

Προσεγγίζοντας
την Ξένη Γλώσσα
με την Ψηφιακή Αφήγηση:
Μια Ποιοτική Ανάλυση



Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

Στο παρόν τεύχος του i-Teacher, προβαλλόμενο άρθρο είναι το κείμενο της Ιωάννας Τύρου, ΕΔΙΠ, Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο Ε.Κ.Π.Α., με τίτλο: ***Προσεγγίζοντας την Ξένη Γλώσσα με την Ψηφιακή Αφήγηση: Μια Ποιοτική Ανάλυση*** (*Saluti!*



Ξεφυλλίστε το 25ο τεύχος του i-Teacher, έχει πολύ ενδιαφέροντα άρθρα, από την αρχή ως το τέλος!

Ο Εκδότης

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

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

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών ανά ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

<http://i-teacher.gr>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

Κομνηνού Ιωάννα

Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας Ε.Κ.Π.Α.

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

Σαρρής Δημήτριος

Διδάσκων Τ.Μ.Σ. Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Μεσσηνίας.

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 Νοεμβρίου 2020***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-11-2020 ως και 31-12-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 26ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 26ου τεύχους:

- Ως 31-12-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-1-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-1-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-1-2021, ανάρτηση του 25ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού <http://i-teacher.gr>

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

Με εκτίμηση**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού**

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

Σελ. 10	00.Θ.Ε. Προσεγγίζοντας την Ξένη Γλώσσα με την Ψηφιακή Αφήγηση: Μια Ποιοτική Ανάλυση
Σελ. 28	01.Θ.Ε. Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την συμπερίληψη αλλοδαπών μαθητών/τριών.
Σελ. 38	01.Θ.Ε. Κίνητρα μάθησης και η αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό στην τάξη
Σελ. 46	01.Θ.Ε. Μνημονικές και γνωστικές στρατηγικές παιδιών προσχολικής ηλικίας
Σελ. 55	01.Θ.Ε. Ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της προσχολικής εκπαίδευσης
Σελ. 64	01.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής περιβαλλόντων μάθησης
Σελ. 75	01.Θ.Ε. Ο φάκελος εργασιών -portfolio και e-portfolio - ως τεχνική αξιολόγησης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
Σελ. 84	01.Θ.Ε. Παρουσίαση μεθόδου για δημοκρατία στην σχολική τάξη.
Σελ. 91	01.Θ.Ε. Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής
Σελ. 101	01.Θ.Ε. Συσχέτιση του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων με τις θεωρίες μάθησης και τους πολυγραμματισμούς
Σελ. 109	02.Θ.Ε. Διδακτικές παρεμβάσεις για την διδασκαλία της πυκνότητας-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.
Σελ. 119	03.05.Θ.Ε. Η αξιοποίηση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην εκπαίδευση για τη βελτίωση της υγείας του ατόμου
Σελ. 127	03.16.Θ.Ε. Οι αντιλήψεις των δασκάλων του Ν. Ευβοίας για τη διδασκαλία της Γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. ο ρόλος των Τ.Π.Ε.
Σελ. 132	03.17.Θ.Ε. Διδακτική μαθηματικών, Τ.Π.Ε. και καινοτομία.
Σελ. 139	03.22.Θ.Ε. Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση μιας δράσης STEAM
Σελ. 147	03.Θ.Ε. Γεωγραφική εκπαίδευση και Τ.Π.Ε.
Σελ. 157	03.Θ.Ε. Μαθηματικά και χρήση Τ.Π.Ε. για τη διδασκαλία των κλασμάτων στο Δημοτικό σχολείο

Σελ. 166	03.Θ.Ε. Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο και διαρκώς μεταβαλλόμενο ηλεκτρονικό περιβάλλον
Σελ. 174	03.Θ.Ε. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Σελ. 181	06.Θ.Ε. Το πρόγραμμα Erasmus+
Σελ. 189	08.Θ.Ε. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).
Σελ. 197	08.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων στο Ν. Αργολίδας.
Σελ. 211	09.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών, με ειδίκευση σε μεταπτυχιακά επίπεδο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σε ζητήματα κλιματικής αλλαγής.
Σελ. 223	09.Θ.Ε. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Εστιάζοντας στις Θεωρίες διά βίου ανάπτυξης
Σελ. 232	09.Θ.Ε. Μοντέλα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης ως εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
Σελ. 247	10.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση
Σελ. 258	10.Θ.Ε. Εκπαιδευτικός και η επαγγελματική του ταυτότητα
Σελ. 267	10.Θ.Ε. Εκτίμηση αποδοτικότητας σχολικών μονάδων με τη μέθοδο Data Envelopment Analysis (DEA)
Σελ. 277	10.Θ.Ε. Η εξέλιξη των πληροφοριακών συστημάτων στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
Σελ. 285	10.Θ.Ε. Η φαινομενολογία ως ποιοτική ερευνητική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα
Σελ. 293	10.Θ.Ε. Θρησκευτική ετερότητα και εκπαίδευση
Σελ. 302	10.Θ.Ε. Καταγραφή στάσεων και απόψεων πρώην μαθητών και αποφοίτων αλλοδαπής καταγωγής Επαγγελματικού Λυκείου, σχετικά με το ελληνικά εκπαιδευτικό σύστημα και την πρόσφατη παρουσία ψυχολόγων στα ΕΠΑΛ.
Σελ. 310	10.Θ.Ε. Μαθητικές ταυτότητες της απομόνωσης
Σελ. 320	10.Θ.Ε. Ο αποτελεσματικός διευθυντής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας

Σελ. 327	10.Θ.Ε. Το στυλ ηγεσίας και η επίδρασή του στην οργάνωση των Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων: Μελέτη περίπτωσης του Γενικού Λυκείου Βυρώνειας Σερρών

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 341	01.Θ.Ε. Λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και εφηβεία.
Σελ. 349	03.16.Θ.Ε. Σονέτο σε δυο γλώσσες (Λ. Μαβίλης - Κ. Καρυωτάκης - R. Frost)
Σελ. 357	03.Θ.Ε. Ιστορία, λαογραφία, λογοτεχνία του τόπου μου συγκριτικά, διαθεματικά και με χρήση των Τ.Π.Ε.
Σελ. 365	04.Θ.Ε. "Η τέχνη βοηθά... τη σκέψη να πάει μπροστά". Διδακτική παρέμβαση με χρήση Τ.Π.Ε. στην προσχολική εκπαίδευση
Σελ. 375	04.Θ.Ε. «Περιήγηση στην Αρκαδική γη»: Ψηφιακή αφήγηση με χρήση Τ.Π.Ε. στα πλαίσια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
Σελ. 383	08.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση για το Νηπιαγωγείο: «Δημιουργώ το δικό μου κόμικ

Προσεγγίζοντας την Ξένη Γλώσσα με την Ψηφιακή Αφήγηση Μια Ποιοτική Ανάλυση

Τύρου Ιωάννα

*ΕΔΙΠ, Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Μ.Α. Πληροφορική στην Εκπαίδευση,
ΠΤΔΕ- ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Φιλοσοφικής
Σχολής, ΕΚΠΑ, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Ε.Μ.Π., Π.Ε.34, Π.Ε.70
e-Mail: ioannatyrou@gmail.com , iotyrou@ill.uoa.gr*

Περίληψη

Με την δημιουργική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση της ξένης γλώσσας, οι συμμετέχοντες μπορούν να εμπλακούν ενεργά και δημιουργικά. Στην παιδαγωγική ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης, γραμματισμοί όπως ο γλωσσικός, ο ψηφιακός και ο διαμεσικός αναπτύσσονται ενεργητικά και βιωματικά, παράλληλα με ικανότητες και δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η διαπροσωπική και διαπολιτισμική επικοινωνία και η συνεργατική διάδραση αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα (Κοταδάκη, 2019). Επιχειρήσαμε να διεξάγουμε μια εμπειρική έρευνα (ακαδημαϊκό έτος 2019-2020) ώστε να διαπιστωθεί η αντίληψη και η στάση προπτυχιακών φοιτητών για την ψηφιακή αφήγηση που σχετίζεται με την ξένη γλώσσα. Το ενδιαφέρον μας κινήθηκε στο να δούμε αν η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα, αν την θεωρούν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την παραγωγή λόγου και σε τι βαθμό οι φοιτητές μας μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, ποιοτική ανάλυση, ξένη γλώσσα, ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Εισαγωγή

Η Ψηφιακή Αφήγηση στην Εκπαίδευση

Στις απαραίτητες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα εντάσσεται η δυνατότητα σύνθεση λόγου με συνεκτικότητα και σκοπό, η μετάδοση σε κοινό και η ψηφιακή του παρουσίαση. Η ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευομένων, μέσα από πρωτοποριακές εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει χαρακτηρίσει τη χρήση της τεχνολογίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή των πολυμέσων δημιούργησε μία νέα μορφή αφήγησης, τη ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Πρόκειται για έναν αναδυόμενο όρο που αναφέρεται στη χρήση των ψηφιακών μέσων (εικόνα, βίντεο, ήχος, μουσική) για να αφηγηθεί κάποιος μια ιστορία. Είναι η διαδραστική αφήγηση, που πραγματώνεται σε ψηφιακά παιχνίδια και άλλες εφαρμογές αλλά και η δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ως μέσο προσωπικής έκφρασης και επικοινωνίας. Οι εκπαιδευόμενοι, έτσι, έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν σε μια ιστορία, να κάνουν τις επιλογές τους και να επηρεάζουν την έκβαση της ιστορίας (Alderman, 2013). Η πρακτική, επομένως, της αφήγησης με ήχους και εικόνες, με ομιλία και γραφή, με συναισθήματα και πληροφορίες, με φαντασία και

δημιουργικότητα μπορεί να προσφέρει ένα ουσιαστικό περιβάλλον αυθεντικής, βιωματικής μάθησης και εμπλοκής, να εμβαθύνει τη σκέψη και την κριτική διάθεση ή την έρευνα. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, αναμφισβήτητα, επέδρασε προσθετικά στην αφήγηση: ένα νέο εύρος προσεγγίσεων πραγματοποιήθηκε, από την επικοινωνία που βασίζεται στην απλή αφήγηση, την ομαδική μνήμη και την ενεργή ακρόαση, στις νέες εμπειρίες που συμπορεύονται με την ψηφιακή δημιουργία αφήγησης. Δηλαδή, την άμεση συμμετοχή από τους ακροατές, μέχρι και την συν-δημιουργία αφηγήσεων, δίνοντας έτσι φωνή σε άτομα ή σε ομάδες που προηγούμενα βρίσκονταν στο περιθώριο της κουλτούρας της αφήγησης (Barber, 2016).

Η Μητσκοπούλου (2019) αναφέρει πως μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ υπάρχουσας και νέας γνώσης. Καθώς η χρήση βίντεο και πολυμέσων βοηθά τους εκπαιδευόμενους στο να κάνουν κτήμα τους νέες πληροφορίες και να κατανοούν δύσκολες έννοιες, μια ψηφιακή αφήγηση μπορεί να καταστήσει ένα περιεχόμενο αφηρημένο ή απαιτητικό, εννοιολογικά πιο κατανοητό. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης αυξήθηκαν τα κίνητρα των μαθητών για ανάγνωση, καθώς μπόρεσαν να συνδεθούν καλύτερα με το περιεχόμενο των ψηφιακών ιστοριών, όπως και να κατανοήσουν μια ιστορία σε μεγαλύτερο βαθμό λόγω των πολυτροπικών της στοιχείων (Yoon, 2012), ενισχύοντας την ολιστική μάθηση, μέσω της επικοινωνίας, της αυτονομίας, της δημιουργικής σκέψης και των πρωτότυπων ιδεών (Siew et al., 2014).

Επίσης, έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές είχαν κίνητρο να βελτιώσουν τις συνολικές γλωσσικές τους ικανότητες, καθώς και τη δημιουργικότητά τους και τις τεχνικές δεξιότητές τους με την ψηφιακή αφήγηση (Pardo, 2014). Τόσο η παραγωγή του γραπτού λόγου, οι αναγνωστικές ικανότητες στην ξένη γλώσσα και η συσχέτιση εννοιών και συναισθημάτων ενισχύθηκαν μέσω της ψηφιακής αφήγησης (Mokhtar et al., 2011) όσο και η αποτελεσματική παρακίνηση για παραγωγή προφορικού λόγου (Lee, 2014; Razmi et al., 2012). Οι Σεραφείμ και Φεσάκης (2010) τονίζουν πως η ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα και η καινοτομία ή η απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων ΤΠΕ, μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Επιπλέον, η Οικονομίδου (2019) αναφέρει πόσο ενθαρρύνεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και ενισχύεται η προσπάθεια των μαθητών να μάθουν πώς να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας αναλαμβάνοντας ο καθένας ένα ρόλο για τη δημιουργία του πολυμεσικού κειμένου. Συνεχίζει υπογραμμίζοντας ότι σε μία συνεργατική δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης μπορούν να εμπλακούν με ευχαρίστηση μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και να δημιουργήσουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.

Στη διαδικασία της αφήγησης με ψηφιακό τρόπο καθοριστική είναι η αποτελεσματική προσωπική εμπλοκή, η οποία μπορεί να συμβάλλει αδιαμφισβήτητα στην ολόπλευρη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μέσα από την ανάδειξη και αποτίμηση των εμπειριών της ζωής τους, στη διαθεματική διασύνδεση και άλλων γνωστικών αντικειμένων, καθώς και στην ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του εαυτού τους και τους άλλων τους (Coventry, 2008). Η Βασιλοπούλου (2017) αναφέρει ως πλεονεκτήματα της

εκπαιδευτικής χρήσης της ψηφιακής αφήγησης την ποικιλία των ψηφιακών αφηγήσεων, τον ενθουσιασμό και την εξατομίκευση της μάθησης, τις βιωματικές καταστάσεις της καθημερινότητας, την ουσιαστική εμπλοκή και την ενεργή μάθηση. Η ελεύθερη διατύπωση προσωπικών απόψεων, η κουλτούρα συνεργασίας, η ευκαιρία που παρέχεται για επίλυση προβλημάτων και ανάληψη ευθύνης, αλλά και η δημιουργική έκφραση και πρωτοβουλία είναι μερικά από τα πιο καίρια οφέλη που προκύπτουν για μια ξενόγλωσση τάξη (Γύφτουλα, 2019). Μέσα από τη δημιουργία προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι «μετατρέπονται» σε ενεργούς δημιουργούς πολυμεσικών κειμένων, αναπτύσσοντας στην πορεία διάφορα είδη γραμματισμού αλλά και γλωσσικές δεξιότητες (Μητσικοπούλου, 2010; Ohler, 2013; Yang, 2012).

Η Προσέγγιση της Ψηφιακής Αφήγησης στην Ξενόγλωσση Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Μια Ποιοτική Ανάλυση

Σκοπός Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Η εμπειρική μας έρευνα είχε σκοπό τη διερεύνηση της στάσης και των πρώτων επιπτώσεων της ενασχόλησης των προπτυχιακών φοιτητών της Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας με την ψηφιακή αφήγηση σε πανεπιστημιακό μάθημα που σχετίζεται με την ξένη γλώσσα (ακαδημαϊκό έτος 2019-2020). Θελήσαμε να ανιχνεύσουμε τη την εμπειρία και τη γνώση τους σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και την δυναμική χρήση του ψηφιακού αυτού εργαλείου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αλλά και να τους ωθήσουμε στο να αποτιμήσουν οι ίδιοι τις προσωπικές αφηγήσεις που έκαναν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε για αυτή την εμπειρική έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

- Μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να βελτιώσει και να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα;
- Αποτελεί η ψηφιακή αφήγηση ένα καίριο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την παραγωγή λόγου;
- Σε ποιο βαθμό μπορούν οι φοιτητές ξένης γλώσσας και φιλολογίας να δημιουργήσουν ιστορίες με τα ψηφιακά εργαλεία;

Στο πλαίσιο προπτυχιακού μαθήματος επιλογής για τον Σχεδιασμό του Ξενόγλωσσου Μαθήματος στο τμήμα της Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, προσφέραμε στους φοιτητές μας θεωρητική και πρακτική τεκμηρίωση για την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση. Σε θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάστηκαν στα ελληνικά και στα ιταλικά οι σκοποί και οι τρόποι της ψηφιακής αφήγησης στην ξένη γλώσσα, τα βασικά της στοιχεία, οι κύριες κατηγορίες που συνήθως προτείνονται για θεματολογία καθώς και για τα πλεονεκτήματα μιας ψηφιακής αφήγησης που φτιάχνεται είτε από μαθητές και εκπαιδευτικούς, είτε από όσες συναντάμε έτοιμες, κυρίως στον Παγκόσμιο Ιστό.

Επίσης, μελετήθηκαν τα πλεονεκτήματα της ξενόγλωσσας ψηφιακής αφήγησης στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού/ προφορικού λόγου, όπως και τα βήματα για τη δημιουργία μια τέτοιας αφήγησης. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο προτάθηκαν και διάφορα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για την αναζήτηση, επεξεργασία ήχων και εικόνων, για δημιουργία αφηγήσεων με μορφή κόμικ, βίντεο ή βιβλίων με διάδραση.

Κατόπιν, οι φοιτητές μας, σε πρακτικό επίπεδο, πραγματοποίησαν πιλοτικά ατομικές εργασίες. Για την πρώτη τους επαφή με την ψηφιακή αφήγηση τους προτάθηκε το πρόγραμμα Photo Story 3 for Windows, χωρίς να είναι ασφαλώς δεσμευτικό. Προτάθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο διότι διατίθεται δωρεάν, είναι ιδιαίτερα δημοφιλές για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, δίνεται η δυνατότητα παρουσιάσεων με τη χρήση ψηφιακών φωτογραφιών, ειδικών εφέ και μουσικής ηχογράφησης της αφήγησης, λειτουργιών όπως η επεξεργασία, η περικοπή ή περιστροφή των εικόνων και η δυνατότητα αποθήκευσης της παρουσίασης ως αρχείο, με αποτέλεσμα ο χρήστης να προβαίνει σε τροποποιήσεις της ψηφιακής του αφήγησης (Κοταδάκη, 2019; Βασιλοπούλου, 2017; Sadik, 2008). Η επιλογή του θέματος της αφήγησής τους ήταν προσωπική επιλογή των φοιτητών (βλ. Παράρτημα). Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν διαμεσολαβητικός και επεξηγηματικός τόσο για την όλη διαδικασία όσο και για την υλοποίηση των εργασιών.

Αναφέρουμε πως το 87,2% των φοιτητών δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με την κατασκευή ψηφιακής αφήγησης στην ξένη γλώσσα, με την αποτύπωση των αφηγηματικών ιδεών τους σε ψηφιακό μέσο, ενώ οι εμπλεκόμενοι προέρχονταν από όλα τα έτη του τμήματος. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, λάβαμε πολύ θετική αποτίμηση. Επίσης, δόθηκε ερωτηματολόγιο στους φοιτητές αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, το οποίο βοήθησε στο να ανιχνευτούν οι γνώσεις και η εμπειρία τους μέσα στη διαδικασία του μαθήματος καθώς και η συνειδητοποίηση της καίριας σημασίας να εισάγονται καινοτόμες μέθοδοι και μέσα εκπαίδευσης στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Ακόμη, μέσω του ερωτηματολογίου, κατάφεραν να αξιολογήσουν και τις προσωπικές τους αφηγήσεις ($N = 48$, $M = 8$, $F = 40$), υπογραμμίζοντας με μεγάλη σαφήνεια αφενός την αποτελεσματικότητα αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης ως δυνητικά έγκυρης προσέγγισης στον χώρο της ξενόγλωσσας διδασκαλίας και αφετέρου τις θετικές επιπτώσεις της προσωπικής ενασχόλησης με την ψηφιακή αφήγηση.

Το 97% των φοιτητών θεωρεί πως η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βελτιώσει απόλυτα ή πολύ τις διδακτικές τους πρακτικές ή την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και να βοηθήσει στην ικανότητα ομιλίας στην γλώσσα-στόχο. Γίνεται κατανοητή επίσης από την ανάλυση και των υπόλοιπων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου πως στατιστικά σημαντική είναι η εκδήλωση της δημιουργικότητας μέσα από πρακτικές ψηφιακής αφήγησης, η κατανόηση του μαθήματος ή της ιστορίας, η βελτίωση του γραπτού λόγου, η ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το μάθημα και η χρησιμότητα του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης για το μάθημα της ξένης γλώσσας.

