού τηλεφώνου δίνουν τον τόνο της σταθερής προσήλωσης στην ικανοποίηση των αυξημένων και ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με προβλήματα όρασης. Η κινητικότητα και ο προσανατολισμός των εκπαιδευόμενων όμως παραμένει το πυρηνικό ίσως διακύβευμα για την εξέλιξη όλων των άλλων μεθόδων καθώς συνδυαστικά με τις υπόλοιπες εφαρμογές των Τ.Π.Ε καθιστά τα άτομα με οπτική αναπηρία ικανά να συμμετάσχουν με όρους ποιότητας στο εκπαιδευτικό αλλά κυρίως στο κοινωνικό-συναισθηματικό συγκείμενο της γνώσης και της εμπειρίας της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2006). *Κινητικότητα και προσανατολισμός* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής.: «Η εκπαίδευση του παιδιού με προβλήματα όρασης – Διδακτικές προσεγγίσεις» , Χειμερινό Εξάμηνο 2006 -2007 . Βόλος.
- Κουτάντος, Δ. (2005). *Η εκπαίδευση Παιδιών και Νέων με Μειωμένη Όραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Παπαδόπουλος Κ. (2000): *Χαρτογραφία και Χάρτες Αφής*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2003). Βοηθήματα Προσανατολισμού και Κινητικότητας για τα Άτομα με Μειονέκτημα Όρασης - Χάρτες Αφής. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 79-86.
- Bigelow, A. (1996). Blind and sighted children's spatial knowledge of their home environments. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 797-816.
- Cornoldi, C., de-Beni, R., Roncari, S., & Romano, S. (1989). The effects of imagery instructions on total congenital blind recall. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 321-331.

- Cornoldi, C., Bertucelli, B., Rocchi, P., & Sbrana, B. (1993). Processing capacity limitations in pictorial and spatial representations in the totally congenitally blind. *Cortex*, 29(4), 675-689.
- Jacobson, W. H, (1993). *The art and science of teaching orientation and mobility: to persons with visual impairments*. Ed. D.
- Leonard J. A. & Newman R. C. (1970). Three types of maps for blind travel. *Ergonomics*, 13,165-179.
- Lahav & Mioduser (2004). *Blind persons' acquisition of Spatial Cognitive Mapping and Orientation Skills Supported by Virtual Environment*. Touch lab, Massachusetts Institute Of Technology, Cambridge, M.A, U.S. & School of Education, Tel Aviv University, Ramat Aviv, Tel Aviv Israel.
- Lahav & Mioduser (2004). *Exploration of unknown spaces by people who are blind using a multi- sensory Virtual Environment*. Technology and Media Division of the Council of Exceptional Children, University of Oklahoma, College of Education.
- Mason, H. & Mc Call, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ειδική αγωγή και αξιοποίηση διαδικτυακών εφαρμογών Μελέτη περίπτωσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ξανθή Αλμπανάκη, Θεολόγος, Διδ. Θεολογικής, ΑΠΘ, xalbanaki@gmail.com

Χρυσούλα Γκιούρα, Εκπαιδευτικός, hrisgiou@gmail.com

Σοφία Κουρτίδου, Φιλολόγος ΕΑΕ, sokour3@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την προσπάθεια αξιοποίησης ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας με σκοπό την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής συνεργάστηκαν για έξι μήνες εκπαιδευτικοί και μαθητές δύο σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής αξιοποιώντας μία εκπαιδευτική πλατφόρμα, η οποία δίνει μεταξύ άλλων τη δυνατότητα στους χρήστες της να παράγουν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό με υπότιτλους για κωφούς μαθητές ή με ακουστική περιγραφή ταινιών για τυφλούς. Κατά τη διάρκεια δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, το οποίο είναι στη διάθεση των χρηστών προς αξιοποίηση. Τέλος, για τη αποτίμηση των αποτελεσμάτων της πρακτικής διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα πεδίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική αγωγή, ψηφιακή κοινότητα, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Εισαγωγή

Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός των κοινωνιών, η διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας, η κυριαρχία των ΜΜΕ, η πολυτροπικότητα κειμένων κ.ο.κ. δημιουργούν μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόησή του, γεγονός που έχει αναμφίβολα επίπτωση στην εκπαίδευση και στο κοινωνικό-πολιτικό γίγνεσθαι.

Το ελληνικό σχολείο οφείλει να είναι ενταξιακό με βάση τη γενικότερη αρχή ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους πολίτες και στοχεύει στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών. Στόχος της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, το οποίο όχι μόνο αποδέχεται την ένταξή τους σε αυτό, αλλά και προσαρμόζει τη δομή και τη λειτουργία του για την κάλυψη των αναγκών τους. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, στοχεύοντας στη βελτίωση μέσω του προγράμματος σπουδών, επιλέγουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ατομικές μαθησιακές στρατηγικές, στο πλαίσιο μιας ομάδας (Visser, 1993).

Η Ειδική Αγωγή (ΕΑ) και εκπαίδευση, όπως και η Γενική Εκπαίδευση στη χώρα μας είναι υποχρεωτική, λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης και παρέχεται από το κράτος σε δημόσια σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε. Μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στο πλαίσιο της τάξης γενικής αγωγής υποστηριζόμενοι/ες από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, το υπάρχον τμήμα ένταξης, τον/την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και

τον/την ειδικό/ή βοηθό. Σύμφωνα με έρευνες όμως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χαρακτηρίζουν συχνά ανέφικτη την πλήρη ένταξη παιδιών με ορισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την ανικανότητα εκπαίδευσης των τελευταίων (Angelides, Charalambous, & Charalambous, 2004. Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα μπορούν να υλοποιούν προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολικές μονάδες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (172877/Δ3/17-10-2016 Υ.Α ΦΕΚ 3561/Β/4-11-2016 όπως τροποποιήθηκε από την Υ.Α. 10537/Δ3/23-01-2019). Τέλος, τα τελευταία χρόνια γίνονται σοβαρές προσπάθειες για παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για άτομα με ειδικές ανάγκες από την ελληνική πολιτεία (Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο της Πράξης «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού & εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» παρέλαβε ήδη το πρώτο πλήρως προσβάσιμο βιβλίο για Κωφούς και βαρήκοους μαθητές).

Η ανάπτυξη της επιστήμης της Ειδικής Αγωγής των κωφών, και η επίδραση των ερευνητικών πορισμάτων επιστημών όπως η γλωσσολογία και η ψυχολογία συντέλεσαν σε διαρθρωτικές αλλαγές που καθόρισαν αρχικά τη μερική ενσωμάτωση των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία οδηγώντας μας σήμερα στην πλήρη συμμετοχική τους εκπαίδευση μέσα στη κανονική τάξη. Η «συνεκπαίδευση» σχετίζεται με την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Zigmond, 2003), ενώ η διαδικασία της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται κατά τους Butterfield & Arthur (1995) ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση επιχειρήθηκε ουσιαστικά μία τέτοια αλληλεπίδραση και προσπάθεια «συνεκπαίδευσης» αλλά εξ αποστάσεως και ασύγχρονα με την αξιοποίηση της ψηφιακής κοινότητας «ClipFlair». Στην παρούσα πρόταση η πλατφόρμα αξιοποιήθηκε για την εκπαιδευτική υποστήριξη και ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση τεχνολογίας και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού πιλοτικά, κάτι που αποτελεί μία πρώτη απόπειρα προς αυτή την κατεύθυνση των δυνατοτήτων που προσφέρει η πλατφόρμα. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής οι μαθητές των δύο σχολείων μαθαίνουν να ασκούνται εξ αποστάσεως συνεργατικά στη χρήση της πλατφόρμας, ώστε να υποτιτλήσουν τραγούδια, ποιήματα, παραβολές και άλλο εκπαιδευτικό υλικό.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο σχεδιασμός για την ανάδυση της σχολικής γνώσης έγινε έτσι ώστε οι προσεγγίσεις να πολλαπλασιάζουν τις παραστάσεις και αναπαραστάσεις των μαθητών για τον κόσμο. Η πρόταση σχεδιάστηκε με τις αρχές της εποικοδομητικής θεωρίας της μάθησης (Constructivism) (Βιγκότσκι, 1988) και το μοντέλο της συνεργατικής

Συναρμολόγησης (jigsaw classroom) (Ziegler, 1981; Aronson & Patnoe, 1997)). Ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Renzuilli & Reis, 1997) προσαρμόζοντας τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Οι O'Brien και Guiney (2001) αναφέρουν τέσσερις αρχές, οι οποίες συνοψίζονται στους ακόλουθους και κατά τη διάρκεια της πρακτικής καταβλήθηκε προσπάθεια να υιοθετηθούν: α) κάθε παιδί και κάθε εκπαιδευτικός μπορούν να μάθουν, β) κάθε παιδί έχει δικαίωμα σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, γ) η πρόοδος για όλους αναμένεται, αναγνωρίζεται και ανταμείβεται, δ) μαθητές που βρίσκονται στην ίδια τάξη έχουν κοινές ανάγκες, ιδιαίτερες ανάγκες και ατομικές ανάγκες.

Βασική αρχή υπήρξε η εστίαση των εκπαιδευτικών στα ουσιαστικά στοιχεία λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2010) του Ειδικού Σχολείου, την προσέγγιση της γλώσσας ως ένα εργαλείο ανταλλαγής μηνυμάτων, επικοινωνίας και διαμόρφωσης διανοητικής δύναμης και την κατανόηση ότι ο γλωσσικός κώδικας ενεργοποιείται ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε κοινωνίας ακόμη και μέσα από μία διαδικτυακή πλατφόρμα. Για την επιλογή του θέματος και τον τρόπο ανάπτυξης της δράσης λήφθηκαν επίσης υπόψη οι ηλικίες και το δυναμικό της τάξης, οι ιδιαίτερες δεξιότητες και οι πρότερες εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Επίσης, υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στάσεις που επιτρέπουν να βλέπουν τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους: να τον περιγράφουν, να τον ερμηνεύουν, να τον ελέγχουν, να τον βιώνουν, να τον «μετρούν», να τον εξηγούν, να τον απεικονίζουν, να τον αναπαριστούν και μάλιστα με περισσότερους του ενός τρόπους και σε περισσότερες της μιας γλώσσες (ομιλούμενη, νοηματική, εικόνα, ήχος) μέσα από την πληροφορική, αλλά ταυτόχρονα μέσα από διάφορα γνωστικά πεδία (Λαμπροπούλου, 1999).

Αξιοποιήθηκαν, τέλος, διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας, έκφρασης, σύλληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας και ασκήθηκαν οι μαθητές στη χρήση τους (Goode, 1994). Στους στόχους της πρακτικής μπορούν να συμπεριληφθούν επίσης: α) η καλλιέργεια κριτικής ικανότητας των μαθητών, η οποία είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους σε πολύπλοκες κοινωνίες (Τσατσαρώνη, Κούρου, 2007) και β) η καλλιέργεια ευρωπαϊκής συνείδησης και ταυτότητας μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε μία ευρωπαϊκή πλατφόρμα, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να παράγουν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό με υπότιτλους για κωφούς ή με ακουστική περιγραφή για τυφλούς σε διάφορες γλώσσες κ.α.

Το διαδικτυακό περιβάλλον της πλατφόρμας Clipflair

Ο καινοτόμος χαρακτήρας της πλατφόρμας είναι διττός: εισάγει τον υποτιτλισμό ως μια δραστηριότητα για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και οι δραστηριότητες προσφέρονται σε απευθείας σύνδεση μέσω πλατφόρμας κοινωνικής δικτύωσης. Η πλατφόρμα αναπτύσσει ασκήσεις και δραστηριότητες σε σχέδια μαθήματος, πράγμα το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να ασκήσουν τρεις δεξιότητες: γραφή, ομιλία και κατανόηση

προφορικού και γραπτού λόγου.

Οι χρήστες είναι σε θέση να δημιουργήσουν, να εισάγουν και να αποκτήσουν πρόσβαση σε δραστηριότητες υποτιτλισμένες ή ηχογραφημένες. Υποστηρίζει επίσης η πλατφόρμα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης, προσφέροντας χαρακτηριστικά του Web 2.0 (blogs, wikis, ετικέτες) που επιτρέπει στους χρήστες να μοιραστούν την εργασία τους, να σχηματίζουν ομάδες, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν. Παρέχει τέλος μια βιβλιοθήκη πόρων με πάνω από 300 δραστηριότητες για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας από 15 γλώσσες συνοδευόμενη από τα αντίστοιχα σχέδια μαθημάτων και των σχετικών μεταδεδομένων.

Το περιβάλλον εργασίας είναι ουσιαστικά μια διαδικτυακή κοινότητα με πάνω από 1.500 μαθητές, καθηγητές και συγγραφείς δραστηριοτήτων (Zabalbeascoa, Sokoli, Torres, 2012). Η ευελιξία της πλατφόρμας (on-line πρόσβαση, ελάχιστη δυσκολία εγκατάστασης του λογισμικού, έναρξη από το διαδίκτυο, όχι προηγμένες δεξιότητες ηλεκτρονικών υπολογιστών) σε συνδυασμό με την ευελιξία του (εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτο-μάθηση) και ιδιαίτερα η αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και βίντεο την καθιστά προσιτή στο ευρύ κοινό, πέρα από τις ομάδες-στόχους (ενήλικες, εκπαιδευτικοί και μαθητές). Ουσιαστικά γίνεται λήψη της πληροφορίας μέσω δύο καναλιών: του ακουστικού και του οπτικού, υπάρχει σημαντική παρουσία μη λεκτικών στοιχείων, συγχρονισμός ανάμεσα στα λεκτικά και στα μη λεκτικά στοιχεία, μετάδοση μέσω οθόνης και δυνατότητα αναπαραγωγής με προκαθορισμένη διαδοχή εικόνων και ήχου: μαγνητοσκοπημένο υλικό (Sokoli, 2005).

Βήματα υλοποίησης

Οι μαθητές του σχολείου γενικής εκπαίδευσης, χωρισμένοι σε ομάδες, είχαν ως στόχο να εντοπίσουν υλικό για ομάδες ατόμων με ιδιαιτερότητες (τυφλοί, κωφοί, τυφλοκωφοί) και για τις διάφορες μορφές επικοινωνίας. Ο κάθε μαθητής/τρια έπρεπε μόνος του να βρει τις πληροφορίες, να τις αξιολογήσει, ενώ ετοίμαζε και μία αναφορά σχετική με το θέμα. Στη συνέχεια οι μαθητές επέστρεφαν στις ομάδες τους και ο κάθε μαθητής/τρια παρουσίαζε τα ευρήματά του. Αφού επιλεγόταν από τους/τις εκπαιδευτικούς το ανάλογο υλικό (video, κείμενα παρουσιάσεις) και δινόταν οι οδηγίες στους μαθητές ακολουθούσε η επεξεργασία των κειμένων ή των video (υποτιτλισμός ή ηχογράφηση). Στη συνέχεια μεταφόρτωναν το υλικό στην πλατφόρμα όπου είχαν τη δυνατότητα να προβούν και σε άλλες τροποποιήσεις και τέλος γινόταν η εισαγωγή των μεταδεδομένων. Όλες οι δραστηριότητες είναι πλέον διαθέσιμες σε ειδικό χώρο στην πλατφόρμα (Gallery), προσβάσιμες στους μαθητές του Ειδικού Σχολείου, αλλά και όλων των ενδιαφερόμενων χρηστών.

Η επιλογή των κειμένων έγινε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του Ειδικού Σχολείου αλλά και των γνωστικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών και των δύο σχολείων. Έως σήμερα έχει αξιοποιηθεί υλικό από γνωστικά πεδία των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Ελληνικής και της Αγγλικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας κ.α).

Σε σχέση με τη διαβάθμιση δυσκολίας των δραστηριοτήτων ισχύουν τα εξής: α) Ο ρυθμός διαλόγου στις δραστηριότητες διαφέρει: άλλοτε περιέχει παύσεις (π.χ. Δραστηριότητα για την «Ithaca») και άλλοτε είναι γρήγορος (π.χ. Δραστηριότητα για την «Παναγία») ώστε να ανταποκρίνεται στις διάφορες βαθμίδες ικανοτήτων των μαθητών/τριών του Ειδικού Σχολείου β) Στις δραστηριότητες δίνονται παράλληλα και οδηγίες για τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους εκπαιδευτικούς που θα θελήσουν να αξιοποιήσουν το υλικό, να το επαναχρησιμοποιήσουν ή να το τροποποιήσουν, ώστε να ταιριάζει στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το αρχικό υλικό παραμένει αυτούσιο γ) Οι δραστηριότητες διαφέρουν και ως προς το ποσοστό του ακουστικού/ λεκτικού στοιχείου (υψηλό όπως στο «The Catastrophe of Smyrna» ή χαμηλό όπως «Tragic second») και το ποσοστό αλλαγών πλάνων (υψηλό όπως στο «Tragic second» ή χαμηλό όπως στο «The parable of Samaritan») (Σοκόλι, 2009). Τέλος, ο μεγαλύτερος όγκος του υλικού καθώς και τα βήματα της υλοποίησης βρίσκονται στο ιστολόγιο που δημιουργήθηκε για την ομάδα έργου υλοποίησης από τους υπεύθυνους του προγράμματος «Clipflair».

Μεθοδολογία έρευνας

Κατά την διενέργεια έρευνας αποτίμησης της πρακτικής προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με την ένταξη/αξιοποίηση ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος στη διδασκαλία στον χώρο της ειδικής αγωγής: α) Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή διευκολύνει την ισότιμη επικοινωνία μεταξύ κωφών και ακουόντων σπουδαστών; β) Οι κωφοί μαθητές αντιλαμβάνονται την επικοινωνία μέσω υπολογιστή ως μια αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση; γ) Οι μαθητές γενικής αγωγής αντιλαμβάνονται την επικοινωνία μέσω υπολογιστή ως μια αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση για κωφό μαθητή; δ) Η αξιοποίηση μίας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας βοηθάει στην εκπαιδευτική υποστήριξη και ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού υλικού;

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων της αποδοτικότητας της πρακτικής διενεργήθηκε έρευνα πεδίου και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με ανώνυμη συμμετοχή των μαθητών για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα (2 εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας και 1 εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και 52 μαθητές). Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών ποικίλει από 15-33 χρόνια (μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας: 24 έτη). Οι συμμετέχοντες παρείχαν αρχικά τα δημογραφικά τους στοιχεία και εν συνεχεία κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 16 ερωτήσεις που μετράει μεταβλητές που σχετίζονται με την ανταπόκριση μαθητών και εκπαιδευτικών σε ανάλογες δραστηριότητες. Οι απαντήσεις δίνονται σε μία κλίμακα τύπου «Likert» από 1 έως 5, όπου 1=καθόλου και 5=πάρα πολύ, ενώ το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε επιμέρους κλίμακες.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται μίας αδρομερής παρουσίαση και σε πρώτο επίπεδο ερμηνεία και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας που προέκυψαν με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η γραμμική παλινδρόμηση (linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανότητα των εμπλεκομένων να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες της πλατφόρμας και ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία, το φύλο, το είδος της αγωγής (γενική/ειδική), την εξοικείωση με τις τεχνολογίες και την αποδοτικότητα της πλατφόρμας σε σχέση με τα κωφά παιδιά και τους μαθητές γενικής αγωγής. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης κρίνεται τόσο από την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (γενικής και ειδικής αγωγής) κάτι που μπορεί να διαπιστωθεί σταδιακά, όσο και από τη γενίκευση της γνώσης σε νέες μαθησιακές δραστηριότητες στη διάρκεια του χρόνου. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η εμπλοκή τους στο χώρο της διαδικτυακής πλατφόρμας αποτέλεσε ένα επιπλέον ποιοτικό κριτήριο εφόσον το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το φύλο των εμπλεκομένων και η αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου αλλά και του είδους της αγωγής δεν είχαν σημαντική επίδραση. Η ηλικία των εκπαιδευτικών και τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εξοικείωση στις τεχνολογίες (Koustelios κ.ά., 1998). Η ανάλυση έδειξε ότι οι μεταβλητές που συμβάλλουν σημαντικά στην ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση μίας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας για την εκπαιδευτική υποστήριξη και ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού υλικού είναι οι εξής, με σειρά σημαντικότητας: α) η συμμετοχή των μαθητών (43% ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες) β) η αποδοτικότητα της πλατφόρμας σε σχέση με την αντίληψη ότι η επικοινωνία μέσω υπολογιστή διευκόλυνε την ισότιμη επικοινωνία μεταξύ κωφών σπουδαστών (38% απάντησε ότι βοηθάει πολύ) γ) η αποδοτικότητα της πλατφόρμας σε σχέση με την επίτευξη επικοινωνίας μεταξύ κωφών παιδιών και μη, μέσα από μία ψηφιακή κοινότητα (48% απάντησε πάρα πολύ).

Βέβαια το δείγμα είναι μικρό και δε θα μπορούσαν να γενικευτούν σε αυτό το σημείο τα συμπεράσματα. Ο γρήγορος ρυθμός εξοικείωσης των μαθητών που συμμετείχαν στην πλατφόρμα είχε σαν αποτέλεσμα την αποδοχή της πρακτικής από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η ένταξη της τεχνολογίας στη συγκεκριμένη πρακτική είχε σα συνέπεια την αποτελεσματικότερη μάθηση (learning processing) και την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων (knowledge-skills) που πλέον είναι απαραίτητες για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η χρήση σύγχρονης τεχνολογίας (H/Y) ενίσχυσε τη φυσική περιέργεια των μαθητών, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη ερευνητικού πνεύματος, ενώ παράλληλα εξοικειώθηκαν σε έναν καινούργιο τρόπο προσέγγισης (κειμένων, πηγών, τέχνης). Πλεονέκτημα αποτέλεσε και η προσβασιμότητα στην πλατφόρμα που είχε ο/η μαθητής/τρια ανά πάσα στιγμή.

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με πολλούς και διαφορετικούς τύπους μαθητών. Για πολλά από τα παιδιά απαιτούνται εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις μοναδικές ανάγκες τους. Είναι απαραίτητο να μη ξεχνάει ο εκπαιδευτικός ότι η μοναδικότητα αυτή συναρτάται πάντοτε με το κοινωνικό ή πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει και ότι έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να διαμορφώσουν στάσεις και απόψεις (Anderson, 2007). Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης κρίνεται τόσο από την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, κάτι που μπορεί να διαπιστωθεί σταδιακά, αλλά και με τις προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς, όσο και από τη γενίκευση της γνώσης σε νέες μαθησιακές δραστηριότητες στη διάρκεια του χρόνου. Μέσα από ανάλογες ψηφιακές κοινότητες τέλος δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν συνεργατικά και να επιτευχθεί διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους δημιουργώντας μία «διαδικτυακή κοινότητα συνεκπαίδευσης».

Βιβλιογραφία

Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-53.

Angelides, P., Charalambous, C. & Charalambous, V. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre- primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 211-223.

Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in the Classroom*, Longman, 2nd Edition.

Βιγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Εκδόσεις «Γνώση».

Butterfield, N. & Arthur, M. (1995). Shifting the focus: Emerging priorities in communication programming for students with a severe intellectual disability. *Communication Programming*, 30(1), 41-50.

Δραστηριότητα για τα Θρησκευτικά, <http://studio.clipflair.net/?activity=HolyVirgin.clipflair>.

Δραστηριότητα για τα Θρησκευτικά, Η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη, <http://studio.clipflair.net/?activity=TheParableOfTheGoodSamaritan.clipflair>.

Δραστηριότητα για τη Λογοτεχνία, <http://studio.clipflair.net/?activity=Ithaca-CAP-EN-EL.clipflair>.

ΦΕΚ 3561/Β/4-11-2016 όπως τροποποιήθηκε από την Υ.Α. 10537/Δ3/23-01-2019.

Goode, D. (1994). *A world without words. The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.

Ιστολόγιο Clipflair, <http://social.clipflair.net/Blog/post/Communicate-in-a-different->

way/1064/Two-schools-collaborating/.

Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.

Λαμπροπούλου, Β. (1999) (Επ.), *Η Κοινωνία και οι Κωφοί, Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. 1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πάτρα: Μονάδα Αγωγής Κωφών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.

Lane, H. (1994). *The Mask of Benevolence. Disabling the Deaf Community*. New York: A. Knopf.

O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and Practice*. London: Continuum.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή. Θεσσαλονίκη.

Patrick Zabalbeascoa, Stavroula Sokoli, (UPF) Olga Torres (UAB) (2012). CLIPFLAIR Foreign Language Learning Through Interactive Revoicing and Captioning of Clips, retrieved from: <http://clipflair.net/wp-content/uploads/2014/06/D2.1ConceptualFramework.pdf>.

Πλατφόρμα ClipFlair. Διαθέσιμο στο: <http://www.clipflair.net/>.

Renzulli, J S, and Reis, S M (1997). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence* (2nd ed). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sokoli, S. (2005). "Temas de investigación en traducción audiovisual: La definición del texto audiovisual". In Zabalbeascoa, Patrick et al (eds). *La Traducción Audiovisual: Investigación, Enseñanza Y Profesión*, Granada: Editorial Comares, 177_185.

Sokoli, S. (2009) «Subtitling norms in Greece and Spain». In J. Diaz Cintas and G. Anderman (eds) *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen* (pp. 36-48). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Schunk, D H 2009, *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (Ε. Εκκεκάκη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Εκδόσεις: Γρηγόρη

Τσατσαρώνη, Α & Κούρου, Μ, (2007), *Προγράμματα Σπουδών- Δημιουργική και Κριτική Σκέψη: Όροι και προϋποθέσεις*. Στο: Βασίλης Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες*

Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης, για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) σσ. (61-77), Athens: ΟΕΠΕΚ.

Visser, J. (1993). A broad, balanced, relevant and differentiated curriculum? In J. Visser & G. Upton, (Eds) *Special education in Britain after Warnock*, London: David Fulton.

Wendy W Murawski, Lisa A Dieker, Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. Ανακτήθηκε από <http://www.senla.asia/wp-content/uploads/2011/02/Tips-and-strategies-for-co-teaching-at-the-secondary-level.pdf>, retrieved on 12/2/2013.

Ziegler, S. (1981). The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence. *Human Organization*, 40, 264-268.

Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

Επιδράσεις από την χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων ατόμων με Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού

Καραπαναγιώτου Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc. Υποψήφια Διδάκτορας, akarapan22@gmail.com

Φωτιάδου Ελένη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ-ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ, fotiadi@phed.auth.gr

Περίληψη

Η αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού (ΑΔΚΣ) ορίζεται ως σύνδρομο συμπεριφορών, που σχετίζονται με δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην απόκτηση και εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων. Η αναπτυξιακή διαταραχή είναι επικρατούσα κατάσταση και χαρακτηρίζεται από κακή κινητική επάρκεια. Τα άτομα με ΑΔΚΣ εμφανίζουν συμβάντα σχετιζόμενα με την επιδείνωση της υγείας, και της ποιότητας ζωής. Η μειωμένη κινητική δραστηριότητα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά σημαντικά τη ζωή με κίνδυνο φυσικών και ψυχολογικών διαταραχών. Τα Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια (ΨΔΠ), αποτελούν καινοτόμες τεχνολογίες, παρέχουν διαδραστικό περιβάλλον ψηφιακού παιχνιδιού που απαιτεί από το χρήστη να εκτελεί κινήσεις. Τα άτομα με ΑΔΚΣ φαίνεται ότι δεν ασκούνται συστηματικά, εμφανίζουν συμπεριφορές καθιστικής ζωής. Οι ενεργές παρεμβάσεις με ΨΔΠ αποδείχθηκε ότι ενισχύουν τις κινητικές δεξιότητες ατόμων με ΑΔΚΣ. Σκοπός της εργασίας ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για επίδραση των ΨΔΠ στις κινητικές δεξιότητες ατόμων με ΑΔΚΣ. Φάνηκε ότι η ενασχόληση με ΨΔΠ βελτιώνει κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, ψυχική διάθεση, παρακίνηση και αυτοπεποίθηση παρόλο που η έρευνα είναι περιορισμένη. Συμπερασματικά τα ΨΔΠ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κύρια ή ως συμπληρωματική δραστηριότητα για την επίτευξη ασφαλούς και ευχάριστης άσκησης, για βελτίωση κινητικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια, exergames, άτομα με ΑΔΚΣ

Εισαγωγή

Τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια (ΨΔΠ) αποτελούν καινοτόμες τεχνολογίες, παρέχουν ένα διαδραστικό περιβάλλον που απαιτεί από το χρήστη να εκτελεί κινήσεις του σώματος προκειμένου να επιτευχθεί προσομοίωση στην οθόνη του παιχνιδιού (Vernadakis et al., 2012). Η επίδρασή τους είναι θετική στη διατήρηση της φυσικής κατάστασης και στη βελτίωση της υγείας, συνδυάζουν την άσκηση με το παιχνίδι ονομάζονται αλλιώς και exergames (exercise and games=άσκηση και παιχνίδια) (Sinclair et al., 2007). Εξαιτίας της ελκυστικότητάς τους, προσφέρουν στο χρήστη έναν εναλλακτικό τρόπο για να αυξήσει τα επίπεδα της ΦΔ, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση και στη βελτίωση της υγείας τους (Hamilton et al., 2008· Lam et al., 2011). Ένα από τα πιο δημοφιλή ΨΔΠ είναι το Wii Sports Game της εταιρίας Nintendo, που μέσω ασύρματου χειριστηρίου ενσωματώνει αισθητήρες κίνησης, μετατρέπει τις πραγματικές κινήσεις

των χρηστών σε κινήσεις των χαρακτήρων στο παιχνίδι. Οι πωλήσεις του σε τρία χρόνια άγγιξαν τα 50,6 εκ. πωλήσεις σε όλο τον πλανήτη. Νοσοκομεία χρησιμοποιούν το παιχνίδι σαν θεραπεία αποκατάστασης για άτομα που έχουν υποστεί εγκεφαλικό επεισόδιο, κατάγματα ή χειρουργική επέμβαση (Gately, 2009).

Τα παιδιά με ΑΔΚΣ καθώς εμφανίζουν χαμηλές κινητικές ικανότητες, αντιμετωπίζουν δύσκολες κινητικές και ψυχοκοινωνικές, με περαιτέρω εμφανείς επιπτώσεις. Ως αποτέλεσμα, συχνά νοιώθουν να γελοιοποιούνται και είναι εκφοβισμένα, και εμφανίζονται απρόθυμα να συμμετέχουν σε σωματικές δραστηριότητες, σε κοινωνικά συναφή πλαίσια (σχολείο, παιδική χαρά, αθλητικές εγκαταστάσεις) (Kwan et al. 2009). Παρόλο που τα στοιχεία είναι λιγοστά, τα αποτελέσματα πολλών μελετών επιβεβαιώνουν ότι τα ΨΔΠ ενισχύουν το κίνητρο για πρακτική συμμετοχή Αυτού του είδους τα παιχνίδια παρέχουν στα άτομα εναλλακτικούς τρόπους ενασχόλησης με ΦΔ και μπορεί να αποτελέσουν τη λύση στο πρόβλημα της παχυσαρκίας (Papastergiou, 2009). Σύμφωνα με μελέτη, τα παιδιά με ΑΔΚΣ ανέφεραν ότι δεν απολάμβαναν αρκετά σωματικές δραστηριότητες και ψυχολογικά δεν αισθάνονταν ότι ήταν σε θέση να ασκούνται τακτικά. Τα παιδιά γενικά θέλουν να παίζουν παιχνίδια, καθώς συχνά προσφέρεται κάποιο είδος ανταμοιβής όταν αποδίδουν καλά. Η εφαρμογή ΨΔΠ στο πλαίσιο μιας παρέμβασης ή ασκήσεων στο σπίτι μπορεί να παρακινήσει τα παιδιά να ασκούνται συχνότερα και ως εκ τούτου μπορεί να αυξήσει τον αριθμό ωρών στα οποία τα παιδιά με ΑΔΚΣ είναι σωματικά ενεργά (Kwan et al. 2013).

Σκοπός της εργασίας ήταν να πραγματοποιηθεί συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με χρήση των ΨΔΠ, για την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΑΔΚΣ.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σε σχέση με τα ιδιαίτερα κινητικά χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά με ΑΔΚΣ, σε έρευνα που έγινε από τους Green, D., Lingam, R., Mattocks, C., Riddoch, C., Ness, A., και Emond, A.(2011), βρέθηκε ότι εκτός του ότι έχουν μειωμένη φυσική δραστηριότητα, είναι περισσότερο υπέρβαρα σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Οι Ferguson, Aertssen, Rameckers, Jelsma, Smits-Engelsman (2014) μελέτησαν παραμέτρους της Φυσικής Κατάστασης παιδιών με ΑΔΚΣ. Ο σκοπός ήταν να προσδιοριστεί εάν τα ελλείμματα στον κινητικό συντονισμό επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών με ΑΔΚΣ να εκτελούν επαρκώς τις δεξιότητες της φυσικής κατάστασης. Το δείγμα ήταν 140 παιδιά, 70 ήταν παιδιά με ΑΔΚΣ. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά με ΑΔΚΣ ήταν σε θέση να παράγουν παρόμοιες ισομετρικές δυνάμεις σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΑΔΚΣ σε ισομετρικές δοκιμές θραύσης, αλλά ήταν σημαντικά ασθενέστερες σε ισχύ τριών σημείων πρόσφυσης. Η αεροβική ικανότητα ήταν μικρότερη για παιδιά με ΑΔΚΣ ενώ η αναερόβια απόδοση κατά τη διάρκεια της δοκιμής επιτάχυνσης δεν ήταν. Τα ευρήματά υποδεικνύουν ότι η κακή απόδοση σωματικής ικανότητας σε παιδιά με ΑΔΚΣ μπορεί εν μέρει να οφείλεται σε κακό συντονισμό επαναλαμβανόμενων κινήσεων. Οι Poulsen, Ziviani, Cuskelly και Smith (2007) μελέτησαν το

σημαντικό και διαμεσολαβητικό ρόλο της συμμετοχής σε ομαδικά αθλήματα στη σχέση μεταξύ κινητικού συντονισμού και μοναξιάς. Το δείγμα ήταν 60 αγόρια με ΑΔΚΣ και 113 παιδιά χωρίς κινητικές δυσκολίες, 10 – 13 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια με ΑΔΚΣ εμφάνισαν περισσότερη μοναξιά, λιγότερη συμμετοχή σε δομημένες κοινωνικές-σωματικές δραστηριότητες και συμμετοχή σε αυτές.

Επίδραση των ΨΔΠ στην κινητική απόδοση σε άτομα με ΑΔΚΣ

Οι ερευνητές Ferguson, Jelsma D, Jelsma J, και Smits-Engelsman (2013) ασχολήθηκαν με την αποτελεσματικότητα δύο διαφορετικών παρεμβάσεων σε παιδιά με ΑΔΚΣ. Συνέκριναν τα αποτελέσματα με την εκπαίδευση με Neuromotor Task Training (NTT) και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης με Nintendo Wii Fit. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μέσες βαθμολογίες κινητικών επιδόσεων των τεστ και των δύο ομάδων παρέμβασης βελτιώθηκαν κατά την περίοδο της παρέμβασης. Σημαντικές διαφορές στη βελτίωση εντοπίστηκαν μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα NTT να εμφανίζει μεγαλύτερη βελτίωση στην κινητική απόδοση, τη λειτουργική αντοχή και την καρδιοαναπνευστική ικανότητα. Η ομάδα κατάρτισης Wii παρουσίασε σημαντική βελτίωση στις αναερόβιες επιδόσεις. Η απόφαση για τη χρήση μιας από τις δύο προσεγγίσεις μπορεί να επηρεαστεί από τους πόρους και τους χρονικούς περιορισμούς. Σε πρόσφατη μελέτη οι ερευνητές Smits-Engelsman et al.(2017) μελέτησαν την επίδραση των ΨΔΠ στη λειτουργική αντοχή, αναερόβια ικανότητα, την ισορροπία και ευκινησία στα παιδιά με και χωρίς ΑΔΚΣ που ζουν σε κοινότητες χαμηλού εισοδήματος. Και οι δύο ομάδες παιδιών που συμμετείχαν εξασκούσαν σε 20' παιχνιδιού Nintendo Wii Fit στην πλατφόρμα ισορροπίας, δύο φορές εβδομαδιαία για πέντε εβδομάδες. Και οι δύο ομάδες παιδιών βελτιώθηκαν συνολικά σε λειτουργική αντοχή και αναερόβια ικανότητα. Τα παιδιά με ΑΔΚΣ, σύμφωνα με την αξιολόγηση με το τεστ BOT-2, φάνηκε να επωφελούνται στις δεξιότητες ισορροπίας περισσότερο από τα τυπικής ανάπτυξης. Οι ερευνητές Cavalcante Neto et al.(2019) συνέκριναν δυο διαφορετικές μεθόδους εξάσκησης σε παιδιά με ΑΔΚΣ και συνέκριναν τον αντίκτυπο αυτών. Ο στόχος ήταν αξιολογήσει τα αποτελέσματα της εξάσκησης με Wii Fit σε σύγκριση με την ειδική εξάσκηση στοχευμένη σε συγκεκριμένη εργασία (ΕΣΕ) σε δείγμα 33 παιδιών με ΑΔΚΣ. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, και οι δύο ομάδες βελτιώθηκαν σημαντικά στην συνολική βαθμολογία στην κινητική απόδοση και στην ισορροπία όμως φάνηκαν και διαφοροποιήσεις ως προς τις δυο ομάδες σε επιμέρους δεξιότητες με την ομάδα παρέμβασης Wii να βελτιώνεται περισσότερο στην επιδεξιότητα χεριού ενώ η ομάδα ΕΣΕ να εμφανίζει μεγαλύτερη βελτίωση στην δεξιότητα της ισορροπίας. Το συμπέρασμα ήταν ότι η ΕΣΕ προσφέρει ισχυρότερα οφέλη για τη γενική κινητική ικανότητα από την εκπαίδευση με Wii. Οι Bonney E. et al.(2018) ασχολήθηκαν με την κινητική κατάσταση εφήβων με ΑΔΚΣ. Συμμετέχοντες ήταν δεκαέξι κορίτσια, ηλικίας 13-16 ετών με ΑΔΚΣ που φοιτούσαν στο σχολείο σε μια κοινότητα χαμηλού εισοδήματος στο Κέιπ Τάουν της Νότιας Αφρικής. Από τα αποτελέσματα φάνηκαν σημαντικές βελτιώσεις στην αεροβική και αναερόβια ικανότητα. Επίσης οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλό βαθμό απόλαυσης της διαδικασίας. Με βάση τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι μια παρέμβαση με το ΨΔΠ Wii θα μπορούσε να εφαρμοστεί για την αύξηση των

σημαντικών συνιστωσών της σωματικής ικανότητας εφήβων με ΑΔΚΣ. Σε μελέτη οι ερευνητές Bonney E. et al. (2017) εξέτασαν την επίδραση δύο τύπων πρακτικής, την επαναλαμβανόμενη και την μεταβαλλόμενη εκπαίδευση, στη μεταφορά κινητικών δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν σε ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας Συνολικά εκατόν έντεκα παιδιά συμμετείχαν, που χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες. Οι συμμετέχοντες στην επαναλαμβανόμενη πρακτική έπαιζαν το ίδιο παιχνίδι στην πλατφόρμα του ΨΔΠ Nintendo Wii Fit (σλάλομ σκι) δύο φορές την εβδομάδα για 20 λεπτά, σε διάστημα 5 εβδομάδων, ενώ ο συμμετέχοντες της μεταβαλλόμενης εξάσκησης έπαιζαν 10 διαφορετικά παιχνίδια στο ίδιο ΨΔΠ. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τόσο τα παιδιά ΑΔΚΣ όσο και τα παιδιά ΤΑ απέδειξαν πολύ θετικά αποτελέσματα μεταβίβασης σε δεξιότητες πραγματικής ζωής με ταυτόσημα και μη πανομοιότυπα στοιχεία με τον ίδιο ακριβώς ρυθμό, ανεξάρτητα από το είδος της πρακτικής εξάσκησης που εφαρμόστηκε στην μεθοδολογία της παρέμβασης. Με βάση αυτά τα συμπεράσματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι κινητικές δεξιότητες που αποκτώνται στο περιβάλλον ΨΔΠ μεταφέρονται σε περιβάλλοντα πραγματικού κόσμου

Επίδραση των ΨΔΠ στην ισορροπία σε άτομα με ΑΔΚΣ

Τα παιδιά με ΑΔΚΣ αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα ισορροπίας. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν τα ΨΔΠ βελτιώνουν την ισορροπία και μπορούν να διευκολύνουν τη μεταφορά σε καθημερινές λειτουργικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους ερευνητές Ya-Ju Ju et al.(2018) ένα πρόγραμμα εξάσκησης με ΨΔΠ μπορεί να βελτιώσει τον έλεγχο της ισορροπίας σε παιδιά με ΑΔΚΣ αμέσως μετά από πρόγραμμα παρέμβασης τεσσάρων εβδομάδων. Στην έρευνά τους συμμετείχαν είκοσι τέσσερα παιδιά ηλικίας 5-10 ετών με ΑΔΚΣ και δώδεκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας ηλικίας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Φάνηκε σημαντική βελτίωση της βαθμολογίας στα παιδιά με ΑΔΚΣ-παρ αλλά όχι στα παιδιά των ΑΔΚΣ-ελ και ΤΑ-ελ. Οι ερευνητές Jelsma, et al (2014) ασχολήθηκαν με τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης με Nintendo Wii Fit στον έλεγχο της δυναμικής ισορροπίας και σε προβλήματα ισορροπίας σε παιδιά με πιθανή ΑΔΚΣ. Επιπλέον σκοπός ήταν να εξετάσει τις διαφορές στην απόδοση παιδιών με πιθανή ΑΔΚΣ και τυπικά αναπτυσσόμενων (ΤΑ) παιδιών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά με προβλήματα ισορροπίας και πιθανή ΑΔΚΣ, η εκπαίδευση με το Wii Fit βελτίωσε την κινητική τους απόδοση. Η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μετά την παρέμβαση παρά μετά από μια περίοδο μη παρέμβασης. Οι Straker et al (2015) εφάρμοσαν παρέμβαση με σκοπό να συγκρίνει τις αλλαγές στον συντονισμό κινητικότητας ατόμων, μετά από 16 εβδομάδων παρέμβασης με ΨΔΠ, σε σχέση με αντίστοιχη περίοδο με συνηθισμένες καθημερινές κανονικές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο χρονικών περιόδων για οποιαδήποτε από τις κύριες μεταβλητές μετρήσεων, δηλαδή δεν υπήρξε σημαντική επίδραση παρέμβασης για τα την κινητική απόδοση. Το αξιοσημείωτο εύρημα, ήταν ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι οι κινητικές τους ικανότητες είναι σε θέση να βελτιωθούν σημαντικά με την εξάσκηση με τα ΨΔΠ. Οι ερευνητές Jelsma,et al. (2015) εφάρμοσαν παρέμβαση με σκοπό να διερευνήσει τις διαφορές κατά την εξάσκηση και στην εκμάθηση ενός προγράμματος βελτίωσης της δυναμικής ισορροπίας

μεταξύ παιδιών με και χωρίς πιθανή ΑΔΚΣ από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Συμμετείχαν παιδιά 6-10 ετών από Ν. Αφρική και Ολλανδία, και χωρίστηκαν σε ομάδες, με πιθανή ΑΔΚΣ, τυπικής ανάπτυξης, διαφορετικής καταγωγής. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά στην ταχύτητα εκμάθησης των κινητικών δεξιοτήτων μεταξύ των παιδιών με πιθανή ΑΔΚΣ Ολλανδίας και Νότιας Αφρικής, αλλά ο ρυθμός εκμάθησης των παιδιών με πιθανή ΑΔΚΣ ήταν βραδύτερος. Το πολιτισμικό υπόβαθρο και η εμπειρία δεν επηρέασαν το ρυθμό εκμάθησης.

Επίδραση των ΨΔΠ στον ψυχοκινητικό τομέα σε άτομα με ΑΔΚΣ

Σε πιλοτική μελέτη οι Hammond et al.(2013) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης με Wii Fit όχι μόνο στην κινητική επάρκεια αλλά και στα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών με ΑΔΚΣ. Σημαντικές βελτιώσεις στις κινητικές δεξιότητες παρατηρήθηκαν μετά την παρέμβαση όχι μόνο στην ικανότητα ισορροπίας αλλά και σε δεξιότητες που αφορούν στην μέτρηση της ακρίβειας των κινήσεων, αν και λιγότερο έντονες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν λιγότερα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα μετά την παρέμβαση. Σε μια άλλη πιλοτική μελέτη των Ashkenazi et al (2013) διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού PlayStation 2, EyeToy στις κινητικές δεξιότητες των παιδιών αλλά και στις πτυχές της οικογενειακής ευχαρίστησης, καθώς εμπλέχθηκαν και οι γονείς. Οι συνολικές επιδόσεις των παιδιών στο MABC2 βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση. Βελτίωση στις καθημερινές κινητικές δραστηριότητες αναφέρθηκε επίσης από τους γονείς. Τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς επωφελήθηκαν από το να παίζουν μαζί και τα παιδιά ασκούσαν περισσότερη προσπάθεια με διαπίστωση ότι κίνητρο άσκησης ενισχύεται ιδιαίτερα όταν το παιχνίδι είναι εναντίον ενός αντιπάλου. Οι παίκτες βρέθηκαν να δίνουν καλύτερη απόδοση σε ένα περιβάλλον εξάσκησης όταν παίζουν σε ανταγωνισμό. Οι Werd et al (2017) διερεύνησαν την πιθανότητα η συμμετοχή σε ΨΔΠ να δημιουργεί κινητοποίηση, να είναι ευχάριστη οικογενειακή δραστηριότητα και να παρέχει κίνητρα εξάσκησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παιδιά βελτίωσαν τις συνιστώσες ισορροπίας και δεξιότητες χρήσης μπάλας. Οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν ότι παίζοντας παιχνίδια ήταν ευχάριστα και θα μπορούσε ενδεχομένως να παρέχει κίνητρο εξάσκησης και να επηρεάσει την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε ενεργό παιχνίδι. Από την άλλη μεριά οι ερευνητές Howie et al (2016) προσπάθησαν να διερευνήσουν γιατί η παρέμβαση με συμμετοχή σε ΨΔΠ ήταν αναποτελεσματική, εξετάζοντας την ποσότητα και την ποιότητα του παιχνιδιού. Στα συμπεράσματα αναφέρονται ότι υπήρξε πολλές φορές κακή ποιότητα παιχνιδιού και προβλήματα στην βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΑΔΚΣ. Από τους παράγοντες που θεωρήθηκε ότι συμβάλουν σε αυτό, και στο ότι ποιότητα του παιχνιδιού επηρεάστηκε ήταν η επιλογή παιχνιδιού, η δυσκολία του παιχνιδιού, η έλλειψη χρόνου, η ασθένεια των παιδιών, οι τεχνικές δυσκολίες και ο παράγοντας της πλήξης.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αρκετές μελέτες έχουν ήδη αποδείξει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης που βασίζονται στα ΨΔΠ για τα παιδιά με ΑΔΚΣ, αλλά η απουσία της

περαιτέρω συστηματικής και ουσιαστικής ανάλυσης αποτέλεσε σημαντικό εμπόδιο στο να κατανοηθεί σαφώς ο αντίκτυπος τέτοιων παρεμβάσεων σχετικά με την κινητική απόδοση των παιδιών. Οι μελέτες που συγκρίνουν τις παρεμβάσεις με βάση τα ΨΔΠ και τις συμβατικές παρεμβάσεις είναι σπάνιες, και τα αποτελέσματά τους τείνουν να καταδεικνύουν ότι παρά τα οφέλη των ΨΔΠ, οι συμβατικές παρεμβάσεις φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές στη βελτίωση της κινητικότητας των παιδιών με ΑΔΚΣ. Λόγω περιορισμών και διαφορών μεταξύ των υιοθετηθέντων πρωτοκόλλων, ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να ερμηνεύονται προσεκτικά.

Από την άλλη πλευρά, από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι η ενασχόληση με ΨΔΠ είχε επιπροσθέτως ψυχοκοινωνικές και γνωστικές επιδράσεις στα άτομα, όπως αύξηση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της παρακίνησης και της προσοχής τους. Φαίνεται ότι ένα άλλο τεκμηριωμένο πλεονέκτημα της εκπαίδευσης με ΨΔΠ, είναι οι πτυχές κινητοποίησης των παιδιών επειδή η σχεδιασμένη αρχιτεκτονική στο περιβάλλον των ΨΔΠ είναι ικανή να κρατήσει την προσοχή των παιδιών και να αυξήσει το χρόνο εξάσκησης, αποτελώντας μια σημαντική πτυχή για την αποκατάσταση των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών με ΑΔΚΣ. Τα ΨΔΠ λόγω των ιδιοτήτων τους, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΑΔΚΣ. Υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω διερεύνηση, ιδίως δε των κινητικών δεξιοτήτων του συντονισμού και της γενικής Φυσικής κατάστασης, καθώς και ανάπτυξη διαφορετικών πλατφορμών για την κατάρτιση πιο συγκεκριμένων κινητικών μοτίβων. Συμπερασματικά τα ΨΔΠ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη ασφαλούς και ευχάριστης σωματικής άσκησης σε παιδιά με ΑΔΚΣ για να την βελτίωση των κινητικών τους δεξιοτήτων, όμως απαιτείται περαιτέρω έρευνα υψηλής ποιότητας, με περισσότερα στοχευμένα δείγματα και μεθοδολογία για να προσδιοριστεί η ακριβέστερη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που βασίζονται σε ΦΔΠ σε άτομα με ΑΔΚΣ.

Βιβλιογραφία

- Ashkenazi T, Weiss PL, Orian D, Laufer Y. (2013) Low-cost virtual reality intervention program for children with developmental coordination disorder: a pilot feasibility study. *Pediatr Phys Ther.* 24(4): 467–73
- Bonney, E., Rameckers E., Ferguson G., Smits-Engelsman B. (2018)"Not just another Wii training": a graded Wii protocol to increase physical fitness in adolescent girls with probable developmental coordination disorder-a pilot study. *BMC Pediatr.* 22;18(1):78. doi: 10.1186/s12887-018-1029-7
- Bonney E., Jelsma D., Ferguson G., Smits-Engelsman B. (2017) Variable training does not lead to better motor learning compared to repetitive training in children with and without DCD when exposed to active video games. *Res Dev Disabil.* Mar;62:124-136.

- Bonney E, Jelsma LD, Ferguson GD, Smits-Engelsman BCM. (2017) Learning better by repetition or variation? Is transfer at odds with task specific training? *PLoS One. c;12(3):e0174214*.
- Cairney, J., Veldhuizen, S., Szatmari, P. (2010). Motor coordination and emotional-behavioral problems in children. *Current Opinion in Psychiatry*, 23, 324-9.
- Cavalcante Neto JL, Steenbergen B3, Wilson P4, Zamuner AR, Tudella E (2019) Is Wii-based motor training better than task-specific matched training for children with developmental coordination disorder? A randomized controlled trial. *Disabil Rehabil. Feb 22:1-10. doi: 10.1080/09638288.2019.1572794*
- Di Tore, A., & Raiola, G. (2012). Exergames and motor skills: a brief summary. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3, 1161-1164
- Ferguson G.D, Aertssen W.F., Rameckers E.A., Jelsma J., Smits-Engelsman B.C. (2014). Physical fitness in children with developmental coordination disorder: measurement matters. *Res Dev Disabil.*, 35(5):1087-97.
- Ferguson GD, Jelsma D, Jelsma J, Smits-Engelsman BC, (2013). The efficacy of two task-orientated interventions for children with developmental coordination disorder: Neuromotor task training and nintendo Wii Fit training, *Res Dev Disabil* 34:2449.
- Green, D., Lingam, R., Mattocks, C., Riddoch, C., Ness, A., & Emond, A. (2011). The risk of reduced physical activity in children with probable Developmental Coordination Disorder: A prospective longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 32(4), 1332-1342
- Hamilton, M. T., Healy, G. N., Dunstan, D. W., Zveric, T. W., & Owen, N. (2008). Too little exercise and too much sitting: inactivity physiology and the need for new recommendations on sedentary behavior. *Current Cardiovascular Risk Reports*, 2, 292-298.
- Hammond J, Jones V, Hill EL, Male I (2013). An investigation of the impact of regular use of Wii Fit to improve motor and psychosocial outcomes in children with movement difficulties. *Child Care Health Dev.* 2013;40(2):165–75.
- Hurkmans, H. L., Emons, R. J., & Stam, H. J. (2010). Energy expenditure in adults with cerebral palsy playing Wii sports. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91, 1577-1581.
- Howie EK, Campbell AC, Straker LM. (2016) An active video game intervention does not improve physical activity and sedentary time of children at-risk for developmental coordination disorder: a crossover randomized trial. *Child Care Health Dev.*42(2):253–60.

- Jelsma D, Geuze RH, Mombarg R, Smits-Engelsman BC(2014) The impact of Wii fit intervention on dynamic balance control in children with probable developmental coordination disorder and balance problems, *Hum Mov Sci* 33:404.
- Jelsma, D., Ferguson G., Smits-Engelsman B., και Geuze (2015) Short-term motor learning of dynamic balance control in children with probable Developmental Coordination Disorder *Research in Developmental Disabilities* 38 (2015) 213–222
- Kwan MYW, Cairney J, Hay JA, Faugh BE. Understanding physical activity and motivations for children developmental coordination disorder: an investigation using the theory of planned behaviour. *Res Dev Disabil.* 2013;34(11):3691–8
- Lam, J. W. K., Sit, C.H.P., & McManus, A. M. (2011). Play pattern of seated video game and active “exergame” alternatives. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 9(1), 24-30.
- Lieberman, D.A. (2006). What can we learn from playing interactive games? In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, and consequences* (pp. 379-397). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education*, 53, 603-622.
- Poulsen, A.A., Ziviani, J.M., Cuskelly, M., Smith, R. (2007). Boys with developmental coordination disorder: Loneliness and team sports participation. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 451 – 462
- Russell, W.D., & Newton, M. (2008). Short-term psychological effects of interactive video game technology exercise on mood and attention. *Educational Technology & Society*, 11, 294–308
- Sinclair, J., Hingston, P., & Masek, M. (2007). Considerations for the design of exergames. *Proceedings of the 5th international conference on Computer graphics and interactive techniques*, Australia and South East Asia. New York, USA, ACM.
- Smits-Engelsman BCM, Jelsma LD, Ferguson GD (2017), The effect of exergames on functional strength, anaerobic fitness, balance and agility in children with and without motor coordination difficulties living in low-income communities, *Hum Mov Sci* 55:327, 2017
- Straker L, Howie E, Smith A, Jensen L, Piek J, Campbell A. (2015) A crossover randomised and controlled trial of the impact of active video games on motor

coordination and perceptions of physical ability in children at risk of developmental coordination disorder. *Hum Mov Sci.* 42:146–60.

Vernadakis, N., Kouli, O., Tsitskari, E., Gioftsidou, A., & Antoniou, P. (2014). University students' ability- expectancy beliefs and subjective task values for exergames. *Computers & Education*, 75, 149–161.

Ya-Ju Ju, Yi-Chun Du, Ling-Yi Lin, Chou-Ru Hou, Pei-Yi Lin and Rong-Ju Cherng(2018) "The effect of laboratory-developed video games on balance performance in children with Developmental coordination disorder" *Biomedical Engineering: Applications, Basis and Communications*, Vol. 30, No. 1 (2018) 1850005 (8 pages) DOI: 10.4015/S1016237218500059

Werden A., Eryk P Przysucha E. και Zerpa C (2017) Virtual Reality Active Games as a Potential Tool to Enhance Movement Skills and Promote Participation in Physical Activities for Children with DCD: Pilot Study *Glob. J Intellect Dev Disabil* V.2(5)

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της μεικτής σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας

Μάρκου Βασιλική

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

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία σε παιδιά δεν είναι μία εύκολη υπόθεση, πολύ περισσότερο όταν το διδακτικό αντικείμενο αφορά μία ξένη γλώσσα. Στη περίπτωση αυτή το ζητούμενο είναι η αξιοποίηση των διαθέσιμων εργαλείων για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την προώθηση της επικοινωνίας με σεβασμό στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μεικτή εξ αποστάσεως διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας με ασύγχρονο και σύγχρονο τρόπο στις τάξεις Γ' έως ΣΤ' του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο 2020¹. Διαπιστώνονται η σημασία της διαδραστικότητας των χρησιμοποιούμενων εργαλείων, η προτίμηση των μαθητών σε παιχνίδια, η διαφοροποιημένη συμμετοχικότητα σε σχέση με τη διδασκαλία στην τάξη, ενώ προτείνεται μία μεθοδολογική προσέγγιση με συμπληρωματικότητα ασύγχρονων και σύγχρονων μαθημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία, ξένη γλώσσα- Γερμανική.

Εισαγωγή

Ο συνδυασμός των νέων τεχνολογιών με την παραδοσιακή διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην τάξη δεν είναι κάτι νέο: διάφορες φάσεις του CALL εφαρμόστηκαν κατά καιρούς και συνεχώς ανανεώνονται (Μάρκου 2009: 60-61). Ταυτόχρονα η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιούργησε νέες δυνατότητες διδασκαλίας και εκμάθησης των γνωστικών αντικειμένων. Σε καμία από τις προηγούμενες φάσεις, ωστόσο, δεν κλήθηκε η εκπαίδευση να αντικαταστήσει την δια ζώσης με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, τουλάχιστον στο δημοτικό σχολείο. Οι διαδυκτιακές δυνατότητες καλούνταν να συμπληρώσουν και όχι να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη (Marx & Langner: 2005: 8).

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε παιδιά έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η ανάγκη για ανακάλυψη, η σύνδεση με την προσωπική ζωή, η συναισθηματική σχέση με το περιεχόμενο και τον/την εκπαιδευτικό, η πρόσληψη κατάλληλου εισερχόμενου υλικού (input) και η ενεργητική συμμετοχή (Lundquist-Mog & Widlok 2015: 30). Ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία σε παιδιά είναι η δημιουργία κινήτρων. Πολλές φορές θεωρείται αυτονόητο ότι οι νέες τεχνολογίες προκαλούν το ενδιαφέρον

¹ Κατά το χρονικό διάστημα αυτό κλήθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα καθώς και σε άλλα μέρη του κόσμου να εφαρμόσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας COVID 19 και του συνακόλουθου κλεισίματος των σχολείων.

των μαθητών, όμως σύμφωνα με την Alm (2007) η κινητοποίηση προκύπτει από τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την ενεργοποίηση των κινήτρων. Η δημιουργία κινήτρων υποστηρίζεται από τη διαδραστικότητα, την ποικιλία και την προσαρμοστικότητα των νέων τεχνολογιών καθώς και από την κάλυψη των τριών βασικών αναγκών του ανθρώπου για κοινωνικότητα, ικανότητα και αυτονομία (Alm 2007: 18).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι μορφές της- Το μεικτό μοντέλο

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με νέες τεχνολογίες μπορεί να είναι ασύγχρονη ή σύγχρονη. Στην πρώτη περίπτωση το εκπαιδευτικό υλικό τίθεται στη διάθεση των μαθητών, έτσι ώστε να το διαχειριστούν όπως επιθυμούν, συνήθως σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Στην περίπτωση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν άμεσα, σε πραγματικό χρόνο, παρέχοντας την αίσθηση της κοινότητας, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές του δημοτικού. Ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών αποτελεί το μεικτό ή συνδυαστικό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (blended learning), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία.

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2008, σε Αναστασιάδη 2014: 8), ο όρος μεικτή μάθηση έχει τέσσερις μορφές που αφορούν το συνδυασμό:

- α. ποικίλων μορφών δικτυακής τεχνολογίας.*
- β. διαφόρων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.*
- γ. νέων τεχνολογιών με πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.*
- δ. διδακτικής τεχνολογίας σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες.*

Στην παρούσα εργασία με τον όρο μεικτή διδασκαλία περιγράφεται η πρώτη μορφή, δηλαδή η συνδυασμένη χρήση ασύγχρονης και σύγχρονης τεχνολογίας.

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε αυτοδύναμη και συμπληρωματική. Η αυτοδύναμη αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη συμβατική σχολική εκπαίδευση ενώ η συμπληρωματική λειτουργεί παράλληλα προς το συμβατικό σχολείο (Βασάλα, 2005). Στο χώρο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, έχει εφαρμοστεί στο παρελθόν η συμπληρωματική ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά δεν εντοπίζονται έρευνες για την αυτοδύναμη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αναστασιάδης 2014: 9). Η παρούσα εργασία καλύπτει τον τομέα της αυτοδύναμης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η μέθοδος

Ποια είναι η σχέση της ασύγχρονης και της σύγχρονης διδασκαλίας σε ένα αυτοδύναμο μεικτό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Βασικό στοιχείο για την επιτυχία της μεικτής διδασκαλίας είναι η συμπληρωματικότητα των δια ζώσης συναντήσεων και του υλικού που διατίθεται διαδικτυακά (Stracke 2007:71). Η συμπληρωματικότητα αυτή

αποτελεί μεθοδολογική τακτική στην παρούσα εφαρμογή και κριτήριο διαμόρφωσης του υλικού. Στο θέμα της συμπληρωματικότητας ή ενσωμάτωσης των δύο μορφών ο Pust (2019: 599) προσδιορίζει τέσσερα επίπεδα:

- α. *Τη συμπληρωματικότητα περιεχομένου (αφορά μαθησιακούς στόχους)*
- β. *Την συμπληρωματικότητα καθοδήγησης (αφορά τις οδηγίες)*
- γ. *Τη μεταγνωστική συμπληρωματικότητα (αφορά την πολυτροπικότητα των υβριδικών περιβαλλόντων μάθησης)*
- δ. *Τη συμπληρωματικότητα μορφής (αφορά στοιχεία του μαθήματος και τον τρόπο διαμόρφωσής τους).*

Για τη διαμόρφωση της σχέσης της ασύγχρονης και της σύγχρονης διδασκαλίας ένα ακόμα μεθοδολογικό εργαλείο που ελήφθη υπόψη, αν και αφορά την παραδοσιακή διδασκαλία, αποτελεί η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom). Η βασική αρχή στην ανεστραμμένη τάξη είναι ότι οι μαθητές εισάγονται στο θέμα του μαθήματος ή/και λαμβάνουν οδηγίες και επεξηγήσεις πριν το μάθημα στην τάξη (Werner et al. 2018: 13). Κατά τον ίδιο τρόπο οι ασύγχρονες φάσεις της διδασκαλίας στην παρούσα εφαρμογή προετοιμάζουν για τη σύγχρονη διδασκαλία, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και το αντίστροφο.

Το ερευνητικό πλαίσιο

Τα δεδομένα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα στις τάξεις Γ' και Δ' στο πλαίσιο ομίλου Γερμανικής γλώσσας και στις τάξεις Ε' και ΣΤ' στο πλαίσιο διδασκαλίας της Β' ξένης γλώσσας. Συνολικά πήραν μέρος 92 μαθητές, 16 μαθητές της Γ' τάξης, 22 μαθητές της Δ' τάξης, 17 μαθητές της Ε' τάξης και 37 μαθητές της ΣΤ' τάξης. Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων (Μάρτιος - Απρίλιος 2020) με βάση την προτροπή της ΕΕΠΠΣ (15-3-2020) και τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (Φ8/38091/Δ4, 16-3-2020 και κατοπινές), όπως διαβιβάστηκαν στο νομό Θεσσαλονίκης, όπου εδρεύει το σχολείο της έρευνας, το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών προσδιορίζεται σε Α1- για τον όμιλο και την Ε' τάξη και Α1 για τη ΣΤ' τάξη, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (2008).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν από την ανάγκη διαμόρφωσης ενός επιτυχημένου υβριδικού μοντέλου μεικτής εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε παιδιά και είναι τα ακόλουθα: Αποτελεί η συμπληρωματικότητα ασύγχρονων και σύγχρονων μαθημάτων κατάλληλη μεθοδολογία; Ποιο υλικό είναι κατάλληλο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Ποια είναι η συμμετοχικότητα των μαθητών στην ασύγχρονη και σύγχρονη

διδασκαλία; Ποια εργαλεία των νέων τεχνολογιών προτιμούν οι μαθητές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Διεξαγωγή

Η έρευνα περιελάμβανε πέντε μαθήματα ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης για κάθε ομάδα στόχο. Κάθε ασύγχρονο μάθημα προηγήθηκε κατά τρεις τουλάχιστον ημέρες της σύγχρονης διδασκαλίας. Για την προετοιμασία των μαθητών στη χρήση των νέων τεχνολογιών σημαντικός ήταν ο ρόλος των γονέων/ κηδεμόνων, που ανταποκρίθηκαν στις αρχικές οδηγίες (σύνδεσμοι για το ασύγχρονο και το σύγχρονο μάθημα) αλλά και της εκπαιδευτικού Πληροφορικής, που με παράλληλες δράσεις επιμόρφωσε τους μαθητές στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων. Τέλος, όσον αφορά τη γλώσσα του μαθήματος, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η Γ1 των μαθητών (ελληνική) για οδηγίες, ενώ σε κατάλληλες περιπτώσεις δόθηκε δυνατότητα για σύνδεση με την πρώτη ξένη γλώσσα των μαθητών, την αγγλική.

Το υλικό και τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας

Κάθε ασύγχρονο μάθημα περιελάμβανε υλικό για αυτόνομη μάθηση διάρκειας μελέτης περίπου 30-40 λεπτών, ενώ κάθε σύγχρονη διδασκαλία ήταν διάρκειας 40 λεπτών. Το περιεχόμενο των μαθημάτων αρχικά παρακολούθησε την διδαγμένη ύλη επαναληπτικά και στη συνέχεια συνδυάστηκε η διδασκαλία νέων θεματικών ενοτήτων με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Ελήφθη, επίσης, υπόψη η ύλη του βιβλίου που διδάσκονται οι μαθητές στη διαζώσης διδασκαλία² καθώς το ενδεχόμενο επιστροφής στην τάξη παρέμενε ανοικτό. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν θεματικές ενότητες επικαιρότητας, όπως το Πάσχα. Το υλικό των ασύγχρονων μαθημάτων βρίσκεται αναρτημένο στην ηλεκτρονική σελίδα: <https://a-und-b.blogspot.com/2020/04/e-learning-deutsch.html>.

Τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρουσιάζουν σημαντικό βαθμό διάδρασης, δηλαδή καλλιεργούν όχι μόνο μία γλωσσική δεξιότητα αλλά δύο ή παραπάνω (βλ. πίνακας 1). Διαδραστικότητα τέτοιου εύρους είναι δύσκολο να επιτευχθεί στην πραγματική ζωή ή στην τάξη³ και αποτελεί λόγο δημιουργίας κινήτρων στους μαθητές (βλ. εισαγωγή παρούσας εργασίας). Επιπλέον, για το γλωσσικό μάθημα σημαντικός είναι ο συνδυασμός της κατανόησης προφορικού λόγου και εικόνας⁴ (Thaler 2007: 12) που υποστηρίζεται μέσω των ηλεκτρονικών εργαλείων

² Τα διδακτικά βιβλία κάθε τάξης είναι τα εξής: Όμιλος Γερμανικών- Junior 1 (klett), Ε τάξη- Luftballons 1, ΣΤ' τάξη: Παρέα με Paul-Lisa und Co, τεύχος Β.

³ Η διαδραστικότητα στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες περιορίζεται στην προφορική και γραπτή διάδραση (2008: 97-102).

⁴ Η παρακολούθηση βίντεο δημιουργεί κίνητρα, καλλιεργεί δεξιότητες προφορικής κατανόησης και παραγωγής (Burger 2019: 701) και δημιουργεί μία κοινή εμπειρία, πάνω στην οποία μπορούμε να βασιστούμε για να δημιουργήσουμε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου (Welke 2007: 22).

(τελευταία στήλη του πίνακα 1), αλλά και η διάδραση γραπτού λόγου και εικόνας με τη δυνατότητα ενσωμάτωσης κειμένου σε βίντεο.

Εργαλεία	Δεξιότητες				
	Κατανόηση γραπτού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Κατανόηση εικόνας ή/και βίντεο
e-books με αφήγηση	✓		✓		
Ηλεκτρ. Ασκήσεις (τύπου Learning apps)	✓	✓	✓		✓
Εκπαιδευτικά ή ψυχαγωγικά βίντεο	✓		✓	✓	✓
Videoquiz	✓	✓	✓		✓
Τραγούδια	✓		✓	✓	✓
Παρουσίαση (Prezi)	✓		✓		✓
Ηλεκτρ. Παιχνίδια (τύπου wordwall)	✓	✓	✓		✓
Μηνύματα/Σχόλια στην εκπ. πλατφόρμα	✓	✓			
Ανταλλαγή e-mail	✓	✓			
chat	✓	✓			
Τηλεδιάσκεψη με διαμοιρασμό ήχου και εικόνας	✓	✓	✓	✓	✓

Πίνακας 1. Τα εργαλεία της έρευνας και οι εξασκούμενες δεξιότητες.

Ασύγχρονη επικοινωνία

Κάθε ένα από τα πέντε ασύγχρονα μαθήματα κάθε ομάδας-στόχου, με εξαίρεση τα επαναληπτικά, δομήθηκε με βάση τις βασικές φάσεις διδασκαλίας: Εισαγωγή-Παρουσίαση-Εξάσκηση (βλ. Μάρκου online: 6-8). Κάθε μάθημα οργανώθηκε δραστηριοκεντρικά, έτσι ώστε ο μαθητής να εμπλέκεται σε επικοινωνιακά οργανωμένες ενέργειες και θεματοκεντρικά, έτσι ώστε να εξελίσσονται οι δραστηριότητες γύρω από συγκεκριμένη θεματική.

Τα εργαλεία της ασύγχρονης επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα ακόλουθα: learning apps⁵, educaplay⁶, kahoot⁷, e-books⁸, wordwall⁹, φόρμες google, (μόνο για τη

⁵ <https://learningapps.org/>. Στην πλατφόρμα αυτή χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι τύποι ασκήσεων, όπως το memory, αντιστοίχιση με χρήση ήχου και βιντεοκουίζ.

⁶ <https://www.educaplay.com/>

⁷ <https://create.kahoot.it/>

⁸ Χρησιμοποιήθηκε υλικό από το amira-pisakids.de, επειδή το βιβλίο συνοδεύεται από αφήγηση.

⁹ <https://wordwall.net/>

ΣΤ τάξη), παρουσιάσεις prezi¹⁰, ανταλλαγή e-mail και μηνύματα/ σχόλια στην πλατφόρμα, ενώ συνδυάστηκαν με βίντεο και τραγούδια. Το υλικό των ασύγχρονων μαθημάτων αναρτήθηκε αρχικά σε blogger¹¹ και στη συνέχεια με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου σε e-class¹².

Σύγχρονη επικοινωνία

Στα μαθήματα σύγχρονης επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκε αρχικά η πλατφόρμα zoom¹³ και στη συνέχεια, με οδηγία του Υπουργείου, η πλατφόρμα webex¹⁴. Οι τηλεδιασκέψεις πραγματοποιούνταν ανά τμήμα σχολικής τάξης, έτσι στη ΣΤ' τάξη πραγματοποιούνταν ξεχωριστές τηλεδιασκέψεις για το ΣΤ1 και το ΣΤ2. Η διάρκεια κάθε τηλεδιάσκεψης ήταν 40 λεπτά. Ως διδάσκουσα βρισκόμουν στην πλατφόρμα ένα τέταρτο πριν τη έναρξη του μαθήματος και υποδεχόμουν τους μαθητές. Κάθε φορά ο πρωταρχικός στόχος ήταν η διάδραση και επικοινωνία με τους μαθητές αλλά και μεταξύ τους, ειδικά τον πρώτο καιρό που το κλείσιμο του σχολείου και τα περιοριστικά μέτρα ήταν κάτι καινούριο για τα παιδιά.

Το περιεχόμενο των τηλεδιασκέψεων εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τις δυνατότητες της πλατφόρμας. Έτσι, ενώ στο zoom μπορούσαν όλοι να έχουν ανοιχτές κάμερες, μπορούσα να διαμοιράζομαι τον πίνακα, ήχο, εικόνα, βίντεο και εφαρμογές¹⁵, στην πλατφόρμα webex η συμμετοχή ήταν κυρίως χωρίς κάμερες στη μεγαλύτερη διάρκεια και με διαμοιρασμό απλών αρχείων παρουσίασης λόγω προβλημάτων υπερφόρτωσης. Και στις δύο πλατφόρμες αξιοποιήθηκε η Σύγχρονη Γραπτή Συνομιλία (chat), ως μέρος της τελετουργίας του μαθήματος (π.χ. χαιρετισμοί-αποχαιρετισμοί), ενσωματωμένη σε μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. Was ist dein Lieblingsessen?) ή για την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους.

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, η συζήτηση σε ολομέλεια κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων, τα αυθόρμητα σχόλια μαθητών, οι αναφορές (reports) των ηλεκτρονικών εργαλείων και στις τάξεις Ε' και ΣΤ' μία μορφή ερωτηματολογίου μέσω chat, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να βαθμολογήσουν με άριστα το 10 τα βασικά εργαλεία νέων τεχνολογιών που χρησιμοποιήθηκαν, το οποίο ωστόσο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξαγωγή ασφαλών στατιστικών αποτελεσμάτων, αλλά είναι ενδεικτικό των προτιμήσεων των μαθητών.

Το πρώτο ερώτημα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα αφορά τη σχέση ασύγχρονων και σύγχρονων μαθημάτων, όπου διαπιστώνεται η καταλληλότητα της

¹⁰ <https://prezi.com/>

¹¹ blogger.com

¹² <https://eclass.sch.gr/>

¹³ zoom.us

¹⁴ webex.com

¹⁵ Χρησιμοποιήθηκε η <https://www.klett.gr/digitalbooks>

συμπληρωματικότητας και της μεθοδολογίας ανεστραμμένης τάξης. Η συμπληρωματικότητα περιεχομένου (βλ. κεφ. *Μέθοδος παρούσας εργασίας*) μπορεί να ενισχυθεί με ερωτήσεις ή γρίφους που παραπέμπουν στο σύγχρονο μάθημα (βλ. 5^ο ασύγχρονο μάθημα Ε΄ τάξης-online). Επιπλέον τα ασύγχρονα και σύγχρονα μαθήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως ανεστραμμένη τάξη, με την ασύγχρονη διδασκαλία να προετοιμάζει τους μαθητές για το σύγχρονο μάθημα. Έτσι, δημιουργείται στο μυαλό των παιδιών η σύνδεση των δύο μαθημάτων.

Όσον αφορά το υλικό που είναι κατάλληλο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η παρούσα έρευνα ξεκινάει με τη διαπίστωση απουσίας υπάρχοντος υλικού, καθώς μάλιστα μία από τις μεγαλύτερες και ιδιαίτερα χρονοβόρες διαδικασίες ήταν η δημιουργία του υλικού των μαθημάτων¹⁶. Η παρατήρηση οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το κατάλληλο υλικό παρέχει εικόνα και συνδυασμό προφορικού και γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, π.χ. βίντεο με ήχο και ενσωματωμένο κείμενο. Επιπλέον, είναι σαφές ότι η ασύγχρονη διδασκαλία δίνει πολλές δυνατότητες για παροχή εισερχόμενου υλικού (input) στο πλαίσιο γλωσσικής εμβάπτισης (immersion, Sprachbad). Τέλος, το πολυγλωσσικό υλικό με χρήση αγγλικής, γερμανικής και άλλων γλωσσών κρίνεται κατάλληλο για χρήση σε εξ αποστάσεως μαθήματα.

Ποια είναι η συμμετοχικότητα των μαθητών στην ασύγχρονη και σύγχρονη διδασκαλία; Όσον αφορά τα ασύγχρονα μαθήματα, παρά το γεγονός ότι απαιτούν αυτόνομη εργασία από τους μαθητές, η παρούσα έρευνα διαπιστώνει ότι συγκέντρωσαν σημαντικό βαθμό συμμετοχής. Εξίσου σημαντική ήταν και η συμμετοχή στα σύγχρονα μαθήματα (κατά μέσο όρο 90% του συνολικού αριθμού κάθε τμήματος). Και στις δύο μορφές διδασκαλίας διαπιστώθηκε η θετική στάση, η ευκολία οικειοποίησης των μέσων και η χαρά της συμμετοχής. Σημαντικό στοιχείο αναφορικά με τη συμμετοχικότητα των μαθητών, αποτελεί η διαφοροποιημένη συμμετοχικότητα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία σε σχέση με τη διδασκαλία στην τάξη. Έτσι μαθητές που στην τάξη δεν είχαν ενεργή συμμετοχή, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπόρεσαν να πάρουν μέρος με τρόπο φιλικό για αυτούς. Τέλος, η συμμετοχικότητα των μαθητών της ήταν διαφορετική ανάλογα με την τάξη προέλευσής τους, αφού οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Ε΄ και ΣΤ΄) διαθέτουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών και πιο αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Στο ερώτημα ποια εργαλεία των νέων τεχνολογιών προτιμούν οι μαθητές, όσον αφορά την ασύγχρονη διδασκαλία η πλειονότητα των μαθητών διαπιστώθηκε ότι προτιμούν αυτά που παρέχουν ποικίλα ερεθίσματα (εικόνα, ήχο), ευκαιρίες διάδρασης και είναι δομημένα με τη μορφή παιχνιδιού, όπως το wordwall και το kahoot¹⁷. Στη σύγχρονη διδασκαλία το chat είναι ιδιαίτερα δημοφιλές, αφού όπως φάνηκε μέσα από την έρευνα

¹⁶ Σημαντικός είναι ο ρόλος των εργαλείων με ελεύθερη δυνατότητα χρήσης ή προσαρμογής υλικού (π.χ. learning apps, βλ. Hielscher et al. 2013: 231).

¹⁷ Για ορισμένους μαθητές η εξ αποστάσεως διδασκαλία οφείλει να μην προσομοιάζει στο παραδοσιακό μάθημα. Έτσι σχολιάστηκε από μαθητή, για παράδειγμα, ότι τα e-books δεν του αρέσουν επειδή μοιάζουν με τα βιβλία του σχολείου.

αφήνει περιθώρια αυθεντικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και ευνοεί τη διάδραση¹⁸. Τα διαδραστικά εργαλεία τηλεσυνδιάσκεψης, όπως ο διαμοιρασμός πίνακα, είναι προσφιλή στους μαθητές γιατί είναι ενεργοί. Επίσης η πλειονότητα των μαθητών επιθυμεί τη συμμετοχή με κάμερα και ήχο κατά το πρότυπο της σχολικής τάξης, όμως εδώ υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις. Τέλος, διαδραστικά παιχνίδια ικανά να παιχτούν από πολλούς σε πραγματικό χρόνο, όπως το kahoot, άρεσαν ιδιαίτερα στους μαθητές και στα σύγχρονα μαθήματα.

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα δεν έρχεται να προτείνει ένα μοντέλο αντικατάστασης της διδασκαλίας στην τάξη, καθώς έστω κι αν το προτεινόμενο μοντέλο κρίνεται εφαρμόσιμο, δεν έχουν ληφθεί υπόψη οι ψυχοσωματικές συνέπειες από την απουσία φυσικής παρουσίας στην τάξη. Με δεδομένη την αδυναμία δια ζώσης διδασκαλίας προτείνει ένα μοντέλο μεικτής ασύγχρονης και σύγχρονης διδασκαλίας της ξένης γλώσσας βασισμένο στη συμπληρωματικότητα και τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης. Διαπιστώνει την αναγκαιότητα επιλογής υλικού και εργαλείων με κριτήριο τη διαδραστικότητα, την εμπλοκή πολλών δεξιοτήτων και την παιγνιώδη μορφή.

Βιβλιογραφία

- Alm, Antonie (2007). Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, Zeitschrift für Interkulturellen Fremd-sprachenunterricht 12:1.
- Αναστασιάδης, Πάνος (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (elearning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανοικτή Εκπαίδευση. Τόμος 10. Σελ. 5-32.
- Burger, Günter (2019). Was bewirkt der Einsatz von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht? Die empirische Forschung im Überblick. Info DaF 2019; 46(6): 687–713
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Hielscher, Michael, Hartmann, Werner, Rothlauf, Franz (2013). Entwicklung eines Autorenwerkzeuges für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0

¹⁸ Επιβεβαιώνονται συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών (βλ. Μάρκου 2009: 242)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ελληνική μετάφραση). 2008. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Lundquist-Mog, Angelika & Widlok, Beate (2015). DaF für Kinder. Klett. Stuttgart.

Marx, Nicole, Langner, Michael (2005). Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 1.10. 1-9.

Μάρκου, Βασιλική (2009). Η σύγχρονη γραπτή επικοινωνία μέσω διαδικτύου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Μελέτη της συμμετοχικότητας των μαθητών στο παράδειγμα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσα. Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ.

Pust, Daniel (2019). Integrationsmechanismen des Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Fallstudie. Info DaF 2019; 46(5): 586–601.

Stracke, Elke (2007): „A Road to Understanding: A Qualitative Study into Why Learners Drop Out of a Blended Language Learning Environment“. In: ReCALL 19 (1), 57–78.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens, Freiburg

Welke, Tina (2007). Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. Fremdsprache Deutsch. Heft 36, 21-25.

Werner, Julia, Ebel, Christian, Spannagel, Christian & Bayer, Stephan. (2018). Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Bertelsmann. Gütersloch.

Online

Το υλικό των ασύγχρονων μαθημάτων της έρευνας: <https://a-und-b.blogspot.com/2020/04/e-learning-deutsch.html>.

Μάρκου Βασιλική. Σχεδιασμός μαθήματος - Πρακτικές προτάσεις. Διαθέσιμο online [εδώ](#). Προσπελάστηκε στις 30/4/2020.

**Περιγραφή και ανάλυση διαγλωσσικών λαθών στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων:
Η (ορθο)γραφική αναπαράσταση των λεξικών τόνων**

Αθανασία Δρακούλη

Διδάσκουσα Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας, Παν/μίου Κρήτης
a.drakouli@uoc.gr

Περίληψη

Ο τονισμός των λέξεων, ως φωνολογικό φαινόμενο με το οποίο, κατά την παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου, επιλέγεται και προβάλλεται ένα από τα φωνήεντα μιας λέξης περισσότερο από όλα τα άλλα, αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό, αλλά και εξαιρετικά περίπλοκο “κεφάλαιο” της Ιταλικής γλώσσας. Έτσι, η διαγλώσσα του ελληνόφωνου διδασκόμενου κατακλύζεται, ήδη από τις πρώτες εκπαιδευτικές συναντήσεις, από λάθη τόσο κατά τη φωνητική πραγμάτωση όσο και κατά την (ορθο)γραφική αναπαράσταση-απεικόνιση των λεκτικών τόνων στη γλώσσα-στόχο. Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο της διδασκαλίας-εκμάθησης “των ιταλικών” στη χώρα μας, δεν δίδεται η αρμόζουσα σημασία στο “κεφάλαιο” του τονισμού, με δυσάρεστα αποτελέσματα ακόμα και για διδασκόμενους που έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά την επικοινωνιακή τους ικανότητα στη μελετώμενη γλώσσα. Η παρούσα μελέτη, με την αξιοποίηση εξειδικευμένων ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων, καταγράφει την ένταση και την έκταση του φαινομένου, διερευνά πιθανά αίτια και διατυπώνει προτάσεις για την αποτελεσματικότερη διδακτική-μαθησιακή «διαχείρισή» του.

Λέξεις-Κλειδιά: διερεύνηση λαθών τονισμού στη διδασκαλία της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας, αξιοποίηση ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων μαθητικού λόγου, διαγλώσσα

Εισαγωγή: Σύντομη περιγραφή του τονικού συστήματος της Ιταλικής γλώσσας

Στην Ιταλική, γλώσσα με *δυναμικό τονισμό*, η (εκ)φώνηση του τόνου σχετίζεται με τον τρόπο εκφοράς κάθε λέξης, προβάλλει το σημείο που φέρει το βάρος του γλωσσικού μηνύματος και δηλώνει ότι η τονούμενη συλλαβή πρέπει να προφερθεί με μεγαλύτερη ένταση συγκριτικά με τις υπόλοιπες (*tavolo, luce, finestra*). Παρότι οι περισσότερες λέξεις τονίζονται κατά την εκφώνησή τους, μονάχα σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις δηλώνεται γραφικά το τονικό σημείο (*tornerò, lunedì, perché*). Στις περιπτώσεις αυτές, η ορθογραφική ένδειξη του τόνου είναι υποχρεωτική ακόμα και στη μεγαλογράμματη γραφή (*CAFFÈ, CREDE, PIÙ*). Για τη γραφική αναπαράσταση-απεικόνιση των τόνων στην Ιταλική χρησιμοποιούνται δύο σύμβολα τα οποία συνδέονται με τη διάκριση των φωνήεντων σε *μακρά* και σε *βραχεία*: η *βαρεία* / *accento grave* (‘) χρησιμοποιείται όταν το φωνήεν προφέρεται ως ανοιχτό και η *οξεία* / *accento acuto* (’) όταν το φωνήεν προφέρεται ως κλειστό. Ένα τρίτο τονικό σημείο, η *περισπωμένη* / *accento circonflesso* (^), χρησιμοποιείται πολύ περιορισμένα με διακριτική λειτουργία σε λεξικογραμματικό επίπεδο: *principî, còrso, varî* (Dardano & Trifone, 2006).

Ο λεξικός τόνος στη διαγλώσσα του ελληνόγλωσσου διδασκόμενου την Ιταλική

Η σωστή προφορά και γραφή των λέξεων που περιέχουν τονούμενα φωνήεντα είναι συχνά εξαιρετικά δύσκολη ακόμα και για τους φυσικούς ομιλητές της Ιταλικής, καθώς οι τονούμενες συλλαβές εμφανίζουν μικρή χρονική διάρκεια φώνησης, περίπου ίση με αυτήν των άτονων συλλαβών· κατά συνέπεια, η μεταξύ τους διάκριση γίνεται ακουστικά αντιληπτή με δυσκολία (Κάππα, 2002, σελ. 161). Για τον ελληνόφωνο διδασκόμενο ο οποίος μαθαίνει την Ιταλική ως ξένη γλώσσα, ο εντοπισμός της συγκεκριμένης διάκρισης καθίσταται σχεδόν αδύνατος και για επιπρόσθετους λόγους: α. στερείται της γλωσσικής διαίσθησης, της ιδιότητας εκείνης η οποία κατευθύνει τον φυσικό ομιλητή αναφορικά με το τι “ακούγεται” σωστά και τι όχι· β. δεν αναπτύσσει γλωσσικούς αυτοματισμούς καθώς δεν εκτίθεται στο άφθονο γλωσσικό υλικό που προέρχεται από το περιβάλλον όπου η γλώσσα-στόχος αποτελεί τον κύριο κώδικα επικοινωνίας· γ. δεν (ανα)γνωρίζει τη διάκριση βραχέων/μακρών φωνηέντων και ασθενών/ηχηρών συλλαβών από την Ελληνική (μητρική ή πρώτη) γλώσσα καθώς σε αυτήν όλα τα φωνήεντα θεωρούνται βραχέα και όλες οι συλλαβές ασθενείς (Κάππα, 2002, σελ. 105)· δ. διδάσκεται τον λεκτικό τονισμό περιορισμένα, καθώς το συγκεκριμένο “κεφάλαιο” της Ιταλικής στερείται της αρμόζουσας προσοχής των συντακτών τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και των διδακτικών εγχειριδίων του “μαθήματος” στη χώρα μας (βλ., μεταξύ άλλων, τα Φύλλα της *Εφημερίδας της Κυβερνήσεως* 1121/Β' του 2005 και 1197/Β' του 2008).

Έτσι, από τα πρώτα κιόλας μαθήματα, διαπιστώνεται η τάση του ελληνόγλωσσου διδασκόμενου να τονίζει εσφαλμένα πληθώρα λέξεων της γλώσσας-στόχου (Δρακούλη & Μηλιώνη, 2010)· στη διαγλώσσα του, στην αυτόνομη εκείνη “ιδιοσυγκρασιακή” γλωσσική μορφή, την οποία δημιουργεί, ως αυθόρμητη έκφραση, στην προσπάθεια “κατάκτησης” της ξένης γλώσσας (Selinker, 1972), καταγράφονται ποικίλα τονικά λάθη τόσο στον προφορικό λόγο (παρατονισμός διαφόρων λέξεων, όπως *genitori*, *lettera*, *abitano* αντί των *genitori*, *lettera*, *abitano*), όσο και στον γραπτό: παράλειψη της αναγραφής των τονικών συμβόλων (*Così, nonostante il loro restringimento d'uso, ...*)· χρήση της βραχείας στη θέση της οξείας και αντιστρόφως (*La ragazza è rimasta impietrita*)· γ. αντικατάσταση του τόνου με την απόστροφο (*Il Museo d'Arte Moderna in questi giorni si può visitare solo nel pomeriggio*)· δ. εσφαλμένη τοποθέτηση του τονικού σημείου σε σχέση με τη θέση του τονούμενου φωνήεντος (*È vero perché Tonia finisce i suoi studi*).

Μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος

Δεδομένου ότι υπάρχει ένα μεγάλο ερευνητικό κενό σε ζητήματα “διαχείρισης” του τονισμού των λέξεων εκ μέρους των ελληνόφωνων που διδάσκονται την Ιταλική στη χώρα μας, διερευνήθηκε περαιτέρω το θέμα με σκοπό την άντληση δεδομένων χρήσιμων για την επίτευξη μιας αποδοτικότερης διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας στις “τάξεις των ιταλικών”. Το έναυσμα δόθηκε από σειρά ηλεκτρονικών εργασιών που συντάχθηκαν στα πλαίσια εξ αποστάσεως προγράμματος διδακτικής κατάρτισης, από εκπαιδευόμενους-κατόχους πιστοποίησης γλωσσομάθειας της Ιταλικής σε επίπεδο Γ2, την επίβλεψη και την αξιολόγηση των οποίων είχε αναλάβει η συντάκτρια της παρούσας μελέτης.

Ιδιαίτερα εμφανής από την πρώτη κιόλας εργασία υπήρξε η εξής αντιφατική κατάσταση: παρότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν αναπτύξει πολύ ικανοποιητικά την επικοινωνιακή τους ικανότητα στην Ιταλική γλώσσα, τα κείμενά τους παρουσίαζαν διαφορών ειδών αποκλίσεις αναφορικά με την (ορθο)γραφική απεικόνιση των τόνων· η ποσότητα και η συχνότητα εμφάνισης των αποκλίσεων αυτών δεν άφηνε καμία αμφιβολία ότι επρόκειτο για γλωσσικά λάθη. Το γεγονός παρουσίαζε ακόμα μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον υπό το πρίσμα διαπιστώσεων ειδικών αναφορικά με το ότι η διαγλώσσα (και τα λάθη που απορρέουν από την ύπαρξή της) αποτελεί ένα ενδιάμεσο και μεταβατικό στάδιο το οποίο κάθε διδασκόμενος χρησιμοποιεί, ως στρατηγική εκμάθησης, έως ότου κατακτήσει μια επαρκή γνώση του συστήματος της γλώσσας-στόχου (Corder, 1976). *Προς τι, λοιπόν, τα λάθη τονισμού σε άτομα με γνώση της Ιταλικής σε επίπεδο Γ2; Για τι είδους λάθη πρόκειται και με ποια συχνότητα καταγράφονται; και, τέλος, Τι θα μπορούσε να οδηγήσει τον ελληνόφωνο διδασκόμενο προς μία καλύτερη διαχείριση του τονικού συστήματος της γλώσσας-στόχου;*

Βασικά χαρακτηριστικά της διεξαχθείσας έρευνας

Άξονες και στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας: Το εν λόγω ερευνητικό εγχείρημα διενεργήθηκε βάσει της αρχής της *Αντιπαραβολικής Ανάλυσης της Διαγλώσσας* (Granger, 1998) και εστίασε στη μελέτη του τρόπου χρήσης της γραφικής απεικόνισης-αναπαράστασης του λεκτικού τόνου στη γλώσσα-στόχο εκ μέρους ελληνόγλωσσων σπουδαστών με πιστοποίηση της άριστης γνώσης της Ιταλικής, σε αντιπαραβολή με όσα υπαγορεύει σχετικά η *νόρμα*, η γλωσσική ποικιλία της Ιταλικής η οποία αναγνωρίζεται ως ο κανόνας για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 1999, σελ. 1003).

Οι στόχοι που η εν λόγω έρευνα έθεσε αφορούσαν: α) τον εντοπισμό, την καταγραφή και την κατηγοριοποίηση των αποκλίσεων των σπουδαστών από την τυποποιημένη ορθογραφική χρήση των τόνων, β. τον εντοπισμό των αιτίων που προκαλούν αποκλίνουσες γλωσσικές πραγματώσεις του είδους κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, γ. τη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης του φαινομένου στο πλαίσιο της οργανωμένης διδασκαλίας-εκμάθησης της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας.

Η μεθοδολογία της έρευνας: Για την εις βάθος διερεύνηση της ορθογραφικής χρήσης των τόνων από ελληνόφωνους σπουδαστές της Ιταλικής υιοθετήθηκε η συγκριτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων η οποία αξιοποιεί Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων Μαθητικού Λόγου, μεγάλου όγκου, δηλαδή, συλλογές «μηχανο-αναγνώσιμου» αυθεντικού (προφορικού ή γραπτού) γλωσσικού υλικού (McEnery & Wilson, 1996, σελ. 177) το οποίο: α. έχει παραχθεί από διδασκόμενους της υπό διερεύνηση φυσικής γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας, β. έχει συλλεχθεί με συγκεκριμένα (γλωσσολογικά, γλωσσοδιδασκτικά, στατιστικά, δειγματοληπτικά) κριτήρια, γ. είναι προσπελάσιμο και εύκολα επεξεργάσιμο με τη χρήση εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας. Η εν λόγω είναι μια γρήγορη και αξιόπιστη επιστημονική μέθοδος (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015): α. ανάδειξης και επεξεργασίας της ποσοτικής διάστασης των υπό διερεύνηση γλωσσικών δεδομένων και β. ανάδυσης πτυχών της οργάνωσης της μελετώμενης γλωσσικής μορφής (της διαγλώσσας).

Η τεχνική δειγματοληψίας: Για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα και η ελαχιστοποίηση του σφάλματος εκτίμησης της έρευνας, η επιλογή του *δειγματοληπτικού πλαισίου*, των επιμορφούμενων-συντακτών οι εργασίες των οποίων θα συγκροτούσαν το ΗΣΚ Μαθητικού Λόγου (εφεξής ΗΣΚ1) έγινε με τη στρατηγική της *σκόπιμης δειγματοληψίας* [purposive sampling], βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι οι συμμετέχοντες αποτελούν *καλώς ορισμένα σύνολα ατόμων* [sample surveys], καθώς έχουν στην κατοχή τους τις απαιτούμενες πληροφορίες που εξυπηρετούν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας· υπό το πρίσμα αυτό, η έρευνα μπορεί να εξυπηρετηθεί ανεξαρτήτως του μεγέθους του συνόλου των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008). Από σύνολο των σπουδαστών του διδακτικού προγράμματος επιλέχθηκαν 6 σπουδαστές και 14 σπουδάστριες, ώστε το ποσοστό των συμμετεχόντων ανά φύλο να απεικονίζει την πραγματική αναλογία - 30% (αντρών) προς 70% (γυναικών)- η οποία συναντάται στις “μεγαλύτερες” τάξεις των ιταλικών (Μικρός, 2009). Οι 20 επιλεγέντες αποτέλεσαν τον καλώς ορισμένο πληθυσμό της έρευνας [population], καθώς τους διακρίνουν όλους τα εξής κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά: α. είχαν τη Νεολληνική ως μητρική γλώσσα, β. ήταν ενήλικες, γ. προέρχονταν από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας, γ. βρίσκονταν, βάσει πιστοποίησης, στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας της Ιταλικής, δ. φοιτούσαν στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα διδακτικής κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, ε. είχαν την ίδια επιβλέπουσα καθηγήτρια για τις εργασίες τους. Στη συνέχεια, με *συσταδική δειγματοληψία* [cluster sampling] (Τάντος et alii, 2015) διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες-συστάδες αναφορικά με το χαμηλό (2,4%-28,6%) ή το υψηλό (43,7%-100%) ποσοστό λαθών που κατέγραψαν κατά την πρώτη εργασία που εκπόνησαν.

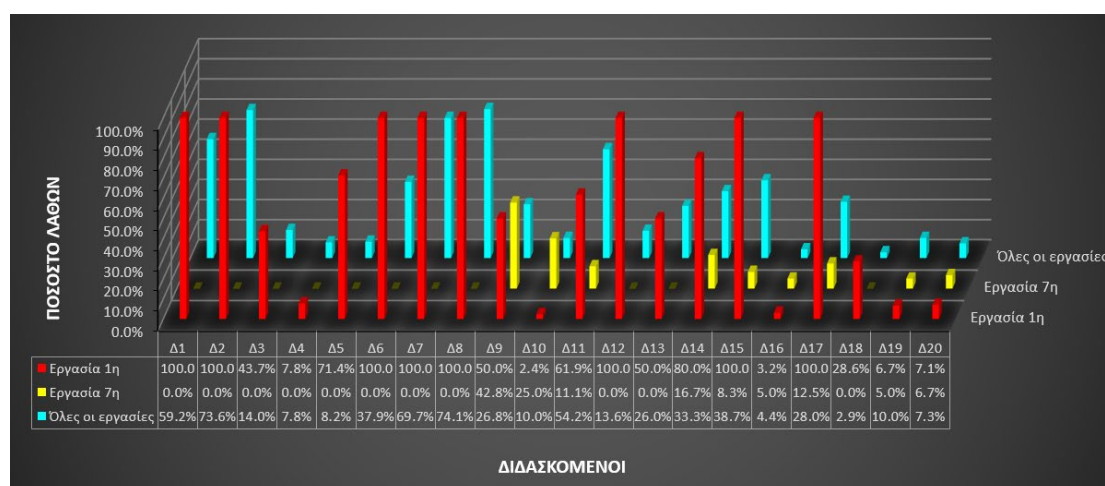
Το υπό εξέταση γλωσσικό υλικό: Το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου που σχηματίστηκε (ΗΣΚ1) απάρτισαν 7 από τις εργασίες που οι 20 επιλεγόμενοι σπουδαστές παρέδωσαν σε ηλεκτρονική μορφή για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος που παρακολουθούσαν. Επρόκειτο για τα κείμενα 140 ηλεκτρονικών εργασιών αποκλίνουσας παραγωγής γραπτού λόγου (ελεύθερης ανάπτυξης με ερέθισμα μια απλή οδηγία), πάνω σε 7 διαφορετικά θέματα (ίδια για όλους), τα οποία συνέταξαν στην Ιταλική γλώσσα. Συμπεριλήφθηκαν ολόκληρες οι εργασίες (συνολικού αριθμού 27.677 λέξεων) έτσι ώστε: α. να μην διακοπεί η κειμενική συνέχεια και η νοηματική συνοχή του παραγόμενου λόγου, β. να διατηρηθεί στο ακέραιο η αυθεντικότητα του εξεταζόμενου γλωσσικού υλικού γ. να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα του (ορθο)γραφικού τρόπου απεικόνισης των τόνων εκ μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παρότι παραχωρήθηκε άδεια για τη χρήση του περιεχομένου των ιδιωτικών αυτών κειμένων-εργασιών για διδακτικούς-ερευνητικούς σκοπούς, προτιμήθηκε η στο έπακρο διατήρηση της διαδικασίας ανωνυμοποίησης αναφορικά με τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν. Τα κείμενα του ηλεκτρονικού σώματος κειμένων των εκπαιδευόμενων (ΗΣΚ1), στη συνέχεια, διορθώθηκαν, σύμφωνα με τους κανόνες της *νόρμας*, και αποτέλεσαν το ΗΣΚ Αναφοράς της έρευνάς μας (από δω και στο εξής ΗΣΚ2) με το οποίο αντιπαραβλήθηκε ο μαθητικός λόγος (ΗΣΚ1). Το αρχικό στάδιο της διόρθωσης έγινε με τη βοήθεια ψηφιακών «εργαλείων» αυτόματης επεξεργασίας κειμένων στην Ιταλική γλώσσα (ItalianCorrector.com, Plagiarisma.net) και κατόπιν, για την εξάλειψη κάθε πιθανότητας λάθους και την αποφυγή κάθε παρέκκλισης από την επίσημη τυπική Ιταλική, ελέγχθηκαν (όπως συμβουλεύουν και οι κατασκευαστές-διαχειριστές των εφαρμογών αυτών: βλ.

correziononline.it· βλ. και Τάντος et alii, 2015) και από τρεις Φιλολόγους της Ιταλικής Γλώσσας, δύο φυσικούς ομιλητές και μία Ελληνίδα.

Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν: Ο εντοπισμός του πλήθους των τονούμενων λέξεων στα εκτενή υπό εξέταση ΗΣΚ, θα ήταν εξαιρετικά δύσκολος, κοπιώδης και χρονοβόρος χωρίς τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού γλωσσικής ανάλυσης (Μικρός, 2009). Για την αυτοματοποιημένη επεξεργασία των κειμένων χρησιμοποιήσαμε το AntConc (Anthony, 2014), ένα ιδιαίτερα χρηστικό πρόγραμμα το οποίο μπορεί να επεξεργαστεί και να αναλύσει ηλεκτρονικά σώματα κειμένων (και σε πολυτονικό σύστημα γραφής) των περισσότερων φυσικών γλωσσών του κόσμου, με μόνη προϋπόθεση τα εισαχθέντα αρχεία κειμένων να είναι σε μορφή *.txt. Επιπλέον, το εν λόγω εργαλείο διευκόλυνε την έρευνά μας για τους εξής λόγους: α. είναι λογισμικό ελεύθερα διαθέσιμο στον Παγκόσμιο Ιστό· β. μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιοδήποτε λειτουργικό σύστημα (Linux, Mac, Windows), γ. διατίθενται συχνά ενημερωμένες εκδόσεις του· δ. έχει δοκιμαστεί ποικιλοτρόπως σε διάφορα πεδία ερευνών, συμπεριλαμβανομένων της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής των Ξένων Γλωσσών· ε. έχει συμβάλει καθοριστικά στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων, όπως αποδεικνύει πλήθος σχετικών επιστημονικών δημοσιεύσεων (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο *Concordance Plot Tool* του εν λόγω λογισμικού το οποίο συγκρίνει μεταξύ τους τα υπό διερεύνηση ΗΣΚ για να εντοπίσει την ποσότητα και τη θέση των αναζητούμενων στοιχείων μέσα στο κάθε κείμενο χωριστά. Τα αποτελέσματα παρέχονται μέσω *σχεδιαγράμματος περιοχής γραμμωτού κώδικα* (barcode). Στην εν λόγω έρευνα εξετάστηκαν αντιπαραβολικά το ΗΣΚ1 και το ΗΣΚ2 για τον εντοπισμό και την ανάδειξη των τονικών λαθών στη διαγλώσσα των συμμετεχόντων σπουδαστών. Από το πρόγραμμα ζητήθηκε ο εντοπισμός στα διερευνούμενα ΗΣΚ δύο ομάδων χαρακτήρων. Η πρώτη ομάδα αποτελείτο από τα φωνήεντα (κεφαλαία και μικρά) της ιταλικής αλφαβήτου τονισμένα με σωστό τρόπο (με βαρεία, οξεία και περισπωμένη) τα οποία είτε συναντώνται μόνα τους, είτε εμπεριέχονται μέσα σε τονιζούμενες λέξεις: *à, ù, ò, ì, è, é, â, ê, î, ô, û, Á, Û, Ò, Ì, È, É, Â, Ê, Ô, Î, Û*. Με την ολοκλήρωση της αναζήτησης των συγκεκριμένων χαρακτήρων, συγκρίνονταν οι γραμμωτοί κώδικες των δύο εξεταζόμενων ΗΣΚ· οποιαδήποτε απόκλιση του ΗΣΚ1 από το ΗΣΚ2 σηματοδοτούσε λάθος τονισμό. Η δεύτερη ομάδα χαρακτήρων που αναζητήθηκε απαρτιζόταν από γράμματα τα οποία συναντώνται συχνά στα κείμενα των διδασκόμενων παρότι φέρουν εσφαλμένη τονική απεικόνιση (*á, ú, ó, í, Á, Û, Ó, Í, á, é, ó, ì, u, Á, É, Ê, Ô, Î, Û, 'a, 'e, 'i, 'o, 'u, 'A, 'E, 'I, 'U, a', e', i', o', u', A', E', I', O', U'*). Ο διαχωρισμός των αναζητούμενων χαρακτήρων σε δύο ομάδες διενεργήθηκε για λόγους ευκολίας “ανάγνωσης” των αποτελεσμάτων. Αφότου ολοκληρώθηκε η συλλογή των ευρημάτων, αναλύθηκαν και συσχετίστηκαν μεταξύ τους τα δεδομένα που προέκυψαν, υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία και τα κυριότερα από αυτά παραστάθηκαν πινακογραφικά και απεικονίστηκαν γραφικά.

Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας που διενεργήθηκε σε σχέση με τις πτυχές του φαινομένου της (ορθο)γραφικής απεικόνισης των λεκτικών τόνων που εξετάζονται είναι τα εξής: Ήδη από την πρώτη εργασία έγινε αντιληπτό ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους είχαν περιορισμένες γνώσεις αναφορικά με τον σωστό τρόπο δήλωσης των γραπτών τόνων των λέξεων της Ιταλικής, παρότι είχαν αναπτύξει ικανοποιητικά την επικοινωνιακής

τους ικανότητας στη γλώσσα-στόχο. Όπως αναδεικνύεται και στη γραφική αναπαράσταση που παρατίθεται στην παρούσα μελέτη, 14 εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό τονικών λαθών στην πρώτη εργασία το οποίο άλλοτε άγγιζε ή ξεπερνούσε το 50% (διδασκόμενοι Δ3=7/16, ποσοστό 43,75% και Δ9=7/14, ποσοστό 70%), άλλοτε ήταν υψηλότερο του ποσοστού των σωστών τονικών απεικονίσεων (Δ11= 13/21, ποσοστό 61,9%· Δ14= 16/20, ποσοστό 80%) και άλλοτε, ακόμα, έφτανε το 100% (Δ1, Δ2, Δ6, Δ7, Δ8, Δ12, Δ15, Δ17) καθώς οι εκπαιδευόμενοι είτε παρέλειπαν το διακριτικό σημείο του τόνου (Δ7= 15/15, ποσοστό 100%), είτε το αντικαθιστούσαν με την απόστροφο (Δ1, Δ2, Δ6, Δ12, Δ15). Σημαντική μείωση των λαθών ανέδειξε η σύγκριση των ΗΣΚ1 και ΗΣΚ2 στις επόμενες εργασίες των 14 αυτών εκπαιδευομένων, μείωση η οποία σχετιζόταν με τις επισταμένες συστάσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας για περαιτέρω μελέτη του τονικού συστήματος της Ιταλικής και επιμελέστερη χρήση των τονικών σημείων. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σπουδαστές, κατέγραψαν σημαντική μείωση των παραγόμενων τονικών λαθών ήδη από τη 2^η εργασία: μόλις στο 7,69% ανέρχεται το ποσοστό λαθών των Δ3 και Δ15, στο 16,66% του Δ9, στο 12,5% του Δ13, στο 0% το ποσοστό λαθών των Δ5 και του Δ12, ενώ περιορίστηκε το ποσοστό λαθών του Δ17 στο 36,36% και του Δ6 στο 58%. Άλλοι σπουδαστές εκδήλωσαν μεγαλύτερη δυσκολία στη διόρθωση των συγκεκριμένων γλωσσικών λαθών και άρχισαν να σημειώνουν βελτίωση σε μεταγενέστερες εργασίες τους: ο Δ2 από την 4^η εργασία (όπου κατέγραψε μηδενική παρουσία τονικών λαθών) και ο Δ8 από την 5^η εργασία (8/22 λάθη, ποσοστό 36,36%). Έως την τελευταία γραπτή εργασία που εξετάστηκε (7^η) η βελτίωση της πρώτης αυτής ομάδας εκπαιδευομένων υπήρξε θεαματική: το ποσοστό λαθών στις γραπτές παραγωγές τους μειώθηκε σημαντικά: μηδενικό καταγράφεται το ποσοστό λαθών για τους περισσότερους από αυτούς (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ12 και Δ13), ενώ σαφώς μειωμένο (σε σχέση με την 1^η εργασία) εμφανίζεται το ποσοστό τονικών λαθών των Δ9 (42,8%), Δ11 (11,1%), Δ14 (16,7%), Δ15 (8,3%) και Δ17 (12,5%).



Γράφημα 1: Ποσοστά τονικών ορθογραφικών λαθών όπως εντοπίζονται στο ΗΣΚ1

Οι έξι (6) εκπαιδευόμενοι/ες, οι οποίοι αποτέλεσαν τη 2^η ομάδα-συστάδα, παρουσίασαν, εξ αρχής, πολύ χαμηλά ποσοστά τονικών λαθών: από ένα λάθος έχουν τα αρχεία της 1^{ης} εργασίας των Δ4 (παράλειψη του τόνου στη λέξη *gia* αντί του *già*), Δ10 (παράλειψη του τόνου στη λέξη *così* αντί του *così*), Δ16 (χρήση της βαρείας στη θέση της οξείας στη λέξη *sè* αντί του *sé*), Δ19 (χρήση της αποστροφού αντί του τόνου *E'* στη θέση του *È*), Δ20 (χρήση της

βαρείας στη μονοσύλλαβη λέξη *su* η οποία δεν τονίζεται)· τέσσερα (4) είναι τα τονικά λάθη που εντοπίζονται στο αρχείο της πρώτης εργασίας του Δ18 τα οποία αφορούν τρεις (3) φορές τη χρήση της βαρείας στη θέση της οξείας (στη λέξη *perchè* αντί του *perché*) και μία φορά τη χρήση της οξείας στη θέση της βαρείας (στη λέξη *é* αντί του *e*). Στους σπουδαστές αυτούς η επιβλέπουσα καθηγήτρια, λόγω του χαμηλού αριθμού των λαθών τονισμού, δεν έκανε καμία σχετική αναφορά. Παρακολουθώντας τις ορθογραφικές αποκλίσεις των τόνων στα αρχεία των επόμενων εργασιών της ομάδας των 6 αυτών εκπαιδευόμενων, όπως τις ανέδειξε η σύγκριση των ΗΣΚ1 και ΗΣΚ2, διαπιστώνεται ότι δεν σημειώνονται ιδιαίτερες μεταβολές ούτε ως προς τα ποσοστά παρουσίας τονικών λαθών (τα οποία διατηρούνται σε πολύ χαμηλά επίπεδα), ούτε ως προς την τυπολογία των λαθών που παράγουν, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

	1 ^η εργ.	2 ^η εργ.	3 ^η εργ.	4 ^η εργ.	5 ^η εργ.	6 ^η εργ.	7 ^η εργ.
Δ4	-	<i>poichè</i>	<i>perchè</i>	<i>piu</i>	-	-	-
Δ10	-	<i>perchè</i>	<i>é</i> , <i>perchè</i>	<i>perchè</i> , <i>E</i>	<i>perchè</i> , <i>E</i>	-	<i>e</i> , <i>e</i>
Δ16	-		<i>af-</i> <i>finchè</i>	<i>citta</i>	-	-	<i>af-</i> <i>finchè</i>
Δ18	-	<i>poichè</i> , <i>E</i> , <i>affinchè</i> , <i>af-</i> <i>finchè</i>	-	-	<i>menu</i>	-	-
Δ19	-	-	<i>é</i> , <i>e'</i>	<i>poichè</i>	-	<i>'E</i> , <i>meta</i> , <i>sara</i> , <i>sara</i> , <i>facilita</i> , <i>puo</i>	<i>nonchè</i>
Δ20	-	-	-	<i>perche'</i> , <i>perche'</i>	-	<i>perche'</i>	<i>perche'</i>

Η επαναληψιμότητα των παραγόμενων λαθών μαρτυρά την παρουσία του φαινομένου της *απολίθωσης* (Minniti-Gonias, 2004-2005) κατά την οποία, στη διαγλώσσα του “προχωρημένου” (συνήθως) μαθητή, οι κανόνες του μελετώμενου γλωσσικού συστήματος παύουν να δέχονται μεταβολές (γλωσσική στασιμότητα), καθώς ο διδασκόμενος θεωρεί ότι, οι υπάρχουσες γνώσεις του επαρκούν για την ικανοποιητική εξυπηρέτηση των προσωπικών επικοινωνιακών του “αναγκών”.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας αντιπαραβολικής γλωσσολογικής έρευνας, η οποία διεξήχθη: α. βάσει της ευέλικτης και αξιόπιστης επιστημονικής μεθοδολογίας που αξιοποιεί Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων Μαθητικού Λόγου στη μελέτη, την περιγραφή και τη διδασκαλία των γλωσσών και β. με τη χρήση εξειδικευμένου ελεύθερου λογισμικού γλωσσικής ανάλυσης (AntConc), διερευνήθηκε ο τρόπος χρήσης του ορθογραφικού τόνου των λέξεων της Ιταλικής στη διαγλώσσα “προχωρημένων” ελληνόφωνων σπουδαστών και αναδείχθηκαν τα εξής: α.

καμία από τις αρχικές εργασίες των συμμετεχόντων, δεν παρουσίασε μηδενικό αριθμό τονικών λαθών, απόδειξη των μεγάλων δυσκολιών διαχείρισης του τονικού συστήματος της γλώσσας-στόχου ακόμα και από διδασκόμενους οι οποίοι βρίσκονται σε ανωτέρα επιπέδα γλωσσολογικής μάθησης· β. εντοπίστηκαν διαφόρων ειδών τονικά λάθη, τόσο *διαγλωσσικού* όσο και *ενδογλωσσικού* χαρακτήρα, που οφείλονται στην αρνητική παρεμβολή της μητρικής και την ανεπαρκή γνώση του ιταλικού τονικού συστήματος αντίστοιχα, γ. καταγράφηκαν υψηλά ποσοστά τονικών λαθών (394 λάθη στις 1607 τονιζόμενες λέξεις) στις εργασίες του ΗΣΚ1.

Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ενδεδειγμένης διδασκαλίας των κανόνων του φωνολογικού-τονικού συστήματος της γλώσσα-στόχου (Minniti-Gonias, 2012), ιδιαιτέρως όταν διδάσκεται ως ξένη γλώσσα. Η ανεπαρκής, όντως, γνώση του τονικού συστήματος της Ιταλικής, είναι ένα από τα “κεφάλαια” που απομακρύνουν πλήθος διδασκόμενους από το να “κατακτήσουν” τη γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή, καθώς επιτρέπει την επιβίωση της διαγλώσσας και του τρόπου που καθένας αντιλαμβάνεται τους ορθογραφικούς κανόνες τονισμού της γλώσσας-στόχου. Αποτελεί, επομένως, αναγκαιότητα να ενταχθεί το εν λόγω “κεφάλαιο” τόσο στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων όσο και στη διδακτική πρακτική “των ιταλικών” από τις αρχικές κιόλας εκπαιδευτικές συναντήσεις με κάθε ομάδα-στόχο.

Βιβλιογραφία

- Anthony, L. 2014. AntConc Version 3.4.3. Tokyo: Waseda University.
- Botinis, A. (2009). *The Phonetics of Greek*. Athens: ISEL Editions.
- Corder, S.P. (1976). *The Significance of Learner's Errors*. IRAL, 5, 161-170.
- Dardano M. & Trifone P. (2006). *Grammatica italiana*. Milano: Zanichelli.
- Granger, S. (1998). “The Computer Learner Corpus”. In S. Granger (ed.), *Learner English on Computer*. London: Addison Wesley Longman, σς. 3-18.
- McEnery, T. & Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: University Press.
- Minniti-Gonias, D. (2012). *Italiano LS. Teoria e prassi*. Atene: [s.ed.].
- Minniti-Gonias, D. (2004-2005). *Lezioni di Linguistica applicata all'italiano*. Atene.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, 10/3, 209-231.
- Αραποπούλου Μ. & Γιαννουλοπούλου Γ. (1999) Γλωσσάριο. Στο Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *“Ισχυρές”- “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, τόμ. Β'. Θεσ/νίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σς. 997-1004.

Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη Γ. (2015) *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*, Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Δρακούλη, Α. & Μηλιώνη, Γ. (2014), Τα συνηθέστερα λάθη μεταφοράς των φυσικών ομιλητών της Ελληνικής που διδάσκονται την Ιταλική στην Ελλάδα, απόρροια της έντονης παρέμβασης της μητρικής τους γλώσσας και το φαινόμενο του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, τόμ. II. Πάτρα: Typocenter, σς. 376-380.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κάππα, Ι. (2002). *Φωνολογία: Εισαγωγή στις θεμελιώδεις έννοιες*. Αθήνα: Εκδ. Βήτα.

Μικρός, Γ. (2007). *Στατιστικές προσεγγίσεις στην αυτόματη κατηγοριοποίηση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Τάντος, Α. et alii (2015). *Υπολογιστική Γλωσσολογία*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Η παραδοσιακή μουσική και το δημοτικό τραγούδι στα Προγράμματα Σπουδών

Καραγιώργου Αικατερίνη, Εκπ/κός Π.Ε.70, Διδάκτορας, kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Περίληψη

Σημαντικό στοιχείο του λαϊκού προφορικού πολιτισμού αποτελεί η παραδοσιακή μουσική και το δημοτικό τραγούδι, αυθεντικές εκδηλώσεις της λαϊκής ψυχής του απώτατου παρελθόντος. Ωστόσο, η γόνιμη επιστροφή στις ρίζες του υπεύθυνου, αυτενεργού ατόμου, για να συλλέξει στοιχεία χρήσιμα για το ίδιο και την κοινωνία του, συμβάλλει στη διατήρηση της ειδοποιού διαφοράς του στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Με αφετηρία αυτή την παραδοχή στη βιβλιογραφική αυτή μελέτη θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την ένταξη και αξιοποίηση της παραδοσιακής μουσικής και των δημοτικών τραγουδιών μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2001, 2003 2011 και 2015) στη δημοτική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: παραδοσιακή μουσική, δημοτικό τραγούδι, λαϊκός πολιτισμός

Εισαγωγή

Με τον όρο ‘Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική’ εννοούμε το Δημοτικό Τραγούδι, τη Βυζαντινή Μουσική και την Αρχαία Ελληνική Μουσική, η οποία δεν αποτελεί ζώσα μουσική αλλά στην οποία έχουν τις ρίζες τους η βυζαντινή μουσική και το δημοτικό τραγούδι. Το Δημοτικό Τραγούδι και η Βυζαντινή Μουσική, είναι η μουσική του χθες και των προγόνων μας, που εξακολουθεί να ζει και σήμερα (Μαυροειδής 1992: 5). Εκκινώντας από τη φράση του Ίωνα Δραγούμη (1981: 35), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Πήγαινε στα δημοτικά τραγούδια, στη δημοτική τέχνη, και στη χωριάτικη και στη λαϊκή ζωή, για να βρεις τη γλώσσα σου και την ψυχή σου, και μ' αυτά τα εφόδια, αν έχεις ορμή μέσα σου και φύσημα, θα πλάσεις ό,τι θέλεις, παράδοση και πολιτισμό και αλήθεια και φιλοσοφία.»* θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την ένταξη και αξιοποίηση της παραδοσιακής μουσικής και των δημοτικών τραγουδιών μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ. & Ν.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) στη δημοτική εκπαίδευση.

Η παραδοσιακή μουσική και το δημοτικό τραγούδι

Τα δημοτικά τραγούδια ή δημώδη άσματα είναι από τα πιο σημαντικά μνημεία του λόγου, όπου αντικατοπτρίζεται ο ψυχικός κόσμος, τα ήθη και η πνευματικότητα του λαού (Μπενέκος, 2006). Το δημοτικό τραγούδι ως λογοτεχνικό είδος γεννήθηκε μέσα από την προφορική λογοτεχνική παράδοση, από την ανάγκη του λαού να συγκεράσει την ποιητική και μουσική έκφραση της λαϊκής ψυχής των Ελλήνων στο πέρασμα των αιώνων. Το δημοτικό τραγούδι διακρίνεται από το έντεχνο. Συγκεκριμένα: «Βασικό στοιχείο στο δημοτικό μας τραγούδι είναι η στενή σχέση ανάμεσα στην ποίηση και τη μουσική.... Αντίθετα από το έντεχνο τραγούδι, όπου συνήθως έτοιμος ποιητικός λόγος

μελοποιείται από το συνθέτη, στο δημοτικό τραγούδι μουσική και κείμενο γεννιούνται ταυτόχρονα. Ο λαός φτιάχνει τους στίχους του τραγουδιστά» (Θέμελης, 1972: 66).

Τα δημοτικά τραγούδια τελούν σε «οργανική» ενότητα με «το έθιμο, τη γιορτή, το πανηγύρι» (Μιχαήλ – Δέδε, 1987), όπου τραγουδιούνται αλλά και σε διάδραση προδίδοντας -προς αμφοτέρα- ζωντάνια, παραστατικότητα και συναίσθημα. Ο ρυθμός και το μουσικό μέρος της μελωδίας από τη μια αλλά και οι στίχοι των δημοτικών τραγουδιών από την άλλη αλληλοαναπληρώνουν και συνθέτουν - ολοκληρώνουν το έθιμο, τη γιορτή. Έτσι παρατηρείται πολλάκις η μελωδία να κυριαρχεί και να παραγκωνίζεται ο στίχος ή για χάρη πάλι της μελωδίας να οδηγούμαστε στην παρερμηνεία των στίχων και τανάπαλιν.

Ο ποιητικός και συνάμα μουσικός αυτός λόγος είναι απόσταγμα της ίδιας τη ζωής δημιουργήμα των ανώνυμων και προικισμένων δημιουργών. Αποτελεί το δημοτικό τραγούδι αναπόσπαστο κομμάτι της λαϊκής μας παράδοσης και ένα πολύτιμο συστατικό της ιστορικής πορείας του τόπου, ένα πνευματικό εργαλείο και ένας αυθεντικός τρόπος έκφρασης του λαού. Το δημοτικό τραγούδι είναι τόσο άμεσα συνυφασμένο με κάποιες «εκφάνσεις- εκδηλώσεις» του λαϊκού πολιτισμού, που δε νοείται έθιμο ή γιορτή χωρίς αυτό. Μάλιστα, το συναντούμε ακόμα και σε περιπτώσεις, όπου δεν υπάρχει εμφανής εννοιολογική σύνδεση (Μιχαήλ – Δέδε, 1987). Ακόμη και στις μέρες μας η δημοτική μουσική έχει τελετουργικό ρόλο και πλαισιώνει τις εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων σε κάθε είδους περίσταση όπως τα νανουρίσματα, τα τραγούδια του γάμου, τα θρησκευτικά/λατρευτικά τραγούδια, τα μοιρολόγια, κ.ά. (Θέμελης, 1972: 66).

Στην ελληνική ύπαιθρο εκατοντάδες χρόνια τώρα ο Έλληνας καλλιέργησε και προσέδωσε ευγενή στοιχεία στο χαρακτήρα του, έντονα συναισθήματα στον ψυχοσύνθεσή του και ανέπτυξε εξαιρετικά τη θυμοσοφία του. Τήρησε τα ήθη και τα έθιμά του και τραγούδησε σε αμέτρητο πλήθος στίχων και ήχων «τους θριάμβους και τους ολέθρους του γένους», τον καημό, τον πόνο, τη χαρά, τη λύπη, τον πόθο και την ελπίδα, τη νοσταλγία και την πικρία του ξενιτεμένου, την αγάπη και τον έρωτα (Σιαμπανόπουλος, 1988). Οι πανηγυρικοί εορτασμοί (Μιχαήλ – Δέδε, 1987) στην Ελλάδα, οι οποίοι δεν έχουν μόνο εύθυμο χαρακτήρα αλλά και λυπητερό ή ακόμα και κυκλοθυμικό σκιαγραφούν την ψυχοσύνθεση του Έλληνα. Η ευθυμία με τη μελαγχολία, η πίκρα με τη νοσταλγία, η χαρά με τη θλίψη εναλλάσσονται και εξωτερικεύονται μουσικά μέσα από τη κλίση του Έλληνα για την ποίηση και την εγγενή του μουσικότητα. Τα βάσανα της ζωής από τη φτώχεια, την ξενιτειά, τη σκλαβιά, αλλά και η αγάπη και η ευσέβεια γίνονται τραγούδι και αποτυπώνουν ποιοτικά τα συναισθήματα της ελληνικής φυλής.

Το δημοτικό τραγούδι στην εκπαίδευση

Στην δημοτική εκπαίδευση -και όχι μόνο- η μουσική δύναται να κεντρίσει τη φαντασία ενός παιδιού και να του αποκαλύψει άγνωστες, για το ίδιο και για τους άλλους, δημιουργικές δυνάμεις και παράλληλα να του προσδώσει χαρά και ευχαρίστηση. Επίσης,

η μουσική προσφέρεται για πολλές δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και έκφρασης όπως για ομαδοσυνεργατική μάθηση και ποικίλες δραστηριότητες όπως το τραγούδι, η ορχηστρική μουσική, η μουσικοκινητική αγωγή, παραδοσιακοί χοροί (Σέργη, 1982: 3-4). Ωστόσο, διαπιστώνεται 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).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δημοτικό τραγούδι

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη μουσική στο Δημοτικό Σχολείο, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Υπ.Ε.Π.Θ (Πρόγραμμα μουσικής ΥπΕΠΘ, 2001, Π.Ι.) με τη διδασκαλία της μουσικής επιδιώκονται μεταξύ των επιμέρους ειδικών σκοπών οι μαθητές: «Να έλθουν σε επαφή με τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης (το δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος) και να εκτιμήσουν την αξία τους.», «Να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες Τέχνες και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο.» και «Να αναπτύξουν, μέσω της Μουσικής, πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίησή τους» (Πρόγραμμα μουσικής ΥπΕΠΘ, 2001, σ. 340). Επίσης στους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) για τους μαθητές της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης περιλαμβάνεται οι μαθητές: «Να τραγουδούν και να παίζουν κομμάτια από διάφορες εποχές, τόπους και πολιτισμούς, με αυξανόμενο έλεγχο των μουσικών στοιχείων». Αντίστοιχα, "υπάρχει μέριμνα": «Να ακούν μια ποικιλία ειδών μουσικής από διάφορα στυλ και κουλτούρες, του παρελθόντος και του παρόντος και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τα ξεχωριστά τους στοιχεία» (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, 2001: 342-345).

Επίσης, στα πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας του 2ου κύκλου προτεινόμενο θέμα αποτελεί η: «Παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας: Συλλογή και εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών και χορών από τα διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας μας.» (Α.Π.Σ., 2003: 345). Οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες του σχεδίου εργασίας είναι ο ήχος, η παράδοση, ο πολιτισμός, η επικοινωνία και οι προεκτάσεις του αφορούν στη Γεωγραφία, τη Γλώσσα, την Ιστορία, τη Φυσική Αγωγή, και τα Εικαστικά. (Α.Π.Σ., 2003).

Από τη μελέτη (Σταύρου, 2004) των σκοπών και των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (από το 1977) προκύπτει ότι παρουσιάζουν μια προοδευτικά πιο θετική στάση προς τη δημοτική μουσική και τούτο διαπιστώνεται στα Α.Π.Σ. του δημοτικού σχολείου, χωρίς να μεταβάλλεται όμως η σχολική πραγματικότητα, η οποία συγκαθορίζεται και από άλλους παράγοντες, όπως ο/η εκπαιδευτικός της τάξης. Ο σύνθετος ρόλος του δασκάλου και η υποβαθμισμένη Μουσική εκπαίδευση, που οφείλεται στη μη ενσωμάτωση στοιχείων του Α.Π. στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων, τον αποκόπτουν από τον τελικό αποδέκτη, το μαθητή και παρατηρείται «... 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). Ωστόσο, οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής για τη διδασκαλία της μουσικής και της δημοτικής μουσικής ειδικότερα, στο δημοτικό σχολείο -θεωρεί- είναι ένα βήμα προς τη θετική κατεύθυνση. Συνάμα, η ανεπάρκεια των μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών τους, η έλλειψη κτιριακών υποδομών, υλικοτεχνικής υποδομής και μέσων αλλά και η τοποθέτηση των δασκάλων της μουσικής σε πολλές σχολικές μονάδες συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες στην εκπλήρωση των στόχων της μουσικής και της παραδοσιακής μουσικής με αποτέλεσμα η διδασκαλία των παραδοσιακών τραγουδιών, στα σχολεία, να περιορίζεται στις ανάγκες των σχολικών γιορτών (Σταύρου, 2004: 2).

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής και δημοτικό τραγούδι

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011: 337) σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής είναι «πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης». Μελετώντας τα Επίπεδα, τους Άξονες γνωστικού περιεχομένου στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διαπιστώνουμε ότι στους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) και στις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης στο 1ο Επίπεδο (Νηπιαγωγείο, Α' και Β' τάξεις Δημοτικού) περιλαμβάνεται η «Παράδοση», και ο «Πολιτισμός», ενώ στο 2ο Επίπεδο (Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού) «Να τραγουδούν και να παίζουν μουσική από διάφορες εποχές και κουλτούρες.» και παράλληλα εντάσσεται η «Παράδοση» και ο «Πολιτισμός».

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής και δημοτικό τραγούδι

Στους στόχους του Ν.Π.Σ. Μουσικής εντάσσονται όλες τις εκφάνσεις της μουσικής αγωγής που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αναπτύσσονται σπειροειδώς διαθροωμένοι εντός τεσσάρων Θεματικών Οργανωτών έως και το Γυμνάσιο. Ο σκοπός του μαθήματος της Μουσικής είναι «η καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την ακρόαση, την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής.» (Ν.Π.Σ. Μ., 2015). Το Ν.Π.Σ. Μουσικής σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το μάθημα της Μουσικής θέτει ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα οι μαθητές και οι μαθήτριες να: «Αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά στη ζωή του ανθρώπου.» (Ν.Π.Σ. Μ., 2015: 7). Επίσης, στις «επιδιώξεις» του μαθήματος περιλαμβάνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων σε σχέση με τη μουσική στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης του μουσικού φαινομένου με στόχο ο/η μαθητής/τρια «να επεκτείνει τη γνωριμία του με τη μουσική διαφόρων τόπων, παραδόσεων,

εποχών καθώς και με τον πολιτισμικό ρόλο της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά και γεωγραφικά και να αναγνωρίζει ομοιότητες, διαφορές και αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο διαφόρων μουσικών ιδιωμάτων» (Ν.Π.Σ. Μ., 2015: 8).

Δημοτικό τραγούδι και άυλος λαϊκός πολιτισμός

Το δημοτικό τραγούδι αποτελεί ένα σύνολο κοινωνικό με συγκεκριμένο σκοπό και κοινωνική λειτουργία, συλλογικού χαρακτήρα (ακούγοντας ή τραγουδώντας). Η λειτουργία του καθορίζεται από την πράξη, την οποία είτε πλαισιώνει όπως μια εργασία ή μια τελετή είτε κυριαρχεί όπως στα πανηγύρια και στις γιορτές. «Μέσα από το τραγούδι η γλώσσα αποκτά εξαιρετικές διαστάσεις, φορτίζεται, γίνεται πολυσήμαντη... Όσα δεν μπορούν να ειπωθούν με πεζό λόγο υπογραμμίζονται, επισημοποιούνται με το να τραγουδηθούν, γίνονται σύμβολα.» (Τσιπλακούλης: 2001).

Στην οργανική μουσική ο «μελισμένος λόγος» είναι εξίσου πολύ σημαντικός καθώς, στο άκουσμα της παραδοσιακής μουσικής, ο έλληνας μέσα του τραγουδά. Είτε ορχηστρικά είτε μετά «λόγου» όλα τα τραγούδια και τα έθιμα που συνδέονται με τα ποικίλα στάδια του κύκλου της ζωής, αποκαλούνται διαβατήρια καθώς σηματοδοτούν το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο. Διακρίνονται σε τραγούδια (και έθιμα) του χωρισμού και της αποκοπής από την πρότερη κατάσταση, σε εκείνα της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο και τέλος σε τραγούδια και έθιμα της ενσωμάτωσης κατά τα οποία το πρόσωπο εντάσσεται στη νέα κατάσταση (Τσιπλακούλης: 2001).

Ο λόγος του δημοτικού τραγουδιού είναι ξεχωριστός, με στοιχεία μύησης, τελετουργικά, ιστορικής μνήμης, διαπραγμάτευσης, ταυτοποίησης και αποδοχής αλλά και κανονιστικά όπως προκύπτουν μέσα από τις ισχύουσες πολιτισμικές αξίες αλλά και σύμφωνα με τους άγραφους κοινωνικούς κώδικες της κάθε περιοχής. Ο ζωντανός ανθρωποκεντρικός Λ.Π. του χθες ενέχει στοιχεία υλικά και άυλα που «ζωοποιούν» το αύριο όπως και ο Κ. Παλαμάς (1977) στο «Το σπαθί και η λύρα» αναφέρει σχετικά: «Και λησμονείτε πως υπάρχουν περασμένα ιδανικά και πράγματα, που πάντα και μακριά από το φως του ήλιου και στα υποχθόνια, και ως νεκρά θεωρούμενα, εξακολουθούν να είναι κυβερνήτες των ζωντανών.» (Τσιπλακούλης: 2001). Όλοι μαζί «ζωντανοί, περαστικοί και μελλούμενοι, παραδινόμαστε σε τούτη την παράδοση. Είμαστε ο σπόρος που πεθαίνει».

Η ενδελεχής μελέτη των (και των σχολικών) βιβλίων και άρθρων αλλά και η επιτόπια έρευνα μας δίνει το δικαίωμα να σταθούμε με σεβασμό τόσο συγκριτικά όσο και κριτικά απέναντι στο δημοτικό τραγούδι είτε αυτά είναι ανέκδοτα είτε ξανατραγουδιούνται στο πέρασμα των καιρών.

Στο δημοτικό σχολείο ο/η μαθητής/τρια καλείται να ανακαλύψει την ιδιαιτερότητα του «τραγουδίσματος» σε σχέση με τη γενική έννοια της Μουσικής, δηλαδή τη συμπλοκή των κωδίκων της Γλώσσας και της Μουσικής, οι οποίες ενώ διατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, κατά τη "σύζευξή" τους τα κοινά τους σημεία δημιουργούν ένα

σύνολο, και ο επιτονισμός, ο ρυθμός, η μεταφορά λεκτικών μηνυμάτων που φέρουν, επιτείνουν την ενοποίηση (Fonseca – Mora et al., 2011).

Τα παραδοσιακά τραγούδια συνοδεύουν συχνά οι παραδοσιακοί χοροί, οι οποίοι έχουν τις ρίζες τους στην αρχαιότητα, έχουν σημείο αναφοράς την κοινωνία της υπαίθρου και η αναπαραγωγή τους στηρίζεται κυρίως στον προφορικό λόγο και τη μνήμη των χορευτικών περιστάσεων. Σήμερα, έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές στην χορευτική πρακτική των Ελλήνων και πλέον η λειτουργία του χορού προσλαμβάνει άλλο χαρακτήρα. Στη δημοτική εκπαίδευση οι παραδοσιακοί χοροί αποτελούν ξεχωριστή θεματική ενότητα της Φυσικής Αγωγής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στόχοι της διδασκαλίας αυτής είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις από στοιχεία της λαϊκής μας παράδοσης, κινητικές δεξιότητες και να καλλιεργηθούν τα αισθητικά στοιχεία της κίνησης, του ρυθμού, της μουσικής και των παραδοσιακών τραγουδιών (Ι.Ε.Π., -).

Οι παραδοσιακοί χοροί, “κομμάτι” κι αυτοί του λαϊκού πολιτισμού αποτελούν συλλογική μορφή έκφρασης και ψυχαγωγίας αλλά και τρόπος σωματικής άσκησης (Hanley, 1986). Ακόμη και σήμερα ο παραδοσιακός χορός εξακολουθεί να αποτελεί καλλιτεχνική δημιουργία και δραστηριότητα του ανθρώπου (σώμα και πνεύμα) ως συνεχιστής της λαϊκής παράδοσης, η οποία αποτελεί εξωτερίκευση του πολιτιστικού γίνεσθαι του κάθε λαού μέσω της γλώσσας του σώματος, αλλά και έκφραση του πνεύματος εκδηλώνοντας συναισθήματα (Lawler, 1984). Ο παραδοσιακός χορός είναι συνυφασμένος με το δημοτικό τραγούδι, τα ήθη και τα έθιμα και γενικότερα το Α.Π. μιας περιοχής και τούτο αποτυπώνεται στο ύφος, το χαρακτήρα του χορού και την εκφραστική δεινότητα στα συναισθήματα, την αισθητική και την αρμονία της κοινότητας (Νιτσιάκος, 1991).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Το δημοτικό τραγούδι προσεγγίστηκε ως ένα ποιητικό κείμενο με μελωδία, ρυθμό και ενίοτε συνοδευόμενο από κίνηση και όχι ως μια κοινωνική συλλογική δράση. Πρόκειται για μια «ανάγνωση» της θέσης και του ρόλου του δημοτικού τραγουδιού στα Α.Π.Σ. Μουσικής με έμφαση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, του «Νέου Σχολείου», θέμα το οποίο επιδέχεται περαιτέρω διερεύνησης. Από τη μελέτη της νέας οπτικής αναδεικνύεται μια νέα φιλοσοφία, η ολιστική προσέγγιση της Μουσικής και η δυνατότητα χρήσης νέου υλικού στο ψηφιακό αποθετήριο «Ψηφιακό Σχολείο» - «Φωτόδεντρο».

Τα εκπαιδευτικά οφέλη του παραδοσιακού τραγουδιού, το ανάγουν σε εκπαιδευτικό υλικό ή εργαλείο προσφέροντας μια μουσική ανάπαυλα για τους/τις μαθητές/τριες και τον εκπαιδευτικό τους. Η αξιοποίηση του παραδοσιακού τραγουδιού μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στην εμπέδωση και επέκταση τόσο του λεξιλογίου των μαθητών/τριών όσο και των γνώσεων που αφορούν τη μορφοσυντακτική δομή της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που αφορούν την πρόσληψη - κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με όψεις του Λαϊκού Πολιτισμού. Οι

διαθεματικές δραστηριότητες για παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης που προτείνονται δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις σχέσεις της λαϊκής παράδοσης με το σήμερα και να γίνονται μέρος της. Επίσης, τα παιδικά παραδοσιακά τραγούδια που περιλαμβάνονται προσφέρονται για διασύνδεση -με διεπιστημονικό τρόπο- με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Το παιδαγωγικά κατάλληλο δημοτικό τραγούδι μπορεί να αποτελέσει την αφορμή ή το μέσο για την επίτευξη των εκάστοτε διδακτικών στόχων και να ενισχύσει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στην μαθησιακή διαδικασία. Η μουσικοπαιδαγωγική αναγάγει τα παραδοσιακά τραγούδια κάθε περιοχής, ως το καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό, ειδικά για τις μικρότερες ηλικίες, καθώς ενδείκνυνται για την επίτευξη των μαθησιακών -γνωστικών και κιναισθητικών- στόχων αυτής της ηλικιακής ομάδας. Η εκπαιδευτική εμπειρία πάντως μπορεί να αναγνωρίσει ότι, πέρα από τις προσταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, η διαχείριση της παραδοσιακής μουσικής και του δημοτικού τραγουδιού επαφίεται σχεδόν αποκλειστικά στις επιλογές και στην προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Fonseca-Mora, M.C., Toscano-Fuentes, C. and Wermke, K. (2011). Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1):101-118.
- Hanley, E. (1986). *Ο ρόλος του χορού στους αρχαίους και στους σύγχρονους Ολυμπιακούς αγώνες*. Λεύκωμα 26ης Συνόδου Διεθνούς Ολυμπιακής Ακαδημίας (σελ. 251-267). Αρχαία Ολυμπία.
- Lawler, L. (1984). *Ο χορός στην Αρχαία Ελλάδα (μετ. Δημητριάδου - Ψαροπούλου Μ.)*. Αθήνα: Εκπολιτιστικό Σωματείο Ελληνικών Χορών, Κέντρο Παραδοσιακού Χορού.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηλεκτρονικά Βιβλία (Διαθέσιμο on line: <http://ebooks.edu.gr/new/allcourseshtml.php>, προσπελάστηκε στις 28/03/2020)
- Θέμελης, Δ. (1972). *Μουσικοποιητική δομή στο δημοτικό τραγούδι*. Αθήνα: Ανάτυπο εκ της 'Λαογραφίας', τ. ΚΗ. σ. 66
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Διαθέσιμο on line: <http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-mousiki> προσπελάστηκε στις 27/03/2020)
- Μαυροειδής, Μ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική παραδοσιακή μουσική*. Αθήνα: Ι.Ε.Μ.Α..
- Μιχαήλ - Δέδε, Μ. (1987). *Γιορτές - Έθιμα και τα Τραγούδια τους*. Αθήνα: Φιλιππότη.

- Μπενέκος, Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση. Μορφωτική προσέγγιση. Εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, (2015). Αθήνα: Ι.Ε.Π..
- Νιτσιάκος, Β. Γ. (1991). *Παραδοσιακές κοινωνικές δομές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> προσπελάστηκε στις 24/03/2020)
- Παλαμάς, Κ. (1977). Το σπαθί και η λύρα. Στο: *Το Εικοσιένα – Πανηγυρικοί Λόγοι Ακαδημαϊκών*. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
- Σέργη, Λ. (1982). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σιαμπανόπουλος, Κ. (1988). *Οι Λαζαρίνες*. Θεσσαλονίκη: χ.έ..
- Σταύρου, Ι. (2004). Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική Διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Κέρκυρα.
- Τσιπλακούλης, Α. Δημ. (2001). *Ο κύκλος της ζωής. Οι μεγαλύτεροι σταθμοί της ζωής του Θεσσαλού από τη γέννηση ως το θάνατο*. Λάρισα: Λύκειο των Ελληνίδων της Λάρισας.

Η διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στην σχολική μονάδα μέσω των Τ.Π.Ε.. Η περίπτωση Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) του νομού Αττικής.

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

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι ένα περιβάλλον μάθησης που στηρίζεται στις Τ.Π.Ε. έχει χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν τη μάθηση, την άμεση ανατροφοδότηση, την διευκόλυνση της πρόσβασης σε πληροφορίες καθώς και πλήθος δυνατοτήτων για επικοινωνία και συνεργασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αν συνδεθούν με την αντίληψη και την εφαρμογή της καινοτομίας στις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να αποφέρουν πλούσια εκπαιδευτικά οφέλη για τους μαθητές καθώς είναι καθοριστικοί παράγοντες για την προσαρμογή του σχολείου στις συνεχείς αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις κοινωνικές απαιτήσεις και να προσδώσει στους μαθητές και τους άλλους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία τις αναγκαίες δεξιότητες. Στην παρούσα εργασία εξετάζοντας την περίπτωση ενός ΕΠΑΛ του νομού Αττικής θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε αν οι Τ.Π.Ε. μετασχημάτισαν τις σχολικές πρακτικές καθώς και αν υπήρξαν παράγοντες που επηρέασαν τη χρήση και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο συγκεκριμένο σχολείο καθώς και ποιοί παράγοντες βοήθησαν την ενσωμάτωση τους και ποιοι την δυσχέραναν.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική καινοτομία, προώθηση των Τ.Π.Ε., εμπόδια στη χρήση Τ.Π.Ε

Εισαγωγή

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

Οι Τ.Π.Ε. είναι ένας όρος που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, εφαρμογών, τεχνολογιών, εξοπλισμού και λογισμικών, δηλαδή εργαλεία όπως το Διαδίκτυο, η εξ αποστάσεως μάθηση, η τηλεόραση, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα δίκτυα και τα λογισμικά που είναι αναγκαία για τη χρήση αυτών των τεχνολογιών. Ο Παπασταματίου (2008) ορίζει τις Τ.Π.Ε. ως τις εφαρμογές, τις μεθόδους και τα προϊόντα που μας προσφέρει η σύγχρονη επιστήμη και η τεχνολογία τα οποία αφορούν την συγκέντρωση, την επεξεργασία, την ταξινόμηση, την ηλεκτρονική κωδικοποίηση, την διακίνηση, την γνωστοποίηση και μελέτη της όποιας πληροφορίας η οποία μπορεί να έχει μορφή κειμένου, αριθμού, γραφήματος, ήχου, εικόνας ή βίντεο. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση κρίνεται ως άμεση ανάγκη αφού αποτελούν εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού όχι μόνο για την μάθηση των μαθητών αλλά και για την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση τους ως πολίτες της κοινωνίας. (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

Οι έννοιες της αλλαγής-καινοτομίας

Καινοτομία είναι η αλλαγή που οδηγεί σε κάτι καινούριο και σχετίζεται με τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής η οποία είναι σκόπιμη και έχει συγκεκριμένους στόχους, εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο (χρονικά και χωρικά οριοθετημένη) και ακολουθεί συγκεκριμένο σχεδιασμό (Fullan, 2016). Η αλλαγή σχετίζεται με τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής χωρίς όμως να διευκρινίζονται πάντα η ποιότητα της διαφοροποίησης ή τα όρια της (Fullan, 1999). Η έννοια της αλλαγής είναι ευρύτερη από την έννοια της καινοτομίας. Οι Griffin (1987) · Damanpour (1987) διακρίνουν τρεις βασικές κατηγορίες σχολικών καινοτομιών: α) Την εκπαιδευτική – παιδαγωγική καινοτομία, β) την διοικητική – οργανωτική καινοτομία και γ) την καινοτομία στο σχολικό κλίμα και στις ανθρώπινες σχέσεις.

Η αλλαγή στην εκπαίδευση

Εκπαιδευτική αλλαγή συνιστά οτιδήποτε αλλάζει στο θεσμοθετημένο σχολικό πλαίσιο, από το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως την αναθεώρηση ενός σχολικού βιβλίου (Fullan, 1999). Υπάρχουν μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα, όπως μια αλλαγή στη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος. Άλλες είναι πιο βαθιές και γι' αυτό χρονοβόρες, μακροπρόθεσμες και απαιτητικές (McNeil, 1996). Όταν έχουμε αλλαγή σε κρίσιμα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ή οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ή όποια αλλαγή δηλαδή έχει μεγάλο εύρος στην εφαρμογή της, τότε μιλάμε για Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Fullan, 1991). Η αλλαγή θα πρέπει να είναι δεύτερου βαθμού που να μετασχηματίζει (αναδιαρθρώνει) τον παλιό τρόπο λειτουργίας του σχολείου σε νέους τρόπους που επιλύουν προβλήματα αφού η αλλαγή πρώτου βαθμού που επιδιώκει τη βελτίωση χωρίς σημαντικές ή ουσιώδεις αλλαγές δεν επιτρέπει στο σχολείο να παραμένει αποτελεσματικό και να παράγει την επιτυχία για όλους τους μαθητές (Giannakaki, 2005).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση

Η καινοτομία, ως δημιουργική επιλογή, απαιτεί την οργάνωση και χρήση ανθρώπινων και υλικών πόρων με νέους και μοναδικούς τρόπους, με πρόθεση να πετύχουμε υψηλότερα επίπεδα στους επιδιωκόμενους στόχους και σκοπού (Giannakaki, 2005). Αυτό που διακρίνει μια καινοτομία από την αλλαγή είναι το στοιχείο του σκόπιμου προγραμματισμού ή της πρόθεσης. Η καινοτομία αναγνωρίζεται ως στοιχείο προτεραιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών και συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Tearle, 2004). Η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο διεκδικεί το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και της διοίκησης όσον αφορά στην υλοποίησή τους. Το περιεχόμενο και η σημασία της καινοτομίας φυσικά εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και τη χώρα. Σε χώρες με αποκεντρωμένα συστήματα και αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι έμφυτο στοιχείο του συστήματος. Αντίθετα, σε χώρες με συγκεντρωτική διοίκηση και

γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά όπως η Ελλάδα, η καινοτομία αποτελεί επίκτητο στοιχείο (Ιορδανίδης, 2006). Η αντίληψη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του σχολείου στις διαρκείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας (Giannakaki, 2005). Η σχολική καινοτομία συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές σε ένα ή περισσότερα στοιχεία του σχολείου (εκπαιδευτική πράξη, οργάνωση, κλίμα, κ.λπ.) και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου σχολείου και του περιβάλλοντος του. Η εφαρμογή των καινοτομιών μπορεί να γίνει σε επίπεδο εκπαιδευτικού/τμήματος, σε επίπεδο τάξης, σε επίπεδο σχολείου, σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας, σε επίπεδο εκπαιδευτικής βαθμίδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.

Το μοντέλο αλλαγής του Fullan

Σύμφωνα με το Fullan (1999), η διαδικασία της αλλαγής αποτελείται από τρεις φάσεις: (1) την εισαγωγή, (2) την εφαρμογή και (3) την εσωτερίκευση. Η φάση της εισαγωγής σχετίζεται με την απόφαση για έναρξη της αλλαγής και την ανάπτυξη της αφοσίωσης σε αυτή. Η φάση της εφαρμογής στη διαδικασία της αλλαγής είναι η φάση όπου δοκιμάζεται η αλλαγή. Οι σημαντικότερες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, την ανάπτυξη και διατήρηση της αφοσίωσης και την παρακολούθηση της προόδου και των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Η φάση της εσωτερίκευσης αφορά το στάδιο κατά το οποίο η αλλαγή παύει να θεωρείται ως κάτι το νέο και γίνεται μέρος του συνηθισμένου τρόπου εργασίας στο σχολείο.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας

Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από τις επιλογές και στάσεις του/της διευθυντή/ντριας και κυρίως από την ικανότητά του/της στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Σαϊτής, 2007). Ο/Η διευθυντής/ντρια ο/η οποίος/α ακολουθεί το μοντέλο του Fullan έχει σαν κύριο σκοπό του να μειωθούν οι μεγάλες αποκλίσεις στην απόδοση των μαθητών και δεν ταυτίζεται με τη διαρκή υιοθέτηση καινοτομιών αλλά με την ικανότητά του να βοηθήσει τους άλλους να αξιολογήσουν και να βρουν συλλογικό νόημα ώστε να δεσμευτούν σε νέες ιδέες. Επίσης δίνει μεγάλη σημασία στην βελτίωση των σχέσεων στην σχολική μονάδα κατανοώντας ότι η εργασία σε οργανώσεις είναι ταυτόχρονα ατομική και συλλογική (Campo, 1993). Αισθάνεται την υποχρέωση να δώσει κίνητρα και ευκαιρίες, διαμορφώνει το πλαίσιο, σχεδιάζει εμπειρίες μάθησης και δημιουργεί συνοχή (Fullan, 2001a). Από όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου αναλαμβάνει πλήθος ποικίλων καθηκόντων και πρωτοβουλιών που σχετίζονται με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ά.), με την οργάνωση του σχολείου αλλά και τις σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Hall & Hord, 2001).

Σκοπός της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία η καινοτομία θεωρείται καθοριστική για την προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές αλλαγές (Prawat, 1996· Fullan, 2016). Ωστόσο, όσον αφορά στην Ελλάδα, παρατηρείται μια στασιμότητα τόσο στην υλοποίηση καινοτομιών όσο και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Σκοπός της εργασίας είναι, με τη σύνθεση θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, μελετώντας την περίπτωση ενός ΕΠΑΛ του νομού Αττικής να καταλήξουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα για τους παράγοντες οργάνωσης και διοίκησης που επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση καινοτομιών σε επίπεδο σχολικής και εάν οι καινοτόμες δράσεις που ενσωματώνουν τις Τ.Π.Ε. αποτελούν μια δύναμη αλλαγής για την εκπαίδευση.

Περιγραφή του σχολείου

Το σχολείο που θα εξετάσουμε είναι ΕΠΑΛ σε αστική περιοχή με 385 μαθητές. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα σχολεία πιθανόν να έχουν διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις στην κουλτούρα τους ανάλογα με την περιοχή που βρίσκονται (Zaltman & Duncan, 1977). Αυτό ίσως να αποτελεί παράγοντα αντίστασης στην αλλαγή. Το 24% των μαθητών προέρχονται από οικογένειες αλλοδαπών και το 3% από πολιτιστικές μειονότητες. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν είναι εβδομήντα επτά (77). Από αυτούς οκτώ (8) είναι κάτω από 35 ετών, σαράντα τέσσερις (44) είναι 36-50 ετών και οι υπόλοιποι είκοσι πέντε (25) είναι πάνω από 50 ετών. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί γενικών μαθημάτων βρίσκονται στον 3^ο χρόνο στο σχολείο με αντίστοιχη εκπαιδευτική εμπειρία. Είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική εμπειρία από 4- 10 έτη και οι υπόλοιποι πενήντα πέντε (55) πάνω από δέκα (10) έτη. Το σχολείο χτίστηκε το 1975 και η κατάσταση του θεωρείται καλή. Έχει αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και δύο εργαστήρια πληροφορικής. Επίσης υπάρχει εργαστήριο φυσικής και μία μικρή ανεξάρτητη αίθουσα βιβλιοθήκης. Το ένα εργαστήριο πληροφορικής διαθέτει είκοσι (20) ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το δεύτερο δεκαεπτά (17). Σύνολο υπολογιστών και στα δύο εργαστήρια τριάντα επτά (37). Κάθε εργαστήριο διαθέτει ένα (1) εκτυπωτή ενώ scanner διαθέτει το ένα από τα δύο. Υπάρχει ασύρματη δικτύωση σε όλο το κτήριο και όλοι οι υπολογιστές έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το προσωπικό του σχολείου αποτελείται από καθηγητές ειδικοτήτων και καθηγητές γενικών μαθημάτων. Οι Τ.Π.Ε. ήδη χρησιμοποιούνταν σε καθημερινή βάση σε ορισμένα τεχνικά μαθήματα, ενισχύοντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μάθησης (ιδιαίτερα στα εργαστήρια) και έτσι άρχισε να γίνεται αποτελεσματικότερη η διακίνηση πληροφοριών και οι μαθητές έκαναν συνεχή χρήση του διαδικτύου στην καθημερινότητά τους.

Ο σύλλογος γονέων την τελευταία περίοδο δεν είναι τόσο κοντά στο σχολείο όσο θα έπρεπε και σαν αποτέλεσμα δεν υπάρχει η αρμονική συνεργασία όπως παλιά μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να εκφραστούν και να ακουστούν στο σύλλογο και μέχρι τώρα οποιαδήποτε απόφαση ληφθεί από την πλειοψηφία γίνεται αποδεκτή. Όσον αφορά την συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές αποφάσεις είναι πάντα δεδομένη σε θέματα που τους αφορούν.

Πάντα καλούνται στο σύλλογο όταν συνεδριάζει για θέματα που τους αφορούν και εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους.

Η στάση του διευθυντή του σχολείου

Ο διευθυντής του σχολείου είναι 58 ετών με 32 χρόνια προϋπηρεσίας. Στο συγκεκριμένο σχολείο κατέχει την θέση αυτή τα τελευταία 8 χρόνια. Οι σχέσεις του με το σύλλογο διδασκόντων είναι πάρα πολύ καλές όπως είναι εξίσου καλές μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ο διευθυντής δεν μπορεί να λειτουργήσει ως εμπνευστής ενός οράματος και τονίζει την ιδιότητα του ως ενός δημόσιου λειτουργού σε έναν γραφειοκρατικά δομημένο οργανισμό. Εκφράζει πίστη στη δυνατότητα να εξασφαλίσει τις υποδομές που θα διαμορφώσουν τα αναγκαίες συνθήκες για την αλλαγή. Η βελτίωση σχέσεων είναι μέλημα του, παραχωρεί εξουσίες σε μια προσπάθεια να δημιουργήσει δεσμούς και αντανakλά την απόσταση εξουσίας που χαρακτηρίζει την ελληνική εργασιακή κουλτούρα στο δημόσιο τομέα. Η συνοχή είναι ουσιώδης αλλά πολύπλοκος παράγοντας. Έρχεται ως φυσική συνέχεια της επίδρασης όλων των υπόλοιπων χαρακτηριστικών του ηγέτη της αλλαγής (Fullan, 2001). Εκτιμά ότι, ως διοικητικό στέλεχος, έχει επιτύχει οι συνεργάτες του να τηρούν τα καθήκοντά τους και να ενστερνιστούν τις απόψεις του και θεωρεί φυσιολογικό να αντιμετωπίζει αρνητικές στάσεις (Hannan & Freeman, 1984). Δεν εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τη συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών και είναι πεπεισμένος για την παιδαγωγική αξία των Τ.Π.Ε. και τη δυναμική τους να φέρουν αλλαγή στο σχολείο (Tearle, 2004). Δίνει συλλογική διάσταση στην αλλαγή αναζητώντας τη στήριξη των γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής κοινότητας ώστε να εξασφαλίσει τις υλικοτεχνικές υποδομές που θεωρεί προϋπόθεση για την αλλαγή.

Η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, αν και χωρίς σημαντική ενημέρωση, για τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους κατανοούν εμπειρικά, από το κοινωνικό γίγνεσθαι, ότι η διδασκαλία με Τ.Π.Ε. θα συμβάλει στον εκσυγχρονισμό του σχολείου και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά του. Οι ίδιοι δε φαίνεται να αντιστέκονται σε αυτήν την αλλαγή (Ropp, 1999). Ωστόσο, δεν την επιδιώκουν με έμφαση καθώς αντιλαμβάνονται την απουσία συστημικής θεώρησης της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής μη έχοντας αποφασιστικές αρμοδιότητες. Παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του ΕΠΑΛ έχει παρακολουθήσει την Επιμόρφωση Επιπέδου Α' στη χρήση των Τ.Π.Ε. αποφεύγουν την χρήση των Τ.Π.Ε στην διδασκαλία τους (Rosen & Weil, 1995).

Παράγοντες που προώθησαν και δυσχέραναν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στις σχολικές πρακτικές

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που προώθησαν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο ήταν η καλή υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτει, η συνολική πρόσβαση των υπολογιστών στο διαδίκτυο, η ασύρματη σύνδεση, η ύπαρξη και η χρήση της αίθουσας

πολλαπλών χρήσεων και η διάθεση των εποπτικών μέσων που είχαν στην διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί (Τζιμογιάννης, 2002). Επίσης, σημαντική ήταν η παρουσία των εκπαιδευτικών Πληροφορικής οι οποίοι διέθεταν τεχνικές γνώσεις ώστε να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν στα τεχνολογικά περιβάλλοντα και ανέπτυξαν τις δεξιότητες που απαιτούνταν για το χειρισμό τους αφού είχαν σχετική πρότερη γνώση (Dusick & Yildirim, 2000). Οι μαθητές είδαν με ενθουσιασμό τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία και είχαν αυξημένα κίνητρα για μάθηση και με την κατάλληλη παρέμβαση των εκπαιδευτικών έγιναν σταδιακά ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκτελέσουν με αξιοθαύμαστο τρόπο συνεργατικά projects. Ο μεγαλύτερος παράγοντας δυσχέρειας είναι η εκπαιδευτική πολιτική η οποία δεν προσανατολίζεται σε ένα σαφές μοντέλο υποκίνησης προς τη δυναμική διάχυση της καινοτομίας και των Τ.Π.Ε. το οποίο να εφαρμόζεται με πληρότητα και συνέπεια σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, δεν έχει ενεργούς διαύλους επικοινωνίας με τα υφιστάμενά του στελέχη και μη έχοντας πόρους και δομές για το επιμορφωτικό του έργο, έχει περιπέσει σε αδράνεια όπως και το προβλεπόμενο από τη νομοθεσία έργο του στην υποκίνηση και στήριξη της καινοτομίας. Ο βαθμός ελευθερίας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ώστε να λειτουργούν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές αποφάσεων άλλων, είναι μικρός εξαιτίας του συγκεντρωτικού συστήματος και στοιχείων της κουλτούρας, όπως ο συντηρητισμός, η απόσταση εξουσίας και η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των επιπέδων της διοίκησης (Pelgrum, 2001). Αυτά αποτελούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση καινοτομιών, καθώς «σε οργανισμούς όπως είναι τα εκπαιδευτήρια, που το προσωπικό της πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, η ελευθερία αποτελεί μια από τις βασικότερες κινητήριες δυνάμεις», (Πασιαρδής, 2004). Επίσης η σχετικά μικρή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τάσεις και εφαρμογές της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (ασφαλώς υπάρχει αλλά ακολουθώντας τα σημερινά δεδομένα δεν είναι επαρκής) καθιστά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. προσωπική υπόθεση του κάθε διδάσκοντα, ιδιαίτερα δύσκολη και επίπονη.

Προτάσεις για την καλύτερη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο

Δεδομένου ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών στο σχολείο που εξετάσαμε που αποφάσισαν να εμπλακούν ενεργά διαθέτοντας τον ελεύθερο χρόνο τους σε διαδικασίες εναρμονισμένες με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις είναι πολύ μικρός, είναι απαραίτητο να δοθούν πρώτα και κύρια από την ίδια την πολιτεία κίνητρα για συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών σε τέτοιες καινοτόμες δράσεις η οποία οφείλει να στηρίζει την προσπάθειά τους, προσφέροντάς τους τις κατάλληλες συνθήκες για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το καινοτόμο εγχείρημα. Για τη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού και στην προσπάθεια εξάλειψης του προσωπικού του κόστους, θα πρέπει πρώτα η Πολιτεία να φροντίσει να ενισχύσει με τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων. Η ευρεία εισαγωγή και αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας στα σχολεία προϋποθέτει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα που προωθούν την ανάπτυξη καινοτομικών διδακτικών μεθόδων με τη χρήση των

Τ.Π.Ε.. Είναι αναγκαίο να κατανοήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ότι μέσω της διαδικασία σχεδιασμού δραστηριοτήτων με υποστήριξη νέων τεχνολογιών, ανακαλύπτει νέες μεθόδους ανανέωσης της διδασκαλίας του, βελτιώνοντας σημαντικά το εκπαιδευτικό του έργο. Επίσης οι αρμόδιοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας μπορούν να στηρίξουν σημαντικά το έργο του εκπαιδευτικού προωθώντας τη σχεδίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση νέων περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία στηριζόμενα στις εφαρμογές της νέας τεχνολογίας να έχουν ως στόχο την ενίσχυση της εποικοδομητικής και συνεργατικής μάθησης (Σολομωνίδου, 2004).

Συμπεράσματα

Οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών αντιμετωπίζονται ως μοχλός εξέλιξης και αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας χώρας. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία μπορεί να γίνει φορέας εκπαιδευτικής παρέμβασης και καινοτομίας. Ο διαφορετικός τρόπος αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών σηματοδοτεί και τον διαφορετικό βαθμό του μετασχηματισμού των διδακτικών και διοικητικών πρακτικών. Υπάρχουν πολλά ερωτηματικά, όμως, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι έτοιμοι να δεχτούν την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στις σχολικές πρακτικές. Οι μελέτες περιπτώσεων που αντικατοπτρίζουν την επιτυχημένη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. έχουν δείξει ότι στα σχολεία πρέπει να παρέχονται άριστος εξοπλισμός, τεχνική υποστήριξη και χρηματοδοτικοί πόροι (Persichitte & Bauer, 1996). Η παιδαγωγικά επιτυχημένη εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αποδοχή των εκπαιδευτικών καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς. Για να θεωρηθεί η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στα σχολεία ως εκπαιδευτική καινοτομία θα πρέπει οι Τ.Π.Ε να αλλάζουν την δυναμική της τάξης τροποποιώντας τους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η χρήση των Τ.Π.Ε στο μάθημα θα πρέπει να μετατρέπει τον μαθητή από παθητικό δέκτη σε φορέα λήψης απόφασης και τον εκπαιδευτικό από πομπό και ελεγκτή γνώσεων σε συν-ερευνητή και εμψυχωτή (Κυνηγός κ.α., 2002). Τέλος, καθίσταται αναγκαίο οι Τ.Π.Ε να αξιοποιούνται ως ένα δυναμικό εργαλείο διερεύνησης της γνώσης και όχι απλά ως τεχνολογικός εμπλουτισμός και να ενσωματώνονται στην σχολική πρακτική ώστε να προκαλούν δημιουργική ρήξη των παραδοσιακών πρακτικών μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία. Έτσι, οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Campo, C. (1993). Collaborative school Cultures: How Principals Make a Difference. *School Organization*, 13(2), 119-125.
- Damanpour, F. (1987). Adoption of Technological, Administrative and Ancillary Innovation : Impact of Organizational Factors, *Journal of Management*, 3(4), 675-688

- Dusick, D. M. and Yildirim, S. (2000) Faculty computer use and training: Identifying distinct needs for different populations. *Community College Review*, 27 (4), 33-47.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London & Philadelphia: Falmer Press
- Fullan, M. (2001a). *The New Meaning of Educational Change (3rd edition)*. London: Teachers College Press – Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*, NY: Teachers College Press.
- Giannakaki, M.S. (2005). —The implementation of innovation in school In: *A. Kapsalis (Ed.) Management and administration of schools*, Thessaloniki: University of Makedonia Press, 243-276.
- Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Coventry: Becta
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and pot-holes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hannan, M. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 28, 149-164
- Ιορδανίδης, Γ(2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής Στο: *Γ. Μπαγάκης (Επ.) Εκπαιδευτικές αλλαγές η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο σσ 90-97.
- Κυνηγός, Π., Βαβουράκη, Α., Ιωαννίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Π., Ψυχάρης, Γ. (2002). *Η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο σχολείο: Μελέτη πέντε περιπτώσεων*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογή NT στην εκπαίδευση, 525, Ρέθυμνο 9-11/5/2002.
- McNeil, J. (1996), *Curriculum. A comprehensive introduction*. New York: Harper Collins.
- Παπασταματίου, Ν. (2008). *Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο on line: <https://www.slideshare.net/npapastam/ss-428835> (προσπελάστηκε στις 30-3-2020).
- Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Persichitte, K. A. & Bauer, J. W. (1996). Diffusion of Computer-based Technologies. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 5(1), 8-12.
- Prawat, R. (1996). Learning Community, Commitment and School Reform. *Curriculum Studies*, 1 (28), 91-110.
- Ράπτης Α., Ράπτη Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, Αθήνα: Ράπτης.
- Ropp, M. M. (1999). Exploring Individual Characteristics associated with Learning to Use Computers in Preservice Teacher Preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (4), 402-424.
- Rosen L., & Weil, M. M. (1995). Computer availability, computer experience, and technophobia among public school teachers, *Computers in human Behavior*, 11, 9-31.
- Σαϊτης, Χ., (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σολομωνίδου, Χ. (2000). Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 75-100.
- Tearle, P. (2004), *A theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT in education*. *Cambridge Journal of Education*, 34 (3), 331-351.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του σχολείου της κοινωνίας της πληροφορίας. Προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 55-65.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyberbullying)

Ζημιανίτης Κωνσταντίνος

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, zimkostas@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα παρουσιάζει όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού το οποίο παρατηρείται στα παιδιά, τους εφήβους και τους νέους ενηλίκους. Η τεχνολογία και τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας κατέχουν σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη πραγματικότητα παρουσιάζοντας πέρα από θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά. Ανάμεσα στα αρνητικά χαρακτηριστικά είναι ο κίνδυνος πρόκλησης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Olweus, 2012). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αφορά τη χρήση των ηλεκτρονικών τεχνολογιών επικοινωνίας προκειμένου να πραγματοποιηθούν επιθετικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές προς ένα ή περισσότερα άτομα. Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, όπως και στο σχολικό, δίνεται έμφαση στην άνιση δύναμη που παρουσιάζεται μεταξύ του ατόμου που εκφοβίζει και εκείνου που θυματοποιείται. Παρόλα αυτά στην ηλεκτρονική μορφή του εκφοβισμού η ανισότητα μπορεί να αφορά και τις τεχνολογικές γνώσεις των ατόμων. Η μορφή αυτή εκφοβισμού εκδηλώνεται σε διαφορετικές κοινότητες του ψηφιακού κόσμου, όπως είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τα chat, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια και οι ιστοσελίδες γενικού ενδιαφέροντος (Giumetti & Kowalski, 2016).

Λέξεις-Κλειδιά: ενσυναίσθηση, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, θύτες, θύματα.

Εισαγωγή

Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό περιλαμβάνεται ένα εύρος συμπεριφορών όπως είναι η παρενόχληση, η εξαπάτηση, ο αποκλεισμός, η επίμονη παρακολούθηση και η αποστολή μηνυμάτων με σεξουαλικό περιεχόμενο. Στο πλαίσιο αυτό κυριαρχεί η εύκολη διάδοση του εκφοβισμού, η ανωνυμία του θύτη και άρα η έλλειψη φόβου για τις συνέπειες, η έλλειψη ανατροφοδότησης σε σχέση με την αντίδραση του θύματος και η ανωνυμία των παρατηρητών. Στην ουσία, στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό οι επιθετικές συμπεριφορές μεγεθύνονται, είναι ορατές από πολλά άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας ενώ ο θύτης δεν έρχεται σε επαφή με τις συνέπειες που προκαλεί στο θύμα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία σημαντική απόσταση μεταξύ του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2015).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ποικίλουν με τους ειδικούς να εστιάζουν στα προσωπικά χαρακτηριστικά και το οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο των θυτών και των θυμάτων. Κατά τη μελέτη των αιτιολογικών παραγόντων δίνεται έμφαση στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται στο φαινόμενο (Livazoni & Ham, 2019). Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά είναι η ενσυναίσθηση, η οποία αφορά την ικανότητα

των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν τα άλλα άτομα όπως επίσης και να αντιδρούν κατάλληλα σε αυτή (Zych, Ttofi & Farrington, 2019). Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του ρόλου που έχει η ενσυναίσθηση στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Στη συνέχεια εξετάζεται μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ο ρόλος της ενσυναίσθησης στους θύτες, στα θύματα και τους παρατηρητές του φαινομένου.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στους θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ατόμων το οποίο φαίνεται ότι επιδρά στη λήψη του ρόλου του θύτη στο φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να νιώθουν (συναισθηματική ενσυναίσθηση) και να αντιλαμβάνονται (γνωστική ενσυναίσθηση) τα συναισθήματα που βιώνουν τα άλλα άτομα. Η ύπαρξη χαμηλής ενσυναίσθησης μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση αντικοινωνικών και επιθετικών συμπεριφορών όπως είναι ο εκφοβισμός. Αυτό σημαίνει ότι η ενσυναίσθηση παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την έκφραση συμπεριφορών ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Τα άτομα δηλαδή με χαμηλή ενσυναίσθηση παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch & Scheithauer, 2018).

Η αρνητική συσχέτιση των δύο παραγόντων παρουσιάζεται στα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Del Rey et al. (2016) εξετάστηκε ο ρόλος της συναισθηματικής και γνωστικής ενσυναίσθησης στην πρόκληση σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού από μαθητές της Ισπανίας και της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δύο μορφές ενσυναίσθησης σχετίζονται αρνητικά με τους δύο τύπους εκφοβισμού. Οι μαθητές, δηλαδή, με χαμηλή ενσυναίσθηση εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο και την εθνικότητα τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα των Brewer και Kerslake (2015) οι οποίοι μελέτησαν ένα δείγμα βρετανών εφήβων. Οι ειδικοί αναφέρονται στην ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού καθώς όσο αυξάνονταν οι συμπεριφορές ηλεκτρονικού εκφοβισμού τόσο μειώνονταν η ενσυναίσθηση των εφήβων μαθητών.

Επιπρόσθετα, το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης διερευνάται από την επιστημονική κοινότητα προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ των δύο φύλων στο πλαίσιο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά, τα αγόρια παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα ως θύτες σε σχέση με τα κορίτσια. Η επικράτηση του αρσενικού φύλου είναι πιθανό να οφείλεται στη χαμηλή ενσυναίσθηση που επίσης το χαρακτηρίζει (Ang & Goh, 2010). Στην έρευνα των Torcu και Erdur-Baker (2012) φάνηκε ότι τα αγόρια έχουν την τάση να θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα κορίτσια, ενώ η συμπεριφορά αυτή αποδόθηκε στη χαμηλότερη ενσυναίσθηση που παρουσίαζαν τα πρώτα. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η

χαμηλή ενσυναίσθηση των ατόμων μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους αιτιολογικούς παράγοντες της εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών στο διαδίκτυο.

Παρόλα αυτά υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα στα οποία δεν επιβεβαιώνεται η ύπαρξη κάποιας σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα των Balakrishnan και Fernandez (2018) στην οποία καταγράφεται η απουσία σημαντικής σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της έκφρασης συμπεριφορών εκφοβισμού σε νέους ενήλικους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι πιθανό να οφείλονται στην ηλικία των συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι πιθανώς η ενσυναίσθηση κατέχει σημαντικό ρόλο στους ανήλικους θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Antoniadou & Kokkinos, 2018).

Η αρνητική σχέση που υπάρχει μεταξύ της ενσυναίσθησης και των θυτών του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που έχει το συγκεκριμένο ψυχολογικό χαρακτηριστικό στη δημιουργία του φαινομένου. Τα άτομα με χαμηλή ενσυναίσθηση είναι πιθανό να οδηγηθούν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών και στη θυματοποίηση των συνομήλικων τους (Steffgen, König, Pfetsch & Melzer, 2011).

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Η ενσυναίσθηση κατέχει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αναπτύσσουν κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό κατέχει σημαντικό ρόλο στη θυματοποίηση των ατόμων καθώς σχετίζεται με την ικανότητα τους να επεξεργάζονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Στο πλαίσιο αυτό τα θύματα φαίνεται ότι παρουσιάζουν θετική σχέση με την ενσυναίσθηση και ειδικότερα με τη γνωστική ενσυναίσθηση. Η ύπαρξη του χαρακτηριστικού σε υψηλό επίπεδο είναι πιθανό να σχετίζεται με τη θυματοποίηση των ανήλικων ατόμων (van Noorden, Cillessen, Haselager, Lansu & Bukowski, 2017).

Ο ρόλος που έχει η ενσυναίσθηση στην ηλεκτρονική θυματοποίηση των εξετάζεται σε εμπειρικό επίπεδο από την επιστημονική κοινότητα. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Ildirim, Çalici και Erdoğan (2017) μελετήθηκαν έφηβοι και νεαροί ενήλικες φοιτητές ενός πανεπιστημίου της Τουρκίας σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θυματοποίηση στο διαδίκτυο. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρεται ότι η γνωστική ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων σχετίζεται αρνητικά με την άσκηση και τη λήψη ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Ακόμα, στη συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται ότι υπάρχει μία αδύναμη αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και της ηλεκτρονικής θυματοποίησης. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η υψηλή ενσυναίσθηση των ατόμων μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά στην ηλεκτρονική τους θυματοποίηση. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται στη συστηματική ανασκόπηση και μετά-ανάλυση των Zych, Baldry, Farrington και Llorent (2018). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχουν την τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους θύτες και τα μη θύματα.

Η περιγραφή των παραπάνω στοιχείων αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που έχει η ενσυναίσθηση των ατόμων στη θυματοποίηση τους εντός του διαδικτυακού περιβάλλοντος. Τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι σε θέση να κατανοήσουν και αισθανθούν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Η ικανότητα αυτή είναι πιθανό να αυξάνει τον κίνδυνο θυματοποίησης τους καθώς εισέρχονται σε μία διαδικασία κατανόησης κατά την οποία δε μπορούν να αντισταθούν στις αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν. Με άλλα λόγια, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων μπορεί να οδηγήσει στη λήψη μίας παθητικής στάσης στον εκφοβισμό καθώς γίνονται αντιληπτοί οι παράγοντες που ωθούν ένα άτομο στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό τα θύματα δέχονται τις επιθετικές συμπεριφορές χωρίς να αμύνονται (Van Noorden, Haselager, Cillessen & Bukowski, 2015).

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στους παρατηρητές του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Στο φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού περιλαμβάνεται ένα εύρος ρόλων ανάμεσα στους οποίους είναι και εκείνος του παρατηρητή. Οι παρατηρητές είναι τα άτομα που παρακολουθούν τη θυματοποίηση ενός ατόμου στο ψηφιακό κόσμο χωρίς να λαμβάνουν θέση σε αυτή τη συνθήκη. Οι ανήλικοι παρατηρητές του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να μην αναφέρουν τη θυματοποίηση του ατόμου σε κάποιον ενήλικο σε σύγκριση με τους παρατηρητές του σχολικού εκφοβισμού. Η συμπεριφορά αυτή των ηλεκτρονικών παρατηρητών προκαλεί την ανάγκη μελέτης των χαρακτηριστικών που φέρουν τα άτομα αυτά και σχετίζονται με την παθητική τους στάση (Smith et al., 2008).

Η ενσυναίσθηση φαίνεται ότι είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των παρατηρητών του ηλεκτρονικού εκφοβισμού το οποίο σχετίζεται με την αντίδραση τους στη θυματοποίηση που παρακολουθούν. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι η ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει και να αισθανθεί τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται το θύμα μπορεί να λειτουργήσει κατασταλτικά στην εμφάνιση του φαινομένου (Wright, Wachs & Harper, 2018). Στην έρευνα των Van Cleemput, Vandebosch και Pabian (2014) που πραγματοποιήθηκε στο Βέλγιο εξετάστηκαν 2333 παιδιά και έφηβοι παρατηρητές σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά που τους οδηγούν στη λήψη παθητικής και ενεργητικής στάσης απέναντι στα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παρατηρητές με χαμηλή ενσυναίσθηση ήταν πιο πιθανό να διατηρήσουν μία παθητική στάση απέναντι στο περιστατικό εκφοβισμού σε σύγκριση με εκείνους με υψηλή ενσυναίσθηση. Ακόμα, η μελέτη του ρόλου που έχει η ενσυναίσθηση στη συμπεριφορά των παρατηρητών του ηλεκτρονικού εκφοβισμού πραγματοποιήθηκε και από τη μελέτη των Barlińska, Szuster και Winiewski (2015). Οι ερευνητές μελέτησαν παιδιά και εφήβους στην Πολωνία. Στα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης αναφέρεται ότι η ενσυναίσθηση και συγκεκριμένα η γνωστική ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με την ενεργητική συμπεριφορά των παρατηρητών. Αυτό σημαίνει ότι οι παρατηρητές που έχουν την ικανότητα να κατανοούν την αρνητική εμπειρία που βιώνουν τα θύματα παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να παρέμβουν στο περιστατικό που παρακολουθούν και να αποτρέψουν τη συνέχιση του.

Η σχέση που υπάρχει μεταξύ της ενσυναίσθησης των παρατηρητών και της αντίδρασης που εκείνοι έχουν στα περιστατικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού φαίνεται ότι επηρεάζεται από την επαφή που έχουν τα άτομα αυτά με την εμπειρία της θυματοποίησης. Αυτό που καταγράφεται είναι ότι τα άτομα που παρακολουθούν τον εκφοβισμό τη στιγμή που λαμβάνει χώρα και εκείνα που ενημερώνονται για τον εκφοβισμό από τα ίδια τα θύματα αντιδρούν περισσότερο συναισθηματικά σε σύγκριση με τα άτομα που παρατηρούν εκ των υστέρων το περιστατικό. Αυτό σημαίνει ότι το διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να αναστείλει την ενσυναισθηματική αντίδραση των παρατηρητών στην περίπτωση που εκείνοι δεν εκτίθεντο άμεσα στο περιστατικό. Στην ουσία, η ενσυναίσθηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας η σημασία του οποίου αναδεικνύεται υπό συγκεκριμένες συνθήκες στη συμπεριφορά των παρατηρητών (Machackova, Dedkova, Sevcikova & Cerna, 2015).

Συμπεράσματα

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα διαδεδομένο φαινόμενο στο μαθητικό πληθυσμό το οποίο επιδρά αρνητικά στην καθημερινή λειτουργικότητα και τη ψυχική υγεία των θυμάτων (Tzani-Pepelasi, Ioannou, Synnott & Ashton, 2018). Η εμπλοκή των ατόμων στο συγκεκριμένο φαινόμενο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους είναι η ενσυναίσθηση. Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προέκυψε ότι η ενσυναίσθηση επιδρά με διαφορετικό τρόπο στους ρόλους που λαμβάνουν τα άτομα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η χαμηλή ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με την εκδήλωση του εκφοβισμού και την υιοθέτηση μίας παθητικής στάσης στους παρατηρητές (Schultze-Krumbholz et al., 2018; Wright et al., 2018). Από την άλλη μεριά, στα θύματα παρουσιάζεται υψηλός βαθμός ενσυναίσθησης (Ildirim et al., 2017).

Ο διαφορετικός τρόπος δράσης της ενσυναίσθησης στα θύματα, τους θύτες και τους παρατηρητές του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας που επιχειρούν να περιορίσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο. Αυτό που προτείνεται είναι ο σχεδιασμός και υλοποίηση παρεμβάσεων που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να μειωθούν οι επιθετικές διαδικτυακές συμπεριφορές των θυτών και να αυξηθεί ο ενεργητικός/προστατευτικός ρόλος των παρατηρητών (Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wölfer & Scheithauer, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387–397.
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2018). Empathy in traditional and cyber bullying/victimization involvement from early to middle adolescence: A cross

- sectional study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(1), 153-161
- Balakrishnan, V., & Fernandez, T. (2018). Self-esteem, empathy and their impacts on cyberbullying among young adults. *Telematics and Informatics*, 35(7), 2028-2037.
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 1-13.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281.
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. In R. Navarro, S. Yubero & E. Larranaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe* (pp. 117-130). Springer.
- Ildırım, E., Çalıcı, C., & Erdoğan, B. (2017). Psychological correlates of cyberbullying and cyber-victimization. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 3(2), 7-21.
- Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon*, 5(6), 1-9.
- Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2016). Empathic responses by cyberbystanders: the importance of proximity. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 793-804.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), 1-21.

- Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2015). Cyberbullying. In T.P. Gullotta et al. (Eds.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems* (pp. 415-428). Boston: Springer.
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 147-156.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 643-648.
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550-561.
- Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J., & Ashton, S. A. (2018). Comparing factors related to school-bullying and cyber-bullying. *Crime Psychology Review*, 4(1), 1-25.
- Van Cleemput, K., Vandeboosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396.
- Van Noorden, T. H., Cillessen, A. H., Haselager, G. J., Lansu, T. A., & Bukowski, W. M. (2017). Bullying involvement and empathy: Child and target characteristics. *Social Development*, 26(2), 248-262.
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657.
- Wright, M. F., Wachs, S., & Harper, B. D. (2018). The moderation of empathy in the longitudinal association between witnessing cyberbullying, depression, and anxiety. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4).
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2018). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83-97.

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21.

Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Καβαλλάρη Ισμήνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση, ikaval@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να παρουσιάσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διεξήχθη πρωτογενής ποιοτική έρευνα σε δείγμα 5 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Ως προς τα αίτια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα έρευνα κατέδειξε το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, ακολούθησαν η κοινωνική προέλευση και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, και τέλος το περιβάλλον του σχολείου. Αναφορικά με τις συνέπειες και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα έρευνα κατέδειξε την ψυχολογική και την συναισθηματική διάθεση, την κοινωνική προσαρμογή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την σχολική επίδοση.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, αίτια, συνέπειες

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά επιθετική συμπεριφορά που αποσκοπεί στη βλάβη κάποιου. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να εκδηλωθεί σωματικά, όπως μέσω χτυπήματος, γρονθοκόπησης ή λακτίσματος (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001). Ο εκφοβισμός μπορεί επίσης να είναι λεκτικός, όπως μέσω κοροϊδίας, υβριστικών χαρακτηρισμών ή διάδοσης φημών. Πρόσφατα έκανε την εμφάνισή του και ο παιδικός «κυβερνο-εκφοβισμός» («cyber-bullying»). Το cyber-bullying λαμβάνει χώρα στο διαδίκτυο και σε χώρους όπως τα δωμάτια συνομιλιών (chat rooms) ή μέσω του αποστολέα άμεσων μηνυμάτων (instant messenger) (Maternal Substance Abuse and Child Development Project, 2013). Οι εκφοβιστές θέτουν στο στόχαστρό τους παιδιά ήπιων τόνων, συνεσταλμένα, παιδιά μειονοτήτων, παιδιά με αναπηρία, αλλά και άλλες κατηγορίες που παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Craig & Pepler, 2003).

Αίτια

Σύμφωνα με τον Rigby (1994), η λειτουργικότητα σε μια οικογένεια επιδρά στο νεαρό άτομο ώστε να γίνει δράστης, θύμα ή δράστης/θύμα στο σχολείο (Rigby, 1994). Συγκεκριμένα, οι οικογένειες των δραστών στο σύνολό τους είναι λιγότερο λειτουργικές απ' ό,τι των υπόλοιπων μαθητών. Οι παράγοντες που στατιστικά έχουν σημαντικές διαφορές και για τα δύο φύλα, ανάμεσα στους δράστες και τους μαθητές που δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό, είναι το συναίσθημα και η επικοινωνία. Σε αντίθεση με τα

συναισθήματα των δραστών, τα θύματα ακολουθούν ένα διαφορετικό μοτίβο. Τα κορίτσια - θύματα προέρχονται από οικογένειες οι οποίες λειτουργούν σχετικά άσχημα, χωρίς δομή, ενώ οι θετικές αξίες μεταδίδονται λιγότερο συχνά.

Μελέτες (Whitney & Smith, 1993, Mellor, 1999) για τη σχέση της εμπλοκής των παιδιών σε προβλήματα εκφοβισμού και της κοινωνικο-οικονομικής τάξης των γονέων τους απέδωσαν συγκεχυμένα αποτελέσματα. Η μελέτη των Whitney & Smith (1993), που διεξήχθη σε σχολεία της πόλης και των περιχώρων του Σέφιλντ στην Αγγλία, έδειξε ότι η εμπλοκή σε προβλήματα εκφοβισμού στατιστικά ήταν πιθανότερη στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών. Στη Σκωτία, ο Mellor (1999) κατέδειξε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς κατείχαν διοικητικές και διευθυντικές θέσεις ήταν λιγότερο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό, ενώ όσων παιδιών οι γονείς ήταν εργάτες και χειρώνακτες ήταν πιο πιθανό να είναι θύματα αλλά και δράστες. Η έρευνα που διεξήχθη στις Κάτω Χώρες από τους Junger-Tas & van Kesteren (1999) υπαινίσσεται ότι ο εκφοβισμός είναι πιο συνηθισμένος στα παιδιά των κοινωνικά υποβαθμισμένων περιοχών ή των γκέτο στο κέντρο της πόλης.

Οι Ahmad και Smith (1994) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι περισσότερα από 6.000 παιδιά στη Βρετανία από όσα υφίσταντο εκφοβισμό, το 17,4% των αγοριών και το 18,1% των κοριτσιών στα δημοτικά σχολεία ανέφεραν ότι τους αποκαλούσαν με διάφορες ύβρεις «εξαιτίας του χρώματος της επιδερμίδας τους». Τέλος, έχει επιβεβαιωθεί ότι η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου και της τάξης επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών (Olweus, 2009). Το περιεχόμενο των σχολικών κανόνων, το σύστημα κυρώσεων σε περίπτωση μη συμμόρφωσης, η κατανομή της εξουσίας στη σχέση μαθητών-δασκάλων, το ύψος και η στάση των δασκάλων διαμορφώνουν την πιθανότητα εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού, ευνοώντας έτσι την ανάπτυξη αντι-ρόλων και γενικότερα αντι-σχολικής κουλτούρας των μαθητών.

Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να κάνει τα παιδιά να αισθάνονται μόνα, δυστυχισμένα και φοβισμένα. Τα κάνει να αισθάνονται ανασφαλή και ότι υπάρχει κάτι που δεν πάει καλά μαζί τους. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των θυμάτων επηρεάζεται αρνητικά. Μερικά θύματα εκφοβισμού έχουν αποπειραθεί ακόμη και να αυτοκτονήσουν διότι δεν αντέχουν τις παρενοχλήσεις. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές έρευνες και αναφορές (Rigby, 2003) που υποστηρίζουν το συσχετισμό θυματοποίησης και κακής σχολικής επίδοσης ή, συνολικότερα, αρνητικής στάσης για το σχολείο, συμπεριλαμβανομένης και της εγκατάλειψής του. Οι Buhs et al. (2006) βρήκαν ότι η απόρριψη από συνομηλίκους έχει ανεξάρτητη συνεισφορά στην αλυσίδα της αποχής από τις δραστηριότητες της τάξης και της χαμηλής σχολικής επίδοσης.

Τα παιδιά λοιπόν που θυματοποιούνται επανειλημμένα στο σχολείο, νιώθουν, όπως είναι φυσικό, μία αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον. Αυτό αποδεικνύεται με πολλούς τρόπους. Οι Holt et al. (2006) συμπέραναν πως οι θυματοποιημένοι μαθητές έχουν

την τάση να αποφεύγουν το σχολείο, ενώ σε μία μεγάλης κλίμακας έρευνα για την υγεία των παιδιών στη Δυτική Αυστραλία, από τους Zubrick et al. (1997) καταγράφηκε ότι τα θυματοποιημένα παιδιά είναι πιο πιθανό να απουσιάζουν από τις σχολικές αίθουσες.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της εργασίας στηρίχθηκε στη συλλογή πρωτογενών δεδομένων μέσα από τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο τη συνέντευξη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης μελέτης είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών στα γυμνάσια της Πάτρας που γνωρίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η στοχευμένη δειγματοληψία (Αθανασίου, 2000). Το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα μη πιθανοτήτων, δεδομένου ότι η ερευνήτρια επιχείρησε μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, η οποία αναδείχθηκε επαρκής διότι δεν προτίθεται να γενικεύσει τα ευρήματά της πέρα από το εν λόγω δείγμα (Fink, 1995). Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελούν συνολικά 5 εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στη Γ Γυμνασίου ενός σχολείου της Πάτρας. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (Αθανασίου, 2000). Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Κυριαζή, 2001).

Αποτελέσματα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (4 στους 5) που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες, ηλικίας 41-50 ετών. Είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 5 έτη και κατείχαν όλοι μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Γνώσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών οριοθέτησε σωστά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τον οποίο αυτός αφορά στις επαναλαμβανόμενες επιθετικές πράξεις που στοχεύουν στην υποταγή των παιδιών τα οποία δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Χαρακτηριστικές εκφράσεις που αναφέρθηκαν ήταν:

«Η επαναλαμβανόμενη βία από τον πιο δυνατό ανήλικο στον λιγότερο δυνατό».

«Η επαναλαμβανόμενη βία με σκοπό τη βλάβη».

«κατ' επανάληψη επιθετικές πράξεις που στοχεύουν στην υποταγή παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους».

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Ως προς τα αίτια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα έρευνα κατέδειξε το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, ακολούθησαν η κοινωνική προέλευση και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών και τέλος το περιβάλλον του σχολείου. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα παιδιά που μεγαλώνουν μέσα σε

μια επιθετική οικογένεια, τείνουν να είναι και αυτά επιθετικά. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: «αν η οικογένεια ως μονάδα λειτουργεί άσχημα, τότε τα άτομα ως ξεχωριστά μέλη της, επηρεάζονται με τρόπους που ίσως να έχουν επιπτώσεις στον τρόπο που συμπεριφέρονται έξω από την οικογένεια». Αυτό συμβαίνει κυρίως με τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι ο κανόνας. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει πως στο σχολείο της έχουν εκδηλωθεί φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού από παιδιά που ανήκουν σε «υψηλά κοινωνικά στρώματα», ή όπως τα χαρακτηρίζει άλλη εκπαιδευτικός από παιδιά «καλών οικογενειών». Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικό αίτιο τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών. Χαρακτηριστικά ένας από αυτούς αναφέρει: «δεδομένου ότι στο σχολείο υπάρχουν πολλοί αλλοδαποί μαθητές, δυστυχώς ο σχολικός εκφοβισμός έχει λάβει σημαντικές διαστάσεις προς τα παιδιά αυτά, από μαθητές άλλων εθνοτήτων». Μια εκπαιδευτικός αναφέρει τις κοινωνικές διαφορές των μαθητών όπως είναι η παχυσαρκία ή η υπερβολική αδυναμία κάποιων μαθητών, χαρακτηριστικά που πυροδοτούν τα σχόλια (λεκτικός εκφοβισμός) θυτών έναντι θυμάτων. Τέλος, η ίδια εκπαιδευτικός αναφέρει πως ακόμα και τα συνεσταλμένα παιδιά, συνήθως τα αγόρια, που είναι και καλοί μαθητές, θυματοποιούνται από συμμαθητές τους.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Αναφορικά με τις συνέπειες και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα έρευνα κατέδειξε την ψυχολογική και την συναισθηματική διάθεση, την κοινωνική προσαρμογή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη σχολική επίδοση. Και οι πέντε εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν πως τα παιδιά που θυματοποιούνται είναι συνεσταλμένα, ντροπαλά, με χαμηλή συνήθως αυτοεκτίμηση, που δεν παραπονιούνται για τίποτα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως τα παιδιά που δεν έχουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους έχουν συχνότερα σχολικά προβλήματα, και παιδιά που έχουν σχολικά προβλήματα είναι πιο πιθανό να έχουν και προβλήματα προσαρμογής, όπως και προβλήματα στην αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους. Επιπροσθέτως ανέφεραν πως οι «καλοί μαθητές» εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε περιστατικά εκφοβισμού σε σύγκριση με τους «αδύνατους μαθητές». Κατ'επέκταση συμπεραίνεται ότι η θυματοποίηση προκαλεί προβλήματα στην προσαρμογή και στη σύνδεση με το σχολείο, επηρεάζει την ολοκλήρωση των σχολικών καθηκόντων του θύματος ή την επιθυμία του να τα πάει καλά στο σχολείο.

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών που υφίστανται το πείραγμα, και οι πέντε εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι κάποιες φορές τα παιδιά αυτά δεν έρχονται σχολείο, με αποτέλεσμα να χάνουν πολλά μαθήματα, να μην τα αναπληρώνουν και να παίρνουν χαμηλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα. Από την πληροφόρηση αυτή συμπεραίνεται ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται επανειλημμένα στο σχολείο νιώθουν, όπως είναι φυσικό, μία αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον καταδεικνύεται ότι ο εκφοβισμός αυξάνει τη σχολική συστηματική απουσία, με τα θυματοποιημένα παιδιά να αποφεύγουν ολοένα και περισσότερο το σχολείο. Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί τα χαρακτηρίζουν ως παιδιά που δεν ενδιαφέρονται για τα μαθήματά τους, αν οι απουσίες

που κάνουν μένουν αδικαιολόγητες και δεν έρθει κάποιος γονιός να τις δικαιολογήσει.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών που εκφοβίζουν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν αυταρχικά, παιδιά με σωματική δύναμη, παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και παιδιά που έρχονται συχνά σε συγκρούσεις με ενηλίκους. Μάλιστα τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως βασικά χαρακτηριστικά τους τη βιαιότητα και την υπερκινητικότητα μέσα στην τάξη. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε μάλιστα ότι πιστεύει ότι τα παιδιά αυτά: *«θέλουν να τραβήξουν την προσοχή των άλλων ή να κάνουν άλλα παιδιά να τους φοβούνται»*.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πολύ λίγα παιδιά κάνουν παρέα μαζί τους. Συγκεκριμένα *«είναι μια ομάδα παιδιών που δημιουργούν φασαρίες στο σχολείο και πειράζουν άλλα παιδιά»*. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κατά την άποψή τους οι θύτες θέλουν να επιβάλλουν τη δύναμή τους για να αισθανθούν ότι υπερέχουν, ότι είναι ισχυροί. Για το λόγο αυτό, όταν κακομεταχειρίζονται τους άλλους, αισθάνονται ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Γι' αυτό ανέφεραν ότι προτιμούν τα θύματά τους να είναι είτε παιδιά μικρότερης τάξης είτε πιο αδύναμα από αυτούς. Τους χαρακτήρισαν επίσης αντιδραστικούς, αντικοινωνικούς και οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζουν το διαχειρίζονται με βιαιότητα. Επίσης ανέφεραν ότι συχνά παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κατά την άποψή του οι μαθητές αυτοί υποφέρουν από έλλειψη προσαρμογής, εφόσον θεωρούνται ως *«άτομα με αποκλίνουσα συμπεριφορά»*.

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση των θυτών, και οι πέντε εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές αυτοί δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και τα μαθήματα, καθημερινά ξεχνάνε να φέρουν τα βιβλία τους ή να κάνουν τις ασκήσεις τους, κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη και συχνά τιμωρούνται με ωριαίες αποβολές από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι όσοι μαθητές είναι ταραξίες και εκφοβίζουν άλλα παιδιά δεν είναι καλοί μαθητές, πολλοί έχουν μείνει στην ίδια τάξη και συχνά απουσιάζουν όχι από το σχολείο αλλά από συγκεκριμένα μαθήματα (κοπάνες, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν). Κατ' επέκταση, από τα λόγια των εκπαιδευτικών συμπεραίνεται ότι ο εκφοβισμός επιδρά στη σχολική εμπειρία του παιδιού. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά αυτά έχουν προβλήματα προσαρμογής στην τάξη, δεν ακούνε τις οδηγίες των καθηγητών, τους ειρωνεύονται και γενικά δεν είναι τυπικοί στα σχολικά τους καθήκοντα.

Αναφορικά, τέλος, με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών που εκφοβίζονται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με παθητική συμπεριφορά, εσωστρεφή και κοινωνικά απομονωμένα. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά: *«είναι ήσυχα παιδιά, ευαίσθητα, ιδιαίτερα αγχώδη με τα μαθήματά τους»*. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό: *«Τα παιδιά αυτά σπάνια αμύνονται ή αντεπιτίθενται σε αυτές τις προσβολές»*. Μια άλλη εκπαιδευτικός παρατήρησε πως συχνά

υφίστανται πειράγματα «οι πιο αδύναμοι μαθητές».

Μάλιστα αναφέρουν πως τις περισσότερες φορές τα θύματα είναι οι πιο αδύναμοι, τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά από τους συνομήλικους τους, και έχουν αισθήματα απώρριψης και καταδίωξης. Χαρακτηρίζονται από κοινωνική αποστροφή και συνήθως έχουν χαμηλού επιπέδου μόρφωση ή είναι μαθητές με ανεπτυγμένη μαθητική κουλτούρα. Συχνά είναι παιδιά διαφορετικής εθνικότητας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως όσοι δέχονται πειράγματα συνήθως δεν κάνουν εύκολα παρέες, κάθονται μόνοι τους στο διάλειμμα, δεν παίζουν με άλλα παιδιά.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Ως προς τα αίτια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα έρευνα κατέδειξε το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, ακολούθησαν η κοινωνική προέλευση και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, και τέλος το περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα με τον Rigby (1994), η ανατροφή των παιδιών και το περιβάλλον της οικογένειας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για το κατά πόσο είναι πιθανό το άτομο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές να εμπλακεί σε προβλήματα δράστη/θύματος στο σχολείο. Σύμφωνα επίσης με τη μελέτη των Whitney & Smith (1993) και των Junger-Tas & van Kesteren, (1999), ο σχολικός εκφοβισμός ήταν πιο συχνός στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών ή των γκέτο στο κέντρο της πόλης.

Αναφορικά με τις συνέπειες και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα έρευνα κατέδειξε την ψυχολογική και την συναισθηματική διάθεση, την κοινωνική προσαρμογή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την σχολική επίδοση. Ως προς τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα έρευνα κατέδειξε αρχικά την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους, κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης, ακολούθησε η επίμονη άρνηση του παιδιού να έρθει στο σχολείο, η εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, η απομάκρυνση από τους συνομηλικούς του, η επιθετική συμπεριφορά από την πλευρά του εκφοβισμένου παιδιού και τέλος η επίμονη άρνηση να εκφράσει τι πραγματικά του συνέβη. Με την ψυχολογική και την συναισθηματική διάθεση ως συνέπεια του σχολικού εκφοβισμού συμφωνεί και ο Farrington, (1993), ο οποίος στην έρευνά του συμπέρανε ότι τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, και η θυματοποίησή τους μπορεί να τα οδηγήσει σε κατάθλιψη που μπορεί να διαρκέσει για χρόνια ακόμα και μετά τη θυματοποίηση. Επίσης, η μελέτη των Rigby & Slee (1999) διαπίστωσε ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού πάσχουν από κατάθλιψη, κοινωνική δυσλειτουργία, άγχος, και αϋπνία. Όσον αφορά την κοινωνική προσαρμογή η έρευνα των Zubrick et al. (1997), ανέφεραν ότι τα θυματοποιημένα παιδιά είναι πιο πιθανό να απουσιάζουν από τις σχολικές αίθουσες, ενώ και ο Rigby (2002), συμπέρανε από την πλευρά των δραστών ότι υποφέρουν από έλλειψη προσαρμογής, εφόσον θεωρούνται ως «άτομα με αποκλίνουσα συμπεριφορά». Αναφορικά με τη σχολική επίδοση, ο Buhs και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν χαμηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης στα θύματα και στους θύτες.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, Y. and Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), *Male Violence*. London: Routledge.
- Almeida, A. (1999). Portugal. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P.T. Slee (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, pp. 174–86.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., and Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480–484
- Buhs, E., Ladd, G., and Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Craig, W. M., and Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577–582.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny & N. Morris (eds), *Crime and Justice*, vol. 17, University of Chicago Press, Chicago
- Fink, A. (1995). *The survey handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hixon, S. (2009). Psychosocial processes associated with bullying and victimization. *The Humanistic Psychologist*, 37(3), 257-270
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., and Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Holt, M. K., Finkelhor, D. and Kantor, K. G. (2006). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse & Neglect*, 31, 503–515
- Junger-Tas, J. and van Kesteren, J. N. (1999) *Bullying and delinquency in a Dutch school population*. Leiden: Kugler.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Maternal Substance Abuse and Child Development Project (2013). *Bullying & Children with Disabilities*. Retrieved from: http://www.womedia.org/lgr_statistics.htm [accessed 5th June 2014]

- Mellor, A. (1999). Scotland. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 91–111). London: Routledge.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime and Law*, 11, 389-402.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Ortega, R. and Mora-Merchan, J.A.(1999). Spain. In P.K. Smith,Y. Morita, J. Junger-Tas,D. Olweus, R. Catalano and P.T. Slee (eds), *The Nature ofSchool Bullying: A Cross-nationalPerspective*, Routledge, London,pp. 157–73.
- Reijntes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. and Telch, M. J. (2010.): Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies, *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252
- Rigby, K. (1994) Psycho-social functioning in families of Australian adolescent school-children involved in bully/victim problems, *Journal of Family Therapy* 16 (2) 173-189.
- Rigby, K. (2002). *A Meta-evaluation ofMethods and Approaches toReducing Bullying in Preschoolsand in Early Primary School inAustralia*, CommonwealthAttorney-General’s Department,Canberra
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590
- Rigby, K. and Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonalrelating among Australi-anschool children and theirimplications for psychologicalwellbeing”, *Journal of SocialPsychology*, vol. 1331, pp. 33–42.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., and Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children’s academic functioning. *Journal of Educational Psy- chology*, 97(3), 425–435.
- Smokowski, P.R. and Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children and Schools*, 27(2), 101-110.
- Whitney, I. and Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.

- Woods, S. and Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155
- Zubrick, SR., Silburn, SR., Gurrin, L., Teoh, H., Sheperd, C., Carlton, J. & Lawrence, D. (1997), *Western Australian Child Health Survey: Education, Health and Competence*, Perth, WA: Australian Bureau of Statistics and the TVW Telethon Institute for Child Health Research.
- Αθανασίου, Α. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Κ. και Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers

Η επιθετικότητα των μαθητών και οι ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές αντιμετώπισής της,

Δινάκη Ελένη

*Μεταπτυχιακό Δίπλωμα «Στελέχη εκπαίδευσης στις επιστήμες της Αγωγής»
dina_elen@yahoo.gr*

Περίληψη

Η επιθετικότητα εμφανίζεται ήδη ως ένα κοινωνικό πρόβλημα ανάμεσα στους ανήλικους, για την οποία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Έχει δυο κυρίως μορφές την θυματοποίηση ή σχολικό εκφοβισμό όταν λαμβάνει χώρα στο χώρο του σχολείου και τη συντελεστική επιθετικότητα. Υπάρχουν πολλές αιτίες που προκαλούν την επιθετικότητα κυρίως κοινωνικές ή ατομικές, όπως και πολλές θεωρίες για να εξηγήσουν την εμφάνισή της, όπως οι ψυχοβιολογικές και οι ψυχολογικές θεωρίες. Ωστόσο όμως υπάρχουν και τεχνικές αντιμετώπισής της, όπως είναι η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς μέσω της αμοιβής και η μείωση αρνητικών συμπεριφορών, όπως είναι για παράδειγμα η τιμωρία. Συνεπώς στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ο ορισμός της επιθετικότητας, οι αιτίες, οι θεωρίες που την αναλύουν και την ερμηνεύουν, οι μορφές της και τέλος παρουσιάζονται οι τεχνικές αντιμετώπισης της, όπως είναι η ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς και η μείωση αρνητικών συμπεριφορών.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιθετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, αμοιβή, τιμωρία

Επιθετικότητα

Τα τελευταία χρόνια η επιθετικότητα εμφανίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο στους εφήβους και τους ανήλικους γενικότερα (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:105). Θα λέγαμε με λίγα λόγια ότι το φαινόμενο της επιθετικότητας είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα, αφού συνεχώς αυξάνεται (Κολλιάδης, 1997:194). Πρέπει όμως να οριστεί αρχικά τι είναι η επιθετικότητα.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τον όρο επιθετικότητα. Ένας από αυτούς αναφέρει ότι επιθετικότητα είναι ένα πλήθος από ετερογενείς συμπεριφορές ή πράξεις που μπορούν να προκαλέσουν το θάνατο, σωματικές βλάβες, ψυχικούς πόνους, αλλά και ματαίωση στόχων, ενδιαφερόντων και αμοιβών (Ζάχαρης, 1991:4). Επίσης ο δράστης πιστεύει ότι με αυτή τη συμπεριφορά θα βλάψει το στόχο και ότι ο στόχος θα αποφύγει αυτή τη συμπεριφορά (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:106). Συνήθως οι συνέπειες είναι οδυνηρές όχι μόνο στα θύματα, αλλά και στους ίδιους τους θύτες, επειδή δημιουργούνται προβλήματα στην κοινωνικοποίηση τους (Κολλιάδης, 1997: 194). Ένας άλλος ορισμός σύμφωνα με τον Wilson, είναι μια λειτουργία που χαρακτηρίζει όλα τα ζώα, όπως είναι η πρόσληψη τροφής και ο πολλαπλασιασμός (Ζάχαρης, 1991:5), αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο ο άνθρωπος φτάνει στο σημείο να αφαιρέσει τη ζωή ενός άλλου ανθρώπου (Κολλιάδης, 1997: 195). Βέβαια, πολλοί ερευνητές διακρίνουν την επιθετικότητα από τη βία, αφού η βία ορίζεται ως η επιθετικότητα που προσπαθεί να βλάψει

ακραία τον στόχο. Κάθε βίαιη πράξη είναι μια επιθετική συμπεριφορά, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι όλες οι επιθετικές συμπεριφορές είναι βίαιες (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:106).

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες για να ερμηνεύσουν την εμφάνιση και τη διατήρηση της επιθετικότητας (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011: 316). Αυτές τις θεωρίες τις ταξινομούμε σε δύο βασικές κατηγορίες: α) στις ψυχοβιολογικές και β) στις ψυχολογικές. Οι ψυχοβιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος από τη φύση του έχει μια τάση προς την επιθετικότητα, αφού συνδέεται άμεσα με το ένστικτο της επιβίωσης και γενικότερα βοηθάει στο να διατηρηθεί το ανθρώπινο είδος. Αντίθετα, οι ψυχολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι το αποτέλεσμα μιας εξαρτημένης αντανakλαστικής μάθησης ή κοινωνικογνωστικής (Κολλιάδης, 1997:195-196). Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχοβιολογικές θεωρίες περιλαμβάνουν δύο από τις βασικές θεωρίες των ενστίκτων, που είναι η ψυχαναλυτική και η εθολογική. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία η επιθετικότητα είναι εγγενής στον άνθρωπο, ενώ σύμφωνα με τον Lorenz, όχι μόνο ο άνθρωπος, αλλά και τα ζώα έχουν ως βασικό ένστικτο επιθετικότητας που έχει κατεύθυνση εναντίον των μελών του ίδιου είδους (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011:317). Όσον αφορά τις ψυχολογικές θεωρίες, η επιθετικότητα ερμηνεύεται με τη θεωρία της υπόθεσης ματαίωσης-επιθετικότητας και με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, για να εμφανιστεί κάποια επιθετική συμπεριφορά θα πρέπει να υπάρξει η εμπειρία της ματαίωσης, αλλά αυτό γίνεται και αντίστροφα, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία η επιθετική συμπεριφορά οφείλεται σε περιβαλλοντικές παραμέτρους (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011: 318).

Οι αιτίες που μπορούν να προκαλέσουν την επιθετικότητα μπορεί να οφείλονται είτε σε κοινωνικούς παράγοντες είτε σε ατομικούς. Κοινωνικοί παράγοντες θεωρούνται η οικογένεια, μέσα από την οποία το παιδί θα μάθει διάφορες μορφές αντίδρασης σε κάθε περίπτωση, οι συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσει το παιδί, ο τρόπος με τον οποίο θα αναθρέψουν οι γονείς τα παιδιά τους, η δομή της οικογένειας, η γονεϊκή ψυχοπαθολογία, όπως είναι η κατάθλιψη και η διαταραχή αντικοινωνικής προσωπικότητας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι συνομήλικοι και πιο συγκεκριμένα είτε η απόρριψη κάποιου παιδιού από τους συνομηλίκους, είτε η συμμετοχή του σε παρέες με άτομα που έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά, η συνοικία, η έκθεση του παιδιού σε περιστατικά βίας και επιθετικότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:120-137). Αντίστοιχα ατομικοί παράγοντες θεωρούνται το φύλο (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:138), αφού θεωρούνται τα αγόρια πολύ πιο επιθετικά από τα κορίτσια (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008: 513), η ηλικία, οι βιοχημικοί παράγοντες, αλλά και γνωστικοί και συναισθηματικοί παράγοντες, όπως είναι τα νοητικά ελλείμματα, η αυτοεκτίμηση, η ιδιοσυγκρασία και η ρύθμιση του συναισθήματος κλπ. (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:138-140, 147-149).

Έχει δύο μορφές, οι οποίες είναι η θυματοποίηση/εκφοβισμός και η συντελεστική επιθετικότητα. Πιο αναλυτικά, ο σχολικός ή παραδοσιακός εκφοβισμός (bullying), είναι η επιθετική συμπεριφορά κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων προκαλεί

σκόπιμα βλάβη, υπονομεύει ή αποκλείει ένα άλλο άτομο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα κατ' επανάληψη (Κόκκινος, Καραγιάννη, 2017:3). Ωστόσο όμως, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται και ο κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying), ο οποίος έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, αλλά η μοναδική τους διαφορά είναι ότι λαμβάνει χώρα μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και ότι χρησιμοποιούνται τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Κόκκινος, Καραγιάννη 2017: 4). Συνήθως ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με:

- *Μορφές σωματικής βίας (με κλωτσιές, χτυπήματα, φτύσιμο, τρικλοποδιά κλπ.).*
- *Κλοπή και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του παιδιού-στόχου, λεκτικές συμπεριφορές, βρίσιμο, κοροϊδία.*
- *Υποβάθμιση των ικανοτήτων του παιδιού που είναι στόχος.*
- *Γράψιμο υβριστικών συνθημάτων εναντίον του παιδιού.*
- *Κοροϊδία της θρησκείας, της εθνικότητας, της κοινωνικής καταγωγής, ακόμα και της εμφάνισης του.*
- *Αποκλεισμός του παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες και*
- *Προσπάθεια επιβολής ενός τρόπου συμπεριφοράς που δε θέλει το παιδί-στόχος (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011: 310).*

Φαίνεται δηλαδή ότι η θυματοποίηση είναι χωρισμένη σε δυο μορφές: α) την άμεση, που έχει σχέση με την ανοιχτή επίθεση και β) την έμμεση, η οποία γίνεται μέσα από την απομόνωση και τον αποκλεισμό του παιδιού-στόχου (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011: 310). Για αυτό το λόγο, η έμμεση επιθετικότητα έχει αποδοθεί με διάφορους όρους όπως είναι συγκαλυμμένη επιθετικότητα, επιθετικότητα σχέσεων ή κοινωνική επιθετικότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:108).

Η άλλη μορφή της επιθετικότητας είναι η συντελεστική επιθετικότητα, η οποία εμφανίζεται στα νήπια και σκοπός της είναι το παιδί να πετύχει αυτό που επιθυμεί. Πρέπει να αναφερθεί ότι είναι ο πρόδρομος της εχθρικής επιθετικότητας η οποία αυξάνεται μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας και έχει σαν στόχο να προκαλέσει βλάβη σε κάποιον άλλο (Wilmshurst, 2011: 322, 325).

Κάτι που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η επιθετικότητα κάποιες φορές μπορεί να οφείλεται σε διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς, όπως είναι η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής. Αυτές οι διαταραχές συνήθως διαγιγνώσκονται δύσκολα στη βρεφική, παιδική και εφηβική ηλικία, επειδή δεν είναι άμεσα φανερές (Wilmshurst L., 2011:333, 334). Ωστόσο, όμως, έχουν κάποια συμπτώματα και αυτά είναι για τη εναντιωματική προκλητική διαταραχή:

- *ξεσπάσματα θυμού,*
- *καβγάδες με ενηλίκους,*
- *εκδικητικότητα, μοχθηρία και μνησικακία,*
- *ευερεθιστότητα,*
- *πρόκληση και*
- *άρνηση συμμόρφωσης απέναντι στα άτομα που έχουν εξουσία.*

Αντίστοιχα για τη διαταραχή διαγωγής είναι:

- η επιθετικότητα σε ζώα και ανθρώπους (εκφοβισμός, απειλές, καβγάδες, χρήση όπλων, σκληρότητα προς τα ζώα και τους ανθρώπους, η εξαναγκαστική σεξουαλική δραστηριότητα),
- καταστροφή περιουσίας και εμπρησμός από πρόθεση,
- απάτες και κλοπές και
- παράβαση κανόνων (φυγή από το σπίτι, σκασιαρχείο από το σχολείο) (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011: 306-307, Wilmshurst, 2011:336, 339).