Αξιόλογη είναι η αποτίμηση των ίδιων των φοιτητών για τις ψηφιακές τους αφηγήσεις, όπως την πραγματοποίησαν σε συγκεκριμένη ρούμπρικα του ερωτηματολογίου. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι το 92,3% αποτίμησε θετικά τη βελτίωση της προφοράς και της εκφραστικής του ανάγνωσης, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ακόμη, εξαιρετικά θετική είναι η ενίσχυση της αφήγησης για την κατανόηση του διδακτικού στόχου, όπως και η εξοικείωση που απέκτησαν με την τεχνολογία που τους ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν, ώστε να φτιάξουν την προσωπική τους ψηφιακή αφήγηση. Τέλος, οι φοιτητές φάνηκαν ικανοποιημένοι από το προϊόν που παρήγαγαν (για το μήνυμα της αφήγησης, για τον ικανοποιητικό ρυθμό της εξέλιξης της αφήγησής τους, για τον ενδιαφέροντα και σχετικό τίτλο που επέλεξαν για το περιεχόμενο της εργασίας τους, τις εικόνες και τους ήχους/ μουσική που ενίσχυσαν το κείμενο της αφήγησης και για το συναισθηματικό περιεχόμενο που καταφέρνει να «μιλήσει» στον θεατή).

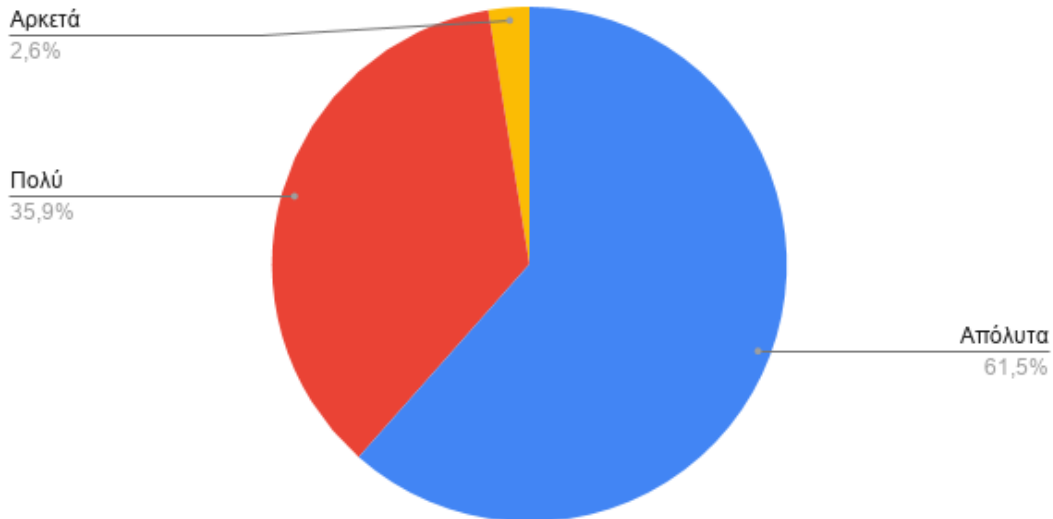
Ποιοτική Ανάλυση Ερωτηματολογίου

Σε ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων και των ατομικών, ψηφιακών ιστοριών, προχωρήσαμε σε ποιοτική ανάλυση.

Στην εκπαίδευση οι διδακτικές αφηγήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία για να εισάγουν ή να εξηγήσουν ένα εκπαιδευτικό αντικείμενο (Θεοδοσιάδου, 2017). Οι φοιτητές, και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας, στο ερώτημα «Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους» αντιλαμβάνονται πως η εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας δρα καθοριστικά στην αποτύπωση και έκφραση της πληροφορία. Οι Abdel-Hack & Helwa (2014) υποστηρίζουν πως ένας τρόπος για να βελτιώσουν οι μαθητές την αφηγηματική τους γραφή και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης είναι να δημιουργήσουν εργασίες γραφής που απαιτούν να μετακινούνται μεταξύ της παρατήρησης και των συμπερασμάτων, των γεγονότων και των υποθέσεων. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη μάθηση- διδασκαλία και μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Έτσι, οι μαθητές δεν μπορούν να παραμείνουν παθητικά. Γίνονται ικανοί να κάνουν σημαντικές και κρίσιμες επιλογές ενώ γράφουν ή μιλούν. Με αυτόν τον τρόπο θα τους επιτρέψουμε να γίνουν καλύτεροι στοχαστές και καλύτεροι συγγραφείς, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες (γραφή και ομιλία). Επίσης, στην έρευνά τους (Abdel-Hack & Helwa, 2014) αναφέρεται ότι αυξάνεται η εμπλοκή των μαθητών στην μάθηση, η αναγνωστική τους ευχέρεια, η γραπτή και προφορική έκφραση και η προφορική κατανόηση. Είναι μια συναρπαστική δραστηριότητα για τη γλώσσα στην τάξη για να παρακινήσει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα και έξω από αυτήν. Οι μαθητές μέσω της ψηφιακής αφήγησης αναπτύσσουν όλες τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μαθαίνουν να κάνουν ερωτήσεις ή να εκφράζουν τη άποψή τους, να δημιουργούν αφηγήσεις και να γράφουν για ένα κοινό, να βελτιώνουν τη γλώσσα τους και τις τεχνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Di Blas & Paolini (2013) οι επικοινωνιακές δεξιότητες βελτιώνονται μέσα από διαδικασίες αποκωδικοποίησης, ανάλυσης και σύνθεσης των πληροφοριών, τη σύνθεση και σύνδεση των ψηφιακών

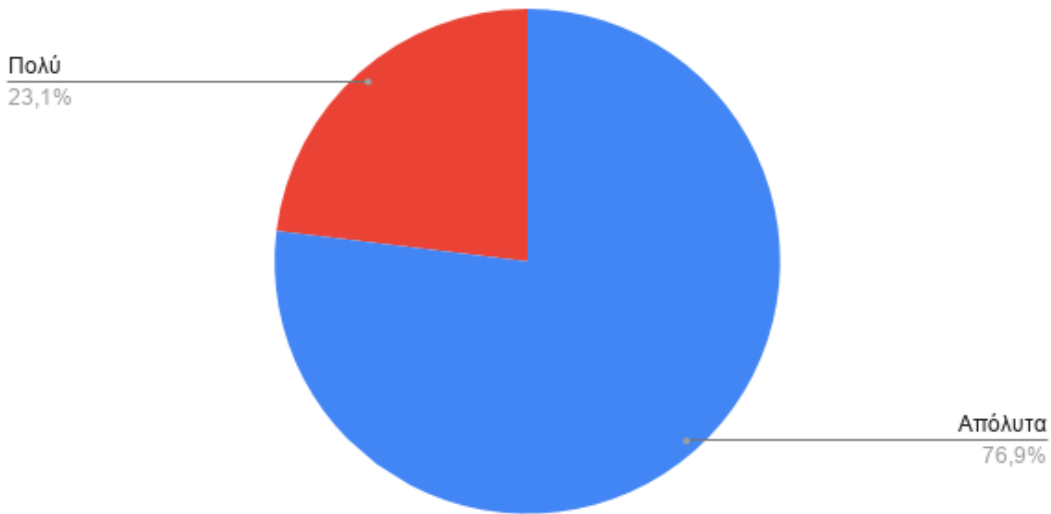
μέσων με τα κείμενα και την παρουσίαση της αφήγησης σε ορισμένο ακροατήριο ή της ανάρτησής της σε κάποια ιστοσελίδα.

Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους



Στο ερώτημα «Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές μου πρακτικές», οι απαντήσεις των φοιτητών μας ήταν ιδιαίτερα θετικές. Είναι γεγονός πως η εκπαίδευση μέσω της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να προετοιμάσει τους νέους στο να επικοινωνούν με επιτυχία σε περιβάλλοντα που απαιτούν την παρουσίαση πληροφοριών με δυναμικό τρόπο, να αναπτύσσουν ικανότητες κατανόησης των μέσων ώστε να οδηγηθούν στην κριτική επιλογή και αξιοποίησής τους στη μάθηση (Heo, 2009; Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μεϊμάρης, 2011). Επίσης, στο ερώτημα «Η ανάπτυξη και εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων και μέσων εκπαίδευσης είναι καίριας σημασίας» οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν ξεκάθαρα θετικές. Φανερόνεται πως οι φοιτητές μας έχουν ανάγκη να έρθουν σε επαφή με νέες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η εισαγωγή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης μέσω της ψηφιακής αφήγησης θα προσφέρει καλύτερη εκμάθηση του διδακτικού αντικειμένου, ενίσχυση της κατανόησης του περιεχομένου, προώθηση δημιουργικότητας και καινοτομίας, εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες και αποτύπωση ιδεών (Wang & Zhan, 2010).

Η ανάπτυξη και εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων και μέσων εκπαίδευσης είναι καίριας σημασίας



Όσοι ασχοληθούν ενεργά με την κατασκευή μιας ψηφιακής αφήγησης, αποκτούν μια σφαιρικότερη και εις βάθος κατανόηση του θέματος που διαπραγματεύονται, γεφυρώνοντας έννοιες αφηρημένες, περιεχόμενο πιο απαιτητικό. Έτσι, στο ερώτημα «Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος ή μιας ιστορίας» οι φοιτητές αντιλαμβάνονται πόσο καθοριστική είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών αφηγήσεων και των πολυτροπικών τους στοιχείων για την βελτίωση της μάθησης, της αντίληψη και την ενεργητική εμπλοκή, την αυθεντικότητα της έκφρασης, τις γλωσσικές δεξιότητες.

Η ψηφιακή αφήγηση αποδεικνύεται ενδιαφέρουσα, χρήσιμη και ελκυστική τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς. Στο ερώτημα «Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τα στοιχεία αυτά κατάλληλα για να δημιουργήσω μια ψηφιακή αφήγηση» οι φοιτητές φανερώνουν την αναγκαιότητά τους να εφαρμόσουν όσα έμαθαν, να εμπλακούν προσωπικά και να συμμετάσχουν κατάλληλα στη δημιουργία ψηφιακού υλικού για εκπαιδευτική χρήση. Η ενασχόληση και η εξοικείωση με εμπλουτισμένες με ψηφιακά στοιχεία ιστορίες, αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως αποτελεσματικά εργαλεία για την κινητοποίηση των μαθητών και τη διδασκαλία διάφορων αντικειμένων και θεματικών, σύμφωνα με τον Campbell (2012). Επίσης, ο ίδιος υποστηρίζει πως τα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη είναι ακόμη μεγαλύτερα για τους μαθητές όταν δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις, ενσωματώνοντας σε αυτές φωτογραφίες, ζωγραφιές, ηχογραφήσεις που επέλεξαν ή δημιούργησαν οι ίδιοι. Εξάλλου, η χρήση πολυμέσων έχει μια θετική επίδραση στην παρακίνηση των αδύναμων μαθητών στο να δημιουργήσουν μια αφήγηση, θέτοντας την πιθανότητα οι μαθητές αυτοί να είναι πιο εξοικειωμένοι στη χρήση νέων τεχνολογιών ώστε να τις αξιοποιήσουν δημιουργικά συμβάλλοντας στην αυτοβελτίωσή τους σε θέματα γραμματισμού.

Σημαντική ήταν η ερώτηση «Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην ικανότητα ομιλίας στην γλώσσα-στόχο». Οι φοιτητές φαίνονται πολύ σίγουροι για τη δυνατότητα να βοηθηθούν οι μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, όταν κάνουν χρήση της ψηφιακής ιστορίας. Ερευνητές έχουν αναγνωρίσει την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως ένα σπουδαίο μέσο μετάδοσης της γνώσης και μια σημαντική συμβολή στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η οργάνωση της σκέψης, η βελτίωση της προφορικής και γραπτής έκφρασης ή η δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας (Papadopoulos & Spantidakis, 2010; Ohler, 2005). Οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν όσα έμαθαν και γνωρίζουν, τη δημιουργικότητά τους με πρωτότυπο τρόπο, να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους και δεξιότητες χρήσης της τεχνολογίας, της αφήγησης και της παραγωγής γραπτού λόγου (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μεϊμάρης, 2011; Heo, 2009). Άλλη ερώτηση που τέθηκε στους φοιτητές ήταν: «Θεωρώ πως μπορώ να χρησιμοποιήσω το κατάλληλο είδος αφήγησης για να επιτύχω τους διδακτικούς μου στόχους». Είναι σημαντικό να μπορούν να διαχωρίζουν ποιο είδος αφήγησης ταιριάζει και είναι κατάλληλο κάθε φορά για το στόχο που έχουν θέσει. Είτε κατασκευάσουν οι ίδιοι μια ψηφιακή ιστορία, είτε βρουν μια κατάλληλη, έτοιμη από άλλο εκπαιδευτικό ή από το διαδίκτυο, είναι χρήσιμο να μπορούν να κάνουν τη σωστή επιλογή της ιστορίας για να ικανοποιήσει το αντικείμενο που επιθυμούν να διδάξουν. Η σημασία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση, αναφέρεται στον Robin (2016), ως μια αναστοχαστική μαθησιακή δραστηριότητα, επιτρέποντας την εμβάθυνση σε σκέψεις και εμπειρίες, ποικίλες ερμηνείες και συσχετισμούς.

Αξιόλογα θετική ήταν και η απάντηση στην ερώτηση: «Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην εκδήλωση της δημιουργικότητάς τους (ατομική και συλλογική δημιουργική έκφραση)». Φανερώνεται όχι μόνον από έρευνες πως τόσο η δημιουργικότητα των εμπλεκομένων βελτιώνεται όσο και οι γλωσσικές δεξιότητες (Pardo, 2014; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010), αλλά και από τη θετική τοποθέτηση των φοιτητών μας. Οι καινοτόμες, αυθεντικές (ατομικές ή ομαδικές) ψηφιακές αποτυπώσεις μπορούν να επιτρέψουν, σε δυνατούς ή αδύνατους εκπαιδευόμενους, σε όσους ενδιαφέρονται ή είναι αδιάφοροι, να εκφραστούν δυναμικά και αποτελεσματικά. Από την επιλογή του θέματος ή του εργαλείου, από τις εικόνες και τους ήχους, από την εξατομικευμένη ενασχόληση έως τη συλλογική δουλειά, η επαφή με τις νέες τεχνολογίες και την ψηφιακή αφήγηση μπορεί να επιτρέψει μια ποικιλία δημιουργικής έκφρασης στην ξένη γλώσσα.

Απόλυτα θετική ήταν και η στάση και η απάντηση στο ερώτημα «Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στην ποιότητα των κειμένων που συγγράφουν». Οι ευκαιρίες που μπορεί να δοθούν για ανάπτυξη της γραπτής παραγωγής στη γλώσσα-στόχο, με δημιουργικό, εναλλακτικό και παιγνιώδη τρόπο, είναι ζωτικής σημασίας στην εκπαίδευση. Ο γραπτός λόγος θεωρείται πρωταρχική δεξιότητα για να μεταδώσει ικανοποιητικά το επιθυμητό μήνυμα. Έτσι, τα ψηφιακά μέσα, συνδυάζοντας εικόνες, ήχους, λόγο, κινούμενες εικόνες, αποτελούν σημαντικό πολυδιάστατο επικοινωνιακό εργαλείο που ενισχύει και ολοκληρώνει τη μάθηση και την επικοινωνία. Με την ψηφιακή αφήγηση

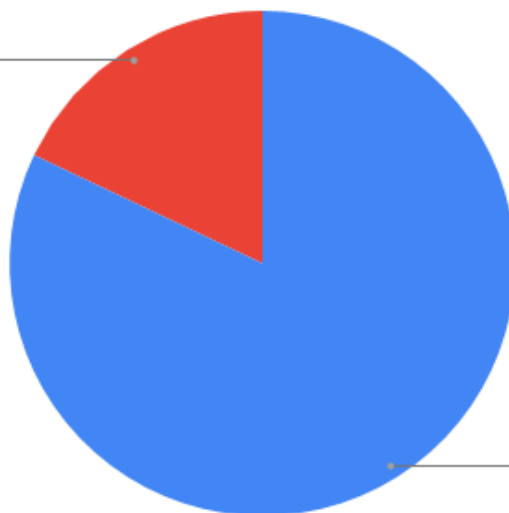
προσφέρεται η ευκαιρία δημιουργικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων για πολυσύνθετα μηνύματα (Θεοδοσιάδου, 2017). Προφανώς, το ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία είναι κεντρικό και αποφασιστικό. Έτσι καθοριστικές ήταν και οι απαντήσεις για την ερώτηση: «Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα». Η εκπαιδευτική χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης γίνεται πλέον ανάγκη στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με έρευνες (Robin, 2016; Robin, 2006; Porter, 2015). Στόχος τους είναι τόσο η αποτελεσματική διδασκαλία, όσο και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος.

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει τον χρήστη να καλλιεργήσει και να εφαρμόσει τις δεξιότητες του σύγχρονου γραμματισμού και τις κριτικές δεξιότητες για να εκφράσει τις ανησυχίες του (Chung, 2006). Για αυτό, απόλυτα θετικές, ήταν και οι απαντήσεις των εμπλεκομένων στο ερώτημα «Θεωρώ ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας».

Όσον αφορά την αξιολόγηση των ατομικών αφηγήσεων, οι φοιτητές μας απάντησαν ικανοποιητικά στα ερωτήματα: «Βελτίωσα την προφορά μου/ εκφραστική μου ανάγνωση;», «Η αφήγηση λειτουργεί ενισχυτικά στην κατανόηση του διδακτικού στόχου;», «Κατάφερα να εξοικειωθώ με την τεχνολογία που μου ζητήθηκε;», «Μπορεί η αφήγηση να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά μέσα στην τάξη;». Οι Snelson & Sheffield (2009) όπως αναφέρει η Θεοδοσιάδη (2017) περιγράφουν πως η ψηφιακή αφήγηση είναι η τέχνη της δημιουργίας ενός έργου που στηρίζεται σε μια προσωπική αφήγηση με περιεχόμενο ουσιαστικό, αλλά και πως είναι ένα εργαλείο εκπαιδευτικό που μπορεί να ευθυγραμμιστεί με πρότυπα που σχετίζονται με την γλώσσα και την τεχνολογία. Ή είναι ένας τρόπος για να οριοθετηθεί η διαδικασία της δημιουργίας και η ανάπτυξη ενός πορτφόλιο και αξιολόγησης της μάθησης. Συνεχίζει επισημαίνοντας πως με τη δημιουργία σύντομων ψηφιακών ιστοριών βοηθούνται οι μαθητές ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες συλλογής πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων, αλλά και για να διευκολυνθούν οι συνεργατικές εργασίες. Γίνεται επομένως αντιληπτό πως ο ρόλος της τεχνολογίας είναι καίριος, αφού οι εμπλεκόμενοι καλούνται να συνδέσουν με κριτικό προβληματισμό το «τι θα λεχθεί» και το «τι είδους τεχνολογικά μέσα/εργαλεία, γιατί και πώς» θα επενδύσουν την αφήγησή τους (Thang et al., 2014).

Μπορεί η αφήγηση να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά μέσα στην τάξη;

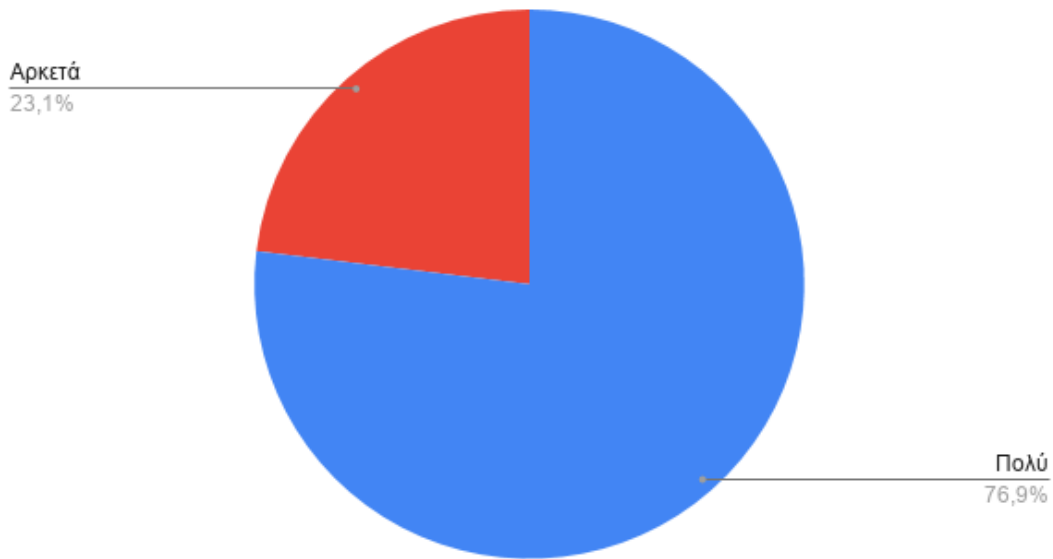
Αρκετά
17,9%



Πολύ
82,1%

Ο Foley (2013), όπως αναφέρεται στον Kamla-Raj (2015), υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος για τον προσδιορισμό της αντίληψης των μαθητών για τη γραφή, την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών, τη δημιουργία ταυτότητας συγγραφέα σε μαθητές, τη βελτίωση της ακαδημαϊκής γραφής και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία γραφής. Επιπλέον ο Kamla-Raj (2015) αναφέρει έρευνα των Hung et al. (2012) όπου υπογραμμίζει πως η ψηφιακή αφήγηση είναι μια αποτελεσματική μέθοδος που βελτιώνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη χρήση των μαθησιακών στρατηγικών και των μαθησιακών κινήτρων. Σε έρευνα των Zakaria & Abdul Aziz (2019) φανερόνεται πως η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους εμπλεκόμενους να γράφουν καλύτερα και συγκεκριμένα υποστηρίζουν πως έχει θετικό αντίκτυπο στην ικανότητα αφηγηματικής γραφής. Οι Tsigani & Nikolakopoulou (2018) ισχυρίστηκαν επίσης ότι σε μια μελέτη περίπτωσης οι μαθητές έδειξαν υψηλά κίνητρα και αφοσίωση στο έργο τους.