Φυσικά, η επιθετικότητα μπορεί να αντιμετωπιστεί με διάφορες στρατηγικές οι οποίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις τεχνικές που αυξάνουν τις θετικές συμπεριφορές και σε αυτές που μειώνουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Στις τεχνικές αύξησης θετικών συμπεριφορών μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιες «αμοιβές», όπως υλικής φύσεως, πληροφόρησης, διάφορες δραστηριότητες, ακόμα και κοινωνικής φύσεως. Γενικότερα προσπαθούμε να ενισχύσουμε τη θετική συμπεριφορά του μαθητή. Αυτό μπορούμε να το πετύχουμε ακόμα και όταν διαμορφώνουμε σταδιακά τη συμπεριφορά του μαθητή, παρέχουμε τμηματικά βοήθεια, εκπαιδεύουμε τις κοινωνικές δεξιότητές του ή χρησιμοποιούμε τη μάθηση μέσω προτύπου (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011:101-102, 117-121). Σχετικά με τη μάθηση μέσω προτύπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό πρότυπο για τον μαθητή, αφού ο μαθητής μέσα από την προσεκτική παρατήρηση μπορεί να παράγει νέες συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής θα αποκτήσει θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση και θα μπορέσει να επιστρατεύσει τα εξωτερικά κίνητρα για να βελτιώσει τη συμπεριφορά του. Μια άλλη τεχνική είναι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί μια αγωγή μέσω της τηλεόρασης, αφού είναι η κυριότερη πηγή κοινωνικής μάθησης και σε αυτό μπορεί να βοηθήσουν και οι γονείς. Επίσης μέσα από την επαναληπτική άσκηση και την ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων τα παιδιά θα μάθουν να ενισχύουν και να διορθώνουν τη συμπεριφορά τους (Κολλιάδης, 1997:218-219).

Όσον αφορά τις τεχνικές μείωσης των αρνητικών συμπεριφορών, είναι απαραίτητες όταν αυτές εμφανίζονται. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η τιμωρία, όπως η αφαίρεση προνομίων που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς όταν οι μαθητές δεν υπακούουν τους κανόνες της σχολικής τάξης, η διακοπή θετικών ενισχύσεων, μέσα από την οποία το παιδί περιορίζεται και δε λαμβάνει ευκαιρίες για ενίσχυση και η υπερδιόρθωση (τεχνική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να μειώσουν τη λεκτική και σωματική επιθετικότητα). Ωστόσο όμως έχουν κάποια μειονεκτήματα οι τιμωρίες. Πιο αναλυτικά, όταν ο εκπαιδευτικός τις χρησιμοποιεί σε υπερβολικό βαθμό, μπορεί να ενισχύσει την επιθετική συμπεριφορά. Μπορεί επίσης ο μαθητής να συνδέσει την τιμωρία με το περιβάλλον στο οποίο επιβάλλεται και έτσι να γίνει πιο επιθετικό ή να γίνεται κατάχρηση της τιμωρίας από ανθρώπους που δεν είναι εκπαιδευμένοι. Για αυτό θα πρέπει να εκπαιδεύεται το προσωπικό στις μεθόδους τιμωρίας (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011:125, 129, 135, 138-139).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η επιθετικότητα είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα που εμφανίζεται από τη νηπιακή ηλικία και συνεχίζει να υπάρχει στην παιδική και εφηβική. Υπάρχουν πολλές θεωρίες για να ερμηνευτεί. Φυσικά όμως οι πιο σημαντικές είναι η θεωρία των ενστίκτων και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Έχει πολλές μορφές και μπορεί να οφείλεται σε ατομικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ωστόσο, όμως μπορεί να αντιμετωπιστεί και να διαχειριστεί με διάφορες τεχνικές από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, που είναι υποχρέωση τους να βρουν λύση όταν το παιδί είναι επιθετικό. Θα πρέπει επίσης οι εκπαιδευτικοί να είναι ευαισθητοποιημένοι σε τέτοια θέματα, καθώς μπορεί η επιθετική συμπεριφορά να γενικευτεί και θα πρέπει πάντα το σχολείο να συνεργάζεται με τους γονείς, γιατί οι μεμονωμένες προσπάθειες παρέμβασης δεν έχουν πάντα το αναμενόμενο θετικό αποτέλεσμα (Καλαντζή-Αζίζι, 1992: 83).

Βιβλιογραφία

- Elliot S.N., Kratochwill T.R., Littlefield Cook J., Travers J.F. (2008), Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία-Αποτελεσματική Μάθηση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Ζαφειροπούλου Μ. & Καλαντζή-Αζίζι Α. (2011), Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα
- Ζάχαρης Δ. (1992), Επιθετικότητα και Αγωγή: Έννοια, θεωρίες, παράγοντες, εξέλιξη, θεραπεία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Καλαντζή-Αζίζι Α. (1992), Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας: Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του Σχολείου-Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (Γ' Έκδοση)
- Κόκκινος Κ., Καραγιάννη Κ. (2017), *Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Ανασκόπηση ερευνητικών Ευρημάτων από τον Ελληνικό Χώρο, στο περιοδικό Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμος 5, Τεύχος 1, σσ. 2-45
- Κολλιάνης Ε.Α. (1997), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Β. Κοινωνικο-γνωστικές Θεωρίες, Αθήνα (δ' Έκδοση)
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2010), Θυμός-Επιθετικότητα-Εκφοβισμός: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- Wilmschurst L. (2011), Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή Προσέγγιση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Στερεότυπα Φύλων. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Ισότητας Φύλων

Σούλτος Λεωνίδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, M.Sc, Υποψ. Διδάκτορας, lsoultos@gmail.com

Τσάκου Ηλιάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc, ilianatsakou@gmail.com

Πατσιαβούδη Βασιλική-Δήμητρα

Κοινωνική Ανθρωπολόγος, M.Sc, chefcourse@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος εγχειρήματος υπήρξε η εξέταση των στερεοτύπων φύλου, των στάσεων και των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ισότητα των δύο φύλων. Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (125 γυναίκες και 25 άνδρες), διαφόρων ηλικιών και ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολεία εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας. Για τους σκοπούς της έρευνας χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ισότητας των Δύο Φύλων (Sex-Role Egalitarianism Scale [SRES]-Form B). Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε σημαντική επίδραση για το φύλο ($p < 0.05$) με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να σκοράρουν υψηλότερα σε θέματα ισότητας των δύο φύλων. Σημαντική επίδραση παρατηρήθηκε και για την ηλικία ($p < 0.05$), με τους εκπαιδευτικούς νεαρότερης ηλικίας να εμφανίζουν λιγότερο στερεότυπες απόψεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Ωστόσο, σημαντική επίδραση δε βρέθηκε για την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ισότητα των φύλων. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο εκφράζονται στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς τους ρόλους των δύο φύλων, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα περιβάλλον που προσφέρεται για τη δημιουργία ισότιμων σχέσεων και στάσεων απαλλαγμένων από διακρίσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, φύλο, ισότητα, στερεότυπα

Εισαγωγή

Θέματα που άπτονται των σχέσεων των δύο φύλων και ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη ισότητας μεταξύ αυτών εγείρουν την προσοχή του διεθνούς ερευνητικού και επιστημονικού κόσμου. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα απορρέουν από κοινωνικούς και όχι βιολογικούς παράγοντες (Αθανασίου, 2006). Η έρευνα έχει δείξει πως οι πεποιθήσεις για τους ρόλους των φύλων σχηματίζονται εντός του οικογενειακού πλαισίου και ισχυροποιούνται και καθορίζονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γρηγορίου, Χρόνη, Χατζηγεωργιάδης, Ζουρμπάνος & Θεοδωράκης, 2011). Τα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, διαμορφώνουν τα πρότυπα των έμφυλων ρόλων εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, τα οποία ενισχύονται με την έλευση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς χαίρουν κοινωνικής αποδοχής (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Σύμφωνα με έρευνα

που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 396 φοιτητών και εξέτασε τις στάσεις φοιτητών και φοιτητριών ως προς την ισότητα των δύο φύλων, το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται πιο δεκτικό και θετικά προσκείμενο σε θέματα αλλαγών με στόχο την κοινωνική ισότητα, αναφορικά με το ανδρικό φύλο που παρουσιάζεται ως λιγότερο φιλελεύθερο (Γρηγορίου κ.ά., 2011). Καθώς ο εκπαιδευτικός κλάδος αποτελεί ιστορικά έναν επαγγελματικό χώρο προσιτό και προσβάσιμο για τις γυναίκες, οι οποίες συναντώνται στο χώρο αυτό με την ίδια συχνότητα με τους άνδρες, καθίσταται δυνατή η σύγκριση τομέων εντός του επαγγέλματος για τυχόν φυλετικές διακρίσεις (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001). Εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου παρατηρείται η εξής αντίφαση: ο συντηρητικός χαρακτήρας και η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος ευνοούν την εδραίωση των παραδοσιακών ρόλων των φύλων, ενώ παράλληλα το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τη βασική δομή εξάλειψης των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα (Φρόση κ.ά., 2001). Ακόμη, ο κλάδος των εκπαιδευτικών τείνει να θεωρείται ιδιαίτερα συντηρητικός, με τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν ευκολότερα κατασκευές που αφορούν τους έμφυλους ρόλους (Pavlou & Vitsilaki, 2006). Τέλος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας που συγκρίθηκαν με γυναίκες και νεώτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν πιο ισχυρές στερεοτυπικές στάσεις και απόψεις, με τον ευρύτερο κλάδο των εκπαιδευτικών να προσδίδει στερεοτυπικά γνωρίσματα στο χαρακτήρα των δύο φύλων (Moshe & Gina, 2001· Νατσιοπούλου & Γιανουλά, 1996).

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Αποτελεί το φύλο του εκπαιδευτικού παράγοντα διαμόρφωσης απόψεων σχετικά με τα στερεότυπα φύλου;*
2. *Επηρεάζει η ηλικία του εκπαιδευτικού τη στάση του απέναντι σε θέματα ισότητας φύλων;*
3. *Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με την ισότητα των φύλων;*

Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εν ενεργεία άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφορετικών ηλικιών. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 150 εκπαιδευτικοί, εξ αυτών 25 άνδρες και 125 γυναίκες. Στην έρευνα έλαβαν μέρος μόνιμοι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι δάσκαλοι, καθηγητές ξένων γλωσσών και δάσκαλοι διαφόρων ειδικοτήτων. Η πλειονότητα του δείγματος διδάσκει σε σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα, ενώ στην έρευνα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί σχολείων του εξωτερικού.

Εργαλεία

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου Ισότητας των Δύο Φύλων - Έκδοση Β (Sex-Role Egalitarianism Scale [SRES]-Form B; King & King, 1993). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από τον Ι. Τσαουσάκη (2008). Για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε μία

από τις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, η οποία εστιάζει στην εκπαίδευση και στοχεύει στην αξιολόγηση των στάσεων και των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα ισότητας φύλου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε κάθε ένα από τα δοθέντα ερωτήματα χρησιμοποιώντας μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 έως το 5, με το 1 να υποδηλώνει απόλυτη συμφωνία, το 5 απόλυτη διαφωνία, ενώ η ενδιάμεση επιλογή υποδηλώνει ουδετερότητα. Αν ο συμμετέχων σκοράρει υψηλά σε μη στερεοτυπικές απόψεις συνεπάγεται πιο ισότιμη στάση απέναντι στα δύο φύλα. Αν σκοράρει υψηλά σε στερεότυπες αντιλήψεις σημαίνει λιγότερο ισότιμη στάση. Ο δείκτης αξιοπιστίας α για το ερωτηματολόγιο SRES είναι 0,83 στην κλίμακα της εκπαίδευσης, με τον αντίστοιχο δείκτη για το συνολικό ερωτηματολόγιο να είναι 0,96.

Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα ενός μήνα, από τις 15 Νοεμβρίου 2019 έως τις 15 Δεκεμβρίου 2019 με τη μέθοδο του δείγματος ευκαιρίας. Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν με το εργαλείο Google forms. Αποστάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με επισυναπτόμενο το Url σύνδεσμο στα e-mails των εκπαιδευτικών. Η φόρμα συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά για αυτόματη συλλογή των απαντήσεων και ταχύτερη επεξεργασία των δεδομένων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος εθελοντικά, κατόπιν διαβεβαίωσης για την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους.

Στατιστική Ανάλυση

Με σκοπό την ανίχνευση των παραγόντων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα) που ενδέχεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας Φύλων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της παλινδρόμησης για διατακτικές μεταβλητές (ordinal regression) για κάθε ερώτηση που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ξεχωριστά. Για την κατανομή των περιγραφικών χαρακτηριστικών, αλλά και των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η απάντηση των ερωτηθέντων σε κάθε μία από τις ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις, όπως αυτή μετρήθηκε με ερωτήσεις τύπου Likert, με πέντε τιμές (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ουδέτερο, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απόλυτα). Οι διαφορές (p) για όλους τους δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές από το επίπεδο του 5% ($p < 0,05$). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού προγράμματος SPSS (Version 25).

Αποτελέσματα

Αναφορικά με τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των 150 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η πλειοψηφία του δείγματος (83,3%) ήταν γυναίκες, ενώ αναφορικά

με την ηλικία το 50% των εκπαιδευτικών ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 23-30 ετών. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι (44%).

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζεται ο διαχωρισμός των δύο φύλων (άνδρας - γυναίκα) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και καταγράφονται οι συχνότερες απαντήσεις τους σχετικά με τις αντιλήψεις τους σε θέματα ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, στην Ερώτηση για το *εάν άνδρες και γυναίκες είναι εξίσου κατάλληλοι για επιχειρηματική σταδιοδρομία*, η πλειοψηφία των γυναικών (91,2%) απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα σε αντίθεση με τους άνδρες από τους οποίους συμφώνησε απόλυτα μόλις το 52% ($p=0,000$). Σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ανδρών εκπαιδευτικών (36%) έναντι των γυναικών συναδέλφων τους (80,8%) ($p=0,000$), συμφωνούν απόλυτα πως *οι γυναίκες είναι εξίσου ικανές με τους άνδρες στο να παίρνουν επιχειρηματικές αποφάσεις*. Ανάλογα, για την ερώτηση *αν μία γυναίκα διευθύντρια αξίζει τον ίδιο σεβασμό με έναν άνδρα διευθυντή*, το 60% των ανδρών συμφώνησε απόλυτα με αυτή την άποψη σε σχέση με το σημαντικά υψηλότερο ποσοστό (92,8%) των γυναικών εκπαιδευτικών που συμφώνησαν απόλυτα ($p=0,000$). Επιπλέον, ανάλογη διαφορά ποσοστού παρατηρείται στην ερώτηση, στην οποία οι γυναίκες (93,6%) συμφωνούν απόλυτα με τη άποψη ότι *άνδρες και γυναίκες θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για μόρφωση* έναντι του 60% των ανδρών ($p=0,000$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αρχική εναλλακτική υπόθεση, πως το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις τους σε θέματα ισότητας φύλων και συγκεκριμένα, πως οι γυναίκες θα σημειώσουν υψηλότερα ποσοστά αντιλήψεων ισότητας.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, καταγράφονται οι συχνότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα. Παρατηρήθηκαν διαφορές στις απόψεις ισότητας φύλων ανάμεσα στους μικρότερους και μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την άποψη ότι *οι προαγωγές θα πρέπει να βασίζονται στην αξία των ατόμων και όχι στο φύλο τους*, το 94,7% των ατόμων, που ανήκουν στην κατηγορία 23-30 ετών, δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα, ενώ από τα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών, μόνο οι μισοί από αυτούς (50%) συμφώνησαν απόλυτα ($p=0,003$). Ίδια ποσοστά απαντήσεων (94,7% στις ηλικίες 23-30 και 50% στις ηλικίες άνω των 50 ετών) σημειώθηκαν και στην άποψη ότι *άνδρες και γυναίκες θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για μόρφωση* ($p=0,003$). Όσον αφορά την αντίληψη ότι *οι γυναίκες είναι εξίσου ικανές με τους άνδρες να διοικούν μία επιχείρηση*, το 74,7% των νεαρότερων ηλικιακά εκπαιδευτικών απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα, ενώ μικρότερο ποσοστό (20%) σημειώθηκε στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα ($p=0,003$). Στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,003$) παρατηρήθηκε και στην άποψη των εκπαιδευτικών, για το *αν οι σπουδές στις καλές τέχνες (δραματική ή χορός) μπορούν να προσφέρουν την ίδια ικανοποίηση τόσο σε έναν άνδρα όσο και σε μία γυναίκα*. Αναλυτικότερα, από την ομάδα των 23-30 ετών συμφώνησαν απόλυτα με την παραπάνω άποψη 63 άτομα (84%) ενώ από την ομάδα άνω των 50 ετών συμφώνησαν με την άποψη αυτή μόλις 4 άτομα (40%). Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την αρχική υπόθεση πως όπως το φύλο έτσι και η ηλικία διαμορφώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα

ισότητας και πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τη διαφοροποίηση της στάσης τους σε θέματα ισότητας, δεν σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Η μη ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας απορρίπτει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα πως η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές ειδικοτήτων) θα διαφοροποιούσε τη στάση τους σε θέματα ισότητας φύλων.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε η επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της ειδικότητας στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την ισότητα των δύο φύλων. Σε γενικές γραμμές, όπως ήταν αναμενόμενο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερη στάση προς την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Παρόμοια τοποθετήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμφανίζουν πιο στερεοτυπικές απόψεις. Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε ότι το γνωστικό πεδίο των εκπαιδευτικών δε φάνηκε να επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας φύλων.

Το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικές σε θέματα ισότητας των δύο φύλων από τους άνδρες εκπαιδευτικούς συμφωνεί με τα ερευνητικά ευρήματα των Γρηγορίου κ.ά., (2011). Στην έρευνα τους ένα δείγμα 396 φοιτητών διαφορετικού έτους φοίτησης και γνωστικού πεδίου σπουδών εξετάστηκε στις στάσεις τους ως προς τους ρόλους των δύο φύλων στην ισότητα. Σύμφωνα με την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι φοιτήτριες είχαν θετικότερη στάση σε σύγκριση με τους φοιτητές. Αυτό δείχνει ότι οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο θετικές και πιο ανοιχτές σε θέματα αλλαγών που σκοπεύουν σε μια κοινωνία ισότιμη, ενώ οι άνδρες εμφανίζονται πιο κλειστοί (Μανωλιάδης, Κούρτης & Παπαδόπουλος, 2009). Παράλληλα η διαφορά αυτή ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες οι γυναίκες έχουν αποκτήσει πολλαπλούς ρόλους, καθώς εκτός από νοικοκυρές και μητέρες, εισέρχονται στην αγορά εργασίας.

Η έρευνα των Μοσχοβάκου, Κανταράκη, Παγκάκη, Σταματελοπούλου & Τσιώγκα (2008) όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το χώρο εργασίας τους, την επίδραση του γονεϊκού και κοινωνικού περιβάλλοντος στη επιλογή του επαγγέλματος τους, τις φιλοδοξίες τους και τις προσδοκίες τους για το μέλλον της εκπαίδευσης και τις δυνατότητες και τις δυσκολίες στη επαγγελματική τους εξέλιξη, επιβεβαιώνει ότι το φύλο επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Συγκεκριμένα από τις 31 γυναίκες που συμμετείχαν, μία μόνο γυναίκα κατέχει διευθυντική θέση, μία κατέχει θέση υποδιευθύντριας και μία θέση σχολικής συμβούλου. Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν τη δυσκολία ανέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών σε ανώτερες θέσεις της εκπαίδευσης. Επίσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μόνο μία γυναίκα κατέχει διευθυντική θέση σε Γυμνάσιο και μία κατείχε θέση Λυκειάρχη παλαιότερα. Επιπρόσθετα στη μελέτη της Μαραγκουδάκη (1995) για το σχολικό έτος 1994-95 το ποσοστό των

γυναικών εκπαιδευτικών σε θέση Προϊσταμένων Διεύθυνσης ήταν 3,5%, αντιθέτως οι άνδρες κατείχαν το 96,5%. Σε θέσεις Προϊσταμένων Γραφείου, οι γυναίκες ήταν 5,8%, ενώ οι άνδρες 94,2%.

Με παρόμοιο τρόπο η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Pavlou, Tsaousis, Vryonides & Vitsilaki (2008), καταδεικνύει το γεγονός πως το φύλο επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι άνδρες και οι γυναίκες τα θέματα της ισότητας μεταξύ τους. Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 440 φοιτητές και φοιτήτριες από το Πανεπιστήμιο της Ρόδου καθώς και 233 συμμετέχοντες, άνδρες και γυναίκες, από το γενικό πληθυσμό μεγαλύτερης ηλικίας και διαφορετικού επιπέδου μόρφωσης. Διαπιστώθηκε λοιπόν, πως οι γυναίκες είτε είναι φοιτήτριες είτε μεγαλύτερης ηλικίας, υιοθετούν περισσότερο σχέσεις ισότητας απέναντι στους ρόλους των δυο φύλων όσον αφορά τις προσωπικές τους επαφές καθώς και τις σχέσεις τους μέσα στην κοινωνία

Τέλος, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Tatar & Emmanuel (2001), εξετάστηκε η διαφορά στις στάσεις, τις απόψεις και τη συμπεριφορά ανάμεσα σε δάσκαλους των δημοτικών και των γυμνασίων όσον αφορά τα θέματα φύλου και ισότητας καθώς και η διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Συμμετείχαν 221 δάσκαλοι, άνδρες και γυναίκες, από 17 σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια) οι οποίοι ήταν διάφορων ειδικοτήτων. Σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη έρευνα φανέρωσε πως οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν σιγά σιγά να «ανέχονται» και να παρουσιάζονται πιο δεκτικοί σε θέματα ισοτιμίας μεταξύ τους. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στη εξέλιξη των τελευταίων δεκαετιών που γίνεται λόγος για μια ισότιμη κοινωνία μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ωστόσο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να παρουσιάζονται περισσότερο πρόθυμες και ανοιχτές στη δημιουργία ισότιμων σχέσεων με τους άνδρες. Επίσης παρατηρήθηκε πως οι άνδρες δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων είναι πιο θετικοί απέναντι σε ζητήματα ισότητας απελευθερωμένοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων που παρουσιάζονται κλειστοί σε τέτοιου τύπου ζητήματα. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στο γεγονός πως το ποσοστό των ανδρών δασκάλων δημοτικού σχολείου είναι μικρότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων. Άρα όταν κάποιος άνδρας επιλέγει να ακολουθήσει το επάγγελμα του δασκάλου δημοτικού είναι απαλλαγμένος από στερεοτυπικές αντιλήψεις που θέλουν τις γυναίκες να ακολουθούν πιο πολύ το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Η ηλικία ήταν η δεύτερη μεταβλητή που έδωσε κάποιες διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στα θέματα ισότητας των δύο φύλων. Η ηλικία των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις αυτές και μάλιστα παρατηρήθηκε ότι όσο νεότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί, τόσο θετικότερες απόψεις χωρίς φυλετικά στερεότυπα κατείχαν. Βιβλιογραφικά έχει φανερωθεί ότι οι απόψεις για την ισότητα των φύλων σχετίζεται άμεσα με την ηλικία. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία, διαμορφώνουν πρότυπα και αντιλήψεις για τα δύο φύλα. Σταδιακά αυτές οι αντιλήψεις εδραιώνονται και με το πέρασμα του χρόνου γίνονται πιο ισχυρές. Ωστόσο σύμφωνα με την έρευνα των Γρηγορίου κ.ά., (2011) φάνηκε ότι η ηλικία των φοιτητών

δεν επηρέασε την στάση τους προς μια πιο θετική ή αρνητική κατεύθυνση. Πολύ πιθανόν αυτό να οφείλεται στο πολύ περιορισμένο χρονικό διάστημα παραμονής τους στον εκπαιδευτικό κλάδο. Αντίθετα στην έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί άνω των πενήντα ετών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο θεωρούν ότι οι προαγωγές των ατόμων πρέπει να βασίζονται στο φύλο τους. Την επίδραση της ηλικίας σε θέματα που αφορούν τα δύο φύλα επιβεβαίωσε και η μελέτη των Ford & Donis (1996) σχετικά με την στάση που κρατούν τα δύο φύλα απέναντι στην σεξουαλική παρενόχληση σε επαγγελματικό χώρο. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι γυναίκες είναι σημαντικά λιγότερο ανεκτές από τους άνδρες απέναντι σε περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης. Την ίδια στιγμή βέβαια, όσο αφορά την ηλικία, παρατηρείται ότι οι γυναίκες ηλικίας κάτω των 40 ετών ήταν σημαντικά λιγότερο ανεκτικές σε σεξουαλική παρενόχληση από ότι οι γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας. Αντίθετα, η ανεκτικότητα των ανδρών εργαζομένων στη σεξουαλική παρενόχληση μειώνεται σταδιακά μέχρι την ηλικία των 50 ετών, μετά την οποία το ποσοστό ανοχής τους σε σεξουαλική παρενόχληση αρχίζει να αυξάνεται σημαντικά. Φαίνεται, επομένως, ότι η ηλικία σχετίζεται αρνητικά με τις στάσεις της ισότητας των φύλων.

Σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τη διαφοροποίηση της στάσης τους σε θέματα ισότητας, δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις του δείγματος. Η μη ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας απορρίπτει την αρχική ερευνητική υπόθεση πως η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές ειδικοτήτων) διαφοροποιεί τη στάση τους σε θέματα ισότητας φύλων. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Γρηγορίου κ.ά., (2011), στην οποία συμμετείχαν φοιτητές με ειδικότητες δημοτικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής και αθλητισμού. Εκεί φάνηκε ότι οι φοιτητές της δημοτικής εκπαίδευσης είχαν υψηλότερα ποσοστά προς την ισότητα από τους υπόλοιπους φοιτητές των άλλων ειδικοτήτων.

Είναι σαφές ότι τι εκπαιδευτικό περιβάλλον συμβάλλει σημαντικά στην εικόνα της κοινωνίας, αφού αποτελεί φορέα γνώσης και πνευματικής καλλιέργειας του ατόμου. Έτσι πιστεύεται ότι ο εκπαιδευτικός χώρος μπορεί να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην εδραίωση μιας δικαιότερης στάσης απέναντι στα δύο φύλα, προφέροντας φυσικά τα σωστά εφόδια και ερεθίσματα στις επόμενες γενιές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασίου, Α. (2006). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Γρηγορίου, Σ., Χρόνη, Σ., Χατζηγεωργιάδης, Α., Ζουρμπάνος, Ν. & Θεοδωράκης, Ι. (2011). Στάσεις ελλήνων φοιτητών και φοιτητριών προς την ισότητα των δύο φύλων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 9(1):14-23.
- Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β., Μαρκουλής, Δ., Γωνίδα – Μπαμνίου, Ε., Κιοσέογλου, Γ., Ψάλτη, Α., Κουιμτζή, Ε. & Μπάκα, Α. (2008). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές Εφήβων: Διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα*

ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς) έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε εθνικό επίπεδο. Ποιοτική Έρευνα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Ford, C. & Donis, F. J. (1996). The relationship between age and gender in workers' attitudes toward sexual harassment. *Journal of Psychology*, 130, 627-633.
- King, L. A., & King, D. W. (1993). *Sex-role egalitarianism scale manual*. USA: Sigma Assessment Systems, Inc.
- Μανωλιάδης, Ι., Κούρτης, Α., & Παπαδόπουλος, Κ., (2009). Η σεξουαλική Παρενόχληση στον Εργασιακό Χώρο και οι Διαστάσεις της στην Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα. 1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ιατρών και Υγειονομικών του ΙΚΑ-ΕΤΑΜ, Θεσσαλονίκη.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 7-9 Απριλίου 1995, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γ.Γ.Ι., Κ.Ε.Θ.Ι., Αθήνα.
- Moshe, T. & Gina E. (2001). Teachers' Perceptions of their students' Gender roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 215-224.
- Μοσχοβάκου, Ν., Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., Σταματελοπούλου, Τ., & Τσιώγκας, Π. (2008). *Κατά Φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Νατσιοπούλου, Τ., & Γιαννούλα, Σ. (1996). Διερεύνηση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 67-72.
- Pavlou, V., Tsaousis, I. Vryonides, M., & Vitsilaki, C. (2008) Assessing the Dimensionality and other Psychometric Properties of a Greek Translation of the Sex-Role Egalitarianism Scale (Form B). *Sex Roles*, 59, 787-799
- Pavlou, V. & Vitsilaki, C. (2006). Psychometric evaluation of Sex-Role Egalitarianism Scale with teacher population in Greece. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1, 1-8.
- Tatar, M., & Emmanuel, G. (2001). Teachers' perceptions of their students' gender roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 215-224.
- Φρόση, Λ., Κουιμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Antigone One Myth - Three Versions, Sophocles – Jean Anouilh - Bertolt Brecht

Elizabeth Hatziolou (Ph.D)

Associate Professor, English Language and Literature, Hellenic Army Academy, savoula@otenet.gr

Stamatia Sofiou (Ph.D)

Associate Professor, French Language and Literature, Hellenic Army Academy, dr.sofioustamatia@gmail.com

Abstract

The themes of “Antigone” in Sophocles’ (496-406 BC) eponymous play deal with basic human concerns like abuse of power, effects of the past, power of the mind, authority and justice. Being universal, the themes have transcended cultural boundaries and inspired well-known dramatists like the French and German playwrights Jean Anouilh (1910-1987) and Bertolt Brecht (1898-1953), respectively. The new versions of the contemporary playwrights involve not only the conflict between state and religious law but also the harm of authoritarian regime and man’s determination to defy it and bring understanding to respect for moral law as well as the denunciation of autocracy on account of the power of corruption that can change a ruler into a ruthless dictator who can hurt his family and the people. (125 words)

Key words: Civil war, autocracy, defiance, rebellion, death.

Introduction

Sophocles, the ancient Greek dramatist, was born in Athens where he lived for ninety years. During his long life, he wrote over a hundred plays for the Athenian theatre and came first in twenty-four contests. Only seven of his tragedies are now extant, among them *The Theban Plays*, i.e. *Oedipus Rex*, *Oedipus at Colonus* and *Antigone*. The tragedy of *Antigone* relates the terrible calamities that befall the City of Thebes when King Creon decides that the law of the state is above religion and tradition, and fails to listen to the reasoning of his advisers, his son and niece.

Like Sophocles, Jean Anouilh (1910-1987) wrote about man’s predicament. His *Antigone*, a black play, as he called it, because of its tragic end, was first performed in 1944 during the German Occupation of France. It was Anouilh’s contribution to the cause of his country, i.e. the liberation of France. Anouilh’s *Antigone* is purposely ambiguous with regard to rejection of authority and acceptance of rebellion and the parallel to the French Resistance and the fear of the Nazis are not difficult to discern. Recognizing the value of irony as a means of portraying basic truths about human nature, Anouilh exposes the falsity of people’s motives and ‘noble’ principles through his heroine.

Antigone is a rebel who revolts in the name of ideals against her uncle's compromise and immoral demands.

Bertolt Brecht (1898 –1956), the third dramatist, used the translation of *Antigone* by the German lyric poet Friedrich Holderlin (1770-1843) to write a play that focuses on the heroine's legal and political status, namely that she is a member of the royal family of the City of Thebes; the daughter of King Oedipus and Queen Jocasta, the fiancée of the Prince-Regent of Thebes and the future queen mother that will guarantee the continuation of peace and prosperity in Thebes. As stated by Greek law, Antigone should be protected by the legal practice of the city and should be married to one of Creon's male relatives. But the obligation will deprive the King of the throne, a fact which justifies his hatred against his niece as well as his wish to dispose of her. His overwhelming craving for power and questionable practice of politics, especially now that the legal heirs have perished, result in his downfall.

Sophocles

In Sophocles' *Antigone* (441 BC), the first scene is set in front of the Palace of King Creon of Thebes. Ismene, the elder daughter of Oedipus, enters followed by her younger sister Antigone, protesting against Creon's decree. He has issued an order according to which he will administer funeral honours to Eteocles, for protecting Thebes against her enemies, but he will deny burial to Polyneices, for leading an army of seven chieftains against the city to claim his legal right to the throne.

Antigone asks her sister to assist her in giving a decent burial to their slain brother but Ismene refuses outright. She reminds Antigone how their father, blinded by his own hand, perished in shame and misery when he discovered that he had killed his father, King Laius of Thebes, and married his mother, Queen Jocasta. She recalls how their two brothers Eteocles and Polyneices lost their lives in combat to settle their disagreement over the throne of Thebes and how they are alone, having to live under the absolute rule of Creon, their mother's brother.

Ismene: O think, Antigone; we are women; it is not for us
 to fight against men; our rulers are stronger than we,
 and we must obey in this, or in worse than this.
 May the dead forgive me, I can do no other
 but as I am commanded; to do more is madness. ^{p. 128}

Not convinced by her sister's arguments, Antigone decides to bury her brother even if she has to die for it. As she departs to heap a mound of earth over her brother, she tells Ismene that she can defy the holiest laws of heaven.

The Chorus of Theban Elders enters the orchestra to recite the story of the siege of the city by Polyneices and give a detailed account of his death. The Father of Heaven, who abhors arrogance, smote him with fire when he heard him cry “Victory” on the fortifications of the city. His death was the end of the siege. Now the people will fill the temples to give thanks to Dionysus, the god of wine, whose mother Semele was the daughter of King Cadmus and Queen Harmonia of Thebes.

King Creon joins the Chorus to announce his decree: Polyneices “is to have no grave, no burial,” he states, as the penalty for disobedience is death. ^{p. 131} The Elders declare that the will of the King is their law but no sooner have they declared their obedience to him than a Sentry enters to report that someone has attempted to bury Polyneices’ corpse by throwing dust on it. Whoever it was left no clues behind him or her. The Chorus declares that the burial is an act of the gods, an interpretation that angers Creon. He accuses a party of city rebels that act against his laws. They are bribed by people impatient to rule but they will pay for their success and so will the Sentry if he fails to find the perpetrator of the burial. He will be racked and tortured until he tells the truth. The Sentry exits but not before he expresses his dissatisfaction, “To think that thinking men should think so wrongly,” he says, as he murmurs that he must remember to keep away from the Palace. ^{p. 135}

Upon his departure, the Elders wonder at the physical and mental powers of man: “There is nothing beyond his power, save only death,” they say, as the Sentry returns with the offender, who is none other than Antigone. ^{p. 136} The young woman was caught in the act of pouring fresh earth on her brother’s corpse after the soldiers had swept it clean, the Sentry relates. Creon hears the Sentry explain that the young woman, unafraid of the soldiers, brought offerings to the dead, offered no resistance and confessed to her crime when she was caught. The King begins to interrogate Antigone and understands that the young woman is not afraid of death. His order did not come from the Immortal Gods, he tells her uncle. Edicts are not strong enough to overrule the unalterable laws of the gods because man’s duty is not to hate the dead but to honour them, she says. She is certain that the people of Thebes think as she does but are afraid to tell him because they will be punished. “We have a duty to the dead” whether they are friends or enemies, she states. Besides, she feels she has to share her love; she does not want to share her hate. ^{p. 149}

Ismene, brought out of the palace to help with the interrogation, hears Creon accuse both women of plotting against him. She begs her uncle to die with Antigone but her sibling says that Ismene is innocent. Creon dismisses Ismene’s plea and declares her not culpable for Polyneices’ burial. Her younger sister, however, who has broken the law, must die, he says. Ismene reminds Creon that Antigone is Prince Haemon’s bride but he replies that his son will not “wed so vile a creature”.

The soldiers escort Antigone to the Palace as an uncompromising Creon repeats to the Chorus that he remains firm in the face of any opposition. The Chorus recalls the curse

that has fallen on the Royal House of Thebes and relates that no man can match the power of Zeus the King of the Gods. p. 142

Chorus: Generation to generation,

 With no atonement,

 It is scourged by the wrath of a god.

Haemon enters to tell his father that Antigone is an enemy of the State because she disobeyed him. Then he continues to say that his father must reconsider his decision. It clashes with the public feeling; it displays hatred and shows no regard for accepted moral standards. Creon attacks him: he does not take his orders from the people of Thebes, he tells him, to which the sensible Prince replies that a one-man state is not a good idea but a risky one as an absolute ruler can be wrong and wrong-headedness can result in disorder.

Creon scorns his son's reasoning and orders the soldiers to kill Antigone in front of her bridegroom. Haemon exits, refusing to witness the vile crime and muttering that no one will ever see him again. The Elders, the King's advisers, wonder what a young man's wrath can do but Creon refuses to discuss the issue. Before he re-enters the Palace, however, he adds a final command: in fear of the pursuit of the Furies, the three avenging deities who punish the murder of blood relatives, Antigone is not to be slain but to be taken to a desert place where she is to starve to death. The Chorus laments the strife that divides the royal house. p. 147

Antigone leaves the Palace guarded by the soldiers. The Elders praise her for her beauty, health and free spirit. Antigone replies that before she is led to her "bridal bower" she deeply resents the punishment she "earned" because she poured the due libations on her brother's lifeless body. The Chorus replies that this is the expiation she must make for the sin of her father and the heroine recalls the "unending burden of the house of Labdacus" that includes her parents' errors and her brothers' untimely demise. p. 149

Creon, who has heard Antigone's lament, re-enters to command the guards to close his niece up in a rock-vaulted tomb so that her blood will not be on his hands. Before she is escorted to her tomb, Antigone declares that she is ready to join her kinsmen in the mansions of Persephone: her father and mother will welcome her and so will her brother Polyneices for whose honour she is punished.

Teiresias, the blind prophet, led by a boy, enters. He is bringing news: the blight that has fallen upon the people of Thebes is the King's doing, he says. The birds have given him ill omens. Governing the city "by self-will," Creon has failed "to pay to the dead his due payment". He wounded the fallen and killed again and again, he explains. Then exercising foresight, Teiresias relates that for the life Creon has sent to death and for his refusal to bury Polyneices, he will suffer his son's death. Even now, he explains, the

avenging Furies are waiting for him. The evil he wished for others will fall on his house.
p. 153

Creon revokes the decree and exits, admitting that “It is by the laws of heaven that man must live”. The Chorus invokes Dionysus, the protector of the city, to come to their assistance, as a messenger enters to announce that Creon, “the honourable father of a royal house,” is a miserable man now. His life is empty because his son is dead. The Prince killed himself driven by his father’s decree. pp. 156-157

Eurydice, Creon’s wife and Haemon’s mother, enters to enquire about the calamity that has befallen her house. The messenger reports that the King went to the field where the corpse of Polyneices lay and prayed for him to Pluto. He washed the remains of the body in holy water and burnt it on a fire of branches. Then he rushed to Antigone’s tomb but as he neared the cave, he heard Haemon’s cries. He hurried to the dark cave, only to see Antigone hanging by a strip of her dress and Haemon, his arms around her lifeless body, lamenting her death and his father’s cruelty. He attempted to convince his son to abandon the cave but the Prince, outraged at the sight of his father, spat on him and drew his sword. Failing to wound him, he thrust the weapon into his own side and died by the side of his bride.

Taking the news quietly, Eurydice re-enters the palace. The Elders wonder about the meaning of the Queen’s silence. The messenger explains that she wants to vent “her grief in private / Among her women. She is too wise ... / To take a false step rashly”. The Chorus, still suspicious of Eurydice’s silence, watches the messenger enter the Palace to discover whether there is “some fatal purpose in her grief”. pp 159-160

A remorseful Creon enters with the dead body of Haemon in his arms. The Elders reprimand him. He saw the truth too late; to which he replies that he learns in sorrow. The messenger re-enters to inform Creon that his wife is dead by her own hand. Overcome by grief and guilt, it was his tenacious resistance that brought his downfall, Creon is led away. The Chorus point out that pride creates barriers to understanding while wisdom and fear of the Immortal Gods bring happiness.

The tragedy ends here but not before it has raised two questions: is Antigone guilty for burying her brother in defiance of the law and is Creon justified in issuing the edict that deprives Polyneices of funeral rites because he led a foreign army to lay siege to his own city? The answers shed light on the issues related in the play and aid readers in understanding the reasoning of the young heroine. If the ruler of the City of Thebes called for an official end to hostilities and granted amnesty to all involved, he would have saved the lives of the members of his family. The gesture, suitable for a victorious leader, who wants to reconcile the members of the royal house and bring prosperity to his people, would have justified Polyneices’ burial and allow Thebes to return to her previous prosperous status. But Creon acts unjustly because he is an absolute ruler with unlimited power. He is wrong if he believes that harsh punishment is the only

appropriate method that can deter ‘rebellious’ people, like Antigone and Polyneices, his son says, when he warns him against his totalitarian ways. Creon concentrates on guilt for defying human edicts because he is indifferent to higher sanctions or ancient tradition. Once Antigone and Haemon have established their position, it is obvious that divine rights are more important than legal sanctions. Tiresias attempts to explain this to the King. However, his warning that the eternal gods demand Polyneices’ burial comes too late. When Creon understands that he transgressed the bounds of religious and unwritten social laws and that he is guilty of sin, no one can prevent his downfall.

Jean Anouilh

Anouilh used Sophocles’ myth by combining it with his sense of abomination towards the brutality of totalitarianism. The play, a revolutionary one, begins with the Chorus, consisting of one man, introducing the characters. The heroine, Antigone, the daughter of Oedipus, is “the tense, sallow, willful girl whose family would never take her seriously”; Ismene, her gay and beautiful sister, is of no help to her because she would rather live than die for her brother; Haemon, Prince-Regent of Thebes, Antigone’s fiancé, is in love with her; and Creon, the King of Thebes, married to Queen Eurydice, “a good woman, a worthy, loving soul ... no help to her husband,” is a middle-aged, weary man. pp. 9- 11

Continuing his soliloquy, the Chorus introduces the Messenger (who has a premonition of catastrophe), and the three guards, responsible for the corpse. He then relates the story concerning Antigone’s brothers, Eteocles and Polyneices, and the civil war that broke out over the issue of who would gain control of the throne of the City of Thebes. Polyneices invited six foreign princes to help him but died in the ensuing fight and Eteocles died on the battlefield, leaving Creon the sole ruler of the city. While Creon buries Eteocles with great honours, he leaves the corpse of Polyneices to rot in the moat in order to restore stability, impose order and thwart any attempt at rebellion.

The Chorus exits as the Nurse enters to spot Antigone returning to the house. She wants to know about her nightly escapade but the Princess explains that she had a romantic date. The Nurse is furious, “Going to be married and she hops out of bed at four in the morning to meet somebody else in a field,” she says to which Antigone replies that she has no other lover than Haemon. p. 15

The Nurse exits and Ismene enters. She warns Antigone against attempting to bury Polyneices because Creon will have them put to death. She is impulsive, Ismene says. She is not like her who thinks things out. Can’t she see that Uncle Creon is the King of Thebes now and has to set an example? Antigone replies that she does not want to be obedient. In fact, she is so stubborn that she does not mind Creon’s punishment. Besides, Ismene’s warning comes too late because she buried Polyneices last night. That is the reason why she left the house in the very early hours of the morning and returned at dawn.

Ismene accepts her own cowardice generated by the stories of the grownups when she was a child. Before she exits, however, she reminds Antigone that she is engaged to Haemon who visits the heroine later in the morning to apologize for last night's quarrel. Antigone explains that she borrowed Ismene's dress and perfume out of insecurity of his love for her. She confesses that she loves him very much. Last night she visited him because she wanted him to take her. She left in a hurry when he laughed at her. She wants him to forgive her because she will never be able to marry him.

Haemon exits in a state of shock and Ismene re-enters to remind Antigone that Polyneices was neither kind nor virtuous. Why does she care "if his soul has to wander through endless time without rest or peace?" She is only a girl and she cannot defy the world or attempt an endeavour that is beyond her strength. Antigone reminds her that she has already buried their brother and Ismene understands that she cannot convince her to leave the affair to Creon. ^{p. 29}

At noon Creon re-enters the stage only to hear a guard report that the corpse of Polyneices has been buried against his order. The only evidence he and the other two guards have, concerning the identity of the culprit, is a small shovel used by children as a toy. Creon blames his enemies: Polyneices' friends with their gold blocked by his orders in the banks of the city; the leaders of the mob "allied to envious princes," the priests who always benefit from a situation that is fraught with disorder or a child instructed to cover the corpse with dust so that if he were caught in the act and punished, his blood would fall on his hands and expose him to the people of Thebes. ^{p. 32}

The King orders the body uncovered, any citizen found burying it arrested and any guard found guilty of circulating the news killed. Upon his exit, the Chorus re-enters to explain that tragedy is easy. The least important thing will set it going. A feeling or a memory can set "death, treason and sorrow" on the march. "Tragedy is clean.... It has nothing to do with melodrama – with wicked villains, persecuted maidens.... In a tragedy ... everyone's destiny is known. ... There isn't any hope. You're trapped. ... All you can do about it is to shout. ... In melodrama, you argue and struggle in the hope of escape. But in tragedy ... there is no temptation to try to escape...." ^{pp. 34-35}

Antigone returns to the moat to bury Polyneices. This time she is caught, arrested and brought before Creon. The three guards, who are oblivious to her identity, relate to Creon how she attempted to bury her brother with her nails. The heroine confesses to her actions without reservation. As for her nails, she used them because they took the shovel that belonged to Polyneices when he was a boy. Creon attempts to convince Antigone to renounce her actions but she refuses. She does not want her brother to wander eternally; besides, her parents are waiting to welcome him.

The King advises Antigone to discover happiness and purpose through marriage to Haemon but she declines. Creon becomes so angry that he asks her if she thinks that because she is a member of the royal family she will escape punishment. Antigone

replies that the thought never crossed her mind. The King confesses that he sees Oedipus' pride in her. She is so like him. She is such a drama queen! "Nothing less than a cozy tea party with death and destiny will quench your thirst," he tells her. Her party is over, however. As long as he is King, there will be order in the City of Thebes. He is too busy to surrender himself to his private feelings. She is going to marry Haemon and give him a strong boy. pp. 43-44

Antigone turns to go. She has to bury her brother, she tells her uncle. Creon attempts to dissuade her. Does she really believe all that "flummery" about religious burial, he asks her. No, she does not, she tells him. She is not doing it for the priests; and she is not doing it for her brother. She is doing it for herself. She has her job to do like he has his job to do. The sooner he puts her to death the better, she adds.

Creon appears to be afraid of her and struggles to convince her to stop rebelling. He is anxious about the people. If they discover his uncertainty and hesitation, they will lose faith in him. He reminds her that she is too young to remember her brother but he once hit his father and called him a vile name. This is the reason why Oedipus was afraid of him and allowed him to join the Argive army. As for Eteocles, he was as rotten as Polyneices. Both brothers tried to have their father assassinated: first Polyneices and then Eteocles. Then, they both "engaged in selling out each other". p. 55

When their fight resulted in civil war, the people of Thebes took sides. It was obvious that both sides could not be wrong. So he made Eteocles a martyr and left Polyneices to rot. His advice to her is to marry Haemon and enjoy happiness. Antigone replies that she cannot enjoy happiness if she knows what happened to her family. She wants total, complete happiness, she does *not* want moderate happiness. She is like her father. She will be satisfied when she knows everything. Oedipus died "when all his questions had been answered". p. 58

Unable to convince her, Creon orders the guards to take her away as the Chorus re-enters and attempts to make the King change his mind. He cannot stop it, he says, because Antigone wants to die. Polyneices was a means to an end that was nothing other than the end of her own life, he explains. Haemon enters and asks his father to release Antigone. Creon answers that the story is all over Thebes. He cannot cancel her execution: what will the people say if they discover that he makes exceptions for members of his family? If he repeals the law, the mob will not be stifled. The world will be too bare without her, Haemon adds before he exits.

The Guards incarcerate Antigone. She asks them how she is going to die and they reply that she will be immured so that the city is not polluted with her sinful blood. p. 65 Mournful Antigone bribes one of the guards to write a letter which she will dictate. He will scrawl it into his notebook to prevent the possibility of being discovered. The man explains that he will be court-martialed if caught but he finally agrees to take the letter to Haemon. In the letter the heroine confesses to her fiancé that she does not know what

she is dying for but she immediately changes her mind, asks the guard to erase the phrase and write to the Prince to forgive her.

The scene changes when the Messenger enters the stage to reveal to Eurydice that Antigone hanged herself by the cord of her robe at her place of imprisonment. Haemon was on his knees, holding her and moaning, when Creon arrived and ordered the stones of the prison to be removed. The Prince drew his sword to strike his father. He failed to stab him and, turning the weapon against his side, he died next to the woman he loved.

The King returns and explains that he has laid the pair out together. He thinks that the ordeal is over but the Chorus informs him that Eurydice killed herself when she heard about Haemon's death. Unmoved, Creon goes into the palace to carry on with his required duties, as the Chorus comments on the deaths of the people who were caught up in the web of life, foretelling that those who have survived will never know "the name of the fever that consumed" Antigone. ^{p. 71}

Anouilh's *Antigone* shocks the reader. The heroine, a modern woman who has managed to free herself of the social standards of the period during which girls were expected to be obedient, sends a message of resistance that resonates with meanings concerning the nature of authoritarian regime, including a strong central power and limited personal freedom; the desire of the people to resist autocracy because they loathe living under the heel of tyranny; individual defiance of authority and insurgence; acceptance of autocracy, exemplified by Ismene; and the ultimate downfall of Creon whose tyrannical rule deprives him of his family.

Bertolt Brecht

Although Brecht used Sophocles' story, he combined it with contemporary elements. He added several pieces in verse, with rhythms not unlike Holderlin's, the German poet's translation, and made no attempt at modernizing diction. However, he modified Sophocles' plot by having Creon attempt to subjugate Argos to Thebes. In his effort to achieve his goal, the Regent kills Polyneices for deserting the Theban army; witnesses Eteocles lose his life on the battlefield, and refuses Polyneices' burial as further punishment for disloyalty.

In other words, whereas in Sophocles the issue in question is the feud between the two sons of Oedipus, in Brecht the problem is Creon's dictatorial government that causes political, economic and cultural ruin. The emphasis on calamity, a component of political rigidity, added by Brecht, is shown in Megareus' irrationality. Creon's elder son, the commander of the Theban army, absent in Sophocles' version, is easily isolated from his men and killed by the Argives.

The stage action begins with Antigone. She has heard about the decree and the death penalty it carries for anyone attempting to bury her brother and has decided to ignore

it. She tries to convince her older sister Ismene to join her in sprinkling ritual dust over the corpse but she refuses, referring to Polyneices as “he, who has been denounced by the city”.^{p. 17} Ismene advises Antigone to forget the past but the heroine retorts that when we “forget the past / the past returns”.^{p. 18} Her reasoning fails to convince Ismene who believes that her younger sister’s belief is mistaken. The two women reach no agreement on whether it is right to obey the law or the moral traditions of society but the scene reveals that while Ismene accepts giving in to fear easily, Antigone is not afraid to die “an unbeautiful death”.^{p. 19}

The Chorus of the Theban Elders enters. And yet, although in Holderlin’s translation as well as in Sophocles’ play, the old men announce Creon’s arrival by surmising that he has come to present a plan, in Brecht’s version, the old men express the hope that the Theban ruler has come with news of the booty and the safe return of the soldiers.^{p. 20}

Creon announces that Argos is finished and that the people have been left without “a city, / Without a grave”.^{p. 20} He draws a gloomy picture of dogs amidst the Argive soldiers’ corpses and overfed “vultures circling [and] screaming,” rarely rising from the ground for fear of missing the rich meal. When the Elders ask him if the wagons of plunder will soon drive through the streets of the city, Creon says that he has not hung the ceremonial sword yet. He wants the Elders to approve of the costs of the war to welcome the soldiers, heroes and deserters and join him in giving Eteocles a ceremonial burial. Polyneices will be left unburied to be devoured by the dogs and vultures for valuing human life more than his country.

The Elders do not to consent over the issue of Polyneices but Creon reminds them that many have shaken their heads until they lost them. Now that he is the ruler of the City of Thebes, he must see that she is cleansed of all dissidents.

Hardly has he uttered these words than a Guard enters to report that someone has buried the corpse of Polyneices. The Elders exclaim that something of importance has happened but Creon corrects them by saying that spirits never pamper the cowards.^{p. 24} He accuses the Guard of receiving bribes and gifts in order to break the news, threatening to put him to death if he fails to deliver the perpetrator of the burial. It is obvious that being the ruler of Thebes now, he can lecture the Elders and the Guard on silver, the worst of all evil, for which, however, he waged war against neighbouring Argos.

As Creon returns to the Palace, the Chorus discusses his despotism. He failed to listen to reason because he is the unquestionable Regent of Thebes. His age has not taught him how to think wisely. Although Man has conquered the world, he has become more monstrous than monsters. The Chorus is interrupted by the Guard who re-enters with Antigone. Creon comes out of the Palace to hear the Guard explain that the young woman is the culprit who sprinkled dust on the dead man. Interrogated, the girl denies nothing. She is ready to face death. Unlike the judgement of heavens, which is to be

feared, human laws are made to be broken. Her reason for breaking the law was to set an example. After all, it was Creon who started the war that killed her brothers and brought chaos to the city.^{p. 29}

Antigone: ... It wasn't enough for you
 To rule over the brothers in their own city.
 How beautiful Thebes was when we lived
 under the trees, in peace and unafraid. But you
 Had to drag them all the way to Argos, so you could rule
 over them there too. And you turned one of them into the
 Butcher of peaceful Argos. But the scared one
 you lay out to feed the vultures and frighten his loved ones.^{p. 31}

The heroine prophesizes Creon's downfall as a result of his thirst for power and love of might: "The man who's after power is like / the thirsty man who drinks salt-water; he can't hold it in, / but has to have more. Yesterday it was my brother. Today it is I." ^{Ibid} When Creon accuses her of dissent, she charges him with hypocrisy: "You who cry for unity live by conflict," she says. "Your violence will turn against you and your own people," she adds, only to hear Creon reply that he defended the city that was attacked by invaders.^{p. 32} Antigone, who is not fooled by the king's empty arguments, draws the picture of an absolute ruler.

Antigone: The men in power always threaten us with the fall of the State. ...
 And so we give in to you, and give you our power, and bow down
 and, because of this weakness, the city falls and is devoured by the
 invaders. ...
 Why do you come alone? You left with many. ...
 Where are the youngsters? The men? Aren't they coming back? ^{pp.}

32-33

Creon declares that he had the welfare of the people at heart when he went to war but Antigone answers that the pain he caused the city was so much that the people would sit more safely in the ruins of Thebes than with him in the enemies' houses.^{p. 34}

Ismene is brought out of the house to be interrogated. She attempts reconciliation with her sister but Antigone dismisses her effort. She is like those “who love with words alone”; she does not mean to help her. ^{p. 36} Creon acquits Ismene and sends Antigone to her place of punishment. Before going back to the house, Ismene warns Creon that if he kills Antigone, he will kill his son’s bride. Creon ignores her and begins to prepare for the festivities. The Elders accept the Regent’s sword (symbolizing the end of the siege) and offer him the scepter of Bacchus.

Haemon enters but, before he has the chance to speak, Creon accuses him of busying himself with a rotten thing. He warns his father that the decree has displeased the people. He has to repeal it so that family feuds are forgiven and family anger is restrained. ^{p. 39} Creon’s reply reflects his authoritative attitude according to which an indecisive government will only cause problems. Since he is the absolute ruler of the city and has the weapons, it is in his power to decide. ^{p. 40} Haemon insists that “the city is torn by doubts / What peace threatens, war deranges,” he says, as the Elders attempt to mitigate by adding that one of the virtues of leadership is forgiveness. ^{p. 42} Creon dismisses the argument and Haemon exits but not before he hears the Regent announce a second decree according to which Antigone is to be put into a cave in the cliffs to starve with millet and wine. This way no one will say that he is responsible for his niece’s death.

Antigone enters to bid the Elders farewell. She regrets her fate; she does not belong to death; she will die so young, not even mourned by those who love her. The old men remind her that when one is up against power one cannot expect pity. ^{p. 46} She retorts that what has been done is holy but the Elders remind her of the case of a man who lost his life when he protested against the injustice of the tyrant Dionysus. The young woman advises them to unite against the tyranny of Creon if they do not want to be his next victims or see more mangled bodies heaped up. One thing is certain, she says: they will see no booty and no valuables seized by the Theban soldiers. They will only see empty wagons. Before she exits, she tells the Chorus that if anyone asks about her to tell him / her that she has escaped to her death. ^{p. 49}

Tiresias, the blind seer, enters to announce that he brings news about “the simmering unrest below”. ^{p. 50} Facing the Elders and Creon (who has come out of the Palace), he begins his speech with wise sayings: “He who lifts his heels too high from the ground / can’t avoid falling” and “he who dances before the arrival of victory is a fool”. ^{p. 50} Then, he relates the bad signs of the birds that butchered each other and proceeds to interpret the omen. Creon is to be blamed first for profaning the altars by dogs and vultures who satisfy their hunger on the body of Polyneices, then for desecrating the city hearths and finally for not ending his persecution of the dead at once.

Creon replies that he is not afraid of the wrath of heavens. Besides, it is the silver that makes the old seer deliver such a hateful omen. Tiresias explains that he needs no money because in wartime no one knows what to keep “silver, or sons, or power”. Creon assures the Elders that the war is over but the seer proves him wrong. Why the

new military preparations? Why are the people making spears and sewing furs for the uniforms of the men? Why fish are being preserved for winter rations? p. 53 The Elders listen in awe when Tiresias reminds Creon that no amnesties have been granted, as is customary after happy occasions. Besides, he adds, Haemon left in anger because his father ordered Antigone's entombment in a cave for burying her brother, whom he himself killed, and for starting the war that killed Eteocles. His speaking the truth proves that he is not interested in silver but in him "cruelly bound with cruelty". p. 54

Before he takes his leave, Tiresias warns Creon that the war is escalating. The Elders want to know why the war is not over. The Regent admits that the fighting in Argos does not go well. The Elders accuse him of leading a double war and Creon calls them ingrates (they eat the meat but they do not like to see the cook's bloody apron) but the Elders ignore him - they want to know when the troops are bound to return. Not before Argos has fallen and Megareus has come back with riches, Creon replies. No sooner has he spoken than a messenger enters, bearing news: Creon's army at Argos has fallen and Megareus is dead. When the Regent of Thebes punished Polyneices and hanged publicly many in the army who opposed him, leaving his eldest son to advance, the Argives, who fought like lions, separated the Theban soldiers and Megareus and killed him. Thebes is in danger because the Argives are on their way with men and wagons! p. 59

The Chorus comments on the joys of victory that Creon promised them, condemning his betrayal. They advise Creon to bring his younger son back. Understanding his mistake, the Regent repents: "forget / what I said, because when I was master of many / I could not master myself," he says. p. 60 He exits to see to the affairs of state and the Elders ask the people to rise to the occasion. The enemy stands at the gates "and commands / the bloody spears around / the seven gated mouth / and will not leave there / until our cheeks / are filled with blood". p. 62

The messenger enters to announce that Haemon is dead, killed by his own hand. Creon went on the cliff where the corpse of Polyneices lay, washed it and laid it out among fresh branches, as is the custom. Then he approached the tomb on the cliff only to see the bolt of the burial chamber broken, Antigone hanging by the neck at the back of the cave and Haemon bemoaning his bride and cursing his father. Creon attempted to convince him to leave the burial chamber but the young man drew his sword and killed himself. Creon returns, leaning on women and lamenting his immaturity, "Just one more battle / and Argos would have surrendered," he says boastfully, as the Chorus ends the play by adding that they must stop living "unthinking and happy / and patiently bear oppression / and only learn wisdom with age". pp. 63-64

The playwright was drawn to the play by the character of Antigone, namely a woman who defies the power of the state. He was also attracted by the theme of the plot, namely Creon's authoritarianism - a parallelism with World War II Germany that is easy to discern, especially in the Prologue in which Brecht added a modern prologue

concerning two sisters, called First and Second, representing Antigone and Ismene, who step out of a bomb shelter. Returning to their house, they realize that someone has been there. They believe that their brother, a soldier in World War II, a victim of the dictator's military machine, has returned from the front. While speculating, they hear a scream from the street but decide against going out. The next morning they notice a man's field-jacket hanging on a hook in the closet. They understand that their brother has deserted. A second scream is heard but the two sisters decide to wait until they leave the house to go to work. It is then that they see their brother hanging from a butcher's hook. He was hanged for desertion and they failed him. Second wants to cut him loose and revive him but First cautions her: "When they see us standing around him / they'll do to us what they have done to him".^{p. 14} An officer, enquiring about the deserter, hears First deny knowing the man. Seeing the knife in Second's hand, however, he has no difficulty in understanding the relationship.

Drawing the parallelism between antiquity and the modern world, the reader comprehends that Polyneices, who deserted the Theban army, is the soldier, who deserts Germany in World War II; Creon's authoritarian attitude parallels Hitler's fascism while Antigone is a parallel for Second's compassion. Creon, a fascist, has to face Antigone, a rebel, who stands for those who suffered death in order to teach the people that in repression of all opposition and extreme nationalism "the blind /are followed by the blinder".^{p. 50}

Conclusion

These being the three versions of the myth of *Antigone*, it seems logical to conclude that the heroine's sacrifice stands for humanity's greatest endeavour, i.e. freedom. Despite her youth, Antigone is wise enough to represent free expression. She fights against the enforcement of absolute power that imposes censorship, monitoring and suppression by dictators, like Hitler and Mussolini. Her aim is to invoke the boundless human potential, i.e. man's capacity to achieve freedom because, as the French philosopher Jean-Paul Sartre (1905-1980) writes in "Existentialism Is Humanism" (1945) "Freedom is what we do with what is done to us". Failure to mature into liberation struggle can turn us into victims of war, omnipresent government surveillance, official deception, misleading terminology, manipulation and propaganda, all expressively related in George Orwell's (1903-1950) dystopian novel *Nineteen Eighty-Four* (1949) that centres on the consequences of government totalitarianism, and repressive regimentation of all persons and behaviours within society.

References

Anouilh, J., *Antigone*. (2017). Translated by Lewis Galantiere. London: Bloomsbury, Methuen Drama.

"Anouilh, Jean." <<https://www.britannica.com/biography/Jean-Anouilh>>.

Brecht, B., *Antigone*. (1984). Translated by Judith Malina. New York: Applause.

Brecht, Bertolt. (1967. *The New Universal Library*. London: The Caxton Publishing Company Ltd.

“Brecht, Bertolt.” <https://www.theatredatabase.com/20th_century/bertolt_brecht_001.html>.

“Drama and Dramatic Arts.” (2005). *Microsoft® Encarta® 2006* [DVD]. Microsoft Corporation.

Orwell, G., (1977). *Nineteen Eighty-Four*. London: Penguin Books Ltd.

“Orwell, George.” (2005). *Microsoft® Encarta® 2006* [DVD]. Microsoft Corporation.

Sartre, J-P., (1945). “Existentialism Is Humanism.” Paris: Club Maintenant.

Sophocles. “Antigone” in *The Theban Plays*. (1974). Translated by E. F. Watling. London: Penguin Books Ltd.

“Sophocles.” (2005). *Microsoft® Encarta® 2006* [DVD]. Microsoft Corporation.

Waith, E.- M. (1967). *The Dramatic Moment*. London: Prentice-Hall, Inc..

Η εισαγωγή των διαμοιραζόμενων πρακτικών στην διοίκηση των Ελληνικών σχολικών μονάδων

Ρίνης Δημήτρης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, BA, M.Ed, M.Sc., dimi.rinis@yahoo.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της εισαγωγής των διαμοιραζόμενων πρακτικών στην οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων της Ελλάδας στις μέρες μας, αναφορικά με τις συνθήκες διαβούλευσης και τη δυναμική των συλλογικών διαδικασιών στη λήψη των αποφάσεων. Η υπάρχουσα δομή των σχολικών διοικήσεων, που βασίζεται στο δίδυμο διευθυντής-υποδιευθυντής, δεν ευνοεί την μετεξέλιξη και την αποκέντρωση της διοίκησης από το μονοδιάστατο αυτό μοντέλο. Για τον λόγο αυτό, πολύπειροι διευθυντές καταθέτουν την άποψή τους προτείνοντας νέες διαδικασίες καινοτόμων πρακτικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων καθώς και το πλαίσιο αξιοποίησής τους. Η πορεία των προτεινόμενων πρακτικών δεν θα μείνει ανεπηρέαστη από εσωτερικούς σχολικούς παράγοντες. Παρ' όλα αυτά, η προσπάθεια ανασύστασης της διοίκησης είναι πολλά υποσχόμενη και στηρίζεται πάντα στην ομαδοσυνεργατική πρακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: διαμοιραζόμενες πρακτικές, ομάδες εργασίας, όραμα, δυναμική

Θεωρητικό πλαίσιο των διαμοιραζόμενων πρακτικών διεθνώς

Σε αντίθεση με παραδοσιακές έννοιες ηγεσίας που οικοδομούνται πάνω σε έναν ηγέτη και σε ιεραρχικά δομημένα συστήματα εξουσίας, η διαμοιραζόμενη ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι διδάσκαλοι αναπτύσσουν την εμπειρία συνεργαζόμενοι μεταξύ τους. Μια τέτοια οπτική ηγεσίας απαιτεί από τα σχολεία να «αποκεντρώσουν» τον ηγέτη (Gronn 2002) και να συνεισφέρουν στην ιδέα ότι η ηγεσία ενυπάρχει όχι μόνο στο άτομο που βρίσκεται στην κορυφή αλλά και σε κάθε άτομο οποιασδήποτε βαθμίδας το οποίο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ενεργεί ως «εν δυνάμει ηγέτης» (Goleman 2002). Η διαμοιραζόμενη ηγεσία, συνεπώς, σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατευθυντήριων γραμμών, ακολουθώντας το περίγραμμα εμπειρογνωμοσύνης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από μια κοινή κουλτούρα. Είναι η «κόλλα» μιας κοινής εργασίας ή η βελτίωση της στοχοθεσίας της διδασκαλίας και το κοινό πλαίσιο των αξιών που καθορίζουν τον τρόπο προσέγγισης ενός έργου (Elmore 2000).

Πιο πρόσφατα, το πλαίσιο των Bryk, Harding και Greenberg's (2012) της σχολικής οργάνωσης, με σκοπό τη σχολική βελτίωση, αναγνωρίζει τους διευθυντές ως βασικούς μοχλούς της σχολικής αλλαγής χάρη στην διάχυτη επιρροή σε ολόκληρη την οργάνωση, συμπεριλαμβανομένου την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, το κλίμα της σχολικής μάθησης, τους δεσμούς μεταξύ γονέων και σχολείου και της εκπαιδευτικής καθοδήγησης με κάποια στοιχεία που αγγίζουν τον τεχνικό πυρήνα της εκπαίδευσης στη τάξη. Πέρα από την επίτευξη στόχων και προσδοκιών, οι διευθυντές

πρέπει να υποστηρίζουν τις συλλογικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για να πληρούν αυτά τα πρότυπα.

Συναφείς βιβλιογραφικές έρευνες

Σύμφωνα με τους D. Muijs and A. Harris (2007), οι διευθυντές δύνανται να εξασφαλίσουν μια σειρά από δομικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου προς την οικοδόμηση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Αρκετός χρόνος πρέπει να εξοικονομηθεί για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συναντώνται με σκοπό να σχεδιάζουν και να συζητούν θέματα όπως προγράμματα σπουδών, σχέδια για τη συνολική εικόνα του σχολείου, την καθοδήγηση των ερευνητικών ομάδων, την οργάνωση επισκέψεων σε άλλα σχολεία, την συνεργασία με άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την συνεργασία με συναδέλφους. Αυτή η προσπάθεια, ενσωματώνει ένα κοινό όραμα μεταξύ όλων των μελών. Δεξιότητες όπως η καθοδήγηση των ομάδων και τα εργαστήρια, η συνεργατική εργασία, ο συντονισμός, η εκπαίδευση ενηλίκων, η ερευνητική δράση, η συνεργασία με άλλους και οι γραπτές δηλώσεις πρέπει να ενσωματωθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη (και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών) για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στους νέους ρόλους που παρουσιάζονται (Barth, 1998; Katzenmeyer and Moller, 2001).

Οι Yan Liu et al (2016) βρήκαν ότι ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη είναι κρίσιμοι παράγοντες που ευνοούν τη συμμετοχή μελών στη λήψη αποφάσεων. Η εμπιστοσύνη στις σχέσεις των εμπλεκόμενων φορέων είναι ένας σημαντικός δείκτης συνθηκών που ευνοούν οποιαδήποτε μορφή επένδυσης στο σχολικό περιβάλλον (Bryk et al, 2010). Επιπλέον, οι διευθυντές θεωρούν την επιρροή των εκπαιδευτικών ως έναν πολύ υποστηρικτικό παράγοντα και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη δική τους επιρροή. Αυτό το ερευνητικό πόρισμα έχει συνάφεια με προηγούμενες έρευνες πρακτικών διαμοιραζόμενης ηγεσίας, όπου οι διευθυντές σχολείων έχουν τη τάση να στηρίζονται στην επιστημονική γνώση των εκπαιδευτικών και να τους αναθέτουν ευθύνες από κοινού (Harris, 2009; Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2007; Spillane, 2006). Αυτή η συλλογική πρακτική συνήθως οδηγεί σε μια μεγαλύτερη αποδοχή των αποφάσεων που λαμβάνονται από κοινού, με ένα μεγαλύτερο αίσθημα της ευθύνης και των κινήτρων, με σκοπό την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Harris, 2009; Louis et al., 2010).

Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η εκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως «εκπαιδευτικοί τάξης» ώστε να μην είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ηγετικό πόστο. Το πρόβλημα της παραχώρησης ηγεσίας είναι ένα ακόμη πιθανό εμπόδιο. Η έλλειψη κοινού οράματος, κοινών στόχων και μιας συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο είναι τα κύρια εμπόδια. Το γεγονός ότι αυτή η «ριψοκίνδυνη κουλτούρα» δεν είναι στο προσκήνιο έχει κάνει τους εκπαιδευτικούς να κρατάνε σιωπηλή στάση απέναντι σε καινούργιες ιδέες και πρωτοβουλίες. Ο μη εμπνευσμένος ρόλος του διευθυντή και μια κουλτούρα χωρίς ρίσκα φαίνεται να είναι δυο παράγοντες όπου δεν ευνοούν την ανάληψη της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η πλέον παραγωγική μορφή συλλογικής ηγεσίας λαμβάνει χώρα όταν οι πόροι και οι ευθύνες κατανέμονται σε αυτά τα άτομα και/ή τις ομάδες που είναι πιο κατάλληλα να καθοδηγήσουν μια λειτουργία ή «project», βασιζόμενα στη γνώση και την εξειδίκευσή τους. Τα ερευνητικά στοιχεία της συλλογικής επιρροής ποικίλων φορέων στις σχολικές αποφάσεις συνεπάγονται ότι η σχολική ηγεσία δεν πρέπει αναγκαστικά να καταστεί «ένα παιχνίδι με μηδενικό άθροισμα» (Louis et al., 2010; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995). Η απήχηση των διευθυντικών αποφάσεων δεν περιορίζεται αναγκαστικά όταν άλλοι φορείς αποκτούν περισσότερη επιρροή.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ως εκ τούτου, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Ποιες είναι οι ενδεδειγμένες διαδικασίες εισαγωγής καινοτόμων διοικητικών πρακτικών στα Ελληνικά σχολεία;*
2. *Ποιος είναι ο ουσιαστικός ρόλος του διευθυντή στη σταδιακή διαμόρφωση ομάδων εργασίας;*
3. *Ποιοι είναι οι θετικοί και αρνητικοί παράγοντες επιρροής;*
4. *Ποια τα ουσιαστικά οφέλη από την εφαρμογή τους;*

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί την έρευνα-δράση ως μεθοδολογία. Η έρευνα-δράση αποτελεί μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου, η οποία όμως εξετάζει και τα αποτελέσματα της επίδρασής της (Cohen & al, 2007). Η έρευνα-δράση δε στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της αλλά στην επίλυση συγκεκριμένου προβλήματος ή προβλημάτων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι το πρόβλημα αυτό αφορά, και πηγάζει από την ίδια την κοινότητα η οποία το προσδιορίζει, το αναλύει και το επιλύει (De Landsheere, 1996).

Η έρευνα-δράση, είναι εμπειρική έρευνα, στην οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σύνολο των ποιοτικών ερευνητικών τεχνικών, όπως η ημιδομημένη συνέντευξη και η ανάλυση λόγου, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως αναλυτικά εργαλεία.

Η ημιδομημένη συνέντευξη προέκυψε ως εναλλακτική απάντηση στην έλλειψη προσαρμοστικότητας και περιθωρίου ανάπτυξης της δομημένης συνέντευξης συμπληρώνοντας και προσθέτοντας την ελεγχόμενη καθοδήγηση, η οποία σε κάθε περίπτωση δεν προβλέπει την πορεία που θα λάβει η εκάστοτε συνέντευξη αλλά αντίθετα διαθέτει την ευελιξία να απεγκλωβιστεί και να οδηγηθεί με άξονα τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής προς διερεύνηση, στην αναζήτηση της αληθινής φύσης τους. Το δείγμα αφορά πέντε εν ενεργεία διευθυντές που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δεκαπενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία.

Η ανάλυση του λόγου εστιάζει στις διαφορετικές περιγραφές και αφηγήσεις που αφορούν ένα γεγονός ή κοινωνικό φαινόμενο. Για τον Μπονίδη (2004:140), η ανάλυση

λόγου είναι μια ανάλυση κειμένων, η οποία εστιάζει στη μορφή και στο περιεχόμενο της γλώσσας του και διερευνά τον τρόπο με τον οποίον συνδέονται οι προτάσεις προκειμένου να αποκτήσει το κείμενο συνοχή.

Αποτελέσματα της έρευνας

Προτεινόμενες διαδικασίες εισαγωγής καινοτόμων πρακτικών στα σχολεία

Κατ' αρχήν, οι Έλληνες διευθυντές προτάσσουν μια κλιμακούμενη εισήγηση, πρώτα μεμονωμένα, με ενδεικτικές ερωτήσεις σε συναδέλφους για να προϊδεαστούν σχετικά με την έννοια της διανεμητικής ηγεσίας και μετά σε ομάδες εργασίας, όπου ετοιμάζεται ένα οργανωτικό πλάνο για την καταγραφή ερωτήσεων και επερωτήσεων. Τέτοιου είδους εισήγηση προσομοιάζει το μοντέλο, σαν δηλαδή η Δ.Η. να ήταν το θέμα ημερήσιας διάταξης. Κατόπιν γίνεται ανάλυση, τεκμηρίωση με επιχειρηματολογία σε ανοιχτή συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων. Μια τέτοια οργανωτική δομή δεν θα αιφνιδίαζε τους συναδέλφους.

«Δημοκρατικότατα... βέβαια όταν έχουμε επιχειρήματα είναι καλό να έχουμε επιχειρήματα... και για να πετύχουμε καλύτερα την διανομή της ηγεσίας, ίσως θα ήταν καλό να μη λειτουργούμε πάντα μαζί σαν σύλλογος αμέσως.. ρωτάς και την άποψή τους, πώς τους φαίνεται.. και μετά πάμε και το αποφασίζουμε..το ξαναπροτείνουμε όλοι μαζί και μετά κάνουμε την εισήγηση..τους προϊδεάζουμε και ξέρεις και από πριν αν ενδιαφέρονται ή όχι..είναι καλό να φτιάχνεται ανάλογα με το θέμα που θα προκύπτει..ομάδες..από πριν..δυο τριών ατόμων..που συζητάνε από πριν..παράδειγμα έχουμε να πάμε μια εκδρομή ή μια επίσκεψη... να προτείνουμε λύσεις, να προτείνουμε τόπους επισκέψεις και τι να κάνουμε, πώς θα οργανωθεί όλο αυτό και μετά να το συζητήσουμε όλοι μαζί και μετά να αποφασίσουμε...».

Μια αυθόρμητη πρώτη επικοινωνία με τον σύλλογο, όσον αφορά τις διευθυντικές προθέσεις για την εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι επίσης εφικτή. Η διατήρηση και αποσαφήνιση του ηγετικού ρόλου του διευθυντή δεν σημαίνει αναγκαστικά την απομείωση της αξίας του συλλόγου διδασκόντων. Αντίθετα, προβάλλεται μια εντελώς διαφορετική λογική ως προς την διαδικασία των αποφάσεων που θα λαμβάνονται με απόλυτη ή σχετική πλειοψηφία. Το μοντέλο θα τους δώσει τη δυνατότητα να υλοποιήσουν τις προτάσεις τους σταδιακά, μέσα από βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα χρονοδιαγράμματα, που θέτονται από κοινού και προς το συμφέρον των μαθητών και εκπαιδευτικών.

Κατά τη διαπραγμάτευση της στοχοθεσίας του μοντέλου, πρωτεύοντα ρόλο παίζουν οι άξονες λειτουργίας του σχολείου πάνω στους οποίους θα δομηθούν οι δράσεις, τα προγράμματα, η ύλη των μαθημάτων, οι επισκέψεις. Κατόπιν, οι ομάδες εργασίας θα στελεχώνονται από συναδέλφους των κατάλληλων τομέων. Παράλληλα, ο σχεδιασμός ενός προγραμματισμού δράσεων το Σεπτέμβριο και ενός επανελέγχου τα επόμενα τρίμηνα συνεισφέρει στην αξιολόγηση των δράσεων σε ενδιάμεσο χρόνο!! Το κοινό

όραμα του ηγέτη θα είναι κεντρική έννοια της κάθε εισήγησης όπως και οι διακριτοί ρόλοι σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

«Κατ' αρχήν θα κάναμε μια γνωριμία, θα βάζαμε τους άξονες, τι θα θέλαμε μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, να μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε άξονες, να έχουμε ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία, αν θα κάνουμε δράσεις, αν θα ασχοληθούμε με προγράμματα, αν θα κάνουμε επισκέψεις, την ύλη πώς μπορούμε να την προχωρήσουμε, και γενικότερα ποιοι θα ήταν οι άξονες λειτουργίας του σχολείου, για να μπορούμε και εμείς να είμαστε ικανοποιημένοι, γιατί υπάρχουν άνθρωποι με ιδέες, με απόψεις, μπορεί να είναι προς όφελος των μαθητών, να τις αξιοποιήσουμε... και τα παιδιά να πάρουν το μέγιστο... αυτό θα γίνει μια συζήτηση, να σκεφτούν και στη συνέχεια ο καθένας θα έλεγε τις απόψεις... μετά θα οργανωνόμασταν και θα γινόταν τομείς σε κάθε ..οι συνάδελφοι σε τομείς ..αυτό, τώρα το τι θα προέκυπτε ..θα βάζαμε ένα χρονοδιάγραμμα, από Σεπτέμβρη μέχρι τον Νοέμβρη, και θα ξαναμαζεύομασταν να κάναμε μια επικαιροποίηση των καταστάσεων αν ..κατά πόσο προχώρησαν, αν ήταν εφικτό...».

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ως αιτιολογία της εισαγωγής της Δ.Η. στις σχολικές μονάδες, προβάλλεται η «θεωρία δραστηριοτήτων του Engestrom». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο καθένας είναι φορέας διαφορετικών πολιτισμικών παραγόντων, μοντέλων διοίκησης, με θετικά ή αρνητικά πρόσημα, εμπειρίες που συνδιαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος πάνω στο οποίο γίνεται εκ νέου ζύμωση ιδεών και απόψεων. Συνεπώς, οι διευθυντές έχουν κάθε λόγο να συνηγορούν υπέρ τους εισήγησης νέων και καινοτόμων πρακτικών.

Συνάμα, ο διευθυντής οφείλει να θέσει «προ των ευθυνών τους» τους εκπαιδευτικούς με ταυτόχρονη ικανοποίηση των δικών τους προτεραιοτήτων και αναγκών. Είναι ανάγκη οι συνάδελφοι να κατανοήσουν τη νέα τους θέση, ως «ενεργά μέλη» στο σύλλογο, έχοντας λόγο και συνδιαμορφώνοντας την πολιτική του σχολείου. Ένας πρώην διευθυντής εκπαίδευσης χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Μέσα από τη θεωρία της δραστηριότητας του Engestrom όλοι οι εκπαιδευτικοί φέρνουμε πολιτισμικούς παράγοντες, μοντέλα διοίκησης από εμπειρίες, θετικά ή αρνητικά... έτσι λοιπόν όταν πρώτη μέρα θα απευθυνθούμε στο σύλλογο διδασκόντων, θα τους μιλήσουμε για την κατανοημένη ηγεσία ότι «εγώ θα βάλω υπογραφές, μεν, αλλά τις αποφάσεις θα τις πάρουμε όλοι μαζί, γιατί θα συμμετέχουμε όλοι μαζί στη διοίκηση του σχολείου...έτσι λοιπόν το μοντέλο αυτό θα το κάνω πράξη, μέρα με τη μέρα, ώρα με την ώρα, βδομάδα με τη βδομάδα, και δίνοντας τους τη δυνατότητα να υλοποιήσουν τους αποφάσεις τους, να υλοποιήσει το σχολείο τις προτάσεις ή οι προτάσεις που θα ληφθούν να είναι μέσα από συμμετοχή ή και από πλειοψηφικές διαδικασίες. Κατανόηση του ρόλου τους ως μέλη του συνόλου αλλά ταυτόχρονα να δουλεύουν για το όλο!»

Οι ίδιοι οι διευθυντές, ορμώμενοι από την ορθότητα των επιχειρημάτων τους, αναφέρουν τους λόγους που θα τους ωθούσαν σε μια τέτοια εισήγηση του μοντέλου. Ο

σκοπός είναι η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των ιδεών του, ώστε οι μαθητές να ωφεληθούν τα μέγιστα. Η ανάληψη εξουσιών από τους εκπαιδευτικούς σηματοδοτεί αυτόματα την αναβάθμιση του ρόλου τους και τους μετεξέλιξης της πορείας τους στο χώρο εργασίας τους. Επιπλέον, αυτοπραγματώνεται και μια φιλοδοξία των συναδέλφων, αυτή της διαρκούς βελτίωσης της αποδοτικότητάς τους μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον εργασίας. Η επεξεργασία του μοντέλου δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για την αυτοανακάλυψη και τη συνειδητοποίηση των κρυμμένων δυνατοτήτων τους!!

Ο διευθυντής σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι ευθυνόφοβος. Μάλιστα δεν πρέπει να χρησιμοποιεί το σύλλογο διδασκόντων ως κάλυψη του ιδίου πίσω από νόμους και εγκυκλίους, με το να τον καθιστά «συνυπεύθυνο» μέσα από έναν τυπικό διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων.

Θετικοί και αρνητικοί παράγοντες επιρροής

Οι Έλληνες διευθυντές προβάλλουν τους παρακάτω λόγους που ευνοούν τη συλλογιστική πρακτική. Η προεργασία ενός θέματος σε ομάδες εργασίας, η επεξεργασία των επιχειρημάτων υπέρ ή κατά μιας απόφασης σε πρότερο χρόνο, η συγκέντρωση δεδομένων και η παρουσίασή τους την ώρα της συνέλευσης ευνοούν την αποτελεσματικότητα. Η καλή διάθεση, η προσπάθεια ενεργής εμπλοκής σε σχολικές δραστηριότητες, η προβολή των έργων του σχολείου, όπως μιας έκθεσης ζωγραφικής, για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας, και οι καλές σχέσεις του ηγέτη-μάνατζερ με το σύλλογο και την τοπική κοινωνία παίζουν ουσιαστικό ρόλο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από έναν πρώην διευθυντή εκπαίδευσης:

«Η πρόσκληση ειδικών επιστημόνων, ψυχιάτρων, ηθοποιών μέσα από παιχνίδι ρόλων σε ένα ανοιχτό σχολείο που θα μιλάνε για τη βία, για τη ψυχολογία του παιδιού, για τις συμπεριφορές, σαν μια άτυπη σχολή γονέων, οδηγούν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ένα ασφαλές μονοπάτι όπου και οι ίδιοι διδάσκονται ως γονείς στο κομμάτι των γονέων!».

Σε επίπεδο διοίκησης, πρέπει να υπάρχουν κάποια στάνταρ, όπως η γνώση των πραγμάτων, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ένα πλαίσιο αρχών πάνω στο οποίο θα ασκείται η διοίκηση σε όλους τους τομείς. Οι επί μέρους τομείς διοίκησης –μέσω των ομάδων εργασίας –δεν θα «άγονται και φέρονται» αλλά θα κρατάνε την αξιοπιστία τους και θα εφαρμόζουν τις δικές τους αποφάσεις με δικαιοσύνη. Η εκχώρηση του λόγου στην αντίπερα όχθη, η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και η μη θεώρηση του συνομιλητή ως δεδομένο γεγονός, προσδίδουν μια προστιθέμενη αξία. Επιπρόσθετα, ο τομέας της σχολικής ασφάλειας πρέπει να έχει προτεραιότητα, να εξαλειφθούν βλάβες, επικίνδυνα υλικά και κατασκευές.

Από την άλλη πλευρά, η μη προετοιμασία, η άγνοια σε ένα θέμα δεν τονώνουν το ενδιαφέρον. Εάν υπάρχει προετοιμασία με έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση, με

παράλληλη προεργασία στις ομάδες εργασίας, τότε αυτό θα ενεργοποιήσει ένα εσωτερικό κίνητρο, την αυτοανακάλυψη και σταδιακά την οικειότητα που νιώθει κανείς ταυτιζόμενος με ένα θέμα. Η αδιαφορία, η μη ανάληψη ευθυνών, η προσπάθεια να «κρύβεται» πίσω από τους άλλους, η έλλειψη της χρονικής οργάνωσης δρουν ανασταλτικά στην όλη προσπάθεια αναθεώρησης συνήθων πρακτικών. Η μη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών προς τους γονείς δρα ως τροχοπέδη στην όσμωση του σχολείου με τους κοινωνικούς φορείς.

Η διστακτικότητα με την οποία εκφράζουν κάποιες λειτουργικές αδυναμίες, η ασαφής νομοθεσία, η κούραση, η ελλιπής ενημέρωση δεν επιτρέπουν βελτιωτικές προσεγγίσεις σε μια κατάσταση. Το γεγονός ότι εκλαμβάνονται όλα ως δεδομένα δίνει σε αρκετούς εκπαιδευτικούς την εντύπωση του «απρόσκλητου επισκέπτη», απομονώνοντάς τους στην ουσία από την συμμετοχική διαδικασία. Μια τέτοια υιοθέτηση στάσης δεν αρμόζει σε εκπαιδευτικούς με πολύ υψηλό μορφωτικό επίπεδο, το οποίο δυστυχώς δεν μπορούν να το εκμεταλλευτούν για να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο της όσμωσης ιδεών.

Τα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών

Οι Έλληνες διευθυντές πιστεύουν ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία επιφέρει μια δυναμική όπου κερδίζουν και οι δυο πλευρές (win-win), διεύθυνση και εκπαιδευτικοί, χάρη στη συλλογική πρακτική. Ο διευθυντής ενισχύεται, αν και φαινομενικά χάνει ένα μερίδιο εξουσίας. Οι αποφάσεις που αφορούν σημαντικά θέματα παίρνονται από το σύλλογο διδασκόντων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Υπάρχει συνευθύνη χωρίς να καταλογίζεται ή να «χρεώνεται» σε κάποιον μια λανθασμένη απόφαση. Σύμφωνα με την παραδοχή ενός Έλληνα διευθυντή, πρώην διευθυντή εκπαίδευσης:

«Υπάρχει μετάβαση από τον στείρο έλεγχο επί προσώπων και πραγμάτων στη δυναμική των συλλογικών πρακτικών μέσα από τις εμπλεκόμενες ομάδες, οι οποίες αυτοαξιολογούνται, ετεροαξιολογούνται για μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν η δυναμική που προσφέρεται με συλλογικές διαδικασίες, και το συνολικό αποτέλεσμα της ομάδας είναι μεγαλύτερο από το αποτέλεσμα των μερών της ομάδας!».

Η δυσκολία έγκειται στο ότι πολλοί χρησιμοποιούν τις δημοκρατικές διαδικασίες για να οχυρωθούν πίσω από μια κοινή θέση, χωρίς να αφήνουν περιθώρια να προχωρήσει η διαδικασία. Δεδομένου της ποικιλομορφίας των προτάσεων, ο διευθυντής θα πρέπει να αναλάβει τον συντονισμό των αποφάσεων, να βρει ένα κοινό σημείο αναφοράς, μια χρυσή τομή στην οποία θα συγκλίνουν οι απόψεις και θα διέπονται από συνάφεια και συνοχή.

Συμπεράσματα

Κατά τη γνώμη των Ελλήνων διευθυντών, η αναδιοργάνωση της σχολικής διοίκησης «καταδεικνύει» περισσότερο τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών παρά το σχολικό

περιβάλλον. Η αναδιοργάνωση του τρόπου σκέψης, αγγίζει το πεδίο των πεποιθήσεων, της εφαρμοσιμότητας, της ευρύτερης αποδοχής αλλά και μιας πιο στενής προσωπικής αντίληψης του καθενός προς μια αλλαγή κατεύθυνσης. Η επισημοποίηση των διαδικασιών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας μέσα από τις ομάδες εργασίας πρόκειται να αναδείξει και παράλληλα να αξιοποιήσει την πρακτική δυσκολία της λειτουργίας τους. Η αναγνώριση του συλλογικού έργου από τους συναδέλφους, η δημοκρατική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών βοηθάει στη καλλιέργεια των σχέσεων, στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και διαχέει μια καλή εικόνα στον περίγυρο. Ένα σημαντικό όφελος είναι η συνδιαχείριση μιας κατάστασης, με την έννοια του διαμοιρασμού ευθυνών και τον συντονισμό των ενεργειών. Η λειτουργία του μοντέλου αυξάνει την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των ατομικών πρωτοβουλιών καθώς και των ανερχόμενων ηγετών!

Βιβλιογραφία

- Barth, R. (1998). 'School: A Community of Leaders', in A. Lieberman (ed.) *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press, Chicago.
- Bryk, A., Harding, H., & Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82(1), 83-106.
- Cohen, L., Manion, L. and Morisson, K (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 109.
- De Landsheere, G., *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1996.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: What we know*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of office administrators support principals' development as instructional leaders.
- Louis et al., (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings *Learning from Leadership Project*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Muijs, D. & A. Harris., (2007). "Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools." *Educational Management, Administration and Leadership* 35 (1): 111–134.
- Pounder, Ogawa, & Adams, 1995 Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liu, Y., Zheng, X., Yin, H., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: The mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521-532.
- Μπονίδης, Κ., *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

Η επίδραση της γονικής εμπλοκής σε σχέση με την εθνοτική κουλτούρα

Μπεαζίδου Ελευθερία

Εκπαιδευτικός, Phd, MSc, Διδάσκουσα στο ΕΑΠ, liliabe@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετά 25 άρθρα που συλλέχθηκαν με σκοπό να διερευνήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή των μειονοτικών ομάδων στο σχολείο ως προς τις εθνοτικές διαφορές και την επίδραση των πολιτισμικών τους στοιχείων. Συλλέχθηκαν έρευνες από διαφορετικές χώρες π.χ ΗΠΑ, Καναδάς, Ολλανδία, Ελλάδα με διαφορετικές στάσεις απέναντι στην μετανάστευση, διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και προσεγγίσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή και μετανάστες από διάφορες εθνότητες Κινέζοι, Λατίνοι, Κορεάτες, Συρία, Αλβανία κλπ Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μειονοτικοί πληθυσμοί που δεν έχουν ενσωματωθεί στη χώρα μετανάστευσης δεν συμμετέχουν επαρκώς στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους. Ενώ, για κάποιους πληθυσμούς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και η κουλτούρα τους για την εκπαίδευση δυσκολεύει την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: μειονότητες, γονεϊκή εμπλοκή, πολιτισμικές διαφορές.

Εισαγωγή

«Γονική εμπλοκή» με την πιο συχνή χρήση του όρου νοούνται «... δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης όπως -για παράδειγμα- η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, οι συζητήσεις σχετικά με το σχολείο» (Νόβα-Καλτσούνη, 2004 σελ.21). Σύμφωνα με την Μυλωνάκου - Κεκέ, (2009 σελ.413-414), η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλει θετικά στη σχολική επιτυχία, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και την φυλετική καταγωγή της. Τη θετική συμβολή της γονικής εμπλοκής μεταναστών γονέων στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους την αποδεικνύουν πολλές έρευνες (Jeynes, 2003). Στις περισσότερες εξετάζεται η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τις επιδόσεις των παιδιών σε γραπτές δοκιμασίες (Fan & Chen, 2001). Ενώ, η γονική εμπλοκή που συνδέεται με τη σχολική επιτυχία εξετάζεται π.χ στις κατ' οίκον εργασίες και στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο (Cooper, Robinson, & Patall, 2006) ή στην εμπλοκή σε εθελοντικές υπηρεσίες και συμμετέχοντας στα όργανα διοίκησης του σχολείου μέσα από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Catsambis, 2001). Βέβαια, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι μία πολυδιάστατη έννοια και έχει μεγάλες αποκλείσεις από γονέα σε γονέα «Ο τρόπος που αντιμετωπίζει κάποιος την εκπαίδευση επηρεάζεται από τις πολιτισμικές, κοσμικές θεωρίες και αξίες που κληρονομεί από το οικογενειακό του περιβάλλον» (Joshi, A., Eberly, J., & Konzal, J., 2005, σελ.1). Παρά τη σπουδαιότητα αυτών των αναφορών, για τους μετανάστες

γονείς μια σειρά από εμπόδια δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Οι πρόσφυγες που δεν έχουν σκοπό να παραμείνουν αρκετό καιρό στην εκάστοτε χώρα δεν ενδιαφέρονται για το εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή 2019) διακατέχονται από μια αίσθηση ανικανότητας επειδή δεν καταναούν τη γλώσσα, νιώθουν ντροπή, μειονεκτικά και υποδεέστεροι γιαυτό φοβούνται να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με το σχολείο και τους άλλους γονείς (Hajisoteriou & Angelides, 2015, σελ.155). Στις περισσότερες έρευνες υπερτονίζεται η έλλειψη πόρων, χρόνου και γλωσσικών δεξιοτήτων των μεταναστών γονέων, ενώ αγνοείται το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες -αλλά και στο εσωτερικό τους- όσον αφορά τον βαθμό και τη μορφή γονικής εμπλοκής (βλ. σχετικά Garcia Coll κ.α., 2002). Γεγονός είναι πως «Ο τρόπος που αντιμετωπίζει κάποιος την εκπαίδευση επηρεάζεται από τις πολιτισμικές, κοσμικές θεωρίες και αξίες που κληρονομεί από το οικογενειακό του περιβάλλον» (Joshi, A., Eberly, J., & Konzal, J., 2005, σελ.1). Επιπλέον, γνωρίζουμε πως οι γονικές πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, οι αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο τους, οι στρατηγικές που αναπτύσσουν για την καλλιέργεια του μορφωτικού κεφαλαίου του παιδιού τους, κι οι προσδοκίες τους από τα παιδιά τους και το δάσκαλο διαφέρουν (Μάνεσης, 2010, σελ. 34). Εξαιτίας των μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί η εμπλοκή των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνοτικά περιβάλλοντα στο σχολείο (Öztürk, 2013, σελ. 13) και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος, (2014, σελ. 138) υπάρχει ανάγκη να μελετηθεί πως επιδρούν οι πολιτισμικές στη γονεϊκή εμπλοκή μειονοτικών ομάδων. Αυτή η ανάγκη είναι επιτακτικότερη για την ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα που το θέμα της συμμετοχής των μεταναστών γονέων στο σχολείο έχει μελετηθεί ελάχιστα (Ζησιμοπούλου, 2001).

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να εξετάσει μέσα από τη μελέτη ερευνών την γονική εμπλοκή στο σχολείο σε περιπτώσεις που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες και τις διαφοροποιήσεις των μεταναστών γονέων ανάλογα με την εθνικότητά τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα με βάση τη βιβλιογραφία οι υποθέσεις της έρευνας είναι:

1. Οι γονείς που είναι είτε πρόσφυγες είτε μετανάστες δεν συμμετέχουν επαρκώς σε δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ή στο σπίτι και υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους, ανεξαρτήτου εθνικότητας.
2. Υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή των μειονοτικών πληθυσμών.

Μεθοδολογία

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τη βιβλιογραφική έρευνα η αναζήτηση των πηγών έγινε μέσω των βάσεων δεδομένων: Google scholar, Scopes, Taylor&Francis, ScienceDirect, ERIC, Sage Journal. Ως λήμματα χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: μειονότητες και γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Αντί για το λήμμα μειονότητες εναλλακτικά αναζητήσαμε: μειονοτικοί πληθυσμοί ή πρόσφυγες ή μετανάστες. Αντί για το λήμμα γονεϊκή εμπλοκή αναζητήσαμε: συμμετοχή στο σχολείο. Τα άρθρα που αναζητήθηκαν έπρεπε να είναι είτε στην Ελληνική, είτε στην Αγγλική γλώσσα “parent(al) involvement”, “parent(al) engagement”, “immigrant parental involvement”, “immigrant parents”, “immigrant parenting” και για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας τους να είναι δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά με σύστημα κριτών. Σε πρώτη φάση μελετήθηκαν 65 άρθρα τα οποία πληρούσαν τις προϋποθέσεις. Από αυτά 25 συλλέχθηκαν προσεκτικά στη δεύτερη φάση και ήταν αυτά που μπορούσαν να δώσουν εκείνες τις απαντήσεις που χρειαζόμασταν. Στη συνέχεια, μέσω της κριτικής ανάλυσης στην τρίτη φάση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων έγινε προσπάθεια να ομαδοποιηθούν τα αποτελέσματα με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά έτσι ώστε να δοθούν ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Α. Τα αποτελέσματα από 14 έρευνες στην Αμερική μελετήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα: Η συμμετοχή στο σχολείο των Βιετναμέζων γονέων στην Αμερική εξετάστηκε και τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν συμπεριλαμβάνει σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους την επαφή με τους δασκάλους. Ενώ, είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσουν πως κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει στην σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Το βασικό εύρημα της έρευνας είναι η μεγάλη διαφορά στις αξίες και τις πεποιθήσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αφορά την ποιοτική ανάλυση συνεντεύξεων σε εννέα οικογένειες και την παρατήρηση τριών οικογενειών κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων συνεδριάσεων με το προσωπικό του σχολείου. Τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με βάση την αρχή της εθνομεθοδολογίας (πως οι συμμετέχοντες κατανοούν τον κόσμο) (Hwa-Froelich & Westby, 2003). Στην έρευνα των Sohn και Wang, οι έξι συνεντευξιαζόμενες μετανάστριες μητέρες από την Κορέα, οι οποίες διέμεναν στις ΗΠΑ από 2 έως 15 έτη και τα παιδιά τους (από προσχολική ηλικία μέχρι τετάρτη τάξη του Δημοτικού) φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία στην Ατλάντα είχαν δυσκολία στην συνεργασία τους με το σχολείο γιατί είχαν την πεποίθησή ότι υπάρχει μία ασυνείδητη φυλετική διάκριση όχι μόνο από την πλευρά των Αμερικανών εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά τους και τις ίδιες αλλά και από την κοινωνία της Αμερικής (Sohn & Wang, 2006). Στην έρευνα του Lew (2007) εξετάστηκαν Κορεάτες γονείς μετανάστες στις ΗΠΑ από χαμηλή και μεσαία κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Τα αποτελέσματα ανάδειξαν πως οι πολιτισμικές διαφορές με την κυρίαρχη κουλτούρα επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με τη δεύτερη περίπτωση γονιών να αντισταθμίζει όλα τα πολιτισμικά εμπόδια στηρίζοντας τα παιδιά τους στο σπίτι με ιδιωτικά «φροντιστήρια». Επίσης ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει και το ρόλο των κοινοτήτων που αναπτύσσουν πολλές εθνότητες στη χώρα μετανάστευσης, και πιο συγκεκριμένα αναφέρει την Κοινότητα των Κορεατών που βοηθάει τους γονείς να ξεπεράσουν τις πολιτισμικές διαφορές με τους γηγενείς,

τους παρέχουν πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους και ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή στις δραστηριότητες του σχολείου (Lew, 2006). Η έρευνα των Shuang και Koblinsky (2009) στην περιοχή της Κολούμπια με τη συμμετοχή 29 κινέζων, γονείς χαμηλού εισοδήματος, που τα παιδιά τους φοιτούσαν στα δημόσια δημοτικά και γυμνάσια της περιοχής, έδειξε πως παρότι οι περισσότεροι επιδιώκουν τα παιδιά τους να μορφωθούν και να σπουδάσουν στο κολλέγιο προκειμένου να έχουν μια καλύτερη δουλειά από τους ίδιους, η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι περιορισμένη. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα σχολεία της Κολούμπια χρησιμοποιούν προγράμματα ενίσχυσης της γονικής συμμετοχής των μεταναστών. Η έρευνα των Huntsinger και Jose (2009), είχε ως αντικείμενο μελέτης τη γονική εμπλοκή Ευρωπαίων και Κινέζων γονέων που είχαν μεταναστεύσει στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές στο πως αντιλαμβάνονται την εμπλοκή, με τους Κινέζους γονείς να επιδίδονται περισσότερο στην κατ' οίκον διδασκαλία. Σε μία άλλη έρευνα, αυτή των Ryan, Casas, Kelly-Vance, Ryalls και Nero (2010), συμμετέχοντες ήταν Λατίνοι γονείς, Λευκοί γονείς και γονείς προερχόμενοι από εθνοτικές μειονότητες σύγκρινε τη γονεϊκή εμπλοκή των Λατίνων μεταναστών και των λευκών Αμερικανών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (71%) ήταν Λατίνοι μετανάστες, εκ των οποίων οι περισσότεροι (87%) ήταν μετανάστες πρώτης γενιάς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλοι οι γονείς θεωρούν αναγκαία τη γονεϊκή συμμετοχή αλλά υπάρχουν διαφορές ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανάλογα βέβαια με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επίσης, οι μετανάστες γονείς έδιναν μεγάλη σημασία στα κοινωνικά και σχολικά επιτεύγματα των παιδιών τους εξίσου, ενώ οι Αμερικανοί γονείς έδιναν μεγαλύτερη σημασία στα κοινωνικά επιτεύγματα. Η έρευνα των Turney και Kao (2009 σελ.261) που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ επικεντρώνεται στη συμμετοχή γονέων, από διαφορετικά φυλετικά και εθνοτικά περιβάλλοντα, στα σχολεία. Το δείγμα της μελέτης απαρτίζεται από 12.900 περίπου γονείς λευκούς, μαύρους, Ισπανόφωνους και Ασιάτες. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές στη συμμετοχή τους στο σχολείο ανάμεσα στους μαύρους, τους ισπανόφωνους και τους ασιάτες έναντι των λευκών. Επίσης, αναδείχθηκε πως τα περισσότερα άτομα που έχουν ζήσει για μεγάλο διάστημα στις ΗΠΑ είναι θετικά στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, ενώ κυρίως ισπανόφωνοι και ασιάτες είναι επιφυλακτικοί και νιώθουν ανασφαλείς. Ένα από τα πολλά αποτελέσματα αυτής της έρευνας ήταν πως οι μετανάστες γονείς είναι λιγότερο πιθανόν από τους γηγενείς γονείς να εργαστούν εθελοντικά στο σχολείο αλλά είναι εξίσου πιθανόν με τους γηγενείς να παρακολουθήσουν συζητήσεις γονέων – εκπαιδευτικών. Ο Thao (2009) πραγματοποίησε έρευνα σε μετανάστες γονείς που δεν έχουν γεννηθεί στις ΗΠΑ, αλλά κατοικούν εκεί τα τελευταία χρόνια και σε αυτούς που έχουν γεννηθεί εκεί. Η έρευνα ανέδειξε ότι γονείς γεννημένοι στις ΗΠΑ είναι πιθανότερο να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες. Ενώ, οι μετανάστες γονείς θεωρούν δύσκολη την εμπλοκή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη σε δείγμα 415 Αφροαμερικανών, Ισπανών/Λατίνων και Ευρωπαίων μαθητών, τρίτης έως πέμπτης τάξης και στους γονείς αυτών των μαθητών που δεν ανήκαν στην κυρίαρχη κουλτούρα, όπως είναι οι Αφροαμερικανοί και οι Λατίνοι, έδειξαν πως αντιμετώπιζαν μια σειρά από δυσκολίες κατά την εμπλοκή τους στο σχολείο, οι οποίες επιδρούσαν στη συχνότητα συμμετοχής τους στην εκπαίδευση

διαδικασία (Lee & Bowen, 2006, σελ. 200-212). Επιπλέον, στην έρευνα Goldenberg, Gallimore, Reese, και Garnier (2001) τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι οικογένειες Μεξικάνικης καταγωγής που μετανάστευσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, πεποιθήσεις στην αξία της εκπαίδευσης, και τελικά ανταπόκριση στην επικοινωνία με τους δασκάλους και τα σχολεία. Ο Guo (2012) πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα στον Καναδά έλαβαν μέρος 38 μετανάστες γονείς από δεκαπέντε χώρες και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το σχολείο και η οικογένεια δεν συνεργάζονται. Το σχολείο θέλει οι γονείς να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όμως υπάρχουν αρκετά εμπόδια κατανόησης της νέας κουλτούρας και τελικά η κυρίαρχη κουλτούρα του Καναδά απομακρύνει τους γονείς από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επί παραδείγματι, ένας μαθητής από τη Νότια Κορέα κάθε φορά που απευθυνόταν στον δάσκαλο του δεν τον κοιτούσε στα μάτια και τότε ο δάσκαλος αντιλήφθηκε αυτή τη συμπεριφορά ως έλλειψη σεβασμού. Όμως στην χώρα του μαθητή αυτή η κίνηση θεωρείται σεβασμός προς τους πρεσβύτερους. Η ίδια συμπεριφορά είχε διαφορετική σημασία στους δύο πολιτισμούς. Σε άλλη έρευνα οι Κινέζοι γονείς, επηρεασμένοι από τις εκπαιδευτικές πρακτικές της χώρας τους, δεν είναι ευχαριστημένοι από την επικοινωνία που έχουν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς περιμένουν μια πιο λεπτομερή και ουσιαστική ενημέρωση για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και για ζητήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Η δυσaréσκεια αυτή των μεταναστών γονέων απέναντι στα προγράμματα σπουδών και στη διαπαιδαγώγηση των καναδέζικων σχολείων εκφράζεται με την περιορισμένη συνεργασία και σίγουρα αντανάκλα τις πολιτισμικές τους διαφορές από την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου (Dyson, 2001). Σε μια παλαιότερη έρευνα, οι κινέζοι μετανάστες γονείς που αποτελούν την πολυπληθέστερη μειονοτική ομάδα στον Καναδά έδειξε πως σπάνια παρευρίσκονται στις σχολικές συγκεντρώσεις επειδή θεωρούν ότι αν το σχολείο ζητήσει να δει τους γονείς σημαίνει ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Αυτό αποτρέπει αρκετούς κινέζους μετανάστες γονείς να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τα σχολεία. (Delgado – Gaitan, 1990).