Κατάφερα να εξοικειωθώ με την τεχνολογία που μου ζητήθηκε;



Επίσης, στα ερωτήματα «Γίνεται ξεκάθαρο το μήνυμα της αφήγησης;», «Η αφήγηση εξελίσσεται με ικανοποιητικό ρυθμό;», «Ο τίτλος της αφήγησης είναι ενδιαφέρων και σχετικός με το περιεχόμενο;», «Οι εικόνες ενισχύουν το κείμενο;», «Οι ήχοι (η μουσική) ενισχύουν/ει το κείμενο της αφήγησης;», «Υπάρχει συναισθηματικό περιεχόμενο που «μιλάει» στον θεατή;», οι εμπλεκόμενοι είχαν θετικές απαντήσεις. Η Porter (2006) εστίασε στη σχέση που η ψηφιακή αφήγηση έχει με την εκπαίδευση και υπογράμμισε πως κάθε χρησιμοποιούμενο μέσο μπορεί να επηρεάσει με ένα δικό του τρόπο το πώς το άτομο μπορεί να αποτυπώσει την πληροφορία. Οι ιδέες από τους ήχους/ μουσική, τις εικόνες κτλ. που γεννιούνται σε μια επικοινωνία, όπως συμβαίνει για παράδειγμα και στην αφήγηση, μπορούν να διαμορφώσουν και εντυπώσεις. Επομένως, χρειάζεται να υπάρξει ένας καλός σχεδιασμός, αλλά και μια κατάλληλη επιλογή εκείνων των στοιχείων και του τρόπου μετάδοσής τους, ώστε να μεταφερθεί με επιτυχία το επιδιωκόμενο μήνυμα. Με αυτό τον τρόπο θα αυξηθεί και ο βαθμός κατανόησης και η επίδραση του μηνύματος στο κοινό.

Πρωταρχικό μέλημα του δημιουργού μιας ψηφιακής ιστορίας είναι το νόημα, το μήνυμα της αφήγησης. Μόνον έτσι θα επιτύχει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και να προσελκύσει την προσοχή του αναγνώστη/ θεατή, και κατά συνέπεια να μεταδώσει με τρόπο αποτελεσματικό το επιδιωκόμενο μήνυμα (Chung, 2006). Ο Chung αναφέρει, επίσης, πως όλα τα ψηφιακά μέσα (ψηφιακές εικόνες, οπτικά εφέ, ήχοι, βίντεο, γραπτό κείμενο, κτλ) θα πρέπει να ενσωματωθούν ορθά, με σκοπό να υπάρξει συνοχή στην αφήγηση.

Συμπεράσματα- Επίλογος

Στην εμπειρική έρευνά μας σε προπτυχιακούς φοιτητές και μέσω ποιοτικής ανάλυσης ερωτηματολογίου, καταφέραμε να βγάλουμε τα πρώτα μας συμπεράσματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, αν δηλαδή μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να βελτιώσει και να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης οι φοιτητές μας φανερώνουν την ανάγκη τους να προσεγγίσουν νέες μεθοδολογίες για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση του περιεχομένου, να αξιοποιηθούν τα πολυτροπικά στοιχεία της ψηφιακής ιστορίας, να υπάρξει ενεργητική εμπλοκή, αυθεντικότητα στην έκφραση, κινητοποίηση και προώθηση της δημιουργικότητας.

Ακόμη, δόθηκαν απαντήσεις και για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, αν η ψηφιακή αφήγηση δηλαδή αποτελεί ένα καίριο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την παραγωγή λόγου. Η δυναμική και αποτελεσματική έκφραση μέσω του ψηφιακού μέσου, η οργάνωση της σκέψης, η βελτίωση της έκφρασης, γραπτής και προφορικής, η κατάλληλη καλλιέργεια δεξιοτήτων, αυτός ο δημιουργικός και παιγνιώδης τρόπος προσέγγισης της γνώσης, βελτιώνει σημαντικά την παραγωγή λόγου, αξιοποιώντας τα πολυσύνθετα μηνύματα της ψηφιακής αφήγησης.

Τέλος, το τρίτο μας ερευνητικό ερώτημα, σε ποιο βαθμό μπορούν οι φοιτητές ξένης γλώσσας και φιλολογίας να δημιουργήσουν ιστορίες με τα ψηφιακά εργαλεία, απαντήθηκε όχι μόνον από την ποικιλία των ατομικών ψηφιακών εργασιών που παραδόθηκε (βλ. Παράρτημα), αλλά και από την κατάλληλη επιλογή των στοιχείων που θα μεταφέρουν επιτυχώς το μήνυμα της ιστορίας. Ο σωστός σχεδιασμός οδηγεί σε ικανοποιητική κατανόηση και επίδραση των όσων προβάλλονται. Η διαδικασία προετοιμασίας είναι εξίσου σημαντική όσο και το τελικό προϊόν.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για ουσιαστική μάθηση και αυθεντικές δημιουργίες με δημιουργικό τρόπο, για προσωπική και εξατομικευμένη εμπάθυνση σε γνωστικά αντικείμενα και έννοιες, για μετάδοση μηνυμάτων και εμπειριών. Είναι το διδακτικό ψηφιακό εργαλείο ενεργούς ενασχόλησης και σύνδεσης των προσωπικών βιωμάτων και συναισθημάτων με τη γνώση. Η διαδραστικότητα και η συμμετοχικότητα, η μη γραμμικότητα, η ευελιξία αποτελεσμάτων (Barber, 2016) αλλά και η διακίνηση νοημάτων και συναισθημάτων με την αμεσότητα και την πολυτροπικότητα που προσφέρουν τα σύγχρονα πολυμέσα (Robin, 2006) καθιστούν αυτή την πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία της διδασκαλίας απαραίτητη για την επαφή των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας- και όχι μόνον- με απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και αυξημένη επάρκεια στο γνωστικό τους αντικείμενο για την επιτυχή μετάδοση της γνώσης. Από την εμπειρική μας έρευνα έγινε κατανοητό το ενδιαφέρον των φοιτητών για καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και αξιοποίηση των ατομικών τους προϊόντων, για διασύνδεση γνώσεων ή γνωστικών αντικειμένων, για ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και

γραπτού/ προφορικού λόγου και για εύρεση καίριων μαθησιακών στρατηγικών που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Οι δημιουργοί των ψηφιακών αφηγήσεων μεταφέρουν και αναδεικνύουν γεγονότα και συλλογισμούς με συγκεκριμένη ταυτότητα για να επεξεργαστούν ένα θέμα και με την προσωπική τους ερμηνεία να διαμορφώσουν ατομική και συλλογική ταυτότητα. Είναι μια προσέγγιση που ειδικά στην ξενόγλωσση διδασκαλία – εκμάθηση μπορεί να αναδείξει την ιδιαίτερη σημασία του πνευματικού, συναισθηματικού, αξιακού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου αλλά και να εμπλουτίσει τις νοητικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές πτυχές της προσωπικότητας των μαθητών (Γύφτουλα, 2019). Η ίδια συνεχίζει υποστηρίζοντας πως με το να εμπλέξουμε τους μαθητές σε προσωπική, διαφοροποιημένη και δημιουργική πολυτροπική έκφραση μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν την ευκαιρία αλλά και τη δυνατότητα να εκφράσουν γλωσσικά και δημιουργικά τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους σε ένα περιβάλλον αυθεντικών μαθησιακών συνθηκών και περιβαλλόντων.

Βιβλιογραφία

- Abdel-Hack M.E & Helwa H.S.A-H (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161) Vol. 5(1) pp. 8-41, January, 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.011>
- Alderman, N., 2013, How interactive technology is transforming storytelling. <http://m.guardian.co.uk/culture-professionalsnetwork/culture-professionals-blog/2013/jul/12/interactive-technology-transformstorytelling-fiction>
- Barber, J.F. (2016). Digital storytelling. New opportunities for humanities scholarship and pedagogy, *Cogent Arts & Humanities*, 3.
- Βασιλοπούλου, Λυγερή – Μαρία. (2017). Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων στο δημοτικό. Μία μελέτη περίπτωσης. Διπλωματική εργασία. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3862/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%202017%20-%20%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%9B%CE%A5%CE%93%CE%95%CE%A1%CE%97.pdf?sequence=1&is-Allowed=y>
- Γύφτουλα, Γ. (2019). Ψηφιακή αφήγηση: παραδείγματα εφαρμογής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο (Μητσικοπούλου, επιμ.) *Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς*

για τις Ξένες Γλώσσες: Επιμορφωτικό Υλικό Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ (Β' τόμος, 1η έκδοση Μάιος 2019). Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος» και ΙΕΠ, 75-82.

Campbell, T.A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom Going beyond entertainment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 69, 385-393.

Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated Arts education. *The International Journal of Arts Education*, 33-50.

Colwell, J. & Hutchison, A.C. (2015). Supporting teachers in integrating digital technology into language arts instruction to promote literacy. *Journal of Digital Learning on Teacher Education*, 31 (2), 56-63.

Coventry, M. (2008) Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 205-219

Di Blas, N. & Paolini, P. (2013). Beyond the School's Boundaries: PoliCultura, a Large-Scale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.

Foley, L.M (2013). Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms. PhD Thesis, Unpublished. USA: University of Arizona State.

Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre- service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *JL. Of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18 (4), 405-428.

Hung C.M., Hwang, G.J., Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15(4): 368–379

Θεοδοσιάδου, Δ. (2017). Ψηφιακή Αφήγηση: Σχεδίαση και Υλοποίηση Σεμιναρίου για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της Ανάπτυξης Διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης. Διπλωματική εργασία. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20463/4/TheodosiadouDimitraMsc2017.pdf>

Kamla-Raj (2015). The Effect of the Digital Storytelling Method on Pre-Service Teachers' Creative Writing Skills. *Anthropologist*, 20(1,2): 215-222

Κοταδάκη, Μ. (2019). Ψηφιακή αφήγηση: είδη, εργαλεία και χρησιμότητα στην ξενόγλωσση τάξη. Στο (Μητσικοπούλου επιμ.) Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες: Επιμορφωτικό Υλικό Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β'

- επιπέδου ΤΠΕ (Β' τόμος, 1η έκδοση Μάιος 2019). Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος» και ΙΕΠ, 61-74.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μεϊμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Λουτράκι, Αθήνα, 4-6 Νοεμβρίου.
- Μητσιοπούλου, Β. (2019). Ψηφιακή αφήγηση - είδη, εργαλεία και χρησιμότητα. Στο (Μητσιοπούλου, επιμ.) *Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες: Επιμορφωτικό Υλικό Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ (Β' τόμος, 1η έκδοση Μάιος 2019)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος» και ΙΕΠ, 51-59.
- Mokhtar, N.H., Halim M.F.A. & Kamarulzaman, S.Z.S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 163–169.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338–356.
- Οικονομίδου Β. (2019). Η χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο (Μητσιοπούλου, επιμ.) *Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες: Επιμορφωτικό Υλικό Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ (Β' τόμος, 1η έκδοση Μάιος 2019)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος» και ΙΕΠ, 81-92.
- Ohler, J. B. (2013). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity (second edition). *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.
- Ohler, J. B. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age*, 63 (4), 44-47.
- Papadopoulou, S., & Spantidakis, I. (2010). The emergence of digital storytelling and multimedia technology in improving Greek language teaching learning: Challenges versus limitations. *Sino-US English Teaching*, 7 (4).
- Pardo, B. S. (2014). Digital Storytelling: A case study of the creation, and narration of a story by EFL Learners. *Digital Education Review*, 26, 74-84.
- Porter, B. (2015). Digital storytelling in the classroom. http://www.digitales.us/wp-content/uploads/2015/07/Digital_Storytelling_in_the_Classroom.pdf
- Porter, B. (2006). Beyond the craftsmanship of digital products. *Learning & Leading with Technology*. ISTE (International Society for Technology in Education). 28-31.

- Razmi, M., Pourali, S. & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.
- Robin, B.R. (2006). The educational uses of digital storytelling. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B.R.. (2016). The Power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30.
- Siew, M. T., Luck Kee, L., Najihah, M., Kemboja, I. & Noraza, Z., (2014). Technology integration in the form of digital storytelling: mapping the concerns of four Malaysian ESL instructors. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 311-329, DOI: 10.1080/09588221.2014.903979
- Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης Γ., (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο, στα πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, 521-528, Κόρινθος 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Sadik, A., (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Tech Research Dev*, 56, 487-506.
- Snelson, C. & Sheffield, A. (2009). Digital storytelling in a Web 2.0 world. *ResearchGate. Storycenter*. (n.d.). Our Story.
- Thang, S. M., Lee, Y. S, Najihah, M., Lin, L. K., Noraza, A. Z. & Kemboja I. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494.
- Tsigani, C. & Nikolakopoulou, A. (2018). Digital Storytelling: A Creative Writing Study in the Foreign Language Classroom. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2): 68–80.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6 (2), 76-87.
- Yang, Y. (2012). Multimodal composing in digital storytelling. *Computers and Composition*, 29, 221–238.
- Yoon, T. (2012). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELL's using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.

Zakaria, M. A., & Abdul Aziz, A. A. (2019). The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (5). 319- 332. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.22>

Παράρτημα (τίτλοι εργασιών)

El Greco	Michelangelo Buonarroti
Giacomo Leopardi	Il Futurismo
Lettere dalla Fronte	In giro per le strade di Barcellona
Dante	L'amicizia
Approccio della storia attraverso la letteratura e della letteratura attraverso il cinema	Futurismo
Gianni Rodari	Agenzia di viaggi
La storia del cinema	La vita di Dante
Abitudini italiane	La commedia italiana
Leonardo Da Vinci	Fiaba: La lepre e le tartaruga
La storia di un' insegnante della lingua italiana nel tempo della pandemia Corona- virus.	Umberto Eco
Fabrizio de André	Trachila: un piccolo ma bellissimo vill
Marco Mengoni	Calendimaggio di Assisi
Amore	Una breve storia del vino
I tre compositori dell' opera italiana	Samantha Cristoforetti: L'eroina sp italiana
L'uso del condizionale semplice	Creta
Uno fra i poliglotti migliori al mondo: Luca Lampariello	Itaca: il poema
La mia giornata	Favola di Esopo: il gatto e i topi
Cefalonia	La prima esperienza al Formula , Premio d' Italia
Notizie- il telegiornale	Il Corona-virus
Caravaggio	William Shakespeare
Quinta Dimensione	Dalla parte del mare: l' inquinamento oceani
Cesare Pavese	La nascita di un albero: una favola natura

Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την συμπερίληψη αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Μαραυγάκη Μαρία

Οικονομολόγος Π.Ε.80, Μ.Σc., ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ. Κρήτης, margio.mar@gmail.com

Κοκοσάλη Αγγελική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Πανεπιστήμιο Κρήτης, angelkok7@gmail.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Σπανάκη Ειρήνη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Κρήτης, spanakire@gmail.com

Περίληψη

Το ποσοστό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών συνεχώς αυξάνεται σε σχέση με αυτό των γηγενών μαθητών/τριών, αλλάζοντας την σύσταση της τάξης, προκαλώντας τον εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του. Η προοπτική της συμπερίληψης, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα κάθε είδους ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχολεία της πόλης του Ηρακλείου, αναφορικά με την συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στις τάξεις τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 51 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διενεργήθηκε με την συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών στις τάξεις τους, ενώ, παράλληλα φάνηκε να αναγνωρίζονται οι απαιτήσεις που υπάρχουν στη διδασκαλία τμημάτων με αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές/τριες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειοψηφία τους φάνηκε να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τις οποίες φάνηκε να έχουν υιοθετήσει στον τρόπο σκέψης τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αλλοδαποί μαθητές/τριες, συμπερίληψη, αντιλήψεις-στάσεις εκπαιδευτικών.

Abstract

The percentage of culturally diverse pupils is constantly increasing compared to that of indigenous pupils, changing the composition of the class, causing the teacher to diversify the way of teaching. The prospect of inclusion recognizes the diversity of all kinds as a part of a pluralistic society. The purpose of this research is to investigate the perceptions of primary school teachers, in schools in the city of Heraklion regarding the inclusion of foreign pupils in their classrooms. In the survey participated 51 primary school teachers and was carried out by completing questionnaires. The results of the survey highlight the positive attitudes of teachers regarding the presence of foreign students in their classrooms, while, at the same time the requirements for teaching classes with foreign and indigenous students appeared to be recognized. The vast majority of

teachers also seemed to recognize the need to apply the principles of Intercultural Education, which they seemed to have adopted in their way of thinking.

Keywords: Intercultural Education, foreign students, inclusion, perceptions-attitudes of teachers.

Εισαγωγή

Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί πολύτιμη γνώση. Γνώση που συμβάλει τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό και στην αποτελεσματική αλλαγή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και στην ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Banks, 1991 όπως αναφέρεται στο Καρανικόλα, 2015).

Από την επισκόπηση προηγούμενων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, αναδεικνύονται αντιφατικά αποτελέσματα. Σε έρευνες των Ζώνιου-Σιδέρη και Χαράμη, 1997 όπως αναφέρεται στο Ζωγράφος, 2003, σ. 228; Δραγώνα, Κουζέλης και Ασκούνη, 1997, σ. 220-282; Ιγγλέση, 1997, σ. 343), παρατηρείται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διέπονται σε μεγάλο ποσοστό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και οι μέθοδοι διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από μια μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική κατεύθυνση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε έρευνα των Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008), υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα του εμπλουτισμού της διδακτέας ύλης ώστε να συμπεριληφθεί και η έννοια της διαπολιτισμικότητας σε αυτήν.

Μελέτη της Τριανταφύλλου (2008) αναφέρει ότι, η ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής, πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής δεξιότητας στο σχολείο συνδέεται με την υπέρβαση των εθνοκεντρικών αξιών. Επίσης, έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (2008), δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την πολυπολιτισμικότητα με τρόπους αντιφατικούς και πολλαπλούς. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εστιάζει στις θετικές όψεις του κοινωνικού αυτού φαινομένου, ωστόσο, δεν απουσιάζουν και οι αρνητικές περιγραφές. Έρευνες όπως των Γουδήρα και Παλαιολόγου (2008) και Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007), επισημαίνουν ότι, πολλοί εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία συνδέουν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την περιθωριοποίηση την αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά. Συχνά τους κατηγορούν ότι ευθύνονται για το συνολικό χαμηλό επίπεδο της τάξης (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007, σ.15). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει έρευνα της Μπεκιρζόγλου (όπως αναφέρετε στο Τρέσσου και Μητακίδου, 2003, σ. 172-179), που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Σε σχετική έρευνα του Νικολάου (1999) διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολείο είναι ένα πρόβλημα, που η επίλυσή του αφορά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς έχουν κατανοήσει ότι η εκπαίδευση των παιδιών αυτών είναι πρωτίστως

δική τους υπόθεση παρά το ότι θα επιθυμούσαν μεγαλύτερη υποστήριξη, τόσο ηθική και επιστημονική όσο και σε υποδομές (Νικολάου, 1999, σ. 232).

Αξιοσημείωτη είναι και η θετική άποψη που διατυπώνουν για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και για το σεβασμό που θα πρέπει να δείχνουν για το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες. Από την άλλη, όμως, θεωρούν ότι ένας σημαντικός παράγοντας ένταξης και επιτυχίας των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο είναι η σωστή και γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η άποψη τους αυτή, αν και έρχεται σε αντίθεση με τη διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου, εντούτοις, δικαιολογείται, γιατί φανερώνει την αγωνία για τη συναισθηματική και μαθησιακή ασφάλεια του μαθητή. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, δημιουργώντας ένα κλίμα χωρίς προκαταλήψεις, και διακρίσεις, προκειμένου να έρθουν σε επαφή οι αλλοδαποί με τους γηγενείς μαθητές/τριες (Δαμανάκης, 2005, σ. 179-184).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 51 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο εντάσσεται στα δείγματα ευκολίας, από 2 δημοτικά σχολεία και 3 νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν νηπιαγωγοί (N=22) και δάσκαλοι (N=29). Το 27,5% ήταν άνδρες και το 72,5% ήταν γυναίκες, ηλικίας από 24 ετών έως και μεγαλύτερη από 50 ετών, με χρόνια υπηρεσίας από 0 έως και περισσότερα από 20 χρόνια. Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (N=3) εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις στην ειδική αγωγή, (N=4) στην διαπολιτισμική συμβουλευτική, (N=6) στην σχολή ψυχολογία, (N=1) στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και ετερότητα και τέλος, (N=37) καμία επιμόρφωση. Για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές και προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, έπειτα από σχετική ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας.