B. Τέσσερις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη αναλύθηκαν στο πλαίσιο της παρούσης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα: Ο Driessen, Smit και Slegers, (2005) πραγματοποίησε μια διαχρονική εμπειρική έρευνα σε 500 σχολεία της Ολλανδίας με μαθητές από μειονοτικές ομάδες. Το δείγμα του αποτελούνταν από 12.000 μαθητές που φοιτούσαν στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Μελέτησε κυρίως τις μορφές γονικής εμπλοκής. Τα ευρήματα της έρευνας του έδειξαν ότι η γονική εμπλοκή ήταν περιορισμένη και αφορούσε κυρίως τη βοήθεια των μαθητών στις σχολικές τους εργασίες, την έρευνα για σχολικά θέματα, ποικίλες εκπαιδευτικές επισκέψεις των παιδιών σε μουσεία και τη μέριμνα για το γυμνάσιο που θα φοιτήσουν. Στη συνέχεια, η εξέταση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η γονική εμπλοκή δεν επηρεάστηκε από τις εθνοτικές και κοινωνικοοικονομικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Το σημαντικό σε αυτή την έρευνα είναι πως μελετήθηκε και η συμπεριφορά των μαθητών που τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένιωθαν αποδεκτοί από την κυρίαρχη κουλτούρα και είχαν αυτοπεποίθηση. Οι Denessen, Bakker και Gierveld (2007 σελ. 27, 34-39), μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε

γονείς Τουρκικής ή Μαροκινής καταγωγής στην Ολλανδία διαπίστωσαν προβλήματα συνεργασίας ανάμεσα στις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, παρόλο που ορισμένα σχολεία εφάρμοζαν επικοινωνιακές στρατηγικές (διερμηνέα, συναντήσεις, προφορική ενημέρωση). Οι γονείς δεν εμφανίζονταν στις σχολικές συναντήσεις, λόγω των δυσκολιών στη γλώσσα, της διαφορετικής τους κουλτούρας (μη βλεμματική επαφή στις σχολικές συναντήσεις) και των θρησκευτικών τους αντιλήψεων (οι μητέρες δεν επιτρέπεται να απουσιάζουν από τα σπίτια τους). Η μελέτη των Coll, Akiba, Palacios, Bailey, Silver, Martino και Chin, (2002) σε 300 γονείς από τρεις διαφορετικές ομάδες μεταναστών (Πορτογάλους, Δομινικανούς και Καμποτζιανούς), σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Β' και Ε' τάξη Δημοτικού), βασισμένη στα κοινωνικά, δημογραφικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά έδειξε διαβάθμιση στη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς από την Καμποτζή, συγκριτικά με τους Πορτογάλους και δομινικανούς γονείς, είχαν τη μικρότερη συμμετοχή διότι κατέχουν διαφορετικές πεποιθήσεις για την εκπαίδευση από τους υπόλοιπους γονείς. Συγκεκριμένα, θεωρούν, ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους είναι αποκλειστικά αρμοδιότητα των δασκάλων, καθώς είναι οι κατάλληλοι για να καθοδηγήσουν την ακαδημαϊκή και ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Coll, et al. 2002, σελ. 303,318-320).

Γ. Στον Ελλαδικό χώρο αναλύθηκαν τα αποτελέσματα 7 ερευνών. Πιο συγκεκριμένα: Σύμφωνα με τα ευρήματα μελέτης των Κουτρούμπα και Ζησιμοπούλου (2006), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό (64,3%) αναφέρουν ότι οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν επαρκώς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα, Χατζηδάκη, (2006, σελ. 1, 3-4, 138) εξέτασε τη συχνότητα βοήθειας που προσφέρουν οι γονείς στις εργασίες των παιδιών τους στο σπίτι, την συχνότητα επισκέψεών τους στο σχολείο, τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων από την εκπαίδευση και τις προσδοκίες τους, σχετικά με το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκαν δύο αντίθετες απόψεις ανάμεσα στους γονείς και στους δασκάλους. Συγκεκριμένα, οι γονείς εξέφρασαν ότι συμμετέχουν ικανοποιητικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των δασκάλων, οι οποίοι θεωρούν πως οι μετανάστες γονείς δεν ασχολούνται επαρκώς με τα παιδιά τους. Έρευνα που έγινε το 2007 με τη συμμετοχή μεταναστών γονέων από την Αλβανία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι Αλβανοί γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη στο σπίτι, σχεδόν καθημερινά, επισκέπτονται τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους μια φορά το δίμηνο και απορρίπτουν την άποψη ότι οι γονείς δεν πρέπει να ενοχλούν το δάσκαλο ενώ δείχνουν ταύτιση με την κυρίαρχη άποψη για την γονική εμπλοκή στην Ελλάδα. (Χατζηδάκη, 2007). Η Τσοκαλίδου (2005), σε έρευνα που αφορά τους γονείς 19 δίγλωσσων παιδιών Α και Β τάξης δημοτικού, με καταγωγή από την Αλβανία και την Βουλγαρία διαπίστωσε μη συχνή επαφή των γονέων με το σχολείο, λόγω του ωραρίου εργασίας τους. Οι Μιχελάκη και Φόνια (2015) πραγματοποίησαν μία ποιοτική έρευνα στην πόλη των Χανίων και τα αποτελέσματά της έδειξαν πως οι οικονομικοί μετανάστες (Συρία, Βουλγαρία, Αρμενία κ.α.) εξαιτίας της κοινωνικής και γλωσσικής αστάθειας που νιώθουν επιθυμούν αλλά περιορίζουν την επαφή με τους δασκάλους και τη συνεργασία με το σχολείο. Η Καλλή (2017) πραγματοποίησε ποιοτική διερεύνηση, μέσω συνεντεύξεων, σε 13 γονείς μετανάστες, που

διαμένουν στον νομό Κορινθίας, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε τάξεις του Δημοτικού ή στο Νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς, στην πλειοψηφία τους, δείχνουν να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις με τους δασκάλους. Ως προς στην εμπλοκή τους στην καθημερινή μελέτη των παιδιών τους, δηλώνουν ότι παρέχουν ελλιπή φροντίδα λόγω του φόρτου και των συνθηκών εργασίας τους. Πιο πρόσφατα μελετήθηκαν οι πρακτικές εμπλοκής των γονέων μεταναστών με καταγωγή από την Συρία, στη δομή εκπαίδευσης προσφύγων, του νομού Μαγνησίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεταξύ πως η εμπλοκή των γονέων επηρεάστηκε από τη συσχέτιση με την αυστηρότητα που επικρατούσε στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, Γκαϊταρτζή, 2019).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης επιβεβαιώνουν την πρώτη υπόθεση της έρευνάς μας και δείχνουν πως η ετερογένεια του δείγματος δεν έπαιξε σημαντικό ρόλο στα τελικά αποτελέσματα. Παρατηρούμε πως όλοι οι γονείς μετανάστες έχουν ελάχιστη έως καθόλου συμμετοχή στο σχολείο των παιδιών τους. Όταν ορίζεται ως απλή παρακολούθηση συζητήσεων η συμμετοχή είναι μεγαλύτερη και διαφοροποιείται ανάλογα με την εθνότητα των πληθυσμών (Turney & Kao, 2009). Αυτή την άποψη την υποστηρίζουν και άλλες έρευνες που αναφέρουν πως η πλειοψηφία τους συμμετέχει στις προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών και αισθάνονται άνετα στις συνομιλίες τους όμως είναι σχετικά ανενεργοί στη ουσιαστική συμμετοχή στις συγκεκριμένες γονέων, στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ή στην προσφορά εθελοντικής εργασίας (Dyson, 2001· Li, 2006). Τα αποτελέσματα από το πλήθος των ερευνών είναι στην ίδια γραμμή με την έρευνα του Χατζηδάκη, (2006, σελ. 2) που αναφέρει πως η εικόνα για τις οικογένειες που βρίσκονται σε μειονοτικά περιβάλλοντα, δείχνει πως συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ενώ, διαφαίνεται πως αυτά τα αποτελέσματα δεν ισχύουν για τους μετανάστες που ζουν περισσότερα χρόνια στη χώρα υποδοχής, έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα ή έχουν καλύτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση από τους νεοεισερχόμενους μετανάστες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την έρευνα των Driessen et al., (2005) τα εμπόδια μειώνονται και η γονική εμπλοκή είναι εμφανής όταν το σχολείο καταφέρει να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση των μειονοτικών ομάδων. Ως προς τη δεύτερη υπόθεση η ανασκόπηση έδειξε πως όλοι οι μετανάστες αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στη συμμετοχή τους στο σχολείο (π.χ γλώσσα, ρατσισμός, μειονεκτικά αισθήματα κ.α.). Επιπλέον, κάποιοι πληθυσμοί δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο λόγω της διαφορετικής τους κουλτούρας, των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών και συμπεριφορών που έχουν σε θέματα εκπαίδευσης με αποτέλεσμα λανθασμένα να αναδύεται από αυτά τα ευρήματα ότι οι γονείς των μεταναστών μαθητών και των ευρύτερα μειονοτικών ομάδων αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που έδειξαν πως οι διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις σχολείου και οικογένειας, μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα της γονικής εμπλοκής (Larocque et al., 2011, σελ. 120). Είναι γεγονός πως σε κάποιες πολιτισμικές ομάδες η γονική εμπλοκή γίνεται αντιληπτή ως

αμφισβήτηση της αυθεντίας του δασκάλου (Turney & Kao, 2009· Χατζηδάκη 2007) και πως άσχετα από τη χώρα μετανάστευσης σε ορισμένες κουλτούρες (π.χ. στην Ασία, στην Λατινική Αμερική) δεν θεωρείται επιθυμητή η εμπλοκή των γονιών στην εκπαίδευση γιατί μπορεί να θεωρηθεί ότι με την εμπλοκή τους αμφισβητούνε τις γνώσεις του εκπαιδευτικού (Antunez, 2000, σελ.6,) ή γιατί πιστεύουν πως το σχολείο είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους και δεν πρέπει οι ίδιοι να εμπλέκονται με αυτό (Chee & Ullah (2019, σελ.11-13).

Συμπέρασμα

Εν κατακλείδι, οι γονείς που είναι είτε πρόσφυγες είτε μετανάστες ανεξαρτήτου εθνικότητας δεν συμμετέχουν επαρκώς σε δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ή στο σπίτι και υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους. Επιπλέον, υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές που επιδρούν αρνητικά στη γονεϊκή εμπλοκή των μειονοτικών πληθυσμών. Αυτά τα αποτελέσματα ως γνώση μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία που βλέπουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως σημαντική στρατηγική για τη σχολική επιτυχία των μαθητών των μειονοτικών ομάδων.

Βιβλιογραφία

- Antunez, B. (2000). When Everyone is Involved: Parents and Communities in School Reform. *NCBE*, 1-10.
- Catsambis, S. (2001) Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.
- Chee, W.C. & Ullah, R. (2019): Home-based parental involvement amongst Pakistani families in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-16.
- Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science And Practice*, 2, 3, 303-324,
- Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield
- Denessen, E.J.P.G. ; Bakker, J.T.A. ; Gierveld, M.R.M (2007). Multi ethnic schools' parent involvement policies and practices. *School Community Journal*, 17, 2, 27-43

- Driessen, G. Smit, F. & Sleegers, P. (2005) Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509-532.
- Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26,4, 455-476.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22
- Garcia Coll, C. Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R. DiMartino, L. & C. Chin (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2,3, 303-32.
- Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier (2001) Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations of their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38, 3, 547-582.
- Guo, Y. (2012). Diversity in Public Education: Acknowledging Immigrant Parent Knowledge. *Canadian Journal of Education*, 35,2, 120-140.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28, 1, 112-130
- Huntsinger, Carol S., and Paul E. Jose. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meaning in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 398-410.
- Hwa-Froelich, D.A., & Westby, C. E. (2003). Frameworks of education: Perspectives of Southeast Asian parents and Head Start staff. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 34, 299-319.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Joshi, A., Eberly, J. L., & Konzal, J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families. *Multicultural Education*, 13, 2, 11-15.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S.M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55,3, 115-122.
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43,193-218.

- Lew, J. (2006) *Asian Americans in class: Chartering the achievement gap among Korean American youth*. New York: Teachers College Press.
- Lew, J. (2007). A structural analysis of success and failure of Asian Americans: A case of Korean Americans in urban schools. *Teachers College Record*, 109, 369-390.
- Li, G. (2006). What do parents think? Middle-class Chinese immigrant parents' perspectives on literacy learning, homework, and school-home communication. *School Community Journal*, 16, 2, 27-46.
- Öztürk, M. (2013). Barriers to parental involvement for diverse families in early childhood education. *Journal of Educational and Social Research*, 3,7, 13-16.
- Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. & Nero, C., (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents' Latino and white American cultural orientations. *Psychology in schools*, 47,4, 391-405.
- Shuang Ji, C & Koblinsky, S.A. (2009). Parent Involvement in Children's Education. An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, 44,6, 687-709.
- Sohn, S., & Wang, X. C. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34,2, 125-132.
- Thao,M.(2009).*Parent involvement in School Engaging immigrant parents*. Snapshot. Ανακτήθηκε:21/4/2020:https://www.wilder.org/sites/default/files/imports/Snapshot_ImmigrantSchoolExperiences_12-09.pdf
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102,4, 257-271.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλλή, Κ. (2017). Η κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η σημασία της συμμετοχής των γονιών στη σχολική ζωή: Η περίπτωση ενός νηπιαγωγείου και ενός δημοτικού σχολείου του νομού Κορινθίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.
- Μάνεσης, (2010). *Σχολείο και Οικογένεια. Η Καθημερινότητα της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Μιχελάκη, Θ. & Φόνια, Ε. (2015). Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015*, 267-282.
- Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., & Γκαινταρτζή, Α. (2019). Χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα σε σχολείο και γονείς-πρόσφυγες. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 131- 144.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 21-33.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2005*, 37-50.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732-745
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα. Στο: Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου & Αν. Κοντάκος (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, (σελ. 133-152). Αθήνα: Ατραπός
- Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος, (Επιμ.) (2014) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Συλλογικό έργο. Ανακτήθηκε 21/4/2020 από <https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Οι δημοκρατικές εκφάνσεις της ηγεσίας στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ρίνης Δημήτρης

Εκπ/κός Π.Ε.06, BA, M.Ed in TESOL, M.Sc. in Education, dimi.rinis@yahoo.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι να σκιαγραφήσει τις δημοκρατικές μεθόδους των ηγετών-μάνατζερ στις αγγλικές σχολικές μονάδες. Ο ερευνητής θέτει ως προτεραιότητα μελέτης το ήθος, την αυτονομία, την αξιοκρατία καθώς και τις δημοκρατικές διαδικασίες που ακολουθούνται με βάση το θεσμικό πλαίσιο της σχολικής λειτουργίας. Η «διαδρομή μιας απόφασης» από τη στιγμή της σύλληψης μιας αρχικής ιδέας και της διαμόρφωσης του σχεδίου δράσης, μέχρι το τελικό στάδιο της αξιοποίησης των προτεινόμενων λύσεων, θα κρίνουν το κατά πόσο τα συλλογικά όργανα συνεργάζονται ή όχι κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Η έρευνα επιχειρεί να αγγίξει προσωπικές εκμυστηρεύσεις διευθυντικών στελεχών, αναφορικά με τις αξίες και τα αντιπροσωπευτικό τους προφίλ και να αποκρυσταλλώσει την συλλογική μεθοδικότητα των διεργασιών σε επίπεδο σχολικών οργάνων.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοκρατικές διαδικασίες, θεσμικά όργανα, λήψη αποφάσεων, συλλογική ηγεσία.

Θεωρητικές προσεγγίσεις μιας δημοκρατικής και αποτελεσματικής ηγεσίας

Ένας ουσιαστικός λόγος της έρευνας είναι να αναδείξει τη δυναμική των συλλογικών διαδικασιών των αποφάσεων, στο βαθμό που αυτές αναδεικνύουν τη δημοκρατικότητα των διαδικασιών προς όφελος της σχολικής βελτίωσης. Σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ευθύνη, οι εργασίες και οι προκλήσεις της σχολικής ηγεσίας έχουν γίνει όλο και πιο πολύπλοκες και δεν απαιτούν μόνο τη γνώση, τις δεξιότητες και την ικανότητα ενός μόνο ατόμου (Fusarelli et al., 2011; Hargreaves and Fink, 2006). Συνεπώς, και οι ερευνητές και οι επαγγελματίες ψάχνουν να βρουν πώς θα εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς να φέρουν σε πέρας την αποστολή των σχολείων (Barth, 2001; Hairon & Dimmock, 2012; Hartley, 2007). Οι Barth (2001), Harris (2003) και Lashway (2006) πιστεύουν ότι όλοι μέσα σ' έναν οργανισμό έχουν έναν βαθμό επιρροής και ο καθένας από τους παραπάνω ερευνητές εκτιμούν ότι οι διευθυντές πρέπει να βασίζονται σε εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις προκειμένου να ασκούν αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο.

Πέρα από την επίτευξη στόχων και προσδοκιών, οι διευθυντές πρέπει να υποστηρίζουν τις συλλογικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για να πληρούν αυτά τα πρότυπα. Παρ' όλο που συχνά παραμελείται στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής-διδασκαλικής ηγεσίας, οι αποτελεσματικοί ηγέτες διευθύνουν τους σχολικούς οργανισμούς για να παρέχουν ένα ασφαλές και μεθοδικό περιβάλλον εκμάθησης και διδασκαλίας (Bryk et al., 2010; Hallinger & Murphy, 1986). Πέρα από τις ευθύνες που είναι πιο άμεσα συνδεδεμένες με τις λειτουργίες της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί

ηγέτες είναι υπεύθυνοι για να διευθύνουν τα σχολικά προγράμματα, να διατηρούν τη πειθαρχία των μαθητών, να συνεισφέρουν στον προϋπολογισμό του σχολείου, να επιβλέπουν τους μαθητές, να οικοδομούν σχέσεις μέσα στο σχολείο, να διατηρούν επικοινωνία με φορείς έξω από το σχολείο και να διαχειρίζονται άλλα σχολικά ζητήματα (Perez, Milstein, Wood & Jacquez, 1999).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση, το πρόγραμμα σπουδών, τις οδηγίες, το προσωπικό, και την επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να φέρει καινοτόμες προοπτικές στο σχολείο. Πείθοντας τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν από κοινού την ευθύνη, οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι ικανοί να παρακολουθούν ενεργά και να υποστηρίζουν τις εργασίες με σκοπό να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι (Harris, 2009; Spillane, 2006). Οι έρευνες έχουν αναφέρει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συνεισφέρει στη σύσφιξη των συνάδελφικών σχέσεων για τη σχολική βελτίωση και τη πορεία των αλλαγών (Gronn, 2000; Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Οι Leithwood & Jantzi (1990) διαπίστωσαν ότι ο πιο γενικός στόχος της μετασχηματίζουσας ηγεσίας είναι η βελτίωση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων των μελών του οργανισμού, όσο αφορά την διαχείριση κρίσεων. Οι ερευνητές ανέπτυξαν περαιτέρω την έννοια της μετασχηματίζουσας ηγεσίας μελετώντας το πώς οι διευθυντές έλυναν τα προβλήματα με ομάδες εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παρείχαν αποδεικτικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία αποτελεσματικοί ηγέτες συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς για να προτείνουν καλύτερες λύσεις σε άμεσα προβλήματα. Όπως εξηγούν οι Shulman and Carey (1984), η οριοθετημένη ορθολογικότητα επικεντρώθηκε αποκλειστικά στην ατομική γνώση και δεν αναγνώρισε επαρκώς πώς τα άτομα «συμμετέχουν από κοινού σε κοινωνικά και πολιτιστικά συστήματα εννοιών, οι οποίες υπερβαίνουν τα προσωπικά όρια» (1984, p. 503). Από αυτή τη σκοπιά, οι διαχειριστές κρίσεων χρησιμοποιούν άλλους για να αντισταθμίζουν τους δικούς τους γνωστικούς περιορισμούς.

Οι διευθυντές πιστεύουν στη σημασία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό. Επίσης νιώθουν υπόλογοι στους εξωτερικούς παράγοντες και δείχνουν την εμπιστοσύνη τους στους άλλους στη προσπάθειά τους να κατανέμουν την ηγεσία. Είναι ένα ρίσκο που αναλαμβάνουν να πάρουν σε περίπτωση που πληρώσουν το τίμημα. Οι διευθυντές καθιστούν το προσωπικό τους υπόλογο μέσα από την παρακολούθηση των επιδόσεών τους, μέσα από τη συγκριτική αξιολόγηση και τον ενδελεχή έλεγχο των δεδομένων αναφορικά με τα επιτεύγματά τους. Η διανομή της ηγεσίας εκφράζει την αμοιβαία αποδοχή των μελών του προσωπικού σε σχέση με τη δυναμική της ηγεσίας που εκφράζει ο καθένας τους. Αυτά θεωρούνται ως σημαντικοί παράμετροι της συλλογικής ηγεσίας από αρκετούς διευθυντές. Ο σκοπός είναι να εμπεριέχει ένα αίσθημα αμοιβαιότητας, αυτό που ο Leeuw (2001) έχει ονομάσει «η αρχή μου, η αρχή σου». Αυτή η διανεμητική ηθική διαφέρει από την έννοια της ανάθεσης καθηκόντων, και περιγράφεται από τον Rogers (1969) ως «συμβίωση».

Κατά δεύτερον, οι διευθυντές αναγνωρίζουν την ανάγκη να έχουν τον έλεγχο, να είναι έτοιμοι να παρέμβουν και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της άσκησης της εξουσίας, της ικανότητάς τους να λύνουν προβλήματα και, ως αποτέλεσμα, κάνουν τη ζωή πιο εύκολη για το προσωπικό τους καθώς και για τους άλλους εξωτερικούς φορείς. Οι διευθυντές αναγνωρίζουν την αγωνία της «απώλειας ελέγχου» και ανησυχούν υπερβολικά για οποιεσδήποτε εκπλήξεις αυτό τους επιφυλάσσει. Γι' αυτό το λόγο δεν διαμοιράζουν εύκολα την εξουσία. Η μεταβίβαση της εξουσίας είναι το φυσικό επακόλουθο της παρώθησης της εμπιστοσύνης (Moos, 2003) και της δημιουργίας αυτού που ο Sergiovanni (2001) περιγράφει «ηγετική συνέπεια» που αναλύεται με δύο τρόπους. Πρώτα με την ενσωμάτωση των ηγετικών ρόλων, το άθροισμα, για παράδειγμα, των ατόμων που κατέχουν ηγετικές θέσεις (επίσημα) και με την άσκηση της ηγεσίας «άνευ χαρτοφυλακίου» (ανεπίσημα). Δεύτερον, με μια ολιστική αξιολόγηση των πρωτοβουλιών και των εξελίξεων που δεν αποδίδονται εύκολα σε άτομα αλλά ενσωματώνονται στην καθημερινή ροή της σχολικής λειτουργίας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Οι συνθήκες λήψης των αποφάσεων στα αγγλικά σχολεία είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων. Ως εκ τούτου, η μελέτη του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των συλλογικών οργάνων είναι σημαντική προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος αλληλεπίδρασης των μελών κατά την ανοιχτή διαβούλευση των θεμάτων στα συλλογικά όργανα των σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα, η νοοτροπία που υιοθετεί η φυσική ηγεσία του εκάστοτε σχολείου θέτει τους δικούς της «δημοκρατικούς» κανόνες με ορατές προεκτάσεις στο τρόπο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και απρόσμενες πολλές φορές εξελίξεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα που ευλόγως προκύπτουν είναι:

1. *Ποιες είναι οι συνήθειες πρακτικές που τηρούνται από τα θεσμικά όργανα κατά τη λήψη των αποφάσεων;*
2. *Ποιες είναι οι προεκτάσεις μιας «δημοκρατικής ηγεσίας» στην οργάνωση, διοίκηση και αξιολόγηση του προσωπικού;*

Μεθοδολογία και δείγμα

Ο ερευνητής ακολούθησε την ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα εστιάζεται στην «κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της πραγματικότητας» και επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στο «πώς δημιουργείται και νοηματοδοτείται η κοινωνική εμπειρία», H.F. Wolcott (1994). Οδηγεί σε ευρήματα με τη μικρότερη δυνατή απόκλιση από τις εκτιμήσεις και τις εξηγήσεις των υποκειμένων, S.B.Merriam (1998). Επιπλέον, καθώς η πορεία της ποιοτικής έρευνας είναι επαγωγική, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να δημιουργεί νέα νοήματα και έννοιες από τα δεδομένα, με την άμεση προσέγγιση των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή. Η ημιδομημένη συνέντευξη προκρίθηκε ως η κατάλληλη επιλογή, καθώς η συγκεκριμένη παρέχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα και δίνει τη δυνατότητα βαθύτερης διεξόδου στα ζητήματα που έχουν τεθεί προς διερεύνηση. Το μειονέκτημα, εκ πρώτης όψεως, του μικρού αριθμού των οκτώ διευθυντικών στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι και το πλεονέκτημά της. Η

αίσθηση της εθελοντικής συνεισφοράς στην έρευνα και της ειλικρίνειας των προθέσεων τους ήταν διάχυτη καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Πρακτικές θεσμικών οργάνων

Στην Αγγλία, η συχνότητα των συνεδριάσεων είναι μια φορά την εβδομάδα, με καθολική συμμετοχή και παρουσιολόγιο. Ο σύλλογος συνεδριάζει κάθε βδομάδα, με τον διευθυντή, τους υποδιευθυντές και τα «heads of departments», και συζητάνε για όσα συμβαίνουν, έχοντας ένα κοινό και συμπαγές μέτωπο. Βέβαια, ο βαθμός συνεισφοράς στη συζήτηση εξαρτάται από τον καθένα. Διακατέχεται από τη λογική της χάραξης μιας ενιαίας γραμμής, με έγκαιρη επισήμανση όσων δεν θα ήθελαν να βρουν μπροστά τους. Στην ουσία υπάρχει συνειδητή προεπιλογή της «διαδρομής του ταξιδιού» που θα ήθελαν να ακολουθήσουν εξ' αρχής. Συνεπώς, επικεντρώνονται σε βραχυπρόθεσμους (εβδομάδα εξωτερικής περιβολής του σχολείου) αλλά και μακροπρόθεσμους στόχους, που αφορούν στον τρόπο υποστήριξης και εκπαίδευσης του προσωπικού για να καταστεί ικανό στην περαιτέρω εξέλιξή του!

Το διοικητικό σώμα «governing body» απαρτίζεται από τρεις γονείς, εκπροσώπους της τοπικής κοινότητας (CEO, διευθύνοντα σύμβουλο μιας φιλανθρωπικής εταιρείας), εκπρόσωπο της πανεπιστημιακής κοινότητας (λέκτορας), εκπρόσωπο του διδακτικού προσωπικού (staff governor) και η σύνθεσή του είναι περίπου δεκαμελής. Το κάθε μέλος αναλαμβάνει ένα τομέα ευθύνης, σύμφωνα με το γράμμα του νόμου, για την ασφάλεια και την πρόνοια των παιδιών, την επεξεργασία πληροφοριών, την υγεία και περίθαλψη ή για τον προϋπολογισμό. Η σύνθεσή του σώματος αλλάζει ανά δυο χρόνια. Κάθε έξι εβδομάδες, ο ηγέτης-μάνατζερ συγκαλεί την επιτροπή του σώματος σε συνεδρία όπου θα ανακοινώσει την ροή των σχολικών εξελίξεων στην ατζέντα με τίτλο «developments and natures required», δηλαδή τις απαιτούμενες ενέργειες για την περάτωση των σχολικών διεργασιών.

Οι τελικές αποφάσεις που αφορούν στη καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας παίρνονται από τον ηγέτη-μάνατζερ, μετά την εισήγησή του στη συνάντηση με το διδακτικό προσωπικό και διασκέψεις με τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη (SLT-Senior Leadership Team). Όσον αφορά πιο σημαντικά σχολικά ζητήματα, το διευθυντικό στέλεχος συντάσσει μια λεπτομερή έκθεση-αναφορά, με την οποία στην ουσία λογοδοτεί στο διοικητικό σώμα και διασφαλίζει την δική του πλευρά. Το διοικητικό σώμα από την πλευρά του είναι πολύ διερευνητικό, απαιτητικό και προκλητικό. Είναι αυτό που θα ελέγξει την πορεία των εργασιών, θα εγκρίνει ή όχι την τελική απόφαση του ηγέτη-μάνατζερ. Αυτό συμβαίνει όταν το προσωπικό τολμά και επιχειρεί καινοτόμα προγράμματα υπό το βλέμμα του εξωσχολικού φορέα. Μια μεγάλη απόφαση, λόγου χάρη, αναδιαμόρφωσης και επέκτασης του ωραρίου της σχολικής μονάδας, λόγω διαφορετικής σύνθεσης του υπάρχοντος διδακτικού προσωπικού, συζητείται μέσα στο σύλλογο και καθορίζονται οι άξονες υλοποίησης. Κατόπιν, η ιδέα που έχει ήδη την έγκριση του προσωπικού και του φορέα, «ξεκινάει το ταξίδι της» από μια εμβρυακή κατάσταση

περνώντας από πολλά στάδια. Το διοικητικό σώμα θα είναι προκλητικό και διερευνητικό με τη στάση του ζητώντας επεξηγήσεις, αλλά σε βάθος χρόνου, θα υποστηρίξει τους συμμετέχοντες μέσω του «staff governor», ο οποίος γνωρίζει και ακτινογραφεί τις κινήσεις του προσωπικού. Η κορυφή της ηγεσίας και το διοικητικό σώμα είναι σε θέση να εγγυηθούν τη συνέχεια κάθε καινοτόμου αλλαγής. Μία υποδιευθύντρια εκμυστηρεύεται:

«ο διευθυντής εμπλέκεται περισσότερο σε μια απόφαση με τους governors, αυτοί θα δώσουν το τελικό OK!! Ο διευθυντής μπορεί να έχει έναν προσανατολισμό, να κάνει σκέψεις, να πει θα κάνω αυτό, εκείνο, να κάνει consultation με τους δασκάλους και τους leaders, για το τι θα κάνουμε..αλλά το τελικό θα το περάσει από τους governors..έστω και αν είναι τυπικό..στην πραγματικότητα ο διευθυντής παίρνει τις αποφάσεις και απλά τις «πουλάει» ή και μπορεί να έχει και ένα consultation τύπου 20% αυτός ξέρει αν θα τραβήξει και τι ξέρει να κάνει, επομένως..το governing body είναι να πούνε το τύποις «ναι, εντάξει, κάντο!»..Υπάρχουν δυσκολίες, φυσικά, πολλές φορές έχεις governors που θα κάνουν challenge too much... «το governing body είναι ένας καλός φίλος που θα σου πει τα στραβά σου»..γιατί δουλεύουμε όλοι για το κοινό καλό, έτσι;»

Στην Αγγλία, υπάρχει ο αξιολογικός φορέας «Ofsted» και ένα πλήθος εγκυκλίων σε εβδομαδιαία και μηνιαία βάση προς διεκπεραίωση. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλή κατάταξη (outstanding) ενός σχολείου στην κλίμακα του «Ofsted». Πολλές αποφάσεις εμπίπτουν στις αυστηρές διατάξεις του νόμου, όπως είναι ο κώδικας δεοντολογίας για το ACA (American Counseling Association –Αμερικανικός οργανισμός συμβουλευτικής). Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να τηρεί με ευλάβεια τη διαδικασία που προβλέπεται, όταν λόγου χάρη ένα παιδί πρέπει να περιλαμβάνεται στον κατάλογο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες SEN (special educational needs register). Αναφορικά με την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν το ελεύθερο να ακολουθήσουν τον δικό τους τρόπο στην εφαρμογή μιας εγκυκλίου σύμφωνα με το «πρόγραμμα αγωγής» και να την προσαρμόσουν στη δική τους σχολική μονάδα, ένα «mixed and match» συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Προεκτάσεις και όρια μιας «δημοκρατικής ηγεσίας»

Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων είναι εκ πρώτης όψεως δημοκρατική, όμως στην ουσία είναι μια συνεδρίαση όπου είναι ορατές οι κόκκινες γραμμές του ηγέτη-μάνατζερ και των συνεργατών του. Στη θέση ενός σκληρού πόκερ όπου εάν επικρατήσει ο πρώτος «θα ρίξει» την άλλη πλευρά, είναι πιο δημοκρατικό να υπάρχει διαπραγμάτευση και τελική συμφωνία με αμοιβαία συζήτηση και πειθώ. Όλα τα μέλη του προσωπικού καταναλώνουν πολύ ενέργεια, νιώθουν εξουθένωση και εξάντληση. Οι ρυθμοί είναι φρενήρεις και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στη διάθεσή τους να διεκδικήσουν πράγματα, εκτός και αν έχουν ισχυρή θέληση, ζητήσουν ακρόαση και τύχουν υποστήριξης από τα συνδικάτα. Σε κάθε περίπτωση, σύσσωμοι οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν την ατζέντα τους με νέες δράσεις και αξιολογήσεις των πεπραγμένων τους, προσπαθώντας πάντα να μην παρεκκλίνουν από τον αρχικό τους στόχο. Μια νέα διευθύντρια υποστηρίζει:

«Στην ουσία αυτά έκανα το Σεπτέμβρη όταν έγινα μια νέα διευθύντρια, και είπα πώς θα θέλαμε να είναι η νέα σχολική μας μονάδα, ποια θα ήταν τα κλειδιά-κόκκινες γραμμές μας, όσον αφορά τα παιδιά και εμάς, και μετά πώς να υποστηρίξουμε τα άτομα ούτως ώστε να έχουν πρόσβαση και να είναι σε θέση να το εφαρμόσουν και τι χρειάζονται τα άτομα από μας ως ηγέτες για να μπορέσουμε να το εφαρμόσουμε και αυτή τη στιγμή υπάρχουν κάποια εμπόδια, κάποια άτομα αγωνίζονται περισσότερο από κάποια άλλα και γνωρίζουμε ποιο είναι το πλάνο μας, γυρίζουμε πίσω και επανερχόμαστε σε αυτό τακτικά, ούτως ώστε τα άτομα να μπορούν να αναγνωρίζουν και να εξακριβώνουν πώς ακριβώς θέλουν να είναι η ηγεσία σε αυτή τη σχολική μονάδα.»

Πιο συγκεκριμένα, το διευθυντικό στέλεχος εισέρχεται στο σύλλογο προετοιμασμένος, με την έννοια ότι έχει «τις κόκκινες γραμμές του», έχοντας δηλαδή προαποφασίσει ποια λύση «θα αποκλείσει» για να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ταυτόχρονα όμως, εάν θιχτούν οι «κόκκινες γραμμές» του, είναι έτοιμος να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις και να τις θέσει ενώπιον του συλλόγου. Αυτό συμβαίνει επειδή οι συνάδελφοι τείνουν να επαναλαμβάνουν αρνητικές συμπεριφορές, έχοντας «κοντή μνήμη» και φέρνοντας τη διεύθυνση σε δύσκολη θέση. Όπως τονίζει ένα διευθυντικό στέλεχος:

«Για παράδειγμα, εάν τίθεται το θέμα «να κλείσει ή όχι το σχολείο την τελευταία μέρα της σχολικής χρονιάς», θα έχω ήδη προαποφασίσει το σχολείο να μείνει ανοιχτό, ούτως ώστε οι συνάδελφοι να βρίσκονται στο χώρο εργασίας τους όπως προβλέπεται. Σε περίπτωση που οι συνάδελφοι συμφωνήσουν στο να μείνει κλειστό, τότε θα τους πω -σαν να το προτείνω- να επιλέξουν «μέρα εκπαίδευσης» σε απογευματινά σεμινάρια ή τη «διεξαγωγή ερευνητικού πρότζεκτ».

Με την έννοια αυτή, ο κεντρικός πυρήνας της απόφασης έχει ήδη παρθεί από τον ηγέτη-μάνατζερ! Η πλειοψηφία των διευθυντών στην Αγγλία πιστεύει ότι το μοντέλο της σχολικής ηγεσίας ενισχύει τη δυναμική των συλλογικών πρακτικών. Βέβαια, ένα διευθυντικό στέλεχος που πρωτοξεκινάει στο τιμόνι της ηγεσίας δεν είναι εύκολο να ακολουθήσει το μοντέλο αν πρώτα δεν «πατήσει στα πόδια του» και δεν αποκτήσει μια πρώτη ηγετική εμπειρία. Η εφαρμογή των συλλογικών πρακτικών θεμελιώνεται πάνω σε ένα σαφή διαχωρισμό εξουσιών και κλιμακωτών επιπέδων ηγεσίας, σύμφωνα και με την σαφή αναφορά ενός Άγγλου διευθυντή «head»:

«Υπάρχει σαφής διαχωρισμός και κλιμακωτά επίπεδα ηγεσίας σύμφωνα με το «national college of school leadership», σε middle leadership, senior leadership and head leadership, και το τελευταίο μοντέλο executive heads».

Η βασική νοοτροπία «mentality» που διέπει το μοντέλο ηγεσίας είναι το «μαθαίνω μέσα από τα λάθη μου», η επίγνωση της επιτέλεσης του καθημερινού έργου, η προσμονή της επίτευξης του τελικού στόχου, το όραμα και το ήθος του σχολείου. Ο ηγέτης-μάνατζερ θέτει τους στόχους, «βάζει τον πήχη» σε ένα προσδοκώμενο σημείο, ενσταλάζει στους συναδέλφους μια συλλογική νοοτροπία και τέλος τους ενθαρρύνει να υλοποιήσουν το «δικό τους» έργο, όπως αυτοί το οραματίστηκαν από κοινού.

Η ομαλή λειτουργία των συλλογικών πρακτικών αντικατοπτρίζεται τόσο στην εξωτερική εικόνα του σχολείου όσο και στην εσωτερική. Συνάμα, διαμορφώνεται και μια πρώτη οπτική εικόνα, η οποία μέλλει να αποτελέσει ένα σημαντικό κριτήριο ενός γονέα για την εγγραφή ή όχι του παιδιού του στο σχολείο αυτό. Ο επισκέπτης που εισέρχεται στο σχολικό χώρο και ανοίγει την πόρτα του σχολείου, βλέπει ένα καθαρό και τακτοποιημένο σχολείο, ευγενικούς μαθητές, καλοσυνάτο προσωπικό, γραμματείς που σε καλημερίζουν, συναδέλφους που συνεργάζονται για το καλό του σχολείου, μαθητές να αλληλοϋποστηρίζονται και να νιώθουν μέλη μιας ομάδας.

Συμπεράσματα

Ο σύλλογος διδασκόντων είναι ένα ενεργό θεσμικό όργανο και εισακούει τις εισηγήσεις του ηγέτη-μάνατζερ με προσοχή. Έχει την ευχέρεια να αντιπαραβάλλει τις δικές του προτάσεις αρκεί να συνοδεύονται από επαρκή επιχειρηματολογία και να μην αντιβαίνουν στις κατευθυντήριες γραμμές της σχολικής διοίκησης και κατά προέκταση του διοικητικού σώματος, του «governing body». Από την άλλη πλευρά, το επικοινωνιακό κομμάτι του ηγέτη-μάνατζερ είναι κριτήριο επιτυχούς εφαρμογής των συλλογικών πρακτικών. Στην ουσία, εάν ο διευθυντής δεν διασφαλίσει ένα κλίμα «win-win» με την παρουσίαση των επιχειρημάτων του, τότε είναι πιο ευδιάκριτες οι «κόκκινες γραμμές» του με την επικράτηση των δικών του αποφάσεων, οι οποίες αυστηροποιούνται στο βαθμό της λογοδοσίας του ίδιου απέναντι στον μηχανισμό αξιολόγησης «Ofsted». Ο ηγέτης-μάνατζερ υπενθυμίζει πάντοτε τις αυστηρές προδιαγραφές του αρχικού πλάνου-στόχου και θέλει τους συναδέλφους του να είναι «συγκαταβατικοί συνοδοιπόροι» στην πορεία των συλλογικών διεργασιών με πίστη και επιμονή στο αρχικό όραμα.

Βιβλιογραφία

- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta kappan*, 82(6), 443-449.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press, Chicago.
- Fusarelli, L. D., Kowalski, T. J., & Petersen, G. J. (2011). Distributive leadership, civic engagement, and deliberative democracy as vehicles for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 43-62.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). *Instructional Leadership in Effective Schools*.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational leadership*, 63(8), 16-20.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: What we know*. Dordrecht, Netherlands:Springer.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now?. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Lashway, L. (2006). The landscape of school leadership. *School leadership: Handbook for excellence in student learning*, 18-37.
- Leeuw, F. (2001). Reciprocity and the evaluation of educational quality; assumptions and reality checks. Keynote paper presented to the European Union Congress, Karlstat, Sweden, 2-/4 April.
- Leithwood K., & Jantzi D., (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement* 1(4): 249–280.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Harris, A. (2007). A., & Hopkins, D.(2006). *Seven strong claims about successful school leadership*.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education* (Rev.ed.), San Francisco, CA:Jossey Bass,p.5.
- Moos L, (2003). Educational leadership: leadership for/as Bildung? L Moos - *International Journal of Leadership in Education*, 2003.
- Perez, A. L. V., Milstein, M. M., Wood, C. J., & Jacquez, D. (1999). *How To Turn a School Around: What Principals Can Do*. Principals Taking Action Series.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill. In Purkey, W. W. *An Introduction to Invitational Theory. Journal of Invitational Theory and Practice*, 1 (1), 7.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shulman, L. S., & Carey, N. B. (1984). “Psychology and the limitations of individual rationality.” *Review of Educational Research* 54.4: 501-524.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wolcott, H. F. (1994) Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation, Thousand Oaks, CA: Sage, σ.36 και N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (2003) "Introduction: The discipline and practice of qualitative research", στο N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds), *Collecting and interpreting of qualitative materials*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp.1-29.

Ηλεκτρονική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μαθητών

Καρκαμάνης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc, gkarkaman@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών να αποτελεί σημαντική παράμετρο της, καθώς συμβάλει στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Τα τελευταία χρόνια οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης, η αναξιοπιστία των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, η εισαγωγή και η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διαδικασία της μάθησης έφεραν στο επίκεντρο την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων, με τη βοήθεια υπολογιστών. Στην παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και τα μειονεκτήματά τους. Στο τέλος γίνεται μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η έννοια της ηλεκτρονικής αξιολόγησης, τα εργαλεία της, τα πλεονεκτήματα που παρέχει και τα σημεία στα οποία υπερτερεί έναντι της συμβατικής αξιολόγησης καθώς, χρειάζεται λιγότερο χρόνο επεξεργασίας, είναι πιο αντικειμενική, πιο αξιόπιστη, και είναι σε θέση να παρέχει έγκαιρα δεδομένα για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηλεκτρονική αξιολόγηση, Μαθητές, Σχολική επίδοση

Εισαγωγή

Η έννοια της επίδοσης στο ελληνικό σχολείο έχει συνδεθεί με το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τους σκοπούς διάφορων γνωστικών αντικειμένων με την κατάκτηση αυτή να μεταφράζεται ποσοτικά μέσω ενός βαθμούς που πετυχαίνουν στα διάφορα μαθήματα του σχολείου που μπορεί να γίνει μέσα από διάφορες μεθόδους και τεχνικές (Αβδάλη, 1989). Κατά τον Αθανασίου (2000), ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται στο σχολείο, για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών κεντρίζει το ενδιαφέρον όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και σύμφωνα με τον Μαυρομάτη και τους συνεργάτες του (2008), αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση καθώς αποτελεί έναν μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου. Αντίστοιχα ο Παπακωνσταντίνου (1993) αναφέρει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Για τον όρο της αξιολόγησης έχουν δοθεί κατά καιρούς αρκετοί ορισμοί, τόσο στην ελληνική, όσο και στη ξένη βιβλιογραφία. Οι Huba και Freed (2000) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης και συζήτησης πληροφοριών που

προκύπτουν από πολλαπλές και ποικίλες πηγές, προκειμένου να αναπτυχθεί μια βαθιά γνώση του τι γνωρίζουν οι μαθητές, τι κατανοούν και τι μπορούν να κάνουν με τις γνώσεις τους με βάση τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Erwin (1991) η αξιολόγηση είναι η βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη μαθητών, ενώ οι Palomba και Banta (1999) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή κριτική και χρήση πληροφοριών που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και την ανάπτυξη τους.

Όπως αναφέρεται στην παράγραφο 1 του άρθρου 1, του Προεδρικού Διατάγματος του 1985, «Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους». Αντίστοιχα ο Γεωργούσης (1999) γράφει ότι είναι η διαδικασία, κατά την οποία ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών, προς το σκοπό διατύπωσης κρίσεων για έναν μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία που διενεργείται μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει ως αντικείμενο το μαθητή και ως στόχο, μέσα από καθορισμένα κριτήρια, να διαπιστώσει όχι μόνο την επίδοσή του, που άλλωστε αποτελεί μόνο μία διάσταση της αξιολόγησης, αλλά γενικότερα το βαθμό επίτευξης των στόχων μάθησης (Μαυρογιώργος, 2005). Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», που επικρατεί στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών (Κωνσταντίνου, 2000).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της επίδοσης

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένα εργαλείο για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο στην αποτελεσματική μάθηση και τη δημιουργία κινήτρων, στηρίζει τις προσπάθειες μεγιστοποίησης των εκπαιδευτικών ωφελειών της μάθησης και αποσαφήνισης των διαφορετικών σκοπών της (Ecclestone, 2003). Πληροφορεί τους γονείς για την πορεία μάθησης των παιδιών τους και αποτελεί πολλές φορές η αρχή και η βάση οικοδόμησης συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς (Ματσαγγούρας 1999). Ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό καθώς έμμεσα τον υποδεικνύει αν πρέπει να συνεχίσει στην πορεία της ύλης του μαθήματος ή αν πρέπει να σταματήσει για να επαναλάβει κάποιο κομμάτι της και γενικά πώς να διαμορφώσει τη διδασκαλία του. Σύμφωνα με τον Bransford και τους συνεργάτες του (1999), η συνεχής ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να αποκτήσουν σαφή εικόνα του τι έχουν κατακτήσει, να παρακολουθούν την μαθησιακή τους πορεία και να αξιολογούν ενεργά τη στρατηγική τους καθώς και το τρέχον επίπεδο κατανόησης στο οποίο βρίσκονται.

Η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διάγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων των μαθησιακών αναγκών, για την πιστοποίηση και επιβεβαίωση των επιτευγμάτων σε ένα ευρύτερο κοινό όπως οι εργοδότες και οι εκπαιδευτές στο επόμενο στάδιο

της εξέλιξης (Ecclestone, 2003). Ο Wiggins και McTighe (1998), διατυπώνουν ότι βασικός στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι η εκπαίδευση των μαθητών και η βελτίωση της απόδοσης τους και όχι μόνο ο έλεγχος της επίδοσης τους. Ο Shepard (2000) αναφέρει ότι η συλλογή και η αξιοποίηση της πληροφορίας που προκύπτει από τη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να αποτελεί βασικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και η οποία μπορεί να βελτιωθεί αν η αξιολόγηση, το πρόγραμμα σπουδών και η διδακτική διαδικασία είναι πλήρως συνδεδεμένα και αναπόσπαστα. Η σχολική αξιολόγηση προσφέρει στον μαθητή, πληροφορίες για τον ίδιο του τον εαυτό καθώς του δίνει τη δυνατότητα να αποκτά αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, ενώ για τους μαθητές που οι ίδιοι θεωρούν τις αξιολογήσεις σημαντικές και καθοριστικές, τους δείχνει τον τρόπο για να πετύχουν τους επιθυμητούς στόχους (Slavin, 2007). Επίσης τον βοηθάει να διαγνώσει αδυναμίες, τον παρακινεί και του δείχνει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ταυτίσει την προσπάθεια του με το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Μειονεκτήματα των παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που συναντάμε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η προφορική αξιολόγηση, η γραπτή εξέταση και οι εργασίες στο σπίτι. Η προφορική αξιολόγηση συνηθίζεται να χρησιμοποιείται στο μάθημα της ημέρας και γίνεται συνήθως με ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη απάντηση. Μέσω της προφορικής εξέτασης, ο αξιολογητής ελέγχει το βαθμό κατάκτησης των γνωστικών αντικειμένων καταγράφοντας την επίδοση των μαθητών (Δημητρόπουλος, 1999). Οι ερωτήσεις αποτελούν σε κάποιο βαθμό τα μέσα ελέγχου της μάθησης, από την άποψη ότι η ποιότητα της απάντησης θα υποδηλώσει στον εκπαιδευτικό σε ποιο βαθμό έχουν κατανοήσει οι μαθητές τη διδασκόμενη ύλη (Airsian, 1994). Ο Δημητρόπουλος (1999) αναφέρει πως η προφορική εξέταση καταστρατηγεί τη βασική αρχή του «ενιαίου κριτηρίου αξιολόγησης» καθώς κάθε μαθητής εξετάζεται σε διαφορετικά θέματα και είναι αδύνατη η συγκριτική αξιολόγηση των μαθητών μιας τάξης. Οι προφορικές εξετάσεις δεν δίνουν την ίδια δυνατότητα με τις γραπτές για την αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση και δεν έχουν αντικειμενικότητα, γιατί τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκτίμηση της επίδοσης, δεν είναι γνωστά (Αθανασίου, 2000).

Σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική λειτουργία, η γραπτή εξέταση στο ελληνικό σχολείο θεωρείται η πιο δημοφιλής τεχνική για την αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή. Ο τρόπος υλοποίησης της είναι δίνοντας στους μαθητές ορισμένες ερωτήσεις να τις απαντήσουν γραπτά σε προκαθορισμένο χρόνο και όση ώρα διαρκεί η εξέταση οι μαθητές επιτηρούνται, ώστε να εμποδιστεί η αντιγραφή ή η συνεργασία και να εξασφαλιστούν ίδιες συνθήκες εξέτασης για όλους (Δημητρόπουλος, 1999). Μειονέκτημα αυτών θεωρείται η υποκειμενική εκτίμηση και η μειωμένη αξιοπιστία της βαθμολογίας (Δημητρόπουλος, 1999). Κατά τον Δαρβούδη (2004), οι εργασίες στο σπίτι ανατίθενται στους μαθητές με στόχο, την εξάσκηση και επανάληψη όλων αυτών που έμαθαν στην τάξη, ώστε να είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές για το επόμενο μάθημα. Σε αυτές όμως ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος νόθευσης της προσπάθειας καθώς πολλές φορές υπάρχει παρέμβαση άλλων ατόμων από την οικογένεια με αποτέλεσμα

οι εργασίες στην πραγματικότητα να μην είναι των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι δύσκολο να διακρίνει αν και σε ποιο βαθμό ο μαθητής ολοκλήρωσε μόνος του την εργασία (Δημητρόπουλος, 1999).

Η έννοια και τα εργαλεία της ηλεκτρονικής αξιολόγησης

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την αυτοματοποίηση της διδασκαλίας είναι αρκετά διαδεδομένη και αναγνωρίζεται ευρέως για τα οφέλη που παρέχει (Conole & Dyke, 2004). Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η εισαγωγή της, στη διαδικασία της μάθησης μπορεί να βοηθήσει το έργο της αξιολόγησης και να προσφέρει μεγάλα οφέλη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους. Ο όρος που χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία για να προσδιορίσει την αυτοματοποίηση της αξιολόγησης είναι ο όρος Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Αξιολόγηση (Computer Assisted Assessment, CAA), ο οποίος περιγράφει τη χρήση υπολογιστών στην υπηρεσία της αξιολόγησης (Grainne, 2005). Η «ηλεκτρονική αξιολόγηση» είναι η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για τη δημιουργία, τη διανομή, την αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης για διαμόρφωση, συνοπτική, διαγνωστική ή αυτοαξιολόγηση (Appiah & Tonder, 2018).

Η ηλεκτρονική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από εργαλεία ηλεκτρονικής εξέτασης, δηλαδή πληροφοριακών συστημάτων που συναντώνται σε διάφορες μορφές όπως αυτόνομα συστήματα, διαδικτυακά ή ενσωματωμένα σε συστήματα διαχείρισης μάθησης (Lazarinis et al., 2010). Τα αυτόνομα (stand-alone) πληροφοριακά συστήματα, εγκαθίστανται και λειτουργούν τοπικά στον υπολογιστή του χρήστη, εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου ενώ τα διαδικτυακά (web-based) πληροφοριακά συστήματα, εγκαθίστανται σε ένα κεντρικό διακομιστή και για την πρόσβαση σε αυτά απαιτείται μόνο η σύνδεση στο διαδίκτυο και η ύπαρξη ενός φυλλομετρητή. Τέλος, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ-LMS), διαθέτουν υποσυστήματα με δυνατότητες δημιουργίας, διανομής και αξιολόγησης κάποιων ειδών ηλεκτρονικής αξιολόγησης (Thelwall, 2000).

Ένα σύγχρονο εργαλείο ηλεκτρονικής εξέτασης αποτελείται από: ένα σύστημα διαχείρισης τεστ, δηλαδή ένα εργαλείο δημιουργίας ερωτήσεων και ενσωμάτωσης σε τεστ και ένα εργαλείο βαθμολόγησης αυτών, ένα σύστημα διανομής τεστ στους εξεταζόμενους είτε σε εκτυπώσιμη μορφή, είτε τοπικά σε ένα δίκτυο υπολογιστών, είτε στο διαδίκτυο, μια εφαρμογή για διανομή τεστ μέσω διαδικτύου καθώς και εργαλεία για την ανάλυση του τεστ, δηλαδή την ανάλυση των επιδόσεων των εξεταζομένων (Khorsow-Pour, 2002). Επίσης περιλαμβάνει μια μηχανή αξιολόγησης (assessment engine) και μια τράπεζα ερωτήσεων (item bank) (Purkovic & Kolumbic 2012). Στην τράπεζα ερωτήσεων καταχωρίζονται οι ερωτήσεις που θα απευθυνθούν στους εξεταζόμενους σε διάφορες μορφές (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, σύντομης απάντησης, και οι αντίστοιχες απαντήσεις τους δημιουργώντας έτσι την τράπεζα ερωτήσεων. Η μηχανή αξιολόγησης περιλαμβάνει το λογισμικό που απαιτείται για να σχηματιστεί ένα τεστ αξιολόγησης και χρησιμοποιεί την τράπεζα ερωτήσεων για να δημιουργήσει ένα ηλεκτρονικό τεστ.

Πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης

Η ηλεκτρονική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί όπως και ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης, είτε διαγνωστικά, για έλεγχο των προαπαιτούμενων γνώσεων, είτε διαμορφωτικά, για συνεχή έλεγχο της κατάκτησης των διδακτικών στόχων, αλλά και αθροιστικά για τελική αξιολόγηση και κατάταξη των μαθητών. Επιτρέπει την αξιολόγηση σημαντικών δεξιοτήτων ζωής, βελτιώνει την αξιοπιστία της βαθμολόγησης και συμβάλλει στην αποφυγή των μειονεκτημάτων που παρατηρούνται κατά την παραδοσιακή εξέταση σε χαρτί, όπως μείωση του χρόνου βαθμολόγησης (Ridgway, et al., 2004). Η ηλεκτρονική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιήσει ερωτήσεις που ενσωματώνουν περισσότερη διαδραστικότητα και πολυμέσα, τα οποία με τη σειρά τους παρέχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες για περισσότερη καινοτομία στην αξιολόγηση (Chiou et al., 2009) και επειδή σε αυτήν οι ερωτήσεις ανάπτυξης θέματος συνήθως δεν χρησιμοποιούνται, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξαλείφει το πρόβλημα της αξιοπιστίας που σύμφωνα με τον Κασσιωτάκη (1999) παρουσιάζονται στη βαθμολόγηση των απαντήσεων ανάπτυξης θέματος των παραδοσιακών μορφών.

Τα συστήματα ηλεκτρονικής εξέτασης παρέχουν μεγάλη ποικιλία εργασιών αξιολόγησης, στιγμιαία ανατροφοδότηση και αυξημένη αντικειμενικότητα (Jordan, 2009). Σημαντικό πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης είναι η αξιοπιστία της καθώς η βαθμολόγηση που πραγματοποιείται από έναν υπολογιστή είναι πραγματικά αντικειμενική σε σχέση με την ανθρώπινη, διότι υπάρχει αμεροληψία, καθώς ο υπολογιστής δεν γνωρίζει τους μαθητές που αξιολογεί με αποτέλεσμα να περιορίζει τις χάρες και τις ανοχές. Αντίθετα στον παραδοσιακό τρόπο, πολλές φορές υπάρχει υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού και συνεπώς να εμφανίζονται υποκειμενικά σφάλματα στη βαθμολόγηση (Κασσιωτάκης, 1999).

Η ηλεκτρονική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί όσες φορές επιθυμεί ο εκπαιδευτικός χωρίς περιορισμούς, επιτρέπει στους μαθητές να διορθώνουν εύκολα τις απαντήσεις τους χωρίς να σβήνουν, να υποβάλλουν τις ερωτήσεις με προκαθορισμένη ή τυχαία σειρά, να αυξήσει το ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών, να καταγράφει λεπτομερείς αναλύσεις μάθησης μαθητών. Προσφέρει σημαντική βοήθεια στον εξεταστή, δεδομένου ότι όλη η διαδικασία πραγματοποιείται αυτόματα και τα αποτελέσματα είναι διαθέσιμα μόλις ολοκληρωθεί η εξέταση με συνέπεια να προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση (HatziaPOSTOLOU & Paraskakis, 2009). Δεδομένου ότι κάθε υποβολή της εξέτασης καταγράφεται, είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν μεταγενέστερες αναλύσεις των απαντήσεων σε όλες ή σε μεμονωμένες ερωτήσεις της εξέτασης. Επίσης με τη βοήθεια του συστήματος ηλεκτρονικής αξιολόγησης παρέχεται μια βελτιωμένη ανατροφοδότηση στους εξεταζόμενους μέσω κατάλληλων συνδέσμων για εύρεση on line υλικού υποστήριξης του μαθήματος καθώς και αντίστοιχων παραδειγμάτων (Stowell & Lamshed, 2011). Σημαντικό είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι η αξιολόγηση με ηλεκτρονικό τρόπο μειώνει το κόστος καθώς δεν απαιτείται η χρήση χαρτιού όπως γίνεται στην παραδοσιακή βαθμολόγηση και συγκεντρώνει τα αποτελέσματα των μαθητών, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δουν τη μάθηση των μαθητών τους την πρόοδο

και τη διευκόλυνση της άμεσα διαθέσιμης διαχείρισης δεδομένων.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των μαθητών απασχόλησε και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς και είναι σημαντική γιατί συμβάλει στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση καθώς αποτελεί μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης (Μαυρομάτης κ.ά., 2008). Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει το ρόλο του αξιολογητή της μάθησης ώστε να διαγνώσει το επίπεδο επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας του και είναι το κλειδί για μια αξιόπιστη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση, γι' αυτό και συχνά είναι σε μια συνεχή αναζήτηση για εύρεση μεθόδων και τεχνικών για πιο δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών του. Σημαντικό λοιπόν είναι να διαθέτει όλα τα απαραίτητα όπλα για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες έχοντας ως στόχο τη βελτίωσή του. Αρωγός στο δύσκολο αυτό έργο του, μπορεί να είναι ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με τη βοήθεια υπολογιστή. Τα σύγχρονα συστήματα ηλεκτρονικής αξιολόγησης, εμπλέκονται στο πλαίσιο της εφαρμογής των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στη διδασκαλία με τη υποβοηθούμενη από υπολογιστή αξιολόγηση να παίζει σημαντικό ρόλο τόσο για να διευκολύνει το φορτίο αξιολόγησης όσο και για να παρέχει καινοτόμους και ισχυρούς τρόπους αξιολόγησης (Bull & McKenna, 2004). Η ηλεκτρονική αξιολόγηση μπορεί να προσφέρει αρκετά σημαντικά οφέλη καθώς απλοποιεί τις χρονοβόρες και κοπιαστικές διαδικασίες που σχετίζονται με το σχεδιασμό, τη δημιουργία, αξιολογικών δοκιμασιών, αυτοματοποιώντας τόσο τη διαδικασία της βαθμολόγησης όσο και της ανατροφοδότησης.

Βιβλιογραφία

- Airsian, M. (1994). *Classroom assessment*. New York: Mc Craw Hill.
- Appiah, M., & Tonder, F. (2018). E-Assessment in Higher Education: A Review, *International Journal of Business Management and Economic Research*, vol. 9(6), 1454-1460.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Research Council.
- Bull, J., & McKenna, C. (2004). *Blueprint for Computer Assisted Assessment*, Routledge Falmer, London.
- Chiou, C. K., G. J. Hwang, & J. C. R. Tseng. (2009). An Auto-scoring Mechanism for Evaluating Problem-Solving Ability in a Web-based Learning Environment. *Computers & Education* 52 (2): 261–272
- Conole, G., & Dyke, M. (2004). What are the affordances of Information and communication technologies?, *ALT-J*, 12(2), 111–123.

- Ecclestone, K. & Pryor, J. (2003). Learning careers or assessment careers? The impact of assessment system on learning, *British Educational Research Journal*, 29: 471-88.
- Erwin, T. D. (1991). *Assessing student learning and development: a guide to the principles, goals, and methods of determining college outcomes*. Publisher, Jossey-Bass
- Hatziapostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning Through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning* , 8(2), 111- 122.
- Jordan, S., & Mitchell. T. (2009). E-Assessment for learning? The potential of short-answer free-text questions with the tailored feedback, *British Journal of Educational Technology* 40(2), 371-385.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Khosrow-Pour, M. (2002). *Web-based instructional learning*, IRM Press Hershey: PA USA.
- Lazarinis, F., Green, S., & Pearson, E. (2010). Creating personalized assessments based on learner knowledge and objectives in a hypermedia Web testing application. *Computers and Education*, vol. 55, 151-190.
- Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Purkovic, D., & Kolumbic Z. (2012). A concept of the web-based e-testing system. IEEE, *Proceedings of the 35th International Convention MIPRO*, 1328-1334.
- Ridgway, J., McCusker, S. & Pead, D. (2004). *Literature review of e-assessment*. NESTA Futurelab: Bristol.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Assessment in a Learning Culture*, Educational Researcher.
- Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stowell, R., & R. Lamshed. 2011. *E-assessment guidelines for the VET sector – final report*. Australian Flexible Learning Framework and National Quality Council. Canberra: DEEWR.
- Thelwall, M., Commercial Web site: Lost in cyberspace?, *Internet Research*, vol. 10, 150-159, 2000.

- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι: παιδαγωγικές - κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Αθανασίου, Α. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δαρβούδης, Α. (2004). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Σύγχρονη Εκπαίδευση. 138, 60-79.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση του μαθητή. Μέρος δεύτερο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές* (7η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 241-280. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 348-354.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μικροδιδασκαλία: Κριτική ανάγνωση κειμένων

Βασίλειος Σίμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , M.Sc., billsimos@hotmail.gr

Περίληψη

Η μικροδιδασκαλία είναι μια εργαστηριακή άσκηση, στην οποία μικρές ομάδες σπουδαστών, με τη βοήθεια ενός συμβούλου-καθηγητή, διερευνούν τις διαδικασίες της διδασκαλίας, λειτουργώντας διαδοχικά ως εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι. (Γιαννακοπούλου, 2006). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ο επαγγελματίας που διαθέτει τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματός του και αφετέρου τις απαιτούμενες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες για την κατάρτιση των ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Στη συγκεκριμένη μικροδιδασκαλία, θα χρησιμοποιηθεί η Μελέτη Περίπτωσης ως εκπαιδευτική τεχνική, εντάσσεται μέσα σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης 20 εκπαιδευτικών με θεματικό αντικείμενο την «Ανάπτυξη Δημιουργικής-Κριτικής σκέψης». Το παραπάνω πρόγραμμα κατάρτισης αποτελείται από 19 διδακτικές ενότητες. Η διδακτική ενότητα, της οποίας μέρος αποτελεί η παρούσα μικροδιδασκαλία, είναι η «Κριτική ανάγνωση κειμένων». Η διάρκειά της είναι 20 ώρες θεωρητικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Μικροδιδασκαλία, Κριτική ανάγνωση

Εισαγωγή

Στην σημερινή κοινωνία της παγκοσμιοποίησης της γνώσης και της ραγδαίας ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών, η άποψη ότι ο ενήλικας είναι δυνατόν να αρχίσει και να τελειώσει την εργασιακή του σταδιοδρομία με τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες που είχε αρχικά, είναι πλέον παρωχημένη. Οι ενήλικες αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως το κύριο μέσο της αναβάθμισής τους και οφείλουν να διακρίνονται από ευρυμάθεια, ανοιχτούς ορίζοντες και να μη διαθέτουν μόνο εξειδικευμένες γνώσεις. Τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες θα τις αποκτήσουν με τη συνεχή μελέτη και παρακολούθηση σύγχρονων θεωριών και της τεχνολογίας, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις των εξελίξεων και της σύγχρονης τεχνολογίας.

Πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η μικροδιδασκαλία

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι διάρκειας 400 ωρών εκ των οποίων 300 ώρες θεωρία και 150 ώρες πρακτικής. Απευθύνεται δε σε 20 εκπαιδευτικούς. Οι γενικοί στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος κατάρτισης είναι να εκπαιδεύσει 20 εκπαιδευτικούς πάνω στις σύγχρονες τεχνικές Διδακτικής Προσέγγισης για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης, να προσδώσει στους καταρτιζόμενους την εξειδικευμένη γνώση και να τους καταστήσει ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου. Οι καταρτιζόμενοι θα βελτιώσουν τις ικανότητές ώστε να προσαρμόζονται στις σύγχρονες Παιδαγωγικές απαιτήσεις και να εξελίσσουν συνεχώς τις γνώσεις τους.

Το παραπάνω πρόγραμμα κατάρτισης αποτελείται από 19 διδακτικές ενότητες. Η διδακτική ενότητα, της οποίας μέρος αποτελεί η μικροδιδασκαλία, είναι η 9^η με τίτλο: «Κριτική ανάγνωση κειμένων» διάρκειας 20 ωρών (θεωρία).

Η 9^η διδακτική ενότητα «Κριτική ανάγνωση κειμένων» χωρίζεται σε 7 υποενότητες:

Θέματα (υποενότητες)	Διδακτικές ώρες (κατά προσέγγιση)
1. Σκοπός, προσδοκώμενα αποτελέσματα, Έννοιες-κλειδιά	4
2. Κριτική ανάγνωση	3
3. Ανάκληση πληροφοριών	2
4. Ερμηνεία	2
5. Αξιολόγηση και αναστοχασμός	4
6. Τεχνικές ανάπτυξης ικανότητας κριτικής ανάγνωσης κειμένου	3
7. Φύλλο αξιολόγησης	2
ΣΥΝΟΛΟ	20

Πίνακας 1: 9η διδακτική ενότητα "Κριτική ανάγνωση"

Η εικοσάλεπτη μικροδιδασκαλία θα γίνει στην δεύτερη υποενότητα με τίτλο «**Κριτική ανάγνωση**». Η υποενότητα θα ολοκληρωθεί σε τρεις διδακτικές ώρες του παρόντος προγράμματος κατάρτισης.

Βασικοί στόχοι της Μικροδιδασκαλίας .

Εκπαιδευτικοί στόχοι μικροδιδασκαλίας:	
Γνώσεις:	α. Παιδαγωγικών μεθόδων β. Αρχών και λειτουργιών των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων
Ικανότητες:	Ικανότητα εφαρμογής των βασικών παιδαγωγικών αρχών και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στο συνολικό περιβάλλον της εκπαίδευσης
Στάσεις:	α. Συνειδητοποίηση της σημασίας της επιστημονικής γνώσης για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων β. Προβληματισμός για τους τρόπους εφαρμογής των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των πλεονεκτημάτων που προσφέρουν

Πίνακας 2: Βασικοί στόχοι Μικροδιδασκαλίας

Το διδακτικό υλικό της μικροδιδασκαλίας

1η διαφάνεια: Κριτικός τρόπος ανάγνωσης

2η διαφάνεια: Ενεργητική ανάγνωση: Σκοπός, Καθοδήγηση, Διάλογος

3η διαφάνεια: Γενικές οδηγίες για Ενεργητική ανάγνωση

4η διαφάνεια: Ειδικές οδηγίες για Παθητική ανάγνωση

5. Το κείμενο ιστορίας σε φωτοτυπίες για όλους. Το κείμενο είναι παρμένο από το βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (ΟΕΔΒ,2006), «Η διακυβέρνηση του Καποδίστρια». Το συγκεκριμένο μάθημα διδάσκεται στους μαθητές μέσω του αναλυτικού προγράμματος του ΥΠΕΠΘ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το κείμενο είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα με τους εκπ/μενους και άμεσα συνδεδεμένο με το γνωστικό και επαγγελματικό τους επίπεδο. (Κόκκος,2005).

6. Συγκεκριμένες ερωτήσεις σε φωτοτυπίες με τις οποίες θα επεξεργαστούν σε βάθος οι εκπαιδευόμενοι το κείμενο.

Δομή της μικροδιδασκαλίας των 20 λεπτών

Θέματα(Υποενότητες)	Διάρκεια κάθε θέμα- τος	Εκπαιδευτικές τε- χνικές για κάθε θέμα	Εκπαιδευτικά μέσα για το θέμα
1.Εισαγωγή-Σύνδεση με προηγούμενη διδακτική ώρα-Παρουσίαση του θέματος-Αναφορά στόχων	4' λεπτά	Εισήγηση (εμπλουτισμένη)	Διαφάνειες, Διαφανοσκόπιο
2.Κριτική ανάγνωση: ενεργητική ανάγνωση κειμένων	3' λεπτά	Εισήγηση (Εμπλουτισμένη)	Διαφάνειες, Διαφανοσκόπιο
3.Εφαρμογή Κριτικής Ανάγνωσης κειμένων	12' λεπτά	Εργασία σε ομάδες εργασίας με Μελέτη περίπτωσης , εμβόλιμες ερωτήσεις-απαντήσεις και Συζήτηση	Βοηθητικά έντυπα άσκησης-εργασίας για διανομή
4.Ανακεφαλαίωση-Επίλογος:σύνδεση με το επόμενο θέμα	1' λεπτό	Εισήγηση(Εμπλουτισμένη)	Διαφάνειες-Διαφανοσκόπιο

Πίνακας 3: Δομή της Μικροδιδασκαλίας

Εκπαιδευτικές τεχνικές

Η χρήση της εμπλουτισμένης Εισήγησης στην αρχή και στο τελευταίο λεπτό της Μικροδιδασκαλίας, επιλέχθηκε με βάση την αποτελεσματικότητα και τη δυνατότητα που προσφέρει προκειμένου να επιτευχθεί τόσο η σύνδεση ενός θέματος που προηγήθηκε ή έπεται, όσο και για την δυνατότητα της σύντομης ανακεφαλαίωσης και συμπύκνωσης βασικών σημείων-συμπερασμάτων που προσφέρει (Κόκκος, 2005).

Η υιοθέτηση ως κύριας εκπαιδευτικής τεχνικής, των ομάδων εργασίας έγινε διότι αυτή (η τεχνική) συνάδει περισσότερο με την εκπαίδευση των ενηλίκων και εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή τους, αξιοποιώντας συγχρόνως την προηγούμενη εμπειρία τους, προάγοντας την αλληλοβοήθεια και όχι την ανταγωνιστική στάση. Επίσης η γνώση των βασικών κατηγοριών ανάγνωσης γραπτών κειμένων μας οδηγεί στην ενίσχυση των κατ'άλληλων διδακτικών τεχνικών αυτής της σχετικής ικανότητας.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών στην συγκεκριμένη Μικροδιδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα πετυχημένη αφού επιτεύχθηκε η ελάχιστη δυνατή χρήση της Εισήγησης ως εκπαιδευτικής τεχνικής, ενώ χρησιμοποιήθηκαν Ενεργητικές τεχνικές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρεάδου,Χ., & Πουταχίδης,Α., & Ρεπούση,Μ., & Τσίβας,Α.,(2006).*Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού Στα νεότερα Χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γιαννακοπούλου, Ε.(2003).*Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας*. Στο: *Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.
- Κόκκος, Α.(2005).*Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης τόμος Α*. Στο: *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α.(2005).*Εκπαιδευτικές Μέθοδοι τόμος Β*. Στο: *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Rogers, Α.(1999).*Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*.Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Μπασδαβάνος Μαργαρίτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 , M.Sc. & M.Sc., mgbasdavan@yahoo.gr

Περίληψη

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που προωθούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Πρόσωπο κλειδί στην ανάπτυξη και εδραίωση του υγιούς σχολικού κλίματος είναι κατά βάση ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας. Η δράση του και η εν γένει συμπεριφορά του αποτελούν θετικό ή αρνητικό παράδειγμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς του όσο και για τους μαθητές του. Συμπληρωματικά στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, αλλά εξίσου δραστικά, συμμετέχει και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, με τις ενέργειές του και τη συμπεριφορά του. Η σχολική αποτελεσματικότητα αφορά τόσο στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όσο και στα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν κατά τρόπο αντικειμενικό να εκτιμηθούν και να αξιολογηθούν από τις μαθητικές επιδόσεις στο γνωστικό και στο ψυχολογικό – συναισθηματικό τομέα καθώς και στο επίπεδο των στάσεων και συμπεριφορών. Όταν ένα κλίμα ευφορίας, ευχαρίστησης και ικανοποίησης διακατέχει όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας, τότε κατά κανόνα υποστηρίζεται και υποβοηθείται η γενικότερη βελτίωση του σχολείου και των λειτουργιών του.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, σχολική αποτελεσματικότητα, μαθησιακές επιδόσεις

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη ενός ιδανικού κλίματος, στο περιβάλλον του σχολείου, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών κάθε σχολείου. Κάθε ιδανικό εργασιακό κλίμα οφείλει να είναι άνετο, φιλικό, φιλόξενο και ελκυστικό για όλους και χωρίς εξαιρέσεις. Παρόμοια ισχύουν και για το σχολικό κλίμα, που επικρατεί σε κάθε σχολείο.

Ένα θετικό σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από διάφορους συντελεστές, με βαρύτερο εκείνον που αφορά στη προσωπικότητα και στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου. Όταν ο διευθυντής επικεντρώνεται στη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών, ενισχύει και ενδυναμώνει τις ανθρώπινες σχέσεις και δρα ως συνεκτικός κρίκος της σχολικής του κοινότητας, τότε προωθεί με τον καλύτερο τρόπο τους στόχους του σχολείου, την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του και την επίτευξη των ατομικών και συλλογικών επιδιώξεων των μαθητών του.

Επιπλέον, κάθε φορά που συμβαίνει οι συμπεριφορές της διεύθυνσης και των διδασκόντων να είναι ανοικτές και δημοκρατικές, διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Αυτό εδράζεται στις αρχές και τις αξίες της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της αλληλοκατανόησης. Οι επικρατούσες σχέσεις συνεργασίας και συναδελφικότητας διευρύνονται και μέσα στο χώρο των μαθητικών τάξεων,

επιτρέποντας στους μαθητές αφενός να αναπτύξουν υγιείς διαμαθητικές σχέσεις και αφετέρου επωφελείς και δημιουργικές σχέσεις με τους δασκάλους τους. Παράλληλα δημιουργείται κλίμα αισιοδοξίας για την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση των προσδοκιών των μαθητών. Εξάλλου, οι υφιστάμενοι ανοικτοί δίαυλοι επικοινωνίας διεύθυνσης – εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων βοηθούν στην έγκαιρη ενημέρωση, στην ταχύτερη ολοκλήρωση των λειτουργιών και τελικά στην βελτιστοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών του σχολείου.

Η σημασία του σχολικού κλίματος στη σχολική αποτελεσματικότητα

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το σχολείο αποτελεί την κύρια πηγή γνώσεων, και το βασικό εργαλείο ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, μέσα σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον συνεχώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο από τις πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές επιδράσεις. Για την εξασφάλιση της επιτυχούς γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών απαραίτητη προϋπόθεση είναι το σχολείο να είναι ελκυστικό και να διασφαλίζει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους ένα άνετο, ζεστό, ελκυστικό, χαρούμενο και δημιουργικό κλίμα. Ούτως ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι. Φαίνεται ότι ένας ευτυχισμένος δάσκαλος γίνεται καλύτερος δάσκαλος, αφού η διάθεσή του επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας του (Gruenert, 2008). Ταυτόχρονα το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει μηχανισμούς αντιμετώπισης προβλημάτων, όπως η χαμηλή επίδοση, η σχολική διαρροή ή η μαθητική παραβατικότητα (Ανδρέου, 2001).

Από τη σύγκλιση των αποτελεσμάτων των ερευνών προέκυψαν έντεκα σημαντικοί παράγοντες, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτοί αναφέρονται συνοπτικά από τους Καρατάσιο και Καραμήτρου (2010) και είναι οι ακόλουθοι:

- *Χαρισματική εκπαιδευτική ηγεσία.*
- *Υψηλές προσδοκίες-Συμπεριφορά εκπαιδευτικών.*
- *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.*
- *Μέθοδοι διδασκαλίας.*
- **Σχολικό κλίμα** - *Σχολική κουλτούρα.*
- *Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.*
- *Καλά Αναλυτικά Προγράμματα.*
- *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης.*
- *Συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων.*
- *Αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.*
- *Οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας.*

Οι παραπάνω παράγοντες συνθέτουν ένα μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, που εξασφαλίζει τόσο την πρόοδο των μαθητών όσο και την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία. Ως κυρίαρχη συνιστώσα του μοντέλου σχολικής αποτελεσματικότητας προβάλλει το σχολικό κλίμα.

Το σχολικό κλίμα δημιουργείται, διαμορφώνεται και επηρεάζεται από το φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Η θετική αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής, στη διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας, στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης, καθώς και στην ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης εκπαιδευτικών και μαθητών. Ως συνέπεια όλων αυτών είναι η αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2002).

Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί σίγουρα μοχλό προαγωγής της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συνεπώς, είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, που δίνει το στίγμα της ίδιας της ύπαρξής του (Πασιαρδή, 2001).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος. Ορισμένοι σημαντικοί παράγοντες είναι οι εξής (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010):

- *Ο σχολικός ηγέτης αφήνει μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς του και χαράσσει από κοινού με αυτούς τους στόχους και την πορεία του σχολείου.*
- *Η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης, συναδελφικότητας και συνεργασίας.*
- *Η διατήρηση της επικοινωνίας σε υψηλό επίπεδο.*
- *Οι στόχοι που τίθενται να είναι εφικτοί και επιτεύξιμοι, ώστε να ενισχύεται το αίσθημα της αισιοδοξίας και της επιτυχίας.*

Η συλλογική προσπάθεια για τη διαμόρφωση άνετου και ζεστού κλίματος, τονώνει το αίσθημα ευχαρίστησης και ικανοποίησης όλων των συμβαλλομένων, με αποτέλεσμα τη γενικότερη βελτίωση του σχολείου (Krug, 1992). Πάντως και η εμπέδωση ενός κλίματος ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες ανάπτυξης θετικού σχολικού κλίματος.

Το θετικό και ευχάριστο κλίμα στον σχολικό χώρο επιδρά θετικά στη ψυχολογία, στη διάθεση και στην εκτέλεση του έργου του διδακτικού προσωπικού. Ο διευθυντής και εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν την εκπλήρωση των στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, σε συνθήκες συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης, συλλογικής δράσης και άμεσης επικοινωνίας. Αντιθέτως, το αρνητικό σχολικό κλίμα έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου τους όσο και στις επιδόσεις των μαθητών και γενικότερα στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σε αυτή την περίπτωση επικρατεί μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας απαισιοδοξία, έλλειψη διάθεσης συνεργασίας για την επίτευξη υψηλών αλλά εφικτών στόχων και πολλές φορές στείρος ανταγωνισμός. Τούτων δοθέντων, η δημιουργία θετικού κλίματος προάγει αδιαμφισβήτητα την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εξάλλου η σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική επιτυχία είναι όροι σχεδόν ταυτόσημοι και συχνά αντιπαραβάλλονται.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά του θετικού κλίματος, που βελτιώνουν την μαθητική επίδοση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, είναι τα ακόλουθα (Πασιαρδής, 2014):

- *Το πνεύμα ομαδικότητας, συναδελφικότητας και συνεργασιμότητας, που κυριαρχεί ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου, βοηθά στην άμεση αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών και τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου.*
- *Η ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης που διαμορφώνεται στις τάξεις, μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αναπτύσσει κλίμα αισιοδοξίας και υψηλές προσδοκίες.*
- *Οι σωστές και υγιείς σχέσεις, που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους, επιτρέπουν την συμμετοχή του σχολείου σε ποικίλες εκδηλώσεις, οι οποίες βοηθούν το σχολείο να ανοιχθεί στην κοινωνία και να γίνει ευρύτερα γνωστό και αποδεκτό το έργο του.*

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα μπορεί να επιδράσει στην παραγωγικότητα του σχολείου, αλλά και στην επιτυχία εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο το σχολικό κλίμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, γιατί πιστεύουν ότι όλοι είναι ικανοί στο να μαθαίνουν (Καρατάσιος & Καραμήτρον, 2010).

Το θετικό σχολικό κλίμα, που προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Πασιαρδής, 2014):

- *Συμμόρφωση όλων με τους κοινούς κανόνες και τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς.*
- *Το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή για την επίτευξη των διακηρυγμένων στόχων τους.*
- *Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας και πρωτοβουλίας στον κάθε εκπαιδευτικό.*
- *Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και συμμετέχουν στις συστηματικές προσπάθειες για την ενδοσχολική επιμόρφωσή τους, την διάχυση των καλών πρακτικών και την γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου.*
- *Λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές μεθόδους και διαδικασίες.*

Εξάλλου το κλίμα που επικρατεί στις τάξεις συνιστά το μαθησιακό κλίμα και έχει άμεση σχέση με τις μαθητικές επιδόσεις. Το γνωστικό επίπεδο και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών συσχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς.

Όμως η σχολική αποτελεσματικότητα, εκτός από την επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων, αφορά και στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του συγκείμενου στο οποίο η σχολική μονάδα λειτουργεί. Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000), κάνουν αναφορά σε τέσσερις αρχές στις οποίες στηρίζεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου:

- *Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.*
- *Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν υπό κατάλληλες συνθήκες.*
- *Το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.*
- *Όσο συνεπέστερη είναι η διδασκαλία και η διδακτική πρακτική, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.*

Συνεπώς, το θετικό σχολικό κλίμα, εξαιτίας της συμβολής του στην προώθηση της βελτίωσης της μαθητικής επίδοσης, του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για την δημιουργία, την διατήρηση και την ανάπτυξή του.

Συμπεράσματα

Το θετικό και ευνοϊκό σχολικό κλίμα συντελεί στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, την αναβάθμιση του διδακτικού έργου και τελικά στην αποτελεσματικότητα του ίδιου του σχολείου. Η επικράτηση κλίματος αισιοδοξίας ευνοεί την επίτευξη υψηλών στόχων από τους μαθητές και την ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς. Βασικό προαπαιτούμενο ενός αποτελεσματικού σχολείου, προσανατολισμένου με προδιαγραφές ολοκληρωμένης μάθησης και σωστής συμπεριφοράς, είναι η διαμόρφωση ζεστού, άνετου και φιλικού σχολικού κλίματος, που θα κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες και να επιτευχθούν οι επιδιώξεις αμοιότροπων. Αντίθετα η επικράτηση αυταρχικού και νοσηρού σχολικού κλίματος έχει αρνητικό αντίκτυπο στη διάθεση των εμπλεκόμενων για συνεργασία, ενεργό συμμετοχή, ανάπτυξη και πρόοδο. Επομένως η δημιουργία ενός ελκυστικού και φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος, που θα ικανοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική λειτουργία, αποτελεί κεντρικό στόχο για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Γενικότερα στα αποτελεσματικά σχολεία επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών, δεδομένου ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν εδραιωμένη την πεποίθηση, ότι το σχολείο είναι χώρος μάθησης, γνώσης και προόδου. Συνοψίζοντας, το υγιές, συναδελφικό και θετικό σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη υψηλών μαθητικών επιδόσεων, στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην εν γένει βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του κάθε σχολικού οργανισμού.

Βιβλιογραφία

Ξένη

- Brown, G. J., & Henry, D. (1992). Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63, 277-280.
- Daar, S. (2010). School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change, Unpublished Ph.D. Thesis. Indiana: Indiana State University.
- Freiberg, H. J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). “Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments” in Freiberg, H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*, London: Falmer.
- Gruenert, S., (2008). School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing, *Principal* 87, no4, pp 56-59.
- Hayes, N. (1994). Empowering schools: Process and outcome considerations. *School Development Program Research Monograph*. Hew Haven: Yale Child Study Center.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (6η Έκδοση). New York: McGraw – Hill, Inc.
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: a constructive perspective. *Educational Administration Quarterly*, vol. 28, No. 3, 430-443.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional Leadership, School Instructional Climate, and Student Learning Outcomes*. MetriTech Inc., MI.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles of Practice*. NewYork, NY: Routledge.
- Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

Ελληνική

- Ανδρέου, Α. (2001). Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Διοικητική Ενημέρωση*, 21, 20-26.

- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολική μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σελ.181-201.
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> στις 15-6-2019.
- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2011). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος στο σχολείο. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα Ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαϊτς Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Δρ. Κάζη Μαριάντρη, Μέλος ΣΕΠ, mariandri.kazi@gmail.com

Δρ. Ρέππα Γλυκερία, Μέλος ΣΕΠ, glyreppa@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή της γνώσης και της πληροφορίας, η επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας σε όλες τις πτυχές της ζωής του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, τα οποία αποτελούνται από άτομα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2014), απαιτείται να εφαρμόζουν έναν αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής διοίκησης (Hoy & Miskel, 2008). Η ικανότητα των ανθρώπων να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους συντελεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Κατανοώντας, το σημαντικό ρόλο της επικοινωνίας και το γεγονός ότι διέπει όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου (Satir, 1989), η παρούσα εισήγηση θα αναλύσει τη σημασία της επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου διευθυντή στη διαδικασία αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: αποτελεσματική επικοινωνία, διευθυντής, εκπαιδευτικός οργανισμός

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές της εκάστοτε κοινωνίας στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητα σε όλα τα επίπεδα. Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την άσκηση ηγεσίας. Ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού προσπαθεί να εφαρμόσει γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και ικανότητες άσκησης ηγεσίας, έτσι ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην επίτευξη του αιώτερου σκοπού της εκπαίδευσης, που είναι η μάθηση. Η επικοινωνία αποτελεί μια βασική συνιστώσα στην άσκηση επιτυχούς ηγεσίας. Ειδικότερα, ορίζεται ως μια αμφίδρομη διαδικασία, κατά την οποία δύο ή περισσότεροι άνθρωποι ανταλλάζουν και κατανοούν ποικίλες πληροφορίες. Βασικό στοιχείο στην αποτελεσματική εφαρμογή της αποτελεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, ενώ η κατανόηση του μηνύματος είναι απαραίτητη ώστε να χαρακτηριστεί μια επικοινωνία ολοκληρωμένη (Κουτούζης, 1999). Συνεπώς, η επικοινωνία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο λαμβάνει χώρα τόσο μεταξύ των ατόμων (διαπροσωπικά), όσο και μεταξύ των οργανισμών μέσω ανταλλαγής πληροφοριών (ομαδικά) (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Αναλυτικότερα, με την έννοια της επικοινωνίας εννοείται η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις (Satir, 1995; Cooley, 1909). Πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία ανταλ-

λάσσονται διάφορες πληροφορίες, οι οποίες απαιτείται να κατανοούνται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους. Σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας κατέχει ο διευθυντής, ο οποίος εφαρμόζει όλες τις συνιστώσες της διοίκησης και της ηγεσίας. Η άσκηση διοίκησης ή ηγεσίας περιλαμβάνει απαραίτητα την αποτελεσματική επικοινωνία δια μέσου της λήψης απόφασης.

Θεωρίες επικοινωνίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία είναι εμφανής η ύπαρξη θεωριών επικοινωνίας σε σχέση με την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας. Μεταξύ άλλων έχει αναπτυχθεί και η θεωρία των πολλαπλών μέσων επικοινωνίας (media richness theory), βάσει της οποίας ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι, έχουν τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ πολλών μέσων (πρόσωπο με πρόσωπο, γραπτής επικοινωνίας, τηλέφωνο) (Daft & Lengel, 1986) και ειδικότερα, καναλιών επικοινωνίας. Οι συγκεκριμένες αλλαγές αυξάνονται καθώς υπάρχει συνεχής ανάπτυξη της τεχνολογίας και τα κανάλια/μέσα επικοινωνίας αυξάνονται. Παράλληλα, με βάση τη θεωρία της κοινωνικής παρουσίας (social presence theory), η οποία βασίζεται στο γεγονός ότι η αντίληψη του ατόμου και η αξιολόγηση του μέσου/καναλιού επικοινωνίας είναι υψίστης σημασίας και συνεπώς, η ικανότητα χρήσης τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας έπεται (Sullivan, 1995). Η συγκεκριμένη θεωρία εξετάζει κατά πόσο επιδρούν η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και άλλες μη λεκτικές παραμέτρους στην αποτελεσματικότητα ενός συστήματος επικοινωνίας (Short et al., 1976). Παρόμοια χαρακτηριστικά κατέχει και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Social identity theory) (Tajfel & Turner, 1979, 1986), η οποία αναδεικνύει την επικοινωνιακή σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Αναδείχθηκε για να περιγράψει την ψυχολογική βάση της διάκρισης μεταξύ ομάδων. Επιπρόσθετα, σημαντική θέση στις θεωρίες επικοινωνίας κατέχει και η θεωρία συναλλαγής ηγέτη υφισταμένων (Leader-member exchange- (LMX) theory). Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων (Northouse, 2004). Παράλληλα, χαρακτηρίζεται από δύο δυαδικές σημαντικές σχέσεις μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Η ομάδα που βρίσκεται κοντά στον ηγέτη και της αναθέτει σημαντικούς ρόλους και αρμοδιότητες/υπευθυνότητες και η ομάδα που βρίσκεται πιο μακριά από τον ηγέτη στην οποία αναθέτει πιο συγκεκριμένοι ρόλοι, βάσει τυπικών προσόντων και καθηκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότητα, εφόσον μπορούν να υποστηρίξουν και να εφαρμόζουν ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Μέσω αυτού, αποφεύγεται η δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού, αλλά παράλληλα αναπτύσσεται θετικό σχολικό κλίμα. Η επικοινωνία μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων και του σκοπού της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας προϋποθέτει τη συγκέντρωση και κατανομή συγκεκριμένων και απαραίτητων πληροφοριών μεταξύ των ατόμων, την εύκολη και σύνομη ανταλλαγή πληροφοριών και κατ' επέκταση τη επιτυχή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή, εκπαιδευτικών-μαθητών, διευθυντή-μαθητών, διευθυντή-βοη-

θητικού προσωπικού. Ακόμη, αποτελεί κριτήριο για βελτίωση της ποιότητας ολόκληρου του οργανισμού, αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων του οργανισμού. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, ενώ παράλληλα οι σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται μεταξύ τους συντελούν στην εφαρμογή αποτελεσματικής καθοδήγησης και εφαρμογής διδασκαλιών από τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα επικοινωνιακών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι πολύ σημαντική και ως μέθοδος προετοιμασίας των μελλοντικών διευθυντών (Tyler, 2016).

Διαδικασία επικοινωνίας

Η εποικοδομητική επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, απαιτεί την εφαρμογή αμφίδρομη επικοινωνίας μεταξύ των μελών αυτού, αλλά και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η αμφίδρομη επικοινωνία υπάρχει όταν ο πομπός (αποστολέας) στέλνει ένα μήνυμα και ο δέκτης (παραλήπτης) το λαμβάνει, το αποκωδικοποιεί σωστά και δίνει ανατροφοδότηση-απάντηση, έτσι ώστε να δημιουργεί ένας διάλογος. Κατά τη διάρκεια αυτής τα κανάλια επικοινωνίας πρέπει να βρίσκονται σε θέση να μεταφέρουν το μήνυμα με τρόπο άμεσο και αντιληπτό προς το δέκτη. Σημαντική θέση στη διαδικασία αυτή, κατέχει η κωδικοποίηση του μηνύματος. Όλοι οι άνθρωποι επικοινωνούν για να φθάσουν σε ένα αποτελέσματα (Βαρδακώστας, 2001; Hayes, 1998 ;Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2004) και ειδικότερα, ο διευθυντής/ηγέτης ενός οργανισμού επικοινωνεί με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς εντός και εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού με απώτερο στόχο ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα που αφορά την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον προγραμματισμό, τον έλεγχο και την λήψη απόφασης.

Ο λεκτικός και μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας πρέπει να χρησιμοποιείται ανάλογα με την περίπτωση (Kotzman, 1989), αφού αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνίας. Ο λεκτικός τρόπος επικοινωνίας αφορά την επικοινωνία μέσω του λόγου, είτε προφορικού είτε γραπτού. Ο μη λεκτικός τρόπος, ο οποίος συμβάλει εξίσου σε μια αποτελεσματική επικοινωνία, βασίζεται σε χρήση μη λεκτικών στοιχείων. Τα μη λεκτικά μηνύματα αφορούν σωματικές κινήσεις, την παραγλώσσα, το άγγιγμα, την εμφάνιση ενός ατόμου (Argyle, 1988; DeVito, 2002; Krauss & Fussell, 1996 ; Knapp & Hall, 2002; Κοντάκος & Πολεμικός, 2000; Kotzman, 1989; Μπουραντάς, 1992; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ακόμα και η θέση στην οποία κάθεται κάποιο άτομο δηλώνει ένα συγκεκριμένο μήνυμα (Πολεμικός & Κοντάκος, 2002). Οι συνθήκες κάτω από τις επιτελείται μια επικοινωνία καθορίζουν και την αποτελεσματικότητά αυτής. Τα είδη επικοινωνίας επιτελούνται με βάση τα τυπικά και τα άτυπα δίκτυα επικοινωνίας. Η σημαντικότητα των άτυπων δικτύων επικοινωνίας αναφέρεται σε αρκετές έρευνες και συνδέεται με την άτυπη δομή του οργανισμού (Κούρτη, 2007).

Η διαδικασία της επικοινωνίας περιλαμβάνει τα άτομα μεταξύ των οποίων υφίσταται η επικοινωνία, το μέσο/κανάλι, την αποκωδικοποίηση, τους θορύβους που επιδρούν σε αυτή και την ανατροφοδότηση με βάση το «μοντέλο επικοινωνίας των Shannon – Weaver» (Shannon -Weaver model of communication), (Ho, 2008). Ως κανάλι (channel) επικοινωνίας εννοείται το μέσο, ο τρόπος που χρησιμοποιεί από ο πομπός,

για να στείλει το μήνυμα στο δέκτη κι αντίστροφα. Πομπός ή αποστολέας (sender) είναι το πρόσωπο, το οποίο παράγει ένα μήνυμα και το στέλνει στον δέκτη, ο οποίος δέκτης ή παραλήπτης (receiver) ορίζεται το άτομο που παραλαμβάνει το μήνυμα και ανάλογα αντιδρά σε αυτό. Όσον αφορά τις διαδικασίες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του μηνύματος, αποτελούν βασικές παραμέτρους για την επίτευξη αμφίδρομης επικοινωνίας. Με τους όρους κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση (encoding and decoding) εννοείται αφενός, ως κωδικοποίηση η διαδικασία με την οποία ο αποστολέας μετατρέπει την ιδέα του σε μήνυμα και ως αποκωδικοποίηση εννοείται η διανοητική λειτουργία κατά την οποία ο παραλήπτης μετατρέπει το μήνυμα σε νόημα και αφετέρου, ως ανατροφοδότηση (feedback) το στάδιο κατά το οποίο αντιστρέφονται οι όροι της επικοινωνίας, αφού ο παραλήπτης επιβεβαιώνει τον αποστολέα για τη λήψη και κατανόηση του μηνύματος. Αποτέλεσμα της επικοινωνίας (communication effects) ορίζεται το προσδοκόμενο ή μη αποτέλεσμα της επικοινωνίας, το οποίο μπορεί να σχετίζεται με νέα γνώση, διαφορετικές στάσεις ή ικανοποίηση αναγκών. Βασικό στοιχείο στην εξέλιξη της διαδικασίας της επικοινωνίας κατέχει η ανατροφοδότηση (Bandura, 1971; Dixon & O'Hara, 2006). Ο ηγέτης του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού επικοινωνεί με σκοπό τη οργάνωση και διοίκηση, την οριοθέτηση σημαντικών στόχων και θεμάτων που χρήζουν άμεσης ή μακροπρόθεσμης επίλυσης, για καθορισμός χρονοδιαγραμμάτων και προθεσμιών.

Ρόλος διευθυντή και βελτίωση επικοινωνίας

Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού και επιτυχημένου διευθυντή. Ο ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι συνυφασμένος με το θετικό σχολικό κλίμα (Halawah, 2005). Όσον αφορά την διαδικασία βάσει της οποίας η επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική, θα πρέπει να είναι αμφίδρομη, τα μηνύματα να στέλνονται τους ανάλογους κώδικες και να αποκωδικοποιούνται με τον ίδιο τρόπο, έτσι ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση.

Ο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας σε κάποιες περιπτώσεις είναι δύσκολο να επιτευχθεί εξαιτίας αρκετών θεμάτων όπως, το γεγονός ότι κάποια άτομα δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες, το μέγεθος του μηνύματος είναι αρκετά μεγάλο, το μήνυμα έχει πολύπλοκο νόημα και δεν διακατέχεται από σαφήνεια, το μέσο επιλογής για μεταφορά του μηνύματος δεν είναι το κατάλληλο για τη δεδομένη στιγμή και ίσως να υπάρχει κάποιο άλλο εμπόδιο στη μεταφορά του μηνύματος. Παράλληλα, οι λέξεις, οι αξιακοί κώδικες είναι διαφορετικοί στο εκάστοτε άτομο και συνεπώς σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για τον καθένα. Επίσης, κάποιες φορές τα συναισθήματα υπερβαίνουν τη λογική και η υπερβολική ανάλυση οδηγεί σε λάθος συμπεράσματα. Η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία διευθυντή και μελών του οργανισμού.

Οι θετικές επιδράσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας σχετίζονται με αύξηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, την καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών, σχολείων, κοινότητας δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Ένα βασικός οδηγός επικοινωνίας, τον οποίο πρέπει να υιοθετούμε καθημερινά σε όλες

τις μορφές επικοινωνίας μας αφορά το άτομο ή τα άτομα με τα οποία επικοινωνούμε (με ποιον;) , τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε (πώς;), ποιος είναι πίσω από το μήνυμα (ποια ομάδα ατόμων αντιπροσωπεύει το μήνυμα;), τι μήνυμα ή πληροφορίες επιθυμούμε να μεταδώσουμε; (τι;) (Verderber, 1998; Κόκκος, 1998; Μπουραντάς, 1992).

Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες συντελούν στα μαθησιακά επιτεύγματα μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα, θεωρούν σημαντική την επικοινωνία μεταξύ αυτών και των γονέων/τοπικής κοινωνίας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η βελτίωση της επικοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί εφόσον υπάρχει προσπάθεια και βελτίωση και από τις δύο κατευθύνσεις, από τον αποστολέα, αλλά και από τον παραλήπτη. Ο παραλήπτης θα πρέπει να προσπαθήσει να εξασφαλίσει ορισμένα στοιχεία στον τρόπο επικοινωνίας- αποστολής του μηνύματος, έτσι ώστε να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία (Cheney, 2011; Keyton, 2011). Οι σχολικοί ηγέτες, θα πρέπει να έχουν ξεκαθαρίσει και οργανώσει τις ιδέες τους πριν αποφασίσουν να τις μεταδώσουν, ανακοινώσουν. Ακόμη, θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τον πραγματικό σκοπό της εκάστοτε επικοινωνίας με οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού με τον ανάλογο τρόπο (γλώσσα, ύφος). Επίσης, να λαμβάνει υπόψη όλους τους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά παράλληλα και να συνεργάζεται με κάποια από τα μέλη του οργανισμού στο σχεδιασμό μιας ενέργειας-επικοινωνίας, δίνοντάς του ενεργό ρόλο την ώρα της εφαρμογής. Επιπρόσθετα, να γνωρίζει όλους τους τύπους, καθώς και το βασικό περιεχόμενο του μηνύματος, επίσης, θα πρέπει όταν προκύψει ευκαιρία να μεταδώσουν κάτι προς βοήθεια του παραλήπτη. Απαραίτητο στοιχείο αποτελούν η αναθεώρηση, επαναξιολόγηση της επικοινωνίας για δική τους προσωπική βελτίωση. Ακόμη, οι ενέργειές τους θα πρέπει να υποστηρίζουν και να συμβαδίζουν με λεγόμενά τους. Παράλληλα, θα πρέπει να είναι καλοί ακροατές και να κατανοούν (Lunembourg, 2010).

Σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας αποτελούν η χρήση σύντομων προτάσεων και απλών λέξεων, η χρήση σαφούς και συγκεκριμένης γλώσσας και την αποφυγή ασαφών ή αφηρημένων εννοιών, η αποφυγή λογικών ερμηνειών (λογικών για έναν ενήλικα), η χρήση ουσιαστικών ονομάτων και όχι αντωνυμιών, η χρήση παραφράσεων, η περιορισμένη χρήση κλειστών ερωτήσεων οι οποίες μπορούν να απαντηθούν με ένα ‘ ναι ’ ή με ένα ‘ όχι ’. Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντικά είναι η οπτική επαφή, η σωματική γλώσσα, το φωνητικό ύφος, η λεκτική ακολουθία, η διευκρίνιση, η στοιχειώδης ενθάρρυνση, οι λεκτικές και μη λεκτικές στοιχειώδεις ενθαρρύνσεις, η χρήση ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων και η αντανάκλαση του συναισθήματος.

Όλοι οι οργανισμοί για να λειτουργούν αποτελεσματικά απαιτείται να έχουν ένα σύστημα επικοινωνίας (Simon, 1947). Ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει ένας διευθυντής να επικοινωνήσει επιδρά σε διαφορετικό βαθμό στην εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας. Μέσα από την έρευνα των O’Neil, Green, Gergen & Sun (2016) παρατηρείται πως η επιλογή του τρόπου επικοινωνίας, όπως με τον παραδοσιακό τρόπο, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επηρεάζει την αποτελεσματική επικοινωνία. Ειδικότερα, εξετάστηκε κατά

πόσο το μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο ηγέτης επηρεάζει διαφοροποιεί την αξιολόγηση που τυγχάνει από τους εκπαιδευτικούς, κατά την εφαρμογή των διαφόρων στυλ ηγεσίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής κατέδειξαν πως υπάρχουν διαφορές που το μέσο με το οποίο ο ηγέτης επικοινωνεί, όπως την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και νέα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, το Twitter και άλλα κοινωνικά μέσα. Παράλληλα, επισημαίνεται πως το φύλο του ηγέτη επηρεάζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ως διευθυντές, οι άνδρες ηγέτες ενδέχεται να επιθυμούν να γνωρίζουν το μέσο επικοινωνίας και το κοινό που επιθυμούν να έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα στην απόδοση. Οι άνδρες ηγέτες μπορεί να επιθυμούν να γνωρίζουν πώς η φυσική παρουσία τους και η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους άλλους και τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει στη βελτίωση και την αριστεία. Παράλληλα, αναφέρεται πως οι άνδρες ηγέτες διαχειρίζονται κάποιες καταστάσεις πρόσωπο με πρόσωπο και έχουν μεγαλύτερη στα αποτελέσματα, παρά οι γυναίκες που χρησιμοποιούν εξ' αποστάσεως επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων (περισσότερο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο). Στην ίδια περίπτωση όμως, οι γυναίκες που χρησιμοποιούν εξ' αποστάσεως επικοινωνία, ειδικά με άτομα που βρίσκονται εκτός της περιοχής του οργανισμού, έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην αποτελεσματική επικοινωνία και στην επίτευξη των αποτελεσμάτων του οργανισμού, παρά αυτές που προσπαθούν να τα διαχειριστούν προσωπικά.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), και με βάση τους στρατηγικούς στόχους της εκπαίδευσης που βασίζονται στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να επικεντρωνόμαστε στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και ειδικότερα στους διευθυντές και στη διοίκηση των σχολείων. Ο διευθυντής απαιτείται να έχει συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ειδικότερα, ανάπτυξη και καλλιέργεια της δεξιότητας της επικοινωνίας. Η ηγεσία ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η αναγνώριση - ανταμοιβή, η θετική συμπεριφορά/ διαπροσωπικές σχέσεις και η υιοθέτηση μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας συντελούν στην εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Συγκεκριμένα, αποδεικνύεται πως η συμπεριφορά έχει την ισχυρότερη προγνωστική επίδραση στις διαστάσεις της ικανοποίησης της επικοινωνίας. Επίσης, το φύλο δεν έχει μεγάλη επίδραση στην σχέση ηγεσίας και επικοινωνίας. Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών ηγετών - επικοινωνίας και γυναικών ηγετών - επικοινωνίας. (Terek, Nikolic, Gligorovic, Glusac & Tasice, 2015). Τα Γραφεία Εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικό στάδιο μετάβαση και εξέλιξης μιας καθημερινής και αποτελεσματικής επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων υποστήριξης και καθοδήγησης, αλλά και καλλιέργεια εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων. Οι διευθυντές πρέπει να κατέχουν ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, έτσι ώστε να προσαρμόζονται ανάλογα σε διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν καθημερινά (Νικολακούκη, 2016). Απαραίτητο στοιχείο για βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των ατόμων και κατ' επέ-

κταση της βελτίωσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού, αποτελεί η επιμόρφωση και εξάσκηση σε αυτές. Η επικοινωνία αποκτιέται και εξελίσσεται μέσω των κατάλληλων τεχνικών και δεξιοτήτων. Παράλληλα, θα πρέπει να υπάρχει θέληση για μια ολοκληρωμένη επικοινωνία (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, καταφέρνει να κάνει και τους υφισταμένους να επικοινωνήσουν και να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό στην αποτελεσματικότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί ενθαρρύνει τους υφισταμένους να επικοινωνήσουν και έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας. Οι διευθυντές θα πρέπει να εφαρμόζουν δεξιότητες καλής επικοινωνίας

Η ύπαρξη θετικής συμπεριφοράς στη διαπροσωπική επικοινωνία επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα στα άτομα (Ρέππα, 2017). Ειδικότερα, στη σχέση μέντορα – μεντορευόμενου. Μερικά από αυτά τα πλεονεκτήματα (Galanakis, Galanopoulou, & Stalikas, 2011 στο Ρέππα, 2017) μπορεί να είναι οι στενές εργασιακές σχέσεις, η αύξηση ατομικής εμπιστοσύνης και της εμπιστοσύνης στους άλλους, η αύξηση του αισθήματος της υπευθυνότητας και του αυτό-ελέγχου, αλλά και η πιο πρακτικά οφέλη, όπως η εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας και αυξημένη πιθανότητα να ωφεληθούν όλοι. Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία απαιτείται να δίνεται στη μεντορική σχέση παίζει και η σιωπή αλλά και η φωνή του μέντορα.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής οποιουδήποτε συστήματος επικοινωνίας ενδέχεται να προκύψουν συγκρούσεις. Η διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί ικανότητα και δεξιότητα του ατόμου, αλλά και προϋπόθεση για αποτελεσματική εφαρμογή της ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004). Εντούτοις, η σύγκρουση που αντιμετωπίζεται με εποικοδομητικό τρόπο έχει θετική επίδραση τόσο για τους εμπλεκόμενους, όσο και για την ίδια την ομάδα. Η χαρτογράφηση της σύγκρουσης συμβάλλει στην επίλυση της σύγκρουσης με εποικοδομητικό τρόπο (Ρέππα & Βασιλάκης, 2017). Ειδικότερα, μπορούν να προκύψουν γλωσσικά ή εννοιολογικά προβλήματα, προβλήματα σε σχέση με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων, προβλήματα συμπεριφοράς, διαφορετικές αντιλήψεις στην ανάγνωση του προβλήματος, η υπερβολική επιλεκτική αντίληψη, η απόκρυψη της πληροφορίας, η πρόωρη εκτίμηση, ο τεχνητός τοίχος σιωπής, η λανθασμένη επιλογή διαύλων επικοινωνίας, η φυσική επιφυλακτικότητα, η έλλειψη εμπιστοσύνης – σιωπή, η αξιοπιστία της πηγής. Ταυτοχρόνως, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του μηνύματος, στις συνθήκες λήψης του μηνύματος, στην εφαρμογή ενεργητική ακρόαση και γενικότερα στην προώθηση της αμφίδρομης, ανοιχτής επικοινωνίας και στην κατανόηση του ρόλου της άτυπης επικοινωνίας.