Ερευνητική Διαδικασία και Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων

Η χρήση του ερωτηματολογίου που εξασφαλίζει την ανωνυμία αποτέλεσε τον βασικό λόγο για τον οποίο επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα για ένα ευαίσθητο θέμα όσο αυτό της συλλογής των αντιλήψεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Φεβρουαρίου του 2020 και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε την πρώτη εβδομάδα του Μαρτίου. Αρχικά, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς, 5 νηπιαγωγούς και 5 δασκάλους και στη συνέχεια, διανεμήθηκαν 51 ερωτηματολόγια προς τελική συμπλήρωση. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα και τα 51 ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για την τήρηση της ηθικής

και της δεοντολογίας, διασφαλίζοντάς την εμπιστευτικότητα των προσωπικών τους δεδομένων.

Το πρόγραμμα που επιλέχθηκε για τις στατιστικές αναλύσεις και την επεξεργασία των δεδομένων είναι το SPSS 21st edition κατάλληλο για τις Κοινωνικές Επιστήμες. Για την στατιστική επεξεργασία, σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, εξήχθησαν Μέσοι Όροι (ΜΟ) και Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκε το T-Test για ανεξάρτητα δείγματα και το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis Test για την σύγκριση μέσων όρων. Επίσης έγιναν συσχετίσεις των παραγόντων που επηρεάζουν την συμπερίληψη όπου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Για τους στατιστικούς ελέγχους, υιοθετήθηκε για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,05$ για τις συσχετίσεις υιοθετήθηκε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,01$.

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πενταβάθμιας κλίμακας Likert, με βαθμό συμφωνίας από το 1 «διαφωνώ πλήρως» έως και το 5 «συμφωνώ απόλυτα». Οι ερωτήσεις αυτές επιλέχθηκαν από ερωτηματολόγια που περιλαμβάνονται σε δύο μεταπτυχιακές εργασίες με τίτλο «*Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το “Άλλο”*» (Βασιλειάδης, 2012), «*Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία στις πολυπολιτισμικές τάξεις*» (Αλεξιά, 2018) και μία δημοσιευμένη έρευνα «*Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την σχολική πραγματικότητα των παιδιών-προσφύγων*» (Σγούρα, Μάνεσης, και Μητροπούλου, 2018). Βάση αυτών των ερευνών δημιουργήθηκε ένα νέο τροποποιημένο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ερωτηματολόγιο, το οποίο δομήθηκε σε τέσσερις άξονες: α) ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην συμπερίληψη αλλοδαπών μαθητών/τριών, β) ο σχεδιασμός και η οργάνωση της σχολικής ύλης καθώς και τα εμπόδια που συναντά ο εκπαιδευτικός, γ) τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών/τριών, και δ) στάσεις αναφορικά με τη συμπερίληψη αλλοδαπών μαθητών/τριών. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του με τον δείκτη Cronbach Alpha ο οποίος υπολογίστηκε στα 0,63 και κρίνεται ικανοποιητικός σύμφωνα με τις διερευνητικής φύσεως έρευνες (Devellis, 1991).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν και υποστηρίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας. Ανεξάρτητα από το φύλο, τη δομή, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές και την επιμόρφωση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε να διαπνέονται από θετικές στάσεις ως προς την παρουσία πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων στις τάξεις, ενώ παράλληλα φάνηκε να αναγνωρίζονται οι απαιτήσεις που υπάρχουν στη διδασκαλία τμημάτων με αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές/τριες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην μεγάλη πλειοψηφία τους φάνηκε να αναγνωρίζουν μέσα από τις απαντήσεις τους τη σημασία και την αναγκαιότητα για

εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τις οποίες φάνηκε να έχουν υιοθετήσει στον τρόπο σκέψης τους όσον αφορά τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο διερεύνησης αυτών των ερωτημάτων, μετά από τις συγκρίσεις που έγιναν μεταξύ των αξόνων που επηρεάζουν τη συμπερίληψη, τα αποτελέσματα κατά αντιστοιχία με τα ερωτήματα που τέθηκαν δείχνουν:

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό συσχετίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών σε σχέση με την συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών/τριών;

Ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας $p=0,023<0,05$, που δείχνει την θετική συσχέτιση $r=0,322$, που υπάρχει ανάμεσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών.

Στο δεύτερο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την συμπερίληψη;

Η θετική συσχέτιση $r=0,369$, ανάμεσα στα χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, με βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p=0,009<0,01$.

Στο τρίτο ερώτημα: Τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών/τριών επηρεάζουν τον σχεδιασμό και τα εμπόδια της διδασκαλίας σε σχέση με τη συμπερίληψη;

Υπάρχει επίσης, θετική συσχέτιση $r=0,456$ ανάμεσα στο σχεδιασμό και εμπόδια διδασκαλίας με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, με βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p=0,001<0,01$.

Στο τέταρτο ερώτημα: Κατά πόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών/τριών;

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p=0,028<0,05$.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις παραπάνω επισημάνσεις προκύπτει το συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας έχουν θετική στάση απέναντι στην ετερότητα. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι παρόλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, το έργο τους επηρεάζεται θετικά από τη συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών στην τάξη τους, επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα και συμφωνεί με ευρήματα μέρους ερευνών που έχουν γίνει στο παρελθόν (Νικολάου, 1999; Δαμανάκης, 2005; Βασιλόγιαννης, 2018).

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε επίσης ότι, τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών σχετίζονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού και επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την συμπερίληψη. Παρόμοια ευρήματα αναδεικνύονται, με κάποιες διαφοροποιήσεις, σε έρευνες των Γουδήρα και Παλαιολόγου (2008) και Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007), στις οποίες διαφαίνεται, ότι στους εκπαιδευτικούς επικρατεί η αντίληψη ότι οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών/τριών οδηγούν σε αποκλίνουσες ή παραβατικές μορφές συμπεριφοράς. Πολλοί επίσης εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία αποδίδουν χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, σχολική αποτυχία και επιπλέον συνδέουν τους

αλλοδαπούς μαθητές/τριες με την περιθωριοποίηση, την αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά. Πολλές φορές τους αποδίδουν και την κατηγορία ότι ευθύνονται για το συνολικό χαμηλό επίπεδο της τάξης (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007, σ.15).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης αναγνωρίζουν τη συσχέτιση της σχολικής ύλης και των αναλυτικών προγραμμάτων σε σχέση με την συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Με αυτό φαίνεται να συμφωνεί και η έρευνα των Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008), στην οποία αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης ώστε να συμπεριληφθεί και η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας σε αυτήν (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008, σ.55).

Στην Ελλάδα είναι περιορισμένες οι έρευνες με αντικείμενο τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες και έχουν αναδείξει μια σειρά αντιφάσεων μεταξύ των απόψεων (Ασκούνη και Ανδρούσου, 1998 όπως αναφέρεται στο Μάγος, 2004). Ενώ, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια εικόνα της τάξης όπου οι αλλοδαποί μαθητές/τριες έχουν συμπεριληφθεί πλήρως, η επιτόπια παρατήρηση διαπιστώνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές/τριες είναι σε μεγάλο βαθμό απομονωμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων και των καθημερινών στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές/τριες είναι κοινή διαπίστωση και άλλων ερευνών (Dragonas et al., 1999; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 όπως αναφέρεται στο Μάγος, 2004; Unicef, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουν υψηλή ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχουν θετική στάση προς τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες και ευνοούν τις επαφές και την επικοινωνία των αλλοδαπών μαθητών/τριών με τους γηγενείς, δεδομένα που έρχονται σε συμφωνία με έρευνα του Νικολάου (2000). Οι εκπαιδευτικοί στην μεγάλη τους πλειοψηφία τείνουν να εξασφαλίζουν στις τάξεις τους κλίμα συνεννόησης, δικαιοσύνης και αποδοχής, χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές/τριες, δεδομένα που επίσης έρχονται σε συμφωνία με έρευνα του Κυπριανού (2008).

Εμπειρικά δεδομένα για την εξέταση εννοιών παρόμοιων με την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, δηλώνουν πολιτισμικά ευαίσθητοι, ωστόσο διατηρούν αντικρουόμενους τρόπους για την αντίληψη της διαπολιτισμικότητας (Chraniotis and Arvanitis, 2018; Kaldi et al., 2018; Καραγιάννη, 2017; Sakka, 2010; Tsaliki, 2017 όπως αναφέρεται στο Αντωνάκου, 2020).

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μια σημαντική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο να ξεπεραστούν προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στη σχολική τάξη είναι η ενίσχυση του θεωρητικού υπόβαθρου και η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αποτελεί αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι σε κάποιες έρευνες δηλώνουν πως δεν έχουν διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Λόγω αυτής της ανεπάρκειας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τρόπο

διαχείρισης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές/τριες μέσα στην τάξη (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017; ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017; Μπαλαμπανίδου και Ποζουκίδης, 2010; Παπαχρήστος, 2009 όπως αναφέρεται στο: Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου, 2018). Δηλώνουν επίσης δυσκολία στην αξιοποίηση μαθητοκεντρικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, οι οποίες θα μεγιστοποιήσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας όλων των μελών της ομάδας (Μαρτιμιανάκη, 2015; Μπελαδάκης, 2015; Νικολάου, 2011 όπως αναφέρεται στο Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου, 2018).

Η απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών και η αναγκαιότητα της αντίστοιχα, σε θέματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην τάξη αναδεικνύεται μέσα από μια σειρά ερευνών (Angelis and Goudiras, 2001; Δαμανάκης, 1997; Παπαχρήστου και Γιανόγκονα, 2001; Κοσσυβάκη, 2003 όπως αναφέρεται στο Μάγος, 2004).

Προτάσεις

Η συμπερίληψη στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας, θέτει προκλήσεις στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και αφορά όλους όσους εμπλέκονται και έχουν ενεργό ρόλο σε αυτήν. Η συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής έχει αναδειχτεί και από τους ίδιους/ες τους εκπαιδευτικούς, ως σημαντική παράμετρος, καθώς, αυξάνει την διαπολιτισμική τους ενημερότητα. Σε επίπεδο επιμόρφωσης είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να μυηθεί σε μεθόδους, τεχνικές της συμβουλευτικής με στόχο να αναπτύξει τις διαπροσωπικές του ικανότητες ούτως ώστε να μπορεί να χειριστεί με ενσυναίσθηση τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η βιωματική και όχι μόνο η ακαδημαϊκή επιμόρφωση, που αξιοποιεί την τέχνη, τη λογοτεχνία, την τεχνολογία και το παιχνίδι, πιθανά να προσδώσει ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους, πολύ κρίσιμο είναι, η επιμόρφωση αυτή να τους παρέχει την δυνατότητα να κατανοήσουν την έννοια της συμπερίληψης. Στο περιβάλλον αυτό είναι δεδομένο ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού έργου. Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, διαθεματική προσέγγιση της σχολικής ύλης και παιχνίδια ρόλων, συμβάλλουν στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα ήταν θετικό, αν οι προτάσεις αυτές, ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους να μετατρέψουν την κλασσική διδασκαλία σε συμπεριληπτική, με σκοπό την άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων.

Βιβλιογραφία

Αντωνάκου, Χ. (2020). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της πολυπολιτισμικής επάρκειας και της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Αλεξιά, Θ. (2018). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στις πολυπολιτισμικές τάξεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αιτωλοακαρνανίας και Ν. Αχαΐας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία ΠΤΔΕ Πατρών.
- Βασιλειάδης, Κ. (2012). *Κυρίαρχη ιδεολογία και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το «Άλλο» και οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική πράξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία ΑΠΘ, Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο www.researchgate.net/publication/304498538 προσπελάστηκε, 12/02/20.
- Βασιλόγιαννης, Α. (2018). Εκτιμήσεις Εκπαιδευτικών της Σιβιτανιδείου Σχολής για τις Επιδόσεις των Αλλοδαπών Μαθητών. *Αθήνα Διεθνές περιοδικό "C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης"* Διαθέσιμο στο http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/vasilogiannis-athanasios/%CE%B1ppraisals-of-sivitanidios-school-teachers-for%20foreign-learners-performance-vasilogiannis-a.htm#_Toc526951974 προσπελάστηκε, 21/04/20.
- Γουδήρας, Δ., & Παλαιολόγου, Ν. (2008). *Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: Μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΟΕΠΕΚ. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1132> προσπελάστηκε, 2/03/20
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα. Gutenberg
- Δραγώνα, Θ., Κουζέλης, Γ. & Ασκούνη, Ν. (1997). Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., (1997), *Τι είν' η πατρίδα μας Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 220-282.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2008). *Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Αναθέτουσα Αρχή: Οργάνωση Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζωγράφος, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ.Δαρδανός.
- Ιγγλέση, Χ. (1997). «Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων»: *Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια σ.323-343

- Καρανικόλα Α., Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.*
- Κυπριανός, Π. (2008). Ετερότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες και εκπαιδευτικοί. *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (επιμ. Τσελεπή-Γιαννάτου, Ε.) τ.β' σ. 304-316.
- Μάγος, Κ (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- Μπεκιρζόγλου, Μ. (2003). '...είναι φυσιολογικά παιδιά, όπως ακριβώς και τα ελληνόπουλα. Καμία διαφορά.' στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.*
- Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση το Ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και Διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278> προσπελάστηκε, 12/02/20.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Αθήνα: ΕΚΚΕ.*
- Τριανταφύλλου, Α. (2008). *Εκπαίδευση στην πολυγλωσσία: ένα στοίχημα για την αναγνώριση της ετερότητας. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας. Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου 40, Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.*

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- DeVellis, R., F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications*. (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Unicef (2001). «Ο ρατσισμός ζει ανάμεσά μας. Η Unicef για την εξάλειψη των διακρίσεων», Unicef και Κόσμος, 45, 32-38.

Κίνητρα μάθησης και αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

Μπούγας Άγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., bougasaggelos@gmail.com

Περίληψη

Σε κάθε τομέα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά ο όρος «κίνητρο» συναντάται. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ένα πολύ σημαντικό θέμα αυτό του ρόλου των κινήτρων των μαθητών στην εκπαίδευσή τους αλλά και τους τρόπους που αυτά αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η κινητοποίηση των μαθητών για μάθηση αποτελεί μια σύνθετη δομή με πολλά επίπεδα. Γίνεται αναφορά σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα μάθησης και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης τους από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην κινητοποίηση των μαθητών στην προσπάθειά τους να κυνηγήσουν τους στόχους τους.

Λέξεις-Κλειδιά: κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα, εσωτερικά κίνητρα, μάθηση

Εισαγωγή

Τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης, τα οποία καλλιεργούνται στους μαθητές και τους χαρακτηρίζουν, θεωρούνται στις μέρες μας ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επηρεάζουν το αντικείμενο της μάθησης, αλλά και τον τρόπο και τον χρόνο απόκτησης της νέας γνώσης (Covington, 1992).

Τα κίνητρα σε συνδυασμό με τη μάθηση προάγουν τη σχολική επίδοση καθώς η μάθηση μας προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες ενώ τα κίνητρα δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να δεχτούμε αυτές τις γνώσεις (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008).

Η παρακάτω εργασία διαρθρώνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αποτυπώνεται η αξία που έχει λάβει το κίνητρο ως βασικός παράγοντας για την επίτευξη της μάθησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη επισκόπηση των σύγχρονων εναλλακτικών θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης και τον τρόπο που αυτά αξιοποιούνται μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς.

Ξεκινώντας από τη θεωρία του Maslow, όπου οι δράσεις ωθούνται από κίνητρα, με σκοπό να ικανοποιηθούν συγκεκριμένες ανάγκες που περιγράφονται με όρους ιεραρχίας, περνάμε στην θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αναφέροντας τις τρεις βασικές ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν από τους μαθητές για την ανάπτυξη των κινήτρων ακαδημαϊκής επίτευξης, στη συνέχεια αναλύουμε την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, μιας έννοιας που θεωρείται ότι μαζί με το κίνητρο προάγει τη μάθηση και καταλήγουμε στη θεωρία του στόχου επίτευξης.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε πως γενικά τα άτομα με ισχυρά κίνητρα επιτυγχάνουν σε υψηλότερα επίπεδα.

Ο ρόλος των κινήτρων του μαθητή στην εκπαίδευσή του

Τα κίνητρα ενεργοποιούν, καθοδηγούν και διατηρούν μια συμπεριφορά. Είναι η σπίθα, ό,τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο για να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα από την αρχή έως την ολοκλήρωσή της (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999).

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για τα κίνητρα οι οποίοι συγκλίνουν στο ότι, το «κίνητρο είναι οτιδήποτε θέτει κάτι σε κίνηση, κάθε τι που δραστηριοποιεί έναν ζωντανό οργανισμό», (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009) και αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για να παραμείνουν «ζωντανοί» οι μαθητές σε ένα περιβάλλον μάθησης (Bolliger et al., 2010).

Τα κίνητρα μπορεί να είναι εγγενή ή επίκτητα και ανάλογα με το τι εξυπηρετούν να είναι φυσιολογικά, βιολογικά και ψυχολογικά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Τα κίνητρα επηρεάζουν:

- Τον βαθμό αξιοποίησης των ήδη διαθέσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Τον βαθμό απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων
- Τον βαθμό μεταβίβασης των γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέες καταστάσεις.

Η αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται κυρίως από τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης.

Στην τάξη, τα κίνητρα αναφέρονται στις υποκειμενικές εμπειρίες των μαθητών και ειδικότερα στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, καθώς και στις αιτίες, που τους οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές (Brophy, 1998). Τα κίνητρα αποτελούν βασικό συστατικό της σχολικής πράξης διότι επηρεάζουν τη σχολική μάθηση. Βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι και τα προσδιορίζουν ως εσωτερικά ή εξωτερικά.

Όπως αναφέρει ο Χαραλαμπίδης (1984), ως εσωτερικά κίνητρα μπορούν να χαρακτηρισθούν τα παρακάτω:

- Γνωστικά κίνητρα τα οποία σχετίζονται με την ευχαρίστηση που αισθάνονται οι μαθητές από την ενασχόληση τους με δραστηριότητες ακαδημαϊκής επίτευξης.
- Κίνητρα αυτοέκφρασης τα οποία έχουν σχέση με την ανάγκη απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων συμβάλλοντας ο ίδιος ο μαθητής.
- Κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, όπου ο μαθητής πρέπει να πιστεύει στη βελτίωση του εαυτού του για να επιτύχει κοινωνική επιδοκιμασία για να πετύχει έτσι αυτοεκτίμηση.

- Κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων τα οποία ανταποκρίνονται στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις.
- Κίνητρα που βασίζονται σε φυσιολογικές ανάγκες όπως η πείνα, η δίψα, ο ύπνος και η ισορροπία διαφόρων μηχανισμών που εξασφαλίζουν στον οργανισμό μια φυσιολογική ανάπτυξη.

Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε ενίσχυση από ερεθίσματα που δεν ανάγονται στο εξωτερικό περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Τα εξωτερικά κίνητρα, από την άλλη πλευρά, διακρίνονται σε θετικά και αρνητικά. Θετικά είναι εκείνα τα κίνητρα που ενεργοποιούν ευχάριστα το άτομο, όπως βραβεία, έπαινοι, διακρίσεις, αμοιβές κ.α. Αρνητικά θεωρούνται τα κίνητρα εκείνα που οδηγούν το άτομο στην αποφυγή συγκεκριμένης συμπεριφοράς μέσω του εξαναγκασμού ή της πρόκλησης δυσάρεστων καταστάσεων. Τέτοιου είδους κίνητρα μπορεί να είναι οι ποινές, οι προσβολές, οι τιμωρίες κ.α. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2009).

Η σημασία του προσδιορισμού της συμπεριφοράς σε εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα είναι μεγάλη, γιατί αν το άτομο αποδίδει μία συμπεριφορά σε εσωτερικούς λόγους, είναι πρόθυμος να εμπλακεί σε ποικίλες δραστηριότητες, αισθάνεται ευχαρίστηση όταν επιλέγει προκλητικά έργα, επεξεργάζεται σε βάθος έννοιες και αναπτύσσει τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης, ενώ αν την αποδίδει σε εξωτερικούς θα την εκδηλώνει μόνο υπό την παρουσία αμοιβής (Ryan & Deci, 2000).