Η ενεργός ακρόαση αποτελεί βασική δεξιότητα στην αποτελεσματική επικοινωνία (Ρέππα, 2019).. Η επιτυχημένη εφαρμογή της είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη στρατηγική L.A.F.F. don't C.R.Y, βασιζόμενες στη διαπροσωπική επικοινωνία και στην ελεύθερη έκφραση των απόψεων του συνομιλητή. Η συγκεκριμένη τεχνική συντελεί στην επιτυχή επικοινωνία σε συνάρτηση με την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ενσυνειδη-

τότητας/αυτεπίγνωσης για το σχεδιασμό στον τρόπο εργασίας μιας ομάδας ή στην αλλαγή του τρόπου εργασίας μιας ομάδας. Ειδικότερα, με την κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών του εκάστοτε ατόμου η υιοθέτηση οποιασδήποτε αλλαγή πραγματοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία και προσαρμογή. Μέσω της τεχνικής της ενεργητικής ακρόασης επιτυγχάνεται η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μέσω της στρατηγικής: LAFF Don't CRY) (McNaughton & Vostal, 2010). Η συγκεκριμένη τεχνική βασίζεται στην υιοθέτηση συμπεριφορών που να βασίζονται στην ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, το σεβασμό, την ερωτήσεων, σημειώσεις, εστίαση σε ειδικότερα θέματα, στη μη επίκριση ατόμων που δεν είναι παρόντα, μη βιαστική αντίδραση και υπόσχεση, αλλά και μη φλυαρία.

Συμπέρασμα

Ο διευθυντής μέσα από την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας και επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών, μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, αλλά και να συνεισφέρει στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για επίτευξη του μεγίστου των δυνατοτήτων τους (Κούτρας, 2011). Η αποτελεσματική επικοινωνία επιτελείται μέσα από την υιοθέτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και πρακτικών τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και συλλογικά. Κατ' επέκταση, η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τον ηγέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού να κατέχει δεξιότητες επικοινωνίας, έτσι ώστε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να επιτυγχάνουν την αποτελεσματικότητα.

Αναφορές

- Argyle, M. (1988). *Bodily communication* (2nd ed.). Methuen.
- Bandura, A. (1971). *Analysis of modeling processes*. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Cheney, G. (2011). *Organizational communication in an age of globalization: Issues, reflections, practices*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Cooley, C. H. (1909/1983). *Social organization: A study of the larger mind*. New York: Scribner.
- Daft, L.A., & Lenger, R.H. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, 32(5), 554-571.
- DeVito, A. J. (2002). *The Interpersonal Communication Reader*. New York: Pearson.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principals and school climate. *Education*, 126, 334-345.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στη ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Thousand Oaks: Sage.
- Knapp, M., L., & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal communication in human interaction. 5th Edition*, Wadsworth: Thompson Learning, Inc.
- Krauss, R. M., & Fussell, S. R. (1996). *Social Psychological Models of Interpersonal Communication*. In: Higgins, E.T. and Kruglanski, A., Eds., *Social Psychology: A Handbook of Basic Principles*, Guilford, New York, 655-701.
- Lunenburg, F.C. (2010) *Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness*. Schooling, 1.
- Πολεμικός, Ν., & Κοντάκος, Α. (2002). *Η μη λεκτική επικοινωνία στην ψυχοθεραπεία* (στο Πολεμικός, Ν., & Κοντάκος, Α.: *Η μη λεκτική επικοινωνία: σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Northouse, G. P. (2004). *Leadership : theory and practice*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- O’Neal, R. B., Green, M., Gergen, E., & Sun, Y. (2016). Exploring the Differences that Communication Medium has on Perception of Leadership Style: Does Communication Medium Affect the Leadership Rating of the Leader? *Business Management Dynamics*, 6(6), pp.01-16.
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R., & Pivik, J. (1995). The Pain Catastrophizing Scale: Development and validation. *Psychological Assessment*, 7(4), 524–532.
- Tajfer, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W.G. Austin & S. Horchel (eds), *The Social Psychology of intergroup Relations*: Monterey, California : Brooks Core.
- Terek, E., Nikolic, M., Gligorović, B., & Tasice, I. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1):73-84
- Verderber, R. F. (1998). *Η πρόκληση της αποτελεσματικής ομιλίας*. Αγωγή Λόγου. Έλλην.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2004). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά* – στο Κ. Χαραλαμπίκη (Επιμ)
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α.(2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά : Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2017). *Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης*. European Conference “Mentoring between teachers in secondary and high schools”. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας. ISBN : 978-618-83247-1-8.
- Κόκκος, Α. (1998). *Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, τόμος Β, Πάτρα : ΕΑΠ, σ. 19-51.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Management, Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Νικολακάκη, Ε. (2016). Η συμβολή του eportfolio ως μέσο αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 5-22.
- Ρέππα, Γ., & Βασιλάκης, Ν. (2017). *Χαρτογράφηση και Ανάλυση Σύγκρουσης –μεταξύ Μεντορευόμενου και σχολικής κοινότητας μέσω βιωματικών τεχνικών του Μέντορα*. European Conference “Mentoring between teachers in secondary and high schools”, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας. ISBN : 978-618-83247-1-8.
- Ρέππα, Γ. (2019). *Η ενεργός ακρόαση με βάση τη στρατηγική L.A.F.F. don't C.R.Y. ως βασικό εργαλείο αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων*, Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, (ISSN: 2408-0594), σ.23-29.

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων μέσα στις σχολικές μονάδες

Μαριάνθη Πλειώνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, m.plioni@hotmail.com

Περίληψη

Σε έναν οργανισμό, όπως είναι η σχολική μονάδα, είναι σύνηθες φαινόμενο να εμφανίζονται συγκρούσεις ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό του, το οποίο απαρτίζεται τόσο από ενήλικες, όσο και από ανηλίκους. Οι συγκρούσεις εντάσσονται στη φύση της ανθρώπινης ύπαρξης και συναντώνται σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Μέσα λοιπόν στον ίδιο χώρο βρίσκονται άτομα και ομάδες ανθρώπων με διαφορετικές ηλικίες, υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους. Πολύ μεγάλη σημασία λοιπόν, έχουν τα χαρακτηριστικά των στελεχών που αναλαμβάνουν την επίλυση της σύγκρουσης, όπως επίσης και οι μέθοδοι -τεχνικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση τους. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η μορφή του «μετασχηματικού» ηγέτη, ο οποίος έχοντας δημιουργήσει ένα «θετικό κλίμα» στο σχολείο, μπορεί και επεμβαίνει στη σύγκρουση με στόχο την πιο «ανώδυνη» επίλυση της, λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια των νόμων, των κανόνων του σχολικής μονάδας, της δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ενσυναίσθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντής, μετασχηματικός ηγέτης, θετικό κλίμα

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός, είναι μια αυτορρυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων, συμφερόντων και αξιών, όπου το περιβάλλον είναι περίπλοκο και έτσι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Συγκρούσεις θα προκληθούν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, μεταξύ εκπαιδευτικών, ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το σχολείο αποτελεί, λοιπόν, εύφορο έδαφος για συγκρούσεις, οι οποίες μπορούν να συμβούν στην πιο απομακρυσμένη γωνιά της αυλής, την τάξη, το γραφείο των δασκάλων, το γραφείο του διευθυντή ή διευθύντριας κλπ. Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες που εργάζονται στο σχολείο κουβαλούν μαζί τους το συσσωρευμένο των εμπειριών τους, των συνήθειών τους, των πιστεύω για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο, συνεπώς κάποιες φορές η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη (Ανδρέου, κ.ά. 2016). Συνεπώς είναι πολύ σημαντικό να γίνει άμεση παρέμβαση με σωστή διαχείριση της κρίσης. Ας εστιάσουμε λοιπόν τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών που παρουσιάζονται ως πιο συχνό φαινόμενο σε μια σχολική μονάδα.

Ορισμοί

Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (2001), η σύγκρουση ορίζεται ως:

- η συμπλοκή σε μάχη ή σε βίαιη αντιπαράθεση

- *έντονη αντίθεση*
- *έκφραση εσωτερικών έντονα αντίθετων ψυχικών τάσεων, κινήτρων ή απαιτήσεων.*

Διαχείριση συγκρούσεων είναι η πράξη της αναγνώρισης και διαχείρισης της σύγκρουσης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Η διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Ένας άλλος ορισμός για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι η συστηματική διαδικασία που σκοπεύει στην εύρεση αμοιβαίως ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας, και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2003).

Αίτια και συμπτώματα συγκρούσεων

Η διαδικασία της σύγκρουσης ξεκινά, όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται διαφορές και αντιθέσεις ανάμεσα στα ίδια και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στα ενδιαφέροντά τους, τα πιστεύω τους και τις αξίες τους (De Dreu, Harinck & Van Vianen, 1999).

Το άτομο που εμπλέκεται σε μια σύγκρουση βρίσκεται σε μια συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση η οποία συνοδεύεται από ένα ή και περισσότερα συμπτώματα (Παρασκευόπουλος, 2019):

- *Αναστάτωση*
- *Άγχος*
- *Σύγχυση*
- *Αποδιοργάνωση*
- *Εξάντληση*
- *Ανεπάρκεια*
- *Έλλειψη βοήθειας*
- *Απώλεια ελέγχου*
- *Διαταραχή ισορροπίας*
- *Αδυναμία προσαρμογής-αποδοχής της νέας κατάστασης*

Αντιμετώπιση συγκρούσεων

Λαμβάνοντας υπόψιν όλες τις παραμέτρους, τα αίτια της σύγκρουσης, τη συναισθηματική κατάσταση των εμπλεκομένων και τα συμπτώματα που παρουσιάζει, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τη σύγκρουση και να προβεί στην άμεση επίλυση της, με ειρηνικό και δίκαιο τρόπο. Καθώς η τάξη είναι ένας μικρόκοσμος ενός οργανισμού, μια μικρή κοινωνία, ο διευθυντής θα πρέπει να αναλάβει το ρόλο του μεσολαβητή.

Αναφορικά με το ρόλο του μεσολαβητή που μπορεί να αναλάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο ρόλο, θα πρέπει να ακολουθήσει την εξής διαδικασία :

- *Να διερευνήσει τους λόγους που προκάλεσαν τη σύγκρουση των δύο μελών.*
- *Να αναφέρει στα μέλη που εμπλέκονται στη σύγκρουση τι τον έχει προβληματίσει. Να ζητήσει από τον κάθε εμπλεκόμενο να εκφράσει τις αιτίες που προκαλούν τη διαφωνία και να τον ακούσει με μεγάλη προσοχή.*
- *Να ζητήσει από τον κάθε εμπλεκόμενο να εκφράσει τις θέσεις του άλλου μέλους, ώστε να βεβαιωθούν ότι αυτές έχουν γίνει σωστά αντιληπτές.*
- *Να τονίσει την ανάγκη συνεργασίας.*
- *Να ζητήσει από το κάθε μέλος να προτείνει πιθανές λύσεις για τη βέλτιστη ρύθμιση της μεταξύ τους διαφοράς.*
- *Να ορίσει νέα συνάντηση για επανεξέταση του θέματος σε περίπτωση που δεν έχει προκύψει κοινά αποδεκτή λύση.*

Σε περίπτωση όμως συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ο ρόλος του διευθυντή –εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι πιο άμεσος και επιτακτικός, διότι πρόκειται για ανήλικα παιδιά. Η συνεχής καθοδήγηση και η αμέριστη στήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, οδηγεί στην μείωση κρουσμάτων συγκρούσεων.

Η πιο ακραία συνέπεια των συγκρούσεων, είτε εσωτερικών είτε διαπροσωπικών είναι η βία. Όταν το παιδί δεν είναι εξοπλισμένο με τις δεξιότητες που χρειάζεται για να επιλύσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει στη ζωή του είναι εύκολο να καταφύγει στη βία, είτε προς τους άλλους είτε προς τον εαυτό του. Για αυτό, κάθε φορά που αφήνουμε να πάνε χαμένες ευκαιρίες να διδάξουμε στα παιδιά δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων ή επιλέγουμε να μη χειριστούμε εποικοδομητικά τις συγκρούσεις που έρχονται στην αντίληψή μας πρέπει να υπενθυμίζουμε στον εαυτό μας ότι, ειδικά στην περίπτωση της επίλυσης συγκρούσεων κάθε δράμι πρόληψης αξίζει ένα τόνο θεραπείας (Ανδρέου, κ.ά., 2016)).

Καθημερινή θετική ενίσχυση και ανάπτυξη θετικού κλίματος είναι οι λέξεις κλειδιά που θα οδηγήσουν σε ένα συναισθηματικά υγιές περιβάλλον στην τάξη. Τα αποτελέσματα του θετικού κλίματος κατά τον Ματσαγγούρα (2000), διαφαίνονται όταν ο εκπαιδευτικός:

- *Στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους.*
- *Εκφράζει υψηλές προσδοκίες*
- *Επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης*
- *Δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα*
- *Παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές*
- *Ενθαρρύνει την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία*

- Αποτιμά θετικά την επιτυχία
- Διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς

Προσδίδει ακαδημαϊκό χαρακτήρα στη σχολική εργασία

- Εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές

Τεχνικές Πρόληψης κατά τον W. Glasser

- Επικέντρωση της προσοχής του εκπαιδευτικού στην παρούσα και όχι στην προηγούμενη συμπεριφορά του μαθητή.
- Καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη.
- Αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.
- Παρουσίαση στους μαθητές της σχέσης μεταξύ σχολικής μάθησης και εξωσχολικής εμπειρίας.
- □Αποφυγή τιμωριών στους μαθητές, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους.
- Συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα (Τριλιανός, 2004).

Ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού είναι νομικά υπεύθυνος για τον έλεγχο και τον συντονισμό της σχολικής ζωής. Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής και οι διευθυντές συχνά πρέπει να περνάνε αρκετό χρόνο για την επιτυχή διαχείριση τους (Saiti, 2015) μειώνοντας συνεπώς το διαθέσιμο χρόνο τους για εποικοδομητικό σχεδιασμό και προώθηση δημιουργικών καινοτομιών και λύσεων, είναι σημαντικό για ένα διευθυντή να έχει τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες ούτως ώστε να διαγνώσει τις συγκρούσεις και να βλέπει εκ των προτέρων αν αυτές θα λειτουργήσουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, και συνεπώς να τις διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο. Υπάρχει όμως και η άποψη που υποστηρίζει πως η θέση και η παρέμβαση του διευθυντή επηρεάζει την εξέλιξη μιας σύγκρουσης με συνέπεια να αποβεί είτε ωφέλιμη είτε καταστροφική για μια σχολική μονάδα.

Η εμπλοκή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σε μια συγκρουσιακή κατάσταση μπορεί να γίνει με τρεις διαφορετικές μορφές: α) ως υποκινητής μιας σύγκρουσης, επιθυμώντας την πρόκληση των διαφωνιών σκοπεύοντας στην έναρξη μιας διαδικασίας αλλαγής στο σχολικό οργανισμό, β) ως εναγόμενος της σύγκρουσης, στην περίπτωση παρουσίασης μιας αντίδρασης εναντίον του ή κριτικής ως προς τις ενέργειές του και τέλος γ) ως μεσολαβητής της σύγκρουσης, όταν κληθεί να μεσολαβήσει στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών ακόμα και των γονέων με απώτερο σκοπό τη διατήρηση των κατάλληλων ισορροπιών (Λαουλάκου, 2017).

Στην περίπτωση της μεσολάβησης μπορεί να παίξει προληπτικό συντηρητικό ρόλο επιδιώκοντας μέσα από τη διευκρίνιση των στόχων, να ενισχυθεί η επικοινωνία και να

ενθαρρυνθεί η συνεργασία, οδηγώντας σε μειωμένο ενδεχόμενο για καταστροφική σύγκρουση. Μπορεί επίσης ο ρόλος του να είναι «πυροσβεστικός», στην περίπτωση που ο διευθυντής αφιερώνει σημαντικό χρόνο για να μεσολαβεί και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις (Σαΐτης, 2007).

Οι παράμετροι που ορίζουν το θετικό σχολικό κλίμα είναι κατά τον Spicer (2016:5), οι εξής:

1. *Η συνεργατική ηγεσία.*
2. *Η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων.*
3. *Η επαγγελματική ανάπτυξη.*
4. *Η ενότητα για την επίτευξη ενός σκοπού.*
5. *Η συναδελφική αλληλεγγύη.*
6. *Οι συνεργασίες για μια καλύτερη μάθηση.*

Αυτές οι παράμετροι είναι σημαντικές για έναν σχολικό διευθυντή, εφόσον επιθυμεί τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Η Cobb (2014:16) συμπεραίνει ότι «οι διευθυντές δρουν ως πρότυπα για το ύφος και τις συμπεριφορές που εύχονται να δουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι διευθυντές ορίζουν το σύστημα πεποιθήσεων και θέτουν τις βάσεις για ένα θετικό περιβάλλον με εμπιστοσύνη».

Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη-διευθυντή, σύμφωνα με τους Γ. Ιορδανίδη, Σ. Μητσαρά (2015:15), ορίζονται από πέντε στοιχεία. Αυτά αποτελούν

- α. *τα ιδανικά γνωρίσματα,*
- β. *τις ιδανικές συμπεριφορές,*
- γ. *το εμπνευστικό κίνητρο,*
- δ. *τη διανοητική διέγερση,*
- ε. *τον ατομικό σεβασμό.*

Οι Ιορδανίδης και Μητσαρά (2015) ταξινομούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που διευκολύνουν την αποφυγή και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν «η αντικειμενικότητα, η αμεροληψία και η σαφήνεια των αποφάσεών του, η δίκαιη και ίση αντιμετώπιση όλων, η διορατικότητα και η έγκαιρη ενημέρωση ενός προβλήματος με διαφάνεια, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αποφυγή στοχοποίησης και προσωποποίησης μιας σύγκρουσης» (σ.85). Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι και η οργανωτικότητα που χαρακτηρίζει το Διευθυντή, καθότι έτσι ορίζονται ξεκάθαρα οι ρόλοι όλων των μελών μια σχολικής κοινότητας και η λειτουργία του σχολείου ακολουθείται με βάση σχεδίου. Εν τέλει, γίνεται λόγος για τη «δημοκρατική συμπεριφορά» του διευθυντή, την «καλλιέργεια της συναδελφικής αλληλεγγύης και του κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων», χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την συνύπαρξη όλων των ατόμων και των ομάδων σε ένα σχολείο. Όλα αυτά συντελούν στο θετικό σχολικό κλίμα. Από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί «πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους επιδεικνύει ένα υψηλό επίπεδο ιδανικής

συμπεριφοράς, τότε ταυτίζονται καλύτερα με τον ηγέτη τους και αυτό τους οδηγεί στο να νιώθουν πιο θετικοί για το συνολικό κλίμα του σχολείου» (σ. 15).

Οι ενέργειες του διευθυντή παρασύρουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την κατάσταση του σχολικού κλίματος και η μέθοδος ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί κινητήριο μοχλό για την λειτουργία του σχολείου. Πολλές φορές, είναι δύσκολο για έναν διευθυντή να κατανοήσει αν οι ενέργειες του βοηθούν στην εδραίωση ενός καλού σχολικού κλίματος, καθώς διαχειρίζονται πολύπλοκες καταστάσεις επί καθημερινής βάσεως (Lane, 2016:29). Η μεταβαλλόμενη φύση της δουλειάς τους δεν αφήνει χρονικά περιθώρια να αξιολογήσουν αν εκτελούν εύλογα τα καθήκοντα τους. Εντούτοις, οι διευθυντές με μετασχηματιστικά ηγετικά γνωρίσματα συμβάλλουν προς ένα καλό σχολικό κλίμα και προς την καλύτερη συνολικά λειτουργία του σχολείου. Κατά την Lane (2016:61), για ένα θετικό σχολικό κλίμα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς, να τους υποστηρίζουν, να ενθαρρύνουν το διδακτικό τους έργο και να θέτουν σαφείς διοικητικούς στόχους. Το ίδιο θα πρέπει να συμβαίνει και με τους μαθητές.

Συμπέρασμα

Αναφέρθηκε προηγουμένως η ικανότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη στο να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις σε ένα σχολικό οργανισμό. Κάποια από τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, σύμφωνα με τον Σιαδήμα (2014:24), είναι τα εξής:

1. *«Εισάγει μια ισχυρή αίσθηση του οράματος», γεγονός που ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας.*
2. *«Ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους και τα συστήματα, ώστε να επιτευχθεί προς το όραμα και ευθυγράμμιση μέσα σε ολόκληρο το οργανισμό»*
3. *«Διαθέτει την ικανότητα να εμπνέει τους ανθρώπους να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες»*
4. *Προσέχει τις ανάγκες και τις ανησυχίες των ατόμων που διοικεί.*
5. *«Ενθαρρύνει και μεταδίδει ενθουσιασμό στους ανθρώπους». Έτσι, τα άτομα προσαθούν πιο εντατικά για να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας.*

Κατ' επέκταση, αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να βοηθήσουν τον ηγέτη στην διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς στοιχεία όπως η εδραίωση ενός οράματος και η παροχή κινήτρου στους εργαζόμενους αποτρέπουν περιστατικά σύγκρουσης σε ένα σχολείο. Για να μειωθούν οι εντάσεις σε ένα σχολείο και να συνυπάρχουν όλοι σε ένα αρμονικό σχολικό περιβάλλον, είναι σημαντικό ο διευθυντής να είναι πάντα διαθέσιμος για επικοινωνία. Η Saiti (2015:590) θεωρεί ότι ο διευθυντής που είναι ανοιχτός για επικοινωνία και παρέχει τη δυνατότητα του διαλόγου στους εκπαιδευτικούς, χτίζει ένα δίκτυο εμπιστοσύνης μαζί τους. Πιο συγκεκριμένα, «αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και πιστεύουν ότι οι πρακτικές αυτών των σχολικών διευθυντών είναι δίκαιες και

αντικειμενικές, τότε υπάρχει εμπιστοσύνη» (σ.590). Η εμπιστοσύνη, βέβαια, είναι κάτι που θέλει χρόνο για να καλλιεργηθεί και αποτελεί μια συνεχή διαδικασία.

Οι Crawford & Bodine (1996:11) κατηγοριοποιούν σε ομάδες τα χαρακτηριστικά του καλού σχολικού διευθυντή, που τον βοηθούν στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αρχικά, υπάρχουν τα χαρακτηριστικά προσανατολισμού όπως η ανεκτικότητα, ο αυτοσεβασμός, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη, η αποδοχή του διαφορετικού, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός για τους άλλους. Σε πιο προσωπικό επίπεδο, παρατηρείται τα χαρακτηριστικά αντίληψης που αφορούν την αυτό-αξιολόγηση «για να αναγνωρίσει κανείς τους προσωπικούς του φόβους» και να μην βιάζεται να κρίνει κανείς τους άλλους έτσι ώστε «να διευκολύνεται η ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων». Όμοια, εντάσσονται στα χαρακτηριστικά συναισθήματος «η άσκηση του αυτοελέγχου για να μην υπάρχει αντίδραση στα συναισθηματικά ξεσπάσματα των άλλων» Με τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός, ο φόβος και ο εκνευρισμός, οι συγκρούσεις λύνονται πιο απλά.

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του καλού διευθυντή ανήκουν στις κατηγορίες που συνιστούν τα χαρακτηριστικά επικοινωνίας, τη δημιουργική σκέψη, τη κριτική σκέψη. Συμπεριφορές που προωθούν την καλύτερη επικοινωνία αποτελούν η ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των άλλων και η έκφραση συναισθημάτων χωρίς να γίνεται ο διευθυντής επιθετικός. Η δημιουργική σκέψη διευκολύνεται μέσω της καινοτομίας και την εξέταση διαφόρων απόψεων, ενώ η κριτική σκέψη επιτυγχάνεται όταν ο σχολικός διευθυντής είναι αναλυτικός, διορατικός, προετοιμάζει στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων είτε για άμεση εφαρμογή είτε στα πλαίσια πρόληψης και προετοιμασίας των εν δυνάμει συγκρούσεων.(Crawford & Bodine,1996:12).

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα - Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Ανδρέου Α., κ.ά. (2016). *Επίλυση συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Λαουλάκου, Α. (2017). *Ο τρόπος διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ (Διαθέσιμο online: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35801>, προσπελάστηκε στις 20/1/2020).
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.

- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96. (Διαθέσιμο online: <https://doi.org/10.12681/hjre.8848>, προσπελάστηκε στις 10/1/2020).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2001). *(ΝΕΟ) ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παρασκευόπουλος, Μ. (2019). *Διαχείριση κρίσεων στην τάξη*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* (τ. Β΄) Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα.
- Σιαδήμας, Β. (2014). *Συναλλακτική Ηγεσία, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Διοίκηση Συγκρούσεων, Συναισθηματική Νοημοσύνη στην περίπτωση των διεθνοποιημένων οργανισμών. Η περίπτωση των φαρμακοβιομηχανιών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Cobb, N. (2014). "Climate, culture, and collaboration: The key to creating safe and supportive schools". In: *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89 (7), 14-19.
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing: Programs in Schools*. (Διαθέσιμο online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404426.pdf>, προσπελάστηκε στις 2/2/2020).
- De Dreu, C. K. W., Harinck, F., & Van Vianen, A. E. M. (1999). Conflict and performance in groups and organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 14 (p. 369–414). John Wiley & Sons.
- Lane, E. S. (2016). *Examining the Relationship Between Principal Leadership and School Climate*. (Unpublished master's thesis). University of Denver, Denver, CO.
- Rahim, MA (2003). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. In *International Journal of Conflict Management* 13(3). (Διαθέσιμο online: https://www.researchgate.net/publication/228182312_Toward_a_Theory_of_Managing_Organizational_Conflict, προσπελάστηκε στις 12/1/2020).
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 43, Issue 4. (Διαθέσιμο online:

<https://doi.org/10.1177%2F1741143214523007>, προσπελάστηκε στις 15/1/2020).

Spicer, F.V. (2016). *School Culture, School Climate, and the Role of the Principal*. (Unpublished master's thesis). Georgia State University, Atlanta, GA.

Αξιολόγηση. Μία πρόκληση για το Σχολείο του Αύριο.

Μπαμπαλώνα Ελένη, M.sc., ebabalona19@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της «εκπαιδευτικής αλλαγής», θα μπορούσε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει αποκεντρωτικό. Η εκπαιδευτική μονάδα θα μπορούσε να ασκήσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σε αρκετούς τομείς. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το σύστημα αυτό αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου, στη βελτίωση των πρακτικών και μορφωτικών επιτευγμάτων του σχολείου και επιπλέον της παρεχόμενης παιδείας. Τα αποτελέσματα αυτής της αποκεντρωτικής προσπάθειας ενδεχομένως να περιλαμβάνουν και σημεία τα οποία θα χρειαστούν βελτιώσεις λόγω των ανισοτήτων που υπάρχουν μεταξύ των σχολικών μονάδων. Το όφελος όμως είναι πολύ σημαντικό γιατί κάθε σχολείο αποκτά ταυτότητα καθώς εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς στοχεύουν στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος και στην ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εσωτερική αξιολόγηση, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών της Ε.Ε. τείνουν να γίνονται όλο και πιο αποκεντρωτικά και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να γίνονται ολοένα και πιο «κεντρικές» στις εκπαιδευτικές προκλήσεις, με σημαντικότερη την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (Α.Ε.Ε.) της σχολικής μονάδας, πάντα όμως στο πλαίσιο σύνδεσής της με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 η πιο συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ευρώπη ήταν η εξωτερική αξιολόγηση με τη μορφή της επόπτευσης των σχολείων από εξωτερικούς φορείς. Κατά την τελευταία όμως δεκαπενταετία, παρατηρείται ισχυρή τάση για στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν χώρες όπως η Γαλλία και η Γερμανία, όπου οι επιθεωρητές αξιολογούν μεμονωμένα τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι συνολικά τις σχολικές μονάδες, όπου γίνεται πια σοβαρή προσπάθεια εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. (MacBeath 2001). Το σύστημα αυτό αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου και φυσικά της παρεχόμενης παιδείας. Τώρα πλέον η εξωτερική αξιολόγηση αναλαμβάνει το ρόλο της υποστήριξης του σχολείου κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησής του, με έντονα χαρακτηριστικά αποκέντρωσης. Έτσι δοκιμάζονται και εφαρμόζονται μορφές εσωτερικής αξιολόγησης με παράλληλη χρήση μορφών εξωτερικής αξιολόγησης, σε μια σχέση μάλλον συμπληρωματική.

ΑΕΕ και Άσκηση Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Από πολιτική άποψη, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αλλαγής και της συνακόλουθης αποκέντρωσης, εισάγεται και παραδίδεται στα σχολεία, ένας νέος θεσμός η ΑΕΕ, που τους δίνει την δυνατότητα

- Να φωτογραφίζουν τον εαυτό τους
- Να εντοπίζουν τις ατέλειες και τις ανάγκες τους
- Να βελτιώνουν την ποιότητά τους εκ των έσω
- Να λογοδοτούν στα ενδιαφερόμενα μέρη (γονείς και κοινή γνώμη) και
- Να παρακολουθούν συνεχώς την πρόοδό τους.

Ακόμη θεωρείται ότι συμβάλλει στην δημοκρατική συζήτηση για την ποιότητα σε επίπεδο σχολείου και τάξης και από την άποψη αυτή έχει έναν ποιο άμεσο στόχο. Ο διάλογος επικεντρώνεται στα ενδιαφερόμενα μέρη-μαθητές και εκπαιδευτικούς και στη συμβολή τους στην επίτευξη του στόχου, δηλαδή στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε επίπεδο τάξης, σχολείου και τοπικής κοινωνίας.

Η αυτοαξιολόγηση είναι επίσης ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο βελτίωσης των σχολείων. Καθώς εξελίσσεται μέσα στο σχολείο, με συστηματική συλλογή και ερμηνεία πληροφοριών, τελικά μετατρέπεται σε αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος των διαδικασιών προγραμματισμού και ανάπτυξής του.

Παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς την μορφή με την οποία η ΑΕΕ αναπτύσσεται στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα παρακάτω στάδια επιλέχθηκαν ώστε να αποτελέσουν τον πυρήνα κάθε κύκλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου, σε σχέση πάντα με τις δραστηριότητες στις οποίες παραπέμπουν, οι οποίες υποστηρίζουν την προσπάθεια του σχολείου να απαντήσει σε τέσσερα βασικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας;
2. Πού επιθυμούμε να φτάσουμε;
3. Τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε το σχολείο μας;
4. Τι πρόοδο κάναμε;

Έτσι, τα μέλη της σχολικής μονάδας προχωρούν σε:

- **Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου**

Αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από συστηματικές διαδικασίες διερεύνησης των ποικίλων διαστάσεων της σχολικής πραγματικότητας (π.χ. αποτιμούν τις σχέσεις σχολείου-γονέων/κηδεμόνων, την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης, την επίδοση/πρόοδο των μαθητών κ.ο.κ., διαστάσεις που συνθέτουν την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου).

- **Διατύπωση Προτεραιοτήτων για Δράση**

Εκτιμούν τις προτεραιότητες για δράση που προκύπτουν από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τις 'εξωτερικές' επιταγές για δράση που απορρέουν, π.χ. από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, την εκπαιδευτική πολιτική, κ.λ.π. και θέτουν στόχους για βελτίωση.

- **Σχεδιασμός Δράσης**

Διαμορφώνουν σχέδια δράσης προκειμένου να ενισχύσουν ή να βελτιώσουν την ποιότητα συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πρακτικής.

- **Υλοποίηση Δράσης**

Δραστηριοποιούνται για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης για βελτίωση.

- **Παρακολούθηση και Αξιολόγηση της Δράσης**

Αξιολογούν την πρόοδο εφαρμογής των σχεδίων δράσης και την αποτελεσματικότητά τους.

Όπως είναι προφανές, κεντρικό σημείο της προσπάθειας εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ, είναι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στόχος της όλης διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που το σχολείο παρέχει στους μαθητές του, δηλαδή η βελτίωση των πρακτικών και των μορφωτικών επιτευγμάτων του σχολείου.

Αντικείμενο όλων των σταδίων της ΑΕΕ, αποτελεί η σχολική πραγματικότητα και οι επιμέρους διαστάσεις της. Οι διαστάσεις αυτές είναι εκείνες ως προς τις οποίες τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτιμούν το έργο τους, εντοπίζουν αδυναμίες και σημεία υπεροχής, θέτουν προτεραιότητες και στόχους, σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις για βελτίωση.

Για τη θεματική και μεθοδολογική συστηματοποίηση της προσπάθειας του σχολείου να διερευνήσει και να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο αναφέρονται ενδεικτικά οι παρακάτω τομείς της σχολικής ζωής οι οποίοι, με βάση την εκπαιδευτική έρευνα, φέρονται ότι προσδιορίζουν ή επηρεάζουν την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου που παρέχει η σχολική μονάδα:

Τομείς που αφορούν τα Μέσα και τους Πόρους της Σχολικής Μονάδας

- Υλικοτεχνική Υποδομή (Κτίριο, χώροι, εξοπλισμός)
- Οικονομικοί Πόροι
- Ανθρώπινο Δυναμικό (Διδακτικό και λοιπό Προσωπικό)

Τομείς που αφορούν τη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας

- Συντονισμός Σχολικής Ζωής
- Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος
- Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων

Τομείς που αφορούν το Κλίμα και τις Σχέσεις

- Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών και με το Υπόλοιπο Προσωπικό
- Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών και Σχέσεις Μαθητών μεταξύ τους
- Σχέσεις Σχολείου-Γονέων

Τομείς που αφορούν Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

- Διδακτική Διαδικασία
- Μαθησιακή Διαδικασία

Τομείς που αφορούν τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

- Φοίτηση/Διαρροή μαθητών
- Επίδοση/ Πρόοδος Μαθητών
- Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη Μαθητών

Το σχολείο στα πλαίσια της αυτοτέλειάς του, έχει την δυνατότητα, να τροποποιήσει ή να εμπλουτίσει τις περιοχές αυτές με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τις απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας για τους παράγοντες που συγκροτούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Γονείς και μαθητές ανάλογα με την απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων αλλά και με την ιδιαίτερη φύση της υπό διερεύνηση περιοχής, συμμετέχουν είτε ως πηγές άντλησης πληροφοριών είτε ως συνεργάτες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της διαδικασίας κυρίως στην κατασκευή εργαλείων και στην συλλογή δεδομένων.

Για την αποτελεσματική διαχείριση της διαδικασίας κάθε ομάδα καθορίζει και τηρεί ένα τρόπο συστηματικής καταγραφής των εργασιών της. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Τήρηση ατομικού ημερολογίου από κάθε μέλος της ομάδας θα καταγράφονται επιμέρους διαδικασίες και στοιχεία που μπορεί να είναι χρήσιμα στις κοινές συναντήσεις των μελών της ομάδας.
- Τήρηση από τα μέλη της ομάδας κοινού ημερολογίου στο οποίο θα καταγράφονται οι σημαντικότερες δραστηριότητες των μελών κατά την ανάπτυξη της διαδικασίας, οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν και τα πρακτικά των κοινών συναντήσεων.

Οι άξονες του προγράμματος **«Εσωτερική αξιολόγηση, αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα»**, αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τη διαθέσιμη επιστημονική γνώση, σύμφωνα με την οποία η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διερεύνησης, δηλαδή τη συλλογή, την ανάλυση, και την επεξεργασία της πληροφορίας, αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας του συντελούμενου έργου. Παράλληλα, οι επιδιώξεις του προγράμματος εναρμονίζονται με ένα βασικό στόχο της σημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος συνδέεται με την ενεργητική συμμετοχή των συντελεστών της σχολικής μονάδας στις διαδικασίες ενός αποκεντρωμένου συστήματος εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Η σχολική μονάδα γίνεται πυρήνας όπου προσδιορίζεται και ασκείται το σύνολο των δράσεων, που στοχεύουν στην εξασφάλιση των συνθηκών για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών αναγκών και συνθηκών.

Αξίζει, επίσης να σημειωθεί ότι η έμφαση, η οποία δίνεται στην εσωτερική αξιολόγηση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, εναρμονίζεται με τους στόχους της σημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, για την

ανάπτυξη των κατάλληλων διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Τέλος, ο εμπλουτισμός των ερευνητικών εργαλείων που είναι διαθέσιμα σήμερα με νέα και κατάλληλα μέσα για την περιγραφή των σχολικών πρακτικών και των κοινωνικών-παιδαγωγικών σχέσεων συμβάλλει στο γενικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τον οποίο δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό των στοιχείων εκείνων που συνθέτουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της κατεξοχήν αποκεντρωτικής αυτής προσπάθειας περιλαμβάνουν επιτυχημένα βήματα, αλλά και σημεία που χρήζουν βελτιώσεως. Αυτό συμβαίνει, διότι μεταξύ άλλων, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της ΑΕΕ επηρεάζονται από τις ουσιώδεις διαφορές, ανισότητες και ασυμμετρίες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, των της γεωγραφικές, υποδομών) που υφίστανται μεταξύ των σχολικών μονάδων της χώρας.

Όμως τα οφέλη είναι σημαντικά διότι το κάθε σχολείο αποκτά νέα οντότητα και ταυτότητα, καθώς εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς γίνονται μια κοινότητα που ενδιαφέρεται για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για την βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και την προώθηση των κοινών αξιών.

Τέλος ο θεσμός αυτός προσφέρει κάτι πρωτόγνωρο και απόλυτα πρωτοποριακό: Την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να διαπιστώσουν και στη συνέχεια με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων να προωθήσουν την επίλυση των προβλημάτων του σχολικού περιβάλλοντος. Μπαίνει έτσι ένα ακόμη λιθαράκι στην οικοδόμηση της κοινής και μεγάλης υπόθεσης που υπηρετούμε όλοι μας. Της μόρφωσης και της καλλιέργειας των παιδιών μας. Αρκεί να πιστέψουμε στον θεσμό και στους εαυτούς μας και στη συνέχεια να προσπαθήσουμε όλοι μας.

Ββλιογραφία

Ελληνόγλωσση

MacBeath J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο.

MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jacobsrn L.. (2005). Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα.

Πασιάς Γ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση.

Σολομών Ι. (1998 και 1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Ξενόγλωσση

Ball S., (1987). The micro-politics of the school.

Hargreaves A., (1997). Culture of teaching and educational

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διδακτική προσέγγιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων με τη βοήθεια του κανονισμού GDPR

Αγγελική Αλεξανδροπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc, analexan2@gmail.com

Αγγελική Αρμόνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc, aggarmoni@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια πρόταση για διδακτική προσέγγιση του ευαίσθητου θέματος της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο σημαντικό αυτό θέμα καθώς και την ενημέρωσή τους σχετικά με τον νέο κανονισμό GDPR (General Data Protection Regulation). Αναλύονται έννοιες όπως προσωπικά δεδομένα, ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, επεξεργασία και παραβίαση προσωπικών δεδομένων καθώς και προστασία χρηστών του διαδικτύου και η σχετική Εθνική και Ευρωπαϊκή νομοθεσία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν το θέμα, να κατανοήσουν το πρόβλημα, να διαμορφώσουν άποψη και να επαναπροσδιορίσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους όσον αφορά στην προστασία των προσωπικών δεδομένων τους.

Λέξεις-Κλειδιά: GDPR, προστασία, προσωπικά δεδομένα, διδακτική προσέγγιση

Εισαγωγή

Η ταχεία ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση, οι νέες μορφές διαφήμισης και ηλεκτρονικών συναλλαγών, καθώς και η λειτουργία της ενιαίας αγοράς είχαν ως αποτέλεσμα την πρωτοφανή αύξηση στη ζήτηση, συλλογή, ανταλλαγή και διασυννοριακή ροή δεδομένων στον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα και δημιουργήσαν νέες προκλήσεις στο πεδίο της προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. (Νικήτας 2009). Αυτή η πρόκληση άρχισε να απασχολεί την ΕΕ αρκετό καιρό πριν με αποτέλεσμα στις 25 Ιανουαρίου 2012 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε τη μεταρρύθμιση των κανόνων προστασίας προσωπικών δεδομένων στην ΕΕ. Στις 14 Απριλίου 2016 ο σχετικός Κανονισμός και η Οδηγία εγκρίθηκαν από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στις 27 Απριλίου 2016 ψηφίστηκε ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016) που αποτέλεσε το κύριο νομοθέτημα της νέας δέσμης κανόνων, στις 6 Μαΐου 2018 ενσωματώθηκε στο εθνικό δίκαιο και στις 25 Μαΐου 2018 ο κανονισμός τέθηκε σε εφαρμογή.

Στοχοθεσία -Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)

Η διδακτική ενότητα «Ασφάλεια στο διαδίκτυο» διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου στο μάθημα της Πληροφορικής. Με βάση το ΑΠΣ, σκοπός της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας είναι η παρουσίαση θεμάτων, που αφορούν στην ασφάλεια στο Διαδίκτυο και δυνατών τρόπων αντιμετώπισης των βασικών κινδύνων διαδικτυακής πλοήγησης, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν και να υιοθετήσουν τους

καθιερωμένους κανόνες ασφάλειας στο Διαδίκτυο.(«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450, ΙΕΠ)

Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν ευρύτερη πληροφορική παιδεία-κουλτούρα και να διαμορφώσουν στάσεις και αξίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το νέο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον που διαμορφώνεται στη σημερινή εποχή. Επιπρόσθετος στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν εκείνες τις κοινωνικές στάσεις και δεξιότητες που διαμορφώνουν τη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα και την ταυτότητα του ηλεκτρονικού πολίτη (e-citizenship). Η διάσταση αυτή διατρέχει οριζόντια όλες τις θεματικές ενότητες του μαθήματος και αφορά σε ζητήματα πληροφορικής ηθικής και δεοντολογίας, σε κώδικες διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών από πηγές, σε ζητήματα ηλεκτρονικής ασφάλειας, προστασίας προσωπικών δεδομένων κ.λπ.).

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας διδακτικής προσέγγισης είναι οι μαθητές:

- **Σε επίπεδο γνώσεων**, να μπορούν να αναγνωρίζουν τα προσωπικά τους δεδομένα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά συνδέονται με την ιδιωτική τους ζωή σε καθημερινή βάση. Να είναι σε θέση να διακρίνουν ποια από αυτά ανήκουν στην κατηγορία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Να μπορούν να αναγνωρίσουν τους κινδύνους που διατρέχουν όταν δεν προστατεύουν τα προσωπικά τους δεδομένα και να καταλήξουν σε τρόπους με τους οποίους μπορούν να προστατευθούν.
- **Σε επίπεδο δεξιοτήτων**, να μπορούν να διαχειρίζονται σωστά τα προσωπικά τους δεδομένα, να κρίνουν και να ελέγχουν την γνησιότητα των διαδικτυακών επαφών τους, να διαχειρίζονται σωστά το προφίλ τους στα διάφορα κοινωνικά δίκτυα και να οδηγούνται τις απαιτούμενες τροποποιήσεις του προφίλ τους.
- **Σε επίπεδο στάσεων**, να διερωτώνται για την ορθότητα των κινήσεών τους, να απορρίπτουν ενοχλητικές και ανάρμοστες συμπεριφορές και να υιοθετούν ώριμη και υπεύθυνη στάση απέναντι στη διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Προσωπικά Δεδομένα

Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα είναι πληροφορίες που αφορούν ένα ταυτοποιημένο ή ταυτοποιήσιμο εν ζωή άτομο. Διαφορετικές πληροφορίες οι οποίες, εάν συγκεντρωθούν όλες μαζί, μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση ενός συγκεκριμένου ατόμου, αποτελούν επίσης δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα. Η έκθεση των προσωπικών δεδομένων που παρατηρείται μέσω της χρήσης του Διαδικτύου, παίρνει τεράστιες διαστάσεις λόγω της ευρείας χρήσης των κοινωνικών δικτύων, μέσω των οποίων οι χρήστες δημιουργούν προφίλ και να διαμοιράζουν περιεχόμενο (μηνύματα, εικόνες κ.λπ.). Με αυτό τον τρόπο δημοσιεύεται εθελούσια ένας τεράστιος αριθμός προσωπικών πληροφοριών (Mansfield-Devine, 2008). Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα που χρησιμοποιεί η Grabner-Krauter (2009), τονίζοντας ότι στο τυπικό προφίλ χρήστη των online κοινωνικών δικτύων υπάρχουν πληροφορίες όπως η διεύθυνση κατοικίας,

σε ποιο σχολείο φοιτά και άλλες προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες πολύ συχνά χρησιμοποιούνται από τις τράπεζες ή άλλες online υπηρεσίες σαν δικλείδα ασφαλείας σε περίπτωση απώλειας του κωδικού εισόδου (Tynes2006).

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα θεωρούνται το όνομα και το επώνυμο, η διεύθυνση κατοικίας, η ηλεκτρονική διεύθυνση, ο αναγνωριστικός αριθμός κάρτας, τα δεδομένα τοποθεσίας (π.χ. η λειτουργία δεδομένων τοποθεσίας σε κινητό τηλέφωνο), η διεύθυνση διαδικτυακού πρωτοκόλλου (IP), αναγνωριστικό cookie, το αναγνωριστικό διαφήμισης του τηλεφώνου καθώς και τα δεδομένα που φυλάσσονται από νοσοκομείο ή γιατρό.

Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που θεωρούνται «ευαίσθητα» και υπόκεινται σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις επεξεργασίας είναι δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που αποκαλύπτουν φυλετική ή εθνική καταγωγή, πολιτικά φρονήματα, θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις, συμμετοχή σε συνδικαλιστική οργάνωση, γενετικά δεδομένα, βιομετρικά δεδομένα που υποβάλλονται σε επεξεργασία αποκλειστικά για την ταυτοποίηση ενός ατόμου, δεδομένα σχετικά με την υγεία και δεδομένα σχετικά με τη σεξουαλική ζωή ή τον γενετήσιο προσανατολισμό ενός ατόμου.

Κανονισμός GDPR

Ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία των Δεδομένων, γνωστός και ως General Data Protection Regulation (GDPR), είναι ένα Ευρωπαϊκό νομοθέτημα το οποίο έχει σχεδιαστεί για να επιτρέπει σε μεμονωμένα άτομα να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο των προσωπικών τους δεδομένων και επιβάλλει νέες υποχρεώσεις σε οργανισμούς που συλλέγουν, διαχειρίζονται ή αναλύουν τέτοιου είδους δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων των οργανισμών εκτός της ΕΕ. Ο κανονισμός GDPR αλλάζει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο επιχειρήσεις και οργανισμοί συλλέγουν, επεξεργάζονται και διαχειρίζονται προσωπικά δεδομένα κάθε μορφής. Ο GDPR καθορίζει σε ποιες περιπτώσεις επιτρέπεται να χρησιμοποιούνται, αποθηκεύονται, διαγράφονται, μεταβιβάζονται και εν γένει επεξεργάζονται τα προσωπικά μας δεδομένα και κυρίως, με ποιον τρόπο μπορούμε να τα προστατεύουμε. Ο GDPR επηρεάζει κάθε οργανισμό και εταιρεία στην Ευρώπη, η οποία διαχειρίζεται με οποιονδήποτε τρόπο προσωπικά δεδομένα, αλλά και κάθε εταιρεία που συναλλάσσεται στην επικράτεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι κανόνες είναι πολύπλοκοι και τα πρόστιμα για μη συμμόρφωση πολύ αυστηρά.

Οι βασικοί πυλώνες του κανονισμού GDPR αφορούν στην:

- **Προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών:** Βάσει του νέου κανονισμού απαγορεύεται τη χρήση των *social media* σε παιδιά έως 16 ετών παρά μόνο με τη συγκατάθεση των γονέων.
- **Δικαίωμα στη λήθη:** Ο χρήστης έχει το δικαίωμα να ζητήσει την διαγραφή των δεδομένων του και ο υπεύθυνος επεξεργασίας έχει υποχρέωση άμεσα να τα διαγράψει και, αν τα έχει δημοσιοποιήσει, να ενημερώσει και όλους τους άλλους που τα έχουν αναδημοσιεύσει ότι έχει ζητηθεί η διαγραφή τους.

- **Δικαίωμα ενημέρωσης και πρόσβασης στα δεδομένα:** Ο πολίτης έχει περισσότερη και σαφέστερη ενημέρωση κατά τη συλλογή των δεδομένων του για την επεξεργασία τους και το δικαίωμα πρόσβασης σε αυτά.
- **Δικαίωμα διόρθωσης:** Ο χρήστης έχει το δικαίωμα να απαιτήσει από τον υπεύθυνο επεξεργασίας τη διόρθωση ανακριβών στοιχείων καθώς και τη συμπλήρωση ελλειπόντων δεδομένων που τον αφορούν.
- **Δικαίωμα εναντίωσης στην επεξεργασία:** Ο πολίτης έχει το δικαίωμα να αντιταχθεί στην επεξεργασία των δεδομένων του υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ιδίως όταν πρόκειται για κατάρτιση «προφίλ» ή για σκοπούς απευθείας εμπορικής προώθησης.

Η ρυθμιστική αρχή στην Ελλάδα είναι η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (<https://www.dpa.gr/>) η οποία λειτουργεί ως μια συνταγματικά κατοχυρωμένη ανεξάρτητη Αρχή. Η διενέργεια διοικητικών ελέγχων καθώς και η εξέταση σχετικών καταγγελιών, προσφυγών και ερωτημάτων σχετικά με την εφαρμογή του νόμου και την προστασία των δικαιωμάτων των αιτούντων όταν αυτά θίγονται από την επεξεργασία δεδομένων, περιλαμβάνονται μεταξύ των ελεγκτικών αρμοδιοτήτων της Αρχής.

Μεθόδευση: Τα διδακτικά βήματα

Βήμα 1^ο: Προκειμένου να υλοποιηθεί ο άξονας που σχετίζεται με τους γνωστικούς στόχους, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν online ερωτηματολόγιο με σκοπό να ελέγξουν τις γνώσεις που έχουν σε διάφορα θέματα σχετικά με την ασφαλή χρήση του υπολογιστή και των online υπηρεσιών (<http://www.safeline.gr/survey/index.php>). Το ερωτηματολόγιο αυτό ήταν βασισμένο στο αντίστοιχο Κουίζ Επίγνωσης που δημιούργησε ο ENISA, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια Δικτύων και Πληροφοριών.

Βήμα 2^ο: Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων προκειμένου οι μαθητές:

- να σκεφτούν σε ποιες καθημερινές τους συνήθειες αποκαλύπτονται ή χρησιμοποιούνται προσωπικά τους δεδομένα.
- να περιγράψουν την αντίληψή τους περί προστασίας προσωπικών δεδομένων και ιδιωτικότητας.
- να αναφέρουν κάποια περίπτωση που παραβιάστηκαν προσωπικά δεδομένα δικά τους ή κάποιου άλλου.
- να προβληματιστούν για το πόσο ανώνυμοι θεωρούν πως είναι στο διαδίκτυο.
- να αναρωτηθούν εάν υπάρχουν φορές που νιώθουν ότι μπορεί κάποιος να τους παρακολουθεί ή ότι κάποια από τα στοιχεία που δημοσιοποιούν μπορεί να τους προκαλέσουν προβλήματα στο μέλλον.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο, κυρίως μέσω ιστοσελίδων διαδικτυακών αγορών, φόρουμ, ιστολογίων (blogs), καθώς και σελίδων κοινωνικής δικτύωσης

Βήμα 3^ο: Έπειτα οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, αναπτύσσοντας πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας και καλλιεργώντας μέσα από όλες τις δραστηριότητες, δεξιότητες και στάσεις τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2000) και ανά ομάδα συγκέντρωσαν πληροφορίες για τα παρακάτω θέματα:

- Ποια είναι τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα;
- Ποια δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα θεωρούνται ευαίσθητα;
- Τι αποτελεί επεξεργασία δεδομένων;
- Ποια είναι τα δικαιώματα των χρηστών;
- Πώς μπορώ να έχω πρόσβαση στα δεδομένα μου προσωπικού χαρακτήρα που κατέχει μια εταιρεία/ένας οργανισμός;
- Τι είναι η παραβίαση δεδομένων και τι πρέπει να κάνουμε;
- Ποια είναι η αρμόδια ρυθμιστική αρχή στην Ελλάδα;
- Γιατί είναι σημαντική η προστασία των προσωπικών μας δεδομένων.

Βήμα 4^ο: Προκειμένου να υλοποιηθεί ο άξονας που σχετίζεται με τους στόχους δεξιοτήτων, μια ομάδα μαθητών έπαιξαν παιχνίδι ρόλων αναπαράγοντας μια προσωπική τους ιστορία ενώ μια δεύτερη ομάδα μαθητών ασχολήθηκε με παιχνίδι αντιπαράθεσης ιδεών (debate). Οι μαθητές μιας τρίτης ομάδας εφάρμοσε τις γνώσεις που απέκτησαν δημιουργώντας ένα σενάριο που φώτιζε το θέμα της υποκλοπής των προσωπικών δεδομένων και την αντιμετώπισή της με τη χρήση του κανονισμού GDPR. Στη συνέχεια, ανέλαβαν τους αντίστοιχους θεατρικούς ρόλους, έκαναν πρόβες, βιντεοσκοπήσαν την ιστορία τους, επεξεργάστηκαν το παραγόμενο βίντεο με το λογισμικό επεξεργασίας βίντεο Filmora και το βίντεο αυτό ανέβηκε στο youtube. Τέλος μια τέταρτη ομάδα ανέλαβε να δημιουργήσει μια σχετική παρουσίαση με το λογισμικό Powerpoint.

Βήμα 5^ο: Σε επίπεδο στάσεων οι μαθητές συνεργάστηκαν και παρουσίασαν τα δύο παραγόμενα (ταινία και παρουσίαση) σε φεστιβάλ ψηφιακής δημιουργίας, στο διαγωνισμό saferinternet4kids του 2019 καθώς επίσης και σε ημερίδα για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, που διοργάνωσε η σχολική μονάδα. Παρουσιάζοντας τα έργα τους προσπάθησαν να τονίσουν τον κίνδυνο και σε άλλους συνομήλικούς τους και να τους πείσουν να υιοθετήσουν πιο υγιείς διαδικτυακές συνήθειες.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της παραπάνω διδακτικής πρότασης μπορούν να χαρακτηρισθούν εξαιρετικά ενθαρρυντικά. Η διδακτική διαδικασία, υπήρξε πολύ αποδοτική καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίθηκε θετικά. Μέσα από την αξιοποίηση των βιωματικών τεχνικών δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν προσωπικά στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να αποκτήσουν

αυτοπεποίθηση συνειδητοποιώντας ότι η προσωπική τους ερμηνεία είναι σημαντική. Εξαιτίας της δυνατότητας ελεύθερης διατύπωσης ιδεών και συναισθημάτων και της ενθάρρυνσης για προσωπική έκφραση παρατηρήθηκε συμμετοχή ακόμη και των πιο αδύνατων. Παράλληλα οι συγκεκριμένες διαδικασίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εκπληρώνοντας έναν από τους υψηλότερους στόχους της μάθησης. Επιπρόσθετα, έγινε σαφές ότι εκπληρώθηκαν στο μέγιστο βαθμό και οι υπόλοιποι μαθησιακοί στόχοι. Πιο αναλυτικά οι μαθητές έμαθαν για την πολιτική ιδιωτικότητας των ιστοσελίδων που επισκέπτονται καθώς και την σημασία της προστασίας της ιδιωτικότητάς τους. Προβληματίστηκαν σχετικά με τον αν πρέπει να απαντούν σε κάθε πρόκληση αποκάλυψης προσωπικών δεδομένων και αν πρέπει να δίνουν τη συγκατάθεσή τους για την χρησιμοποίηση των δεδομένων τους για διαφημιστικούς σκοπούς. Πείστηκαν πως ο κανονισμός GDPR είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την προστασία των δεδομένων τους και αναγνώρισαν πως ο κόσμος του διαδικτύου είναι ένας σχετικά καινούριος κόσμος ο οποίος μπορεί να γίνει καλύτερος με την συμβολή όλων μας.

Βιβλιογραφία

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016). Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (ΕΕ) 2016/679.
- Νικήτας, Β.(2009). Ασφάλεια και προστασία προσωπικών δεδομένων στο Διαδίκτυο. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Τμήμα Πληροφορικής.
- Grabner-Kräuter, S. (2009). Web 2.0 Social Networks: The Role of Trust. Journal of Business Ethics, December 2009, Volume 90, Supplement4, 505–522.
- Mansfield-Devine, S. (2008). “Anti-social networking: exploiting the trusting environment of Web 2.0”. Network Security, November 2008 (11), 4-7.
- TynesB. (2006). “Internet Safety Gone Wild? Sacrificing the Educational and Psychosocial Benefits of Online Social Environments”. The Journal of Adolescent Health, 22 (6), 575-584.
- Ματσαγγούρας Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα Γρηγόρης
- ΙΤΕ, Γενικός Κανονισμός Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR), Ανάκληση από το διαδίκτυο στις 20 Μαρτίου 2019 από <https://saferinternet4kids.gr/gdpr/>
- Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, Ανάκληση από το διαδίκτυο στις 20 Μαρτίου 2019 από <https://www.dpa.gr>

Η αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων

Δρ Ελευθέριος Βέτσιος

*Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του 1ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας κλ.
Π.Ε.02, vetsios@gmail.com*

Περίληψη

Η πανδημία του COVID-19 που ενέσκηψε στη χώρα μας τον χειμώνα του 2020 προκάλεσε αλυσιδωτές αντιδράσεις σε επιμέρους δομές και συστήματα της κοινωνίας. Σε αυτή την περίοδο που η λειτουργία των σχολικών μονάδων ανεστάλη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κλήθηκε να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο, συμβάλλοντας στην, όσο δυνατόν, ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανακάλυψη νέων τρόπων διδασκαλίας, την προώθηση νέων στρατηγικών μάθησης και την πρόσβαση σε νέες πηγές γνώσεων. Η παρούσα εισήγηση αναδεικνύει τα ψηφιακά περιβάλλοντα που μπορεί ένας φιλόλογος εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδακτικής πρακτικής με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διεργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακά περιβάλλοντα, φιλολογικά μαθήματα

Εισαγωγή

Η πανδημία του COVID-19 που ενέσκηψε στη χώρα μας τον χειμώνα του 2020 προκάλεσε αλυσιδωτές αντιδράσεις σε επιμέρους δομές και συστήματα της κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα από τις κατώτερες έως τις ανώτερες δομές του υπέστη δυνατός κραδασμούς, αφού αρχικά ανέστειλε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ξεκίνησε σταδιακά τη μετάβασή του σε εναλλακτική-εξ αποστάσεως διδασκαλία. Είναι γεγονός πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία διδακτική μεθοδολογία η οποία χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αρχών, το οποίο καλύπτει μεθοδολογικά τη διδασκαλία από απόσταση. Βεβαίως, στις έκτακτες και πιεστικές συνθήκες που βίωσε η χώρα μας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε και το πλέον πρόσφορο εργαλείο για να διατηρήσουν οι μαθητές την επαφή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό που έγινε στην Ελλάδα (αλλά και σε όλο τον κόσμο γύρω μας) βιβλιογραφικά αναγνωρίζεται με τον όρο *Emergency Remote Teaching* -Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και αφορά προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας σε εναλλακτικό τρόπο παράδοσης λόγω περιστάσεων κρίσης (CRLT, 2020; Davison College, 2020; Hodges et al, 2020). Σε αντίθεση με τα μαθήματα/δράσεις που σχεδιάζονται από την αρχή για το οικοσύστημα της εκπαίδευσης από Απόσταση, η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία περιλαμβάνει τη χρήση πλήρως απομακρυσμένων λύσεων διδασκαλίας για εκπαίδευση (που διαφορετικά θα παρέχονταν δια ζώσης) τα οποία θα επιστρέψουν σε αυτή τη μορφή μόλις κατασταλεί η κρίση ή η έκτακτη ανάγκη. Ο πρωταρχικός στόχος της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας δεν είναι να επαναδημιουργηθεί

ένα ισχυρό εκπαιδευτικό οικοσύστημα, αλλά να παράσχει προσωρινή πρόσβαση σε οδηγίες και εκπαιδευτικές υποστηρίξεις με τρόπο που να είναι γρήγορος και αξιόπιστος στη περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή κρίσης. Επομένως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την αρωγή των ψηφιακών εργαλείων κλήθηκε να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο, συμβάλλοντας στην ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο όρος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) αναφέρεται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και μαθησιακές καταστάσεις κατά την εφαρμογή των οποίων ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτής βρίσκονται σε γεωγραφική απόσταση μεταξύ τους και η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται κατά κύριο λόγο σε ψηφιακά μέσα με χρήση ψηφιακού ή έντυπου υλικού (Keegan, 2000). Σε αυτού του είδους την εκπαιδευτική διαδικασία δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση και λιγότερο στη διδασκαλία, και η γνώση δημιουργείται - αποκτάται μέσα από την κοινωνική δραστηριότητα, την ενεργό συμμετοχή και την επικοινωνία των εκπαιδευομένων (Berge, & Collins, 1995). Τα δύο κύρια στοιχεία που εμπεριέχονται στην Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι η εξ' αποστάσεως διδασκαλία με τον εκπαιδευτή να αναλαμβάνει τον ρόλο του διδάσκοντα. Και η εξ' αποστάσεως μάθηση με τον εκπαιδευόμενο να αναλαμβάνει το ρόλο του μαθητή (Keegan, 2000).

Στα συστήματα εξΑΕ ένα νέο πλαίσιο εκπαίδευσης αναδύεται, ένας νέος ρόλος του διδάσκοντα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το έργο και οι δεξιότητες που απαιτούνται από έναν διδάσκοντα στην εξΑΕ διαφέρουν απ' αυτές ενός διδάσκοντα σ' ένα συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, «εφόσον διαφέρουν οι συνθήκες μέσα στις οποίες συντελείται η διδασκαλία και η μάθηση» (Λιοναράκης, 2006). Ο νέος ρόλος σε σχέση με τον συμβατικό, προσανατολίζεται και στοχεύει προς μία αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση μέσα από την ολόπλευρη αξιοποίηση των επιμέρους διεργασιών της εξΑΕ, της επικοινωνίας, συμβουλευτικής και υποστήριξης. Πραγματοποιείται έτσι μια μεγάλη μετακίνηση από παλιά πρότυπα διδακτικής διαδικασίας προς τη δημιουργία ενός νέου προτύπου διδάσκοντα που υποστηρίζει και ενθαρρύνει συνεχώς την προσπάθεια των διδασκόμενων από απόσταση, ώστε «η παράμετρος της απόστασης να μη θεωρείται ως γεωγραφική αλλά ως παιδαγωγική» (Moore, 1980). Ο νέος ρόλος είναι κρίσιμος και πολύπλοκος με ζητούμενο την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο ενός συστήματος εξΑΕ και απαιτεί ένα μοναδικό σύνολο επαγγελματικών ικανοτήτων (Παπαδημητρίου, 2014).

Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Υπάρχουν πολλές μορφές εκπαίδευσης από απόσταση. Κάποιες απ' αυτές κάνουν προσομοίωση της διδασκαλίας που γίνεται μέσα στην τάξη με πλήρη επικοινωνία καθηγητών και μαθητών σε πραγματικό χρόνο, κάποιες άλλες υποστηρίζουν την ανεξάρτητη μάθηση που κατευθύνεται από τον εκπαιδευόμενο, ενώ υπάρχει και το μεικτό μοντέλο.

Σύγχρονη (ταυτόχρονη) εκπαίδευση

Με τον όρο Σύγχρονη Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση (Synchronous Distance Education) αποτυπώνεται ένα εκπαιδευτικό γεγονός πραγματικού χρόνου, το οποίο καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό και όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται την ίδια χρονική στιγμή στο διαδίκτυο και επικοινωνούν μεταξύ τους (Chute, et al, 2000). Ουσιαστικά αναφέρεται ως μια διαδικτυακή τηλεδιάσκεψη.

Οι πλατφόρμες διαδικτυακής τηλεδιάσκεψης που χρησιμοποιούνται για τη σύγχρονη εκπαίδευση είναι ουσιαστικά πακέτα λογισμικού, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να “συναντώνται” ταυτόχρονα σε ένα (online) διαδικτυακό περιβάλλον. Σε αυτού του είδους τις τηλεδιασκέψεις όλοι οι συμμετέχοντες στη συνεδρία βρίσκονται μπροστά από τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή (Η/Υ) τους και με δίαυλο το διαδίκτυο και εργαλείο κάποιο λογισμικό που είναι εγκατεστημένο τοπικά στον υπολογιστή, είτε με διαδικτυακή εφαρμογή και ακολουθώντας κάποιον προκαθορισμένο σύνδεσμο συνδέονται και επικοινωνούν μεταξύ τους. Λόγω των επιμέρους εργαλείων τεχνολογίας που προσφέρουν αυτού του είδους οι πλατφόρμες ευνοούν την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών και ενισχύουν με αυτό τον τρόπο την διαδικασία μάθησης (Τσαλουκίδης, 2019).

Δύο είναι οι βασικές κατηγορίες των λογισμικών διαδικτυακής τηλεδιάσκεψης. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν πλατφόρμες, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν μόνο ήχο και video ως μέσο επικοινωνίας των χρηστών. Αυτό επιτρέπει στον εκπαιδευτή –διαχειριστή την υλοποίηση με ευκολία μιας συνεδρίας. Στη δεύτερη κατηγορία, στην οποία ανήκουν και τα περισσότερα λογισμικά, παρέχονται πολύ περισσότερες δυνατότητες, όπως η διαμοίραση αρχείων και εγγράφων, η διαμοίραση της οθόνης, ταυτόχρονη επεξεργασία δεδομένων από όλους τους χρήστες, ταυτόχρονη χρήση διαφορετικών φορμών επικοινωνίας, οι οποίες παλαιότερα αποτελούσαν αυτόνομες υπηρεσίες, υποστηριζόμενες από Η/Υ, που επιτρέπουν κατά τη διάρκεια της συνεδρίας την επεξεργασία, τροποποίηση, αντιγραφή και διαμοίραση του υλικού. Όπως είναι φανερό αυτή η κατηγορία λογισμικού διαδικτυακής τηλεδιάσκεψης προσπαθεί να συγκεντρώσει και να ενοποιήσει σε ένα και μοναδικό εργαλείο τηλεεκπαίδευσης επιμέρους υπηρεσίες συνεργασίας υποστηριζόμενες από έναν Η/Υ (Τσαλουκίδης, 2019).

Ασύγχρονη (ετερόχρονη) εκπαίδευση

Η Ασύγχρονη Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση (Asynchronous Distance Education) δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές δεν είναι ανάγκη να βρίσκονται συγκεντρωμένοι μαζί στον ίδιο χώρο ή την ίδια χρονική στιγμή. Αντίθετα, μπορούν να επιλέγουν μόνοι τους το προσωπικό τους εκπαιδευτικό χρονικό πλαίσιο και να συλλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με αυτό (Chute, et al, 2000). Η ασύγχρονη εκπαίδευση είναι περισσότερο ευέλικτη από την σύγχρονη. Στο είδος αυτό της εκπαίδευσης ανήκει η *Αυτοδιδασκαλία, η Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση και η Συνεργαζόμενη Εκπαίδευση*.

Στην *Αυτοδιδασκαλία* ο εκπαιδευόμενος εκπαιδεύεται μόνος του χρησιμοποιώντας όποιο μέσο κρίνει αυτός κατάλληλο (βιβλία, Internet κλπ.).

Στην *Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση* ισχύει ότι και στην Αυτοδιδασκαλία μόνο που υπάρχει και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα επικοινωνίας με τον υπεύθυνο εκπαιδευτή είτε με φυσική παρουσία στην τάξη, είτε μέσω δικτύου (internet, e-mail κλπ.) είτε μέσω audio ή και video conference και προφανώς τις ώρες εκείνες θεωρείται ότι έχουν σύγχρονη εκπαίδευση.

Στην *Συνεργαζόμενη (Collaborative) Εκπαίδευση* εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν ασύγχρονα μεταξύ τους, οι εκπαιδευόμενοι μελετούν στον δικό τους χρόνο, ακολουθούν όμως ένα χρονοδιάγραμμα παράδοσης των εργασιών.

Μεικτή εκπαίδευση

Με τον όρο Μεικτή Εκπαίδευση (Blended Learning) χαρακτηρίζεται ο συνδυασμός Σύγχρονης και Ασύγχρονης μορφής εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να λειτουργούν συνδυαστικά και να συμπληρώνουν η μια την άλλη, έχοντας ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος συνδυαστικής μάθησης (Αναστασιαδης, 2005). Έτσι ο μαθητής έχει το πλεονέκτημα να καθορίζει ο ίδιος τον χρόνο του και τον ρυθμό μάθησης κατά την ασύγχρονη περίοδο εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις σύγχρονες συνεδρίες σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα προσεγγίζει τη μάθηση και τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές του και οι μαθητές με τη σειρά τους επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο, τόσο με τον εκπαιδευτικό τους όσο και με τους υπολοίπους συμμαθητές τους ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις, χωρίς να αισθάνονται απομακρυσμένοι – αποξενωμένοι από την εκπαιδευτική ομάδα και την εκπαιδευτική διαδικασία (Macropoulos, et al, 2008).

Ο φιλόλογος και τα ψηφιακά μέσα στη διδακτική πρακτική

Καθώς η «Τεχνολογία της Γνώσης» εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς, δημιουργούνται νέες απαιτήσεις και από επαγγέλματα που παραδοσιακά δε συνδέονταν με την τεχνολογία και τις εφαρμογές της. Ένα από αυτά τα επαγγέλματα είναι και του εκπαιδευτικού ανθρωπιστικών σπουδών, που καλείται να χρησιμοποιήσει τα ψηφιακά μέσα προς όφελος της διδακτικής διαδικασίας. Για το επάγγελμα του φιλόλογου, η εισαγωγή των ΤΠΕ και η χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου μπορούν να ενισχύσουν το ρόλο του και να διευκολύνουν τη διδακτική του πορεία. Μέσω διαδραστικών προγραμμάτων και λογισμικών πακέτων μπορεί με ευκολία να έχει πρόσβαση σε πληθώρα πηγών και γνώσεων (Μυρογιάννη & Μαυροσκούφης 2004). Οι επισκέψεις σε ψηφιακά περιβάλλοντα που σχετίζονται με τα φιλολογικά μαθήματα δίνουν τη δυνατότητα για υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων (Τζιφόπουλος, 2009).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και περιβαλλόντων στην παρουσίαση του περιεχομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει πολλές και σημαντικές δυνατότητες στον φιλόλογο εκπαιδευτικό. Έτσι, σύμφωνα με τον Peters (2000), τα ψηφιακά μέσα αυξάνουν τη δραστηριότητα των μαθητών και τη διαδραστικότητα. Οι μαθητές ωθούνται σε πιο υψηλά επίπεδα αφαιρετικής σκέψης, αναπτύσσουν κίνητρα μάθησης, ενισχύουν την κατανόηση, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να αποφασίσουν και να επιλέξουν τα βήματα της αυτόνομης μαθησιακής πορείας τους. Άλλωστε, δίνουν τη δυνατότητα παρουσίασης του περιεχομένου της διδασκαλίας με τρόπο πιο ενδιαφέροντα, πιο περιεκτικό, πιο ευέλικτο, πιο διαφοροποιημένο, πιο «πολύχρωμο», κυριολεκτικά και μεταφορικά. Παράλληλα υποστηρίζεται ότι ο συνδυασμός εικόνας, ήχου και λόγου διεγείρει πολλαπλά αλλά και διατηρεί αμείωτη την προσοχή των εκπαιδευομένων ενώ δρα καταλυτικά και μακροπρόθεσμα στη μνήμη τους καθιστώντας πιο σταθερή τη μάθηση (Λιοναράκης, κ.ά. 2018)

Ψηφιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων

Παρακάτω παρουσιάζονται 30 ιστοχώροι που θεωρούμε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων:

- Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει σχεδιάσει και υλοποιήσει αυτή τη δικτυακή πύλη για να υποστηρίξει τη μελέτη και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Απευθύνεται σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς, φοιτητές, μαθητές και όσους ενδιαφέρονται για την ελληνική γλώσσα, εντός και εκτός Ελλάδας. Προσπαθεί να καλύψει την ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της (αρχαία ελληνική, μεσαιωνική ελληνική, νεοελληνική), καθώς και σημαντικά ζητήματα συγχρονίας.

- Πολύτροπη Γλώσσα

Η ιστοσελίδα Πολύτροπη Γλώσσα, που δημιούργησε η Ομάδα Δημιουργικής Έκφρασης, προσφέρει υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο. Διευρύνει και εμπλουτίζει τα εγχειρίδια «Έκφραση-Έκθεση». Στηρίζεται σε σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες και παιδαγωγικές μεθόδους και διαλέγεται με τις ψηφίδες του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Προωθεί την κριτική ανάγνωση και παραγωγή κειμένων, αξιοποιεί τις τέχνες ως εργαλεία κριτικού στοχασμού και βιωματικής μάθησης για την παραγωγή λόγου και συνδέει τη διδασκαλία της γλώσσας με τη λογοτεχνία. Το υλικό, διαρθρωμένο σε θεματικές ενότητες και όχι κατά τάξεις, έχει δυναμική σύσταση και μορφή. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει το δικό του διδακτικό εγχειρίδιο ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του.

- Ψηφίδες για την ελληνική Γλώσσα και την γλωσσική εκπαίδευση

Οι Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα περιλαμβάνουν ποικίλους ψηφιακούς πόρους, σώματα κειμένων, εργαλεία, μελέτες, οπτικο-ακουστικό υλικό, οδηγούς, εκπαιδευτικά σενάρια κ.ά., που λειτουργούν συμπληρωματικά με το ήδη διαθέσιμο υλικό στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

- Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού

Η ηλεκτρονική έκδοση του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού περιλαμβάνει ευρύ πολιτισμικό υλικό στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Ανθολόγιο κειμένων από την Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, Ανθολόγιο Αναγνώσεων (σε μορφή αρχείων mp3), Ανθολόγιο Μαρτυριών και Ανθολόγιο Παιδικής Παράδοσης, ένα Χρονολόγιο (1801-1981), Έργα Αναφοράς και χρήσιμες διαδικτυακές Συνδέσεις.

- Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο

Στις συλλογές του Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου (ΕΛΙΑ) σώζονται τα πλούσια ίχνη δύο αιώνων. Αρχεία, έντυπα, φωτογραφίες, χάρτες και εφήμερα μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε, να κατανοούμε και να ανασυνθέτουμε με πολλούς τρόπους πτυχές της ιστορίας και του πολιτισμού της νεότερης Ελλάδας.

- Μυριόβιβλος

Ψηφιακή βιβλιοθήκη της Εκκλησίας της Ελλάδας με λειτουργικά και πατερικά κείμενα, έργα βυζαντινής και νεοελληνικής γραμματείας.

- Πανδέκτης

Ο ΠΑΝΔΕΚΤΗΣ περιλαμβάνει σημαντικές ψηφιακές συλλογές ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών. Πρόκειται για συλλογές από τα Ινστιτούτα Νεοελληνικών Ερευνών, Βυζαντινών Ερευνών, και Ελληνικής και Ρωμαϊκής Αρχαιότητας, που ψηφιοποιήθηκαν και διατίθενται ψηφιακά από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Οι συλλογές περιέχουν πληροφορίες για την ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην επιστημονική κοινότητα αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο.

- Κάτοπτρον

Το ΚΑΤΟΠΤΡΟΝ είναι ένα ολοκληρωμένο πληροφορικό σύστημα, το οποίο διαχειρίζεται με ενιαίο τρόπο ιστορικές πληροφορίες, που αφορούν την ελληνική παιδεία, τη φιλοσοφία και τις επιστήμες από το 17ο ως τις αρχές του 19ου αιώνα.

- Ανοικτή Βιβλιοθήκη

Η Ανοικτή Βιβλιοθήκη ιδρύθηκε το 2010 και αποτελεί ένα αποθετήριο με χιλιάδες ελληνικά ψηφιακά βιβλία που είναι ελεύθερα πνευματικών δικαιωμάτων ή που διανέμονται ελεύθερα και νόμιμα στο διαδίκτυο από τους δημιουργούς / τους εκδότες.

- Το αρχείο της ΕΡΤ

Το πλουσιότερο οπτικοακουστικό αρχείο της Ελλάδας που αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

- Ελληνικός Πολιτισμός

Στον ιστοχώρο διατίθεται υλικό σχετικά με: την αρχαία ελληνική τέχνη (αρχιτεκτονική, πλαστική, αγγειογραφία), τις μεγάλες μάχες, την Οδύσσεια, την Ιλιάδα, τον Ηρόδοτο και την Ελένη. Επίσης, θα βρείτε τη γραμματική και το συντακτικό της αρχαίας και της νέας ελληνικής με πολλές ασκήσεις εμπέδωσης. Ακόμη, τα αρχαία ελληνικά του γυμνασίου και του λυκείου με μεταφράσεις και διαφόρων ειδών ασκήσεις. Για τους υποψήφιους των θεωρητικών σχολών υπάρχει και η θεματογραφία. Επιπλέον υπάρχουν και ιστορικοί χάρτες.

- Η βιβλιοθήκη της Βουλής των Ελλήνων

Η Βιβλιοθήκη της Βουλής, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, έχει ψηφιοποιήσει σημαντικά τμήματα των συλλογών της προκειμένου να τα διαφυλάξει από τη φθορά του χρόνου και της χρήσης, αλλά και να τα καταστήσει προσβάσιμα στο ευρύτερο κοινό μέσω του διαδικτυακού τόπου της.

- Ελληνική Ιστορία από το ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

Ελληνική Ιστορία στο Διαδίκτυο, που έχει αναπτυχθεί από το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. Αποτελεί έναν πρωτοποριακό τρόπο παρουσίασης της Ελληνικής Ιστορίας στο παγκόσμιο κοινό και έχει παραχθεί από διακεκριμένους ιστορικούς, ερευνητές, αρχαιολόγους και επιστήμονες της πληροφορικής του τόπου μας. Αναφέρεται σε όλες τις εκφάνσεις της δραστηριότητας των Ελλήνων: πολιτικοστρατιωτική ιστορία, τέχνες, γράμματα, πολιτισμός, ιδιωτικός βίος, κοινωνία, οικονομία κτλ., από την Προϊστορία έως τις μέρες μας. Συνοδεύεται δε από εκτενή βιβλιογραφία, χρονολόγια και πλουσιότατο φωτογραφικό υλικό.

- MEMORO – Τράπεζα αναμνήσεων

Το MEMORO είναι μια διαρκώς αναπτυσσόμενη συλλογή, στην οποία ο καθένας μπορεί να συμβάλλει, συλλέγοντας και καταγράφοντας τις εμπειρίες και τις αναμνήσεις ανθρώπων γεννημένων πριν το 1950. Στόχος του είναι η διατήρηση και προώθηση της ιστορίας και του πολιτισμού μέσω της ανάδειξης της ατομικής και συλλογικής μνήμης.

- TRAVELOGUES – Με το βλέμμα των Περιηγητών

Η ιστοσελίδα αυτή του Ιδρύματος Αικατερίνη Λασκαρίδη προβάλλει, για πρώτη φορά, εμπεριστατωμένα και τεκμηριωμένα το σύνολο σχεδόν του εικονογραφικού υλικού που προέρχεται από περιηγητικές εκδόσεις.

- ΟΔΥΣΣΕΑΣ – Κόμβος του Υπουργείου Πολιτισμού

Δρόμοι πάνω στους οποίους περπάτησε ο δυτικός πολιτισμός για να φτάσει στη σημερινή του μορφή.

- Ακολουθήσε τον ΟΔΥΣΣΕΑ

Ο ταξιδευτής Οδυσσέας θα σας οδηγήσει σε ένα συναρπαστικό ταξίδι στον ελληνικό πολιτισμό από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Καλεί για συνταξιδιώτες του μαθητές, εκπαιδευτικούς και όσους ενδιαφέρονται να μάθουν για την πολιτιστική μας κληρονομιά με πρωτότυπο και ψυχαγωγικό τρόπο.

- Η Αρχαία Ελλάδα του Βρετανικού Μουσείου

Πληροφορίες και διαδραστικά παιχνίδια για τη ζωή στην αρχαία Ελλάδα.

- Ο Ιστορικός Άτλαντας της Μεσογείου

Αυτή η ιστοσελίδα έχει ως στόχο να χαρτογραφήσει τη μακρά ιστορία της Μεσογείου. Κάθε χάρτης έχει έναν πλούτο της γνώσης, όταν πατήσετε οποιοδήποτε χαρακτηριστικό των χαρτών μπορείτε να περιηγηθείτε σε περιγραφές σημαντικών πόλεων ή γεγονότων.

- Interactive World History Atlas since 3000 BC

Διαδραστικός Άτλας της Παγκόσμιας Ιστορίας από το 3000 π.Χ.

- CHRONAS

Το «Chronas» είναι ένας συνδυασμός των ελληνικών ονομάτων Χρόνος και Άτλας και η ονομασία είναι ενδεικτική των πεδίων στα οποία εστιάζει: την ιστορία και τη γεωγραφία.

- Καστρολόγος – Κάστρα της Ελλάδος

Κάστρα, Πύργοι και Φρούρια της Ελλάδας

- Histogramphy

Ένα διαδραστικό χρονοδιάγραμμα που εκτείνεται στην ιστορία της ανθρωπότητας από το Big Bang έως το 2015.

- Εξερευνώντας τον κόσμο του Βυζαντίου

Σύστημα Ψηφιακών Διαδραστικών Υπηρεσιών Εκπαίδευσης και Προβολής για τον Βυζαντινό Πολιτισμό.

- Ανέμη

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών.

- Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος

Ψηφιακή βιβλιοθήκη Εφημερίδων και Περιοδικού Τύπου

- Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα

Το έργο «Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα», που έχει αναλάβει και υλοποιεί το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, αποσκοπεί στην επίλυση του χρόνιου προβλήματος της κατάρτισης, υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αποτελεί μια φιλόδοξη και πρωτοποριακή προσπάθεια που με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών δημιουργεί μια κατάλληλα διαμορφωμένη ηλεκτρονική πύλη, προκειμένου να προσφέρει στους φιλόλογους πλήρη και συνεχή υποστήριξη αλλά και δυνατότητες διαρκούς αυτομόρφωσής τους σε θέματα διδακτικής θεωρίας και πράξης. Οι υπηρεσίες του έργου μπορούν να αξιοποιηθούν και από τους διδάσκοντες στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων αλλά και τους μαθητές.

- SearchCulture

Ο Ελληνικός Συσσωρευτής Ψηφιακού Περιεχομένου Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

- Φωτόδεντρο

Το Φωτόδεντρο είναι ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κεντρική e-υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Είναι ανοιχτό σε όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο.

- Ο Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας

Ο Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας είναι μια ψηφιοποιημένη πρωτογενής πολιτιστική συλλογή κειμένων της νεοελληνικής γραμματείας, που περιλαμβάνει κυρίως αντιπροσωπευτικά κείμενα συγγραφέων από όλα τα λογοτεχνικά είδη.

Συμπεράσματα

Η τεχνολογική εξέλιξη δίνει τη δυνατότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αξιοποιήσει σύγχρονα εργαλεία σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης μαθημάτων με στόχο την επέκταση των παρεχόμενων υπηρεσιών και τη βελτίωση της μαθησιακής διεργασίας για αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την χρήση ψηφιακών εργαλείων και περιβαλλόντων, οι ενεργητικές μέθοδοι γίνονται το επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε περιόδους κρίσεως.

Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν ενεργό ρόλο στη παροχή νέων παιδαγωγικών στρατηγικών και στις πρακτικές μάθησης με επίκεντρο το μαθητή. Επιπλέον, διαμοιράζονται τις ιδέες τους σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας μέσω εποικοδομητικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση, ενώ παράλληλα προσφέρουν πρόσβαση σε πολυμεσικό περιεχόμενο και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων με σκοπό την ενσωμάτωση και τη συσχέτιση με την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Διϊσμού. *Στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 11 – 13 Νοεμβρίου 2015.
- Berge, Z. L., & Collins, M. (1995). Computer-mediated scholarly discussion groups. *Computers & Education*, 24(3), 183-189.
- Chute, A., Sagers, P. and Gardner, R. (2000). *Networked Learning Environments*, CEDL.
- CRLT (2020). *Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency*, by CRLT and the Center for Academic Innovation 12 March 2020. Ανακτήθηκε από <http://crlt.umich.edu/getting-started-teaching-remotely-emergency> στις 13-4-2020.
- Davison College (2020). *Emergency Remote Teaching Resources, Hold Your Classes During Emergency Closures*, Davidson College Library. Ανακτήθηκε από <https://davidson.libguides.com/remote-teaching> στις 13-4-2020.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A., (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *EDUCAUSE Review*, 27 March 2020. Ανακτήθηκε <https://bit.ly/2y8dEfe> στις 13-4-2020.

- Keegan, D., (2000). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, μτφρ. Α. Μελίστα, Αθήνα.
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή κι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., Παπαδημητρίου, Σ., Χαροφύλακα, Α.-Μ., Αγγέλη, Α., Τζήλου, Γ., (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 14, Number 1, 2018 Section two* © Open Education
- Makropoulos, C., Katsiri, A., Assimacopoulos, D., & Mimikou, M. (2008). E-learning: roles in distance and traditional postgraduate engineering courses. *Journal of Education, Informatics and Cybernetics*, 1(2), pp. 45-50.
- Moore, M.G. (1980). *Independent study*. In R. Boyd and J. Apps, (eds). *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 16-31.
- Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. (2004). *Φιλολόγοι στον Υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). *Ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα
- Peters, O. (2000). Digital Learning Environments: New Possibilities and Opportunities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1), 3-8. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/34ypmMh> στις 13/4/2020.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2009). *Η πανεπιστημιακή κατάρτιση των υποψηφίων φιλολόγων του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.
- Τσαλουκίδης, Ν. (2019). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στη βασική υποστήριξη της ζωής: Ανάλυση κόστους – Αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Οικονομίας, Διοίκησης και Πληροφορικής, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Τρίπολη.

Αξιοποίηση διαδραστικού λογισμικού Geogebra στην εκπαιδευτική διαδικασία Εικονικό εργαστήριο ανάμιξης διαλυμάτων

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

Περίληψη

Το GeoGebra που αποτελεί ένα δωρεάν ελεύθερο διαδραστικό λογισμικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει γραφτεί σε γλώσσα Java και διατίθεται για διάφορες πλατφόρμες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ενεργή και προσανατολισμένη σε προβλήματα διδασκαλία, ενισχύοντας τον μαθηματικό πειραματισμό και την διερεύνηση. Δημιουργήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα μαθηματικές έννοιες, αλλά επεκτείνεται και στα πεδία της Φυσικής και της Χημείας. Το προτεινόμενο σενάριο μελετά τη μεταβολή της περιεκτικότητας των διαλυμάτων μετά από ανάμιξη. 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. Με δεδομένες τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών για κατανόηση της ενότητας των διαλυμάτων, το ανοιχτού κώδικα λογισμικό GeoGebra εκτιμάται ότι μπορεί να αποτελέσει μια καλή επιλογή για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και να συνεισφέρει στην άρση παρανοήσεων και στην υποστήριξη της διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονικό εργαστήριο, Geogebra, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της εμπέδωσης της ύλης των Υδατικών διαλυμάτων του μαθήματος της Χημείας οι μαθητές διδάσκονται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), εκτός των εκφράσεων περιεκτικότητας διαλυμάτων, τη μεταβολή της περιεκτικότητας που συνοδεύεται μετά από ανάμιξη του διαλύματος με ένα άλλο ίδιας ουσίας.

Το GeoGebra που αποτελεί ένα διαδραστικό λογισμικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει γραφτεί σε γλώσσα Java και διατίθεται για διάφορες πλατφόρμες. Τα περισσότερα τμήματά του αποτελούν ελεύθερο λογισμικό. Αποτελεί δημιουργία του Μάρκου Χόενβαρτερ 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. Χρησιμοποιείται 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 λογισμικό διαθέτει επίσης πόρους για θέματα φυσικής και χημείας (<https://www.geogebra.org/m/vntCpmd>). Το θέμα της ανάμιξης 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

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 ανάμιξης διαλυμάτων,*
- *διαπιστώνουν την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ ανάμιξης και παρασκευής διαλυμάτων*
- *αναγνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ ανάμιξης και παρασκευής διαλυμάτων,*
- *προβλέπουν τα αριθμητικά αποτελέσματα όσον αφορά τη μάζα και την % περιεκτικότητα τελικού διαλύματος που προκύπτει από ανάμιξη 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 ανάμιξη,
- υπολογίζουν τις τιμές έκφρασης % περιεκτικότητας των τελικών διαλυμάτων που προκύπτουν από ανάμιξη,
- αναπτύζουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας σε ομάδα,
- αναπτύζουν κοινωνικές ικανότητες - ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας (διατύπωση επιχειρημάτων, αποδοχή της διαφορετικής άποψης, διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων στην ομάδα, αλληλοβοήθεια, κ.λπ.),
- αναπτύζουν 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.),
- αναπτύζουν θετική στάση απέναντι στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και εργασίας,
- αποκτήσουν σεβασμό της προσωπικότητας και της διαφορετικότητας σκέψης του άλλου.

Τεκμηρίωση του σεναρίου

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες η μάθηση 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).

Σύμφωνα με την Vosniadou (1994), 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. Οι ιδέες αυτές ονομάζονται από τους ερευνητές διαισθητικές ιδέες (intuitive notions) 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.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις που προτείνονται στο πλαίσιο του εποικοδομισμού 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).

Οι μαθητές σύμφωνα με τους ερευνητές κατέχουν απόψεις για τη φύση των μεγεθών που εμπλέκονται. Οι παρανοήσεις προκύπτουν από την αυθόρμητη εφαρμογή βασικών υποθέσεων για τα χαρακτηριστικά των σωμάτων στο φυσικό κόσμο. Ενδεικτικά αναφέρεται: α) τα σωματίδια της ύλης έχουν τις ίδιες ιδιότητες με το μακροσκοπικό αντικείμενο, β) οι αφηρημένες έννοιες, οι διαδικασίες και οι αλληλεπιδράσεις θεωρούνται ως υλικές ουσίες ή ως ιδιότητες μιας υλικής ουσίας και γ) η αλλαγή σε ένα σύστημα προκαλείται πάντα από ένα εξωτερικό παράγοντα (Talanquer, 2006, Σάλτα & Τσουγκράκη, 2009).

Ειδικότερα στη μελέτη των διαλυμάτων σύμφωνα με ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία 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. Διάλυμα ζάχαρης δεν θεωρείται μονοφασικό. Κάποια αόρατα χοντρά σωματίδια που παραμένουν θα μπορούσαν να φιλτραριστούν,*
- *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 οποιεσδήποτε 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 επιπλέον 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 ολόένα 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 διδακτική 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 προτέρων 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 περίπτωση 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 δυάδες - τριάδες οι οποίες ακολουθώντας αυτόνομα ή με βοήθεια του εκπαιδευτικού τις οδηγίες του φύλλου εργασίας μελετούν το φαινόμενο ανάμιξης 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 πράγμα που αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον δημιουργεί 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 της Α΄ Λυκείου σε υλοποίηση πειραμάτων, ένα εικονικό εργαστήριο μπορεί σίγουρα να προσδώσει θετικά στοιχεία στους μαθητές.

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 με διαλύματα και εναλλαγή δεδομένων και ζητούμενων καλύπτοντας έτσι μεγάλη έκταση ασκήσεων διαφορετικής και διαβαθμισμένης δυσκολίας που μπορούν να επεξεργαστούν οι μαθητές.

Υλικοτεχνική υποδομή

Εφόσον οι μαθητές εργαστούν σε ομάδες 2-3 ατόμων, απαιτείται κατάλληλος αριθμός Η/Υ και το μάθημα μπορεί να γίνει σε αίθουσα εργαστηρίου πληροφορικής. Εναλλακτικά, 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.

όσον αφορά 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. Το GeoGebra δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια καλύτερη κατανόηση των μαθηματικών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ενεργή και προσανατολισμένη σε προβλήματα διδασκαλία, ενισχύοντας τον μαθηματικό πειραματισμό και την διερεύνηση τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι (Hohenwarter, M. & Preiner, J. 2007).

Ανάλυση δραστηριοτήτων

Το σενάριο αυτό 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 «ανάμιξης διαλυμάτων».

Το μαθησιακό πρόβλημα που μπορεί να εμφανιστεί συνίσταται στο ότι οι μαθητές έχουν δυσκολία μερικές φορές στην κατανόηση του όρου της διάλυσης. Έτσι π.χ. θεωρούν ότι όταν κάτι διαλύεται, εξαφανίζεται και χάνεται η μάζα του αλλά και ότι τα διαλύματα είναι απλές ουσίες και όχι μείγματα ουσιών.

Η "προβληματική" για την ενότητα ή αλλιώς το αρχικό ερώτημα που θέτει ο καθηγητής είναι: «τι ακριβώς αναμένεται να συμβεί» όταν ένα πυκνό διάλυμα ουσίας αναμειχθεί με ένα άλλο αραιό διάλυμα της ίδιας ουσίας». 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 ανάμιξη) 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 ανάμιξη διαλυμάτων η μάζα του τελικού διαλύματος προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους μαζών (όταν κάτι διαλύεται, δεν εξαφανίζεται), γ) η τελική % περιεκτικότητα δεν μπορεί να είναι εκτός του ορίου που ορίζουν οι % περιεκτικότητες των διαλυμάτων που αναμιγνύονται.

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 πυκνό διάλυμα ουσίας αναμειχθεί με ένα άλλο αραιό διάλυμα της ίδιας ουσίας 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 δύο διαλύματα της ίδιας ουσίας με διαφορετική περιεκτικότητα θα δημιουργηθεί α) ένα νέο διάλυμα μάζας ίσης με το άθροισμα των μαζών των δύο (2) διαλυμάτων και β) διάλυμα με τελική % κ.β. περιεκτικότητα μεταξύ των δύο περιεκτικότητας που αναμείχθηκαν. Η μάζα της ουσίας στο τελικό διάλυμα είναι το άθροισμα των επιμέρους μαζών των δύο (2) διαλυμάτων που αναμείχθηκαν.

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

1.3B 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 διαλ/τος

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 δύο (2) διαλυμάτων συγκεκριμένων (% w/w) περιεκτικότητας και μάζας m,
- γίνεται ανάμειξη των δύο (2) διαλυμάτων,
- γίνεται δημιουργία του διαγράμματος μάζας m - % w/w περιεκτικότητας των δύο (2) διαλυμάτων,
- γίνεται παρατήρηση του διαγράμματος μάζας m - % w/w περιεκτικότητας τελικού διαλύματος.

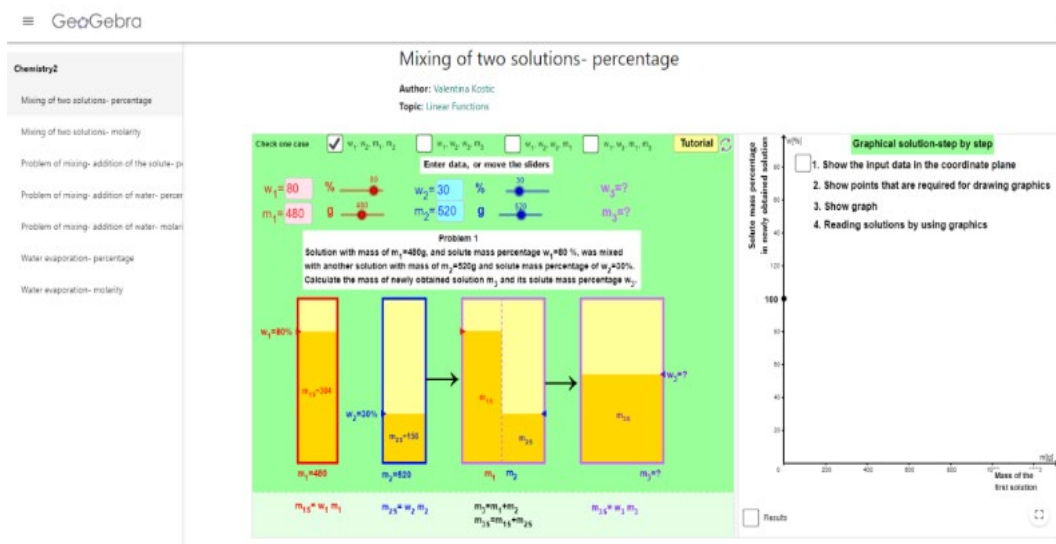
1.4β Οδηγίες ρύθμισης περιβάλλοντος

Για το πείραμα αυτό θα χρησιμοποιήσετε το εικονικό εργαστήριο από το λογισμικό **GeoGebra**.

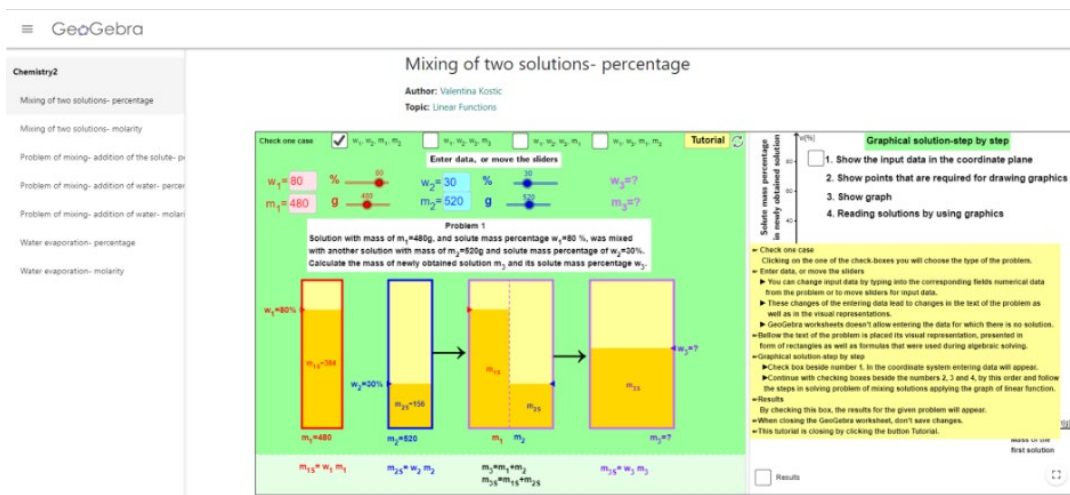
Βήμα 1: Ανοίξτε το site του λογισμικού **GeoGebra**:

<https://www.geogebra.org/m/Qz3hDWzD#material/wMsKTgg6>

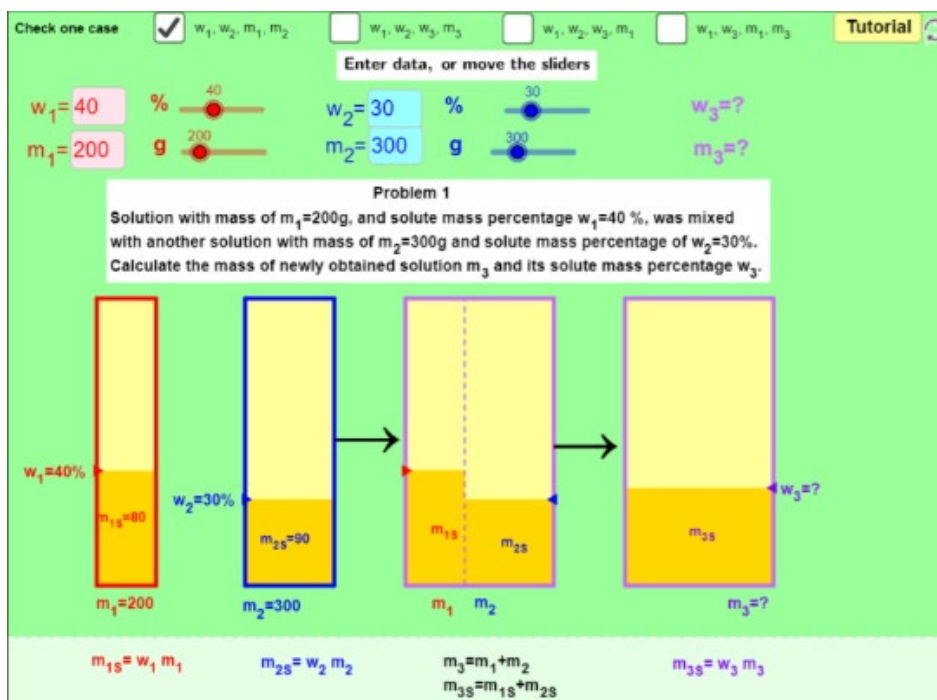
Η εικόνα της οθόνης σας είναι η ακόλουθη:



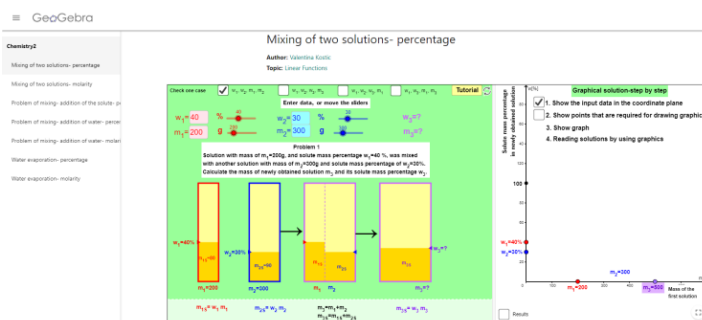
Συμβουλευόσου τις σχετικές οδηγίες κάνοντας κλικ στο tutorial (πάνω δεξιά):



Βήμα 2: Δημιουργείστε δύο (2) διαλύματα σέρνοντας τους κόκκινους και μπλε ρυθμιστές μάζας m και % w/w περιεκτικότητας: **1ο διάλυμα:** $w_1=40\%$ $m_1=200gr$, **2ο διάλυμα:** $w_2=30\%$ $m_2=300gr$.



και επιλέγοντας το step 1 στα δεξιά παρατήρησε τη γραφική αποτύπωση των δύο (2) διαλυμάτων.