Ένας μαθητής κινητοποιείται εξωτερικά εάν υιοθετεί μια συμπεριφορά με σκοπό να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή όπως υψηλούς βαθμούς, υλικές αμοιβές ή και αναγνώριση. Τα εξωτερικά κίνητρα έχουν άμεση σχέση με την ενίσχυση. Συχνά ο μαθητής πρέπει να δελεαστεί από κάτι, επιλέγει εύκολα έργα και ασκεί επιφανειακή επεξεργασία (Deci et al., 2006).

Επισκόπηση σύγχρονων εναλλακτικών θεωρητικών προσεγγίσεων για τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης και τον τρόπο αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη

Αναπτυξιακή Ψυχολογία

Η θεωρία του Maslow (1970)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow (1970) οι άνθρωποι εμφανίζονται παρακινούμενοι από τις ανάγκες τους οι οποίες μπορούν να καταταχθούν σε πέντε κατηγορίες:

1. τις φυσιολογικές ανάγκες
2. τις ανάγκες ασφάλειας
3. τις κοινωνικές ανάγκες
4. τις ανάγκες του σεβασμού και της εκτίμησης
5. τις ανάγκες της αυτοπραγμάτωσης

Η ιεράρχηση των αναγκών δε σημαίνει μόνο ότι οι ανάγκες έλλειψης έχουν προτεραιότητα έναντι των αναγκών ανάπτυξης. Κάθε μία ανάγκη η οποία βρίσκεται σε ένα χαμηλότερο μέρος της κλίμακας έχει απόλυτη προτεραιότητα για να ικανοποιηθεί σε σχέση με κάποια άλλη η οποία είναι πιο ψηλά στην ιεραρχία (Κάντας, 1998).

Προτάσεις εφαρμογής από τον εκπαιδευτικό στην τάξη

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, ώστε να διαμορφώνει ανάλογα τη μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε κάθε φορά που ένας μαθητής ικανοποιεί μία ανάγκη κατώτερου επιπέδου αισθάνεται στη συνέχεια την ανάγκη να ικανοποιήσει μία ανώτερου επιπέδου. Μια ανάγκη, που ικανοποιείται, παύει να λειτουργεί ως κίνητρο και μια ανάγκη, όταν σταματήσει να ικανοποιείται, πάλι αποτελεί κίνητρο συμπεριφοράς. Όσον αφορά την ανάγκη αυτοπραγμάτωσης ο Maslow υποστηρίζει πως μόνο λίγοι άνθρωποι επιτυγχάνουν να την ικανοποιήσουν.

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται στην ιδέα ότι οι μαθητές όταν επιλέγουν οι ίδιοι αυτόνομα τις δραστηριότητές τους, όταν έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο και μπορούν να κάνουν επιλογές προς τις κατευθύνσεις που οι ίδιοι επιθυμούν, όταν νιώθουν επαρκείς και απολαμβάνουν την ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου γύρω τους μέσα από ελκρινείς σχέσεις με τους άλλους, τότε ικανοποιούν τις τρεις βασικές ανάγκες που πρέπει να πληρούνται για την επίτευξη της αυτορρύθμισης, των κινήτρων και της προσωπική ευημερίας (Deci & Ryan, 1985).

Προτάσεις εφαρμογής από τον εκπαιδευτικό στην τάξη

- *Ευκαιρίες και δυνατότητες επιλογών στα παιδιά.*
- *Οι κανόνες και οι οδηγίες κυρίως ως μηχανισμοί διευκόλυνσης των παιδιών να επιτύχουν τους στόχους τους (όχι ως μηχανισμοί ελέγχου).*
- *Αξιολόγηση όχι ως κρίση της ικανότητας, αλλά κυρίως ως πληροφόρηση για την προσωπική πρόοδο μαζί με ανατροφοδότηση.*
- *Περιορισμός των εξωτερικών αμοιβών, ειδικά όταν υπάρχει εσωτερικό*
- *κίνητρο / αξιοποίηση του επαίνου στα πλαίσια της επανατροφοδότησης.*
- *Παροχή κριτηρίων στους μαθητές με στόχο την αυτο-αξιολόγηση.*
- *Έμφαση στην εσωτερική αξία μιας μαθησιακής δραστηριότητας και περιορισμός της έμφασης στην αξία της ως μέσου απόκτησης εξωτερικών αμοιβών (π.χ., αναφορά στη σχέση της δραστηριότητας με την καθημερινή ζωή).*

Πεποιθήσεις Αυτο-αποτελεσματικότητας

Ο Bandura(1997) υποστήριξε ότι η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται τόσο από περιβαλλοντικούς παράγοντες όσο και από προσωπικά χαρακτηριστικά. Οι πεποιθήσεις ενός παιδιού για το πόσο τα καταφέρνει σε μια συγκεκριμένη κατηγορία έργου

καθώς και τις προσδοκίες που αναπτύσσει για επιτυχία ή αποτυχία κατά την ανάληψη μιας δραστηριότητας είναι στοιχεία αυτής της θεωρίας της αυτο-αποτελεσματικότητας (Urdan & Schoenfelder, 2006, όπ. αναφ. στο Pajares, 1996, Schunk & Miller, 2002).

Οι Pintrich & De Groot (1990) κατηγοριοποίησαν τα κίνητρα μάθησης σε τρεις διαστάσεις που συνδέονται με τη μάθηση: τις προσδοκίες, την αξία και τα συναισθήματα.

Κυρίαρχη δομή του στοιχείου της προσδοκίας είναι η αυτεπάρκεια η οποία ασχολείται με τις πεποιθήσεις των ανθρώπων για την ικανότητά τους να παράγουν δεδομένα επιτεύγματα (Bandura, 1997). Όταν οι μαθητές αισθάνονται σίγουροι ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε μια εργασία είναι πιθανότερο να επιλέξουν να προσπαθήσουν για αυτή την εργασία. Οι μαθητές που αμφιβάλλουν ότι έχουν τη δυνατότητα να τα καταφέρουν είναι λιγότερο πιθανό να επιλέξουν να συμμετάσχουν ή να αναλάβουν μια σημαντική προσπάθεια σε αυτή, ειδικά αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Προτάσεις εφαρμογής από τον εκπαιδευτικό στην τάξη

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση υψηλών πεποιθήσεων αυτού – αποτελεσματικότητας στην τάξη μέσα από τη διαμόρφωση ιστορικού επιτυχιών και την εξασφάλιση της κατανόησης βασικών δεξιοτήτων, παροχής βοήθειας σε δύσκολα έργα αλλά και ανάθεση διαφορετικών έργων.

Μέσα από έναν μηχανισμό επανατροφοδότησης και παροχής μηνυμάτων σχετικών με την αποτελεσματικότητα και τέλος μέσα από την ενίσχυση των πεποιθήσεων επιτυχίας των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο με την ανάθεση δύσκολων αλλά επιτεύξιμων έργων, ένδειξη εμπιστοσύνης, παρότρυνση να παρατηρήσουν άλλους συμμαθητές τους που αρχικά είχαν δυσκολίες αλλά τα κατάφεραν κλπ.

Θεωρίες Στόχων Επίτευξης

Οι στόχοι είναι μια σημαντική διάσταση των κινήτρων γιατί προϋποθέτουν δράση εκ μέρους τους ατόμου, γνωστικές διεργασίες για την επίτευξη τους και καταβολή προσπάθειας και επιμονής.

Υπάρχουν τρία είδη στόχων επίτευξης (Elliot & Church, 1997).

1. *Οι Στόχοι Μάθησης*
2. *Οι Στόχοι Επίδοσης-Προσέγγισης*
3. *Οι Στόχοι Επίδοσης-Αποφυγής*

Οι στόχοι μάθησης προσανατολίζουν προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από το ενδιαφέρον και την προσπάθεια που καταβάλουν για μάθηση ενώ στόχο αποτελεί η βελτίωση του εαυτού.

Οι στόχοι επίδοσης – προσέγγισης προσανατολίζουν προς τους υψηλούς βαθμούς, ενώ η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από την ικανότητα κάποιου να είναι καλύτερος από τους άλλους στην τάξη προσδίδοντας έτσι έμφαση στην κοινωνική σύγκριση.

Οι στόχοι επίδοσης - αποφυγής προσανατολίζουν στην καλή επίδοση του μαθητή στην τάξη για να μη φανεί κατώτερος των άλλων με στόχο να αποτελεί η αποφυγή της αποτυχίας και εδώ δίδεται έμφαση στην κοινωνική σύγκριση.

Επιπρόσθετα, ο Nicholls(1984) προσθέτει με τις απόψεις του έναν νέο προσανατολισμό των στόχων επίτευξης, αυτόν της αποφυγής της εργασίας, την επιδίωξη των μαθητών να περάσουν τον χρόνο τους στο σχολείο με όσο το δυνατό λιγότερο κόπο(Butler & Shibaz, 2008).

Προτάσεις εφαρμογής από τον εκπαιδευτικό στην τάξη

Τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως προσπάθειες επίτευξης στόχων. Μαθητές με στόχους μάθησης είναι προσανατολισμένοι στη δραστηριότητα και τη μάθηση και αφοσιωμένοι στην ικανότητα.

Εκτός από τα δυο είδη στόχων υπάρχει και ένας τρίτος, ο στόχος αποφυγής εργασίας ο οποίος χαρακτηρίζεται από αποφυγή καταβολής προσπάθειας. Οι μαθητές με τέτοιου είδους στόχους κάνουν το ελάχιστο δυνατό και αποφεύγουν προκλητικές δραστηριότητες λόγω αποφυγής της αποτυχίας. Με λιγότερες αμοιβές το παιδί είναι πιο ελεύθερο να επιλέξει στόχους που επιβεβαιώνουν κάποια επιτεύγματα με λιγότερη προσπάθεια.

Από τη θεωρία επίτευξης στόχων απορρέει το κίνητρο επίτευξης. Το κίνητρο επίτευξης αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου για τη βίωση επιτυχίας και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια και τις ικανότητες (Slavin,2018).

Απαιτούνται τρεις αναγκαίες συνθήκες για τη διέγερση του κινήτρου επίτευξης:

1. *Το άτομο να θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για το αποτέλεσμα*
2. *Να έχει γνώση του αποτελέσματος*
3. *Να αναλαμβάνει ρίσκο όσον αφορά τις πιθανότητες επιτυχίας*

Η ύπαρξη υψηλών κριτηρίων είναι σημαντική γιατί απ' αυτά κρίνεται η επίδοση (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999).

Συμπεράσματα

Τα κίνητρα καθοδηγούν τη συμπεριφορά του μαθητή προς τον στόχο, αυξάνουν την προσπάθεια που αυτός καταβάλει, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, βελτιώνει τη γνωστι-

κή επεξεργασία και κινείται με επιμονή προς την επίτευξη του στόχου του και κατά συνέπεια στην επιτυχέστερη μάθηση

Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να κατανοεί τους μαθητές του και ν' ανακαλύπτει τους τρόπους με τους οποίους παρωθούνται. Παράλληλα είναι ανάγκη να δείχνει ευαισθησία στις ανάγκες τους και ευστροφία στην τιθάσευση των κινήτρων τους, τα οποία πρέπει να κατευθύνονται σε επιθυμητούς στόχους(Τριλιανός,1993).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προκαλούν στους μαθητές μια γοητεία για τη μάθηση. Να συνδέουν το μάθημα με τη ζωή και τον κόσμο. Να τους παρέχουν ουσιαστική και προκλητική εργασία, να τους επιτρέπουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη πάνω στην εργασία τους, και να τους παρέχουν φροντίδα και υποστήριξη. Με τον τρόπο αυτό θα τονώνουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών τους, θα ενθαρρύνουν την αυτονομία τους και θα προσδίδουν θετική ανατροφοδότηση.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self- efficacy in changing societies* (pp. 1-45). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55, 714-722.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.
- Covington, V. (1992). Making the grade: a self- worth perspective on motivation and school reform. Cambridge: Cambridge University Press
- Deci, E., Benware, C., Landy, D. (2006). The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of Personality*, 42, 652-667
- Deci, E. L., & Ryan , R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Κάντας Α. (1998). Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. & Συγγολίτου, Ε. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*, 2nd ed. New York: Harper and Row.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P., De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Ryan, R. & Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*: 25, 54-67.
- Stavin, R. (2018). *Εκπαιδευτική ψυχολογία, θεωρία και πράξη*. (Ε. ΕΚΚΕΚΑΚΗ, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2002).
- Τριλιανός Α.(1993). Η Παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στον μαθητή η έφεση για μάθηση. Αθήνα.
- Urdu, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349.
- Χαραλαμπίκη Β.(1984). Γενική Παιδαγωγική: Αθήνα.

Μνημονικές και γνωστικές στρατηγικές παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ρήγα Ασημίνα,

Φιλολόγος, Δρ. Ειδικής Αγωγής, mina_riga@yahoo.gr

Ιωαννίδη Βασιλική

Δρ Παιδαγωγικής, ειδίκευση Ειδική Αγωγή,, ioannidi.vasiliki@ac.eap.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με τη χρήση μνημονικών και γνωστικών στρατηγικών για τη βελτίωση της μάθησης και της μνήμης μαθητών προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις εμφάνισης στο μέλλον Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ). Επίσης, παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα, βασισμένα σε διαφόρους τύπους σχετικών στρατηγικών, συμπεριλαμβανομένης της μεθόδου ομαδοποίησης πληροφοριών και της οργάνωσής τους, της οπτικοακουστικής μεθόδου, της ενσωμάτωσης της τέχνης στη διδασκαλία και της ουσιαστικής μάθησης. Τέλος, παρέχεται μια συζήτηση αναφορικά με τα θεωρητικά θεμέλια και την εμπειρική ερευνητική υποστήριξη των γνωστικών και μνημονικών στρατηγικών.

Λέξεις-Κλειδιά: μνημονικές στρατηγικές, γνωστικές στρατηγικές, προσχολική ηλικία, Ε.Μ.Δ.

Εισαγωγή

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να αναπτύξουν Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας» και περιγράφονται ως παρορμητικά, χαρακτηρισμός που αποδίδει τη συνήθειά τους να απαντούν λάθος χωρίς πρώτα να σκεφτούν. Επίσης, αναπτύσσουν με καθυστέρηση και σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τον γενικό τυπικό πληθυσμό, την επιλεκτική προσοχή, την ικανότητα, δηλαδή, να επικεντρώνονται στο γνωστικό τους έργο, ενώ παράλληλα να αγνοούν συμπτωματικά, δευτερεύοντα και μη σχετικά ερεθίσματα (Hunt & Marshall, 2005; Πόρποδας, 1998). Το γεγονός αυτό δημιουργεί μαθησιακά κενά που τα εμποδίζουν να αναπτύξουν γνωστικές διαδικασίες, δηλαδή να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές μνήμης και μάθησης και όλα αυτά δυσχεραίνουν την προσαρμογή και αποδοχή τους στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (DeCrease, 1986).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι ΜΔ συνιστούν μία από τις συχνότερες διαταραχές μάθησης που συναντώνται στο χώρο της εκπαίδευσης και η εμφάνισή τους συνοδεύεται από ελλείμματα στη λειτουργία της μνήμης, γεγονός που οδηγεί σε σημαντικές δυσκολίες στο γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα (Τζιβινίκου, 2015). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης είναι σημαντικό να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην υποστήριξη μαθητών με ΜΔ, γεγονός που καθιστά χρήσιμη τη διδασκαλία τους μέσα στη διδακτική τάξη για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Γάκης κ.ά., 2014).

Αναλυτικότερα, όπως επισημαίνει η Πολυχρόνη (2007), η πρόωγη ανίχνευση και πρόληψη, καθώς και η παρέμβαση και έγκαιρη αντιμετώπιση των ΜΔ στο πλαίσιο του σχολείου, είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, τους επαγγελματίες όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι ασχολούνται με τις ΜΔ. Ο εντοπισμός αυτών των δυσκολιών, κατά την προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία ή και αργότερα, μέσα από δομημένα προγράμματα και μεθόδους παρέμβασης, με βασικό κριτήριο την εξατομίκευση προκειμένου να ενισχυθούν συγκεκριμένες περιοχές γνωστικής ανάπτυξης όπου εμφανίζονται αδυναμίες, π.χ. μνήμη, φωνολογική επίγνωση, ψυχοκινητική ωριμότητα κ.λπ., αποτελεί την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση σε μακροχρόνιο επίπεδο (Μπόντη, 2013).

Δεδομένου ότι στο μαθησιακό πλαίσιο παρέμβασης σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη σωστή διαχείριση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών είναι η γνώση και η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών (Behets, 1997· Siedentop, 2002· Slavin, 2003), η εργασία αυτή στοχεύει στην παρουσίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αφορούν μαθητές προσχολικής ηλικίας και αποσκοπούν στην καλλιέργεια και στη βελτίωση των μνημονικών τους ικανοτήτων και κατά συνέπεια στη γνωστική εξέλιξή τους.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Οι μνημονικές στρατηγικές είναι συνειδητές, εμπρόθετες γνωστικές πράξεις που συμβάλλουν στην διεκπεραίωση ενός μνημονικού έργου. Οι γνωστικές στρατηγικές δίνουν προσοχή στις γνωστικές ικανότητες και διαδικασίες που οδηγούν στην απόκτηση μιας γνώσης που οδηγεί με τη σειρά της στη μάθηση γενικότερα του παιδιού (Μπόντη, 2013).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εμφυσήσει στους μαθητές με ΜΔ στρατηγικές που να αφορούν την ενίσχυση της μνήμης τους. Παράλληλα, είναι καλό να ακολουθεί μεθόδους και στρατηγικές λειτουργώντας ως μοντέλο που επιδεικνύει γόνιμους τρόπους μάθησης στα παιδιά. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες θα μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τον λόγο του παιδιού, την οπτική και ακουστική αντίληψή του και να ενισχύσει τις δραστηριότητες που αφορούν στη μνήμη του παιδιού και συνδυάζουν την ακουστική και την οπτική σκέψη. Πράγματι, οι έρευνες φανερώνουν ότι, όταν η πληροφορία παρουσιάζεται σε οπτική μορφή, είναι ευκολότερο για τον εγκέφαλο να την αποθηκεύσει στη μνήμη (Bauer & Johnson-Laird, 1993; Novick, 2001; Sperling, 1960).

Επιπλέον, η μάθηση που προσλαμβάνεται με ουσιαστικό τρόπο (meaningful learning) διατηρείται πολύ περισσότερο χρόνο στη μνήμη, μπορεί να διευκολύνει τη μελλοντική μάθηση και να χρησιμοποιηθεί στην επίλυση προβλημάτων ή στη δημιουργική σκέψη. Η νέα γνώση έχει σχέση με την προϋπάρχουσα, γεγονός που συμβάλλει στη διατήρησή της στη μνήμη, καθώς και στον εμπλουτισμό του γνωστικού υπόβαθρου του μαθητή και την τροποποίηση των εσφαλμένων αντιλήψεων. Έτσι, οι παρανοήσεις αποφεύγονται και η γνώση που αποκτήθηκε έχει μεγάλη πιθανότητα να χρησιμοποιηθεί για επιπλέον μάθηση στο μέλλον ή για επίλυση κάποιου προβλήματος (Novak, 2002).

Εδώ, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ερευνητικά παραδείγματα από διάφορα γνωστικά πεδία, όπως για παράδειγμα αυτό των μουσικών εκτελεστών, όπου οι στρατηγικές απομνημόνευσης χρησιμοποιούνται και προτάσσονται από τον μουσικό σε όλα τα στάδια μελέτης ενός μουσικού έργου, από την πρώτη ανάγνωση έως την τελική απομνημόνευση μιας παρτιτούρας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μουσικοί από νεαρή ηλικία χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές απομνημόνευσης και οι μνημονικές τεχνικές πρέπει να βελτιώνουν την προσοχή σε λεπτομέρειες της πληροφορίας και να αυξάνουν την προσπάθεια κωδικοποίησης των πληροφοριών, βοηθώντας στην οργάνωση και ομαδοποίηση των νεοαποκτηθέντων πληροφοριών. Έτσι, εμποδίζεται η εμφάνιση κενών μνήμης και προσοχής κατά την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού (Ζαχαροπούλου, 2006).

Συνολικά, οι Παντελιάδου και Αντωνίου (2008) δίδουν παραδείγματα μνημονικών στρατηγικών αναφέροντας και αναλύοντας μνημονικά βοηθήματα όπως οι αναλογίες, οι ρίμες (μικρά ποιήματα), οι νοερές εικόνες, τα ακρωνύμια, οι κατηγοριοποιήσεις και οι οπτικοποιήσεις καθώς και οι λέξεις-κλειδιά, προκειμένου να εγκαθιδρυθεί μία σαφή, άμεση και συνεχή διδασκαλία σε γνωστικό αλλά και μεταγνωστικό επίπεδο για μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με βάση αυτή τον θεωρητικό και ερευνητικό προβληματισμό, στις παρακάτω δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των παιδιών μέσα από σύντομες δραστηριότητες που σχετίζονται με απλές και καθημερινές εμπειρίες. Πρόκειται για μορφές παρέμβασης που έχουν ως άμεσο στόχο την οικοδόμηση, υποστήριξη και ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων μνήμης, που όμως η χρήση τους δεν περιορίζεται στα ίδια τα έργα της εξάσκησης, αλλά στοχεύει στη γενίκευση και μεταβίβαση της αποκτημένης γνώσης σε άλλα γνωστικά έργα και συνθήκες.

Δραστηριότητες ενίσχυσης με μνημονικές στρατηγικές

Οι μνημονικές στρατηγικές συνιστούν γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιούνται συνειδητά από το άτομο με σκοπό να μπορεί να ανακαλεί πληροφορίες από τη μνήμη με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Μπόντη, 2013).

1η δραστηριότητα: «Πως με λένε;» (προσαρμοσμένο από την Μπόντη, 2013).

Η εκπαιδευτικός θα έχει σε καρτέλες διάφορα αντικείμενα και ζώα και τα οποία θα ξεκινούν και από φωνήεντα και από σύμφωνα, με σκοπό να κωδικοποιήσουν τα παιδιά στο μυαλό τους τα γράμματα της αλφαβήτου μέσα από αντικείμενα. Θα πρέπει, λοιπόν, στη συνέχεια, τα παιδιά να τοποθετήσουν σε σειρά τα γράμματα, σύμφωνα με τη φωνούλα που ακούν πρώτα, όταν φωνάζουν δυνατά τη λέξη, ώστε να σχηματίσουν βήμα-βήμα τη λέξη της εικόνας με τα γράμματα που είναι στις κάρτες. Έπειτα, θα πρέπει να αντιστρέψουν ξανά τις καρτέλες των γραμμάτων με διαφορετική σειρά σύμφωνα με τις φωνούλες που θα ξανακούσουν. Κατά αυτό τον τρόπο, η φωνολογική επάρκεια ενισχύει τη μνήμη τους μέσα από αυτά που ακούν και βλέπουν ταυτόχρονα.

2η δραστηριότητα: «Θυμήσου πως λέγομαι...» (προσαρμοσμένο από τους: Lerner, Lowenthal & Egan, 2001).

Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα θα γίνει προσπάθεια τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν τις κατηγορίες των μουσικών οργάνων (πνευστά, κρουστά και έγχορδα). Η νηπιαγωγός θα τους έχει δείξει πρώτα στην ολομέλεια ή ακόμα και στη γωνιά του υπολογιστή εικόνες και βίντεο οργάνων από κάθε κατηγορία. Έπειτα, θα γράψει σε τις τρεις κατηγορίες οργάνων και θα βάλει μέσω του υπολογιστή ήχους διάφορων οργάνων και τα παιδιά θα πρέπει να εντάξουν κάθε όργανο στα έγχορδα, στα κρουστά και τα πνευστά. Με τον συνδυασμό αυτό της οπτικο-ακουστικής μνήμης τα παιδιά θα αξιολογηθούν και θα προσπαθήσουν να βελτιωθούν μέσα από τέτοια δραστηριότητα καθώς ο εκπαιδευτικός εδώ λειτουργεί ως μοντέλο και αφήνει τα ίδια τα παιδιά να ανακαλύψουν και εξασκήσουν την βραχύχρονη μνήμη τους.

3η δραστηριότητα: «Γιατί στέκεται στο νερό η βαρκούλα;» (προσαρμοσμένο από τους Καριώτογλου & Παπαδοπούλου, 2014).

Από αυτήν τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός στοχεύει να βάλει το παιδί σε μία διαδικασία σκέψης μέσα από συγκεκριμένα πράγματα, ώστε να βγάλει γενικά συμπεράσματα (επαγωγική σκέψη). Μέσα από ερεθίσματα που το ίδιο το παιδί έχει αποκτήσει, γενικεύουμε την αξία ενός φαινομένου που τους εξηγούμε. Γίνεται προσπάθεια να δώσουμε στο παιδί να καταλάβει το φυσικό φαινόμενο της άνωσης. Για να κατανοήσουν τα παιδιά πώς γίνεται ένα μεγάλο καράβι να το συγκρατεί η θάλασσα και να μην βυθίζεται, μπορούμε να τους δείξουμε ένα μικρό πείραμα. Να τοποθετήσουμε στην τάξη ένα ελαφρύ αντικείμενο, για παράδειγμα ένα πλαστικό ποτήρι ότι μπορεί και επιπλέει στη λεκάνη με το νερό. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα απομνημονεύσουν το φυσικό φαινόμενο της άνωσης, μέσα από μια μικρή ενέργεια στην τάξη, και θα θυμούνται ότι με παρόμοιο τρόπο συμβαίνει και σε μεγάλα πλοία.

4η δραστηριότητα: «Όταν οι αριθμοί μπερδεύονται» (προσαρμοσμένο από την Μπόντη, 2013).

Μέσα από την παρακάτω δραστηριότητα γίνεται προσπάθεια να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τα μαθηματικά και να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες προ-μαθηματικές τους γνώσεις. Πρόκειται για σειροθέτηση αριθμών από το 1 έως το 15. Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να μοιράσει στα παιδιά καρτέλες με τους αριθμούς μέχρι το 15 και τα παιδιά θα πρέπει να τους τοποθετήσουν στη σωστή σειρά. Πέρα από αυτό όμως θα μουν ακόμα τα παιδιά στη διαδικασία να κάνουν σειροθέτηση των ενδιάμεσων αριθμών. Για παράδειγμα να βάλουν σε σειρά τους αριθμούς από το 4 έως το 12 ή από το 3 έως το 9. Αυτό έχει ως στόχο τη μαθηματική εξοικείωσή τους και ανάπτυξη με την αριθμητική, καθώς μία τέτοια δραστηριότητα τα βοηθά να συγκρατούν στο μυαλό τους τη σειρά των αριθμών.

5η δραστηριότητα: «Έτοιμοι για σούπερ μάρκετ!» (προσαρμοσμένο από την Μπόντη, 2013).

Άλλη μία επιλογή μνημονικών στρατηγικών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προέρχεται μέσα από τη μελέτη της Male, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά λειτουργούν με την ίδια τακτική και σε παρόμοιες περιστάσεις στην καθημερινότητά τους. Η νηπιαγωγός θα συγκεντρώσει τα παιδιά στην ολομέλεια και θα τα ρωτήσει εάν έχουν πάει ποτέ μαζί με τους γονείς τους στο σούπερ-μάρκετ να ψωνίσουν και τι είναι αυτό που πάντα τους αρέσει να παίρνουν από αυτό. Έτσι, θα τα προσεγγίσει να δημιουργήσουν τη δική τους λίστα για το σούπερ μάρκετ, ζωγραφίζοντας τα τρόφιμα και τα προϊόντα που θέλουν να αγοράσουμε. Κατά αυτό τον τρόπο, γίνεται απομνημόνευση λίστας για το σούπερ μάρκετ, κάτι που θα γνωρίζουν και θα πραγματοποιούν και στην καθημερινή τους ζωή.

Δραστηριότητες ενίσχυσης με γνωστικές στρατηγικές

Τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν δυσκολίες στην κινητοποίηση των γνωστικών στρατηγικών. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συστήματα εμπειρίας που μπορεί να προσλαμβάνει από την καθημερινή έκθεσή του στο περιβάλλον, αλλά και μέσα από ειδικά προγράμματα εξάσκησης-εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, με στόχο την κινητοποίηση των στρατηγικών επεξεργασίας των πληροφοριών.

6η δραστηριότητα: «Ας βρούμε τις διαφορές!» (προσαρμοσμένο από την Μπόντη, 2013).

Παρουσιάζουμε στα παιδιά δύο εικόνες με ένα τοπίο, οι οποίες είναι ίδιες αλλά η καθεμία δεν έχει στοιχεία που έχει η άλλη. Έτσι, δείχνουμε στα παιδιά και τις δύο εικόνες και αυτά πρέπει να εντοπίσουν πέντε διαφορές που έχουν, καθώς μερικά στοιχεία λείπουν από τη μία εικόνα και μερικά από την άλλη, ενώ είναι ίδιο το τοπίο στις φωτογραφίες. Αυτή η άσκηση θα βάλει τα παιδιά σε διαδικασία να επεξεργαστούν τη μνήμη τους και να μάθουν να εντοπίζουν αυθόρμητα τις διαφορές και τις ομοιότητες σε δύο εικόνες.

7η δραστηριότητα: «Τι κρύβεται στις εικόνες;» (προσαρμοσμένο από την Μπόντη, 2013).

Η εκπαιδευτικός διαβάσει ένα παραμύθι της επιλογής της, που να είναι μικρό και ενδιαφέρον για την προσοχή των παιδιών και τους ζητά να τοποθετήσουν τις εικόνες που ήδη θα τους έχει δώσει με τη σειρά ανάλογα με την πλοκή της ιστορίας που τους αφηγήθηκε, ώστε να υπάρχει μία χρονική ακολουθία των γεγονότων που διαδραματίστηκαν στο παραμύθι. Τα παιδιά όμως ήδη από την αρχή θα έχουν τον χρόνο να παρατηρήσουν για 5' με 10' τις εικόνες. Πρώτα όμως η εκπαιδευτικός θα ρωτήσει τα παιδιά (ποιος, πού, πότε, γιατί έγινε, πώς προέκυψε) γενικά για το παραμύθι, ώστε να απομνημονεύσουν τα παιδιά πληροφορίες για να καταφέρουν να δημιουργήσουν τη χρονική ακολουθία των εικόνων που έχουν να κάνουν με την προφορική ιστορία.

8η δραστηριότητα: «Ποιο είναι το όνομά μου;» (προσαρμοσμένο από την Μπόντη, 2013).

Αυτή η δραστηριότητα επικεντρώνεται στην οπτική μνήμη των παιδιών και αφορά τα μη γλωσσικά σύμβολα. Δίνουμε στα παιδιά να κόψουν εικόνες σε χαρτί με τη βοήθεια φυσικά της νηπιαγωγού. Τα αντικείμενα αυτά είναι συγκεκριμένα και κάποια από αυτά μπορεί να είναι ένα φεγγάρι, τηλέφωνο, κερι, γυαλιά, χέρι, αυτί, καμπάνα, λουλούδι, ποτήρι, τραπέζι, τρένο. Αφού τα κόψουν, τους ζητάμε ξεχωριστά να παρατηρήσουν με προσοχή τις εικόνες αυτές για 10' περίπου και στη συνέχεια, αφού εμείς κρύψουμε όλες τις εικόνες, ζητάμε από το παιδί να ονομάσει όσα από τα αντικείμενα θυμάται. Κάθε φορά που το παιδί θα αναφέρει κάθε αντικείμενο, η εκπαιδευτικός θα παρουσιάζει την εικόνα του αντικειμένου αυτού.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές μάθησης, οι οποίες τους βοηθούν να οργανώσουν και να διευκολύνουν την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης (State of New Jersey Department of Education, 2014). Στις στρατηγικές μάθησης συμπεριλαμβάνονται και οι γνωστικές διαδικασίες μέσα από την επίτευξη γνωστικών στόχων. Ως εκ τούτου, η μαθησιακή πράξη, το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση αποτελούν την καρδιά της όποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενέργειας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρίας, πράξης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μείζονα ρόλο κατέχουν οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με την επιλογή των διδακτικών στόχων και στρατηγικών (Leach, Moon, 1999).

Με δεδομένο ότι οι στρατηγικές μάθησης είναι νοητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να διαχειριστούν και να ελέγξουν την πληροφορία που τους δίδεται, γίνεται φανερό ότι η μάθηση στα παιδιά με ΜΔ επιτυγχάνεται δίνοντας περισσότερη βαρύτητα στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές τους ικανότητες (Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Μέσα από την ρουτίνα οι στρατηγικές αυτές μπορούν να συνδυάζονται και με άλλες όπως σε αυτή την περίπτωση με τις μνημονικές στρατηγικές. Η ανακλητική μνήμη των παιδιών και οι μνημονικές τους στρατηγικές μπορούν να βελτιωθούν από νωρίς, εφόσον χρησιμοποιούμε τα κατάλληλα μέσα και τις κατάλληλες συνθήκες. Άρα, λοιπόν, προσφέρουμε στα παιδιά πλούσιες σε υλικό δραστηριότητες, που να αφορούν όλες της μαθησιακές περιοχές μαζί με το κατάλληλο υλικό και τον σωστά διαμορφωμένο χώρο για να μπορούν να κινούνται και να δραστηριοποιούνται ελεύθερα και άνετα, περιμένοντας πάντα την εξέλιξή τους (State of New Jersey Department of Education, 2014).

Σύμφωνα με τον Alqahtani (2015), η χρήση εικόνων συμπληρώνει τις έννοιες που εκφράζονται με λεκτικό τρόπο. Για παράδειγμα, οι λέξεις μπορούν ακόμη και να αντικατασταθούν ή να ενισχυθούν από εικόνες, ώστε οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις πληροφορίες χωρίς να χρειάζεται να τις απομνημονεύουν. Επίσης, η τεχνική της ζωγραφικής αναπτύσσει τη δημιουργικότητα στους μαθητές μέσω της χρήσης καρτών (flashcards) και διαφόρων άλλων υλικών. Σύμφωνα με τον Altun (2015) οι εικόνες και τα σχέδια προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών ώστε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Οι Swanson, Cooney & McNamara (2004) αναφέρουν ότι η μνήμη είναι ένας κρίσιμος τομέας στον τομέα των ΜΔ, καθώς συνδέεται με την επίδοση σε ακαδημαϊκούς και γνωστικούς στόχους. Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι οι στοιχειώδεις γνωστικές διεργασίες στις οποίες βασίζεται ένα διάστημα μνήμης αποτελεί σημαντική πηγή ατομικών διαφορών στην αντίληψη ενός προβλήματος από τους μαθητές (Cooney & Swanson, 1990). Συγκεκριμένα, βάσει έρευνας των Swanson, Cooney & McNamara (2004), οι διαφορές, που σχετίζονται με την ικανότητα μνήμης αλλά και την ηλικία, έχουν καταδείξει ότι παιδιά με ΜΔ αφενός και παιδιά μικρότερα σε ηλικία αφετέρου είναι λιγότερο πιθανό να οργανώσουν ή να επωφεληθούν από την οργανωτική δομή των αντικειμένων. Τα παιδιά που είναι πιο αποτελεσματικά σε δεξιότητες μνήμης συχνά έχουν μάθει απλές στρατηγικές και μέσω της εξάσκησης και πρακτικής έχουν ανακαλύψει τρόπους για να τροποποιήσουν αυτές τις στρατηγικές σε πιο αποτελεσματικές και ισχυρές γνωστικές διαδικασίες. Συνολικά, οι μνημονικές στρατηγικές στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να αποθηκεύσουν και να μπορούν να ανακτήσουν νέες πληροφορίες και οι γνωστικές βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να παράγουν τη γλώσσα με πολλά διαφορετικά μέσα (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Παιδιά με ΜΔ εντάσσονται στην εκπαίδευση μέσα από την προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση. Υπό αυτή την οπτική, η πρώιμη παιδαγωγική παρέμβαση συμβάλλει στη βελτίωση της ανάπτυξης των παιδιών με επικινδυνότητα να παρουσιάσουν ΜΔ επιτυγχάνοντας τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Επιπλέον, τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης μειώνουν το οικογενειακό άγχος, παρεμποδίζουν τη δημιουργία δευτερευόντων προβλημάτων και λειτουργούν ανασταλτικά σε καταστάσεις σχολικής περιθωριοποίησης, δίδοντας έτσι πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινότητα (Lerner et al., 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alqahtani (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, Vol. III, pp. 21-34.
- Altun, M. (2015). The use of drawing in language teaching and learning. *Journal of education and instructional studies in the world*, Vol. 5, Art. 10.
- Bauer, M., Johnson-Laird, P. (1993). How Diagrams Can Improve Reasoning, *Psychological Science*, 4 (6), 372-378.
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., Πολυχρόνη, Φ. (2014). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σ. 413-424). <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/283>

- Cooney, J.B., Swanson, H.L. (1990). Individual differences in memory for mathematical story problems: Memory span and problem perception. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 570–577. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.570>
- Hunt, N., Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth*. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Καριώτογλου, Π., Παπαδοπούλου, Π. (επιμ.). (2014). *Φυσικές επιστήμες και περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Leach, J., Moon, B. (1999). *Learners & Pedagogy*. London: P.C.P. The Open University.
- Lerner, J., Lowenthal, B., Egan, R. (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία. Στο: Μ. Τζουριάδου (επιμ.). *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 78-85). Αθήνα: εκδ. Προμηθεύς.
- Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση για όλους*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Μέθεξις.
- Novick, L.R. (2001). Spatial Diagrams: Key Instruments in the Toolbox for Thought. In: D.L. Medin, *The Psychology of Learning and Motivation*. Academic Press, San Diego, CA 40, 279-325.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Γράφημα. Διαθέσιμο στο: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf
- Πολυχρόνη, Φ. (2007). Πρόληψη και παρέμβαση για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου. *Νέα Υγεία*, 56, 8.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1998). *Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες*, Πάτρα: Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής Πανεπιστημίου Πατρών.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. Literacy Today, March, 9-10. Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74 (11), 1-30.
- State of New Jersey Department of Education. (2014). New Jersey preschool teaching and learning standards. Trenton, NJ: Division of Early Childhood Education. <https://www.nj.gov/education/ece/guide/standards.pdf>

- Swanson, H.L., Cooney, J.B., McNamara, J.K. (2004). Learning Disabilities and Memory. In book: *Learning About Learning Disabilities* (pp. 41-92).
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες. Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Φλωράτου, Μ.-Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας.
- Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Α., (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4999>

Ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της προσχολικής εκπαίδευσης

Παπαγεωργίου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed, sofia2990@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσης μελέτης είναι μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι να γίνει μια ιστορική αναδρομή γύρω από το πεδίο της αντισταθμιστικής αγωγής με αφετηρία τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», να τεθεί το θεωρητικό υπόβαθρο με βάση το έργο των B. Bernstein και P. Bourdieu και να παρουσιαστούν συνοπτικά τα αποτελέσματα ερευνών, ενδεικτικών της ποικιλίας των αποχρώσεων των περιοχών προβληματισμού που συσσωρεύονται στη βιβλιογραφία, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, διαπιστώνεται μια ισχυρή συσχέτιση των μεταβλητών της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης, αν και η αποτελεσματικότητα των αντισταθμιστικών προγραμμάτων έχει δεχθεί ισχυρή κριτική. Κατά γενική ομολογία, τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να εξισορροπήσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με δεξιότητες ζωής και να εξαφανίσουν μεγάλο μέρος από τις ανισότητες στη σχολική επίδοση, αλλά δεν μπορούν να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών που έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο.

Λέξεις-Κλειδιά: αντισταθμιστική αγωγή, προσχολική εκπαίδευση, ανθρώπινο κεφάλαιο, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Εισαγωγή

Η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», η οποία αναπτύχθηκε κατά την μεταπολεμική περίοδο από τον Theodore Schultz (1968), έδωσε προτεραιότητα στην εκπαίδευση και ανέδειξε τη σημασία της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας δεν είναι μόνο οι παραγωγικές, αλλά και οι επενδύσεις σε «ανθρώπινο κεφάλαιο», μέσω της εκπαίδευσης, της δημόσιας υγείας και της εσωτερικής κινητικότητας. Υποστηρίζεται, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο ουσιαστικότερος μοχλός για την οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας, καθώς αυτή εξαρτάται απόλυτα από την αξιοποίηση του διανοητικού δυναμικού της, και στόχος των ίσων ευκαιριών είναι να σταματήσει η απώλεια των «αποθεμάτων ταλέντων» και να επιτευχθεί η φιλελεύθερη κοινωνία της αφθονίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Το αίτημα για εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών οδήγησε σε πολυάριθμες και μακροχρόνιες έρευνες, στοχεύοντας στον εντοπισμό των ανισοτήτων. Αυτές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία και παρά το γεγονός ότι το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναλύθηκε και ερμηνεύθηκε μέσω ενός πλήθους θεωρητικών προσεγγίσεων, ανέδειξαν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και της κοινωνικής τους προέλευσης. Κάποια από τα συμπεράσματα που

προέκυψαν μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα: α) η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων, β) η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων και γ) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου αναπαράγει με ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Το πεδίο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης

Η διαπίστωση, η οποία στηρίζεται σε αναλύσεις πραγματολογικών δεδομένων και υποστηρίζει ότι παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση των μεταβλητών της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική. Αμφισβητείται ο όρος «ισότητα ευκαιριών» και προτείνεται το αίτημα για «εξίσωση των δυνατοτήτων». Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε στη δημιουργία της ιδέας της «αντισταθμιστικής εκπαίδευσης», στόχος της οποίας είναι να γίνει η εκπαίδευση από τυπικά ίση, διορθωτική των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον (Φραγκουδάκη, 1985).