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;

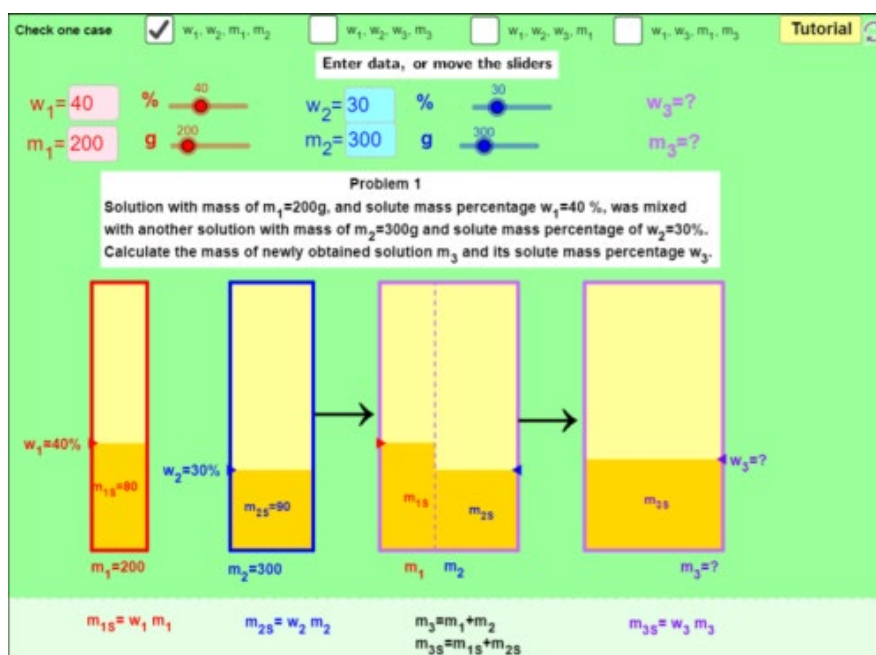
Απάντηση:gr

Ποια περιμένετε να είναι η % w/w περιεκτικότητα του τελικού διαλύματος;

Απάντηση:% w/w

1.6 Πραγματοποίηση πειράματος

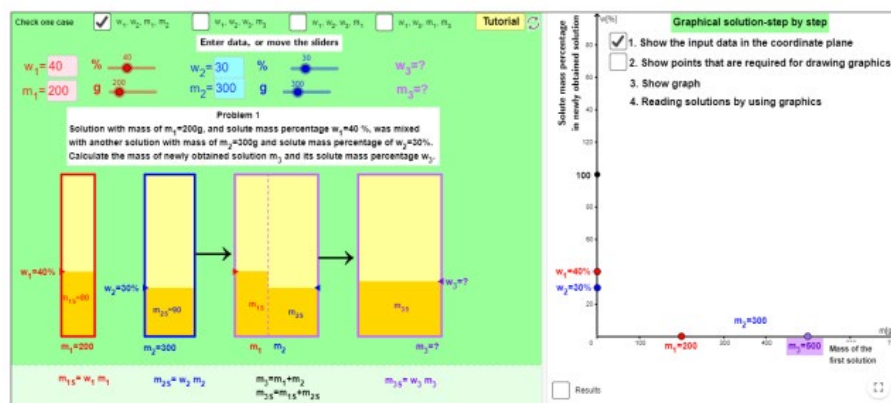
Βήμα 4: Εκτελέστε τις σχετικές οδηγίες του βήματος 2



Mixing of two solutions- percentage

Author: Valentina Kostic

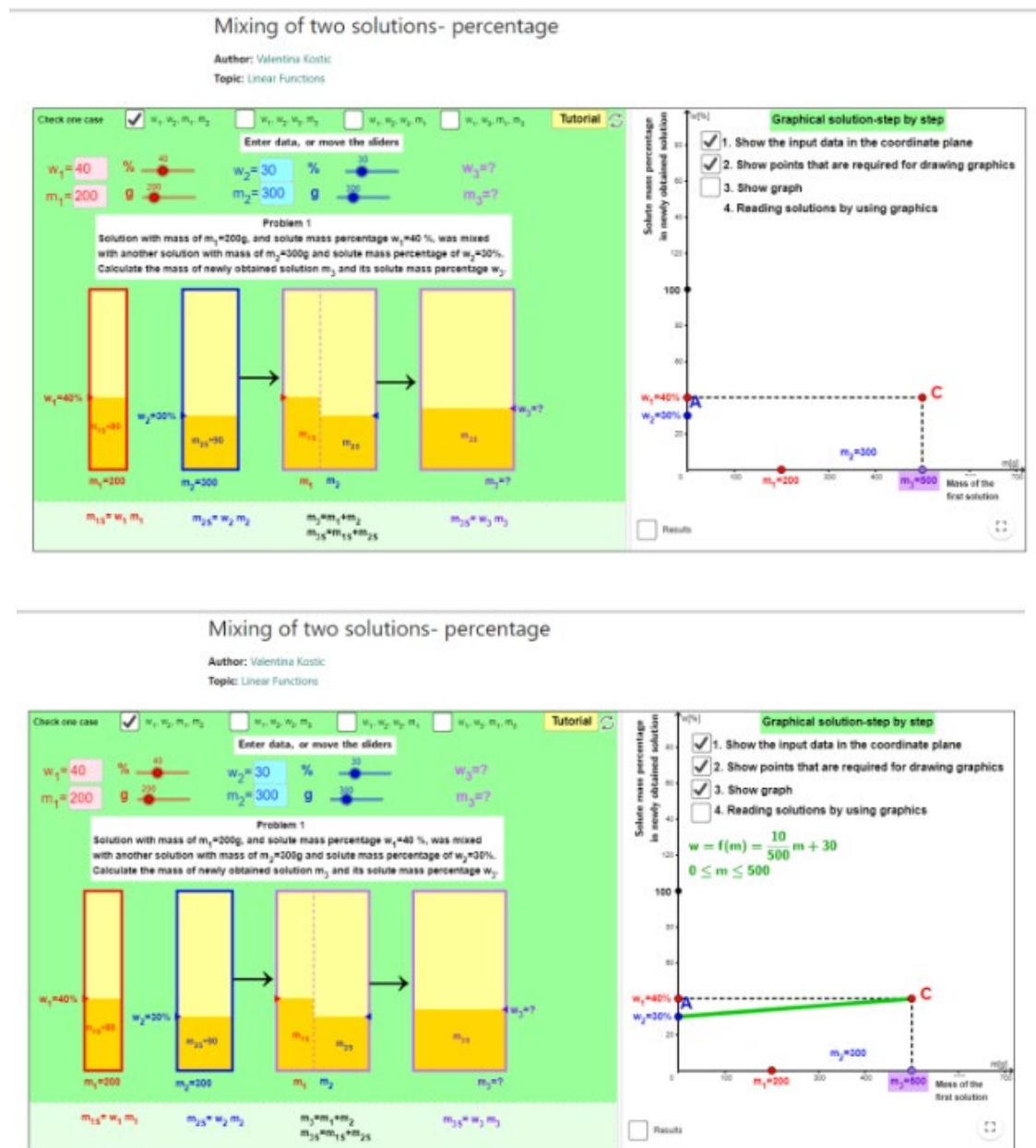
Topic: Linear Functions



και επέλεξε δεξιά στο διάγραμμα κατά σειρά τα βήματα (steps) που θα εμφανίσουν:

1. τα εισερχόμενα δεδομένα μαζών m_1, m_2 και w_1, w_2 (% w/w περιεκτικότητας) των δύο (2) διαλυμάτων,
2. των απαιτούμενων σημείων για τη δημιουργία διαγράμματος,
3. το διάγραμμα και

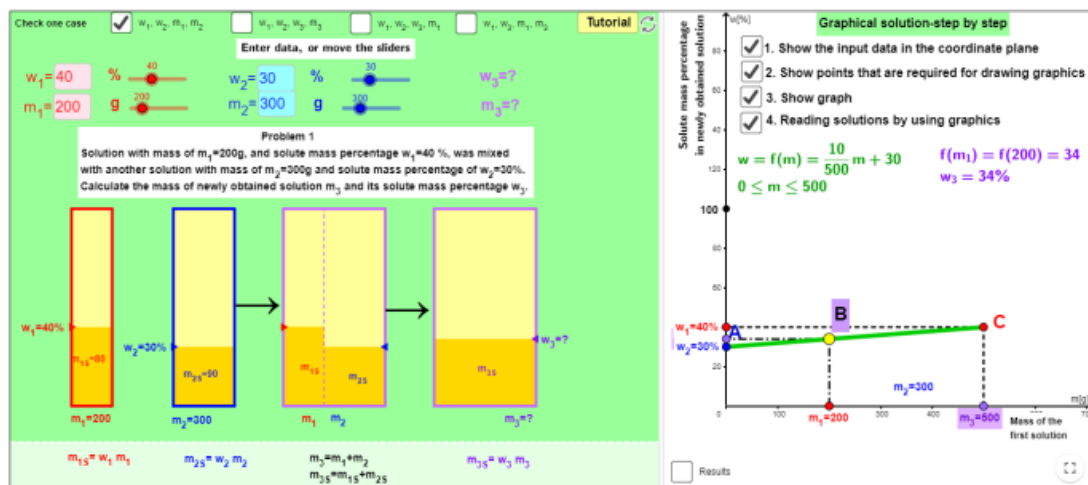
4. τη μαθηματική αποτύπωση των πράξεων - γραφικών αποτελεσμάτων.



Mixing of two solutions- percentage

Author: Valentina Kostic

Topic: Linear Functions



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

Ανάμειξη διαλυμάτων	Πρόβλεψη για τελικό διάλυμα	Ένδειξη πειράματος για τελικό διάλυμα
1 ^ο διάλυμα: $w_1 = 40\%$ $m_1 = 200\text{gr}$	$m_3 = \dots\dots\text{gr}$	$m_3 = \dots\dots\text{gr}$
2 ^ο διάλυμα: $w_2 = 30\%$ $m_2 = 300\text{gr}$		

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;

.....

Προτάσεις βελτίωσης σεναρίου

Για τη βελτίωση του σεναρίου προτείνεται:

- α) Η αξιοποίηση του εικονικού πειράματος που διατίθεται στο Φωτόδεντρο - Εθνικός Συνσφωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου:

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10496>

The screenshot shows the Photodentro platform interface. At the top, there's a header with the logo and navigation icons. Below it, a search bar and filters are visible. The main content area displays the title 'ΑΡΑΙΩΣΗ ΔΙΑΛΥΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΙΞΗ ΔΙΑΛΥΜΑΤΩΝ' (Dilution and Mixing of Solutions). To the right, there are social sharing buttons (ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ, ΑΞΙΟΛΟΓΩ, ΕΠΙΛΕΓΩ, ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ) and a 'ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ' (Keywords) section with terms like 'διαλύματα', 'αραίωση', 'ανάμειξη', and 'συγκέντρωση'. Below the title, there's a 'ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ' (Description) section and a 'ΣΤΟΧΕΥΟΜΕΝΟ ΚΟΙΝΟ' (Target Audience) section. The 'ΣΤΟΧΕΥΟΜΕΝΟ ΚΟΙΝΟ' section specifies the educational level as 'γενικό λύκειο, επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑ.Λ)' and the typical age group as '15 - 18'. The 'ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ' (Categorization) section lists the type of learning object as 'δυναμική οπτική αναπαράσταση, πείραμα' and the thematic area as 'Χημεία > Μεταβολή της ύλης > Διαλύματα'.

Στο προτεινόμενο εικονικό πείραμα ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει πώς μεταβάλλεται η συγκέντρωση ενός διαλύματος κατά την αραίωση ή ποια είναι η συνολική τελική συγκέντρωση κατά την ανάμειξη διαλυμάτων ίδιας ουσίας με διαφορετικές συγκεντρώσεις. Πλεονεκτεί καθώς ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να διαδράσει με τις δικές του επιλογές συγκέντρωσης των διαλυμάτων.

The screenshot shows the virtual experiment interface. On the left, there's a control panel with a 'Στο κοτρή περιέχεται' (The beaker contains) section with input fields for 'Διάλυμα 1: mL', 'Διάλυμα 2: mL', and '25 °C'. Below these are fields for 'Συνολικός όγκος: mL' and 'Συγκέντρωση διαλύματος: M'. The main area shows a virtual laboratory setup with two graduated cylinders labeled 'Διάλυμα 1' and 'Διάλυμα 2' being poured into a beaker. On the right, there's a 'ΘΕΩΡΗΣΕ' (Consider) section with text explaining the experiment: 'Διαλέξετε ένα διάλυμα και όρισε τις συγκεντρώσεις πριν αρχίσεις το πείραμα. Κάθε κλικ πάνω στην οθόνη της μιας παρακάτω για να προσθέσεις διάλυμα. Για να αραιώσεις με απομονωμένο νερό πάτησε πάνω στον υδροβόλο. Μπορείς να αναμείξεις διαλύματα ίδιας ουσίας διαφορετικές συγκεντρώσεις χρησιμοποιώντας και τις δύο παρακάτω. Ο υδροβόλος παράγει μέχρι 50 mL νερού σε κάθε πείραμα. Κάθε φορά που αλλάζει συγκέντρωση ή το διάλυμα, το πείραμα αρχίζει από την αρχή.'

Εικόνα 1: Οδηγίες για την εκτέλεση των εικονικών πειραμάτων (Ανάμειξη διαλυμάτων) Πηγή: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10496>

Οι μαθητές λοιπόν μπορούν να παρασκευάσουν τα διαλύματα που επεξεργάστηκαν στο φύλλο εργασίας με χρήση εικονικών οργάνων εργαστηρίου χημείας βγάζοντας χρήσιμα συμπεράσματα και αναπτύσσοντας δεξιότητες (εικονικές) παρασκευής διαλυμάτων.

β) Η αξιοποίηση του σχολικού εργαστηρίου χημείας για Παρασκευή διαλυμάτων από τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να παρασκευάσουν τα διαλύματα που επεξεργάστηκαν στο φύλλο εργασίας και να κάνουν συγκρίσεις αποτελεσμάτων βγάζοντας χρήσιμα συμπεράσματα και αναπτύσσοντας δεξιότητες παρασκευής διαλυμάτων σε πραγματικό εργαστήριο χημείας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σάλτα, Κ., Τζουγκράκη, Χ. (2009). *Νοητικά μοντέλα των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου για την έννοια «χημική αντίδραση»*, στο Καριώτογλου, Π., Σπύρτου, Α. και Ζουπίδης, Α. επιμέλεια), *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών*, τόμος 6, σελ. 755-762, (ISBN 978-960-89650-4-1).

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.

Ξενόγλωσση

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.
- Talanquer, V. (2006). *Commonsense chemistry: A model for understanding students' alternative conception*. *Journal of Chemical Education*. 83, 811-816.
- 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.

Δημιουργία video animation με την εφαρμογή Animaker για ενσωμάτωση και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

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

Περίληψη

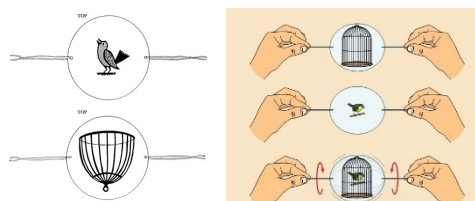
Η δημιουργία video animation μέσα σε περιβάλλοντα μάθησης καλλιεργεί τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των μαθητών, αλλά παράλληλα αποτελεί εικαστική δημιουργία και έκφραση. Η ενσωμάτωση και παιδαγωγική αξιοποίηση του βίντεο από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία, με χρήση κατάλληλων εφαρμογών, επιχειρεί τη διαμόρφωση μιας ενεργητικής και κυρίως κριτικής στάσης των μαθητών έναντι του προβαλλόμενου δια μέσω της αναζήτησης του πραγματικού μηνύματος. Η προτεινόμενη εφαρμογή Animaker αποτελεί ένα εργαλείο δημιουργίας video animation με το οποίο ο δημιουργός μπορεί να εισάγει κινούμενα σχέδια, μουσική, ηχητικές πληροφορίες. Οι δημιουργούμενες ψηφιακές ιστορίες μπορούν να εξαχθούν ως αρχεία βίντεο ή να ενσωματωθούν σε μια ιστοσελίδα και να αποτελέσουν ένα ιδανικό εργαλείο για την κινητοποίηση των μαθητών με ευχάριστο τρόπο. Αν και η δημιουργία video animation αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, η εκπαιδευτική εφαρμογή των video animation μπορεί να αποτελέσει μια καλή επιλογή για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Λέξεις-Κλειδιά: Video animation, Animaker, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η δημιουργία video animation την τελευταία δεκαετία αποτελεί μια αξιοσημείωτη εφαρμογή των τεχνολογικά βασισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, που υλοποιείται ηλεκτρονικά-ψηφιακά μέσω ειδικών λογισμικών προγραμμάτων σχεδίασης (π.χ. Animaker, PowToon, GoAnimate, κ.λπ.) και αποτελεί μια πιο εύκολη διαδικασία. Οι κινούμενες εικόνες που προσφέρονται πλεονεκτούν ορισμένες φορές καθώς υπάρχει μια δυναμική απεικόνιση, σε σχέση με τα στατικά γραφικά που χρησιμοποιούν πρόσθετα σύμβολα (π.χ. βέλη, διακεκομμένες γραμμές, κ.λπ.) στην απεικόνιση του δυναμικού περιεχομένου.

Ιστορικά ο Paul Roget το 1828 με την συσκευή «thaumatrope» δημιούργησε αρχικά την παραγωγή ψευδαίσθησης της κίνησης με κομμάτια χαρτιού και σχοινιού.



Εικόνα 1: Thaumatrope – ψευδαίσθηση κίνησης

Η συσκευή «fenakistoscope» του Ferdinand Plateau το 1832 εστίασε στην ψευδαίσθηση της κίνησης, μέσω της εξαπάτησης του ματιού με χρήση από έξι παρόμοιες εικόνες σε διαφορετικές θέσεις για να μεταδοθεί η κίνηση.



Εικόνα 2: Fenakistoscope – ψευδαίσθηση

Ο μαθηματικός William Horner το 1843 εφεύρε το «zoetrope» που αποτελούσε ένα εργαλείο το οποίο παράγει μια ψευδαίσθηση της κίνησης μέσω μια γρήγορης διαδοχής στατικών εικόνων, ενώ ο Emile Reynaud το 1877 με ενσωμάτωση ενός καθρέφτη στη συσκευή του (praxinoscope) βοήθησε τον θεατή στην παρακολούθηση της κίνησης των αντικειμένων.

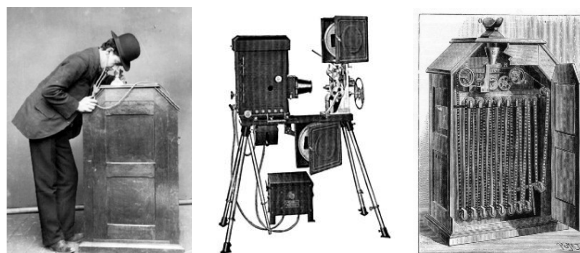


Εικόνα 3: Διάφορες εκδόσεις Zoetrope



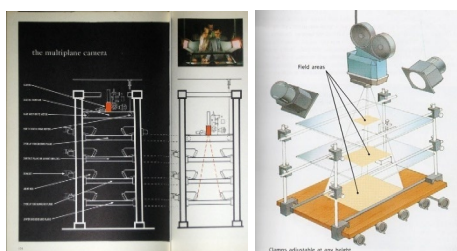
Εικόνα 4: Praxinoscope σε ασπρόμαυρη και έγχρωμη έκδοση

Ακολούθως ο Thomas Edison με τον Eadweard Muybridge το 1888 εφεύραν το «kinetoscope» που αποτέλεσε την πρώτη κινηματογραφική ταινία που είχε τη δυνατότητα να αποδίδει την μαυρόασπρη κινούμενη εικόνα. Το «kinetoscope» σχεδιάστηκε για φιλμ που μπορεί να δει κάποιος από το παράθυρο μιας καμπίνας.



Εικόνα 5: Kinetoscope

Η Walt Disney κατά τη δεκαετία του 1930 με τους animators έβαλαν το θεμελιώδη λίθο της επιτυχημένης σχεδιοκίνησης χαρακτήρων προσπαθώντας να δημιουργήσουν κατά το δυνατόν ρεαλιστικές κινούμενες εικόνες που απαιτούσαν όμως μεγάλο χρόνο δημιουργίας. Η κάμερα πολλαπλών επιπέδων που σχεδιάστηκε αργότερα κατάφερε να προσφέρει μια πιο ρεαλιστική όψη στα κινούμενα σχέδια. Χρησιμοποιούσε στοιβαγμένους υαλοπίνακες που καθένας είχε διαφορετικά στοιχεία της κινούμενης εικόνας. Με αυτή τη σχεδίαση επιτράπηκε η επαναχρησιμοποίηση υποβάθρων, νέων στοιχείων ή οποιωνδήποτε στοιχείων που δεν ήταν σε κίνηση.



Εικόνα 6: Κάμερα πολλαπλών επιπέδων

Η πρώτη κινούμενη ταινία που είχε τον τίτλο «Humorous Phases of Funny Faces», έγινε το 1906 από τον J. Stuart Blackton. Ως χώρο εργασίας του χρησιμοποίησε ένα μαυροπίνακα με κιμωλία και μια γόμα και με αυτά τα κύρια εργαλεία ήταν σε θέση να καταγράψει το κινούμενο σχέδιο χρησιμοποιώντας τη μέθοδο «draw-stop-film-erase» (εικονογράφηση – παύση – κινηματογράφηση – διαγραφή). Έτσι γεννήθηκαν πολλοί χαρακτήρες κινούμενων σχεδίων όπως ο εκπαιδευόμενος δεινόσαυρος «Gertie» που ήταν ο ήρωας μια ταινίας κινούμενων σχεδίων με 10.000 σχέδια, ο «Felix the Cat» που στις αρχές της δεκαετίας του '20 ήταν ο πιο διάσημος χαρακτήρας κινούμενων σχεδίων. Τέλος, η δημιουργία το 1928 του χαρακτήρα «Steamboat Willie» αρχικά και αργότερα ως «Mickey Mouse», αποτέλεσε την πρώτη επιτυχημένη ταινία ήχου κινούμενων σχεδίων. Ακολούθησαν τα Looney Tunes, με κύριους χαρακτήρες το Bugs Bunny, το Daffy Duck, το Tweety Bird και τον Silvester από την εταιρεία Warner Bros.



Εικόνα 7: Χαρακτήρες κινούμενων σχεδίων

(Gertie, Felix the Cat, Steamboat Willie, Mickey Mouse)

Παλαιότερα η τεχνική απόδοσης της κίνησης των video animation γινόταν με τη δημιουργία ξεχωριστών πλαισίων. Αυτά αποτελούνταν από ένα σχέδιο ή μια φωτογραφία, η οποία αρχικά σχεδιαζόταν σε ένα χαρτί. Τα επόμενα σχέδια διέφεραν ελάχιστα μεταξύ τους, αλλά και καθένα από αυτά αποτελούσε την συνέχεια του προηγούμενου του. Στη σημερινή εποχή τα video animation δημιουργούνται με σύνθεση εικόνας μέσω του υπολογιστή (computer animation). Προσφέρονται μοντέλα δυο διαστάσεων (2d) ή τριών διαστάσεων (3d), μέσω προγραμμάτων υπολογιστή και αποτελούνται από σκηνές με γραφικές λεπτομέρειες σχημάτων και σκηνών επιχειρώντας για μια πιο ρεαλιστική αναπαράσταση.

Τα διαδικτυακά κινούμενα σχέδια παλαιότερα ήταν σε μορφή GIF και μπορούσαν να μεταφορτωθούν και να προβληθούν εύκολα στο διαδίκτυο. Στη σημερινή εποχή τα κινούμενα σχέδια που είναι σε μορφή GIF και Flash έχουν μετατραπεί σε ψηφιακές μορφές βίντεο, οι οποίες έχουν μειωμένο μέγεθος αρχείου και συμβατότητα με τις κινητές συσκευές.

Χρήση και αξιοποίηση video animation στην εκπαίδευση

Η ψηφιακή εποχή που διανύουμε έχει επιταχύνει έντονα την ανάγκη αλλαγών στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Vonganusith & Pagram (2008), διαπιστώνονται «αλλαγές τόσο στην εκπαιδευτική στρατηγική όσο και στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης», ως αποτέλεσμα των δραστικών τεχνολογικών αλλαγών που επηρεάζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες, είτε ψυχολογικά είτε κοινωνικά ή συναισθηματικά των μαθητών.

Η κινούμενη εικόνα από τη δεκαετία του '70 σύμφωνα με Dundar (1993), αποτέλεσε το πιο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο βασίζεται στην τεχνολογία.

Αν και η δημιουργία video animation αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, η εκπαιδευτική εφαρμογή των video animation μπορεί να αποτελέσει μια ζωτική μορφή για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η χρήση video animation μπορεί να δημιουργήσει μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα ιδίως για τα μικρά παιδιά εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία τους οφείλει να γίνεται με περίσσεια προσοχής, καθώς μπορεί να καταστεί ανεπαρκής η ανταπόκρισή τους στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών.

Με τη χρήση video animation στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται:

- οπτικοποίηση του πραγματικού κόσμου εμπλουτισμένο με χαρακτήρες, και άλλα αντικείμενα π.χ. κίνηση των ατόμων σε ένα αέριο (Russell et all, 2000),
- εικονογράφηση και διακόσμηση εικόνας π.χ. ειδικά κινούμενα εφέ που εντυπωσιάζουν μαθητές και είναι κατάλληλα για αφόρμηση και πρόκληση ενδιαφέροντος και προσοχής (Rieber, 1990a),
- απεικόνιση σχέσεων που δεν οπτικοποιούνται π.χ. στάδια σε επίλυση μαθηματικού προβλήματος (Scheiter, Gerjets, & Catrambone, 2006),
- ως μέρος της στρατηγικής της διδασκαλίας για παρουσίαση αφηρημένης έννοιας για κατανόηση π.χ. ροή αίματος (Weiss, 2002),
- αποτύπωση κινήσεων σε καρτούν (Ainsworth, 2008),
- διευκόλυνση μαθητών στην εκμάθηση γλωσσών (Bikchentaeva & Ziatdinov, 2012), με αυτόματη διαδικασία για τη μετάδοση της γραμματικής.

Η χρήση animation μπορεί να βοηθήσει σε όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων π.χ. στη διεύρυνση λεξιλογίου. Είναι επίσης ιδιαίτερα στη διδασκαλία ρημάτων, όπου η μεταφορά – μετάδοση της διάστασης της κίνησης μπορεί να γίνει δύσκολη με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, με εξήγηση γραμματικής, μοντελοποίηση προφοράς, με παροχή υλικού ακρόασης, με ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων - τόνωση της πρακτικής ομιλίας σε ασφαλές περιβάλλον και με παρακίνηση για γραφή και ομιλία.

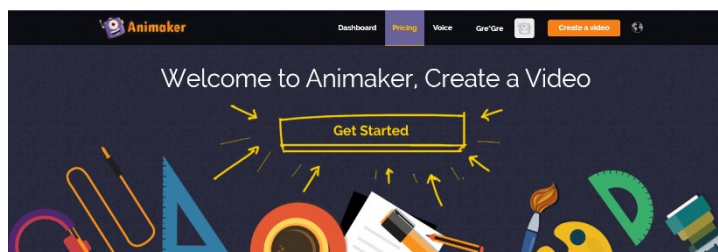
Σύμφωνα με έρευνα για τη διδασκαλία μοριακής χημείας του Falvo (2008), προέκυψε η καλύτερη κατανόηση δυναμικών μοριακών διεργασιών στο πεδίο της χημείας και της βιολογίας με χρήση κινούμενων εικόνων (animations). Σε παρόμοια αποτελέσματα κινήθηκε και η έρευνα των Διαμαντάρη, Βαρσάμου, και Φεσάκη (2017), που ανέδειξε την ελκυστικότητα και την αποτελεσματικότητα διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας για τη φυσική έννοια του φωτός, αλλά και τη δυνατότητα συμπληρωματικής λειτουργίας με τα παραδοσιακά πλαίσια μάθησης για αποφυγή παρανοήσεων. Σύμφωνα τέλος με την έρευνα για ψηφιακά συνθετικά κινούμενα σχέδια με δραστηριότητα παιχνιδιού για παιδιά Δημοτικού σχολείου της Fleer M. (2014), αναδείχθηκε ότι η ψηφιακή παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών δημιουργεί μέσω της ψηφιακής δραστηριότητας των παιδιών νέες αναπτυξιακές συνθήκες μέσα από το περιβάλλον παιχνιδιού που αλλάζει σε ψηφιακό πλαίσιο.

Η εφαρμογή Animaker

Το Animaker αποτελεί μια online εφαρμογή για τη δημιουργία βίντεο (animated video) με κίνηση, γραφικά και ήχο που απευθύνεται σε χρήστες που δεν έχουν ειδικές γνώσεις video animation.

Η εφαρμογή Animaker (<https://tool.animaker.com/dashboard>) προσφέρει ένα φιλικό περιβάλλον χρήστη και βιβλιοθήκη πολυμέσων στη δωρεάν έκδοση. Η δωρεάν έκδοση

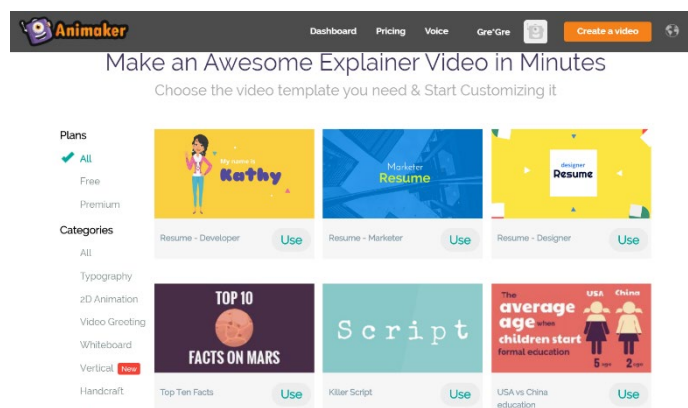
της εφαρμογής που απαιτεί εγγραφή με όνομα - email, google+ ή facebook, προσφέρει τα απαραίτητα για τη δημιουργία απεριόριστων εκπαιδευτικών βίντεο με ποιότητα ανάλυσης SD (720 x 480 pixels), αλλά με περιορισμό 2 min στη διάρκεια και στα στοιχεία της βιβλιοθήκης (γραφικά και ήχοι).



Εικόνα 8: Εισαγωγή στη εφαρμογή Animaker

Πηγή: <https://tool.animaker.com/dashboard>

Το περιβάλλον της δημιουργίας των ψηφιακών διαδραστικών ιστοριών με την εφαρμογή Animaker είναι ένα λογισμικό για τη δημιουργία κινουμένων σχεδίων το οποίο βασίζεται σε cloud. Ο δημιουργός μπορεί να αποθηκεύει τις δημιουργίες του απευθείας στο site. Η εφαρμογή επίσης προσφέρει διάφορα πρότυπα (template), προκατασκευασμένους χαρακτήρες, online εργαλεία για την δημιουργία και επεξεργασία των κινούμενων εικόνων του βίντεο και φροντιστηριακά βίντεο (tutorials).



Εικόνα 9: Δημιουργία βίντεο στο Animaker – Προτεινόμενα πρότυπα (templates)

Πηγή: <https://tool.animaker.com/templates>

Το περιβάλλον της συγγραφής των ψηφιακών διαδραστικών ιστοριών της εφαρμογής Animaker, δίνει την δυνατότητα προσθήκης προτεινόμενων ή προσωπικών αποθηκευμένων σκηνικών και αντικειμένων. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς παρόλο που αποτελεί ένα προσιτό στο χρήστη περιβάλλον για συγγραφή video animation, δεν προσφέρει τη δυνατότητα προσθήκης νέων χαρακτήρων.



Εικόνες 10-11: Περιβάλλον εργασίας στο Animaker - Προκατασκευασμένοι χαρακτήρες και υπόβαθρο (characters and backgrounds)

Πηγή: <https://tool.animaker.com/dashboard/editProject/OdhOrJLVdtLF>

Η επιλογή στυλ του video γίνεται με τα παρακάτω στυλ τα οποία παρέχει η εφαρμογή:

- *2D Animation:* η κίνηση των χαρακτήρων και των αντικειμένων γίνεται σε δισδιάστατα περιβάλλοντα (κίνηση πάνω - κάτω και δεξιά - αριστερά στον χώρο)
- *2,5D Animation:* κίνηση δισδιάστατων χαρακτήρων σε τρισδιάστατο περιβάλλον,
- *Handcraft:* ο χρήστης σχεδιάζει και γράφει το περιεχόμενο,
- *Infographics:* οπτικές αναπαραστάσεις πληροφοριών ή δεδομένων με την χρήση γραφικών,
- *Typography:* πρότυπα με διαφορετικές γραμματοσειρές και συμβουλές για το κύριο κείμενο του βίντεο.

Στη εκπαιδευτική διαδικασία η εφαρμογή Animaker μπορεί να ενταχθεί με τη δημιουργία βίντεο παρουσίασης και επεξήγησης, αφήγησης ιστοριών (storytelling), πληροφοριακών γραφημάτων (infographics), που καθώς έχουν κίνηση προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και είναι ευχάριστα στην παρακολούθηση.

Δημιουργία video animation στο Animaker

Για να δημιουργηθεί ένα video animation με το Animaker επιλέγουμε Create video και έχουμε τη δυνατότητα επιλογής δημιουργίας κενού νέου έργου ή επιλογής χρήσης όσων έτοιμων προτύπων (templates) που προσφέρονται στη δωρεάν χρήση της εφαρμογής.

Επιλέγοντας με Use τη δημιουργία νέου έργου (blank) εμφανίζεται το περιβάλλον εργασίας της εφαρμογής όπου δημιουργούνται οι σκηνές. Το διαθέσιμο περιβάλλον εργασίας στο Animaker συνίσταται σε:

Κέντρο: χώρος εργασίας

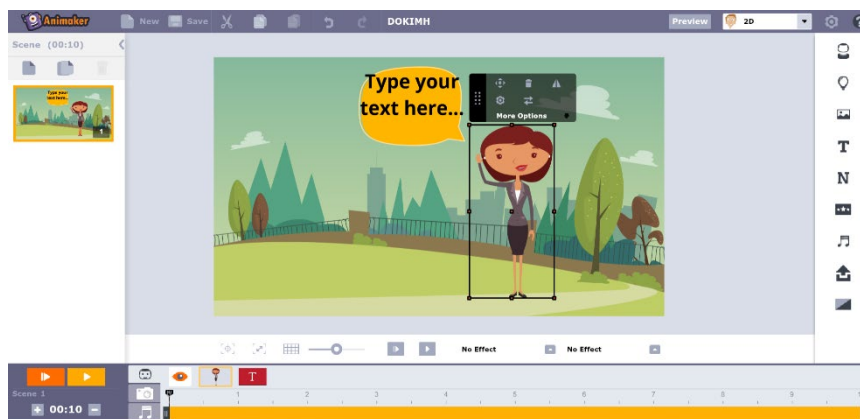
Αριστερά: οι δημιουργούμενες σκηνές (Scene) με τη δυνατότητα χρονισμού όπως οι διαφάνειες στο powerpoint,

Δεξιά: α) οι χαρακτήρες (characters), β) τα αντικείμενα των σκηνών (properties), γ) τα υπόβαθρα (backgrounds), δ) τα σύννεφα κειμένου (text), ε) οι τιμές - ποσά (number) χρήσιμα για infografics, στ) τα ειδικά εφέ ολόκληρων των σκηνών (special effects), ζ) η μουσική (music) υποβάθρου ή εφέ με δυνατότητα επιλογής ολιγόλεπτων (μουσικές επιλογές μέχρι 4 min) προτεινόμενων μουσικών προτάσεων και μεταφόρτωσης (upload) καταγεγραμμένης φωνής με (Record Voice), η) η μεταφόρτωση εικόνων (Images) χαρακτήρων, αντικειμένων και υποβάθρων μέχρι 15MB σε μορφή png, jpeg, και jpg files, η μεταφόρτωση μουσικών ήχων (Sounds) μέχρι 15MB σε μορφή mp3 και η μεταφόρτωση ηχογραφημένης φωνής (Voice over) και θ) τα εφέ μετάβασης (Ttransition effect) μεταξύ των σκηνών (εικόνα 3-4).

Πάνω μέρος:

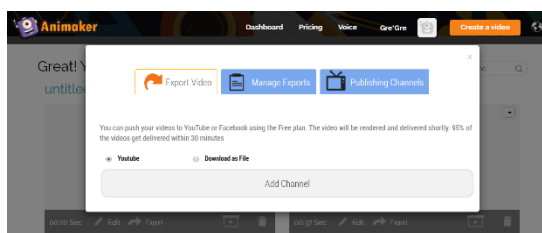
τα κουμπιά δημιουργίας, αποθήκευσης (Save), αποκοπής, αναίρεσης, ακύρωσης αναίρεσης ονομασίας έργου, προεπισκόπησης (Preview), ρυθμίσεων (Settings), και βοήθειας (Help).

Κάτω μέρος: α) τα κουμπιά ελέγχου (κάμερας (camera), πλαισίου (frame), πλέγματος (grid) για ορθότερη τοποθέτηση αντικειμένων πάνω στην σκηνή, αναπαραγωγής σκηνής από αρχή ή την επιλογή κεφαλής χρονογραμμής, εισαγωγής εφέ), β) η χρονογραμμή αντικειμένων (Object Timeline), η χρονογραμμή κάμερας (Camera Timeline), η χρονογραμμή ήχων - εφέ (Soundtrack Timeline), που καθορίζει με ρύθμιση την εμφάνιση και απόκρυψη των αντικειμένων.



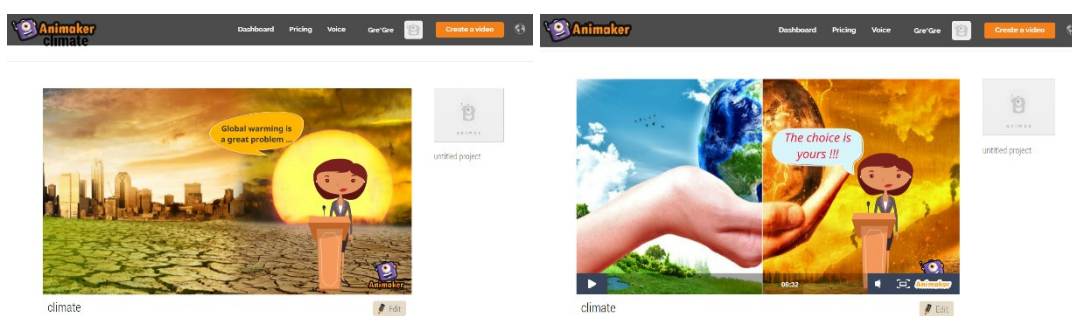
Εικόνα 12: Δημιουργία σκηνής στο Animaker με εισαγωγή χαρακτήρα, υπόβαθρου και κειμένου

Εκκινώντας από την επιλογή θέματος εισάγονται στις σκηνές οι επιθυμητοί χαρακτήρες, αντικείμενα, υπόβαθρα, κείμενα, εφέ, μουσικές επιλογές και εφέ μετάβασης σε ένα φιλικό ψηφιακό περιβάλλον. Ακολουθεί ο χρονισμός των σκηνών και η ρύθμιση των χρονογραμμών αντικειμένων, κάμερας και ήχων - εφέ. Μετά την ολοκλήρωση των ενεργειών ακολουθεί η αποθήκευση της δημιουργίας. Με προεπισκόπηση ελέγχεται το τελικό αποτέλεσμα. Η εφαρμογή προσφέρει επίσης τη δυνατότητα εξαγωγής και διάχυσης της δημιουργίας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.



Εικόνα 13: Εξαγωγή video (export video) από το Animaker

Ακολουθεί εικονική αποτύπωση από ενδεικτικό παράδειγμα δημιουργίας video animation 37 sec στο Animaker (<https://tool.animaker.com/animo/6CIpVbnnGRH1>) με θέμα το περιβάλλον.



Εικόνα 14: Σκηνές από video animation στο Animaker

Πηγή: <https://tool.animaker.com/animo/6CIpVbnnGRH1>

Συζήτηση

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ), προσέφερε τη δυνατότητα αξιοποίησης video animation στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι τα παλαιότερα κινούμενα σχέδια ήταν χρονοβόρα ως προς τη δημιουργία τους αλλά και δαπανηρά. Στη σημερινή εποχή όμως, υπάρχουν και διατίθενται χωρίς κόστος λογισμικά με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν χωρίς απαίτηση εξειδικευμένης εμπειρίας και γνώσης. Έτσι καθίσταται δυνατή η μετάβαση από τη παραδοσιακή αφήγηση σε μια πιο σύγχρονη μορφή με απεικόνιση δυναμικού περιεχομένου σε υπολογιστή, με μεγαλύτερες όμως απαιτήσεις λόγω γρήγορης εναλλαγής εικόνας και πληροφορίας. Η απεικόνιση δε αυτή πλεονεκτεί, καθώς υπάρχει η δυνατότητα ένταξης της αλλαγής του χρόνου σε σχέση με τις στατικές εικόνες - γραφικά που έχουν επίσης ανάγκη πρόσθετης επισήμανσης.

Η ψηφιακή απεικόνιση με video animation έχει τη δυνατότητα βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας ανάλογα με τη χρήση της, βοηθώντας ταυτόχρονα στην ψυχοσωματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με τη μετατροπή τους σε ενεργούς συμμετέχοντες και συμπαραγωγούς γνώσης. Επίσης, δεν πρέπει να αγνοήσουμε ότι η προγενέστερη γνώση προετοιμάζει τους μαθητές για τη μάθηση και τη διατήρηση δομικών και διαδικαστικών εννοιών που μεταδίδονται από κινούμενα σχέδια.

Οι Mayer και Moreno (2000), που ανέδειξαν το ρόλο της κίνησης στην μάθηση με την χρήση πολυμέσων, όρισαν αρχές για την εφαρμογή της κινούμενης εικόνας σε οδηγίες πολυμέσων, μεταξύ των οποίων αναφέρεται η δυνατότητα απορρόφησης περισσότερης πληροφορίας και βαθύτερης κατανόησης από τους μαθητές όταν γίνεται παράλληλη χρήση αφήγησης και κινούμενης εικόνας σε αρμονική συνοχή.

Σύμφωνα με το Merrill (2002), που ανέπτυξε πέντε (5) βασικές αρχές της διδασκαλίας, θεωρεί ότι το video μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία εξυπηρετώντας την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης και την επίδειξη νέας γνώσης.

Το video animation μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικά ισχυρό εργαλείο για προαγωγή της κατανόησης των εκπαιδευομένων, ωστόσο οι ψηφιακές δημιουργίες δεν μπορούν να αποτελέσουν αποκλειστικό μαθησιακό υλικό καθώς πολλές φορές έχουν ως σκοπό την αισθητική ικανοποίηση. Στο διαδίκτυο διατίθεται πολλές φορές μεταφορτωμένα video κακής και ανακριβούς ποιότητας. Σύμφωνα με τον Karppinen (2005), το διαθέσιμο στο διαδίκτυο ψηφιακό video είναι ικανό να προωθήσει την ουσιαστική μάθηση. Καλά σχεδιασμένα κινούμενα σχέδια μπορούν πάντως να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να κατανοήσουν γρηγορότερα και ευκολότερα ορισμένα φαινόμενα και έννοιες θετικών επιστημών.

Η δημιουργία video animation οφείλει να πληροί και να υπηρετεί τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκε. Σύμφωνα με τον Koumi (2006), η δημιουργία video πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένες τεχνικές δημιουργίας για την εξυπηρέτηση διδακτικών σκοπών.

Είναι γεγονός σύμφωνα με τη Hobbs (2006), ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση ταινιών, video και άλλων υλικών ενημέρωσης σε ευρύ φάσμα στην τάξη, χωρίς σαφή προβληματισμό σχετικά με τους εκπαιδευτικούς-μαθησιακούς σκοπούς και στόχους.

Καθώς το video δεν μπορεί να αποτελεί πανάκεια, οφείλεται καταρχήν πολύ προσεκτική επιλογή της οπτικής και προσέγγισης του θέματος, του τρόπου παρουσίασης, αλλά και της διάρκειας. Ένα μη προσεγμένο video animation μπορεί να φέρει μη επιθυμητά αποτελέσματα.

Η ένταξη ενός video animation σε ένα διδακτικό σενάριο μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στους μαθητές, καθώς θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν νέες συνάψεις στα θέματα των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και να ανακαλύψουν σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά αντικείμενα με παρουσίαση οπτικής πληροφορίας που μπορεί να τους εμπλέξει συναισθηματικά (Turrill, 2013).

Σύμφωνα με τη Moore (2013), υπάρχουν στρατηγικές μάθησης οι οποίες μπορούν να υιοθετηθούν με σκοπό την αύξηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του βίντεο στους μαθητές. Ειδικότερα το βίντεο μπορεί να ενταχθεί και αξιοποιηθεί σε ένα καθοδηγούμενο μάθημα με απόδοση στους μαθητές ερώτησης σχετικής με αυτό που θα

παρακολουθήσουν, σύντομης περιγραφής σκηνών με χρονικό προσδιορισμό για δημιουργία προσδοκιών και ενθάρρυνσης παρακολούθησης. Επιπλέον το βίντεο μπορεί να αξιοποιηθεί ως εφελκυστικό συζήτησης και ανάπτυξης κριτικής σκέψης.

Λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη των Τ.Π.Ε. και των διαθέσιμων υποστηρικτικών εργαλείων μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και το Animaker, αλλά και της φιλικότητας και ευχρηστίας που διακατέχει τους νέους μαθητές της εποχής στις σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές, η δημιουργία και το μοίρασμα βίντεο είναι πολύ εύκολη υπόθεση (Meixner et al. 2014).

Επίσης, η ενθάρρυνση δημιουργίας video animation με τη χρήση του Animaker ως υποστηρικτικό εργαλείο δημιουργίας από τους ίδιους τους μαθητές, εκτιμάται ότι μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα, που συνίσταται σε προώθηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους, αλλά και της απόκτησης νέων γνώσεων, δεξιοτήτων αλλά και στάσεων. Οι αρχές και τα πρότυπα της κοινωνικό-εποικοδομητικής και κριτικό-κοινωνικής προσέγγισης μπορούν να αποτελέσουν τη βάση της παιδαγωγικής προσέγγισης για τη δημιουργία βίντεο, που θα οικοδομήσει γνώση μέσω της διανοητικής και της πρακτικής δημιουργικής δραστηριότητας. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν μέσω και σχετικής επιμόρφωσης να υιοθετήσουν νέους ρόλους διαμεσολαβητή και οδηγού, ολοκληρωτή, ερευνητή, σχεδιαστή και συνεργάτη, καθώς η χρήση του animation στην εκπαίδευση έχει διευρυνθεί (Abbas 2012).

Η αποτελεσματική χρήση του animation θα γίνει εφικτή με την κατανόηση της διαδικασίας μάθησης των μαθητών με εικαστικά και λεκτικά μέσα και με την προώθηση γνωστικών διαδικασιών ουσιαστικής μάθησης όπως η επιλογή, η οργάνωση και η ενσωμάτωση. Το animation είναι ένα «δυναμικά ισχυρό εργαλείο για τους σχεδιαστές πολυμέσων, αλλά η χρήση του θα πρέπει να βασίζεται στη γνωσιακή θεωρία και την εμπειρική έρευνα» (Mayer and Moreno, 2002).

Είναι γεγονός πάντως, ότι για τη χρήση και αξιοποίηση του video animation στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται αρκετός κόπος και χρόνος δημιουργίας από τους εκπαιδευτικούς, που για να καταστούν ικανοί για κατασκευή video animation απαιτείται σχετική επιμόρφωση.

Βιβλιογραφία

- Abbas, P. (2012). *The significant role of multimedia in motivating EFL learners' interest in English language learning*, I.J. Modern Education and Computer Science, 4, 57-66.
- Ainsworth, S. (2008). *How do animations influence learning?* In. D. Robinson & G. Schraw (eds.), *Current Perspectives on Cognition, Learning and Instruction: Recent Innovations in Educational Technology that Facilitate Student Learning*, pp 37-67, Information Age Publishing, UK.

- Bikchentaeva, R. & Ziatdinov, R. (2012). *Use of computer animation in teaching Korean language to the students of journalism majors*, In: Collection of memories and materials of VII scientific and practical conference "Multimedia journalism of Eurasia - 2012: International media projects, global networks and information trends of the East and West", pp.21-23, Kazan Federal University Press, Russia.
- Διαμαντάρα, Α., Βαρσάμου, Α., Φεσάκης, Γ. (2017), «Σχεδιασμός Εκπαιδευτικής Διαδραστικής Ψηφιακής Ιστορίας για την ενότητα του φωτός στο Δημοτικό Σχολείο», στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτισης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία».
- Dunbar, K. (1993). *Concept discovery in a scientific domain*, Cogn. Sci. 17: 397- 434.
- Falvo, D. (2008). Animations and simulations for teaching and learning molecular chemistry. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(1), 68-77.
- Fleer, M. (2018). *Digital animation: New conditions for children's development in play-based setting*. British Journal of Educational Technology, 49(5), 943-958.
- Hobbs, R (2006). Non-optimal uses of video in the classroom, *Learning, Media and Technology*, 31 (1), pp. 35-50
- Karppinen, P. (2005). *Meaningful learning with digital and online videos: Theoretical perspectives*. AACE Journal 13 (3), 233-250.
- Koumi, J. (2006). *Designing video and multimedia for open and flexible learning*. New York: Routledge.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). *Aids to computer-based multimedia learning*. Learning and instruction, 12(1), 107-119.
- Meixner, B., Matusik, K., Grill, C., & Kosch, H. (2014). Towards an easy to use authoring tool for interactive non-linear video. *Multimedia Tools and Applications*, 70, 1251–1276.
- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3): pp.43–59.
- Moore, E. A. (2013). *From Passive Viewing to Active Learning: Simple Techniques for Applying Active Learning Strategies to Online Course Videos*. Retrieved from: <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-with-technology-articles/from->

assive-viewing-to-active-learning-simple-techniques-for-applying-active-learning-strategies-to-online-course-videos).

- Rieber, L.P. (1996). *Animation as feedback in computer-based simulation: Representation matters*, Educ. Technol. Res. Dev. 44: 5-22.
- Russell, J., Kozma, R., Zohdy, M., Susskind, T., Becker, D., & Russell, C. (2000). *SMV: Chem (Simultaneous Multiple Representations in Chemistry)*. New York: John Wiley.
- Scheiter, K., Gerjets, P., & Catrambone, R. (2006). *Making the abstract concrete: Visualizing mathematical solution procedures*, Computers in Human Behavior, 22(1), 9-25.
- Turrill, D. (2013). *Free to Move Between Screens: The Cross-Platform Report*, March 2013. Retrieved from: <http://www.nielsen.com/content/dam/corporate/uk/en/documents/Nielsen-March2013-Cross-Platform-Report.pdf>).
- Vonganusith, V. & Pagram, J. (2008). Web-based courses to support EFL learning for pre-service teachers: A Thai pilot study. Edith Cowan University, Research Online, 559-570.

Η ζωγραφική του Picasso μέσα από την οπτική πλευρά των νηπίων.

Στεφανίδου Φανή

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, fanoulastefanidou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία δίνεται μια πρώτη προσέγγιση στο φαινόμενο των Μεγάλων Ζωγράφων του κυβισμού. Θα γίνει μία ανάλυση για τους τρόπους με τους οποίους επηρεάστηκαν από τους διάφορους πολιτισμούς, ταξινομήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν, στα πλαίσια ενός προγράμματος project ενταγμένο στην Ευέλικτη ζώνη, στο οποίο πήραν μέρος 25 μαθητές νηπιαγωγείου του κέντρου της Θεσσαλονίκης και είχε διάρκεια ενός έτους. Μέσα από διαδικασίες διερευνητικές, βιωματικές και συνεργατικές τα παιδιά οδηγήθηκαν στην ανακάλυψη της γνώσης παρουσίασαν προσωπικά έργα τους και απέκτησαν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, που αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και στη διεύρυνση των διδακτικών στόχων που θέτει το σχολείο. Παρουσιάζεται ένα σύνολο εικαστικών δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν και διαθεματικά καθώς και των παραλλαγών τους με νοσηματοδότηση των αντικειμένων που περιβάλλουν το κάθε νήπιο συνεισφέροντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Εν κατακλείδι, οι μαθητές νηπιακής ηλικίας με καλλιτεχνική κουλτούρα, που έχουν εμπειρία από ποικίλες συλλογικές δραστηριότητες διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος πρακτικών, γεγονός που θα τους επιτρέπει να χειρίζονται με επιτυχία πολλές διαφορετικές κοινωνικές συναλλαγές, ως αυριανοί πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιμπρεσιονισμός, Κυβισμός, μέθοδος project

Εισαγωγή

«Σκοπός του σχολείου είναι η πορεία προς τη μάθηση μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, για αναπτυχθούν οι ικανότητες αίσθησης, αυτενέργειας, σκέψης, ομιλίας, φαντασίας» (Μάρκου κα. 1998:81) Είναι κοινώς αποδεκτή η αναγκαιότητα των διαθεματικών και αισθητικών προσεγγίσεων των γνώσεων στην προσχολική ηλικία. Από την αρχή της δημιουργίας του ανθρώπινου είδους, η τέχνη (ζωγραφική, τραγούδι κα) αποτελούσε το μέσο έκφρασης που εμπνέονταν από την ιδεολογία της εποχής καθώς, όπως έλεγε και ο Πικάσο, «η τέχνη ήταν αυτή που μπορούσε να δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθεί και να κατανοήσει ο άνθρωπος κάθε τι που η φύση δεν μπορούσε να του δώσει σε απόλυτη μορφή» (Κοζάκου- Τσιάρα, 1991:31). Γενικός σκοπός της εργασίας, μέσα από την σύγκριση ‘ρευμάτων’ της ζωγραφικής, είναι η ανακάλυψη τρόπων έκφρασης πιθανών γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, η ζύμωση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικά ήθη και έθιμα και η επαφή με την Τέχνη της ζωγραφικής. Τελικός στόχος είναι, η δημιουργική καλλιτεχνική έκφραση που μετατρέπει το παιδί της νηπιακής ηλικίας από απλό μαθητή-δέκτη σε δημιουργό της γνώσης του και η απόκτηση κριτικής και διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης που διευκολύνει την αρμονική συμβίωση των μαθητών, την αποφυγή εντάσεων έτσι ώστε τα παιδιά της νηπιακής

ηλικίας να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα αυτά που βλέπουν, φαντασιώνονται ή ερμηνεύουν βλέποντας ένα έργο τέχνης. Καθότι η αισθητική της τέχνης είναι υποκειμενική έτσι και στα νήπια παρατηρείται πως δεν βλέπουν και δεν αντιλαμβάνονται, ακόμη και στον ίδιο πίνακα τα ίδια ακριβώς πράγματα, ούτε δίνουν την ίδια μορφή ή ιδέα σε κάποιο κοινό και συγκεκριμένο υλικό (Κοντογιάννη, 2000). Και «από τη συνδιαλλαγή ιδέας-υλικού προκύπτει το έργο τέχνης». (Bollow, Friedrich & Otto 1986:9). Εφαρμόστηκε η μαιευτική (Σωκρατική μέθοδος), ανακαλυπτική, διαθεματική, μετασχηματίζουσα (Boud, κ.ά. 2002) ομαδοσυνεργατική και τριμερή (παρουσίαση, επεξεργασία, έκφραση) μάθηση, με εμπλοκή της αισθητικής αγωγής και των ΤΠΕ στηριζόμενη στην θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), όπου ο ρόλος των δασκάλων ήταν συντονιστικός και συμβουλευτικός.

Στην παρούσα εργασία δίνεται μια πρώτη προσέγγιση των διαφορών του ιμπρεσιονισμού και του κυβισμού καθώς και των τεχνικών τους. Στα πλαίσια την διαθεματικής-βιωματικής προσέγγισης τα νήπια ανακάλυψαν τους τρόπους από τους οποίους επηρεάστηκαν τα διάφορα κινήματα από την κάθε εποχή και τους διάφορους πολιτισμούς. Οι πληροφορίες ταξινομήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν, στα πλαίσια του προγράμματος του project της Ευέλικτης ζώνης στο οποίο πήραν μέρος 25 μαθητές νηπιακής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Μαγουλιώτη (2002:35) αφενός «σημαντικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν την παρατήρηση, την κρίση, το νοητικό συνειρμό, τη φαντασία, την ειλικρίνεια, ευνοούν το συντονισμό των ψυχικών δυνάμεων, κινητοποιούν όλες τις αισθήσεις, τα όργανα και τις λειτουργίες του σώματος και κεντρίζουν το εφευρετικό πνεύμα» και αφετέρου «η ίδια η καλλιτεχνική εμπειρία μας στρέφει προς τα μέσα, ώστε να προσδιορίσουμε τα δικά μας ιδεώδη περί ωραίου, νοήματος και αξίας» (Epstein, Τρίμη, Ε., 2005: 25). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η προσωπικότητα των παιδιών και μπορούν να αποδώσουν σκέψεις, συναισθήματα, πληροφορίες (Malchiodi, 2006) αλλά και νόημα στον κόσμο που υπάρχει γύρω τους (Βάος, 2008). «Ο μαθητής που θα μπορεί να προβληματιστεί πάνω στην καλλιτεχνική κουλτούρα θα έχει την ευκαιρία να ενταχθεί στον κόσμο...» (Ardouin, 2000:121) «εκφράζοντας την ατομική και ομαδική του ταυτότητα». (Camp, 1982:32). Σύμφωνα με την Ardouin (2000) ο σκοπός των εικαστικών στο νηπιαγωγείο και γενικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι η δημιουργία καλλιτεχνών αλλά η αυθόρμητη έκφραση με δικά του σύμβολα (Κάνιστρα, 1991), «έτσι ώστε το παιδί να κατανοήσει τη σημασία αυτού που κάνει και να μπορέσει να συγκροτηθεί στο πλαίσιο μιας σχέσης αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο, με τις γνώσεις» (Ardouin, 2000:134).

Μεθοδολογία

Πράγματι, «το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία, ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές» (Φραγκουδάκη, 1985:45). Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών για τους εκπαιδευτικούς των εικαστικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011) «για την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών δόθηκαν τέσσερις αρχές που αφορούν στη διαδικασία μάθησης» (ΟΕΕΥΕ, 2011:4) αποτελούμενες από την αρχή :1. της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης, 2. της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών,3. της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών, 4. της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου Μάθησης. Η τεχνική (Learning by doing) που ακολουθήθηκε με βάση την ταξινόμηση του Dewey (1938/1980) είχε τα εξής βήματα: 1. Εμπειρία - έλεγχος των προηγούμενων εμπειριών, 2. Σύνδεση - προσφέρονται οι καλύτερες εμπειρίες, ώστε να καλυφθούν τα κενά και να επέλθει σύνδεση με τα προηγούμενα,3. Ταξινόμηση - Προσδιορίζονται και ταξινομούνται ιεραρχικά τα στοιχεία της νέας ενότητας, 4. Σχεδιασμός της διδακτικής πορείας και εκτέλεση με βάση το προηγούμενο στάδιο, 5. Επαλήθευση - ελέγχεται η νέα γνώση με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες, 6. Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα στάδια επιμένοντας στη ενεργό συμμετοχή του μαθητή και όχι στη μετάδοση γνώσεων, αποθήκευση γνώσεων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές (Bauer, 1999; Βασάλα, 2006): Debate, καταγισμός ιδεών, αξιολόγηση των εργασιών, γενική αποτίμηση του project Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι αποδεκτό πλέον ότι αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας και ένα διδακτικό εργαλείο που δίνει προστιθέμενη αξία στο γνωστικό αντικείμενο ή στην οποιαδήποτε παιδαγωγική δράση (Ιωάννου & Φερεντίνος, 2007)., για τον λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν και στην συγκεκριμένη περίπτωση. Στόχοι: Την ανακάλυψη πιθανών πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Τον προσδιορισμό της ταυτότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κουλτούρας του κάθε πολιτισμού. Τη βιωματική προσέγγιση με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού στις διάφορες χρονικές και χωρικές εκφάνσεις του. Την λειτουργία του διαδικτύου ως μέσο πληροφόρησης. Την εξοικείωση με τη χρήση του Η/Υ. Τον εντοπισμό του τρόπου που επιδρούν διάφοροι δημογραφικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της ζωγραφικής δηλαδή να παρατηρούν ένα ζωγραφικό έργο, να αντιλαμβάνονται τις διαφορές του «ρεύματος» που ανήκουν διαφορετικοί πίνακες ζωγραφικής, να κρίνουν και να δημιουργούν αντίστοιχα δικά τους έργα. Να γνωρίσουν καλύτερα την τέχνη της Ζωγραφικής και τη μεθοδολογία της. Να κατανοήσουν τα μορφοπλαστικά στοιχεία της ζωγραφικής: σχέδιο, χρώμα. Να ασκηθούν στη δημιουργία ζωγραφικών έργων, Να είναι σε θέση να κατανοήσουν τα ζωγραφικά έργα. Να εξοπλιστούν μεθοδολογικά για να μιλήσουν για τη ζωγραφική στα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Να σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες που αφορούν τη ζωγραφική

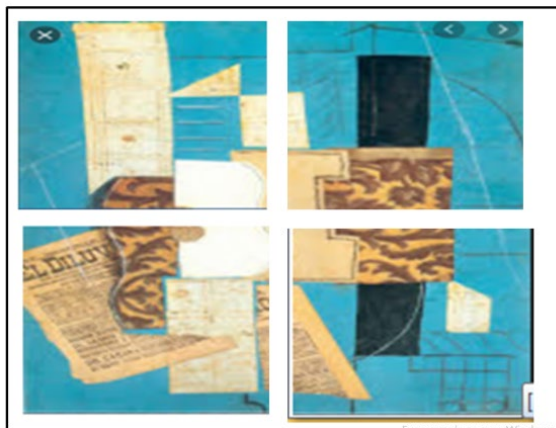
Στάδια επεξεργασίας του project

Τα στάδια επεξεργασίας του project, που ακολουθήθηκαν ήταν (Fried-Booth, 2002): 1^ο Στάδιο: Προβληματισμός / Σχεδιασμός: Η 15 Απριλίου, η οποία αποτελεί και ημερομηνία γέννησης του Λεονάρντο να Βίτσι έχει καθιερωθεί από το 2012 με τη διακήρυξη της Γκουανταλαχάρας, ως Παγκόσμια ημέρα Τέχνης. Την συγκεκριμένη ημέρα αφού γίνει η επίσκεψη σε έκθεση ζωγραφικής, γίνεται αφορμή για την επιλογή του θέματος επεξεργασίας. Στο στάδιο αυτό γίνεται η δημιουργία ομάδων εργασίας στα πλαίσια της μεθόδου project καθώς και η επιλογή του τίτλου : « Μικροί Πικάσο εν δράση». Ορίστηκαν οι αρμοδιότητες κάθε μέλους της ομάδας. Στο στάδιο του σχεδιασμού

χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές: 1.Κριτική της υπάρχουσας κατάστασης, 2. Καταιγισμός ιδεών, Νοητική χαρτογράφηση (mind mapping). Η όλη δράση στηρίχθηκε στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική, για τον λόγο αυτόν ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσάφιδης, 2000). 2^ο Στάδιο: Εκτέλεσης / της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων: Ομαδική εργασία με επιλογή του υποθέματος της κάθε ομάδας. Τα θέματα που επεξεργάστηκαν οι ομάδες ήταν τα εξής: Ιμπρεσιονιστές ή Κυβισμός; Στα πλαίσια του δεύτερου σταδίου έγινε: 1. Βιβλιογραφικής έρευνας και χρήση διαδικτύου, 2. Χαρτογράφηση εννοιών/ ιεραρχική δομή θεμάτων και υποθεμάτων σε Η/Υ, 3. Συζήτησης στην ολομέλεια και ημερολόγιο πεπραγμένων, 4. Υλοποίηση της μελέτης με σημεία που έτυχαν γλωσσολογικής επεξεργασίας. Σε αυτό το βήμα κυριαρχεί μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Τέχνη, κατά την οποία τα νήπια παρατηρούν και εξασκούνται στους τύπους και στα 'ρεύματα' των έργων τέχνης.

Βήμα 1: Α. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού τα νήπια παρατηρούν στο διαδίκτυο έργα μεγάλων ζωγράφων. Β. Έπειτα «μπήκαν» διαδικτυακά και σε άλλες εκθέσεις ζωγραφικής. Γ. Έγινε περιγραφική συζήτηση στην ολομέλεια για τα στοιχεία, που εμφανίζονται (άνθρωποι, ζώα, φυτά), με τα αντικείμενα, που αναπαριστώνται, με τα ενδύματα, με τα κοστούμια, με τη συμπεριφορά, τις στάσεις των προσώπων, των ζώων κ.ο., με τον χρωματισμό, μεταξύ των οποίων τέθηκαν θέματα όπως -Τί θα πει πίνακας ζωγραφικής; -Τί είναι έργο τέχνης; -Ζωγράφοι είμαστε και εμείς; -Τί θα πει συντηρητής έργων τέχνης; -Γιατί κάποια έργα, τα προσέχουν φύλακες; -Γιατί δεν τα αγγίζουμε; -Γιατί κάποιοι πίνακες έχουν μουντά χρώματα; -Ποιοί είναι οι πιο γνωστοί ζωγράφοι; Δ. Η συζήτηση επεκτάθηκε στην συναισθηματική κατάσταση που πιθανώς βρισκόταν ο ζωγράφος για την απόδοση του έργου του αλλά και στην προσωπική συναισθηματική κατάσταση του κάθε παιδιού που αποκομίζει από τον πίνακα καθώς και η εντύπωση που του δίνει το έργο συνολικά. Ε. Ενσωματώθηκαν διαθεματικά διδακτικά γνωστικά αντικείμενα, όπως γλώσσα (γράφοντας τίτλο του έργου και του ζωγράφου), μαθηματικά (με ομαδοποίηση, ταξινόμηση και αντιστοίχιση) ,μουσική, ανάγνωση παραμυθιού και ιστορία. Βήμα 2 : Γίνεται η επαφή και η τριβή των νηπίων το κίνημα του κυβισμού και ιδιαίτερα με το θέμα «οι κιθάρες του Πικάσο», μέσα από το διαδίκτυο. Τα παιδιά παρατηρούν, συζητούν και εκφράζουν ιδέες για κατασκευή. Η ανάλυση του κάθε πίνακα σε πρώτο επίπεδο ήταν περιγραφικό και σε δεύτερο συναισθηματικό. Βήμα 3: Έπειτα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές: 1. Παιχνίδια ρόλων, 2.Φαντασία, 3. Ιστοριογραφική, 4.Μελέτη περίπτωσης όπως αφηρημένες φόρμες, αναλυτικός κυβισμός, συνθετικός κυβισμός και τεχνική κολάζ. Οι ομάδες ανέλαβαν: Α. Να οργανώσουν, να συλλέξουν και να διαχωρίσουν κατάλληλα υλικά που αποφασίστηκαν στην ολομέλεια με χρονικό περιθώριο ενός μηνός, Β. Να κατασκευάσουν μέσα από διαφορετικές τεχνικές «τις κιθάρες» του Πικάσο με χρονικό περιθώριο μίας εβδομάδας Γ. Να ετοιμάσουν με μικρούς διαλόγους οι οποίοι περιείχαν τις πληροφορίες για τις τέχνες γενικότερα, τον κυβισμό και τον ζωγράφο Πικάσο και να διεξάγουν την παρουσίαση στους γονείς. Βήμα 4: Κατασκευή «οι κιθάρες του Πικάσο».. Υλικά: Μπλε πανί, Ψαλίδι, Παλιά εφημερίδα, Ριζόχαρτο, Αυτοκόλλητο σε χρώμα ξύλου, Κόλλα,

Γυαλόχαρτο, Φελλό τάπα από μπουκάλι, Μαρκαδόρο μαύρο, Μαρκαδόρο φωσφορούχο πορτοκαλί, Σβηστικό, Χάρακα, Χαρτοταινία, Χαρτί Α4, Λεπτή ξύλινη ταύλα (πίσω μέρος από πίνακα από φωτογραφίες), Τρυπανάκι, σύρμα. Αρχικά φωτοτυπήσαμε τον πίνακα που διαλέξαμε τον οποίο βρήκαμε στο διαδίκτυο σε δύο παραλλαγές χρωμάτων του μπλε. Έπειτα το χωρίσαμε με χάρακα σε 4 κομμάτια όπου το κάθε κομμάτι το φωτοτυπήσαμε σε μεγέθυνση Α4 προκειμένου να έχουμε τα πατρών (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Ο πίνακας σε 4ΧΑ4

Στη συνέχεια ετοιμάσαμε τα υλικά (Εικόνα 2)



Εικόνα 2: Συγκέντρωση υλικών για κατασκευή

Έπειτα κόψαμε τα πατρών και αρχίσαμε να συνθέτουμε τα κομμάτια πάνω στην λεπτή ταύλα ώσπου το έργο ολοκληρώθηκε (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: Ολοκληρωμένη κατασκευή

3^ο Στάδιο: Αξιολόγηση, Αναστοχασμός και Ανατροφοδότηση: Στη συνέχεια συγκρίναμε τα έργα για να αξιολογήσουμε την εργασία μας. Παρατηρήσαμε ότι έμοιαζε αρκετά με τις εικόνες του πίνακα που είχαμε βρει. Για την ανατροφοδότηση του θέματος τα νήπια πρότειναν: Να προσκαλέσουμε έναν αληθινό ζωγράφο. Να επισκεφθούμε μία πινακοθήκη. Να φέρουμε κάποιον πίνακα από το σπίτι μας. Να διαβάσουμε παραμύθια. Να συλλέξουμε υλικό από περιοδικά. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος έγινε: παρουσίαση των κατασκευών των παιδιών. Παρουσίαση θεατρικού δρώμενου βασισμένο στο υπόθεμα που επέλεξαν με μικρούς διαλόγους οι οποίοι περιείχαν τις πληροφορίες για τις τέχνες γενικότερα, τον κυβισμό και τον ζωγράφο Πικάσο. Ακολουθούσε το τραγούδι και ο χορός. Γενική αποτίμηση του project: Κάθε ομάδα προσπαθεί να ανασκευάσει τις αντίπαλες θέσεις και ταυτόχρονα να τεκμηριώσει τις δικές της, με στόχο να πείσει το κοινό για τις απόψεις της (Bauer, 1999).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ο Πικάσο θα πει: *«Δεν θέλαμε πια να ξεγελούμε το μάτι· θέλαμε να ξεγελάσουμε το μυαλό. Δε χρησιμοποιήσαμε ποτέ το φύλλο της εφημερίδας [...] κυριολεκτικά, αλλά πάντα ως ένα στοιχείο που είχε απομακρυνθεί από το συνήθη ορισμό του στο σημείο εκκίνησης και από τον καινούριο ορισμό του στο σημείο άφιξης. Εάν ένα απόκομμα εφημερίδας μπορεί να γίνει μποτίλια, πρέπει να σκεφτούμε αρκετά σχετικά και με τις εφημερίδες και με τις μποτίλιες»* (Cox, 2003:288). Ωστόσο, η/ο νηπιαγωγός πρέπει να δείχνει τον ανάλογο σεβασμό ακόμη και στην πιο αδέξια «προσωπική ιδέα, επινόηση, έκφραση και έμπνευση του νηπίου» (Βιγγόπουλος, 1983: 14) Όλα τα εποπτικά και οπτικοακουστικά μέσα, σύμφωνα με τον Ζευκίλη (1989: 5) όπως τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα νήπια (πχ τα υλικά που χρειάστηκαν για τις κατασκευές), οι συσκευές (πχ Η/Υ), οι γραφικές απεικονίσεις που ήρθαν σε επαφή και τα φαινόμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή (άκουσμα και αναπαράσταση βροχής, νερού, θάλασσας κτλ) συντελούν στο να προαχθεί η μάθηση, να γίνει γρήγορη και βιωματική προσέγγιση της γνώσης με διέγερση όλων των αισθήσεων. Με αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε: Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Η γνωριμία και εξοικείωση με τα υλικά, τα εργαλεία και τα χρώματα με δυνατότητα συνδυασμών και αποχρώσεων. Βελτίωση της χειροτεχνικής επιδεξιότητας. Ανάπτυξη της ικανότητας στην παρατήρηση της κίνησης, του σχήματος και του χρώματος. Αναγνώριση και σύνδεση των χρωμάτων που μπορούν να παραχθούν από τη φύση όπως πχ Κόκκινο από τα γεράνια, πράσινο από τον κισσό, πορτοκαλί από το κρεμμύδι, μαύρο από το καρύδι κα. Διαχωρισμός μπογιών που βρίσκονται σε ρευστή ή στερεή κατάσταση. Έκφραση των αισθητικών αντιδράσεων. Να γίνει το θέμα της ενασχόλησης περισσότερο σαφές, εύληπτο, ελκυστικό, ρεαλιστικό και αποδοτικό. Η αισθητική και δημιουργική αφύπνιση του παιδιού μέσα από ποικίλους τρόπους και αισθητικά ερεθίσματα. Η διεύρυνση των ενδιαφερόντων του παιδιού και την προσέγγιση της έννοιας του «ωραίου» τόσο στην αντικειμενική, όσο και στην υποκειμενική του μορφή. Η αισθητική αγωγή, με την ευρύτερη σημασία της, συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς προωθεί: Η ανάπτυξη προσοχής, τάξης

και μεθοδικότητας στην δουλειά τους. Η ενεργοποίηση της φαντασίας, την επινοητικότητα και την παρατηρητικότητα. Η γνωριμία του παιδιού με τις πολλαπλές όψεις των αντικειμένων, των σχημάτων και των χρωμάτων. Η εσωτερική αρμονία στο άτομο και συνδέει, σε ένα σύνολο, τις πνευματικές και συναισθηματικές πλευρές της ανθρωπίνης προσωπικότητας. Η διαμόρφωση του αισθητικού ενδιαφέροντος, της αισθητικής σκέψης, της αισθητικής συνείδησης. Η ψυχική εκτόνωση και γενικότερη ψυχαγωγία του παιδιού

Βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού είναι η οργάνωση, δημιουργία και συνεχής αξιολόγηση δομημένων διδακτικών προγραμμάτων προκειμένου η επαφή των παιδιών με οποιαδήποτε μορφή εικαστικής τέχνης αφενός να είναι σύμφωνη με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αναπτύσσοντας τις αισθήσεις, την αντίληψη και την πράξη και αφετέρου να γίνει αβίαστα και οργανωμένα συμβάλλοντας στην πολιτισμική τους εξέλιξη. Ωστόσο, στον κοινό σκοπό της συνεργασίας Οικογένεια-Σχολείο-Κοινότητα, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να διευρυνθεί μέσα από την βελτίωση της αισθητικής του χώρου του σχολείου με δημιουργήματα των ίδιων των παιδιών ή την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων με δημιουργίες παιδιών αντίστοιχων με τα σχολικά εγχειρίδια ηλικιών κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει ερευνητική εργασία σε βάθος χρόνου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Εκδόσεις Νεφέλη
- Bauer, O. F. (1999). *Fundamentals of debate: Theory and practice*. London: Routledge.
- Bollow, Friedrich & Otto (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*. Εκδόσεις: Γρηγόρη
- Boud, D, Keogh, R., Walker, D. (2002). *Reflection: Turning experience into learning*. New Work: Kogan Press.
- Camp, J., (1982). *Disegnare*, Ρώμη, Arnoldo Mondatori.
- Cox, N. (2003). *Κυβισμός*. Μτφρ. Βετσοπούλου, Ι. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Μεταφ. Α. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος
- Epstein, A., Τρίμη Έ., (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ-Γιώργος Δάρδανος.
- Fried-Booth, L.D. (2002). *Project Work*, In A. Maley (Ed), Resource books for teachers, Oxford: Oxford University Press.

Malchiodi, C.A. (2006). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα. Εκδόσεις. Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνόγλωσση

Βάος Α. (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.

Βασάλα, Π. (2006). Το debate ως εκπαιδευτική τεχνική στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 23-30.

Βιγγόπουλος Η. (1983). *Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ζευκιλής Α. (1989). «Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας», *Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*. Αθήνα : Γρηγόρη

Ιωάννου Σ.- Φερεντίνος Σ. (2007). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές, *Περιοδικό Αστρολάβος*, Τεύχος 6, ΕΜΕ, Αθήνα.

Κάνιστρα Μ., (1991). *Η Σύγχρονη Εικαστική Αγωγή στο σχολείο*. Αυτοέκδοση, Αθήνα

Κοζάκου- Τσιάρα Ο. (1991). *Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.

Μαγουλιώτης Α. Ν. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες I μέσα από την παρατήρηση -Ιδέες -Σκέψεις -Προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μάρκου Γ., (1995). «*Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα*» στο Καζαμιάς Α. & Κασσωτάκης Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων*

Φραγκουδάκη Α., (1985). *Τι είναι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* στο Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του λογισμικού Gimp στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθησιακών αντικειμένων της Αισθητικής Αγωγής

Λάζου Αργύριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01 Μουσικής Επιστήμης, Π.Ε.11 Φυσικής Αγωγής,
lazouargy@sch.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια της σύγχρονης, και ακόμα περισσότερο της ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί μονόδρομο, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να υλοποιήσουν, καθώς επίσης να διαμοιραστούν τα τελικά προϊόντα των εργασιών – δραστηριοτήτων τους. Ιδιαίτερα στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία των μαθημάτων της Αισθητικής αγωγής, η δημιουργία και επεξεργασία των εικόνων, διεκδικεί ίσως το μεγαλύτερο κομμάτι των δημιουργιών των μαθητών. Το Gimp θα μπορούσαμε να το εντάξουμε στην κατηγορία των ημιεπαγγελματικών ψηφιακών λογισμικών, είναι δωρεάν, εύχρηστο, λειτουργικό και παρέχει δυνατότητες ζωγραφικής σε «ψηφιακό καμβά» καθώς επίσης και ψηφιακής επεξεργασίας της εικόνας (photo editing).

Λέξεις-Κλειδιά Αισθητική αγωγή, Gimp, Ψηφιακή δημιουργία, Εικαστικά, Επεξεργασία εικόνας

Διασύνδεση των Τ.Π.Ε. με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι τεχνολογικές δυνατότητες που διανοίγονται στην εκπαίδευση από τη ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιτρέπουν πλέον στον εκπαιδευόμενο να επιλέξει και να (συν)διαμορφώσει συνθήκες μάθησης πέρα από την κλασσική δια ζώσης διαδικασία σε μία τάξη (ITYE «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» 2018).

Σε κάθε μορφή μάθησης είτε δια ζώσης *face to face*, είτε εξ αποστάσεως *distance learning*, οι μαθητές δημιουργούν, διαμοιράζουν τα μαθησιακά αντικείμενα ενώ οι καθηγητές διασταυρώνουν τις ποικίλες παραδόσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Άλλες παραδόσεις σχετίζονται με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, άλλες με την ιδιαίτερη ιστορία του σχολείου ή των επιμέρους εκπαιδευτικών, άλλες με τοπικούς λόγους που προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων (Κουτσογιάννης 2015).

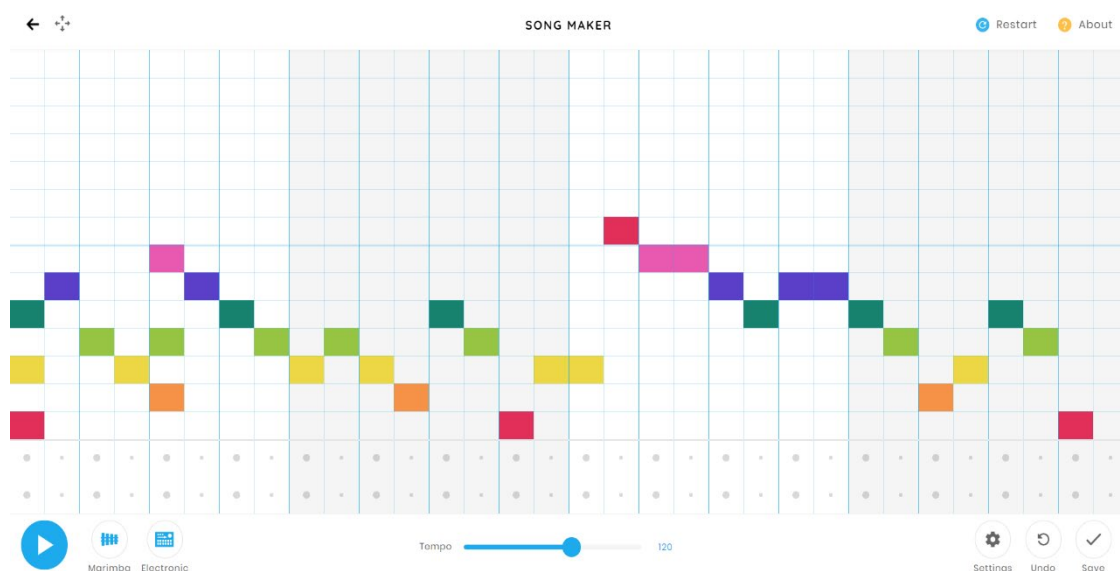
Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία, ανάπτυξη διαδραστικών, συνεχώς εξελισσόμενων διδακτικών σεναρίων τα οποία βασίζονται στις Τ.Π.Ε., και κατά συνέπεια αναπτύσσουν τον ψηφιακό γραμματισμό *digital literacy* των μαθητών.

Ο γραμματισμός στην ψηφιακή εποχή είναι η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να γράφει χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά πληροφορίες που δίνονται μέσω της τεχνολογίας και σε μορφές πληροφορίας της εποχής του (Bawden 2008).

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι Τ.Π.Ε. είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με όλες τις μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, *distance learning*. Οι μαθητές χρησιμοποιούν σχεδόν ολοκληρωτικά τις νέες τεχνολογίες, για να παρακολουθήσουν και να υλοποιήσουν τα μαθήματα – δραστηριότητες, της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσής τους.

Όσον αφορά, τις καταληκτικές εργασίες – αυτοσχεδιασμούς των μαθητών στα μαθήματα της Αισθητικής αγωγής, έχουν τη μορφή εικόνων, video (πολύ συχνά με την εισαγωγή επεξεργασμένων εικόνων), παρουσιάσεων (περιέχουν επεξεργασμένες εικόνες), αποδεικνύοντας ότι η χρήση ψηφιακών λογισμικών επεξεργασίας της εικόνας (Gimp, Fire Alpaca, Photoscape, JS Paint), καθίσταται αναγκαία.

Όταν κατά τη χρήση ψηφιακών λογισμικών, δεν υπάρχει η δυνατότητα αποθήκευσης της εργασίας σε μορφή εικόνας (JPEG, BMP, PNG, TIFF), τότε υπάρχει η λύση της λήψης στιγμιότυπων οθόνης. Η πρακτική της αποκοπής στιγμιότυπων της οθόνης (screenshots), εφαρμόζεται σε μεγάλη συχνότητα από τους μαθητές, όχι μόνο στο μάθημα των Εικαστικών, αλλά ακόμα και στο μάθημα της Μουσικής, κυρίως όταν χρησιμοποιούν online λογισμικά μουσικής σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού και επιθυμούν την οπτικοποίηση *γραφική αναπαράσταση*, των μουσικών δημιουργιών τους (Σχήμα 1).

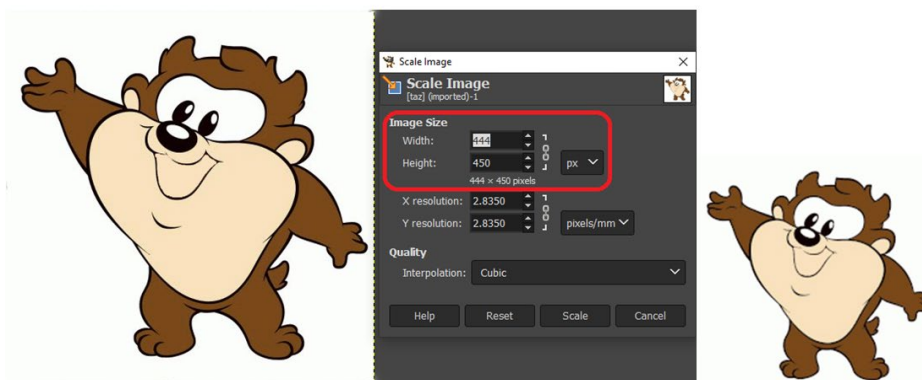


Σχήμα 1:
Screenshot μουσικής σύνθεσης – αυτοσχεδιασμού (*Song Maker*)

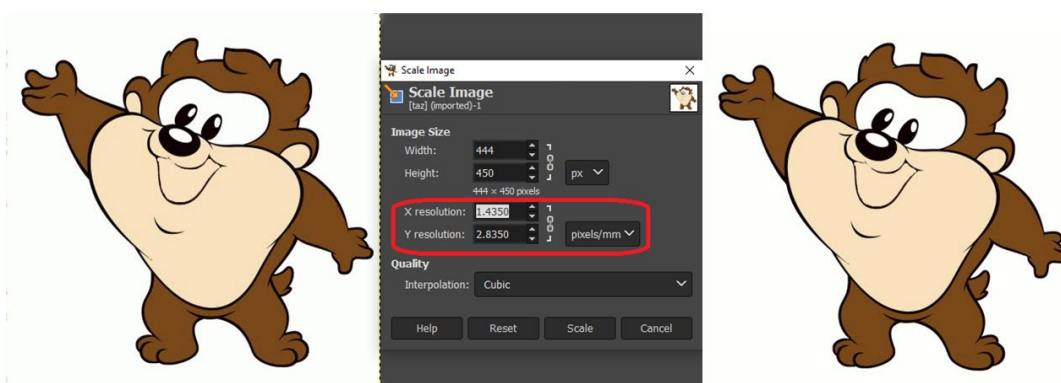
Κύρια χαρακτηριστικά του λογισμικού Gimp

Ψηφιακή βαφή *digital painting* (ζωγραφική με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως: πινέλο, μολύβι, αερογράφο, κλωνοποίηση), σύνθεση και κατασκευή εικόνας *image composition & construction*, καθώς επίσης και επεξεργασία φωτογραφίας *photo retouching – editing*. Το ψηφιακό λογισμικό Gimp επιτρέπει στους μαθητές από την πιο απλή εργασία μέχρι τις πιο σύνθετες διαδικασίες επεξεργασίας εικόνας ([Gimp web page](#)).

Επεξεργασία των εικόνων – φωτογραφιών, με χρήση των λειτουργιών αλλαγής μεγέθους (Σχήμα 1), αύξηση – μείωση των εικονοστοιχείων (*pixels*), οι ψηφιογραφικές εικόνες ή πιο απλά τα γραφικά *bitmap*, όπως αναφέρονται πολλές φορές ακόμη και στην Ελληνική βιβλιογραφία, δημιουργούνται από ένα σύνολο κουκκίδων που ονομάζονται εικονοστοιχεία *pixels – picture elements* ([Αποθετήριο Κάλλιπος](#)), αλλαγής ανάλυσης (Σχήμα 2) ([Gimp Manual](#))



Σχήμα 1: Αλλαγή μεγέθους



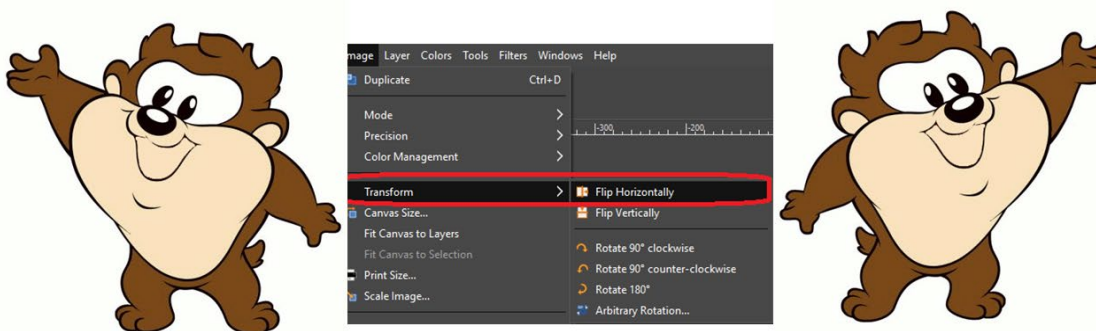
Σχήμα 2:
Αλλαγή ανάλυσης

Περικοπή εικόνας (Σχήμα 3)



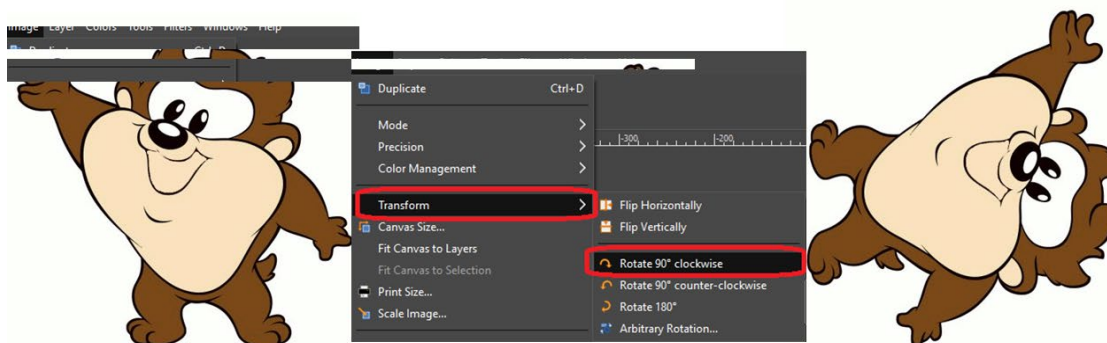
Σχήμα 3: Περικοπή

Αναστροφή εικόνας (Σχήμα 4)



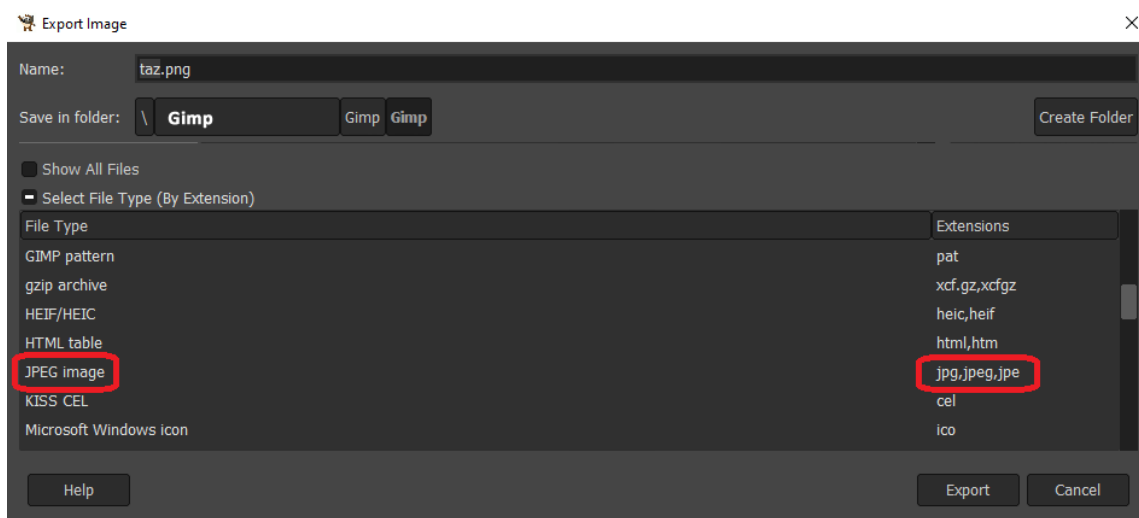
Σχήμα 4: Οριζόντια αναστροφή

Περιστροφή εικόνας (Σχήμα 5)



Υποστηρίζει την εισαγωγή και εξαγωγή των παρακάτω μορφών εικόνας:

JPEG έχει υψηλό επίπεδο συμπίεσης (Σχήμα 6), TIFF, PNG, GIF κ.α.



Σχήμα 6:
Εξαγωγή εικόνας σε μορφή JPEG

Εκπαιδευτική χρησιμότητα του λογισμικού Gimp

Είναι έντονη η επιθυμία πολλών μουσικών συνθετών να αναπαραστήσουν εικόνες διαμέσου των συνθέσεών τους. Υπάρχει μία μαγική, εξωπραγματική σχέση της Μουσικής και των Εικαστικών. «Θα ήταν στ' αλήθεια έκπληξη, αν ένας μουσικός ήχος δεν μπορούσε να μας προκαλέσει την εντύπωση ενός χρώματος, εάν τα χρώματα δεν μπορούσαν να φέρουν στο νου ένα μελωδικό μοτίβο, εάν οι νότες και τα χρώματα δεν ήταν ικανά να μεταφέρουν ιδέες. Πολύ περισσότερο, που αυτά τα πράγματα έχουν εκφραστεί μέσω αμοιβαίων αναλογιών προ αμνημονεύτων χρόνων, από τότε που ο Θεός έπλασε τον κόσμο ως σύνθετη και αδιάσπαστη ολότητα» (Σ. Μπωντλαίρ στο Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Γ' Γυμνασίου).

«Η τέχνη είναι γενικά πιο δυνατή απ' ό,τι νόμιζα και... η ζωγραφική μπορεί να αποκτήσει τόση δύναμη όση και η μουσική» (Β. Καντίνσκι στο Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Γ' Γυμνασίου).

«Το χρώμα είναι το πληκτρολόγιο, τα μάτια οι αρμονίες, η ψυχή το πιάνο με πολλές χορδές. Ο καλλιτέχνης είναι το χέρι που παίζει, πατώντας το ένα ή το άλλο πλήκτρο, για να προκαλέσει παλμικές δονήσεις στην ψυχή» (W. Kandinsky in Philip Ball 2003).

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι μαθητές με τη χρήση του λογισμικού Gimp έχουν τη δυνατότητα, να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν τις δικές τους εικόνες, με τη χρήση ψηφιακών χρωμάτων και εργαλείων, τα οποία τους δίνουν την δυνατότητα δημιουργίας ξεχωριστών εργασιών (εξώφυλλα, αφίσες, εικονογραφημένα σενάρια *storyboards*, video με ενσωμάτωση φωτογραφιών) αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, και καλλιτεχνικής έκφρασης.

Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση των βασικών στοιχείων – συστατικών της Μουσικής, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα σχεδιασμού φθογγόσημων (νοτών) στο πεντάγραμμο, καθώς επίσης αποθήκευσης, αποστολής – διαμοιρασμού των τελικών προϊόντων της δουλειάς τους με τη χρήση λογισμικών ψηφιακής ζωγραφικής – επεξεργασίας των εικόνων *Gimp*, (Α. Λάζου στο eclass.sch.gr) *διασύνδεση της Μουσικής με τα Εικαστικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών* (Σχήμα 7).



Σχήμα 7:

Διασύνδεση της Μουσικής με τα Εικαστικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Gimp

Άλλη μία εξαιρετικά χρήσιμη λειτουργία του λογισμικού *Gimp* είναι ο διαχωρισμός αντικειμένου από το παρασκήνιο του, αποκοπή και επικόλληση του αντικειμένου ([Gimp manual](#)), κατ' επανάληψη από τους μαθητές σε διαφορετικά παρασκήνια (backgrounds), σύνδεση των μαθημάτων της Αισθητικής αγωγής με τον *Αστερισμό της Επανάληψης* (Σχήμα 8).



Σχήμα 8:

Διαχωρισμός, αποκοπή επικόλληση αντικειμένου, Αστερισμός της Επανάληψης

Επίλογος

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στο μεικτό μοντέλο μάθησης *blended learning*, “Η παραδοσιακή μέθοδος εκμάθησης συμπληρώνεται με ηλεκτρονικές μορφές διδασκαλίας” (Bersin 2004), ενθαρρύνοντας τους μαθητές να γνωρίζουν και να δημιουργούν – αυτοσχεδιάζουν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά στη χρήση των Τ.Π.Ε. διαμέσου των οποίων οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, καλλιτεχνική έκφραση καθώς επίσης και ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθησιακών αντικειμένων της Αισθητικής Αγωγής, ανοίγει νέα μαθησιακά μονοπάτια *learning paths*, λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των μαθησιακών αντικειμένων αλλά και με τους Αστερισμούς της γνώσης

Αναφορές

ITYE «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (2018), Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. επιμορφωτικό υλικό - γενικό μέρος, 545, 1716

Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β. & Παυλίδου, Μ. (2015). Ανάλυση σχολικού λόγου: η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο. Τόμ. Α' - Β'. Θεσσαλονίκη: *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*, Διαθέσιμο on line: <http://www.greeklanguage.gr/node/999> προσπελάστηκε στις 02/04/2020

Bawden, D. (2008) "Annual Review of Information Science and Technology (Vol. 42)", *Journal of Documentation*, Vol. 64 Issue: 6, pp.965-967

Song Maker, Chrome Music Lab web page, Διαθέσιμο on line: <https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker/> προσπελάστηκε στις 22/04/2020

Gimp web page, Διαθέσιμο on line: <https://www.gimp.org/> προσπελάστηκε στις 21/04/2020

Αποθετήριο “Κάλλιπος”, Διαθέσιμο on line: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2047/1/02_chapter_2.pdf προσπελάστηκε στις 06/04/2020

Gimp Manual, Διαθέσιμο on line: <https://docs.gimp.org/2.8/el/> προσπελάστηκε στις 21/04/2020

Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Γ' Γυμνασίου, Αθήνα, *Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.*, 18-20

Ball P. (2003). Bright Earth: Art and the Invention of Color, *University of Chicago Press* 22(3)

A. Λάζου στο eclass.sch.gr, Διαθέσιμο on line: <https://eclass02.sch.gr/modules/units/?course=G1855160&id=153310> προσπελάστηκε στις 22/04/2020

Bersin J. (2004) The Blended Learning Book Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned, *Pfeiffer publications*, xv(4)

Αρχαϊκή εποχή (800-479 π .χ.). Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε.

Καλλιόπη Γουργιώτου, Φιλόλογος και ιστορικός, M.Sc, kgourgiotou@gmail.com

Περίληψη

Η προτεινόμενη διδακτική πρακτική με το συγκεκριμένο σενάριο σκοπό έχει την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αναζήτηση και την ανακάλυψη, σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομητισμού, αλλά και την ενίσχυση της άμεσης συμμετοχής των μαθητών με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης. Το διδακτικό σενάριο προϋποθέτει το χωρισμό των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ τάξης του Γυμνασίου σε τρεις ομάδες και περιλαμβάνει τρία φύλλα εργασίας. Πραγματεύεται έξι θεματικές που σχετίζονται με την αρχαϊκή περίοδο. Αυτές είναι *ο χρόνος, ο Β΄ Αποικισμός, η πόλη-κράτος, οι πανελλήνιοι δεσμοί, η τέχνη και οι περσικοί πόλεμοι*. Κάθε ομάδα φωτίζει διαφορετική πτυχή κάθε θεματικής. Ακολουθείται η ομαδοσυνεργατική, επαγωγική μέθοδος, καθώς οι ομάδες εργάζονται ποικιλότροπα και συμπληρωματικά και εξάγουν συμπεράσματα επιστρατεύοντας κρίση και φαντασία.

Λέξεις-Κλειδιά: εποικοδομητισμός, αναζήτηση πηγών, συμμετοχή μαθητών, χρήση ΤΠΕ

Θεωρητικό πλαίσιο: Στρατηγικές, μέθοδοι και θεωρίες μάθησης

Ο συνδυασμός της μάθησης με την έρευνα, το παιχνίδι, την εμπιστοσύνη στην ομάδα, την έκθεση σε ερεθίσματα συμβάλλει αναμφισβήτητα στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, κατάλληλες για διάλογο, ενεργητική συμμετοχή, αλληλεπίδραση και καθοδηγούμενη ανακάλυψη, είναι το σημείο αιχμής για τον απεγκλωβισμό από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011:203-205).

Με γνώμονα αυτό το διδακτικό πλαίσιο, στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, ακολουθείται στρατηγική σύμφωνη με την αρχή της *κονστροκτιβιστικής θεωρίας*, κατά την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, είναι συνεπώς βιωματική υπό την καθοδήγηση και παρακίνηση του εκπαιδευτικού (Σούλης, 2008:101). Οι μαθητές εμπλέκονται στην αναζήτηση, μελέτη και κριτική αξιολόγηση των πηγών, αναπτύσσοντας παράλληλα τις δεξιότητές τους που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας και της Πληροφορικής. Οι «ομιλούσες» πηγές αποτελούν κυρίως την πρώτη ύλη για την ιστορική σύνθεση και κομβικό σημείο για την διδακτική πράξη. Οι έννοιες της χρονικότητας και της αλλαγής των τεκμηρίων του παρελθόντος μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές μέσα από ομαδικές εργασίες, κατά τις οποίες συγκεντρώνουν, καταγράφουν, μελετούν τα ευρήματά τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα που τα θέτουν σε δημόσια κριτική (Αβδελά, 1998:124-126).

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο ακολουθεί και την αρχή του *ενέλικτου σχηματισμού ομάδων*, αλλά και την αρχή της *διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης*. Ο

σχηματισμός ομάδων κατά την διδακτική πράξη, ομοιογενών ή ετερογενών κατά περίπτωση, έχει θετικά αποτελέσματα. Όταν επιδιώκεται η συμμετοχική μάθηση προτείνεται η δημιουργία ετερογενών ομάδων ανομοιογενούς σύνθεσης, ώστε κατά την εκτέλεση κοινών δραστηριοτήτων να καλύπτονται οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μέλους (Σούλης, 2008:104). Τέλος, κατά την προσέγγιση της *διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης*, της οποίας πρεσβευτής είναι ο Feuerstein, συνεχιστής του Vygotsky, αναγκαία είναι όχι μόνο η έκθεση σε ερεθίσματα για τη δημιουργία εμπειριών αυθόρμητης μάθησης, αλλά και η διαμεσολάβηση έμπειρων ενήλικων που παρουσιάζουν κι ερμηνεύουν τα ερεθίσματα αυτά στο παιδί (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:48-50). Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, αναλαμβάνει να καθοδηγήσει, να εμπυλώσει και να διευκολύνει τους μαθητές του.

Στοιχεία του διδακτικού σεναρίου

Τάξη και αριθμός μαθητών/τριών: 24 μαθητές της Α' Γυμνασίου

Ομάδες, φύλλα εργασίας και μέθοδος διδασκαλίας: έξι ομάδες μαθητών και τρία φύλλα εργασίας. Ανά δύο ομάδες επεξεργάζονται ένα κοινό φύλλο εργασίας. Μέθοδος ομαδοσυνεργατική, επαγωγική.

Χώρος: Εργαστήριο πληροφορικής.

Εργαλεία: σχολικό εγχειρίδιο, επεξεργαστής κειμένου και παρουσίασης, διαδίκτυο.

Βασικές δεξιότητες μαθητών: η δεξιότητα χρήσης επεξεργαστή κειμένου, προγράμματος παρουσίασης (powerpoint) και πλοήγησης στο διαδίκτυο.

Διάρκεια: 6 διδ. ώρες (4 ώρες για την επεξεργασία των φύλλων και 2 ώρες για την παρουσίαση των εργασιών).

Περιγραφή των φύλλων εργασίας: Κάθε φύλλο περιέχει έξι θεματικές-ενότητες: *χρόνος, αποικισμός, πόλη-κράτος, πανελλήνιοι δεσμοί, τέχνη, περσικοί πόλεμοι*. Κάθε ομάδα θα φωτίσει μια διαφορετική πτυχή κάθε ζητήματος. Συγκεκριμένα:

ΘΕΜΑΤΑ	ΟΜΑΔΕΣ Α -Β	ΟΜΑΔΕΣ Γ-Δ	ΟΜΑΔΕΣ Ε-ΣΤ
ΧΡΟΝΟΣ	Όρια αρχαϊκής περιόδου	Γραμμή χρόνου και μεταβολές	Γραμμή χρόνου και πρόσωπα
ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ	Χώρος	Αίτια	Σχέσεις/Εμπόριο
ΠΟΛΗ-ΚΡΑΤΟΣ	Οργάνωση και καθημερινή ζωή	Νόμοι/Νομοθέτες	Σπαρτιάτες κι Αθηναίοι
ΠΑΝ. ΔΕΣΜΟΙ	Γλώσσα/Γραφή	Ολυμπιακοί αγώνες	Θεοί/Ιερά/Εορτές
ΤΕΧΝΗ	Αρχιτεκτονική	Γλυπτική	Αγγειοπλαστική
ΠΕΡΣΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ	Μαραθώνας	Θερμοπύλες	Σαλαμίνα

Στόχοι

- Να εντοπίσουν οι μαθητές τα χρονικά όρια της αρχαϊκής περιόδου και να την εντάξουν ανάμεσα στις άλλες ιστορικές περιόδους.
- Να συνδέσουν προσωπικότητες από το χώρο της πολιτικής, των γραμμάτων και των τεχνών με την εποχή τους.
- Να αναζητήσουν τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές, αλλά και τις αλλαγές στο χώρο των τεχνών και των επιστημών τη χρονική αυτή περίοδο.
- Να εντοπίσουν τις περιοχές επέκτασης των Ελλήνων κατά το Β' Αποικισμό, να αναζητήσουν τα αίτια και τις συνέπειές του.
- Να συγκρίνουν καταστάσεις-γεγονότα εκείνης της περιόδου με άλλες νεότερων εποχών, ακόμα και της σύγχρονης.
- Να γνωρίσουν έργα και τάσεις της αρχιτεκτονικής, της γλυπτικής και της αγγειοπλαστικής, να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους και να εκτιμήσουν τη μοναδικότητα της αρχαϊκής τέχνης.
- Να αξιοποιήσουν αρχαίες ή νεότερες πηγές και τα σύγχρονα εποπτικά μέσα (χάρτες-video, αεροφωτογραφίες) σχετικά με τις μάχες των Ελλήνων κατά των Περσών και να συνειδητοποιήσουν πως η υπεροχή του πνεύματος οδηγεί στη νίκη.
- Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα κριτικής αξιολόγησης των πηγών.
- Να οικειωθούν το περιεχόμενο ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση.
- Να δραστηριοποιηθούν στη διερευνητική-συνεργατική μάθηση.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, χειρισμού των ηλεκτρονικών βάσεων, κριτικής επεξεργασίας και ταξινόμησης των δεδομένων.

Μεθοδολογία: Επιδίωξη είναι να ακολουθηθεί η ανακαλυπτική πορεία οικοδόμησης της γνώσης και να αναδειχθεί ο ρόλος του διδάσκοντα σε ρόλο εμψυχωτή και συντονιστή. Η έμφαση στη διαδικασία μάθησης με άμεση συμμετοχή των μαθητών, επιβάλλει έναν μαθητοκεντρικό, ενεργητικό τύπο μάθησης. Η μελέτη των πηγών εισάγει τους μαθητές στην ιστορική έρευνα και έτσι αυτοί αντιμετωπίζουν το μάθημα της Ιστορίας με τρόπο διερευνητικό.

Α΄ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο ΧΡΟΝΟΣ:

1) Επισκεφθείτε τη διεύθυνση <http://odysseus.culture.gr/a/4/ga40.html>: α) Στη γραμμή του χρόνου επιλέξτε *ιστορικοί χρόνοι*. Να καταγράψετε σε έγγραφο του word τις χρονικές περιόδους στις οποίες διακρίνονται οι ιστορικοί χρόνοι. β) Σχεδιάστε έπειτα μια έντονα χρωματιστή γραμμή ακολουθώντας την πορεία *Εισαγωγή-Σχήματα-Γραμμές* και σημειώστε σε αυτή ποια είναι τα όρια της αρχαϊκής εποχής, αλλά και αυτής που προηγείται και που έπεται.

Β' ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ-Ο ΧΩΡΟΣ

Επισκεφθείτε τις διευθύνσεις

1)http://www.ancientgreece.co.uk/geography/explore/exp_set.html (collect a map/colonies): α)Επιλέγοντας μια μητρόπολη από αυτές που σημειώνονται στο υπόμνημα του χάρτη εμφανίζονται οι αποικίες που ίδρυσε αυτή. Καταγράψτε σε διαφορετική κάθε φορά διαφάνεια powerpoint τις αποικίες που ίδρυσαν οι παρακάτω πόλεις: *Αθήνα, Σπάρτη, Κόρινθος, Μέγαρα, Χαλκίδα*. β) Καταγράψτε έπειτα σε νέα διαφάνεια τις ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές στις οποίες αποίκησαν οι Έλληνες και σημειώστε τις παρατηρήσεις σας για τη θέση των αποικιών και την απόσταση τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με τη μητρόπολή τους.

2)http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%9C*&dq=: Να αναζητήσετε στο Λεξικό της Κοινής Ελληνικής την ετυμολογία και τη σημασία των λέξεων: *αποικία-μητρόπολη και γηγενής-αυτόχθων*. Σχηματίστε ένα μικρό λεξικό.