Με βάση αυτή τη λογική, ξεκίνησαν να εφαρμόζονται αντισταθμιστικά προγράμματα διεθνώς και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο Τζέιμς Κόουλμαν (1966) ήταν εκείνος που προώθησε το αίτημα για «εξίσωση των αποτελεσμάτων», μέσω της διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδασκαλίας, παρ'όλο που λίγο αργότερα υποστήριξε ότι δεν είχε καμία χρησιμότητα η εννοιολογική διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους «ισότητα ευκαιριών» και «εξίσωση αποτελεσμάτων», που εκείνος είχε προτείνει. Η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι μια διαδικασία που σημαίνει ότι κάθε παιδί θα διδαχθεί ανάλογα με τις δυνατότητές του και αποτελεί ένα βασικό και ενδεικτικό σημείο στο οποίο συμπίπτει η γνώμη των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών και των μοντέρνων τεχνοκρατών. Μια πραγματικά δημοκρατική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί άνιση παροχή γνώσεων σε παιδιά με διαφορετικές ικανότητες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997, Gorard, 2010) και αυτή η διαπίστωση αποτελεί τον πυρήνα του όρου «αντισταθμιστική εκπαίδευση».

Η Fraser (1997) ανασύρει το διαχωρισμό μεταξύ οικονομικής και πολιτιστικής αδικίας και υποστηρίζει ότι πίσω από την εκπαιδευτική αποτυχία κρύβεται η πολιτιστική αδικία, με τους ορισμούς των αναλυτικών προγραμμάτων και των κανόνων συμπεριφοράς επιβαλλόμενους από την κυρίαρχη τάξη, η οποία υπαγορεύει την εφαρμογή πολιτικών αναγνώρισης (politics of recognition) και όχι αναδιαμοιρασμού (politics of re-distribution). Σύμφωνα με την Power (2008), η κριτική που υφίσταται μια τέτοια παραδοχή συνίσταται στο γεγονός ότι τέτοιες παρεμβάσεις τείνουν να κάνουν τη σχολική αποτυχία να φαίνεται ως φυσικό επακόλουθο των συνθηκών ζωής των μειονεκτούντων. Αυτό που προτείνεται είναι όχι μόνο η αναγνώριση των ανισοτήτων, αλλά και η αξιολόγηση και η αντιμετώπισή τους, με αφετηρία την έννοια «έλλειμμα». Η αναγνώριση του ελλείμματος αποτελεί

μια επίκριση της οικονομικής εκμετάλλευσης και αδικίας, γεγονός που μας φέρνει ξανά στις πολιτικές αναδιαμοίρασμού, αρκεί να είναι σαφές τί αναδιαμοιράζεται και σε ποιούς. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, κατά την Power, είναι ανάγκη να διαμορφωθεί ένα αναλυτικό, θεωρητικό πλαίσιο, μέσω του οποίου θα συλληφθεί η πολυπλοκότητα και οι αρχές των αντισταθμιστικών παρεμβάσεων.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση ότι η εκπαίδευση αντανακλά την κοινωνία, μάλλον ως επιφαινόμενο, παρά ως καθοριστικός παράγοντας (Gorard, 2010). Δηλαδή, η διαστρωμάτωση που παρατηρείται εντός του σχολικού συστήματος προϋπάρχει και δεν συγκροτείται μέσω των υποκειμένων που το απαρτίζουν και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στους κύκλους του, χωρίς να είναι εμφανές αν το σύστημα καλυτερεύει ή χειροτερεύει τις προϋπάρχουσες ανισότητες. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται η ανάδειξη της αμφίδρομης και αλληλεπιδραστικής σχέσης των πεδίων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, προσφέροντας μια άλλη οπτική στον διάλογο περί της αποτελεσματικότητας διαφορετικών σχολικών μονάδων εντός του ίδιου κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικού πεδίου.

Οι βιβλιογραφικές πηγές που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, στο θεωρητικό έργο του Basil Bernstein και του Pierre Bourdieu. Σε αυτές αξιοποιείται η έννοια του «γλωσσικού κώδικα», την οποία εισήγαγε ο Bernstein, ο οποίος θεωρεί τη γλώσσα του σχολείου ως μία από τις μορφές κι ένα από τα κοινωνικά ιδιώματα της κάθε εθνικής γλώσσας. Τη γλώσσα αυτή κατέχουν με άνισο τρόπο τα άτομα, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Φραγκουδάκη, 1985, Gorard, 2010). Ο Bernstein ορίζει δύο γλώσσες, χρησιμοποιώντας τους όρους «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας. Αυτές καθορίζουν διαφορετικούς γνωστικούς προσανατολισμούς, διαφέρουν, κυρίως, ως προς τη δομή τους και αποτυπώνουν διαφορετική ιεραρχία και καταμερισμό εξουσίας στο εσωτερικό της οικογένειας και στις ευρύτερες επικοινωνιακές σχέσεις. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γνώση του ορθού χειρισμού της γλώσσας και η ευκολία εκμάθησης των κανόνων της είναι από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας και οι παρεμβάσεις για γλωσσική ανάπτυξη θα πρέπει να γίνουν κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, πριν ακόμη το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως βασικό μέσο κατάκτησης της σχολικής γνώσης. Αυτό συμβαίνει διότι οι δυσκολίες που το παιδί θα αντιμετωπίσει οδηγούν σε απάθεια και ελλιπή παρώθηση για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων καθώς επίσης αντιπαλότητα και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (Οικονομίδης, 2009). Επιπλέον, ο Bernstein υποστηρίζει ότι ο όρος «αντισταθμιστική εκπαίδευση» υπονοεί ότι υπάρχει ένα έλλειμμα στην οικογένεια και, κατ' επέκταση, στα ίδια τα παιδιά. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές δεν μπορούν να ωφεληθούν από το σχολείο, αφού τα αντιμετωπίζει ως ελαττωματικά συστήματα (deficit systems) (Bernstein, 1971). Οι δύο έννοιες που τοποθετούνται στη βάση της ανάλυσής του είναι αυτές της «ταξινόμησης», ως διαμοιρασμός της εξουσίας και των αρχών, οι οποίες καθορίζουν τα σύνορα μεταξύ των κατηγοριών και της «περιχάραξης», ως διαμοιρασμός του ελέγχου στην επικοινωνία. Οι

αντισταθμιστικές παρεμβάσεις λοιπόν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να έχουν άμεση σχέση με την αναδιάρθρωση αυτών των εννοιών (Power, 2008).

Εννοιολογικά σημεία εκκίνησης στο έργο του P. Bourdieu (1964) αποτελούν οι έννοιες «μορφωτικό κεφάλαιο» και «έθος». Το «μορφωτικό κεφάλαιο» αφορά γνωστικά και ιδεολογικά στοιχεία, διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες. Παρέχει στους μαθητές εφόδια με σχολική χρησιμότητα, τα οποία αποκτώνται μέσω μιας διαδικασίας ώσμωσης, με μακρόχρονη τριβή, χωρίς προτροπή και με άμεση μετάδοση. Αντιμετωπίζεται, τόσο από τα ίδια τα άτομα, όσο και από το σχολείο, ως εγγενές χαρακτηριστικό και ως φυσική ανωτερότητα των κατόχων του. Όσο για το «έθος», πρόκειται για μια προδιάθεση, για στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη μάθηση και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και διαφέρουν από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη. Σύμφωνα με τον Οικονομίδη (2009), όσο νωρίτερα στην ηλικία αυξηθούν και τεθούν υπό επεξεργασία τα ερεθίσματα των παιδιών, τόσο επιτυχέστερα αυτά θα ανταποκριθούν στα απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας.

Η προσχολική εκπαίδευση ως χώρος άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής

Η βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, ως πεδίο αγωγής, και η προσχολική ηλικία ως χρονική περίοδος, αποτελούν τους κατεξοχήν χώρους άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικών, αντισταθμιστικών προγραμμάτων (Οικονομίδης, 2009). Η θετική επίδραση τέτοιου είδους προγραμμάτων θεωρείται ότι έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και υποστήριξης των παιδιών, όταν εφαρμόζεται όσο το δυνατόν νωρίτερα, ειδικά κατά τα πέντε πρώτα έτη ζωής, η διαπιστωμένη σημασία των οποίων αναδεικνύει την ουσιαστική προσφορά αντισταθμιστικών δράσεων σε αυτή την περίοδο. Έχοντας κατά νου αυτές τις διαπιστώσεις, οι σχεδιαστές του ισχύοντος Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003) εξασφαλίζουν ένα κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, το οποίο διαμορφώνεται από τις ακόλουθες αρχές, μεταξύ άλλων, που αποτελούν αναμφισβήτητα και αρχές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης :

- *Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση*
- *Η προσωπική ενδυνάμωση και η ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης*
- *Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον*
- *Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών*
- *Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση που σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα και τις ανάγκες τους*
- *Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις.*

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ν.1566/85 (άρ.1, παρ.1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται ότι: «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Ο Steven Barnett (2008) αναπτύσσει μια μετα-ανάλυση, η οποία συνοψίζει αφ' ενός τα ποσοτικά ευρήματα μιας πληθώρας ερευνών και αφ' ετέρου αναλύει λεπτομερώς τις ενδεικτικότερες έρευνες σχετικά με τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης, ειδικά στο πεδίο της αντισταθμιστικής αγωγής.

Καταλήγει στα εξής συμπεράσματα:

- Παρατηρούνται θετικά οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών, αλλά αυτά διαφοροποιούνται, ανάλογα με τον τύπο του προγράμματος, το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται, τα προσόντα των διδασκόντων και τις διδακτικές πρακτικές που αυτοί ακολουθούν, το μέγεθος της τάξης, τις βοηθητικές, προσφερόμενες υπηρεσίες και τις μεθόδους αξιολόγησης του προγράμματος.
- Τα οφέλη καλοσχεδιασμένων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζονται με σχολική επιτυχία (υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ, χαμηλότερα ποσοστά επανάληψης των τάξεων, υψηλότερους βαθμούς κατά την αποφοίτηση στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) και χαμηλότερα ποσοστά παραβατικότητας και εγκληματικότητας κατά την περίοδο της εφηβείας και της ενηλικίωσης.
- Τα οφέλη αφορούν όχι μόνο τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, αλλά και τα υπόλοιπα. Μάλιστα, κάποιες μελέτες, όχι ερευνητικού χαρακτήρα, υποστηρίζουν αβάντισμα, κατά τον αρθρογράφο, ότι τα οφέλη για τα μειονεκτούντα παιδιά είναι μεγαλύτερα. Το παράδοξο, το οποίο παρατηρείται, κατά τον Barnett (2008), είναι ότι εφ' όσον ωφελούνται όλα τα παιδιά, το χάσμα μεταξύ τους συνεχίζει να υφίσταται. Ως λύση προτείνεται η παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων από μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από στερημένα περιβάλλοντα.
- Έχει πολύ μεγάλη σημασία η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών, καθώς εάν το επίπεδο είναι χαμηλό, παρατηρούνται ακόμη και αρνητικές συνέπειες.
- Η κρατική επένδυση σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι απαραίτητη, αφού οι έρευνες δείχνουν ότι τα μεγαλύτερα και πιο μακροπρόθεσμα οφέλη παρατηρούνται κατόπιν της εφαρμογής των ακριβότερων, εντατικότερων και ποιοτικότερων προγραμμάτων.

Η μελέτη των Carneiro και Ginja (2012) εκτιμά τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες της εφαρμογής του αντισταθμιστικού προγράμματος Head Start, το οποίο ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες, το 1965 και το έχουν

παρακολουθήσει μέχρι τώρα 900.000 παιδιά ηλικίας 0-5 ετών, προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα αξιολογήθηκαν με τρόπο διαμορφωτικό, από την ηλικία των 6 έως την ηλικία των 21 ετών, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την έρευνα “National Longitudinal Survey of Youth” (NLSY79) από το 1979 έως το 2008, και σημειώθηκαν τα εξής αποτελέσματα:

- *θετικά οφέλη αναφορικά με την ψυχική υγεία, στην ηλικία των 16 – 17 ετών*
- *μείωση, κατά 24 %, της εμφάνισης χρόνιων παθήσεων που χρήζουν μόνιμο ιατρικό εξοπλισμό*
- *μείωση, κατά 29 %, του ποσοστού παχυσαρκίας και των δευτερογενών παθήσεων που σχετίζονται με αυτή (υψηλή χοληστερόλη, διαβήτης, κατάθλιψη, υπέρταση, ορθοπεδικά και αναπνευστική προβλήματα), στην ηλικία των 12 – 13 και 16-17 ετών*
- *μείωση, κατά 31 %, του ποσοστού παραβατικής συμπεριφοράς, στην ηλικία των 20 - 21 ετών.*

Ο Οικονομίδης (2009) θεωρεί την αντισταθμιστική λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης ως έναν από τους βασικούς σκοπούς της, αναδεικνύοντάς την, παράλληλα, ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης προς μία από τις πλέον ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά. Χρησιμοποιεί ως πραγματολογικά επιχειρήματα για τη χρήση της προσχολικής, αντισταθμιστικής αγωγής, την «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου», την σημασία της κατάκτησης του «επίσημου» γλωσσικού κώδικα, όπως αναλύθηκε από τον Bernstein (1971) και την σημασία του «μορφωτικού κεφαλαίου», όπως αναλύθηκε από τον Bourdieu (1964) ανάγοντάς την στον κύριο λόγο σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων. Με την παροχή άνισων ερεθισμάτων σε παιδιά που εκκινούν από άνισες αφετηρίες, ώστε να οδηγηθούν στο επίπεδο να έχουν ισότιμη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο αρθρογράφος αναδεικνύει σε ειδικούς στόχους των αντισταθμιστικών προγραμμάτων προσχολική εκπαίδευσης τους εξής:

- *Τη διεύρυνση του κύκλου εμπειριών του παιδιού, μέσω της παροχής κατάλληλων ερεθισμάτων ποικίλων ειδών*
- *Την υποστήριξη και ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών που είτε προϋπάρχουν, είτε αναδύονται, μετά την παροχή σχετικών ερεθισμάτων*
- *Την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού στην «επίσημη» γλώσσα*
- *Την ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας και αυτογνωσίας*
- *Την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως δεξιοτήτων επικοινωνίας, έκφρασης, δημιουργίας, ομαδικότητας και συνεργασίας*
- *Την διαμόρφωση ενός διαφορετικού σχολικού πλαισίου, ώστε να παρέχει ευκαιρίες και υποστήριξη στα παιδιά που χρειάζονται αντισταθμιστική αγωγή*
- *Την καλλιέργεια της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας*
- *Την υποβοήθηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς και της πολιτικής κοινωνικοποίησής τους.*

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των παραπάνω βιβλιογραφικών πηγών αναδείχθηκαν ζητήματα σχετικά με το αν τα αντισταθμιστικά προγράμματα τελικά απέδωσαν ή όχι. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο ζήτημα, καθώς το σχετικό ερευνητικό έργο εμφανίζεται ανεπαρκές (Gorard, 2010) και απουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο, προκειμένου να στηριχτεί η ιδέα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Power, 2008). Διαπιστώθηκε πως τα αντισταθμιστικά προγράμματα μπορούν να εξαφανίσουν μεγάλο μέρος από τις ανισότητες στην επίδοση, στις γνωστικές ικανότητες, στη γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στα οποία απευθύνθηκαν (Οικονομίδης, 2009), αλλά δεν μπορούν να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών που οφείλονται στην κοινωνική ανισότητα, όπως κίνητρα επιτυχίας, προθέσεις άμιλλας, φιλοδοξίες κοινωνικής επιτυχίας, προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών, κ.α. (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997). Οι μελέτες, σε διεθνές επίπεδο, που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων έχουν δεχθεί ισχυρότατη κριτική. Άλλοι υποστηρίζουν ότι οι θέσεις τους δεν βασίζονται σε έγκυρα, ερευνητικά δεδομένα, τα οποία παρερμηνεύονται ή/και περιλαμβάνονται σε ερευνητικές διαδικασίες γεμάτες κενά και ελλείψεις (Barnett, 2008, Gorard, 2010), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι αναφέρονται σε μηδενικά, άμεσα οφέλη, ενώ δεν κάνουν λόγο για τα μακροπρόθεσμα οφέλη που παρατηρούνται και δίνουν έμφαση στα μικρότερα οφέλη που σχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο αποσιωπώντας τα σημαντικά οφέλη στο κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Carneiro & Ginja, 2012). Σύμφωνα με τον Gorard (2010) δεν υπάρχουν πειστικές ενδείξεις ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει καταφέρει να ανταποκριθεί στον αντισταθμιστικό του ρόλο και να εξαλείψει τις διαφορές που παρατηρούνται στο μαθητικό δυναμικό και έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, παρ' όλ' αυτά υπάρχουν ενδείξεις ότι καταφέρνει να εξισορροπήσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με δεξιότητες ζωής, όπως η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, της εμπιστοσύνης, της αλληλοβοήθειας και της θετικής στάσης απέναντι στην μάθηση, εν γένει. Σε κάθε περίπτωση και κατά γενική ομολογία, τα προγράμματα αυτά θα έπρεπε να θεωρούνται αποδοτικές και ιδιαίτερα προσοδοφόρες κρατικές επενδύσεις, καθώς τα οφέλη υπερτερούν κατά πολύ του κόστους, θέση που θα έπρεπε να ληφθεί υπ' όψιν από όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική στο παγκόσμιο στερέωμα (Barnett, 2008, Carneiro & Ginja, 2012).

Προτάσεις

Καταλήγοντας, προτείνονται τρόποι για την αποδοτικότερη εφαρμογή των αντισταθμιστικών προγραμμάτων, όπως το μικρό μέγεθος των τάξεων, η άρτια κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού με όσο το δυνατόν ευνοϊκότερες οικονομικές απολαβές, η λειτουργία εντατικών μηχανισμών αξιολόγησης και η στόχευση στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Barnett, 2008). Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία και λειτουργία σχολείων με όσο το δυνατόν

μικρότερες διαφορές στον χαρακτήρα, στις προσλήψεις και στις διαδικασίες που εκτελούνται στο εσωτερικό τους, ώστε να απαρτίζονται από ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, χαρακτηριστικό που διευκολύνει την εξομάλυνση των ανισοτήτων (Barnett, 2008, Gorard, 2010).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, ο Οικονομίδης προτείνει την εφαρμογή των αντισταθμιστικών παρεμβάσεων με τον χαρακτήρα δράσεων μεγαλύτερης χρονικής έκτασης που απευθύνονται σε ευρύτερα χρονικά πλαίσια της ζωής του παιδιού, με συμπερίληψη των γονέων και του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού στις δράσεις και με σχετική διερεύνηση του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου και συγκεκριμενοποίηση του πληθυσμού στον οποίο θα απευθύνονται τα προγράμματα, ώστε να τεθούν στη συνέχεια οι στόχοι, η εμβέλεια και οι δράσεις.

Ο Gorard (2010) καταλήγει με την πρόταση να χειριστούμε τα σχολεία σαν μικρόκοσμους και να τα διαμορφώσουμε όπως θα θέλαμε να διαμορφώσουμε την κοινωνία που ζούμε, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις εμπιστοσύνης που θα έπρεπε να αναπτυχθούν μεταξύ των μελών τους και αγνοώντας τον λόγο περί αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τόμοι Α' & Β'.

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1997). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης – Τόμος Ι*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομίδης, Β. (2009). Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: *Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, Πάτρα 3-5, Οκτωβρίου 2008.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. New Jersey: National Institute for Early Education Research.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1*. London: Routledge.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *The heirs. Students and culture*. Paris, France: Midnight.
- Carneiro, P., Ginja. R. (2012). *Long Term Impacts of Compensatory Preschool on Health and Behavior: Evidence from Head Start*. Great Britain: Centre for Economic Policy Research.
- Coleman, J. S. (1966). Equal schools or equal students?. *The Public Interest*, 4, 70.
- Fraser, N. (1997). *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age*. In N. Fraser Justice Interruptus. New York : Routledge.
- Gorard, S. (2010). Education Can Compensate for Society – a Bit. *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 47-65.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education. *Orbis Scholae*, 2(2), 19-37.
- Schultz, T. W. (1968). The rate of return in allocating investment resources to education 1. *Economic Papers: A journal of applied economics and policy*, 1(27), 40-55.

Ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής περιβαλλόντων μάθησης

Γεώργιος Φ. Μητρόπουλος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, nafoo@otenet.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση καταλαμβάνει ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής του καθενός και γι' αυτό είναι βασικό τα περιβάλλοντα στα οποία συντελείται να είναι ευχάριστα και λειτουργικά. Παρόλο που η σχολική αίθουσα δεν διδάσκει άμεσα, μπορεί ωστόσο να βελτιώσει την παιδαγωγική πράξη. Η οργάνωση του χώρου της σύμφωνα με την παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού και οι δυνατότητες που προσφέρει αυτό στη διδασκαλία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την οργάνωση και τη διεύθυνση της σχολικής τάξης. Η διάταξη των θρανίων και της έδρας του εκπαιδευτικού, οι διάδρομοι που δημιουργούνται, οι πάγκοι με τα υλικά και η διακόσμηση του χώρου συντελούν στη χωροθέτηση των προσώπων μέσα σε αυτή. Τα παραπάνω επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και πρακτική διδάσκοντας σιωπηλά, καθώς αντανakλούν τις παιδαγωγικές αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση τάξης, σχολική αίθουσα, θρανία, διακόσμηση.