ΠΟΛΗ-ΚΡΑΤΟΣ: οργάνωση και καθημερινή ζωή

Επισκεφθείτε τη διεύθυνση:

http://www.ancientgreece.co.uk/athens/explore/exp_set.html: Περιηγηθείτε στην αθηναϊκή αγορά. Πατώντας πάνω στα κτήρια που προβάλλονται στο σκίτσο της Αθηναϊκής αγοράς μπορείτε να πληροφορηθείτε για το καθένα από αυτά. Έπειτα να υποθέσετε πως είστε Αθηναίοι. Ξεναγείτε ένα φίλο σας, που κατάγεται από άλλη πόλη, στα σημαντικότερα αξιοθέατα και κτήρια της Αθήνας και επισημαίνετε τη λειτουργία και χρήση τους. Γράψτε το διάλογο μεταξύ σας σε έγγραφο word. Να τονίσετε όσα επιβεβαιώνουν την αυτονομία, την αυτάρκεια και την ελευθερία της πόλης. (300 λέξεις)

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΙ ΔΕΣΜΟΙ: η ελληνική γλώσσα και γραφή

1)Αναζητήστε στο σχολικό διαδραστικό βιβλίο της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου στη διεύθυνση <http://ebooks.edu.gr/new/> την ενότητα *Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ* στο κεφάλαιο *Ο ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟ 1100 ΕΩΣ ΤΟ 800 π.Χ.*, και απαντήστε σε ξεχωριστές διαφάνειες ppt στα εξής: α)Μέσα στον 7ο π.Χ. αι. όλες οι ελληνικές πόλεις-κράτη είχαν ήδη διαμορφώσει και χρησιμοποιούσαν το ελληνικό αλφάβητο. Πώς δημιουργήθηκε αυτό; β)Αναζητήστε και επικολλήστε σε νέα διαφάνεια τον συγκριτικό πίνακα του φοινικικού και του ελληνικού αλφάβητου. Εντοπίζετε ομοιότητες; **Καταγράψτε τις σε νέα διαφάνεια.**

2) Επισκεφθείτε τη διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/>: Επιλέξτε «*ΟΔΥΣΣΕΙΑ*» και έπειτα «*ΟΔΥΣΣΕΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*». Στη σελίδα αυτή επιλέξτε «*Άκουσε το προοίμιο της Οδύσσειας στο YouTube με ερασμιακή προφορά*». Τι παρατηρείτε στην προφορά της αρχαίας ελληνικής γλώσσας;

ΤΕΧΝΗ: αρχαίοι ναοί

1) Επισκεφθείτε τη διεύθυνση <http://users.sch.gr>: επιλέξτε *Τέχνη* και έπειτα *Οι ναοί γενικά*: α) Να καταγράψετε τα μέρη του αρχαίου ελληνικού ναού σε διαφάνεια ppt. β) Να μελετήσετε λεπτομερώς την ανωδομή των ναών ιωνικού και δωρικού ρυθμού και να επικολλήσετε σε μία διαφάνεια πλάι πλάι τα παραδείγματα των δύο ναών που διαθέτει η συγκεκριμένη σελίδα. Να καταγράψετε τις διαφορές που εντοπίζετε σε νέα διαφάνεια ppt. γ) Συγκεντρώστε φωτογραφικό υλικό με ναούς από διάφορες πόλεις της αρχαίας Ελλάδας και αποθηκεύστε το σε δύο φακέλους με τίτλους 'Ναοί Ιωνικού Ρυθμού' και 'Ναοί Δωρικού Ρυθμού' αντίστοιχα.

2) Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr>: επιλέξτε *Ναός Αφαίας Αίγινα*. Σε διαφάνεια ppt να αντιπαραβάλετε τη φωτογραφία του ναού της Αφαίας στην Αίγινα σήμερα με την αναπαράστασή του, όπως δηλαδή είχε χτιστεί. Περιγράψτε τη φθορά που έχει υποστεί σε επόμενη διαφάνεια.

ΠΕΡΣΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ: Μάχη του Μαραθώνα

1) Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr>: επιλέξτε «*Μάχες*» και έπειτα «*Μαραθώνας σύμφωνα με τον Ηρόδοτο*»: α) Μελετήστε το απόσπασμα VI.109-117 από την ιστορία του Ηροδότου και αποθηκεύστε το βίντεο-χάρτη στην επιφάνεια του Η/Υ.

β) Έπειτα υποθέστε ότι είστε αγγελιοφόρος και φέρνετε στην Αθήνα την είδηση της νίκης των Ελλήνων στο Μαραθώνα. Αφηγηθείτε στους Αθηναίους τη διεξαγωγή της μάχης και τις απώλειες Ελλήνων και Περσών. (έγγραφο word-150 λέξεις)

2) Είναι πιστή η απόδοση της μάχης από το σκηνοθέτη του βίντεο και σύμφωνη με την πηγή του Ηροδότου; Σημειώστε τις παρατηρήσεις σας σε έγγραφο του word.

Β' ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο ΧΡΟΝΟΣ

Στη διεύθυνση <http://odysseus.culture.gr/>: επιλέξτε «*Χρονολόγιο*», «*Ιστορικοί Χρόνοι*» και «*Αρχαϊκή εποχή*». Να μελετήσετε τις θεμελιώδεις καινοτομίες της Αρχαϊκής περιόδου. Έπειτα σε διαφάνειες ppt να σχηματοποιήσετε (με Εισαγωγή-SmartArt) α) τις μεταβολές στις κοινωνικές και πολιτικές δομές και β) τις αλλαγές που συντελέστηκαν και οδήγησαν στην άνθηση τεχνών και γραμμάτων.

Β' ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ-αίτια

1) Στη διεύθυνση <http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/index.html>: α) Να παρουσιάσετε σχηματοποιημένα σε πίνακα τα αίτια του Β' Αποικισμού που αναφέρονται στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα (Εισαγωγή-Πίνακας)

2) Στη διεύθυνση http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/facts/17.html: Στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού αναφέρονται οι αιτίες και οι συνθήκες μετακίνησης των Ελλήνων μετά το 1922 από Μικρά Ασία, Πόντο και Ανατολική Θράκη προς την ηπειρωτική Ελλάδα. Εντοπίζετε διαφορές με τις αιτίες και συνθήκες μετακίνησής τους κατά το Β΄ Αποικισμό;

ΠΟΛΗ-ΚΡΑΤΟΣ: νόμοι

1) Στη διεύθυνση <http://odysseus.culture.gr/>: επιλέξτε «Χρονολόγιο», «Ιστορικοί Χρόνοι», «Αρχαϊκή εποχή». Στο «Ιστορικό πλαίσιο» να εντοπίσετε τις χρονολογίες που γράφονται οι νόμοι του Δράκοντα, του Σόλωνα και του Κλεισθένη. Να τις τοποθετήσετε σε χρονογραμμή που θα σχεδιάσετε σε έγγραφο του word.

2) Στη διεύθυνση <http://www.ime.gr/chronos/04/gr/society/index.html>: να εισάγετε πίνακα όπου θα καταγράψετε επιγραμματικά τους νόμους κάθε νομοθέτη. Έπειτα χρωματίστε αυτούς που νομίζετε ότι συνέβαλαν στην εδραίωση της δημοκρατίας.

3) Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/>: Επιλέξτε *Ιστορία, Αρχαϊκή εποχή, Άσκηση στις μεταρρυθμίσεις του Σόλωνα και του Κλεισθένη* και ελέγξτε τις γνώσεις σας.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΙ ΔΕΣΜΟΙ: ολυμπιακοί αγώνες

Στη διεύθυνση <http://odysseus.culture.gr/>: Επιλέξτε *Αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες* και μελετήστε τα εξής: α)οργάνωση των αγώνων, β)προγράμματα των αγώνων, γ)τα ολυμπιακά αγωνίσματα και δ)τιμές στους ολυμπιονίκες.

Έπειτα να υποθέσετε ότι είστε Αθηναίος αθλητής και νικητής στους ολυμπιακούς αγώνες και να καταγράψετε σε έγγραφο του word την εμπειρία σας. Απευθύνετε σε άλλον αθλητή που ενδιαφέρεται να συμμετάσχει στους επόμενους αγώνες. Η αφήγησή σας να κινείται στους εξής άξονες: χρόνος διεξαγωγής, αγωνίσματα, πρόγραμμα-διεξαγωγή αγώνων, κριτές, έπαθλα.(200 λέξεις)

ΤΕΧΝΗ: κούροι και κόρες

Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/>: Επιλέξτε *Τέχνη, Αρχαία πλαστική και 530πΧ-480πΧ*. Αξιοποιώντας το φωτογραφικό υλικό των διαδικτυακών τόπων ετοιμάστε παρουσίαση δέκα διαφανειών ppt. Αντιγράψτε και επικολλήστε τέσσερις κούρους και τέσσερις κόρες. Μην παραλείψετε το όνομα κάθε αγάλματος, τον τόπο ανασκαφής του και το χρόνο φιλοτέχνησής του. Στις τελευταίες δύο διαφάνειες καταγράψτε συνοπτικά τα γνωρίσματά τους ως προς την εμφάνιση, τη στάση και την κίνησή τους. Αποθηκεύστε την εργασία σας στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή σας με το όνομα 'Κούροι και κόρες'.

ΠΕΡΣΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ: Μάχη των Θερμοπυλών

Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/> : Επιλέξτε α. Μάχες και έπειτα Θερμοπύλες σύμφωνα με τον Ηρόδοτο και το Διόδωρο το Σικελιώτη και β. Χάρτες και Χάρτης της μάχης των Θερμοπυλών, με κίνηση.

Αφού μελετήσετε το απόσπασμα 11.5-11.11 από το έργο ‘Βιβλιοθήκη Ιστορική’ του Διόδωρου του Σικελιώτη και παρακολουθήσετε το βίντεο-χάρτη να συνθέσετε την εξής εργασία: υποθέστε ότι είστε ιστορικός. Με βάση την αρχαία πηγή καταγράφετε τα γεγονότα των τριών ημερών της μάχης. Να επισημάνετε ακόμη τη σημασία της θυσίας των Σπαρτιατών και των Θεσπιέων, παρόλο που ηττήθηκαν. (σε έγγραφο word-200 περίπου λέξεις)

Γ΄ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο ΧΡΟΝΟΣ

Στη διεύθυνση <http://www.ime.gr/chronos/04/gr/culture/index.html>: Επιλέξτε «γράμματα» και έπειτα «Πρώιμη φιλοσοφία»

α) Σχηματίστε χρονογραμμή σε έγγραφο word (Εισαγωγή-Σχήματα –Γραμμές) και τοποθετήστε τις παρακάτω προσωπικότητες με βάση τις χρονολογίες γέννησης τους: Θαλής, Αναξίμανδρος, Αναξίμανης, Ηράκλειτος.

β) Έπειτα στο ίδιο έγγραφο σε πίνακα δύο στηλών και 12 σειρών (τέσσερις για κάθε όνομα) γράψτε για καθέναν τα θέματα της φιλοσοφίας του.

Β΄ ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ: σχέσεις αποίκων –αυτοχθόνων και αποικίας-μητρόπολης

1) Στη διεύθυνση <http://www.ime.gr/chronos/04/gr/economy/index.html>: Επιλέξτε «εμπόριο» και έπειτα «αποικίες» και απαντήστε στα εξής: α) Μετά την εγκατάσταση των αποίκων στις αποικίες οι σχέσεις αποίκων- αυτοχθόνων δεν ήταν πάντοτε φιλικές. Υποθέστε ότι είστε έμποροι και ταξιδεύετε συχνά σε αποικίες είτε στη Μεσόγειο είτε στον Εύξεινο Πόντο. Οι αρχές της πατρίδας σας ζητούν πληροφορίες για τις σχέσεις αποίκων-αυτοχθόνων, καθώς σχεδιάζουν την ίδρυση νέων αποικιών. Απαντάτε με επιστολή σας σχετικά με τις σχέσεις αυτές αναφέροντας παραδείγματα(σε έγγραφο word-περίπου 100 λέξεις).

2) Στη διεύθυνση <http://www.ime.gr/chronos/04/gr/economy/index.html>: Επιλέξτε «εμπόριο» και έπειτα «εισαγωγές» και «εξαγωγές» και απαντήστε στα εξής: Ως έμποροι κάνετε μία ετήσια καταγραφή των εισαγωγών και των εξαγωγών σημειώνοντας πλάι και τους τόπους προέλευσης των εισαγόμενων ή εξαγόμενων προϊόντων. Να ταξινομήσετε αντίστοιχα προϊόντα και τόπους προέλευσής τους σε πίνακα σε έγγραφο word με τίτλο Εισαγωγές-Εξαγωγές

3. Στην ιστοσελίδα του Ναυτικού Επιμελητηρίου Ελλάδας (<https://nee.gr/>) επιλέξτε «*Ελληνική Ναυτιλία*»: να επιβεβαιώσετε ότι η χώρα μας είναι ακόμη και σήμερα ένα από τα ισχυρότερα ναυτικά κράτη αναζητώντας στη διαδικτυακή πηγή τα εξής: Πόσα πλοία διαθέτει σήμερα το εμπορικό μας ναυτικό; Τι ποσοστό του παγκόσμιου στόλου αντιπροσωπεύουν αυτά; Τι μεταφέρουν; Ποια είναι η προσφορά τους στην ελληνική οικονομία; Να καταγράψετε τα στοιχεία σε πίνακα με όσες στήλες κρίνετε αναγκαίο.

ΠΟΛΗ-ΚΡΑΤΟΣ: Σπαρτιάτες κι Αθηναίοι

Επισκεφθείτε τη διεύθυνση

http://www.ancientgreece.co.uk/dailylife/story/sto_set.html (parallel lives)

α) Παρακολουθήστε παράλληλα τη ζωή ενός Αθηναίου κι ενός Σπαρτιάτη. β) Έπειτα γράψτε ένα διάλογο σε έγγραφο του word υποδυόμενοι τους δύο χαρακτήρες. Έτυχε και συναντηθήκατε σε κάποιες πανελλήνιες θρησκευτικές εορτές, αντιπρόσωποι της πόλης σας. Περιγράφει ο ένας τη ζωή του στον άλλο. Τα κορίτσια της ομάδας κάνουν το ίδιο παρακολουθώντας τη ζωή των γυναικών σε Σπάρτη και Αθήνα.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΙ ΔΕΣΜΟΙ: ιερά και εορτές

1) Στη διεύθυνση http://www.ancientgreece.co.uk/festivals/challenge/cha_set.html ανακαλύψτε και καταγράψτε ποιες ήταν οι σημαντικότερες εορτές και προς τιμή ποιων θεών διεξάγονταν; Καταγράψτε τα στοιχεία σε πίνακα δύο στηλών.

2) Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/>: Επιλέξτε *Τέχνη, έπειτα Αρχαϊκή Αρχιτεκτονική και τέλος Μαντείο των Δελφών*. Μελετήστε το απόσπασμα *Ο χρόνος και ο τρόπος των χρησμών* για να κατανοήσετε τη διαδικασία που ακολουθούσαν οι ιερείς και οι ιέρειες του μαντείου.

Να υποθέσετε στη συνέχεια ότι επισκέπτεσθε το μαντείο των Δελφών για προσωπική σας υπόθεση. Περιγράψτε το τελετουργικό της χρησμοδοσίας και δηλώστε αν σας ικανοποίησε η απάντηση του μαντείου. (word-150 λέξεις)

ΤΕΧΝΗ: ερυθρόμορφα και μελανόμορφα αγγεία

Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/>: Επιλέξτε *Τέχνη, έπειτα Αγγειογραφία και τέλος Ερυθρόμορφη και Μελανόμορφη*.

α) Να συγκεντρώσετε με αντιγραφή-επικόλληση αγγειογραφίες (δέκα τουλάχιστον) που έχουν παραστάσεις με θέματα που αφορούν στη θέση της γυναίκας β) Να συγκεντρώσετε έπειτα δέκα τουλάχιστον αγγειογραφίες που μαρτυρούν τις ενασχολήσεις των ανδρών, είτε επαγγελματικές είτε σχετικές με την ψυχαγωγία τους. Να γράψετε τα συμπεράσματά σας υποδυόμενοι το ρόλο του αρχαιολόγου-ιστορικού.

ΠΕΡΣΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ: Ναυμαχία της Σαλαμίνας

Στη διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/>: Επιλέξτε α. «Μάχες» και έπειτα «Σαλαμίνα σύμφωνα με τον Ηρόδοτο, τον Πλούταρχο, τον Διόδωρο το Σικελιώτη και τον Αισχύλο» και μελετήστε μόνο το απόσπασμα από τους Βίους Παράλληλους του Πλούταρχου, «Θεμιστοκλής, 14-15» .

β. Ακόμη επιλέξτε στην ίδια διεύθυνση «Χάρτης της Σαλαμίνας (480πΧ), βίντεο-χάρτης» και παρακολουθήστε τον.

Έχοντας υπόψη σας τα παραπάνω να υποθέσετε ότι είστε Πέρσης ναύαρχος στο στόλο του Ξέρξη. Μετά τη ναυμαχία δίνετε αναφορά στον Ξέρξη για τη διεξαγωγή της ναυμαχίας και τις απώλειες του περσικού στόλου (περίπου 150 λέξεις σε έγγραφο word).

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε., *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998

Παντελιάδου, Σ., «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Αποτελεσματική Διδασκαλία» στο Παντελιάδου, Σ & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011

Σούλης, Σ.Γ., *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2008

Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*, εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 2011

Ηλεκτρονικές παραπομπές

<http://www.ancientgreece.co.uk>

www.greek-language.gr

<https://nee.gr/>

<http://web.ime.gr/>

<http://www.e-history.gr/>

<http://odysseus.culture.gr/>

<http://users.sch.gr/ipap/>

Γνωριμία με τον κ. Κ.Ο.Κ.

Κλημάνογλου Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε..60, M.Sc. «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», «Διοίκηση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Υποψήφια Διδάκτορας ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ., sopkliman@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο «Γνωριμία με τον κ. Κ.Ο.Κ.», σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε σε τμήμα 25 νηπίων και είχε στόχο να ενημερώσει αλλά και να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας σε θέματα κυκλοφοριακής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για τα διάφορα μέσα μεταφοράς αλλά και τις σημάνσεις που υπάρχουν στους δρόμους της πόλης μας. Βασικός στόχος, ήταν η καλλιέργεια της κυκλοφοριακής συμπεριφοράς και συνείδησης, μέσα από την αξιοποίηση και ένταξη των Τ.Π.Ε., έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο βιωματικό περιβάλλον μάθησης. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που αξιοποιήθηκαν, επιλέχθηκαν με βασικό γνώμονα την προστιθέμενη αξία που αυτά προσέφεραν στην εκπαιδευτική διαδικασία και την καλύτερη και ουσιαστικότερη οικοδόμηση της νέας γνώσης από τα ίδια τα παιδιά, μέσα από διαθεματική προσέγγιση του θέματος και χρήση της συνεργατικής μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Κ.Ο.Κ., Τ.Π.Ε., εκπαιδευτικά λογισμικά, κυκλοφοριακή συμπεριφορά.

Εισαγωγή

Διεθνείς ερευνητικές αναφορές (Clements & Sarama, 2003) έχουν δείξει ότι ο Η/Υ μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο προώθησης της γνώσης στα μικρά παιδιά, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της μεταξύ τους συνεργασίας. Σε εθνικό τώρα επίπεδο, τα προαναφερόμενα επιτεύγματα μπορούν να πραγματοποιηθούν με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2001, 2003). Ο Η/Υ ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας αλλά και εργαλείο ανακάλυψης, διερεύνησης, έκφρασης και επικοινωνίας στις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συμβάλλει στην ομαλότερη και πιο ευχάριστη κατάκτηση της γνώσης, αξιοποιώντας τις ωφέλιμες πλευρές χρήσης και της αποτελεσματικής του αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φεσάκης, 2008). Κατά τους Clements & Sarama, 2002, έχουμε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία για να διδάξουμε τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο ή μπορούμε να στηριχθούμε πάνω στα πλεονεκτήματα των Τ.Π.Ε. και να στραφούμε σε ολοκληρωμένες δραστηριότητες με την χρήση του Η/Υ βελτιώνοντας το αποτέλεσμα». Άρα είναι σημαντική η εμπλοκή των Τ.Π.Ε. στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και η μετάβασή της από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο στο ομαδοσυνεργατικό και διερευνητικό, μέσα από μια

βιωματική διαδικασία προσέγγισης της γνώσης (Βοσνιάδου, 2006). Σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, ενώ ο μαθητής θα είναι ο πρωταγωνιστής σε όλη αυτή τη διαδικασία. Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η αποδυνάμωση του δικού του ρόλου και η στροφή του ίδιου του μαθητή προς την πορεία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Παγγέ & Κυριαζή 1998).

Συνοπτική παρουσίαση της δραστηριότητας

Τίτλος της δραστηριότητας: « Γνωριμία με τον κ. Κ.Ο.Κ.»

Τάξη: Νηπιαγωγείο (25 νήπια)

Εμπλεκόμενες Γνωστικές περιοχές

Μελέτη Περιβάλλοντος (Ανθρωπογενές περιβάλλον), με επέκταση στη Γλώσσα και στην Αισθητική Αγωγή

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο του κώδικα οδικής κυκλοφορίας και των διαφόρων σημάνσεων τόσο για τους πεζούς όσο και για τους οδηγούς και τους ποδηλάτες, τα παιδιά δεν έχουν όλα το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο, απλά κατά τη διάρκεια διαφόρων συζητήσεων έχει φανεί ότι μπορούν να αναγνωρίζουν βασικά σήματα στον δρόμο, όπως το “STOP” ή τη σημασία του κόκκινου φαναριού. Ως προς την εξοικείωσή τους με την ψηφιακή τεχνολογία, τα παιδιά έπειτα από ενασχόλησή τους με κάποια προγράμματα ζωγραφικής π.χ. Tuxpaint, αλλά και αναζήτησης εικόνων στο διαδίκτυο, έχουν έρθει σε επαφή με τον υπολογιστή και τα μέρη του και μπορούν να χειριστούν το ποντίκι και λίγο το πληκτρολόγιο. Επίσης, σε επίπεδο ομαδικής συνεργασίας τα νήπια από την αρχή της χρονιάς, έχουν καταφέρει σε ικανοποιητικό βαθμό να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά μέσα στην τάξη, να περιμένουν τη σειρά τους, να βοηθούν τον διπλανό τους, να ακούν αυτά που έχει να πει ο άλλος και να εκτιμούν τη συμβολή του καθένα στην εφαρμογή και επιτυχία της εκάστοτε δραστηριότητας.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Δύο εβδομάδες. Η χρονική έκταση του σεναρίου εξαρτάται από το ενδιαφέρον των ίδιων των παιδιών.

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία, στόχος του νηπιαγωγείου, είναι «να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Το ΔΕΠΠΣ για

το νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2001, 2003) προβλέπει τη διαθεματική προσέγγιση πέντε γνωστικών αντικειμένων, του συναισθηματικού, του κοινωνικού, της γλώσσας/επικοινωνίας και του φυσικού-σωματικού, ενώ το πρόγραμμα για την πληροφορική εισάγει την επαφή, γνωριμία και εξοικείωση με τον Η/Υ και τις διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, καθώς επίσης και ως εργαλείου ανακάλυψης, διερεύνησης, δημιουργίας, έκφρασης και επικοινωνίας (με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών), στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων. Μερικές από τις βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο είναι ότι θα πρέπει να ενισχύει τη γνώση, προάγοντας τη διαθεματικότητα, να προκαλεί το ενδιαφέρον για τη μάθηση, συμβάλλοντας στη γνώση, στην κατανόηση και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Επίσης, θα πρέπει να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και χρήση ποικίλου υλικού την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους. Στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος ως προς την εφαρμογή των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο είναι να έρθει σε επαφή με τις ΤΠΕ και να δημιουργήσει, να επικοινωνήσει και να συνεργασθεί μέσα από την ψηφιακή τεχνολογία, να διερευνήσει, να πειραματισθεί, να ανακαλύψει και να λύσει προβλήματα με τις ΤΠΕ.

Στόχοι της δραστηριότητας

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- *Να εφαρμόζουν σωστά τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας.*
- *Να συνεργαστούν ως ομάδα και να οδηγηθούν σε συλλογικές αποφάσεις.*
- *Να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας.*
- *Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους μέσα από διαλογική συζήτηση.*
- *Να εξοικειωθούν με τη γραφή και τη μεταφορά του προφορικού λόγου σε γραπτό.*
- *Να βιώσουν την κυκλοφοριακή αγωγή μέσα από όλες τις μορφές εικαστικών (δραματοποίηση, κατασκευή παζλ).*

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- *Να εξοικειωθούν με τον υπολογιστή και με τα διάφορα μέρη του (ποντίκι, πληκτρολόγιο).*
- *Να έρθουν σε επαφή με ιστοσελίδες και εκπαιδευτικά λογισμικά του υπολογιστή.*

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- *Να εξοικειωθούν με την συνεργατική και παιδοκεντρική μάθηση, μέσα από την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που τους θέτονται.*
- *Να σέβονται τις γνώμες, ιδέες, απόψεις των συμμαθητών τους.*
- *Να επικοινωνούν αποτελεσματικά, συνεργαζόμενοι σε ομάδες.*
- *Να δέχονται την κριτική στάση των συμμαθητών τους.*

Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Υλικοτεχνική υποδομή

Για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας προτείνονται υπολογιστές, εκτυπωτές (παραχωρείται τις μέρες του project στο νηπιαγωγείο μας, η αίθουσα των Η/Υ του δημοτικού σχολείου στο οποίο συστεγαζόμαστε και είναι τοποθετημένες οι θέσεις εργασίας σε σχήμα πι). Επίσης, προτείνεται βιντεοπροβολέας, πρόσβαση στο Διαδίκτυο, φυλλομετρητής ιστοσελίδων (KidZui) <https://kidzui.en.softonic.com/mac> εγκατάσταση των λογισμικών: Wordle, Ιδεοκατασκευές, Jigsaw puzzler, GCompris, «Κυκλοφορώ με τον Ταξάκη» (kidmedia.gr).

Διδακτικό υλικό.



Εικόνα 1^η : Βιβλίο: «Οι συμβουλές του μικρού λύκου: Στο δρόμο» Εκδόσεις: Φλούδας.



Εικόνα 2^η. CD : “Ο φίλος μου ο Ποδηλατάκιας»

Περιγραφή της δραστηριότητας

Οργάνωση της Τάξης

Στην εφαρμογή του συγκεκριμένου διδακτικού εκπαιδευτικού σεναρίου, αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς παρέχει δυνατότητες αυτενέργειας, τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Δερβίσης 1998). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), ένας επιπλέον λόγος εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι προσφέρει λύση σε τρία βασικά θέματα, όπως είναι: η σωστή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία του μαθήματος και τα προβλήματα άσχημης συμπεριφοράς και πειθαρχίας λόγω της μη συμμετοχής τους στο μάθημα. Η σύνθεση των ομάδων μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους και καλό είναι οι ομάδες να μην είναι συνεχώς σταθερές αλλά να επαναλαμβάνεται πολλές φορές η σύνθεσή τους.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Οι δραστηριότητες του σεναρίου σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να αναπτύξουν την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, να υπάρξει καταμερισμός των διαφόρων εργασιών και συγχρόνως να προσπαθήσουν τα νήπια να προσεγγίσουν τη γνώση διεπιστημονικά, μέσα από διαθεματική μέθοδο (project).

- *Γίνεται οργάνωση και ιεράρχηση του υλικού και των πληροφοριών από την νηπιαγωγό, με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν στις διάφορες δραστηριότητες και διαδικασίες.*
- *Παρέχεται περιορισμένη βοήθεια από την νηπιαγωγό, έτσι ώστε τα παιδιά να αυτενεργούν μέσα από την μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση.*
- *Η νηπιαγωγός προσπαθεί να μην δίνει αμέσως απαντήσεις σε αυτά που την ρωτούν τα παιδιά, αλλά να απαντά με κατάλληλες ερωτήσεις έτσι ώστε να τα προτρέπει να οδηγηθούν μόνα τους στην λύση και στην απάντηση του προβλήματος, κατασκευάζοντας μόνα τους την ίδια τους τη γνώση.*

Θεωρητική προσέγγιση

Για την πραγματοποίηση αυτού του διδακτικού σεναρίου, εφαρμόστηκε η εποικοδομητική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, το παιδί έχει ένα δικό του προϋπάρχον γνωστικό πλαίσιο για τον κόσμο που έχει οικοδομήσει προτού έρθει στον χώρο του σχολείου και προέρχεται από την οικογένειά του και το γενικότερο κοινωνικό του περιβάλλον. Πολλές φορές όμως αυτές οι προϋπάρχουσες εμπειρίες έρχονται σε σύγκρουση με την νέα γνώση και είναι ανάγκη να οικοδομήσει το ίδιο το παιδί την νέα αυτή γνώση. Επομένως, είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του, τι

πραγματικά γνωρίζει το παιδί σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που μελετάται και ανάλογα να προετοιμάσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου, έγινε προσπάθεια εξασφάλισης ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος, οπτικοακουστικού περιεχομένου, ώστε το παιδί να οικοδομήσει την νέα γνώση με τον δικό του προσωπικό τρόπο, μέσα όμως σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, που θα έχει ως κύρια θεωρία την εποικοδομηστική και θα πραγματοποιείται η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, με τη συμβολή της διαθεματικής του προσέγγισης.

Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ

Η αξιοποίηση και εφαρμογή των παραπάνω λογισμικών εργαλείων έγινε γιατί αναγνωρίστηκε η προστιθέμενή τους αξία σε σχέση με τον συμβατικό τρόπο και μέθοδο διδασκαλίας, καθώς καινοτόμα προγράμματα, τα οποία εμφανίζονται στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, στοχεύουν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από απομνημονευτική-ατομική να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά, αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Αναλυτικότερα:

- Το **wordle** είναι ένα εργαλείο του Web 2.0, <https://worditout.com/word-cloud/create>, με το οποίο δημιουργούνται «σύννεφα λέξεων» «ιδεοθύελλα», μέσα από τα κείμενα του word. Με αυτά τα σύννεφα λέξεων, έχουμε μια συνολική εικόνα των λέξεων που χρησιμοποιούνται πιο συχνά στην αναφορά κάποιου θέματος, όπως στην προκειμένη περίπτωση στη φράση: «Ο κ. Κ.Ο.Κ.». Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται πιο συχνά, εμφανίζονται με μεγαλύτερα γράμματα, ενώ υπάρχει η δυνατότητα μορφοποίησης (επιλογή γραμματοσειράς, αλλαγή χρωμάτων, σχήματος και προσανατολισμού λέξεων), εκτύπωσης, αποθήκευσης ή δημοσίευσης στο διαδικτυακό του προγράμματος και διαμοίρασής τους. Σε όλα τα παραπάνω έγκειται η προστιθέμενη αξία του διαδικτυακού αυτού λογισμικού.
- Οι **Ιδεοκατασκευές**, <http://e-yliko.gr/Lists/List40/DispForm.aspx?ID=190> είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βοηθά το/τη μαθητή/τρια να εξοικειωθεί με τις αφηγηματικές και περιγραφικές εκθέσεις. Η προστιθέμενη αξία του είναι εμφανής σε πολλά χαρακτηριστικά του λογισμικού, όπως ότι τον/τη βοηθά να οργανώνει τις ιδέες του και να τις εκφράζει πιο οργανωμένα μέσα από την κατασκευή κειμένων. Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα τα νήπια επειδή δεν έχουν την ευχέρεια του γραπτού λόγου, συνθέτουν τις ιδέες τους απαντώντας στα ερωτήματα «τι» «που» «πώς» «πότε» «γιατί» «ποιος» και ο/η νηπιαγωγός τα καταγράφει. Έτσι βοηθούνται να οργανώνουν την σκέψη τους και σιγά-σιγά να κτίζουν το σενάριό τους.
- Το **Jigsaw Puzzler**, <http://www.jigsawplanet.com/?rc=createpuzzle&ret=%2F>,

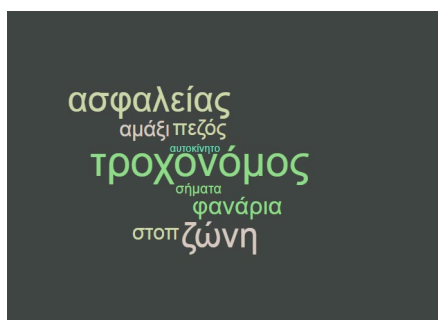
βοηθά τα νήπια να επιλέξουν οποιαδήποτε εικόνα που έχει σχέση με τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας από το διαδίκτυο και με το πρόγραμμα αυτό να κατασκευάσουν το δικό τους παζλ, το οποίο μπορεί να αποτελείται από τον αριθμό κομματιών που τα ίδια θα επιλέξουν και στην συνέχεια μπορούν να το φτιάξουν ξανά και ξανά, στοιχεία τα οποία άλλωστε συνθέτουν την προστιθέμενη αξία του συγκεκριμένου λογισμικού.

- Η επαφή των παιδιών με το **διαδίκτυο** και πιο συγκεκριμένα με τον ασφαλή φυλλομετρητή του KidZui ο οποίος είναι προορισμένος για πλοήγηση από μικρά παιδιά, χωρίς να χρειάζεται η επίβλεψη ενήλικα, μιας και όλες οι ιστοσελίδες είναι κατάλληλες για αυτά. Περιέχει παιχνίδια που απευθύνονται σε μικρά παιδιά, ιστοσελίδες, εικόνες, βίντεο στο YouTube. Εκεί τα παιδιά μπορούν να ανατρέξουν και να αναζητήσουν εικόνες για να φτιάξουν τη δική τους ιστορία, η οποία θα είναι σχετική με τα μέσα μεταφοράς ή τον ασφαλή τρόπο κυκλοφορίας στην πόλη.
- Το **GCompris** είναι ελεύθερο λογισμικό, το οποίο μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκπαιδεύονται και να αποκτούν γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο που πραγματεύεται κάθε φορά. Έτσι μέσα από τη διαδικασία κατασκευής ενός σχήματος καραβιού, με την τεχνική του tagram τα παιδιά με την διαδικασία του «σύρε και άφησε» καταφέρνουν να κατασκευάσουν ένα θαλάσσιο μεταφορικό μέσο. Η προστιθέμενη αξία του λογισμικού έγκειται στη διαδραστικότητα που αυτό παρέχει και στη δυνατότητα εφαρμογής πολλαπλών επιλογών, μέχρι την σωστή.
- Μέσα από την ιστοσελίδα **kidmedia.gr** και την επιλογή του εκπαιδευτικού λογισμικού «**Κυκλοφορώ με τον Ταξάκη**» τα νήπια μαθαίνουν να κυκλοφορούν με ασφάλεια, επιλέγοντας μέσα από διάφορες πινακίδες κυκλοφοριακής αγωγής, ακολουθούν αντίστοιχες δραστηριότητες με τη μορφή παιχνιδιού.

Περιγραφή δραστηριότητας

Δραστηριότητα/ες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας: αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.

1^η Δραστηριότητα: Μέσα από την χρήση του λογισμικού **Wordle** (Web 2.0 εργαλείου), <https://worditout.com/word-cloud/create> καλούμε τα παιδιά να μας πουν τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούνε τη φράση: «Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας». Τα παιδιά ξεκινούν μέσα από τη δημιουργία «Ιδεοθύελλας» να λένε διάφορα και η νηπιαγωγός τα ενημερώνει ότι θα καταγράφει αυτά που της λένε και θα τα καταγράφει στο περιβάλλον του λογισμικού. Όσο πιο πολλές φορές ακουστεί η ίδια λέξη, τόσο πιο μεγάλη σχηματίζεται στην οθόνη του υπολογιστή και θα καταλάβουν τόσο τα παιδιά, όσο και η νηπιαγωγός, ποιες λέξεις γνωρίζουν περισσότερο τα παιδιά, για το συγκεκριμένο θέμα.



Εικόνα 3^η : Το λογισμικό Wordle.

2. Δραστηριότητα/ες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

2^η Δραστηριότητα

Η νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά το βιβλίο του Mario Gomboli «Συμβουλές του μικρού λύκου: Προσοχή στον δρόμο». Έπειτα ακούνε το Cd του Υπουργείου Υποδομών Μεταφορών και Δικτύων «Ο φίλος μου ο Ποδηλατάκιος».

Ακολουθεί συζήτηση, εκφράζονται απόψεις, απορίες, δίνονται διευκρινίσεις. Τα παιδιά ζωγραφίζουν μερικές από τις συμβουλές του μικρού λύκου, έτσι ώστε να τις αξιοποιήσουν για την κατασκευή μιας ψηφιακής ιστορίας με το λογισμικό photostory 3.

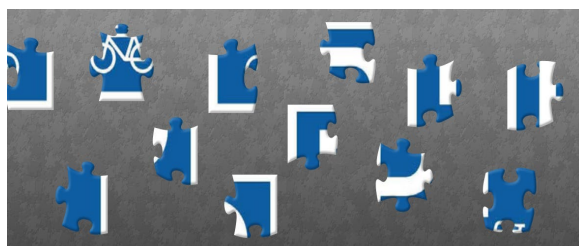
3^η Δραστηριότητα: Χωρίζονται τα παιδιά σε ζευγάρια και τοποθετούνται στους υπολογιστές (δανειζόμαστε το εργαστήριο Πληροφορικής του Δημοτικού σχολείου με το οποίο συστεγαζόμαστε). Συζητούν μεταξύ τους και αποφασίζουν να βρουν εικόνες του Κ.Ο.Κ., από το διαδίκτυο και από τον ασφαλή φυλλομετρητή του KidZui (<https://kidzui.en.softonic.com/mac>). Τις αποθηκεύουν στην επιφάνεια εργασίας και τις εκτυπώνουν. Αυτές πλαστικοποιούνται και τοποθετούνται στον Πίνακα Ανακοινώσεων του σχολείου.

4^η Δραστηριότητα: Με τη χρήση του λογισμικού ανοικτού κώδικα **Jigsaw Puzzler**

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=createpuzzle>, τα παιδιά σε ζευγάρια επιλέγουν ποια εικόνα τους άρεσε πιο πολύ και διαλέγοντας τον αριθμό των κομματιών που θέλουν να έχει το παζλ τους (με τη βοήθεια της νηπιαγωγού), το εκτυπώνουν, το πλαστικοποιεί η νηπιαγωγός και μπορούν σε επόμενο χρόνο να παίξουν στο αυθόρμητο παιχνίδι.

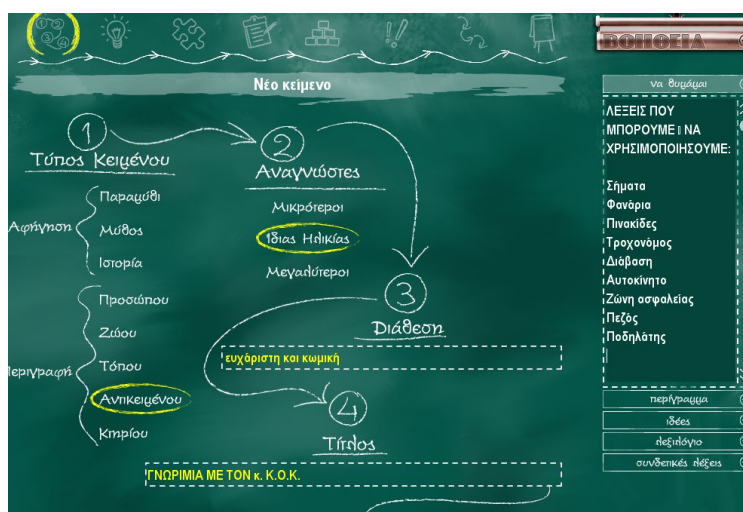


Εικόνα 4^η : Αξιοποίηση αυτής της εικόνας για κατασκευή ηλεκτρονικού παζλ.



Εικόνα 5^η : Κατασκευή παζλ από την παραπάνω εικόνα που βρήκαμε στο διαδίκτυο.

5^η Δραστηριότητα: Από το υλικό των εικόνων σχετικά με τον Κ.Ο.Κ. τα νήπια με την χρήση των «Ιδεοκατασκευών» και τη βοήθεια της νηπιαγωγού (καθώς εκείνη γράφει) υπαγορεύουν μια ιστορία σχετική με ήρωες σχετικούς με τον κώδικα οδικής ασφάλειας και κυκλοφορίας. Τα νήπια απαντούν σε ερωτήσεις όπως: «ποιος» «τι» «που» «πως» «πότε» και «γιατί» που υπάρχουν στις Ιδεοκατασκευές και έτσι οδηγούνται να κατασκευάσουν μια ιστορία σχετική με τις σημάνσεις στην πόλη.



Εικόνα 6^η : Λογισμικό «Ιδεοκατασκευές»

6^η Δραστηριότητα: Τα νήπια κατασκευάζουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, ταινιούλα με τη χρήση του λογισμικού **Photostory 3** και συζητούν για το τι και πώς πρέπει να προσέχουν όταν κυκλοφορούν στο δρόμο ή με το ποδήλατο ή μέσα στο αυτοκίνητο. Σε αυτήν την ταινία παρουσιάζουν και τις ζωγραφιές που έχουν κάνει προηγουμένως.

7^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα διάφορα είδη σημάτων και τη σημασία τους, να μάθουν να κινούνται ως πεζοί, ως ποδηλάτες, ή επιβάτες οχημάτων. Επίσης, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις οδηγίες και τις σημάνσεις του τροχονόμου, αλλά και να αντιλαμβάνονται κινδύνους που πιθανόν να προκαλέσουν ατύχημα. Τα παραπάνω πραγματοποιούνται με το εκπαιδευτικό λογισμικό κλειστού τύπου: «**Κυκλοφορώ με τον Ταξάκη**», από την ιστοσελίδα «**kidmedia.gr**». Το συγκεκριμένο λογισμικό μέσα από δραστηριότητες εξάσκησης και πρακτικής, επιβραβεύει κάθε φορά

Δίνονται στα ζευγάρια μερικές εικόνες σε ένα φύλλο word από σήματα, τροχονόμο, ποδηλάτη, πεζό και φανάρια και καλούνται να κατασκευάσουν μια ιστορία και να την πουν προφορικά στην ολομέλεια. Η ιστορία θα πρέπει να έχει αρχή – μέση – τέλος.



2^ο Φύλλο εργασίας.

Προσπαθήστε να γράψετε με όποιον τρόπο θέλετε την ιστορία που φτιάξατε προηγουμένως.

Την παραπάνω ιστορία την καταγράφουν σε ένα χαρτί με όποιον τρόπο αυτά μπορούν και επιλέξουν να κάνουν (με ζωγραφική, σχήματα, σχέδια, λέξεις).

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

C.I.D.R.E.E. (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*. (Ν. Ηλιάδης και Αγ. Γαλανοπούλου, Μετάφ). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2002). The role of technology in early childhood learning. *Teaching Children Mathematics*, 8, 340-343.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2003), Strip mining for gold: Research and policy in educational technology – A response to “Fool’s Gold”. *Educational Technology Review*, 11 (1), 7-69.

Δερβίσης, Σ., (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., (2000, 8-9 Μαΐου). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πως», «Πότε» και «για Ποιους». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο διήμερο επιστημονικό συμπόσιο: « Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές». Θεσσαλονίκη.

Παγγέ, Τ. & Κυριαζή, Μ. (1998). Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1^{ης} Πανεπιστημιακής Ημερίδας “Πληροφορική και Εκπαίδευση.”* Ιωάννινα.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2001). *Η Πληροφορική στο Νηπιαγωγείο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. ΦΕΚ 1376-τ.Β'-18/10/2001, 19591-19592.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φεσάκης, Γ. (2008). Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση, διαστάσεις και προοπτικές. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής*, 415-424, Πάτρα.

Διδακτικό σενάριο με αξιοποίηση του λογισμικού Google Earth Pro και τίτλο «Παραγωγικότητα και ερημοποίηση οικοσυστημάτων»

Χρυσόστομος Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04,04, Διδάκτορας Βιολογίας, anachrysos@yahoo.com

Περίληψη

Σε αυτό το σενάριο χρησιμοποιείται η εφαρμογή Google Earth Pro για τη σύγκριση παραγωγικών και ερημικών οικοσυστημάτων στο μάθημα της βιολογίας. Λογισμικά αυτού του τύπου αξιοποιούνται στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών επειδή βασίζονται στη χρήση πολλαπλών τύπων οπτικών αναπαραστάσεων ενισχύοντας την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων τους. Οι ενότητες της ερημοποίησης και της παραγωγικότητας παρουσιάζουν δυσκολίες κατανόησης και εκμάθησης από τους μαθητές. Η διδακτική πρόταση έχει σχεδιαστεί με στόχο τη διερεύνηση των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δύο διαδικασίες μετατρέποντας ένα παραγωγικό σύστημα σε ερημικό, συμβάλλοντας στην υποβάθμιση του εδάφους. Η εφαρμογή Google Earth Pro παρέχει δορυφορικές εικόνες ερημικών (έρημοι, νησιά) και παραγωγικών οικοσυστημάτων (δέλτα ποταμών), οι μαθητές πετούν με τον προσομοιωτή πτήσης, εντοπίζουν προβλήματα που δεν είναι άμεσα ορατά (σημειακές πηγές ρύπανσης, ευτροφισμός), παρατηρούν φαινόμενα που συμβαίνουν σε μεγάλες χρονικές κλίμακες και τις επιδράσεις τους (αλλοιώσεις τοπίων).

Λέξεις-Κλειδιά: λογισμικό, ερημοποίηση, παραγωγικότητα, υποβάθμιση, οικοσύστημα

Το διδακτικό αντικείμενο του σεναρίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Πρόκειται για διδακτικό σενάριο Βιολογίας της Β' και Γ' Λυκείου. Οι γνωστικές ενότητες που εμπλέκει είναι: η παραγωγικότητα και η ερημοποίηση των οικοσυστημάτων, η ρύπανση, η κλιματική αλλαγή.

Διάρκεια

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτείται μία διδακτική ώρα.

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η δραστηριότητα εντάσσεται στη διδασκαλία της Βιολογίας της Β' Λυκείου και της Γ' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης, λειτουργώντας ως ανακεφαλαίωση των Ενοτήτων 2.1.1 «Χαρακτηριστικά των οικοσυστημάτων», 2.4.3 «Ερημοποίηση» και 2.4.4 «Ρύπανση» του σχολικού βιβλίου του 2^{ου} Κεφαλαίου «Άνθρωπος και Περιβάλλον».

Εναλλακτικές αντιλήψεις μαθητών

Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών ή παρανοήσεις διαμορφώνονται μέσω προηγούμενων διδακτικών παρεμβάσεων, ελλιπούς πληροφόρησης, από νοητικά μοντέλα του πραγματικού κόσμου που αυτοί διαθέτουν και οδηγούν σε διαφορετική κατανόηση των πραγμάτων από την επιστημονικώς αποδεκτή άποψη (Hewson & Hewson, 1984· Σκούρας, 2004· Lazarowitz & Lieb, 2006· Driver, 2008). Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό του σεναρίου για την αποφυγή μεταφοράς τους στη μετέπειτα ζωή, μιας και λόγω αντιστάσεων στις εννοιολογικές αλλαγές επηρεάζουν τη μεταγενέστερη μάθηση.

Οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών συνέπεσαν με παρανοήσεις από τη βιβλιογραφία και προηγούμενη εμπειρία. Θεωρούν ότι:

- η ερημοποίηση σχετίζεται μόνο με την απουσία βροχόπτωσης
- τα ερημικά συστήματα είναι μόνο οι έρημοι και δεν υπάρχουν στην Ελλάδα
- η υποβάθμιση της γονιμότητας και η απώλεια του εδάφους λόγω ανθρωπογενών παραγόντων δεν οδηγεί σε ερημοποίηση
- η ερημοποίηση δε συνδέεται με την κλιματική αλλαγή

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Οι γνωστικοί και μαθησιακοί στόχοι είναι οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τις διαδικασίες της παραγωγικότητας και ερημοποίησης
- Να αντιληφθούν την επίδραση που μπορεί να έχει ο παράγοντας παραγωγικότητα στην κατάταξη ενός οικοσυστήματος ως ερημικό και παραγωγικό
- Να κατανοήσουν πως επηρεάζει η παραγωγικότητα τις ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία) συγκρίνοντας ερημικά και παραγωγικά οικοσυστήματα
- Να κατανοήσουν πως συμβάλλουν οι ανθρωπογενείς δραστηριότητες στη μετατροπή ενός οικοσυστήματος σε ερημικό

Οι στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων αφορούν την:

- Εξοικείωση των μαθητών στη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού
- Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη κριτικής προσέγγισης στο διαδίκτυο και λήψης αποφάσεων
- Εξάσκηση στην παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Στόχοι σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.:

- Εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής.
- Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και των δυνατοτήτων που παρέχουν για οπτικοποίηση, αναζήτηση, ανάλυση και επεξεργασία πληροφοριών

- Παρακολούθηση σε 3D προσομοίωσης ερημικών και παραγωγικών οικοσυστημάτων

Διδακτικό υλικό – Υλικοτεχνική Υποδομή

Διδακτικό Υλικό

Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει το ψηφιακό βιβλίο της βιολογίας Γ' λυκείου γενικής παιδείας και φύλλο εργασίας.

Υλικοτεχνική υποδομή

Το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, υπολογιστές συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο και βιντεοπροβολέας περιλαμβάνονται στην υλικοτεχνική υποδομή, ενώ στους ψηφιακούς πόρους το λογισμικό Google Earth Pro. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει πριν την διδασκαλία να ελέγξει αν έχει εγκατασταθεί σωστά και τρέχει το πρόγραμμα.

Περιγραφή και δραστηριότητες υλοποίησης του σεναρίου

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων σε έναν υπολογιστή, για την αποφυγή του περιορισμού των δραστηριοτήτων τους. Τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και υλοποιούν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας με βάση τα ζητούμενα σε αυτό.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Για τον καθορισμό της στρατηγικής μάθησης και των τεχνικών που θα εφαρμοσθούν σε μια διδασκαλία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη τι ενεργοποιεί τη δραστηριότητα του μαθητή, ποια είναι τα ενδιαφέροντά και το βάθος των γνώσεων του σε σχέση με το αντικείμενο της μάθησης (Dewey, 1916· Duckworth, 1987). Καλό είναι να χρησιμοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας (ακουστικές, οπτικές, κιναισθητικές ή συνδυασμός αυτών) που θα ενεργοποιούν μια ποικιλία αισθήσεων, ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Fuller, 2004).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) οδηγώντας στη μελέτη και ανάπτυξη λογισμικών για εκπαιδευτική χρήση, για όλα τα γνωστικά πεδία συμπεριλαμβανομένου και αυτό των Φυσικών Επιστημών. Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση στηρίζεται στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, συγκεκριμένα στο λογισμικό Google Earth Pro το οποίο συνδυάζει την οπτικοποίηση με χαρακτηριστικά μοντελοποίησης και παιγνιώδους μάθησης. Συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα, στη δημιουργία ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, προάγει την εμπλοκή των μαθητών ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση και διερεύνηση των προς διδασκαλία θεματικών ενοτήτων της Βιολογίας και όχι απλά τη στείρα απομνημόνευση

(Vosniadou, 1994· Κόμης, 2006). Η εφαρμογή παρέχεται δωρεάν, δίνει τη δυνατότητα ταυτόχρονης οπτικής παρουσίασης μεγάλου όγκου δεδομένων προς επεξεργασία, κατανόηση και ερμηνεία, προβάλλει νέες πληροφορίες και φαινόμενα ώστε να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά ως μέσα μάθησης. Οι μαθητές εξερευνούν και πειραματίζονται αξιοποιώντας την περιέργεια και τη δημιουργικότητά τους (στοιχεία της εναλλακτικής παιγνιώδους διδακτικής), κάνοντας αποδοτικότερη τη μάθηση (Πανταζής, 2004· Δαφέρμου κ.α., 2006), ανακαλύπτοντας σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των παραγόντων που σχετίζονται με τις διαδικασίες της ερμηνείας και της παραγωγικότητας των οικοσυστημάτων.

Η διδακτική παρέμβαση βασίζεται στην καθοδηγούμενη διερευνητική μέθοδο, με σκοπό η κατάκτηση της νέας γνώσης (παραγωγικότητα-ποταμοί και δέλτα, ερημοποίηση-έρημος, νησιά) από τους μαθητές να γίνεται με τρόπο που προωθείται η ενεργητική μορφή μάθησης (Κόκκοτας, 1998· Bybee, 2000), αφήνοντας ανοιχτά τα συμπεράσματα σε αυτούς. Επίσης σε σημεία του διδακτικού σεναρίου αξιοποιούνται στοιχεία του εποικοδομητισμού, τα οποία προκαλούν γνωστική σύγκρουση με λανθασμένες, παγιωμένες αντιλήψεις των μαθητών, που δεν συμφωνούν με επιστημονικά δεδομένα και αναπροσαρμογή των παλαιότερων νοητικών σχημάτων τους (Σολομωνίδου, 2006). Η δραστηριότητα στηρίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση, με τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από αυτή (ενίσχυση επικοινωνίας, αυθόρμητη έκφραση γνώμης, ενίσχυση συλλογικότητας, σεβασμός στη διαφορετική άποψη (Tanner et al., 2003· Στυλιάρης, & Δήμου, 2005).

Η εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στο σενάριο είναι η συζήτηση με καταιγισμό (Στυλιάρης, & Δήμου, 2005) που εξασφαλίζει υψηλό βαθμό συμμετοχής, αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, βοηθάει στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και κριτικής σκέψης, δίνοντας το έναυσμα για συζήτηση στην ολομέλεια μέσω της οποίας θα επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία ως καθοδηγητής, ενώ οι μαθητές είναι εκείνοι που διαμορφώνουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία: αποφασίζουν, ανταλλάσσουν απόψεις, επεξεργάζονται το λογισμικό, στέκονται κριτικά απέναντι σε ζητήματα, σε ένα ευχάριστο συνεργατικό κλίμα.

Περιγραφή και υλοποίηση των δραστηριοτήτων

1^η Φάση: Γνωστικός προσανατολισμός-Ψυχολογική προετοιμασία (Διάρκεια 2')

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά με την παρουσίαση και προβληματοποίηση των θεματικών ενοτήτων. Απευθύνει στα μέλη όλων των ομάδων το ερώτημα αν είναι δυνατή η καλλιέργεια σε ερήμους ή ξερονήσια και ποιος είναι ο παράγοντας που το καθορίζει αυτό. Είναι σημαντικό, για την επιτυχία της διδασκαλίας, η επιλογή ερωτήσεων που να μην περιέχουν την απάντηση, να οδηγούν σε εσφαλμένες απαντήσεις που θα βασίζονται σε παρανοήσεις των μαθητών, θέτοντας τους διλήμματα (Modell et al.,

2005· Crowe et al., 2008). Οι μαθητές αρχίζουν να αμφιβάλλουν για την επικρατούσα αντίληψη που θέλει το φαινόμενο της ερημοποίησης να εμφανίζεται αποκλειστικά σε ερήμους χωρίς να συνδέεται με την παραγωγικότητα ή τα νησιά.

2^η Φάση : Ανάδειξη ιδεών-Διατύπωση Υποθέσεων (Διάρκεια 10')

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές προβαίνουν σε συζήτηση, διατυπώνουν επιχειρηματολογώντας τις απόψεις τους (ανάδειξη ιδεών, παρανοήσεων και εναλλακτικών ιδεών) σαν υποθέσεις προς έλεγχο, τις οποίες στη συνέχεια επαληθεύουν ή απορρίπτουν. Η αποκάλυψη της σωστής απάντησης, αρχικά από το σχολικό βιβλίο, μπορεί να τους εντυπωσιάσει ή να τους ξαφνιάσει θέλοντας να μάθουν που έκαναν λάθος (Wood, 2004). Ο εκπαιδευτικός ακούει αμέτοχος τις συζητήσεις των μαθητών και καταγράφει στον πίνακα τις απαντήσεις τους.

3^η Φάση : Διερεύνηση-Αναδόμηση Ιδεών (Διάρκεια 20')

Το λογισμικό Google Earth αξιοποιείται σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας για τη μελέτη και σύγκριση των ποταμών Αξιού-Αλιάκμονα, των δέλτα τους, νησιών του Αιγαίου και της ερήμου Σαχάρα. Πριν την εκτέλεση της δραστηριότητας πραγματοποιείται μια συνοπτική παρουσίαση του λογισμικού και των εργαλείων του από τον εκπαιδευτικό στην τάξη (διάρκεια 3 λεπτά).

Αφού εισέλθουν στο λογισμικό Google Earth, το πρώτο εργαλείο που αξιοποιείται στη διδακτική πρόταση είναι ο προσομοιωτής πτήσης που επιτρέπει την πτήση με αεροπλάνο F16 ή ένα SR22 πάνω από τις περιοχές δηλαδή τα δέλτα ποταμών Αξιού, Αλιάκμονα (Εικόνα 1), την έρημο Σαχάρα, τα νησιά. Η πορεία του αεροπλάνου ελέγχεται από τους μαθητές με το πληκτρολόγιο. Έτσι, το Google Earth μετατρέπεται σε παιχνίδι με τη διαφορά όμως ότι εδώ υπάρχουν πραγματικές εικόνες και χάρτες. Η διαδρομή μπορεί να αποθηκευτεί και σε βίντεο.



Εικόνα 1: Προσομοιωτής πτήσης Εικόνα 2: Μέτρηση μήκους ποταμού

Στη συνέχεια οι μαθητές προβάλλουν και παρατηρούν τους ποταμούς Αλιάκμονα, Αξιό και τα δέλτα τους, κάνοντας «zoom in» όπου θεωρούν απαραίτητο. Μέσα από το λογισμικό τους δίνεται η δυνατότητα:

- Μέτρησης του μήκους των ποταμών σε συγκεκριμένα τμήματα (Εικόνα 2).

- Διερεύνησης των ανθρώπινων δραστηριοτήτων σε σημεία γύρω από τα ποτάμια, π.χ. ύπαρξη καλλιεργήσιμων εκτάσεων (Εικόνα 3).



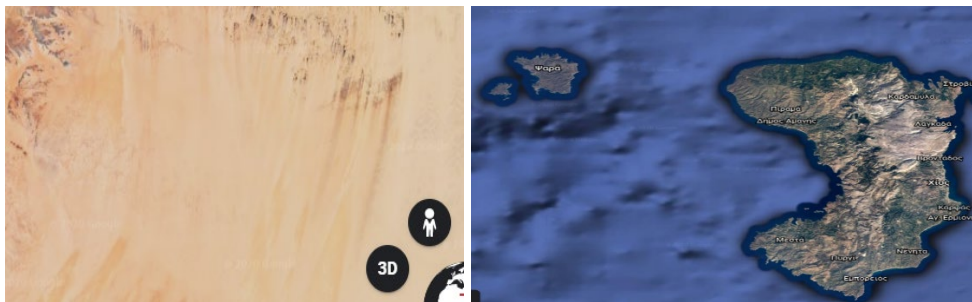
Εικόνα 3: Καλλιέργειες γύρω από τον Αλιάκμονα

- Συσχέτισης της αλόγιστης λίπανσης των καλλιεργειών με την αυξημένη παραγωγικότητα και με φαινόμενα ρύπανσης (ευτροφισμός).
- Αναζήτησης πιθανών σημειακών πηγών ρύπανσης.
- Συσχέτισης του φαινομένου της ερημοποίησης λόγω απώλειας εδαφοκάλυψης από ανθρωπογενείς επιδράσεις (αποψίλωση φυτών, πυρκαγιά, υπερβόσκηση) σε συγκεκριμένα νησιά του Αιγαίου (π.χ. Χίος, Ψαρά), χρησιμοποιώντας το εργαλείο εμφάνισης ιστορικών εικόνων. Με αυτό οι μαθητές μελετούν το φαινόμενο της ερημοποίησης (αλλαγή ανάγλυφου τοπίου) μέσα στο πέρασμα των χρόνων.
- Ενημέρωση των μαθητών για τις ευκαιρίες απασχόλησης που δίνουν τα οικοσυστήματα (αλιεία) (Εικόνα 4), πληροφορίες για τους υδροβιότοπους (οικολογικός τουρισμός) (Εικόνα 5), μέσω επιλογής εικόνων που υπάρχουν στο λογισμικό και έχουν παρθεί/τραβηχτεί από χρήστες που τα έχουν επισκεφτεί.



Εικόνα 4: Βάρκες αλιέων Εικόνα 5: Εθνικό Πάρκο Δέλτα-Αζιού

- μελέτης ενός ερημικού οικοσυστήματος (έρημος Σαχάρα-Εικόνα 6) και νησιών του Αιγαίου (Χίος, Ψαρά-Εικόνα 7) που κινδυνεύουν από ερημοποίηση.



Εικόνα 6: Έρημος Σαχάρα Εικόνα 7: Χίος και Ψαρά

4^η Φάση: Εμπέδωση Ιδεών και Ανατροφοδότησης της κατανόησης (Διάρκεια 3')

Σε αυτό το στάδιο, αφού έχει προηγηθεί η διαδραστική αλληλεπίδραση των μαθητών με το λογισμικό, γίνεται ανακεφαλαίωση των στοιχείων που προέκυψαν από τη διδασκαλία. Αυτή είναι απαραίτητη καθώς συστηματοποιεί και εμβαθύνει τη μάθηση.

5^η Φάση: Αξιολόγηση-Συζήτηση (Διάρκεια 10')

Σε αυτό το στάδιο και μετά τη σύγκριση των οικοσυστημάτων, ο εκπαιδευτικός υποβάλλει στους μαθητές ερωτήσεις ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης του μαθησιακού αντικειμένου και ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Οι ερωτήσεις για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να απευθύνονται στο μέσο επίπεδο των μαθητών, να είναι κατανοητές, να προκαλούν το ενδιαφέρον τους και να στοχεύουν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης κατά Bloom (1956). Τα ερωτήματα στα οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν συνδέουν τις δύο διαδικασίες με την πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους και σχετίζονται με τις ανθρωπογενείς επιδράσεις. Από την συζήτηση που θα ακολουθήσει στη τάξη θα πρέπει να προκύψει το συμπέρασμα ότι η επίδραση που μπορεί να έχει ο παράγοντας παραγωγικότητα είναι μεγάλη συμβάλλοντας στην κατάταξη ενός οικοσυστήματος ως ερημικό και παραγωγικό, καθορίζοντας τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Επίσης θα δώσει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για το μείζον οικολογικό πρόβλημα της ερημοποίησης που απειλεί τα μεσογειακά οικοσυστήματα (π.χ. νησιά Αιγαίου), ως συνέπεια των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων (ρύπανση-κλιματική αλλαγή, υπερβόσκηση).

Βιβλιογραφία

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

- Bybee, R. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrel & E. H. Van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (pp. 20–46). Wasington, DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS).
- Crowe, A., Dirks, C., Wenderoth, M. (2008). Implementing Bloom's Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology. *Biology in Bloom*, 7(4), 368-381.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan
- Driver, R. (2008). *The Pupil as Scientist?* Open University Press: Maidenhead UK.
- Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, C. (2004). *Talkers, watchers, and doers: unlocking your child's unique learning style*. Colorado Springs: Pinon Press.
- Hewson, PW, Hewson, MG The role of the conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13, 1-13.
- Lazarowitz, R., & Lieb, C. (2006). Formative assessment pre-test to identify college students' prior knowledge, misconceptions and learning difficulties in Biology. *Int J Sci Math Educ* 4:741–762
- Modell, H., Michael, J., Wenderoth, M. (2005). Helping the Learner to Learn: The role of uncovering misconceptions. *Am. Biol. Teach.*, 67, 20-26.
- Tanner, K., Chatman, L., Allen, D. (2003). Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom-beyond students working in groups. *Cell Biol. Edu.*, 2, 1-5.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Wood, W. (2004). Clickers: A teaching gimmick that works (Resource Review). *Devel. Cell*, 7, 796-798.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ
- Κόκκοτας, Π. (1998). *Διδακτική Φυσικών Επιστημών: Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα. Γρηγόρης.

Κόμης, Β. (2005) *Η Μοντελοποίηση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση των Επιστημών Υπολογιστικά περιβάλλοντα και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 28/2/2020 από <https://docplayer.gr/36264586-I-montelopoisi-sti-didaskalia-kai-ti-mathisi-ton-epistimon.html>

Πανταζής, Σ., (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι – αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*, Αθήνα, Gutenberg.

Σκούρας, Ζ. (2004). *Φιλοσοφία και Σύγχρονες τάσεις της Βιολογίας*. University Studio Press

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Στυλιάρης, Γ., και Δήμου, Β. (2005). *Διδακτική της πληροφορικής : πληροφορική στη γενική και ειδική αγωγή – η συμβολή του διαδικτύου και του web 2.0* - Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δραστηριότητα 1^η

Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας απαντήστε στις ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η διαφορά ενός παραγωγικού από ένα ερημικό σύστημα;
2. Είναι δυνατή η καλλιέργεια φυτών σε ερήμους ή ξερωνήσια; Δικαιολογήστε.

Δραστηριότητα 2^η

Ανοίξτε το διαδραστικό βιβλίο μαθητή της Βιολογίας Γ' Λυκείου Γενικής Παιδείας, στην ενότητα 2.1.1 «Χαρακτηριστικά των οικοσυστημάτων» και 2.4.3 «Ερημοποίηση». Αφού διαβάσετε τα κείμενα, ελέγξτε τις απαντήσεις σας.

Δραστηριότητα 3^η

Ανοίξτε την εφαρμογή Google Earth από το μενού εφαρμογής. Με βάση την επίδειξη λειτουργίας που προηγήθηκε εκτελέστε τα ακόλουθα:

- Κάντε κλικ στην επιλογή «εργαλεία», επιλέγοντας το «εισαγωγή προσομοιωτή πτήσης». Επιλέξτε τον τύπο του αεροσκάφους και το αεροδρόμιο από το οποίο θα ξεκινήσει η πτήση σας και την περιοχή (έρημος Σαχάρα, δέλτα ποταμών Αλιάκμονα και Αξιού, νησιά Αιγαίου) πάνω από την οποία θα πετάξετε. Αποθηκεύστε τη διαδρομή σε βίντεο.

- Μετρήστε το μήκος του ποταμού Αλιάκμονα από την Πρασινάδα στο νομό Ημαθίας ως τις εκβολές του στον Θερμαϊκό κόλπο.
- Ερευνήστε τι είδους ανθρώπινες δραστηριότητες αναπτύσσονται κατά μήκος του.
- Διερευνήστε αν υπάρχει κίνδυνος ρύπανσης των ποταμών από τις καλλιέργειες. Αναζητήστε πιθανές σημειακές πηγές ρύπανσης.
- Επιλέξτε να προβάλλετε εικόνες που υπάρχουν στο λογισμικό από τα οικοσυστήματα. Τι πληροφορίες αντλείται από αυτές (πχ ευκαιρίες απασχόλησης).

Δραστηριότητα 4^η

Απαντήστε στις ερωτήσεις:

- Σε ποια από τα τρία οικοσυστήματα είναι αναπτυγμένες οι ανθρώπινες δραστηριότητες; Που οφείλεται αυτό;
- Ποιες άλλες διαφορές εντοπίσατε από την σύγκριση των τριών προαναφερόμενων οικοσυστημάτων μεταξύ τους (ανάγλυφο περιοχών, παρουσία οργανισμών κλπ);

Διδακτικό σενάριο στην Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος και οι έντονες ζυμώσεις την περίοδο 1828-1843

Καλλιόπη Γουργιώτου, Φιλόλογος και ιστορικός, M.Sc., kgourgiotou@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο σκοπό έχει την οικοδόμηση της γνώσης σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας του εποικοδομισμού και δίνει έμφαση στον ενεργητικό τύπο μάθησης, κατά τον οποίο ο μαθητής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αναπτύσσει δημιουργική σκέψη. Πραγματοεύεται τις προσπάθειες συγκρότησης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους από το 1828 ως το 1843. Προϋποθέτει το χωρισμό των μαθητών σε έξι ομάδες και περιλαμβάνει δύο φύλλα εργασίας. Το πρώτο, κοινό για όλες τις ομάδες, περιέχει δραστηριότητες προσδιορισμού του χρόνου και του χώρου. Στο δεύτερο φύλλο εργασιών, που είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα, οι μαθητές αναλαμβάνουν υποθετικούς ρόλους, αυτούς των ιστορικών, των οικονομολόγων, των δημοσιογράφων, των πολιτικών, των στρατιωτικών και των συλλεκτών εικαστικών έργων και φωτογράφων του 20^{ου} αι. Μέσα από το παιχνίδι αυτό διερευνούν διαφορετικές πτυχές της δράσης των ιστορικών προσώπων μελετώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές. Τέλος, με τις εργασίες τους διατυπώνουν συμπεράσματα ακολουθώντας τη μέθοδο της συγκριτικής θεώρησης των πολιτικών που ακολουθήθηκαν από τον Ι. Καποδίστρια και την Αντιβασιλεία του Όθωνα. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ρόλων που καλλιεργεί τη φαντασία και την κρίση.

Λέξεις-Κλειδιά: εποικοδομισμός, πηγές, παιχνίδι ρόλων, συγκριτική θεώρηση

Εισαγωγή

Η προτεινόμενη διδακτική πρακτική με το συγκεκριμένο σενάριο σκοπό έχει την αναζήτηση και την ανακάλυψη της γνώσης, αλλά και την ενίσχυση της άμεσης συμμετοχής των μαθητών. Εισάγει τους μαθητές στην ιστορική έρευνα με τη μελέτη των πηγών, κειμενικών ή υλικών, και συμβάλλει στην αντίληψη εννοιών, όπως ο χώρος, ο χρόνος και η αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών δεδομένων, καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες διερεύνησης και αξιολόγησης των πηγών τους οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων και την αντίληψη πως δεν υπάρχει μία και μόνη αλήθεια στην Ιστορία. Συμβάλλει παράλληλα στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, όπως η συνεργασία και η ανάπτυξη διαλόγου.

Θεωρητικό πλαίσιο: Στρατηγικές, μέθοδοι και θεωρίες μάθησης

Το διδακτικό πλαίσιο του προτεινόμενου σχεδιασμού διδασκαλίας ακολουθεί τις παρακάτω μεθόδους και στρατηγικές μάθησης:

α) Στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, οι «ομιλούσες» πηγές αποτελούν κυρίως την πρώτη ύλη για την ιστορική σύνθεση και κομβικό σημείο για την διδακτική πράξη.

Οι έννοιες της χρονικότητας και της αλλαγής των τεκμηρίων του παρελθόντος μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές μέσα από ομαδικές εργασίες, κατά τις οποίες συγκεντρώνουν, καταγράφουν, μελετούν τα ευρήματά τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα που τα θέτουν σε δημόσια κριτική (Αβδελά, 1998:124-126).

β) Στρατηγική σύμφωνα με *την αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας*. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, είναι συνεπώς βιωματική υπό την καθοδήγηση και παρακίνηση του εκπαιδευτικού (Σούλης, 2008:101). Το μαθησιακό περιβάλλον κατά τον Piaget επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση με βάση την προσωπική τους εμπειρία, γι' αυτό απαιτείται η εμπλοκή του παιδιού σε αυθεντικά έργα και σε πλαίσια που έχουν νόημα για το ίδιο (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:41-45).

γ) Στρατηγική κατά την προσέγγιση της *διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης*. Κατά τον Feuerstein, συνεχιστή του Vygotsky, η απευθείας έκθεση σε ερεθίσματα δημιουργεί εμπειρίες αυθόρμητης μάθησης. Όταν έμπειροι ενήλικες παρουσιάζουν κι ερμηνεύουν τα ερεθίσματα στο παιδί, δημιουργούν μια εμπειρία διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:48-50).

δ) Στρατηγική κατά *την αρχή της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και της κλιμακωτής αναδόμησης*. Ο Vygotsky αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ φυσικής ανάπτυξης γνωστικών λειτουργιών και εξωτερικών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων. Ο μαθητής κατακτά σταδιακά νέες γνωστικές περιοχές με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού ή τη συνεργασία με συνομήλικους (Σούλης, 2008:100-103).

δ) Στρατηγική κατά *την αρχή του ευέλικτου σχηματισμού ομάδων*. Ο σχηματισμός ομάδων κατά την διδακτική πράξη, ομοιογενών ή ετερογενών κατά περίπτωση, έχει θετικά αποτελέσματα (Σούλης, 2008:104).

Γενικά, η μάθηση γίνεται ευχάριστη, όταν συνοδεύεται από την πρόκληση ή τη συναισθηματική φόρτιση. Ο συνδυασμός της με το παιχνίδι, την έρευνα, την εμπιστοσύνη στην ομάδα, την έκθεση σε ερεθίσματα συμβάλλει αναμφισβήτητα στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το διδακτικό περιβάλλον με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, κατάλληλες για διάλογο, ενεργητική συμμετοχή, αλληλεπίδραση και καθοδηγούμενη ανακάλυψη, είναι το σημείο αιχμής για τον απαγκλωβισμό από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011:203-205).

Διδακτικό σενάριο

Στοιχεία του σεναρίου

Μάθημα: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία της Γ' Γυμνασίου.

Ενότητες: 17^η: Ο Ι. Καποδίστριας ως κυβερνήτης της Ελλάδας (1828-1831). Η ολοκλήρωση της ελληνικής επανάστασης (1829) και 18^η: Από την άφιξη του Όθωνα (1833) έως την 3η Σεπτεμβρίου 1843.

Αριθμός μαθητών/τριών: 24.

Ομάδες και φύλλα εργασίας: Έξι τετραμελείς ομάδες μαθητών. Δύο φύλλα εργασίας, ένα κοινό για όλες τις ομάδες και το δεύτερο διαφορετικό για κάθε ομάδα.

Μέθοδοι διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική, επαγωγική.

Υλικά/μέσα: το σχολικό εγχειρίδιο (Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου), διαδραστικός πίνακας, Η/Υ, διαδίκτυο, λογισμικό power point.

Απαιτούμενες βασικές ικανότητες/δεξιότητες: α) κατανόησης εννοιών, β) εντοπισμού των απαιτούμενων στοιχείων από τις πηγές για αξιοποίηση, γ) κριτικής σκέψης, δ) σύνταξης κειμένου, ε) διαλόγου, στ) συνεργασίας και ζ) παρουσίασης των προϊόντων της εργασίας τους. Απαιτούνται ακόμη δεξιότητες σχετικές με τη α) χρήση επεξεργαστή κειμένου, β) χρήση προγράμματος παρουσίασης ppt γ) πλοήγηση στο διαδίκτυο και δ) χρήση διαδραστικού πίνακα.

Διάρκεια: 3-4 διδακτικές ώρες. Δύο ώρες απαιτούνται για την **επεξεργασία των φύλλων** και μία ή δύο ώρες για την **παρουσίαση των εργασιών** κάθε ομάδας στις υπόλοιπες. Οι εργασίες παρουσιάζονται είτε σε word είτε σε ppt με τη χρήση διαδραστικού πίνακα.

Περιγραφή των φύλλων εργασίας:

α) Το κοινό φύλλο εργασίας περιέχει δύο δραστηριότητες προσδιορισμού του χρόνου και του χώρου, όπου διαδραματίζονται οι πολιτικές εξελίξεις από το 1828 ως το 1843.

β) Στο δεύτερο φύλλο εργασιών, που είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα, οι μαθητές αναλαμβάνουν υποθετικούς ρόλους, αυτούς των ιστορικών, των οικονομολόγων, των δημοσιογράφων, των πολιτικών, των στρατιωτικών και των συλλεκτών εικαστικών έργων και φωτογράφων του 20^{ου} αι.

Γνωστικοί και Παιδαγωγικοί στόχοι

Να εντοπίσουν οι μαθητές τα χρονικά όρια α) της Ελληνικής Επανάστασης, β) της Ελληνικής Πολιτείας του Ι. Καποδίστρια, γ) της Αντιβασιλείας και δ) της απόλυτης μοναρχίας του Όθωνα

Να αναζητήσουν τους λόγους που υπαγόρευαν την πρόσκληση του Καποδίστρια κι αργότερα την αποστολή του Όθωνα στην Ελλάδα.

Να κατανοήσουν τη συμβολή του Καποδίστρια στην οργάνωση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους ως προς την οικονομία, την εκπαίδευση και την πολιτική

Να αντιληφθούν το βαθμό που οι ξένες Δυνάμεις καθόριζαν τα ελληνικά πράγματα.

Να κατανοήσουν το σχήμα δράσης-αντίδρασης που διέπει τις κοινωνικές και πολιτικές καταστάσεις

Να συγκρίνουν καταστάσεις εκείνης της περιόδου με αυτές της σύγχρονης εποχής.

Να οικειωθούν το περιεχόμενο ιστορικών όρων και εννοιών.

Να κατανοήσουν ότι η Ιστορία είναι ανακατασκευή του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία.

Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα κριτικής αξιολόγησης των πηγών.

Να δραστηριοποιηθούν στη διερευνητική, συνεργατική μάθηση.

Φύλλα Εργασίας

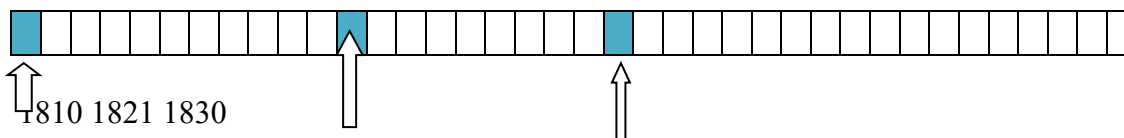
1ο φύλλο εργασίας, κοινό για όλες τις ομάδες

1. Ο χρόνος

1800					1850						1900						1950						2000	
------	--	--	--	--	------	--	--	--	--	--	------	--	--	--	--	--	------	--	--	--	--	--	------	--

Α. Στην παραπάνω γραμμή του χρόνου αποτυπώνεται ο 19^{ος} και ο 20^{ος} αιώνας. Να χρωματίσετε πάνω της την περίοδο 1828-1843 και να γράψετε κάτω από το 1828 'άφιξη του Ι. Καποδίστρια' και κάτω από το 1843 'τέλος της απόλυτης μοναρχίας του Όθωνα'. Πόσα χρόνια πέρασαν από την άφιξη του Ι. Καποδίστρια ως σήμερα;

Β. Διαβάστε τις πληροφορίες του σχολικού εγχειριδίου και πάνω στην ακόλουθη γραμμή του χρόνου να προσδιορίσετε και να χρωματίσετε τις περιόδους: α) Ελληνική Επανάσταση, β) Ελληνική Πολιτεία Ι.Καποδίστρια, γ)Αντιβασιλεία και δ)απόλυτη μοναρχία του Όθωνα.



2. Ο τόπος

Αναζητήστε στο σχολικό βιβλίο το χάρτη του ελληνικού κράτους σύμφωνα με τη συνθήκη της Κωνσταντινούπολης (1832). Σημειώστε ποιες περιοχές της Ελλάδας ανήκαν

στο ελληνικό κράτος την εποχή της ίδρυσής του. β) Η περιοχή όπου βρίσκεστε ανήκε στο πρώτο ελληνικό ανεξάρτητο κράτος;

2ο φύλλο εργασίας

Η ομάδα των ιστορικών

Θέμα: Οι συνθήκες πριν την άφιξη του Καποδίστρια και αργότερα του Όθωνα

A) Αφόρμηση-προσανατολισμός: Αναζητήστε στο διαδίκτυο ή σε εγκυκλοπαίδειες α. πίνακες ζωγραφικής που αποτυπώνουν την άφιξη του Ι.Καποδίστρια και του Όθωνα, αργότερα, στο Ναύπλιο και β. προσωπογραφίες των δύο ανδρών. Να αποθηκεύσετε τα ευρήματά σας σε διαφάνειες ppt.

B) Εργασία: α. Διερευνάτε ως ιστορικοί την περίοδο 1827-1833 και προσπαθείτε μελετώντας το σχολικό βιβλίο και άλλες πηγές να φωτίσετε τις συνθήκες που επικρατούσαν στην επαναστατημένη Ελλάδα, πριν έρθει ως κυβερνήτης ο Ι. Καποδίστριας και αργότερα ο Όθων με την Αντιβασιλεία.

β) Ερευνάτε τους βαθύτερους λόγους που υπαγόρευσαν την επιλογή του Ι. Καποδίστρια ως κυβερνήτη και αργότερα του Όθωνα ως μονάρχη. Να δώσετε ιδιαίτερη έμφαση στα πρόσωπα που τους επέλεξαν και στη διαδικασία που ακολούθησαν. Το κείμενό σας θα εκδοθεί σε επιστημονικό περιοδικό (100 λέξεις).

Άλλες πηγές: το κείμενο για την πολιτική του Ι.Καποδίστρια, είτε σε ηλεκτρονική είτε σε έντυπη μορφή, από την ιστοσελίδα του Ίδρυματος Μείζονος Ελληνισμού (IME):http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/11.html

Η ομάδα των οικονομολόγων

Θέμα: το έργο του Καποδίστρια κι αργότερα της αντιβασιλείας στην οικονομία

A) Αφόρμηση-προσανατολισμός: Αναζητήστε στο διαδίκτυο ή σε εγκυκλοπαίδειες το Φοίνικα, το νόμισμα που έκοψε ο Ι. Καποδίστριας. Παρατηρήστε τις δυο όψεις του. Να τις αποθηκεύσετε σε διαφάνειες ppt.

B) Εργασία: Στα πλαίσια της σύγχρονης οικονομικής κρίσης που ταλανίζει τη χώρα μας, ως οικονομολόγοι αναζητάτε λύσεις. Καταφεύγετε, λοιπόν, στη μελέτη της οικονομικής ιστορίας της Ελλάδας, για να δείτε ποια οικονομικά μέτρα πήραν άλλοι πολιτικοί σε περιόδους δύσκολες για τη χώρα. Ίσως αυτή η αναζήτηση σας διαφωτίσει και σας δώσει ιδέες για την επίλυση του σύγχρονου προβλήματος.

α) Εντοπίστε στο σχολικό εγχειρίδιο και στις παρακάτω ιστορικές πηγές τα οικονομικά μέτρα του Ι. Καποδίστρια και αργότερα της Αντιβασιλείας και του Όθωνα. β)

Καταγράψτε τα. γ) Ποια θα επιβραβεύατε και ποια θα απορρίπτατε; Αιτιολογήστε την απάντησή σας. (100 -130 λέξεις)

Άλλες πηγές: α) το κείμενο της ιστοσελίδας του ΙΜΕ για την οικονομική πολιτική του Καποδίστρια: http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/14.html

β) το απόσπασμα από τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη στην ιστοσελίδα του Εθνικού κέντρου βιβλίου: <http://www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis/jenokra.htm>

Η ομάδα των δημοσιογράφων

Θέμα: Η αντιπολίτευση κατά του Ι. Καποδίστρια

Α) Αφόρμηση-προσανατολισμός: Αναζητήστε τους πίνακες του Χαράλαμπου Παχή και του Διονύσιου Τσόκου που απεικονίζουν τη δολοφονία του Ι. Καποδίστρια. Να αποθηκεύσετε τα ευρήματά σας σε διαφάνειες ppt.

Β) Εργασία: Υποθέστε ότι κάποιος από εσάς είναι ο Ι. Καποδίστριας και ο άλλος δημοσιογράφος στην εφημερίδα Απόλλων στην Ύδρα, που ήταν το κέντρο της αντιπολίτευσης κατά του Καποδίστρια. Ο δημοσιογράφος, που υποκινεί αντικαποδιστριακές κινήσεις, κατηγορεί σε ένα άρθρο του τον Καποδίστρια ότι κυβερνά αυταρχικά τη χώρα. Ο Καποδίστριας με δημοσίευσμά του σε άλλη εφημερίδα αντικρούει τις κατηγορίες του δημοσιογράφου, υπερασπίζεται το έργο του και τον τρόπο διακυβέρνησής του και δηλώνει πως γνωρίζει καλά ποιοι κρύβονται πίσω από τις αντιδράσεις εναντίον του. Γράψτε τα δύο δημοσιεύματα (80-100 λέξεις το καθένα) στηριγμένοι στο σχολικό βιβλίο και το κείμενο από την ιστοσελίδα του ΙΜΕ σχετικά με την αντιπολίτευση και τη δολοφονία του Ι. Καποδίστρια: http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/12.html

Η ομάδα των πολιτικών

Θέμα: Το έργο του Ι. Καποδίστρια κι αργότερα της Αντιβασιλείας στην εκπαίδευση

Α) Αφόρμηση-προσανατολισμός: Αναζητήστε στο διαδίκτυο φωτογραφίες του Ορφανοτροφείου και του Κεντρικού Σχολείου που ίδρυσε ο Καποδίστριας στην Αίγινα (Ψηφιακό Αρχείο Καποδίστρια). Να αποθηκεύσετε τις εικόνες σε διαφάνειες ppt.

Β) Εργασία: Υποθέστε ότι είστε πολιτικοί, σύγχρονοι της Αντιβασιλείας. Είχατε γνωρίσει τον Ιωάννη Καποδίστρια και το έργο του στην εκπαίδευση και είστε νοσταλγοί του, γιατί είχατε πειστεί ότι κάθε σχολείο που ίδρυε ο Ι. Καποδίστριας εξυπηρετούσε και κάποια ανάγκη του λαού. Η Αντιβασιλεία, ωστόσο, αναμόρφωσε την εκπαίδευση κατά τα πρότυπα της Βαυαρίας και δεν κάλυπτε με τις παρεχόμενες γνώσεις τις ανάγκες του τόπου, που μετά την επανάσταση ήταν ρημαγμένος. Ως πολιτικοί αντίπαλοι των Αντιβασιλέων, εκφωνείτε λόγο εναντίον τους (120-150 λέξεις). Συμβουλευτείτε το σχολικό βιβλίο και τις παρακάτω πηγές.

Πηγές

1.Κεντρικά σημεία της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας-πολιτικής του Καποδίστρια ήταν:

- η εθνική διαπαιδαγώγηση και ο σταδιακός εξευρωπαϊσμός της ελληνικής κοινωνίας.
- η κοινωνική χρησιμότητα της εκπαίδευσης. Όπως τονίζει ιστορικός της εκπαίδευσης Δημήτριος Μαυροσκούφης, ο Καποδίστριας πίστευε ότι «ο συνδυασμός των στοιχειωδών γνώσεων με την εξασφάλιση ιδιοκτησίας και τη δημιουργία ευκαιριών απασχόλησης θα οδηγήσει στην κοινωνική και οικονομική πρόοδο».
- η αντίθεση στο λογιότατισμό και στον σχολαστικισμό. Ο Καποδίστριας πίστευε ότι η Ευρώπη προόδευσε χάρη στα φυσικομαθηματικά, πολιτική οικονομία, τη νομική.
- η προτεραιότητα στη στοιχειώδη εκπαίδευση. (Νικολάου Γ., 2019)

2.Η Αντιβασιλεία έδωσε μεγαλύτερο βάρος στα θεωρητικά και κλασικιστικά μαθήματα και λιγότερο στα πρακτικά. Περιθωριακή ήταν επίσης η παρουσία των επαγγελματιών σχολών. Η εκπαιδευτική πολιτική των Βαυαρών είχε εξολοκλήρου θεωρητικό και κλασικό χαρακτήρα (Βακαλόπουλος Ε. Α., 2005).

Η ομάδα των στρατιωτικών

Θέμα: το έργο του Ι. Καποδίστρια και της Αντιβασιλείας στις ένοπλες δυνάμεις

Α) Αφόρμηση-προσανατολισμός: Αναζητήστε στο διαδίκτυο α)τη Λαϊκή εικόνα (αρ. 7858) που βρίσκεται στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο και απεικονίζει την εξέγερση στις 3 Σεπτεμβρίου 1843, β)τον πίνακα άγνωστου ζωγράφου στο Μουσείο της Πόλεως των Αθηνών-Ίδρυμα Βούρου-Ενταξία, που απεικονίζει τη νύχτα της 3ης Σεπτεμβρίου 1843, γ)τις προσωπογραφίες του στρατηγού Μακρυγιάννη. Να αποθηκεύσετε τα ευρήματά σας σε διαφάνειες ppt.

Β) Εργασία: Υποθέστε ότι ήσαστε στρατιωτικοί στο τακτικό στρατό, όσο κυβερνούσε ο Ι. Καποδίστριας. Μετά τη δολοφονία του, όμως, στην περίοδο της Αντιβασιλείας έχετε διωχθεί από το στρατό και είστε έντονα δυσαρεστημένοι. Το βράδυ της 3ης Σεπτεμβρίου 1843 βρίσκεστε έξω από τα ανάκτορα του Όθωνα με τον Δ. Καλλέργη και τον Μακρυγιάννη και φωνάζετε συνθήματα που εκφράζουν, όχι μόνο τη δυσαρέσκειά σας, γιατί διωχθήκατε, αλλά και για τη γενικότερη κατάσταση στον τόπο. Να αντλήσετε στοιχεία από το σχολικό βιβλίο και τις παρακάτω πηγές και να γράψετε δέκα συνθήματα αιτιολογώντας κάθε φορά την επιλογή σας.

Πηγές από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ): α) *Απομνημονεύματά του Μακρυγιάννη:*

<http://www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis/ejousia.htm> και β) Η βιογραφία του Μακρυγιάννη: <http://www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis/biografia.htm>)

Η ομάδα των συλλεκτών εικαστικών έργων και φωτογράφων του 20ου αι

Υποθέστε ότι δυο από την ομάδα σας είστε συλλέκτες εικαστικών έργων με θέμα τα πρόσωπα και τα γεγονότα της περιόδου 1828-1843, ενώ δυο άλλοι είστε φωτογράφοι κτιρίων ή άλλων αντικείμενων σχετικά με την περίοδο 1828-1843, πχ των Παλαιών ανάκτορων, του Ορφανοτροφείου της Αίγινας, του Νομισματοκοπείου, του Κυβερνείου, αγαλμάτων του Καποδίστρια, κ.ά. Συγκεντρώστε πίνακες και φωτογραφίες σε διαφάνειες ppt και παρουσιάστε τις στην τάξη δίνοντας παράλληλα και τις απαραίτητες πληροφορίες-εξηγήσεις.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε., *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998

Βακαλόπουλος Ε. Α., *Νέα Ελληνική Ιστορία* 1204-1985, Θεσσαλονίκη 2005.

Νικολάου Γ. Β., *Ο Ιωάννης Καποδίστριας και η γένεση του νεοελληνικού κράτους* (1828-1831) Ιωάννινα, 2019

Παντελιάδου, Σ., «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Αποτελεσματική Διδασκαλία» στο Παντελιάδου, Σ & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011

Σούλης, Σ.Γ., *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2008

Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*, εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 2011

Ηλεκτρονικές πηγές

Μακρυγιάννη *Απομνημονεύματα* www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833

Ψηφιακό Αρχείο Καποδίστρια (Από το Κοινωφελές Ίδρυμα Ι. Σ. Λάτση)

Έκφραση και δημιουργία: «Το μνήμα της μάνας» του Ανδρέα Καρκαβίτσα»

Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Ιστορίας, alexroula66@gmail.com

Ψυχογιοπούλου Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α.δημιουργικής γραφής, ppsixo1@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου αποτελεί το διήγημα του Έλληνα ηθογράφου της γενιάς του 1880 Ανδρέα Καρκαβίτσα «*Το μνήμα της μάνας*», που διδάσκεται στην Α΄ Γυμνασίου και η καινοτόμος ολιστική προσέγγισή του με ποικίλες δραστηριότητες, που υλοποιούνται μέσω της χρήσης e-εργαλείων, της διερευνητικής μάθησης και της δημιουργικής γραφής. Οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα ενδιαφέροντά τους χωρίζονται σε ομάδες και προσεγγίζουν το συγκεκριμένο διήγημα με την οπτική του φιλόλογου του οικολόγου, του λογοτέχνη, του δημοσιογράφου και του καλλιτέχνη. Από την εφαρμογή του συγκεκριμένου διδακτικού σχεδιασμού αναμένεται οι μαθητές/τριες, οργανωμένοι σε ομάδες, να κατακτήσουν τη λογοτεχνική απόλαυση, αυτενεργώντας και δημιουργώντας με κριτικό πνεύμα και καινοτόμο διάθεση. Παράλληλα, η χρήση της δημιουργικής γραφής ενισχύει την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και οδηγεί στη βελτίωση του κριτικού τους πνεύματος και του γνωστικού και εκφραστικού τους επιπέδου, μέσω της δημιουργίας ποικίλων κειμενικών ειδών.

Λέξεις-Κλειδιά: Καρκαβίτσας, e-εργαλεία, μαθησιακά αντικείμενα, δημιουργική γραφή.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι διανύουμε τον αιώνα της ψηφιακής επανάστασης και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν κατακλύσει όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής, δημιουργώντας νέα δεδομένα για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει γίνει μέχρι σήμερα αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών (Comi, Argentin, Gui, Origo & Pagani 2017; Louw, Brown, Muller & Soudien 2009; Salehi & Salehi, 2012) και έχει αναγνωριστεί από πολλές θεωρίες μάθησης (Sarkar, 2012).

Προς επίρρωση της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση λειτουργεί το γεγονός ότι οι σημερινοί νέοι είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την ψηφιακή τεχνολογία και με όχημα τον υπολογιστή τους, η προσέγγιση της γνώσης μετατρέπεται σε μια δυναμική και εξελικτική μαθησιακή διαδικασία (Θεοφιλίδης, 2009: 85). Παράλληλα, η χρήση των Τ.Π.Ε. συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, επειδή στο επίκεντρο του μαθησιακού περιβάλλοντος τοποθετείται ο μαθητής (Tondeur, van

Braak, Ertmer & Ottenbreit- 26 Leftwich, 2017). Μέσω της προαναφερθείσας διαδικασίας επίσης ενισχύεται η αυτενέργεια του μαθητή/μαθήτριας, γιατί η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση βασίζεται στη διερευνητική και συνεργατική εργασία, στην κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό (Τσιμογιάννης & Σιορέντα, 2007). Τα παραπάνω επιδιωκόμενα αποτελέσματα ενισχύονται με την παράλληλη αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, η οποία μέσα από ένα σύνολο τεχνικών και κανόνων ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/τριών, ενισχύει την ουσιαστική επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο (Αλεξανδροπούλου και Ψυχογιού, 2020) και εξελίσσεται σε μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης και απελευθέρωσης των ενασχολούμενων με αυτήν (Καρακίτσιος, 2013).

Το παρόν σενάριο αφορά στο μάθημα «Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Α΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα στη διδασκαλία του διηγήματος του Ανδρέα Καρκαβίτσα «Το μήνιμα της μάνας», το οποίο ανθολογήθηκε για πρώτη φορά στο Αναγνωστικό της Δ΄ Δημοτικού το 1919 (Καρκαβίτσας, Παπαμιχαήλ, 1919). Παρουσιάζει μια εναλλακτική διδακτική πρόταση προσέγγισης λογοτεχνικού κειμένου με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών και της δημιουργικής γραφής. Η υπό παρουσίαση προσέγγιση αποσκοπεί στην κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού (Mendoza, 2010) και της λογοτεχνικής απόλαυσης, επιδιώκοντας αφενός την αποσχοιοποίηση των κειμένων, δηλαδή την αποδέσμευσή τους από το αυστηρό παραδοσιακό διδακτικό πλαίσιο και αφετέρου την αποσχοιοποίησή τους, δηλαδή την απομάκρυνση της κειμενικής προσέγγισης από τον συνήθη σχολιασμό (Κουφού και ά, 2019).

Ο σκοπός της παρούσας εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας είναι διττός: αρχικά επιδιώκεται να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές *Το δωμάτιο του παίζω – γράφου και τα Λογογραφήματα*, τον κειμενογράφο και τα ψηφιακά εργαλεία Web:2.0. Στη συνέχεια και με τη χρήση των κατάλληλα σχεδιασμένων φύλλων εργασίας, γίνεται προσπάθεια να εξασκηθούν στη δημιουργική γραφή, μέσω πολυσχιδών δραστηριοτήτων, που θα οδηγήσουν στην παραγωγή μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες, με χώρο εργασίας το εργαστήριο Πληροφορικής και χωρισμένοι/ες σε ομάδες, ασχολούνται με τις δραστηριότητες που προτείνονται στο *Το δωμάτιο του παίζω – γράφου και τα Λογογραφήματα*, τα οποία περιλαμβάνονται στο «Φωτόδεντρο», (*Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*). Ειδικότερα, *Το δωμάτιο του παίζω – γράφου* είναι μια εκπαιδευτική εφαρμογή που φιλοξενεί ψηφιακά περιβάλλοντα παραγωγής κειμένων ποικίλων ειδών, όπως: ηλεκτρονικό μήνυμα, βιογραφικό σημείωμα, στίχους τραγουδιού, ιστορία ή παραμύθι, άρθρο, συνέντευξη, ημερολόγιο, επιστολή, διάλογο, κλπ. Παρέχει τη δυνατότητα επιλογής και αξιοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τα προσδοκώμενα, σε κάθε διδακτική ενότητα, γνωστικά και μεταγνωστικά αποτελέσματα. Μέσα από την ελεύθερη έκφραση και δημιουργία,

το εργαστήριο αυτό μπορεί να είναι καθοριστικό για την μετέπειτα σχέση των παιδιών με το λόγο, τη γλώσσα και τη συγγραφή.

Με τη σειρά τους τα *Λογογραφήματα* είναι μια εκπαιδευτική εφαρμογή στην οποία παρέχονται διαμορφωμένα περιβάλλοντα παραγωγής λόγου και προτείνονται δραστηριότητες για την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ο/η μαθητής/τρια μπορεί να προσεγγίσει ενσυναισθητικά τους λογοτεχνικούς ήρωες, να ασκηθεί στη δημιουργική γραφή ή να γράψει μια κριτική, συντάσσοντας διαφορετικά κειμενικά είδη (βιβλιοπαρουσίαση, e-mail, διάλογος/συνέντευξη κ.ά.). Επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα μορφοποίησης των κειμένων και αποθήκευσής τους στον υπολογιστή του χρήστη, ενώ βοηθητικά στην ψηφιακή προσέγγιση του κειμένου λειτουργεί και η εφαρμογή «e-εργαλεία» προτείνονται ενδεικτικές ιστοσελίδες για την περαιτέρω αξιοποίηση βασικών εργαλείων Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της δημιουργικής γραφής με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο εργαστήριο πληροφορικής είναι, πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να έχει γίνει η κατάλληλη προετοιμασία, ώστε να μην χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος και να αποβεί το μάθημα εποικοδομητικό (Αβραμίδου & Ψυχογυριπούλου, 2016).

Εν κατακλείδι, τα προαναφερθέντα μαθησιακά αντικείμενα αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, γιατί, πέραν των δυνατοτήτων που σαφώς παρέχουν, ενισχύουν την αυτενέργεια του/της μαθητή/τριας και ανανεώνουν τον ρόλο του διδάσκοντα, ο οποίος μετατρέπεται σε εμπνευστή και ρυθμιστή της όλης διαδικασίας.

Στόχοι του παρόντος διδακτικού σεναρίου

Γνωστικοί

Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- Να γνωρίσουν τον συγγραφέα και το έργο του,
- να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και τις αξίες του κειμένου,
- να αντιληφθούν τον άνθρωπο ως μέρος του οικοσυστήματος και να αναπτύξουν αισθήματα σεβασμού απέναντι στο βιοφυσικό περιβάλλον,
- να μελετήσουν τη ζωή των ζώων μέσα από τον μύθο και τη λογοτεχνία,
- να συνδέσουν τη γνώση με τη σύγχρονη εποχή και τις δικές τους εμπειρίες,
- να αντλήσουν μηνύματα μέσα από τους μύθους του Αισώπου και άλλα παράλληλα με το «Μνήμα της Μάνας» κείμενα.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

Αναμένεται οι μαθητές/τριες:

- Να οικοδομήσουν τη γνώση για το διήγημα και τη ζωή των ζώων μέσα από διερευνητικές – ανακαλυπτικές μαθησιακές διαδικασίες,
- να προσεγγίσουν τη μαθησιακή εμπειρία συνεργατικά και ομαδικά,
- να αποκτήσουν σταδιακά την ικανότητα της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε να κατανοούν καταστάσεις που βιώνουν οι ήρωες και να παίρνουν αποφάσεις χωρίς να πληγώνουν τους άλλους,
- να αυτενεργούν ασκώντας την κριτική και τη δημιουργική τους σκέψη.

Τεχνολογικοί:

Προσδοκάται οι μαθητές/τριες:

- Να εξοικειωθούν με λογισμικά γενικής χρήσης όπως επεξεργαστές κειμένου, προβολή παρουσίασης και μηχανές αναζήτησης,
- να αξιολογούν τις πληροφορίες από το διαδίκτυο και στις συνέχειες να τις αξιοποιούν κριτικά και δημιουργικά,
- να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους βασικούς τρόπους λειτουργίας των διαδραστικών σχολικών βιβλίων,
- να έρθουν σε επαφή με το ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ και τα μαθησιακά αντικείμενα,
- να εξοικειωθούν με τα ψηφιακά εργαλεία web:2.0 και να τα μετατρέψουν σε φορείς προσωπικής έκφρασης, δημιουργικότητας και φαντασίας.

Σύντομη περιγραφή

Αρχικά οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν αλλά και τον χώρο εργασίας. Ως προς τη διαδικασία μάθησης θα ακολουθήσουν την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια. Οι μαθητές του τμήματος είναι 25 και κατανέμονται τυχαία σε 5 ομάδες, μικτές και ανομοιογενείς για να βοηθούνται και οι αδύναμοι μαθητές/τριες. Θεωρείται δεδομένο ότι είναι εξοικειωμένοι με βασικά εργαλεία των Τ.Π.Ε. και στο πλαίσιο της ομάδας επιμερίζονται τις εργασίες στα μέλη κάθε ομάδας και, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σεναρίου, εναλλάσσονται στους ρόλους. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με τη λογική της «Ζώνης της επικείμενης εξέλιξης» κατά τον Vygotsky, δημιουργώντας μαθησιακές «γέφυρες» ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και σε όσα αναμένεται να μάθουν.

1^η και 2^η ώρα: Η εκπαιδευτικός με όχημα τον διαδραστικό πίνακα και τα διαδραστικά εμπλουτισμένα βιβλία ανατρέπει στη διαδικτυακή διεύθυνση:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2593,21884/> στην οποία υπάρχει το διήγημα. Με αφορμή τον τίτλο του διηγήματος, οι συμμετέχοντες/σουσες, πριν την ανάγνωση, διατυπώνουν υποθέσεις και προσδοκίες σχετικά με το θέμα και την πιθανή εξέλιξη του κειμένου. Στη συνέχεια, κατά την ανάγνωση, επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τις υποθέσεις τους με βάση στοιχεία από το

κείμενο και τις καταγράφουν στον διαδραστικό πίνακα. Ακολουθεί η πρώτη ανάγνωση του κειμένου κι οι μαθητές/τριες έρχονται σε μια πρώτη επαφή με το διήγημα, επικεντρώνονται στις λέξεις που πιθανόν να τους είναι άγνωστες και αναζητούν την ερμηνεία τους στα «ενεργά» εικονίδια ή υπερσυνδέσμους, που παραπέμπουν σε ψηφιακούς πόρους και ηλεκτρονικά λεξικά. Οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό εντοπίζουν τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο (όπως πρόσωπα, χώρος, χρόνος, κοινωνικό πλαίσιο δράσης των ηρώων, βασικά θέματα ή ιδέες που απασχολούν τον συγγραφέα κ.ά.) και δημιουργούν δύο συννεφώλεξα: α) με τα θέματα του διηγήματος και β) με συναισθήματά τους από την πρώτη ανάγνωση, αξιοποιώντας τα λογισμικά Tagxedo και Wordart.

3η και 4η ώρα: Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 5 ατόμων έχοντας αναλάβει συγκεκριμένους ρόλους, εργάζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και εκπονούν φύλλα εργασίας, που είναι αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας.

Φιλόλογοι: α) Αναζητήστε βιογραφικά στοιχεία του Καρκαβίτσα στους παρακάτω δικτυακούς τόπους: i. Πύλη για την ελληνική γλώσσα http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=36, ii. Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας <http://www.potheg.gr/TT.aspx?writerId=7710748&Type=WRITER&lan=1&TextType=BIO> και iii. Βιβλιονέτ http://www.biblionet.gr/author/329/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%BA%CE%B1%CE%B2%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1%CF%82_%CE%91%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%AD%CE%B1%CF%82_1865-1922. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας το συνεργατικό εργαλείο <http://www.timetoast.com/> να δημιουργήσετε: α) μια χρονογραμμή με τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής του και της συγγραφικής του πορείας στην οποία να ενσωματώσετε video, φωτογραφίες και κείμενο, και ii) ένα βιογραφικό σημείωμα, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική εφαρμογή *Το δωμάτιο του παίζω-γράφου* <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048>

β) Αφού διαβάσετε το διήγημα του Α. Καρκαβίτσα “*Μάνα*” από τη συλλογή διηγημάτων «Παλιές Αγάπες» [https://el.wikisource.org/wiki/%CE%97_%CE%BC%CE%AC%CE%BD%CE%B1_\(%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%BA%CE%B1%CE%B2%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1\)](https://el.wikisource.org/wiki/%CE%97_%CE%BC%CE%AC%CE%BD%CE%B1_(%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%BA%CE%B1%CE%B2%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1)) να συντάξετε ένα πίνακα στον επεξεργαστή κειμένου στον οποίο να καταγράφονται οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στις δύο μητέρες. Στη συνέχεια να γράψετε ένα ποίημα ή μια ακροστιχίδα με θέμα τη *Μάνα* και τη σημασία που έχει για εσάς.

γ) Αφού εντοπίσετε τα ζώα που εμφανίζονται στο εξεταζόμενο διήγημα, να δημιουργήσετε έναν πίνακα στον επεξεργαστή κειμένου και να καταγράψετε τα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια να δημιουργήσετε μια ιστορία – παραμύθι, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική εφαρμογή *Το δωμάτιο του παίζω-γράφου* <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048> στην οποία να είναι πρωταγωνιστές όλα ή

κάποια από τα αναφερόμενα ζώα τα οποία όμως να διαθέτουν διαφορετικά από το πρωτότυπο χαρακτηριστικά χαρακτηριστικά.

Οικολόγοι: α) Αναζητήστε στην παρακάτω διεύθυνση http://www.oikologos.gr/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=72 οικολογικές οργανώσεις που προστατεύουν άγρια ζώα και δημιουργήστε μια προβολή παρουσίασης, για να ενημερώσετε και να ευαισθητοποιήσετε την εκπαιδευτική κοινότητα.

β) Δημιουργήστε μια αφίσα, αξιοποιώντας τα λογισμικά Tagxedo και Wordle με το παραπάνω θέμα για να την αναρτήσετε στο ιστολόγιο του σχολείου και στείλτε ηλεκτρονικό μήνυμα <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048> σε κάποιες οικολογικές οργανώσεις για αποστολή φυλλαδίων και άλλου σχετικού υλικού.

γ) Μελετήστε τα άρθρα με τις δύο διαφορετικές οπτικές για τη θέση των γαϊδουριών της Σαντορίνης και τη συμπεριφορά των ανθρώπων προς αυτά στις παρακάτω διευθύνσεις:

i) <https://www.santorini-airport-carhire.com/santorini-blog/%CE%B3%CE%B1%CF%8A%CE%B4%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%A%CE%BA%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CF%83%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%BD%CE%B7/> ii) https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/199699_pagkosmia-diamartyria-gia-ta-gaidoyrakia-taxi-tis-santorinis. Στη συνέχεια αξιοποιώντας την εκπαιδευτική εφαρμογή *Το δωμάτιο του παίζω-γράφω* <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048> να δημιουργήσετε έναν διάλογο ανάμεσα σε ένα ζωόφιλο ακτιβιστή και σε ένα ιδιοκτήτη ζώου, που βιοπορίζεται από τη μεταφορά τουριστών με το γαϊδούρι του. Τέλος, να γράψετε μια επιστολή εκ μέρους του γαϊδουριού την οποία θα την κοινοποιήσετε στις εφημερίδες του νησιού.

Δημοσιογράφοι: α) Στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.sarantakos.com/kibwtos/mazi/granitsas_agria.htm#%CE%B15 μελετήστε το κεφάλαιο «Ο Λύκος» από το βιβλίο *Τα άγρια και τα ήμερα του βουνού και του λόγγου* του Στέφανου Γρανίτσα και δημιουργήστε ερωτήσεις, έτσι ώστε να πάρετε συνέντευξη από τον συγγραφέα σχετικά με το συγκεκριμένο ζώο και τα χαρακτηριστικά του <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048>.

β) Στο τραγούδι του Κώστα Χατζή *Ο γαϊδαράκος* <https://www.youtube.com/watch?v=ru7isXsetGU> το τετράποδο εκφράζει παράπονο, γιατί το είπαν άνθρωπο. Δημιουργήστε μια αφίσα με το PosterMyWall, όπου ο γαϊδαρός επιγραμματικά να δηλώνει, γιατί θεωρεί προσβολή το να είναι άνθρωπος.

γ) Μελετήστε στους παρακάτω δικτυακούς τόπους Μύθους του Αισώπου σχετικούς με τα ζώα που αναφέρονται στα κείμενα:

<https://www.greek-language.gr/certification/dbs/media/show.html?id=664>

[http://georgakas.lit.auth.gr/dimodis/index.php?option=com_chronoforms&chronofor
m=showErgo&ergoID=90](http://georgakas.lit.auth.gr/dimodis/index.php?option=com_chronoforms&chronofor
m=showErgo&ergoID=90)

https://ellaniapili.blogspot.com/2016/08/blog-post_359.html και γράψτε, αξιοποιώντας τις εκπαιδευτικές εφαρμογές *Το δωμάτιο του παίζω-γράφου* και τα *Λογογραφήματα*: i) ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα με την κακοποίηση των ζώων, <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048> ii) μια κριτική για το κείμενο του Ανδρέα Καρκαβίτσα <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3993> iii) αναζητήστε φορείς της τοπικής κοινωνίας που ευαισθητοποιούνται σε θέματα σχετικά με τα ζώα και καταγράψτε ερωτήσεις της συνέντευξης <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048>.

Λογοτέχνες: α) αναζητήστε και μελετήστε τα κείμενα: i) *Άνθρωποι και δελφίνια* του Σουρούνη <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1695,5442/> και ii) *Αρίων και το δελφίνι Ηροδότου* <http://www.env-edu.gr/packs/Dolphin/site%20delfini/PARAMYTHI%20O%20ARIVN%20KAI%20T%20O%20DELFINI.htm> και δημιουργήστε μια προβολή παρουσίασης όπου θα προβάλλονται τα χαρακτηριστικά των δελφινιών και η σχέση τους με τον άνθρωπο.

β) Ανοίξτε την εκπαιδευτική εφαρμογή *Λογογραφήματα* <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3993> γραφές ...δημιουργίας και: i) Δώστε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία του Ανδρέα Καρκαβίτσα, ii) γράψτε το δικό σας διήγημα ή ποίημα για το αγαπημένο σας κατοικίδιο ή άγριο ζώο.

γ) Η γαϊδουρίτσα της ιστορίας και τα άλογα χρησιμοποιούνται σε καθαρά αγροτικές δουλειές. Ποια άλλη χρήση θα μπορούσε να έχει ένα μονοπλο ζώο; Αφού διαβάσετε: i) τη μαρτυρία του Έλληνα πολεμιστή από το 1940 <https://www.newsbeast.gr/greece/arthro/748233/ta-monopla-tou-ellinikou-stratou>, και ii) το τραγούδι του Κυριάκου που γράφτηκε από τον Δ. Γκόγκο το 1946 <https://www.artsandthecity.gr/stixoi/%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%AC%CE%BA%CE%BF%CF%85-%CF%84%CE%BF-%CE%B3%CE%B1%CE%90%CE%B4%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B9/> να γράψετε ένα χρονογράφημα που να αναφέρεται και στις δύο χρήσεις των ζώων.

Καλλιτέχνες: α) Επιλέξτε ένα μύθο του Αισώπου και δημιουργήστε μια ιστορία με το εργαλείο *toonoo* στην οποία θα συνομιλούν τα ζώα <http://www.pemptousia.gr/category/%CF%80%CE%B5%CE%BC%CF%80%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B1/gia-pedia-pemptousia/%CE%BC%CF%8D%CE%B8%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B1%CE%B9%CF%83%CF%8E%CF%80%CE%BF%CF%85/?cat=6039&page=3>

β) Δημιουργήστε μια πολυτροπική αφήγηση στο <https://storybird.com/> με τη συνομιλία της γαϊδουρίτσας και του σκύλου εμπνευσμένοι από το κείμενο.

γ) Αξιοποιώντας την εκπαιδευτική εφαρμογή *Το δωμάτιο του παίζω-γράφου* <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7048> γράψτε ένα τραγούδι σχετικό με τα ζώα του διηγήματος και τη σχέση τους με τους ανθρώπους.

5^η ώρα: Ανακοινώνονται τα αποτελέσματα των ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια. Εκπρόσωποι των ομάδων αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα παράγωγα των δραστηριοτήτων και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η διερεύνηση κάθε ομάδας. Με την ολοκλήρωση κάθε παρουσίασης, ο/η εκπαιδευτικός προωθεί και συντονίζει σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια για το υπό διερεύνηση από τις ομάδες θέμα και την παρουσίαση δραστηριοτήτων, ώστε να διαπιστωθεί η πλήρης κατανόηση και εφαρμογή τους από τους/τις μαθητές/τριες.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος είναι διαμορφωτική, και γίνεται σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου και τελική, με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα προσεγγιζόμενα φύλλα εργασίας. Συνδέεται στενά με τη σκοποθεσία του σεναρίου και τους τεθέντες στόχους που συζήτησαν τόσο ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες, όσο και οι μαθητές/τριες μεταξύ τους σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας. Δίνεται βαρύτητα στην αυτοαξιολόγηση της κάθε ομάδας και στην ετεροαξιολόγηση των παραγόμενων γνωστικών προϊόντων. Αξιολογούνται τα συμπληρωμένα από κάθε ομάδα φύλλα εργασίας που παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης και ο βαθμός κριτικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ψηφιακών εργαλείων, που χρησιμοποιούνται από κάθε ομάδα καθώς και η ικανότητα κριτικής προσέγγισης της προσφερόμενης γνώσης. Τέλος, συνυπολογίζεται ο βαθμός συμμετοχής του κάθε συμμετέχοντα, το επίπεδο της συνεργασίας, η δημιουργικότητα καθώς και η πρωτοτυπία έκφρασης των συμμετεχόντων όπως αυτή προκύπτει από τα παραχθέντα κείμενα. Ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ενθαρρυντικά καθοδηγώντας και ενισχύοντας τους/τις μαθητές /τριες σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης του σεναρίου.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδροπούλου, Α., & Ψυχογιουπούλου, Π. (2020). «Με τον τρόπο του ΓΣ» ταξιδεύω ιστορικά και εκφράζομαι δημιουργικά... Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός 17^ο Τεύχος Μάρτιος 2020. Ανακτήθηκε 02 Απριλίου 2020 από http://neospaidagogos.online/files/17_Teyxos_Neou_Paidagogou_Martios_2020.pdf.

Αβραμίδου, Κ., & Ψυχογιουπούλου, Π. (2016). Αξιοποιώντας τη Δημιουργική Γραφή στη τάξη και στην πράξη. Πρακτικά του 21^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Εκπαίδευση, Ετερότητα και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2016.

- Γκούφας, Κ. (2007). Τ.Π.Ε. και Φιλολόγοι: Στάσεις, αντιλήψεις και ανάγκες. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. με θέμα «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη», 4-6 Μαΐου 2007. Σύρος. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2020, από <https://docplayer.gr/225580-Tpe-kai-filologoi-staseis-antilipseis-kaianagkes-konstantinos-gkoyfas-ekpaideytikos-pe02-ekpaideytis-enilikongkouvaskon-yahoo-co.html>.
- Comi, S.L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). Ρωγμές στο παρόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρακίτσος, Α. (2013). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρκαβίτσας Κ., Παπαμιχαήλ. Ε. (α έκδοση 1919) . Η πατρίδα μας Αρχαία και Νέα Εποχή Αναγνωστικό Δ Δημοτικού Ανακτήθηκε 29/05/2020 από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561596&tab=01>.
- Κουφού, Σ., Κακαβάς, Π., & Κακαβάς Κ. (2019). Παραμύθι και τεχνικές Δημιουργικής Γραφής: Καλλιεργώντας τον Κριτικό Γραμματισμό. Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου 2019. Ανακτήθηκε 10/04/ 2020 από http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_06_Synedrio_Neos_Paidagogos_2019.pdf.
- Louw, J., Brown, C., Muller, J., & Soudien, C.A. (2009). Instructional technologies in social science instruction in South Africa. *Computers & Education*, 53(2), 234-242. doi: 10.1016/j.compedu.2009.02.001.
- Mendoza, M. S. (2010). Critical Literacy: Changing the world through the word. *McNair Scholars Research Journal*, 6(1), 39-44.
- Mikre, F. (2011). The Roles of Information Communication Technologies in Education: Review Article with Emphasis to the Computer and Internet. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(2), 109-126.
- arkar, S. (2012). The Role of Information and Communication Technology (ICT) in Higher Education for the 21st Century. *The Science Probe*, 1(1), 30-41.
- Τσιμογιάννης, Α. & Σιορέντα, Α. (2007). Παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των καθηγητών Φυσικών. Επιστημών για τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους. Στο Α.

Κατσίκης, Κ. Κώτσης, Α.Μικρόπουλος, & Γ. Τσαπαρλής (Επιμ.), Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, 5 (Γ), 939-949. ISSN 1791-1281.

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.

Σενάριο για ερευνητική εργασία σε μεταπτυχιακό επίπεδο Οικονομική και τεχνική ανάλυση μεθόδων αξιοποίησης παραπροϊόντων με εργαλεία Τ.Π.Ε.

Οδυσσέας Ν. Κοψιδάς

Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., (Π.Ε.09, 17.05) Msc, PhD, Εκπαιδευτικός στο Ελληνικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης, odykopsi@yahoo.gr

Περίληψη

Το προτεινόμενο θέμα είναι ‘Οικονομική και Τεχνική Ανάλυση Διαδικασιών για την αξιοποίηση παραπροϊόντων με μεθόδους Βιομηχανικής Οικολογίας (Industrial Ecology)’. Οι βασικοί λόγοι που με ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου είναι (i) το ενδιαφέρον μου για την επιστημονική περιοχή της Διαχείρισης του Περιβάλλοντος και ιδιαίτερα της προστασίας του από την βιομηχανική ρύπανση, χρησιμοποιώντας σύγχρονες τεχνολογικές μεθόδους, (ii) η συμβολή στην αξιοποίηση της σχετικής ερευνητικής γνώσης που έχει αποκτηθεί μέχρι σήμερα από το Εργαστήριο Προσομοίωσης Βιομηχανικών Διεργασιών σχετικά με την χρήση των Τ.Π.Ε., όπου και εκπόνησα εργασία με θέμα ‘Κοινωνικο-οικονομική Εκτίμηση της Επιβάρυνσης του Περιβάλλοντος από Βιομηχανική Ρύπανση με την Μέθοδο WTP- WTA’ και (iii) οι προοπτικές επιστημονικής - επαγγελματικής απασχόλησής μου σε συναφή θέματα, όπου υπάρχουν μεγάλα περιθώρια εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης στην ελληνική πραγματικότητα, ιδιαίτερα επειδή θα χρησιμοποιήσω παραπροϊόντα εγχωρίως παραγόμενα ή απορριπτόμενα κατά τις ακολουθούμενες διαδικασίες στον πρωτογενή τομέα της παραγωγής.

Λέξεις – Κλειδιά: οικολογία, παραπροϊόντα, περιβάλλον, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η Τεχνολογία δεν έχει ουδέτερη ηθική αξία σχετικά με την Οικολογία. Οι δυο πλευρές, άλλοτε ισχυρά, άλλοτε πιο ήπια, είναι αντιμαχόμενες. Η Τεχνολογία απαιτεί και καταναλώνει φυσικούς πόρους για να επιτύχει τους σκοπούς της και ταυτόχρονα επιβαρύνει το φυσικό περιβάλλον με απόθεση ουσιών που δε χρειάζεται. Προς απόδειξη του συλλογισμού αυτού δημοσιεύονται έρευνες στον κλάδο της βιοτεχνολογίας που υποστηρίζουν ότι η επιβάρυνση του συνόλου της Οικόσφαιρας εξαρτάται θεμελιωδώς από την ποσότητα του πληθυσμού, από την ευζωΐα και από τις τεχνολογίες που καταναλώνουν φυσικούς πόρους προσπαθώντας να εξασφαλίσουν την ευζωΐα στον πληθυσμό (Moser, 2001). Επομένως η Τεχνολογία εξορισμού τίθεται στην υπηρεσία της ανθρώπινης ευημερίας. Εδώ όμως αποδεικνύεται και η μεγάλη αντίφαση, η μεγάλη τραγικότητα των ενεργειών του ανθρώπου. το ποσοστό της ανθρώπινης ευημερίας είναι αντιστρόφως ανάλογο με την ευημερία του Οικοσυστήματος.

Η Οικολογία απαιτεί τη διατήρηση της ακεραιότητας του Οικοσυστήματος. Το Οικοσύστημα διατηρεί ύψιστη ηθική αξία και δε γίνεται να αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό προϊόν που θα χρησιμεύσει στην αύξηση της ευζωίας των μετεχόντων του πολιτισμού. Η συμβατική τεχνολογία λοιπόν όπως την ξέρουμε σήμερα είναι επιθετική και γεμάτη σκοπιμότητες. Περιέχει ιδέες και αξίες αλλά και εργαλεία των οποίων τη χρήση προωθεί κατάλληλα ώστε ο άνθρωπος να τα χρησιμοποιεί με άκριτο και αβασάνιστο τρόπο. Αν δεν το κατανοήσουμε αυτό καταλήγουμε στην υιοθέτηση της κοινοτοπίας ότι η Τεχνολογία είναι ουδέτερη, σκέψη που μας απομακρύνει από το να προβληματιστούμε σχετικά με ηθικά ζητήματα που αφορούν την ουσία της Τεχνολογίας καθαυτής (Rowe, 1990). Ο κίνδυνος βρίσκεται μέσα στο σκεπτικό ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα σε οποιαδήποτε μορφή της τεχνολογίας και στο ότι δικαιούμαστε να προβληματιζόμαστε ηθικά μόνο και μόνο σχετικά με το πώς χρησιμοποιείται η τεχνολογία από τους ανθρώπους.

Μεθοδολογία

Η προτεινόμενη ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει τα παρακάτω αναφερόμενα δώδεκα στάδια:

1. Συλλογή στατιστικών στοιχείων για τα εγχωρίως παραγόμενα προϊόντα και ιδιαίτερα για τα λιγνοκυτταρινούχα που προκύπτουν ως απορρίμματα του δευτερογενούς και του πρωτογενούς τομέα της παραγωγής, δηλ., ανάλυση της προσφοράς (*supply side analysis*).
2. Διερεύνηση των τεχνικών μετατροπής των υλικών αυτών, ώστε να χρησιμοποιηθούν σε διεργασίες προστασίας περιβάλλοντος, στο μεθοδολογικό πλαίσιο της Βιομηχανικής Οικολογίας (*Industrial Ecology*).
3. Συλλογή στοιχείων για τις βιομηχανικές μονάδες που είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσουν τροποποιημένα υλικά του είδους αυτού, υποκαθιστώντας ακριβότερα εισαγόμενα υλικά (ανάλυση της ζήτησης – *demand side analysis*).
4. Ανάλυση κόστους συλλογής/μεταφοράς/μετατροπής των υλικών που κατ'αρχήν συγκεντρώνουν κατάλληλες προϋποθέσεις αξιοποίησής τους και τυποποίηση της κοστολογικής μεθόδου, ώστε να δίνει αξιόπιστα και συγκρίσιμα αποτελέσματα (*costing standardization*).
5. Δημιουργία/εμπλουτισμός Βάσης Γνώσης (*Knowledge Base – KB*) για την βέλτιστη πολυκριτηριακή επιλογή των κατάλληλων μεθόδων έρευνας και ανάπτυξης (*R&D*).
6. Σχεδίαση πειραμάτων (*experimental design*) σε φυσικούς προσομοιωτές.
7. Εκτέλεση των πειραμάτων και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων για την εκτίμηση των παραμέτρων του υποδείγματος της προσομοίωσης.
8. Συμπληρωματικές μετρήσεις, κατά περίπτωση.
9. Οικονομοτεχνική σύγκριση με άλλα ανταγωνιστικά υλικά, ώστε να προσδιορισθούν/μετρηθούν εκείνα τα αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά των τροποποιούμενων υλικών που θα βοηθήσουν τη διείσδυσή τους στην αγορά.

10. Ένταξη της ερευνητικής εργασίας στα πλαίσια της Ανακύκλωσης και Αξιοποίησης Υλικών, ώστε να ταυτοποιηθούν οι ανάντη και κατάντη (upstream και downstream) φορείς, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα δίκτυο βιομηχανικού marketing.
11. Σχεδίαση/διακίνηση ερωτηματολογίου για τη διαπίστωση των προθέσεων των φορέων αυτών και στατιστική ανάλυση των απαντήσεων.
12. Ανατροφοδότηση του σταδίου 6 με την πλέον λεπτομερή πληροφορία που αποκτήθηκε (higher granularity information level), επανάληψη των σταδίων 7 και 8, μελέτη της δυνατότητας κατοχύρωσης ευρεσιτεχνίας στον O.B.I. για τα τροποποιημένα υλικά που αναπτύχθηκαν, και εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων/προτάσεων για την διαδικασία κλιμάκωσης (scale up) της τροποποίησης από εργαστηριακή σε βιομηχανική κλίμακα, με ελαχιστοποίηση του κόστους.

Στόχοι – Επίλογος

Η στροφή προς τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και η ταυτόχρονη απομάκρυνση από τη νοοτροπία των ορυκτών καυσίμων, η διάθεση για ανακύκλωση των απορριμμάτων και φιλτράρισμα των ρύπων αλλά και τόσα άλλα που ήδη προαναφέρθηκαν στο χωρίο της Βιώσιμης Ανάπτυξης, υποδηλώνουν τη συνειδητοποίηση του ανθρώπου ότι είναι ανάγκη ζωτικής σημασίας πλέον να καθιερώσει έναν πιο σοβαρό και συμπαγή ρόλο διαιτητή στον αγώνα μεταξύ της Φύσης και της Τεχνολογίας. Όπως έχει ήδη λεχθεί, ο άνθρωπος δεν επιδιώκει να αλλάξει την Τεχνολογία και να την μετατρέψει σε μια έννοια θετική και φιλική προς τη φύση. Κάτι τέτοιο αποδείχθηκε ως οντολογικά αδύνατο. Αυτό που πραγματικά όμως οφείλει απέναντι στη φύση είναι μια δίκαιη μεταχείριση και μια εντιμότητα απέναντι σε όλα εκείνα τα στοιχεία του Οικοσυστήματος που του προσφέρονται απλόχερα ώστε να τα διαθέσει ελεύθερα και κατά βούληση.

Η ιδέα της διατήρησης και εξέλιξης της Τεχνολογίας είναι εκ των πραγμάτων μια παραδοξολογία ως προς τη φυσική υπόσταση του ανθρώπου. Από την άλλη, η κατάργησή της θα σημαίνει τη διακοπή κάθε εξελικτικής ικανότητας του ανθρώπινου πνεύματος, πράγμα που θα ταύτιζε οντολογικά τον άνθρωπο με τα υπόλοιπα όντα που απαρτίζουν την Οικόσφαιρα. Η ιδέα της διαιτησίας των ανθρωπίνων τεχνολογικών ενεργειών φαίνεται πολλές φορές δυσάρεστη σε αρκετούς που την αντιμετωπίζουν ως τροχοπέδη συνήθως στα βιομηχανικά και οικονομικά τους σχέδια. Μάλιστα υπάρχουν κάποιοι που διατυπώνουν πως ορισμένοι οικολόγοι υπερβάλλουν και αντιτίθενται στην εξέλιξη της επιστήμης και, εν γένει, στην ίδια την ανθρώπινη υπόσταση αφού τεχνολογία αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της. Απέναντι σε αυτούς, ο Stan Rowe που μας απασχόλησε και παραπάνω θα αντιτείνει το γνωστό ρητό του "Δεν είμαι μισάνθρωπος, αλλά υπερασπιστής της Γης ενάντια στις υπερβολές των ανθρώπων". Τελικώς φαίνεται πως η φύση δε δημιούργησε μόνο δυνάμεις αυτοκαταστροφής, αλλά και δυνάμεις που είναι σε θέση να εμποδίσουν τέτοιες καταστροφικές τάσεις.

Βιβλιογραφία

- Adamowicz, W. L., Fletcher, J. J., and Graham-Tomasi, T. (1989). *Functional form and the statistical properties of welfare measures*. American Journal of Agricultural Economics, 71, 414-421.
- Anderson, L.M. and Cordell, H.K. (1985). *Residential property values improve by landscaping with trees*. Southern Journal of Appl. Forestry, 9, 162-166.
- Anderson, R. and Crocker, T. (1971). *Air pollution and residential property values*. Urban Studies, 8, 171-180.
- Andersson, D.E. (1994). *Households and accessibility: an empirical study of households' valuation of accessibility to one or more concentrations of employment and services*. Disc Pap Urban Reg Econ 97, University of Reading.
- Andersson, D.E. (2000). *Hypothesis testing in hedonic price estimation – on the selection of independent variables*. The Annals of regional Science, 34, 293-304.
- Bateman, I. (1993). *Valuation of the environment, methods and techniques revealed preference methods*. In: Environmental Economics and Management. Turner, R.K. ed. Belhaven Press, London.
- Bateman, I. and Turner, R. (1993). *Valuation of the Environment, methods and techniques: the contingent valuation method*. In: Sustainable Environmental Economics and Management. Turner, R. (ed.). Belhaven Press, London.
- Bateman, I. J., Gal-rod, G. D., Brainard, J. S. and Lovett, A. A. (1996). *Measurement issues in the travel cost method: a geographical information systems approach*. Journal of Agricultural Economics 47, 191-205.
- Benson, J.F. and Willis, K.G. (1992) *Valuing informal recreation on the Forestry Commission estate*. Bulletin 104, Forestry Commission, Edinburgh.
- Bjornstad, D. and Kahn, R. (1996). *Characteristics of environmental resources and their relevance for measuring value*. In: The Contingent Valuation of Environmental Resources. [11] Bjornstad, D. and Kahn, R. (eds.). Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK, 3-18.
- Bockstael, N.E. (1995) *Travel cost models*. In: The handbook of environmental economics. Bromley D.W. (ed). Blackwell, Cambridge, Massachusetts.

Υλοποίηση και αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου για την ενότητα «Αρχές περιβαλλοντικού δικαίου»

Βάσσιος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 Π.Ε.88.05 Μ.Σc. Ph.D., dvassios@agro.auth.gr

Περίληψη

Η περιβαλλοντική πολιτική στοχεύει στην προστασία, τη βιώσιμη διαχείριση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος, ενώ διέπεται από αρκετές αρχές του περιβαλλοντικού δικαίου. Για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της, αξιοποιούνται διάφορα εργαλεία τα οποία διακρίνονται σε «ήπια» και σε «σκληρά». Σκοπός της εργασίας είναι η υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου για την ενότητα «Αρχές περιβαλλοντικού δικαίου», καθώς και η αξιολόγησή του μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων φοιτητών. Για τον εμπλουτισμό του σεναρίου, χρησιμοποιήθηκαν Τ.Π.Ε. αλλά και ο Κανονισμός Πρασίνου του Δήμου Θεσσαλονίκης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, δίκαιο/πολιτική περιβάλλοντος, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Πολιτική είναι ο τρόπος και το σύστημα καθοδήγησης μιας δράσης (Παπασταύρου, 2006). Τα *εργαλεία* για άσκηση πολιτικής διακρίνονται σε «ήπια» (π.χ. πληροφόρηση, τέλη χρήσης) και σε «σκληρά» (ποινικές κυρώσεις, προδιαγραφές προϊόντων κ.λπ.) (Λαδή & Νταλάκου, 2016). Η *περιβαλλοντική πολιτική* πραγματεύεται την προστασία, τη βιώσιμη διαχείριση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος, ενώ διέπεται από διάφορες *αρχές* του περιβαλλοντικού δικαίου (Κουτρούμπας & Δαμαλάς, 2015). Ειδικότερα για την ορθολογική διαχείριση του *αστικού πρασίνου*, χρήσιμα εργαλεία για τους υπαλλήλους των δήμων δύναται να αποτελέσουν οι *Κανονισμοί Πρασίνου* οι οποίοι περιλαμβάνουν κανόνες για την προστασία και την ορθή χρήση του πρασίνου που φύτεται σε χώρους αρμοδιότητας των δήμων, καθώς και κυρώσεις για απαγορευμένες ενέργειες. Με τους εν λόγω Κανονισμούς, επιχειρείται να εφαρμοστούν, στην πράξη, βασικές περιβαλλοντικές αρχές (Βάσσιος, Ανδρεοπούλου, & Γεωργιάδου, 2018). Τέτοιου είδους *κανονιστικές αποφάσεις (πράξεις)*, λαμβάνονται και αξιοποιούνται από τις Υπηρεσίες του δημοσίου ώστε να υλοποιηθούν οι κατάλληλες πολιτικές (Λαδή & Νταλάκου, 2016). Οι κανονιστικές πράξεις της διοίκησης, εξειδικεύουν και εφαρμόζουν νόμους ή/και θεσπίζουν νέους κανόνες δικαίου (Κοϊμτζόγλου, 2001). *Κανόνες δικαίου* είναι προτάσεις που ρυθμίζουν υποχρεωτικά την κοινωνική συμβίωση με απειλή επιβολής κυρώσεων σε περίπτωση παραβίασης, ενώ *δίκαιο* είναι το σύνολο των κανόνων που ρυθμίζουν τις νομικά σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις κατά τρόπο υποχρεωτικό (Βιδάκης, Καρατζά, & Παππά, 2005).

Σκοπός της εργασίας είναι η υλοποίηση και η αξιολόγηση ενός διδακτικού σεναρίου για την ενότητα «Αρχές περιβαλλοντικού δικαίου» του μαθήματος «Δασικό δίκαιο» του Τμήματος Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου

Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.). Γενικά, οι φοιτητές Δασολογίας εκφράζονται αρνητικά για θεωρητικά μαθήματα όπως το «Δασικό δίκαιο», καθώς θεωρούν ότι είναι δυσνόητα και ότι δεν εφαρμόζονται εύκολα στην πράξη (Ταμπάκης, 2015). Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιήθηκε ως «πρακτικό» εκπαιδευτικό υλικό ο Κανονισμός Πρασίνου του Δήμου Θεσσαλονίκης (Δ.Θ.) (<https://thessaloniki.gr/wp-content/uploads/2018/12/KANONISMOS-ΠΡΑΣΙΝΟΥ-ΔΗΜΟΥ-ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ-ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ-2018.pdf>) καθώς, σύμφωνα με τον Σιάρδο (2018), επιδιώκεται να αξιοποιούνται, στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά στις επιστήμες της γης, ποικίλα αλλά και άτυπα μέσα και τεχνικές προσέγγισης και πληροφόρησης, όπως π.χ. δελτία, φυλλάδια, αφίσες, πίνακες ανακοινώσεων κ.λπ. Ουσιαστικά έτσι προάγεται η *ανακαλυπτική μάθηση*, όπου ο εκπαιδευτικός δίνει έναυσμα στους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν μόνοι τους τις νέες γνώσεις (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν και «*Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*» (Τ.Π.Ε.). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν το πρόγραμμα Eclipse Crossword, τα προγράμματα PowerPoint και Excel του Microsoft Office, καθώς και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την αποστολή του υλικού στους φοιτητές. Με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, επιδιώκεται να εμπλέκονται περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές στη διδακτική διαδικασία (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Για την υλοποίηση της εισήγησης, αξιοποιήθηκε το σύγγραμμα που δίνεται στους φοιτητές μέσω του «Εύδοξου» (Μακρής, 2010), αλλά και έξτρα βιβλιογραφία (Βάρφη, 1999· Κοϊμτζόγλου, 2001).

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, περιλαμβάνει σχέδιο μαθήματος, φύλλο ελέγχου και φύλλο εφαρμογής. Το *σχέδιο μαθήματος* αποτελεί τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τα κύρια μέρη και τη σχεδιαζόμενη πορεία αυτής (Κιτσαράς, 2004), το *φύλλο ελέγχου* βοηθάει στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διδασκαλίας, ενώ το *φύλλο εφαρμογής* συμβάλλει στην αφομοίωση της ύλης (Πλαγιανάκος, 2000). Στο τέλος της εισήγησης έγινε, με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου, αξιολόγηση γενικότερα της παρουσίασης καθώς και του υλικού που δόθηκε. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο προέκυψε από την τροποποίηση άλλου ερωτηματολογίου, το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος του Α.Π.Θ. (http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1120/17/1120_06_Ερωτηματολόγιο_%203Γ.pdf). Στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, αξιοποιήθηκαν κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές. *Εκπαιδευτικές τεχνικές* είναι οι δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευτή να εκπληρώσει τους διδακτικούς στόχους μιας ενότητας, να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και να καλύψει τις ανάγκες αυτών (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ως τεχνικές η εργασία σε ομάδες, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, η εισήγηση και η εκπαίδευση μέσω υπολογιστή. Με την *εργασία σε ομάδες* οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν καλύτερα και προάγεται η ομαδικότητα, ενώ με τις τεχνικές *ερωτήσεις-απαντήσεις* και *συζήτηση* ενισχύονται η συμμετοχή και η κριτική ικανότητα. Με την *εισήγηση* παρουσιάζονται γρήγορα πολλές πληροφορίες αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλες τεχνικές και οπτικοακουστικά μέσα για να μην κουραστούν οι

εκπαιδευόμενοι (Οικονόμου, 2011). Στην *εκπαίδευση μέσω υπολογιστή* αξιοποιούνται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα προγράμματα αυτού ως εκπαιδευτικό υλικό (Noyé & Piveteau, 1998).

Το παρόν διδακτικό σενάριο παρουσιάστηκε στις 11 Απριλίου 2019 σε φοιτητές του Τμήματος Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Α.Π.Θ., στο πλαίσιο της εισήγησης της ενότητας «Αρχές περιβαλλοντικού δικαίου» του μαθήματος «Δασικό Δίκαιο». Για την αξιολόγησή του, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους 15 φοιτητές που παρακολούθησαν τη συγκεκριμένη παρουσίαση.

Διδακτικό σενάριο

Σχέδιο μαθήματος

Μάθημα: Δασικό δίκαιο

Τίτλος ενότητας: Αρχές περιβαλλοντικού δικαίου

Εκπαιδευόμενοι: Φοιτητές Τμήματος Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος

Απαιτούμενα όργανα-υλικά: Ηλεκτρονικός υπολογιστής (H/Y), προβολέας

Λογισμικά και εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν: Πρόγραμμα παρουσιάσεων PowerPoint, πρόγραμμα δημιουργίας υπολογιστικών φύλλων Excel, πρόγραμμα δημιουργίας σταυρολέξων Eclipse Crossword, διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

Βασικοί στόχοι της ενότητας:

- Να γνωρίσουν, οι εκπαιδευόμενοι, βασικές αρχές περιβαλλοντικού δικαίου.
- Να αναγνωρίζουν την αλληλένδετη σχέση μεταξύ περιβαλλοντικού δικαίου και περιβαλλοντικής πολιτικής.
- Να κατανοήσουν την πρακτική εφαρμογή των αρχών περιβαλλοντικού δικαίου, καθώς και την άμεση σχέση αυτών με την καθημερινότητα.
- Να αξιολογούν και να αξιοποιούν τα κατάλληλα άτυπα μέσα για περαιτέρω επιμόρφωση, ενημέρωση και εκπαίδευση.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του H/Y, αξιοποιώντας αυτόν και τα διάφορα προγράμματα ως εργαλεία εκπαίδευσης και μάθησης.

Διαδικασία υλοποίησης του μαθήματος (συνολική διάρκεια 2 εκπαιδευτικές ώρες):

1^η εκπαιδευτική ώρα:

1. Προετοιμασία των εκπαιδευόμενων, με αναφορά στη χρησιμότητα της γνώσης των βασικών αρχών ελληνικού και κοινοτικού περιβαλλοντικού δικαίου, τόσο στην επαγγελματική ζωή τους όσο και στην καθημερινότητά τους ως ενεργοί και

ευαισθητοποιημένοι πολίτες (Τεχνικές: εισήγηση, συζήτηση) (Διάρκεια 5').

2. Παρουσίαση και ανάλυση των αρχών ελληνικού και κοινοτικού περιβαλλοντικού δικαίου. Σχέση των αρχών με την περιβαλλοντική πολιτική (Τεχνικές: εισήγηση, ερωτήσεις-απαντήσεις. Μέσα: Η/Υ, προβολέας, διαφάνειες) (Διάρκεια 27').

3. Φύλλο ελέγχου (ψηφιακό σταυρόλεξο) βασισμένο στις αρχές περιβαλλοντικού δικαίου (Τεχνικές: εκπαίδευση μέσω υπολογιστή. Μέσα: Η/Υ, προβολέας, ψηφιακό φύλλο ελέγχου) (Διάρκεια 10').

4. Ανακεφαλαίωση, με συνοπτική αναφορά στις έννοιες που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στο πλαίσιο της ενότητας (Τεχνικές: εισήγηση, ερωτήσεις-απαντήσεις. Μέσα: Η/Υ, προβολέας, διαφάνειες) (Διάρκεια 3').

2^η εκπαιδευτική ώρα:

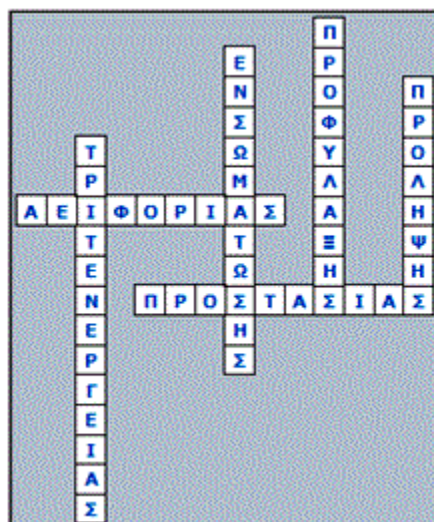
1. Παρουσίαση του Κανονισμού Πρασίνου του Δ.Θ., μέσα από την ιστοσελίδα του εν λόγω δήμου. Σύνδεση του Κανονισμού με τις περιβαλλοντικές αρχές (Τεχνικές: εισήγηση, συζήτηση. Μέσα: Η/Υ, ιστοσελίδα Δ.Θ., προβολέας) (Διάρκεια 15').

2. Φύλλο εφαρμογής βασισμένο στον Κανονισμό Πρασίνου (Τεχνικές: εργασία σε ομάδες, ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση. Μέσα: Η/Υ, προβολέας, φύλλο εφαρμογής) (Διάρκεια 19').

3. Αξιολόγηση, με τη χρήση ερωτηματολογίου, του πρόσθετου υλικού που δόθηκε καθώς και της παρουσίασης (Διάρκεια 8').

4. Ανακεφαλαίωση, με συνοπτική αναφορά στον Κανονισμό Πρασίνου του Δ.Θ. και στην πρακτική εφαρμογή των αρχών περιβαλλοντικού δικαίου (Τεχνικές: εισήγηση, ερωτήσεις-απαντήσεις. Μέσα: Η/Υ, προβολέας, διαφάνειες) (Διάρκεια 3').

Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται το φύλλο έλεγχου (ψηφιακό σταυρόλεξο) που υλοποιήθηκε με το πρόγραμμα Eclipse Crossword. Στην Εικόνα 2 απεικονίζεται μέρος του φύλλου εφαρμογής που είναι βασισμένο στον Κανονισμό Πρασίνου. Σε αυτό υποδεικνύονται ποιες αρχές αναφέρονται, άμεσα ή έμμεσα, σε κάθε άρθρο και εν συνεχεία οι φοιτητές θα έπρεπε να τις εντοπίσουν και να τις υπογραμμίσουν. Τέλος, στην Εικόνα 3 γίνεται συγκεντρωτική παρουσίαση των αρχών, μέσω γραφήματος, σε πόσα από τα άρθρα καταγράφεται κάθε μία από τις εν λόγω αρχές.



Εικόνα 1: Φύλλο έλεγχου (ψηφιακό σταυρόλεξο)

Άρθρο 9
Οικολογικό αντιστάθμισμα

αρχή της αντιστάθμισης

αρχή ο ρυπαίνων πληρώνει

Σε οικολογικό αντιστάθμισμα υποχρεούται όποιος ευθύνεται για την απομάκρυνση, καταστροφή, φθορά ή με άλλο τρόπο διαταραχή της συνέχισης της ύπαρξης προστατευόμενου δένδρου και υλοποιείται με καταβολή αντισταθμιστικής εισφοράς. Το ύψος της αντισταθμιστικής εισφοράς καθορίζεται από την αξία των δένδρων αντικατάστασης σύμφωνα με τις τρέχουσες τιμές του εμπορίου συν μία προσαύξηση 30% για την κάλυψη των εξόδων φύτευσης.

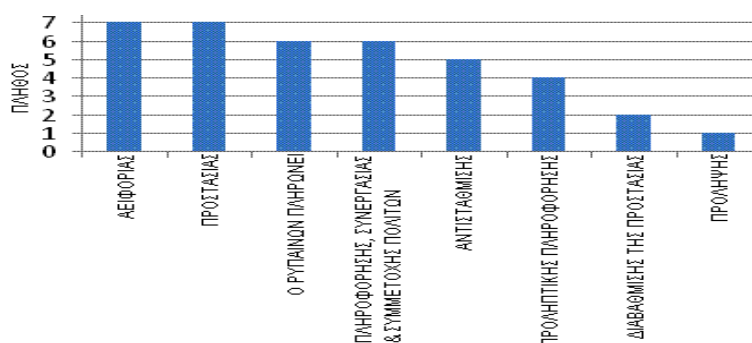
Τα έσοδα από την αντισταθμιστική εισφορά χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα για μέτρα που αποσκοπούν στην προώθηση της προστασίας, φροντίδας και ανάπτυξης των αστικών κοινόχρηστων χώρων πρασίνου.

αρχή της προστασίας

αρχή της αειφορίας

Αρχές που αναφέρονται στο άρθρο 9: αρχή αντιστάθμισης, ο ρυπαίνων πληρώνει, αρχή προστασίας, αρχή αειφορίας

Εικόνα 2: Απόσπασμα φύλλου εφαρμογής



Εικόνα 3: Συγκεντρωτικό γράφημα

Αποτελέσματα αξιολόγησης

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών ως προς τα προς αξιολόγηση θέματα. Η επεξεργασία έγινε με τα προγράμματα SPSS και Excel.

A/A	Θέματα - ερωτήματα προς αξιολόγηση	Δεν ξέρω	Απαράδεκτα	Κακά	Μέτρια	Καλά	Άριστα
Ποσοστό (%)							
1	Η γενικότερη παρουσίαση της ενότητας	0	0	0	0	46,7	53,3
2	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε (σταυρόλεξο, Κανονισμός Πρασίνου)	0	0	0	6,7	40	53,3
3	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο πληρότητας περιεχομένου	0	0	0	6,7	46,7	46,65
4	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο χρησιμότητας	0	0	0	6,7	66,7	26,65
5	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, όσον αφορά την ευκολία στη χρήση του	0	0	0	0	53,3	46,7
6	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο κατανόησης	0	0	0	0	40	60
7	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο καλαισθησίας	0	0	0	6,7	60	33,3
8	Ανταπόκριση πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευόμενων	0	0	0	0	46,7	53,3

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αξιολόγησης

Συζήτηση

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φοιτητών, αξιολόγησε πολύ θετικά τη γενικότερη παρουσίαση της ενότητας καθώς και το πρόσθετο υλικό. Βασικός περιορισμός της έρευνας, είναι το μικρό δείγμα των φοιτητών που παρακολούθησαν και αξιολόγησαν την εισήγηση. Το γεγονός αυτό, δεν επιτρέπει την ασφαλή γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των φοιτητών που θα εξεταστούν στο μάθημα. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα είναι άκρως ενθαρρυντικά και αποτελούν μια ξεκάθαρη ένδειξη ότι η αξιοποίηση, στη διδασκαλία, άτυπων και πρακτικών μέσων όπως ο Κανονισμός Πρασίνου, συνδυαστικά με τη χρήση Τ.Π.Ε., έκαναν πιο ενδιαφέρουσα την παρουσίαση. Ο Κανονισμός Πρασίνου, δύναται να αξιοποιηθεί, σε συνδυασμό με κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (π.χ. ανάλυση περιεχομένου, εννοιολογικοί χάρτες, project), ως υλικό σε μαθητικά συνέδρια με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία, καθώς και για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και ενημέρωση ενηλίκων. Στο παρόν διδακτικό σενάριο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλες Τ.Π.Ε. όπως π.χ. κάποιο ιστολόγιο όπου θα αναρτηθούν έξτρα εκπαιδευτικές σημειώσεις και δραστηριότητες. Ως μελλοντική έρευνα, προτείνεται η δημιουργία και η αξιολόγηση αντίστοιχων διδακτικών σεναρίων και για τις υπόλοιπες ενότητες του μαθήματος, με την επιλογή και τη συγκρότηση μεγαλύτερου και πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος συμμετεχόντων, ώστε τα αποτελέσματα να είναι εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα, αλλά και να υπάρξει δυνατότητα στάθμισης,

εμπλουτισμού και βελτίωσης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάρφη, Α.-Ζ. (1999). Διεθνές νομικό και θεσμικό πλαίσιο προστασίας του περιβάλλοντος. Στο Α. Ανδρεαδάκης, Α.-Ζ. Βάρφη, Γ. Γιαννακούρου, Ι. Κοϊμτζόγλου, Κ. Νικολάου & Δ. Χριστούλας, *Εισαγωγή στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, Τόμος Β2, Το ανθρωπογενές περιβάλλον* (σελ. 145-178). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βάσιος, Δ., & Λεφάκης, Π. (2015). Χρήση Τ.Π.Ε. στην ενότητα «Συνδεσμολογία αντιστάσεων σε σειρά». Στο *Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου «Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε.», 7 & 8 Νοεμβρίου 2015* (σελ. 2835-2840). I.S.B.N. 978-960-99435-8-1 (e-book/pdf). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Βάσιος, Δ., Ανδρεοπούλου, Ζ., & Γεωργιάδου, Μ. (2018). Οι Κανονισμοί Πρασίνου ως εργαλεία περιβαλλοντικής πολιτικής για την προστασία του αστικού πρασίνου: Η περίπτωση του Δήμου Θεσσαλονίκης. *Περιβάλλον και Δίκαιο*, 22(4), 603-606.
- Βιδάκης, Δ., Καρατζά, Λ., & Παππά, Ν. (2005). *Στοιχεία αστικού δικαίου* (2^η έκδοση). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής. Με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Κιτσαράς Γεώργιος.
- Κοϊμτζόγλου, Ι. (2001). *Στοιχεία δημοσίου δικαίου* (2^η έκδοση). Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Κουτρούμπας, Σ., & Δαμαλάς, Χ. (2015). Περιβαλλοντική πολιτική και βιώσιμη ανάπτυξη: Προκλήσεις για την προώθηση αειφορικών μορφών γεωργίας. Στο Ε. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική πολιτική: Θεωρία και πράξη* (σελ. 131-138). Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων.
- Λαδί, Σ., & Νταλάκου, Β. (2016). *Ανάλυση δημόσιας πολιτικής* (2^η αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μακρής, Ι. (2010). *Δασικό δίκαιο*. Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Νογέ, D., & Piveteau, J. (1998). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (Ε. Ζέη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονόμου, Α. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Εκπαιδευτικό υλικό. Τεύχος Β', Πρακτικό*

- μέρος. Θεσσαλονίκη: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Παπασταύρου, Α. (2006). *Δασική πολιτική*. Τεύχος Α'. Θεσσαλονίκη: Πήγασος 2000.
- Πλαγιανάκος, Σ. (2000). *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων. Η οργάνωση του μαθήματος*. Τόμος Β'. Αθήνα: Έλλην.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σιάρδος, Γ. (2018). *Δασικές εφαρμογές. Το συμβουλευτικό έργο των φορέων γεωργικής ανάπτυξης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Ταμπάκης, Σ. (2015). Πολιτικές προστασίας των δασικών οικοσυστημάτων μέσα από τη δασική νομοθεσία. Στο Ε. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική πολιτική: Θεωρία και πράξη* (σελ. 303-318). Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση 100 ωρών. 3^η διδακτική ενότητα. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αρχαιολογικοί χώροι και Τ.Π.Ε. Μελέτη περίπτωσης: Η Αρχαία Ολυμπία

Μπαντούνας Άγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ, bantounas_aggelos@yahoo.gr

Περίληψη

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα σε πλαίσιο αρχαιολογικών χώρων. Το διδακτικό σενάριο έγινε στα πλαίσια του προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και οι μαθητές κλήθηκαν να μάθουν έννοιες καινούργιες για αυτούς όπως οι Αρχαιολογικοί Χώροι. Θα πρέπει να υπολογίσουμε ότι όλοι οι μαθητές του σχολείου ήταν Ρομά και μέσα από την πολιτισμική και κοινωνιολογική τους κουλτούρα περιπλανήθηκαν στα μονοπάτια των αρχαιοτήτων αλλά και του περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβάλλον, Αρχαιολογικοί Χώροι, Αρχαία Ολυμπία, Τ.Π.Ε.

Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Ως καταλληλότερη διδακτική μέθοδος έχει επιλεγεί η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση γιατί μέσα στις ομάδες λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της γνωστικής σύγκρουσης. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται: ερωτήσεις και απαντήσεις, η γεωγραφική έρευνα, ομαδική εργασία, παρουσίαση εργασιών, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιεί μεθόδους και εργαλεία που διαφοροποιούνται από την παραδοσιακή διδασκαλία. Υλοποιείται κατά το μεγαλύτερο μέρος του στην αίθουσα της σχολικής τάξης και στο εργαστήριο υπολογιστών, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν τα κατάλληλα λογισμικά. Θα πρέπει να υπολογίσουμε ότι όλοι οι μαθητές του σχολείου ήταν Ρομά όποτε με τον αυξημένο ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στην ομάδα οι μαθητές ήρθαν για πρώτη φορά με καινούργιες έννοιες που τους έπαιρνε περισσότερο χρόνο για να τις εμπεδώσουν.

Παράρτημα

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

- Γεωγραφία
- Εικαστικά (ζωγραφική, κολλάζ)
- Πληροφορική (χρήση λογισμικών, δημιουργία δραστηριοτήτων)

Βασικά στοιχεία εφαρμογής - διάρκεια προγράμματος

Απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ τάξης και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου αφού πλέον το σχετικό κομμάτι της ύλης περιέχεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Χρειάστηκαν 3 μήνες από την 15^η Ιανουαρίου έως και την Παγκόσμια Ημέρα

Μνημείων την 18^η Απριλίου και 20 διδακτικές ώρες στη Κανονική Ζώνη Διδασκαλίας και στην Ευέλικτη Ζώνη Διδασκαλίας.

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Συμβαδίζει απόλυτα με τα Α.Π.Σ. των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού καθώς έχει σχετικά κεφάλαια μέσα σε αυτά. Επίσης με βάση το Α.Π.Σ. προσπαθούμε με τις κατάλληλες δραστηριότητες και τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους να «αγγίξουμε» τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που μας προτείνει το Α.Π.Σ.

Διδακτικός σκοπός

Σκοπός του προγράμματος είναι να κατανοούν γνωστικές έννοιες, σχετικές με την κεντρική ιδέα του σεναρίου, όπως το περιβάλλον, τους αρχαιολογικούς χώρους και την Αρχαία Ολυμπία.

Διδακτικοί στόχοι – εκπαιδευτικοί στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση):

- Να γνωρίσουν τον αρχαιολογικό χώρο της Αρχαίας Ολυμπίας
- Να περιγράψουν το γεωγραφικό ιερό χώρο.
- Να κατανοήσουν την έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αειφορίας.
- Να κατανοήσουν το μέγεθος του προβλήματος της περιβαλλοντικής απειλής στους αρχαιολογικούς χώρους.
- Να γίνουν περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένα πολίτες.
- Να κατανοούν γνωστικές έννοιες, σχετικές με την κεντρική ιδέα του σεναρίου.

Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.):

- Να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το πλούσιο υλικό του διαδικτύου.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης, επεξεργασίας πληροφοριών και παρουσίασης των δεδομένων τους.
- Εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. και τα εργαλεία που προσφέρει το Διαδίκτυο.

Γενικότεροι εκπαιδευτικοί / παιδαγωγικοί στόχοι

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Να καλλιεργηθεί η ενεργητική, συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση και το ομαδικό πνεύμα μέσω της ομαδικής εργασίας, της ενθάρρυνσης του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών
- Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από την οδήγηση σε συμπεράσματα

Στάσεις (συναισθηματικοί στόχοι), δεξιότητες (ψυχοκινητικοί στόχοι), αντιλήψεις:

- Η διαμόρφωση συνείδησης μέσα από την ενημέρωση για το περιβάλλον
- Η επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών/τριών μέσω της ομαδικής εργασίας

Διδακτική μέθοδος, διδακτικές στρατηγικές / τεχνικές

Διδακτική μέθοδος / Προσέγγιση

Ως καταλληλότερη διδακτική μέθοδος έχει επιλεγεί η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση γιατί μέσα στις ομάδες λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της γνωστικής σύγκρουσης. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται: ερωτήσεις και απαντήσεις, η γεωγραφική έρευνα, ομαδική εργασία, παρουσίαση εργασιών, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιεί μεθόδους και εργαλεία που διαφοροποιούνται από την παραδοσιακή διδασκαλία. Υλοποιείται κατά το μεγαλύτερο μέρος του στην αίθουσα της σχολικής τάξης και στο εργαστήριο υπολογιστών, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν τα κατάλληλα λογισμικά. Θα πρέπει να υπολογίσουμε ότι όλοι οι μαθητές του σχολείου ήταν Ρομά όποτε με τον αυξημένο ρόλο που είχαμε οι εκπαιδευτικοί μέσα στην ομάδα οι μαθητές ήρθαν για πρώτη φορά με καινούργιες έννοιες που τους έπαιρνε περισσότερο χρόνο για να τις εμπεδώσουν.

Διδακτικές στρατηγικές / Τεχνικές

Ακολουθείται έτσι το μοντέλο της διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης μέσα από την αναζήτηση της γνώσης σε πηγές στο διαδίκτυο. Οι απόψεις των μαθητών «δοκιμάζονται» και σταθεροποιούνται. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται ερωτήσεις – απαντήσεις, η γεωγραφική έρευνα, η ομαδική εργασία, η παρουσίαση εργασιών και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Οργάνωση διδασκαλίας – ρόλος εκπαιδευτικού

Προτείνεται η οργάνωση των μαθητών σε μία ομάδα (4 μαθητές) μέσα στη σχολική τάξη αλλά και στο εργαστήριο Η/Υ. Το κάθε μέλος έχει συγκεκριμένο ρόλο στην ομάδα. Οι ρόλοι εναλλάσσονται για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι συντονιστικός, διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός, ενώ οι μαθητές μέσω της ομαδικής επικοινωνίας, διαπραγματεύονται έννοιες και επιλύουν προβλήματα προκειμένου να προσεγγίσουν το σχετικό με την κεντρική ιδέα-θέμα. Η διαδικασία αυτή οδηγεί τους μαθητές στη μεταγνώση, τους μαθαίνει δηλαδή πώς να μαθαίνουν αλλά και να συνειδητοποιήσουν πώς οι Η/Υ μπορούν να μας βοηθήσουν να γνωρίσουμε καλύτερα την Ευρώπη μέσω από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικά μέσα και λογισμικά

Λογισμικά:

Επεξεργαστή κειμένου (word)

Παρουσίαση (powerpoint)

Διαδίκτυο (internet)

Google Earth

Calendar (λογισμικό από Big Huge Labs)

Poster my wall

Youtube

Βικιπαίδεια

Εκπαιδευτικά μέσα:

Σχολικό βιβλίο

Βιντεοπροβολέας / προτζέκτορας

Ηλεκτρονικός Υπολογιστής / laptop

Φύλλα εργασίας

Εκτυπωτής

Τετράδιο εργασιών

Σχολικός Άτλαντας

Ανάπτυξη σεναρίου

Επιστημονικό περιεχόμενο

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Από τους μαθητές απαιτούνται βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ και δυνατότητα χρήσης ενός φυλλομετρητή. Υπήρχε προϋπάρχουσα γνώση μόνο στην έννοια του περιβάλλοντος αλλά και αυτή ήταν συγκεχυμένη καθώς μόνο την προηγούμενη σχολική χρονιά είχαμε ασχοληθεί με αυτή την έννοια.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Εδώ θα περιγράψουμε τις δραστηριότητες προετοιμασίας (ψυχολογικής και γνωστικής) σύμφωνα με τους στόχους που είχαμε θέσει στην αρχή του σεναρίου. Σε μεγάλο βαθμό γίνεται αποτίμηση της προϋπάρχουσας γνώσης καθώς και πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και τις ιδιαιτερότητες (δυσκολίες γνωστικού περιεχομένου και όχι μόνο) των μαθητών μας γιατί μπορεί να χρειαστεί και η εξατομικευμένη διδασκαλία.

Ανάλυση Δραστηριότητας 1. Διδακτικές ώρες (2)

Ξεκινώντας ως αφορμή στο διδακτικό σενάριο οι μαθητές θα παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό βίντεο με θέμα την Αρχαία Ολυμπία. Κάποιοι από τους μαθητές για πρώτη φορά έμαθαν για το μέρος αυτό που θα ασχοληθούμε. Σχολίασαμε όσα είδαμε και μπαίνουμε σε μία διαδικασία ερωτήσεων-απαντήσεων για να έχουμε γνωστικό μετασχηματισμό του οπτικοακουστικού υλικού. (*Αρχαία Ολυμπία Ancient Olympia*)

Ανάλυση Δραστηριότητας 2-3. Διδακτικές ώρες (4)

Σε αυτή τη δραστηριότητα χρησιμοποιούμε τους υπολογιστές του σχολείου και συγκεκριμένα του google earth όπου προσπαθούμε να βρούμε την Αρχαία Ολυμπία που βρίσκεται και μετράμε τις αποστάσεις από τον τόπο κατοικίας των μαθητών με τις τεχνολογικές υπηρεσίες που προσφέρει το συγκεκριμένο λογισμικό (*google earth*)

Βρίσκουμε με την μέθοδο της αναζήτησης στη σελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού πληροφορίες για τον αρχαιολογικό χώρο καθώς και πληροφορίες για τα μνημεία του χώρου και πληροφορίες για το μουσείο. (Υπουργείο Πολιτισμού)

Γίνεται επίσης σύνδεση με άλλα μνημεία που βρίσκονται στην Ελλάδα και πάλι μέσα από τη συγκεκριμένη επίσημη σελίδα του υπουργείου. Τα μνημεία, πέρα από την Αρχαία Ολυμπία που επεξεργαστήκαμε επιδερμικά ήταν η Ακρόπολη Αθηνών, οι Δελφοί και ο Ναός του Επικούριου Απόλλωνα και συγκεκριμένα αυτό γιατί βρισκόταν στο νομό μας. (*Ναός Επικούριου Απόλλωνα - Δελφοί - Ακρόπολη Αθηνών*). Οι μαθητές επεξεργάστηκαν φύλλο εργασίας αντιστοίχισης εικόνων με λέξεις σχετικά με αυτά που ενημερώθηκαν.

Ανάλυση Δραστηριότητας 4. Διδακτικές ώρες (3)

Ενημερώθηκαν για τη σύνδεση των Ολυμπιακών Αγώνων με την Αρχαία Ολυμπία μέσω βίντεο από το youtube. Και στο τέλος της συγκεκριμένης δραστηριότητας σε κολάζ μέσα στην τάξη φτιάξαμε τους Ολυμπιακούς αγώνες του τότε (της περιοχής) και του σήμερα (παγκοσμίως). (*Η ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων στην αρχαιότητα*).

Ανάλυση Δραστηριότητας 5. Διδακτικές ώρες (6)

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα θελήσαμε τα ποτάμια της γύρω περιοχής. Ως αφορμή ήταν οι πληροφορίες που πήραν οι μαθητές ότι έκαναν μπάνιο πριν τους αγώνες στον ποταμό δίπλα από την Αρχαία Ολυμπία. Από το διαδίκτυο και συγκεκριμένα από τις σελίδες του ΚΠΕ Κρεστένων, το Wikipedia διαβάσαμε για τους ποταμούς.

(Ο Κλαδέος ποταμός και Αρχαία Ολυμπία), (Κλαδέος Ποταμός), (Αλφειός Ποταμός), (Παραπόταμοι Αλφειού – ΚΠΕ Κρεστένων), (Ο Αλφειός Ποταμός στη Μυθολογία)

Παρατηρήσαμε τα περιβαλλοντικά προβλήματα που υπάρχουν στην περιοχή με τους ποταμούς και την κλιματική αλλαγή που δυσκολεύει τη βιωσιμότητα του χώρου.

(Υπερχειλίσσε ο ποταμός Αλφειός στην Ηλεία), (Γεωπεριβαλλοντικές επιπτώσεις των πυρκαγιών στον ευρύτερο χώρο της Αρχαίας)

Γενικεύσαμε το θέμα με τις κλιματικές αλλαγές για όλα τα μνημεία και τις περιβαλλοντικές απειλές που δέχονται με σχετικά άρθρα από εφημερίδες και γενικότερα τον Τύπο. (*Το κλίμα απειλεί τα μνημεία*)

Ανάλυση Δραστηριότητας 6. Διδακτικές ώρες (4)

Οι μαθητές μέσω του λογισμικού Calendar (λογισμικό από BigHugeLabs) δημιούργησαν ψηφιακό ημερολόγιο με φωτογραφίες από τον Ιερό χώρο αλλά και φωτογραφίες που θεώρησαν ότι είναι σχετικές με το θέμα όπως τα ποτάμια και το περιβάλλον, όπου και εκτυπώθηκε για όλες τις τάξεις του σχολείου μας. **(ψηφιακό ημερολόγιο)**

Επίσης μέσω του λογισμικού postermymwall δημιουργήσαμε μία ψηφιακή αφίσα με το κεντρικό θέμα της δραστηριότητας. **(ψηφιακή αφίσα)**

Ανάλυση Δραστηριότητας 7. Διδακτικές ώρες (1)

Σε παλαιότερη δραστηριότητα σχετική με την καταγωγή τους είχαν ενημερωθεί για την Παγκόσμια ημέρα των Ρομά όπου και είχαν ενθουσιαστεί, έτσι λοιπόν πληροφορήθηκαν ότι υπάρχει και Παγκόσμια ημέρα μνημείων. **(Παγκόσμια Ημέρα Μνημείων και Τοποθεσιών)**

Αξιολόγηση

Προσδιορισμός των τεχνικών αξιολόγησης (τόσο των επιμέρους δραστηριοτήτων όσο και του συνόλου στο σενάριο)

Ερωτήματα που καθοδηγούν τις δραστηριότητες θα πρέπει στο τέλος της διδασκαλίας να μπορούν να απαντηθούν σε σχέση με τους μαθητές:

- Είναι ικανοί να εντοπίσουν στο χάρτη της Ελλάδας την Αρχαία Ολυμπία και τα ποτάμια της περιοχής;
- Μπορούν να κατανοήσουν την πολιτισμική κληρονομιά και αν μπορούν να εξηγήσουν πως οι κλιματικές αλλαγές απειλούν τα μνημεία;
- Μπορούν να εκτιμήσουν τη χρησιμότητα αυτής της γνώσης;

Προεκτάσεις

- Το σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε τάξη του Δημοτικού Σχολείου.
- Μπορεί να συνεχιστεί για να πληροφορηθούν οι μαθητές για την εξέλιξη των Ολυμπιακών αγώνων καθώς και για ιστορικά πρόσωπα αθλητών από το παρελθόν στο σήμερα.

Μετά την αξιολόγηση μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί με κάποιες διαφοροποιήσεις στα λογισμικά καθώς και στους στόχους ανάλογα με τα αποτελέσματα.

Αποτελέσματα

- Οι μαθητές μας ευαισθητοποιήθηκαν όσο αφορά στην προστασία του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων και διαμόρφωσαν φιλικές συμπεριφορές απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα στην καθημερινότητά τους.
- Κατανόησαν το μέγεθος του προβλήματος της περιβαλλοντικής απειλής στους αρχαιολογικούς χώρους.
- Κατανόησαν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής όλων μας στην προστασία του περιβάλλοντος.
- Εξοικειώθηκαν με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το διαδίκτυο αναπτύσσοντας δεξιότητες αναζήτησης, επεξεργασίας πληροφοριών και παρουσίασης των δεδομένων τους.
- Συνειδητοποίησαν τις σοβαρές επιπτώσεις στο περιβάλλον και κατ' επέκταση στους αρχαιολογικούς χώρους οι κλιματικές αλλαγές.
- Ανέπτυξαν τη συνεργασία και την επικοινωνία μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδα με άλλους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Bartl, A. & Bartl, M. (1999). *Περιβαλλοντικά παιχνίδια*. Αθήνα. Κορφή.
- Γιαννακογεώργου, Ολ. (2013). Από την αρχαιολογική έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στους αρχαιολογικούς χώρους της Ν. Αιτωλοακαρνανίας. *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Αρχαιολογικού και Ιστορικού Συνεδρίου - Το αρχαιολογικό έργο στην Αιτωλοακαρνανία και στη Λευκάδα Από τους προϊστορικούς έως τους ρωμαϊκούς χρόνους*, Μεσολόγι.
- Γκίντενς, Α. (2010). *Η πολιτική των κλιματικών αλλαγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- MacCay, F. (1996). *Δραστηριότητες για το περιβάλλον*. Αθήνα. Πατάκης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008), *Ενδεικτικές οδηγίες σχεδιασμού προγραμμάτων Π.Ε.* Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/drast/perivalontiki> (ανασύρθηκε 15-4-2020).
- Σβορώνου, Ε. *Εκπαιδευτικά προγράμματα σε ανοιχτό χώρο: δυνατότητες μια σφαιρικής θεώρησης φύσης και πολιτισμού*.

Σχίζα, Κ. (2008). Συστημική σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και τη σχέση με τον «άλλον». Αθήνα: Δαρδανός.

Καϊλα, Μ., Κατσίκης, Α., Φώκιαλη, Π., & Ζαχαρίου, Α. (Eds.). (2009). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: Νέα δεδομένα και προσανατολισμοί. Αθήνα: Ατραπός.

Διδακτικό σενάριο: «Η γειτονιά» σε φωτογραφία

Αζναουρίδου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed, fotiniazna@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο: « **Η γειτονιά σε φωτογραφία** », είναι ένα σενάριο που προτείνουμε να υλοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο. Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Εκπαίδευσης και θα αναπτυχθούν γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου με τη χρήση των Τ.Π.Ε, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα των παιδιών, τις ικανότητες τους, με απώτερο σκοπό να γνωρίσουν αξίες, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας την τέχνη της φωτογραφίας, η οποία λειτουργεί ως μια διεργασία μάθησης καλλιεργώντας την ικανότητα στοχασμού των μαθητών, τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, σε συνδυασμό με τις διάφορες δραστηριότητες. Συνδέεται με τις σχετικές θεωρίες μάθησης, όπως τον εποικοδομητισμό του J.Piaget, την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και τη συνεργατική μάθηση και είναι ένα σχέδιο μαθήματος διευρυνόμενο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μεθοδολογία ανάπτυξης. Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε καλές πρακτικές με τη χρήση Τ.Π.Ε.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., γειτονιά, Τέχνη Φωτογραφίας.

Οργάνωση Διδασκαλίας, Μεθοδολογική Προσέγγιση και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται κυρίως στη γνωστική περιοχή «Παιδί -Δημιουργία-έκφραση». Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Ηλικίας. Το θέμα είναι συμβατό με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το σενάριο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία λαμβάνουν υπόψιν τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι ο εποικοδομητισμός του J.Piaget, τη θεωρία του Bruner, με την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση, όπως οι θεωρίες του Vygotsky(Mercer,N.,1995)

Για την υλοποίηση του Διδακτικού σεναρίου απαιτούνται περίπου δύο μήνες, και κάθε διδακτική παρέμβαση διαρκεί περίπου τέσσερεις ώρες.

Για την οργάνωση της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας (ΟΣΔ), η οποία προωθεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου, τη βιωματική μάθηση και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. (Καμαρινού,Δ., 2002). Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις εμπειρίες τους στην ομάδα και μέσα από τη συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία μπορούν ταυτόχρονα να λειτουργούν ως χρήστες της γνώσης και της πληροφορίας, αλλά και ως παραγωγοί. Μπορούν να δημοσιοποιούν τις εργασίες τους στο διαδίκτυο για μια

αποτελεσματικότερη αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης. (Β. Μπαλτά, Μ. Νέζη, Ν. Σεφερλή, 2009). Έτσι λοιπόν η μάθηση δεν είναι απλά απόκτηση πληροφοριών, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης, όπως υποστηρίζει και ο Vygotsky (Good, T. and Brophy, J., 2000)

Ο χωρισμός, σε ομάδες, των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γίνεται με βασικό κριτήριο την ανομοιογένεια και τη συμμετοχή ενός τουλάχιστον μαθητή που γνωρίζει να χειρίζεται με σχετική ευχέρεια τον υπολογιστή. Υπάρχουν κάποια γνωστικά προαπαιτούμενα. Οι μαθητές γνωρίζουν αρκετά πράγματα για την πόλη που γεννήθηκαν, για την πόλη που ζούνε.

Θεωρητική προσέγγιση

Το παρών σενάριο στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για μάθηση του Vygotsky (Vygotsky, L. 1993), σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί ένα σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και όχι μόνο. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες κινητοποιούν τη διαδικασία ανάπτυξης για τη νέα γνώση, υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και γενικότερα την κοινωνική αλληλεπίδραση. Με βάση τις θεωρίες αυτές τα δημιουργήματα της τέχνης είναι μέσο κοινωνικοποίησης. (Δαγδιλέλης, Β., 2010)

Αναπτύσσεται η θεωρία του επικοδομητισμού του Piaget, όπου ο μαθητής ενεργοποιείται δημιουργικά και οικοδομεί τη γνώση μέσω της τέχνης.

Στην προσπάθεια αυτή οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (εκπαιδευτικό λογισμικό), τον εκπαιδευτικό που έχει ρόλο εμπνευστή και καθοδηγητή, τους συμμαθητές τους, που τυχόν να έχουν και διαφορετικές απόψεις. Οι διαφορετικές απόψεις βοηθάνε τους μαθητές να υιοθετήσουν μια λογική ανωτέρου επιπέδου. (Mercer, N., 1995). Επίσης στηρίζεται και Προωθείται η ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την οποία εστιάζουμε στην επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν τα παιδιά από την οικογενειακή και την κοινωνική τους ζωή για την Πόλη. Δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα μέσα από στρατηγικές προσέγγισης να εκφράζουν τις απόψεις τους, να διαπραγματεύονται με τους συμμαθητές και το δάσκαλο τους τις ιδέες τους για το θέμα, ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση οικοδομώντας πάνω στα δικά τους νοητικά σχήματα. (Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2004) Το σενάριο λαμβάνει υπόψιν τις θεωρίες κοινωνικοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού (Maccoby, E.E.-Jacklin, C. 1974), τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, του (Mead, G.H. 1962)

Διδακτική Προσέγγιση με Τ.Π.Ε.

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, νοητικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την

αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους, τη συνεργατικότητα και όλα αυτά με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Πολλές έρευνες έδειξαν τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης όλων των γνωστικών αντικειμένων. (Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I., 2000). Οι ΤΠΕ προσφέρουν δυνατότητες στις διερευνητικές, ενεργητικές, μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. (Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000). Ο εκπαιδευτικός, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να επιλύουν προβλήματα, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, στην αυτονομία των παιδιών, της λεπτής κινητικότητας, στην κοινωνικοποίηση τους, διότι τα παιδιά αρέσκονται να εργάζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων και στην κατάκτηση της σχέσης αίτιο-αποτέλεσμα. Δημιουργούνται κοινότητες μάθησης, με κοινούς στόχους, αναπτύσσονται δεξιότητες συντονισμού, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και αυτά όλα συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές αναπτύσσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Οι εφαρμογές που κάνουν οι μαθητές πάνω στα εκπαιδευτικά λογισμικά αναδεικνύουν και τα αναπτυξιακά βήματα του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. (Fullan, M. 1999)

Η θεματική ενότητα περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες αξιοποίησης τεχνολογικών εργαλείων Τ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, εκπαιδευτικά λογισμικά, το διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών και εικόνων, ένα λογισμικό ανοιχτού τύπου με απλό χειρισμό και διασκεδαστικά εφέ ήχου, όπου οι μαθητές δημιουργούν ελεύθερα ζωγραφικές συνθέσεις, την εφαρμογή Wordelounds.com, το movie maker και τη ψηφιακή αφήγηση με τη βοήθεια πολυμεσικών εργαλείων

Το προτεινόμενο σενάριο- Διδακτικές παρεμβάσεις

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον Η/Υ. Κάποιοι είναι ήδη εξοικειωμένοι με τον Η/Υ και τη χρήση του. Χωρίζονται σε πέντε ομάδες, γίνεται επίδειξη των λογισμικών και δίνονται οδηγίες χρήσης. Ακολουθεί συζήτηση και δραστηριότητες προκειμένου να πετύχουν και οι στόχοι όλων των γνωστικών αντικειμένων που αναπτύσσονται στο σενάριο αυτό.

Διδακτικές Παρεμβάσεις

1η Διδακτική Παρέμβαση: «Η Γειτονιά» σε φωτογραφία»

Στόχοι: Οι μαθητές/-ήτριες:

- Να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα τέχνης και πολιτισμού
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο διάλογος συμβάλλει στην επικοινωνία και στη σύσφιγξη των σχέσεων μέσα στην ομάδα

Δραστηριότητες

Αναζητούμε στο Διαδίκτυο, με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης google, φωτογραφίες με θέμα: Η γειτονιά

Προτρέπουμε τους μαθητές/τριες:

- να περιγράψουν το γεγονός χωρίς να το κρίνουν, να το αξιολογήσουν ή να το ερμηνεύσουν.
- να εκφράσουν πώς αισθάνονται όταν παρατηρούν τη συγκεκριμένη φωτογραφία
- να εκφράσουν ποια ανάγκη τους είναι συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο γεγονός και συναίσθημα εκφράσουν με σαφήνεια και με πολύ συγκεκριμένο τρόπο τι θέλουν, τι χρειάζονται από τους άλλους και τις άλλες να πράξουν.



2η Διδακτική Παρέμβαση: Ζωγραφίζω τη Γειτονιά

Στόχοι:

Οι μαθητές/-ήτριες:

- Να γνωρίσουν την αξία της Ποίησης
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κειμένου.

Δραστηριότητες

- Διαβάζουμε το ποίημα της Φωτεινής Αζναουρίδου στους/τις μαθητές/τριες, συζητάμε γι αυτό και ζητάμε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν «εικόνες της γειτονιάς» που σχηματίστηκαν από το ποιήμα. Φωτογραφίζουμε τις ζωγραφιές των μαθητών και με τη βοήθεια του moniemaker και ενός μουσικού κομματιού παρουσιάζουμε τις εργασίες των παιδιών ψηφιακά.

Ποίημα: Η γειτονιά

Στην γειτονιά μου την παλιά, με τα σπίτια τα προσφυγικά, κόσμος λογίων-λογιών πολύς με σεργιάνια και καφέδες βαρείς.

Κάθε απόγευμα στον μαχαλά, παίζαν όλα τα παιδιά, κρυφτό, κουτσό, κυνηγητό, με γέλια, χαρές και φαγητό.

Αυτοκίνητα δεν υπήρχαν πολλά και οι άνθρωποι γύριζαν στον μαχαλά, από σπίτι σε σπίτι και αυλή, με παντόφλες στο δρόμο πολύ. Κάθε βράδυ στις αυλές οι άνθρωποι μαζεύονταν μαθές άναβαν κάρβουνα, φωτιά έπιναν κρασί και τρώγανε ψητά.

Στο μαγαζί της γειτονιάς ερχόταν όλος ο ντουινιάς να κουβεντιάσουνε πολύ, με χορό, τραγούδια ως το πρωί.

Τι ωραία ήταν στην παλιά τη γειτονιά, με γλέντια, χαρές και χωρατά. Οι μανάδες μαζεμένες στις αυλές για να κεντούν και τα παιδιά ζωηρά να τριγυρνούν.....

3ηΔιδακτική Παρέμβαση: «Η γειτονιά που μας αρέσει»

Στόχοι: Οι μαθητές/-ήτριες:

- να μάθουν να αντιγράφουν λέξεις στον υπολογιστή
- να χρησιμοποιούν την εφαρμογή Wordle

Δραστηριότητες

-Δείχνουμε στου/στις μαθητές/τριες πώς μπορούμε να μπούμε στην εφαρμογή Wordle και Wordclouds.com για να δημιουργήσουμε «σύννεφα λέξεων», να οπτικοποιήσουμε τις λέξεις που γράψαμε, να αλλάξουμε τη γραμματοσειρά, τα χρώματα, την κατεύθυνση των λέξεων, να κάνουμε αποθήκευση και τέλος να κάνουμε εκτύπωση και να αναρτήσουμε την εργασία του κάθε παιδιού στο ταμπλώ της τάξης.



4η Διδακτική Παρέμβαση:

Στόχοι: Οι μαθητές/-ήτριες

- να αναπτύσσουν νέες αναγνωστικές δεξιότητες
- να εξοικειωθούν με τη διαδικασία κατασκευής, οπτικοποίησης κειμένων και δημοσίευσης τους στον ψηφιακό κόσμο
- να κατασκευάζουν και να αφηγούνται μια ιστορία με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων, όπως βίντεο, εικόνα, ήχο, φωνητική εγγραφή

Δραστηριότητες

- Διαβάζουμε ξανά στα παιδιά το ποίημα και απευθύνουμε κάποιες ερωτήσεις σχετικές.
- Προτρέπουμε τους/τις μαθητές/-ήτριες να πούνε τι τους άρεσε από το ποίημα και το καταγράφουμε
- Αφηγούνται και εμείς μαγνητοφωνούμε
- Προτρέπουμε τα παιδιά να πούνε διάφορες λέξεις μέσα από το ποίημα και στη συνέχεια δημιουργούν ένα νέο ποίημα και το απαγγέλλουν. Ηχογραφούμε και το ανεβάζουμε στο διαδίκτυο (digital storytelling)

Αξιολόγηση

Οργανώνουμε το συνολικό διδακτικό χρόνο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και αξιοποιούμε αποτελεσματικά τη διδακτική ώρα για την υλοποίηση των στόχων και του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών. Παρουσιάζουμε και συζητάμε τις εργασίες των παιδιών, για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και για την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών. Εφόσον ολοκληρωθεί το σχέδιο εργασίας θέτουμε αρχικά ερωτήσεις στον εαυτό μας για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα: Δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων προστριβές μεταξύ των μαθητών; Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι δημιουργική; Οι μαθητές στην πλειονοψηφία τους είναι ενθουσιασμένοι; Οι μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενασχόληση τους με τον Η/Υ; Πέτυχαν οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά και άλλοι που δεν είχαν τεθεί; Οι διδακτικές θεωρίες μάθησης που στηριχτήκαμε προωθούν τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική - μαθητοκεντρική διδασκαλία και στη συνεργατική μάθηση; Ανέπτυξαν ικανότητες υψηλού επιπέδου, κριτικής σκέψης, ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών σε ένα μεγάλο φάσμα δεδομένων; Υπήρξε διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης;

Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε κάποια εργαλεία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που εμπλέκονται στο θέμα μας για κάθε γνωστικό αντικείμενο χωριστά.

Χρησιμοποιούμε τη μαγνητοφώνηση, τη βιντεοσκόπηση που είναι σημαντική για την ανατροφοδότηση. Η Προστιθέμενη Παιδαγωγική αξία, είναι ότι οι μαθητές έχουν γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, μέσα από το Διαδίκτυο. Ο/Η Εκπαιδευτικός αποκτά νέο ρόλο και γίνεται ο/η οργανωτής/τρια των μαθησιακών καταστάσεων, ο/η συντονιστής/στρια, ο/η διευκολυντής της μάθησης και αυτός/η που βοηθάει το/η μαθητή/τρια να εμπλακεί ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, στην αυτοδιόρθωσή του/της, ώστε να γίνει και συνυπεύθυνος/η και συμμετοχος/η για τη μάθηση του/της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) μελέτης περιβάλλοντος. (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> , 5-8-16,16.52)
- Δαγδylέλης, Β. Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη Διδακτική. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης. Επιμόρφωση Τεύχος Ι^ο, Γενικό μέρος*: Πάτρα: 2010
- Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) «*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*», Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), Οδηγός Εκπαιδευτικών για προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Ε.Κ.Τ., και Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011
- Καμαρινού, Δ., *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο 2002
- Good, T. and Brophy, J., *Looking in classrooms*, σελ.421, New York: Longman, 2000, σελ.421
- Μπαλτά, Β., Νέζη, Μ., Σεφερλή, Ν., “*Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών*”. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «*Ένταξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*», ΕΤ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2009)
- Ντολιοπούλου, Ε. (1998) *Ο ηλεκτρονικός Υπολογιστής στην προσχολική τάξη*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27, 97-115.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια: Τεύχος Α: Παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας Ι. <http://repository.edulll.gr/256> , <http://hdl.handle.net/10795/256>
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α& Β Αθήνα: Ράπτη, 2004

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press, 2000
- Maccoby, E.E.-Jacklin, C. *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press, 1974
- Mead, G.H. (1962) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1962
- Mercer, N., *The guided construction of knowledge, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1995, σελ. 90, 99*
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. *The learning value of computer-based instruction of early reading skills, Journal of Computer Assisted Learning, 16(1)*.
 Oliver, R. (1994) *Information Technology Courses in Teacher Education: The need for integration, Journal of Information Technology for Teacher Education, 3(2) 2000, σελ. 135-146*.
 Vygotsky, L. *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση 1993
- Fullan, M. *Change Forces: The Sequel*. London: Taylor & Francis, 1999

Η δυναμική των Erasmus+ έργων στην υλοποίηση διεπιστημονικών πρακτικών σε εικονικά και φυσικά περιβάλλοντα μάθησης.

Αλεξίου Λαμπρινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed., labrinale@gmail.com

Ομαλιανάκης Κων/νος, Εκπ/κός Π.Ε.70 & Π.Ε.02, M.Ed., omal_kostas@yahoo.gr

Περίληψη

Οι Erasmus+ συμπράξεις ανταλλαγών σχολείων προσφέρουν ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών σχολικών μονάδων σε διεθνή έργα. Προτεραιότητα δίνεται σε έργα που υποστηρίζουν την συνεργασία των STE(A)M πεδίων, τις διαπολιτισμικές και τεχνολογικές δεξιότητες. Το παρόν άρθρο αφορά στην παρουσίαση του Erasmus+ έργου με τίτλο “Maths is around us”, το οποίο υλοποιήθηκε μεταξύ τριών συνεργαζόμενων ευρωπαϊκών σχολικών μονάδων και είχε διάρκεια ενός έτους. Αποτελεί προσπάθεια ανάδειξης της δυναμικής των Erasmus+ δράσεων, στην υλοποίηση διακρατικών διεπιστημονικών πρακτικών, μέσω των οποίων αναπτύσσεται ο σεβασμός στην πολιτισμική πολυμορφία και καλλιεργείται η ευαισθησία απέναντι στην πολιτισμική κληρονομιά. Στη δράση “Maths is around us”, τα μαθηματικά, η ιστορία, οι τέχνες, και οι νέες τεχνολογίες συνδυάζονται σε δραστηριότητες, που υλοποιούνται σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα, σε εικονικές και φυσικές κοινότητες μάθησης.

Λέξεις- Κλειδιά: Erasmus+, Μαθηματικά, κινητές συσκευές, ΤΠΕ, διεπιστημονικό, Twinspace

Εισαγωγή

Οι Erasmus+ συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων, είναι στρατηγικές συμπράξεις οι οποίες προσφέρουν κινητικότητα τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς και αποσκοπούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών (European Commission, 2019). Με τις σχολικές συμπράξεις επιτυγχάνεται μεταξύ των ευρωπαϊκών σχολικών μονάδων η ανταλλαγή εμπειριών και η συνεργασία σε διεθνή σχέδια. Λόγω της διαφορετικής εμπειρογνωσίας και κουλτούρας των συνεργαζόμενων σχολείων, δύναται να προκύψουν σημαντικά διεπιστημονικά και διαπολιτισμικά αποτελέσματα. Η συνεργασία επιτυγχάνεται σε εικονικά περιβάλλοντα κάνοντας χρήση των ψηφιακών συνεργατικών εργαλείων του eTwinning και σε φυσικά διαμέσου των κινητικότητων. Προτεραιότητα δίνεται σε Erasmus+ έργα, που προωθούν την συνεργασία σε STE(A)M πεδία, τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, την καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στην Ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά και σε έργα που ενισχύουν τις τεχνολογικές δεξιότητες, κάνοντας χρήση ψηφιακών δημιουργικών και συνεργατικών εργαλείων (European Commission, 2019).

Το παρόν άρθρο αφορά στο Erasmus+ έργο με τίτλο “Maths is around us”, το οποίο υλοποιήθηκε μεταξύ τριών συνεργαζόμενων ευρωπαϊκών σχολικών μονάδων. Βασική προτεραιότητα της συγκεκριμένης Erasmus+ δράσης, ήταν οι μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες διεπιστημονικές, μέσα από τις οποίες θα αντιληφθούν τη δυνατή σχέση που υπάρχει μεταξύ διαφορετικών γνωστικών πεδίων. Μαθηματικά, ιστορία,

τέχνες, και νέες τεχνολογίες συνδυάστηκαν όχι μόνο για να εμπλουτιστούν οι διεπιστημονικές γνώσεις των μαθητών, αλλά για να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης απέναντι στην εθνική και στην ευρωπαϊκή γενικότερα πολιτισμική κληρονομιά. Βασική προτεραιότητα επίσης του συγκεκριμένου έργου ήταν οι μαθητές μέσα από την διακρατική συνεργασία για την επίτευξη των γνωστικών στόχων άμεσα συνυφασμένων με μαθηματικές έννοιες, να αναγνωρίσουν τις συνήθειες και τις αξίες των άλλων κρατών, αναπτύσσοντας τον σεβασμό στην πολιτισμική πολυμορφία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το σχολείο δεν είναι αποκομμένο από τη ζωή, αλλά αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου μαθησιακού συστήματος. Σύμφωνα με τη θεωρία της εγκατεστημένης μάθησης ο μαθητής κατανοεί σε βάθος όρους και έννοιες όταν αναζητείται η εφαρμογή και η χρήση τους στον πραγματικό κόσμο σε διαφορετικές καταστάσεις, όταν ο ίδιος εμπλέκεται ενεργά σε δραστηριότητες που εφαρμόζουν τη θεωρία στην πράξη, χωρίς να την δέχονται παθητικά (Collins, Brown & Holum, 1991). Μάλιστα οι ίδιοι οι μαθητές όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Lombardi, «often express a preference for doing rather than listening» (2007, p2). Η μάθηση εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο παράγει γνώση με την συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες με νόημα (Brown, Collins & Duguid, 1989). Οι δραστηριότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γνωστικής λειτουργίας. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να διευρύνουν τα προϋπάρχοντα περιβάλλοντα μάθησης. Μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας πρόσβαση στο μαθητή σε διευρυμένες οικουμενικές κοινότητες μάθησης, ευκαιρίες να αλληλεπιδράσει και να πειραματιστεί με διαδραστικά λογισμικά οπτικοποίησης και μοντελοποίησης, τα οποία σταδιακά θα τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση της γνώσης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α., 2006).

Συμμετέχοντας οι μαθητές σε αυθεντικές δραστηριότητες εντός και εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα, αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση, διότι μπορούν να αντιληφθούν την εφαρμοσιμότητα των επιστημονικών γνώσεων στο φυσικό κόσμο (Angelides & Anraamidou, 2010). Η τυπική με τη μη τυπική μάθηση αποτελούν ένα αλληλοϋποστηριζόμενο σύστημα για την πνευματική εξέλιξη του ατόμου. Ο πλούτος των ερεθισμάτων ενός μη τυπικού περιβάλλοντος μάθησης μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, μέσα από την οποία θα έχει ευκαιρίες να ανακαλύψει τη σχέση που έχει η γνώση με αντικείμενα του δικού του ενδιαφέροντος (Χατζηαχιλλέως, 2012). Η μη τυπική μάθηση μπορεί να συμβάλλει θετικά τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο, καλλιεργώντας θετική στάση απέναντι στις επιστήμες (Eshach, 2007).

Ο σχεδιασμός της δράσης “Maths is around us” στηρίχθηκε στη θεωρία της εγκατεστημένης μάθησης. Συνδυάστηκε η τυπική με μη τυπική μάθηση και εφαρμόστηκε το μοντέλο της μικτής μάθησης, συνενώνοντας τη διαδικτυακή διδασκαλία με τη πρόσωπο με πρόσωπο, στην οποία επίσης χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικά εργαλεία.

Μεθοδολογία

Η δράση “Maths is around us” δομήθηκε σε τρεις βασικές ενότητες, Μαθηματικά και τέχνη, Κρυπτογραφία και Στατιστική. Χρησιμοποιήθηκε για την διακρατική συνεργασία η ψηφιακή πλατφόρμα του Twinspace, η οποία υποστηρίζει τα eTwinning έργα. Επίσης αξιοποιήθηκε το μαθηματικό λογισμικό GeoGebra, οι κινητές συσκευές για χρήση της mathcitymap εφαρμογής, λογιστικά φύλλα του excel για τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη στατιστική, infografics για την δημιουργία αναφορών ως προς τα στατιστικά συμπεράσματα, το ψηφιακό περιοδικό madmagz για την καταγραφή των αποτελεσμάτων του έργου, συνεργατικά padlet για την ανάρτηση των ευρημάτων των μαθητών. Η δράση είχε διάρκεια ενός έτους και συμμετείχαν στη κινητικότητα 30 μαθητές ηλικίας 15-16 ετών, από τις τρεις χώρες. Οι δραστηριότητες της δράσης στο ελληνικό σχολείο υλοποιήθηκαν σύγχρονα στο δίωρο μάθημα των ερευνητικών δημιουργικών δραστηριοτήτων της Α' Λυκείου και ασύγχρονα κάνοντας χρήση του συνεργατικού ψηφιακού περιβάλλοντος Twinspace. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων άρχισε πριν την κινητικότητα, με εικονική συνεργασία μεταξύ των τριών χωρών και ολοκληρώνονταν κατά την συνάντηση με φυσική συνεργασία.

Ενότητα1 - Στατιστική

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων της ενότητας αυτής εστιάζουν στο να:

- *εμπλακούν οι μαθητές σε μια στατιστική διεθνή έρευνα, παρόμοια με αυτή που διεξάγουν οι επιστήμονες,*
- *αντιληφθούν οι μαθητές τον κοινωνικό χαρακτήρα της στατιστικής, ερευνώντας ένα θέμα με ευρύ ενδιαφέρον για τις απόψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών από διαφορετικά κράτη για το μάθημα των μαθηματικών,*
- *διαπιστωθεί η σημαντικότητα της στατιστικής στην έρευνα και στη καθημερινή ζωή,*
- *διαπιστωθεί η χρησιμότητα της τεχνολογίας στην επεξεργασία μεγάλου όγκου πληροφοριών,*
- *έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις διαφορετικές μαθηματικές κουλτούρες των άλλων χωρών.*

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές συγκέντρωσαν δεδομένα για τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, και τις προτάσεις για το μάθημα των μαθηματικών, τα επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια υπολογιστών και ερμήνευσαν τα αποτελέσματα. Προτάθηκε στους μαθητές των τριών κρατών ένα ερωτηματολόγιο στην αγγλική γλώσσα από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, που στηρίχθηκε στη διδακτορική εργασία του Καπετανά (2016). Οι μαθητές έκαναν τις δικές τους παρεμβάσεις προσαρμόζοντας το στα δικά τους ενδιαφέροντα, το μετέφρασαν στη μητρική τους γλώσσα και το μοίρασαν στους μαθητές των σχολείων τους. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από το 20% των μαθητών του κάθε σχολείου. Το δείγμα αποτελούσαν 206 μαθητές διαφορετικών τάξεων, κατευθύνσεων και φύλου. Όλα τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε Google excel αρχείο, το οποίο ενσωματώθηκε στο περιβάλλον του Twinspace.

Πριν τη διακρατική συνάντηση οι μαθητές εργάστηκαν με βασικές συναρτήσεις στο περιβάλλον του excel, με διαγράμματα, αντιλήφθηκαν την έννοια των ποσοστών και εξοικειώθηκαν με τις έννοιες της περιγραφικής στατιστικής. Κατά τη συνάντηση τους επεξεργάστηκαν το δείγμα που οι ίδιοι συνέλεξαν, δημιούργησαν γραφήματα, εξήγαγαν στατιστικά συμπεράσματα και δημιούργησαν αναφορές, για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά οι μαθητές των διαφορετικών κρατών. Το γεγονός ότι χρησιμοποίησαν το λογισμικό του excel έχοντας ένα ερευνητικό θέμα εστιασμένο στα δικά τους ενδιαφέροντα, τους βοήθησε να εμπλακούν ενεργά, να απαλλαγούν από τις σύνθετες πράξεις, να καλλιεργήσουν το στατιστικό συλλογισμό, να μελετήσουν τον τρόπο που συμμεταβάλλονται οι συνδεδεμένες διαφορετικές αναπαραστάσεις των στατιστικών εννοιών. Δόθηκε η ευκαιρία να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές, να καλλιεργήσουν τη στατιστική σκέψη, απαραίτητη δεξιότητα για να επεξεργάζονται τις στατιστικές πληροφορίες, που τους παρέχονται από τα μέσα ενημέρωσης. Ταυτόχρονα από τις διαφορετικές απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές των άλλων κρατών και από τις διαφορετικές ερμηνείες, αντιλήφθηκαν τη διαφοροποίηση της μαθηματικής κουλτούρας των χωρών. Τα στατιστικά συμπεράσματα καταγράφηκαν στο ψηφιακό περιοδικό <https://madmagz.com/magazine/1714307#/>

Ενότητα2 - Μαθηματικά και Τέχνη

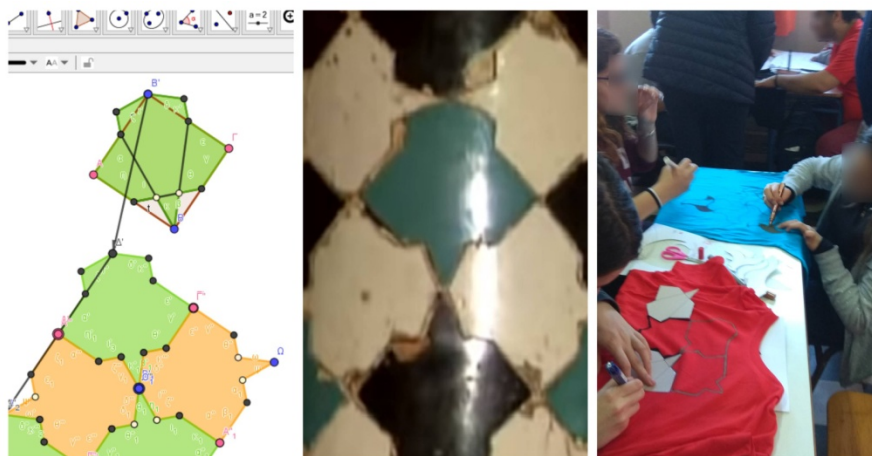
Οι δραστηριότητες της ενότητας αυτής στοχεύουν στο να:

- διερευνηθεί συνεργατικά ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται τα διαφορετικά είδη συμμετρίας και η έννοια της χρυσής αναλογίας σε μνημεία της πόλης των τριών συνεργαζόμενων σχολείων και σε μνημεία παγκοσμίου ενδιαφέροντος,
- κατασκευαστούν συνεργατικά ψηφιδωτά βασιζόμενα στα έργα του M.C. Escher με συμβατικό και ψηφιακό τρόπο κάνοντας χρήση του μαθηματικού λογισμικού GeoGebra, καθώς και να κατασκευαστούν οπτικές συσκευές που χρησιμοποιούν την έννοια της προοπτικής.

Ο μαθητές πριν πραγματοποιηθεί η κινητικότητα παρακολούθησαν βίντεο από την πλατφόρμα του Twinspace, που σχετίζονται με την τη γεωμετρική προοπτική, τη συμμετρία και τη ψηφιοποίηση (Tesselations) που εφαρμόζεται στα έργα του M.C. Escher καθώς και τη χρυσή αναλογία. Αναζήτησαν τις μαθηματικές έννοιες στα πολιτισμικά μνημεία της πόλης τους και γενικότερα της χώρας τους, είτε παρατηρώντας το περιβάλλον γύρω τους είτε κάνοντας χρήση ψηφιακών εγκυκλοπαιδειών. Στη συνέχεια ανάρτησαν τα ευρήματά τους κατά ομάδες, στα συνεργατικά ψηφιακά περιβάλλοντα padlet (https://padlet.com/labrinale_edu/jnw3b77ufa1h), επεξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι έννοιες εφαρμόζονται. Διερεύνησαν σημαντικά μνημεία της χώρας τους από μαθηματική οπτική και ταυτόχρονα γνώρισαν με τη βοήθεια των συνεργατικών ψηφιακών περιβαλλόντων πολιτισμικά σημαντικά μνημεία των άλλων κρατών, στα οποία είχαν αναρτήσει πληροφορίες οι μαθητές των άλλων χωρών https://es.padlet.com/inmaculada_illan/b0nv5y6uuk4x.

Κατά στη διακρατική συνάντηση στηριζόμενοι στα έργα του M.C. Escher, στα οποία αποτυπώνεται το ενδιαφέρον του για τη συμμετρία, οι μαθητές δημιούργησαν τις δικές

τους κατασκευές εφαρμόζοντας τα διαφορετικά είδη της συμμετρίας. Επεξεργάστηκαν τετράγωνα, ισόπλευρα τρίγωνα και κανονικά εξάγωνα και δημιούργησαν νέα σχήματα. Με οριζόντια και κατακόρυφη μετατόπιση καθώς και με περιστροφή των νέων σχημάτων κάλυψαν επιφάνειες, δημιουργώντας μοτίβα. Τα μοτίβα αυτά τα συναντάμε στο παλάτι της Αλάμπρας της Ισπανίας, μίας από τις συνεργαζόμενες χώρες του προγράμματος. Τα μοτίβα κατασκευάστηκαν αρχικά από διακρατικές ομάδες στο εργαστήριο υπολογιστών με χρήση του GeoGebra και στη συνέχεια τα αποτύπωσαν οι μαθητές πάνω σε μπλούζες με μαρκαδόρους (Εικ.1).



Εικ.1. Tessellations με ψηφιακό και συμβατικό τρόπο

Με τη βοήθεια του Εργαστηριακού Κέντρου Φυσικών επιστημών (ΕΚΦΕ) της περιοχής οι διακρατικοί μαθητές εφάρμοσαν έννοιες της γραμμικής προοπτικής και της γεωμετρικής οπτικής στη κατασκευή της οπτικής συσκευής “camera obscura”, που βοήθησε στο παρελθόν τους καλλιτέχνες να απεικονίσουν με πειστικότητα το βάθος και τον περιβάλλοντα χώρο. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν απλά και εύχρηστα από την καθημερινή ζωή, ώστε οι μαθητές κατά ομάδες να δημιουργήσουν τις δικές τους οπτικές συσκευές. Επίσης στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της περιοχής συμμετείχαν οι μαθητές σε 2ωρο πρόγραμμα. Μέσα από διαδραστικές συνεργατικές δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες ανακάλυψαν πως οι αφηρημένες μαθηματικές έννοιες συνδέονται με τις εικαστικές τέχνες. Τόσο το (ΕΚΦΕ) όσο και το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης παρείχαν εμπειρίες βιωματικής μη τυπικής μάθησης, υποστηρίζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αποτέλεσαν δυναμικούς μαθησιακούς φορείς, που ενίσχυσαν τη μορφωτική διαδικασία που επιτυγχάνεται στο χώρο του σχολείου.

Ενότητα3- Κρυπτογραφία

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων της ενότητας αυτής αφορούν στην εφαρμογή:

- *μαθηματικών εννοιών μέσω της διαδικασίας της κρυπτογράφησης για την μελέτη σημαντικών ευρωπαϊκών πολιτισμικών μνημείων,*

- *αλγοριθμικών διαδικασιών σε αρχεία excel για την κρυπτογράφηση ευρωπαϊκών μνημείων, καλλιεργώντας ψηφιακές δεξιότητες σε ένα θέμα διεπιστημονικό που αναδεικνύει την πολυπολιτισμικότητα,*
- *κινητών συσκευών, για να γνωρίσουν με παιγνιώδη τρόπο οι μαθητές τα ιστορικά σημεία της πόλης τους, δημιουργώντας μια μαθηματική διαδρομή με το mathcitymap λογισμικό.*

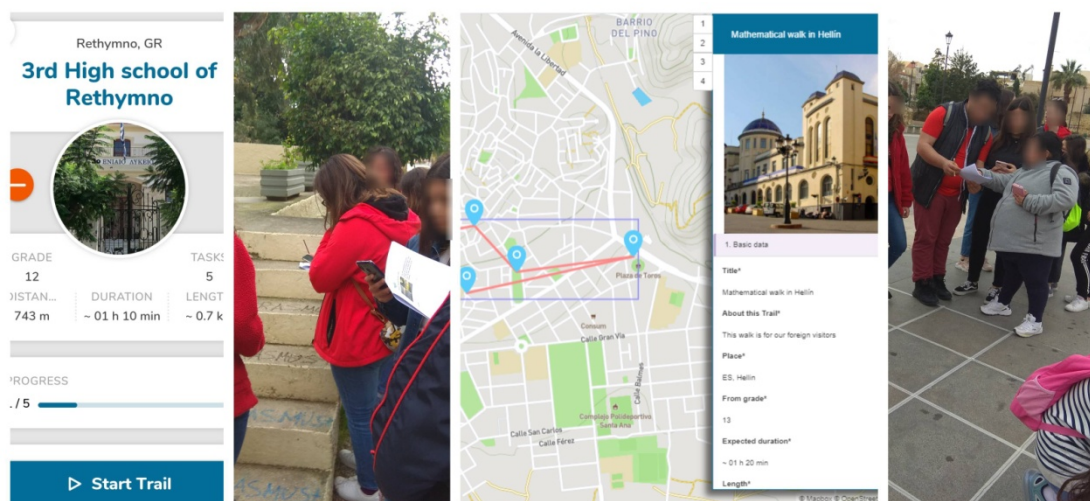
Η κρυπτογραφία είναι ένα πεδίο που το χαρακτηρίζει η διεπιστημονικότητα. Στην κρυπτογραφία οι μαθηματικές έννοιες και η πληροφορική είναι άρρηκτα συνυφασμένες. Οι μαθητές των τριών κρατών διερεύνησαν αρχικά το ρόλο της κρυπτογράφησης στην ανθρώπινη ιστορία. Εξοικειώθηκαν με τον Affine, τον Caesar και τον Vigenere κώδικα κρυπτογράφησης. Ανακάλυψαν ότι ο Affine code στηρίζεται στην έννοια της συνάρτησης και ήρθαν σε επαφή με τη θεωρία αριθμών που κρύβεται πίσω από τον κώδικα. Κάθε σχολείο επέλεξε και κρυπτογράφησε με τους παραπάνω κώδικες δύο μνημεία από το νομό του, τα οποία επισκέφτηκαν τα άλλα κράτη κατά την παραμονή τους και ένα της χώρας του.

Κατά τη διακρατική συνάντηση δημιουργήθηκαν στο περιβάλλον του excel οι κώδικες κρυπτογράφησης και αποκρυπτογράφησης Caesar και Affine. Συνεργατικά οι μαθητές αποκρυπτογράφησαν με τη βοήθεια των excel αρχείων τα κείμενα που είχαν κρυπτογραφηθεί πριν τη συνάντηση, αποκαλύπτοντας τους κρυμμένους πολιτισμικούς θησαυρούς της Ευρώπης. Τα κρυπτογραφημένα και αποκρυπτογραφημένα κείμενα είναι αναρτημένα στη ψηφιακή πλατφόρμα του Twinspace.

Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα των κινητών συσκευών, παρείχε ευκαιρίες βίωσης διαδραστικών διαπολιτισμικών εμπειριών. Οι μαθηματικές αφηρημένες έννοιες νοηματοδοτήθηκαν στο αυθεντικό περιβάλλον. Κάνοντας χρήση του λογισμικού mathcitymap, δημιουργήθηκαν μαθηματικές διαδρομές στις πόλεις των σχολείων της σχολικής σύμπραξης. Οι διαδρομές περιείχαν πέντε σημαντικά σημεία σε κάθε πόλη. Σε κάθε ένα από αυτά τα σημεία δημιουργήθηκε ένας μαθηματικός γρίφος ή ένα πρόβλημα. Για την δημιουργία της ελληνικής διαδρομής ιδέες αντλήθηκαν και από τους γρίφους του Μαθηματικού διαγωνισμού Καγκουρό, οι οποίοι προσαρμόστηκαν σε σημαντικά σημεία της πόλης (Λάμπρου & Σπανουδάκης, 2019).

Τα κατάλληλα δεδομένα για την επίλυση των προβλημάτων έπρεπε να συλλεχθούν από το φυσικό χώρο και όχι να δοθούν από ένα σχολικό εγχειρίδιο. Το λογισμικό τους παρείχε ανατροφοδότηση με υποδείξεις, σε περίπτωση που τους ήταν απαραίτητη. Η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο έγινε η προετοιμασία της από τους μαθητές της χώρας υποδοχής και δημοσιεύτηκε αφού ελέγχτηκε από τους υπεύθυνους της εφαρμογής του Goethe Πανεπιστημίου της Φρανκφούρτης. Στο επόμενο στάδιο τέθηκε σε εφαρμογή μαζί με τους μαθητές των άλλων χωρών κατά την διάρκεια της επίσκεψής τους. Κάθε μαθηματικό πρόβλημα που αντιστοιχεί στα σημεία της διαδρομής συνοδεύεται από βασικές ιστορικές πληροφορίες, τις οποίες οι ίδιοι μαθητές συνέλεξαν, με αποτέλεσμα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την πόλη τους

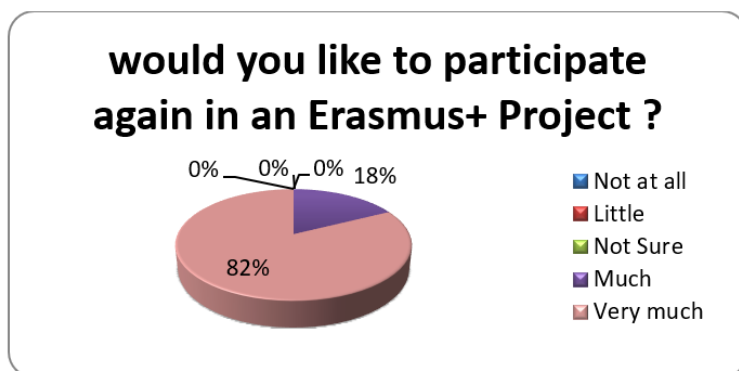
και ταυτόχρονα να τις μεταβιβάσουν στους μαθητές των άλλων χωρών. Οποιοσδήποτε έχοντας εγκαταστήσει στο κινητό του την εφαρμογή mathcitymap μπορεί να αναζητήσει και να ακολουθήσει τις μαθηματικές διαδρομές με τίτλο 3rd High school of Rethymno και Mathematical walk for Hellin, στην πόλη του Ρεθύμνου και στην πόλη Hellin της Ισπανίας αντίστοιχα (Εικ.2).



Εικ.2. Η εφαρμογή Mathcitymap για κινητές συσκευές

Δημοσίευση των αποτελεσμάτων της Erasmus+ δράσης

Οι τρεις ενότητες συνοδεύτηκαν από ενσωματωμένα στο Twinspace ερωτηματολόγια Google Forms κλειστού και ανοικτού τύπου, σχετικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των κηδεμόνων τους που αφορούν στο περιεχόμενο και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, οι οποίες υλοποιήθηκαν πριν και κατά την διάρκεια των διακρατικών συναντήσεων καθώς και με τη στάση τους απέναντι στην Erasmus+ δράση. Είναι χαρακτηριστικό ότι το σύνολο των μαθητών επιθυμεί πολύ έως πάρα πολύ να συμμετάσχει στο μέλλον σε Erasmus+ δράση(Εικ.3). Οι παρατηρήσεις τους αποτελέσαν σημαντική βοήθεια κατά τη διάρκεια υλοποίησης του συγκεκριμένου έργου και σημαντική ανατροφοδότηση για την ανάπτυξη ενός μελλοντικού Erasmus+ έργου.



Εικ.3. Στάση μαθητών απέναντι στη Erasmus+ δράση

Τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων και των τριών ενοτήτων καταγράφονται με τη βοήθεια του ανοικτού ψηφιακού περιοδικού madmagz, το οποίο θα ανανεώνεται

συνεχώς μέχρι τη λήξη του προγράμματος Erasmus+. Το ψηφιακό περιοδικό είναι αναρτημένο στο ιστολόγιο <https://mathsisaroundus.blogspot.com/>, το οποίο δημιουργήθηκε από του συντονιστές των τριών χωρών και διαφαίνονται σε αυτό όλες οι ενέργειες για την υλοποίηση του προγράμματος. Οι δραστηριότητες των τριών ενοτήτων συνοδευμένων από φωτογραφικό υλικό βρίσκεται στο περιβάλλον του Twinspace (<https://twinspace.etwinning.net/92568/home>), του οποίου το σύνολο των σελίδων θα δημοσιευτεί με το πέρας του έργου. Τα αποτελέσματα του έργου θα συμπεριληφθούν επίσης στην κάρτα του Erasmus+ έργου <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2019-1-ES01-KA229-063829>.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelides, P. & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Educational, Knowledge & Economy*, 4(1), 1-14.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α. (2006). Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος. Αθήνα: Κέδρος.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.
- European Commission (2019). *Erasmus+ Programme Guide*.
- Καπετανάς, Ε. (2016). *Πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών του Λυκείου για τα μαθηματικά, παράγοντες που τις διαμορφώνουν και σύνδεσή τους με τη μαθηματική επίδοση* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Θετικών Επιστημών. Τμήμα Μαθηματικών. Τομέας Διδακτικής των Μαθηματικών).
- Λάμπρου, Μ., & Σπανουδάκης, Ν.Κ. (2019). *Καγκουρό: Μαθηματικά για όλους*. Διεθνής Μαθηματικός διαγωνισμός Καγκουρό (τόμος 13).
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educare learning initiative*, 1(2007), 1-12.

Χατζηαχιλλέως, Σ .(2012). Θεωρητικές προσεγγίσεις στις φυσικές επιστήμες. Στο Μ. Ευαγόρου και Λ Αβρααμίδου,.(Επιμελ.), *Μη τυπικά Περιβάλλοντα και Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες*. (σελ. 136-157). Διάδραση