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό ενέργημα περιλαμβάνει δύο σημαντικές δραστηριότητες από πλευράς του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 1986:40): τη διδασκαλία της σχολικής ύλης και τη διαχείριση της τάξης. Η διδασκαλία ασχολείται με τη συστηματική μετάδοση των γνώσεων των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων που καθορίζονται από το πρόγραμμα σπουδών (Curriculum). Περικλείει δηλαδή αυτό που οι περισσότεροι σκέφτονται ότι «κάνει ο εκπαιδευτικός». Η διαχείριση περιλαμβάνει τις δραστηριότητες στις οποίες ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και που επιτρέπουν να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία του (Ebert & Culyer, 2011:231).

Η διαχείριση ή αλλιώς η οργάνωση και η διεύθυνση της σχολικής τάξης (school management) αναγνωρίζεται ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής πρακτικής για τη διεκπεραίωση της παιδαγωγικού έργου και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αυτό ενισχύεται καθημερινά από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και που πολλές φορές δεν περικλείονται στις πανεπιστημιακές τους γνώσεις (Tauber, 2007:4).

Ακούγοντας τον όρο διαχείριση τάξης, πολλοί εκπαιδευτικοί τον συνδέουν με τις έννοιες του ελέγχου και της πειθαρχίας. Η τελευταία αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της διαχείρισης, παρά ταύτα δεν περιλαμβάνει μόνο αυτό (Partin, 2009:30). Άλλοι θεωρούν ότι μια λειτουργική τάξη είναι ισοδύναμη με ένα δημιουργικό και ήσυχο περιβάλλον. Αυτό μπορεί να μην ισχύει όμως καθώς η μάθηση δεν είναι μια παθητική

δραστηριότητα και απαιτεί ομιλίες, επαφές, διαμοιρασμούς, ανακαλύψεις, πειραματισμούς και ερωτήσεις (Ming & Wai, 2008:10-11). Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πράξη της διδασκαλίας αποτελεί και την ουσία της διαχείρισης. Με άλλα λόγια, πιστεύουν ότι αν διδάσκουν ένα ελκυστικό διδακτικό αντικείμενο, οι μαθητές τους θα έχουν πολύ υψηλά κίνητρα και επομένως το έργο τους θα είναι επιτυχημένο. Η υιοθέτηση τέτοιων παρανοήσεων πιθανότατα επιδεινώνει το παιδαγωγικό έργο και συμβάλει στη μεγέθυνση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί (Garrett, 2014:1-2).

Οι παιδαγωγοί Evertson και Weinstein τονίζουν ότι η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει δύο στόχους: τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για την ακαδημαϊκή μάθηση ταυτόχρονα με την ανάδειξη ενός περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Evertson & Weinstein, 2011:12). Η ακαδημαϊκή μάθηση έχει ως πρώτο στόχο την κατάκτηση του γραμματισμού και κατόπιν την εμπέδωση των υπολοίπων διδακτικών αντικειμένων όπως καθορίζονται από το πρόγραμμα σπουδών. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση συνδέεται με την κοινωνικοποίηση του νέου ανθρώπου, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του, καθώς και τη βελτίωση της ικανότητάς του να εκφράζει αλλά και να χειρίζεται τα συναισθήματά του. Επομένως, η σωστή διαχείριση της τάξης προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον που μπορεί να προωθήσει δημιουργικά όλα τα είδη μάθησης (Ming & Wai, 2008:5).

Η διαχείριση της τάξης και τα στοιχεία της

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον είναι απαραίτητο να κατανοηθεί ποια στοιχεία περιλαμβάνονται στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης (Τριλιανός, 2008:75). Το πλείστον των ερευνητών θεωρεί ότι αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς: α) την οργάνωση του χώρου της αίθουσας και τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του, β) την καθιέρωση κανόνων και ρουτινών (Marzano, 2003:13), γ) την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της τάξης, δ) τον αποτελεσματικό προγραμματισμό της διδασκαλίας, ο οποίος περιλαμβάνει τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που αυξάνουν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών (Partin, 2009:134) και ε) την αντιμετώπιση θεμάτων πειθαρχίας. Η αλληλεπίδραση των παραπάνω τομέων βοηθά τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να δημιουργήσουν αλλά και να διατηρήσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τη μάθηση (Brophy, 2011:39).

Ειδικότερα, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου έγκειται στο πώς τα αντικείμενα που βρίσκονται στη σχολική αίθουσα είναι τοποθετημένα, όπως: τα θρανία των μαθητών, η έδρα του εκπαιδευτικού, οι πάγκοι με τα υλικά, καθώς και η διακόσμηση του χώρου. Οι κανόνες και οι ρουτίνες σκοπό έχουν να υπάρξει διαμέσου αυτών μια ομαλή ροή στη σχολική ζωή και στις δραστηριότητές της, σε συνδυασμό με την όσο το δυνατόν λιγότερη διακοπή και απώλεια χρόνου κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας (Smith & Yell, 2015:609).

Η διαχείριση περιλαμβάνει επίσης το καθήκον του εκπαιδευτικού να φροντίζει αλλά και να υποστηρίζει την ανάπτυξη ομαλών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, γονείς και στον ίδιο. Ένα ακόμη στοιχείο είναι η οργάνωση της διδασκαλίας και η παροχή σαφών οδηγιών από τον εκπαιδευτικό που να διευκολύνουν τους μαθητές. Μόνο η προσεκτικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πράξη είναι λειτουργική και μπορεί τελικά να επιτυγχάνει τους στόχους της (Orlich etc, 2010:197). Τέλος, η διαχείριση περιλαμβάνει τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που επικεντρώνονται στην πρόληψη της μη πρόπουσας συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών. Η πειθαρχία δεν στηρίζεται πλέον στην τιμωρία, αλλά στην πρόληψη και στην αποτροπή της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Καψάλης, 2003:531-2).

Από τα παραπάνω μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι τέσσερις από τους πέντε τομείς της διαχείρισης στοχεύουν στην πρόληψη ανάρμοστων συμπεριφορών. Ο πέμπτος περιλαμβάνει τις ενέργειες που αποσκοπούν στην αποτροπή μη προεπουσών συμπεριφορών αλλά και στις επιπλέον δράσεις που σχετίζονται με αυτό. Όσο πιο δημιουργικοί καθίστανται οι εκπαιδευτικοί στην πρόληψη τόσο λιγότερα προβλήματα θα προκύψουν στο έργο τους (Wragg, 2003:129-0).

Η αίθουσα και οι κατευθυντήριες γραμμές για την οργάνωσή της

Οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι πρεσβεύουν ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να κάνουν την εκπαίδευση περισσότερο αποτελεσματική και ευχάριστη. Το πλαίσιο σίγουρα δεν μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση από μόνο του, αλλά μπορεί να την ευνοήσει (Γερμανός, 1993:18-19). Τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλληλεπιδρούν με το περιβαλλοντολογικό πλαίσιο, καθώς και με το κοινωνικό-οργανωτικό συγκείμενο για να προκαλέσουν στάσεις και συμπεριφορές που ευνοούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Sanoff & Walden, 2012:6).

Η αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί το βασικό κορμό της σχολικής μονάδας και γι' αυτό το λόγο κάθε παιδαγωγικό ρεύμα διαμόρφωσε το δικό του τύπο αίθουσας. Στη νεωτερική εποχή αρχικά καθιερώθηκε η μακρόστενη παραλληλόγραμμη αίθουσα με τη διάταξη των θρανίων κατά σειρές (Κοκκώνης, 1850:1). Ο τύπος αυτός ανταποκρίνονταν στη δασκαλοκεντρική φιλοσοφία του σχολείου, καθώς και στη διδασκαλία πολυάριθμων μαθητών. Ο δεύτερος τύπος που κυριαρχεί έως τις μέρες μας είναι αυτός της τετράγωνης αίθουσας που εκφράζει τις ιδέες του παιδαγωγικού ρεύματος της νέας αγωγής (Sanoff & Walden 2012:2-3). «*Η πείρα μας οδηγεί*», γράφει η Montessori, «*να μην υποτιμούμε καθόλου τη σπουδαιότητα του περιβάλλοντος στην δόμηση του πνεύματος*» (Πυργιωτάκης, 2015:121).

Το ρεύμα της νέας αγωγής δημιούργησε τις λεγόμενες *ανοιχτές αίθουσες*, που είναι τετράγωνα και στις οποίες δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος διάθρωσης των θρανίων. Η φιλοσοφία της *ανοιχτής* εκπαίδευσης έχει ως στόχο την ενεργητική μάθηση προσφέροντας την παιδαγωγική ελευθερία της κίνησης των μαθητών στο χώρο, τη δημιουργία μεγαλύτερου αριθμού «*κέντρων μάθησης*» εντός της αίθουσας, αλλά και

μια χαλαρότερη δομή στις διδακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες (Θεοφιλίδης, 2009:218). Επιδιώκει δηλαδή να σηκώσει το μαθητή από το θρανίο του διαμέσου μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός (Συγκολλίτου, 1997:182).

Επομένως, στη σύγχρονη εκπαίδευση κάθε εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία της προσωπικής οργάνωσης και του δικού του παιδαγωγικού σχεδιασμού του χώρου της σχολικής τάξης με σκοπό να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης (Doyle, 2011:100). Ο παιδαγωγός Ηλίας Ματσαγγούρας θεωρεί ότι ο σχεδιασμός του χώρου που περιλαμβάνει την οργάνωση και την τακτοποίηση των θρανίων και των υπολοίπων αντικειμένων στην αίθουσα και περικλείει γενικά την όλη οργάνωσή της είναι πρωτεύον παράγοντας που καθορίζει την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 1988:22).

Η ελληνική Πολιτεία υιοθετώντας τις απόψεις της νέας αγωγής καθιέρωσε τον τετράγωνο τύπο αίθουσας με ελάχιστη εσωτερική διάσταση 6,90 x 6,90 μ., η οποία παρέχει σε γενικές γραμμές σε κάθε μαθητή από 1,60 μ² χώρο. Ο τελευταίος είναι πολύ σημαντικός για την ψυχολογία του παιδιού καθώς ο συνωστισμός επηρεάζει αρνητικά την οικειοποίηση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον (Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, 2008:33-8). Επιπρόσθετα, η ευρύχωρη αίθουσα προσφέρει στον εκπαιδευτικό το πλεονέκτημα να οργανώσει τη διάταξη των θρανίων ελεύθερα ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας και τα παιδαγωγικά του πιστεύω (Ματσαγγούρας, 2004:88).

Σε μια κλασική μελέτη, η παιδαγωγός Carol Weinstein εξέτασε τις επιπτώσεις των φυσικών χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης στη μαθησιακή διαδικασία, διαπιστώνοντας ότι οι διάφορες ρυθμίσεις επηρέασαν τις στάσεις των μαθητών, τη συμπεριφορά τους, αλλά και τη μαθησιακή τους απόδοση (Weinstein, 1979:577).

Το πλείστον των παιδαγωγών συμφωνεί ότι θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με την οργάνωση του χώρου της αίθουσας. Πρώτιστη αρχή είναι ότι θα πρέπει όλοι οι μαθητές να είναι ορατοί από τον εκπαιδευτικό. Η καθολική και αδιάκοπη παρακολούθησή τους συνιστά το βασικό παιδαγωγικό του καθήκον (Orlich etc, 2010:201). Η δεύτερη αρχή περιλαμβάνει την αποτροπή του συνωστισμού σε περιοχές όπου βρίσκεται εκπαιδευτικό υλικό, καθώς αυτές μπορούν να μετατραπούν τάχιστα σε εστίες αναστάτωσης. Το υλικό θα πρέπει να τοποθετείται σε μέρος ευρύχωρο και άμεσα προσβάσιμο από όλους (Carter & Doyle, 2006:380). Η πρακτική αυτή διευκολύνει στην αποφυγή επιβραδύνσεων και προσκομμάτων κατά την ομαλή ροή της διδασκαλίας. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι η οργάνωση του χώρου επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν προς τον πίνακα οτιδήποτε αυτός παρουσιάζει, χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθούν (Evertson & Emmer & Worsham, 2003:3-4).

Ακόμη θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι οι μαθητές χρειάζονται επαρκή χώρο στα θρανία τους αλλά και γύρω τους έτσι ώστε να τοποθετήσουν τα προσωπικά τους αντικείμενα και να μην αισθάνονται περιορισμένοι. Η πυκνότητα των μαθητών στην τάξη

επηρεάζει τη συμπεριφοράς τους. Όταν αυξάνεται ο αριθμός τους μεγεθύνεται ταυτόχρονα η χωρική και η κοινωνική πυκνότητα δημιουργώντας διασπαστικές συμπεριφορές. Τουναντίον, σε ευρύχωρες αίθουσες, οι μαθητές είναι περισσότερο προσεκτικοί και αφοσιωμένοι στις εργασίες τους (Συγκολλίτου, 1997:188).

Η έδρα του εκπαιδευτικού συνήθως είναι μέρος πολυσύχναστο και εάν οι μαθητές την επισκέπτονται συχνά για να παραδώσουν εργασίες θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει ότι υπάρχει αρκετός χώρος για να σταθούν κοντά του χωρίς εμπόδια. Εάν πάλι χρησιμοποιείται σπάνια, μπορεί να μετακινηθεί στο πλάι ή στο πίσω μέρος της αίθουσας. Αν η αίθουσα είναι μικρή για το μέγεθος των μαθητών πιθανότατα θα πρέπει να αφαιρεθεί εξοπλισμός που δεν χρειάζονται (Garrett, 2014:18).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να λάβει αποφάσεις σχετικά με την τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία καθώς και την τακτοποίηση άλλων σημαντικών υλικών και επίπλων στο χώρο. Γι' αυτό είναι χρήσιμο από την αρχή να λαμβάνει υπόψη του το μέγεθος της αίθουσας και τον αριθμό των μαθητών έτσι ώστε να γνωρίζει τα μέτρα των παρεμβάσεων του (Levin & Nolan, 2014:153).

Η διάταξη των θρανίων

Οι σχολικές αίθουσες θεωρούνται δημόσια περιβάλλοντα στα οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ταυτόχρονα, άμεσα, γρήγορα και ορισμένες φορές απρόβλεπτα (Doyle, 2011:98-9). Η διάταξη των θρανίων αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα αυτής της αλληλεπίδρασης, καθώς αντανακλά την παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού και τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί (Hutchison, 2004:24). Στο σημερινό ελληνικό σχολείο και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας τρεις κυρίως διατάξεις θρανίων που στηρίζουν και διευκολύνουν διαφορετικές μορφές διδασκαλίας: τη μετωπική διάταξη, τη διάταξη σε σχήμα πι και την ομαδική, ανά τετράδες διάταξη. Αναμφισβήτητα κάθε σχήμα επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και έχει σημαντικές επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 1988:29).

Μετωπική διάταξη θεωρείται αυτή που τα θρανία βρίσκονται τοποθετημένα σε παράλληλες σειρές έτσι ώστε οι μαθητές να κοιτάζουν τον πίνακα που δίπλα σε αυτόν κατά κανόνα βρίσκεται και η έδρα του εκπαιδευτικού. Η ρύθμιση αυτή μεταδίδει το μήνυμα ότι ο εκπαιδευτικός είναι η κεφαλή, στέκεται μπροστά και «μεταδίδει» γνώσεις. Η παραπάνω πρακτική που εφαρμόστηκε για χρόνια στις σχολικές μονάδες και που ακόμη χρησιμοποιείται έχει ορισμένα πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα. Καταρχήν είναι εύκολο για τον εκπαιδευτικό να μετακινείται σε οποιοδήποτε χώρο της αίθουσας σχετικά γρήγορα και ανεμπόδιστα, ενώ οι μαθητές έχουν άμεση βλεμματική επαφή μαζί του, καθώς και με τον πίνακα. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αποσπώνται από τις εργασίες τους, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους παρακολουθεί τάχιστα (Δημητρόπουλος, 2003:303).

Από την άλλη μεριά, η παραδοσιακή διάταξη παρουσιάζει και σοβαρά μειονεκτήματα όπως το ότι οι μαθητές δεν μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και αν χρειάζεται να γίνει αυτό σε κάποιο μάθημα η μετακίνηση των θρανίων θα δημιουργήσει φασαρία και θόρυβο. Επιπλέον, δεν υπάρχει βλεμματική επαφή μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια ομαδικών συζητήσεων (Garrett, 2014:15). Η διάταξη αυτή ευνοεί σχεδόν αποκλειστικά τους μαθητές που βρίσκονται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, που συνήθως γειτνιάζει με την έδρα του εκπαιδευτικού. Αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν αυτό να το μειώσουν θα πρέπει να αυξήσουν τις μετακινήσεις τους σε όλα τα μέρη της αίθουσας (Savage & Savage, 2010:67).

Η διάταξη σε σχήμα π ή αλλιώς ημικυκλίου μεγιστοποιεί τη δυνατότητα της διαμαθητικής επικοινωνίας παράλληλα όμως προσφέρεται και για την άμεση επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι πλησίον του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα ο ίδιος έχει το πλεονέκτημα του φυσικού πλησιάζματος ταυτόχρονα με την άμεση οπτική επαφή (Δημητρόπουλος, 2003:303). Σε αυτή τη διάταξη, το πλεονέκτημα της λεκτικής επικοινωνίας εμπλουτίζεται από τη μη λεκτική προσφέροντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά (Ladd, 2015:579).

Η ρύθμιση αυτή τονίζει επίσης περισσότερο τη συνεργατική κατασκευή της γνώσης (Ματσαγγούρας, 1995:11). Επιπλέον προσφέρει τη δυνατότητα σε γειτονικούς μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των τριών, χωρίς να χρειάζεται μετακίνηση των θρανίων. Οποιοσδήποτε λάβει το λόγο είναι ορατός από όλους, ενώ η διάταξη ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλούν απευθείας μεταξύ τους κατά τη διάρκεια συζητήσεων. Από την άλλη μεριά, σοβαρό μειονέκτημά της αποτελεί το γεγονός ότι στις ατομικές εργασίες των μαθητών είναι εύκολο να αποσπάσει κάποιος την προσοχή τους (Ladd, 2015:578).

Τέλος, η τοποθέτηση των θρανίων ανά δύο αντικριστά ενδείκνυται για την κατά ομάδες διδασκαλία, ενώ προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν την συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη τους (Cohen & Lotan, 2014:6). Το σχήμα αυτό προσφέρεται μόνο για την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, καθώς αν χρησιμοποιείται η δασκαλοκεντρική δομή σε στιγμές χαλάρωσης της διδασκαλίας οι ομάδες των μαθητών μπορεί εύκολα να μετατραπούν σε συντροφικές ελεύθερης συζήτησης (Ματσαγγούρας, 1988:31).

Σχετικό με τη διάταξη των θρανίων είναι και το θέμα του καθορισμού της θέσης κάθε μαθητή. Συνήθως, η θέση των θρανίων που επιλέγουν οι μαθητές εξαρτάται από τη μαθητική τους απόδοση, τα προσωπικά τους στοιχεία αλλά και από τη σχέση που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό και οι καλοί μαθητές προτιμούν τα μπροστινά και κεντρικά θρανία για να κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό, αναπτύσσοντας οπτική επαφή, ενώ οι αδύναμοι προτιμούν τα πίσω θρανία, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ζώνες καλών και αδύναμων μαθητών. Στο παραπάνω ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει με δύο τρόπους. Κατά πρώτο με την κυκλική εναλλαγή των θέσεων ανά

εβδομάδα (rotation) ή με το να τροποποιεί διακριτικά ο ίδιος τις επιλογές των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1988:31).

Η διακόσμηση της αίθουσας

Η διαχείριση περιλαμβάνει επίσης και τη δημιουργία ενός αισθητικά ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης (Κανάκης, 1993:83). Οι γυμνοί τοίχοι δημιουργηθούν ένα ψυχρό και απρόσωπο περιβάλλον και δεν συμβάλουν στη σύνθεση μιας κοινότητας μάθησης. Η διακόσμηση του χώρου θα εξαρτηθεί από τους εκπαιδευτικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους, το σχήμα της αίθουσας, καθώς και τους φυσικούς περιορισμούς της, όπως το μέγεθος, οι συνδέσεις με το διαδίκτυο, το μέγεθος των επίπλων κτλ (Evertson & Emmer & Clements & Worsham, 1996:9).

Η τοποθέτηση αφισών, φωτογραφιών και μαθητικών εργασιών στους τοίχους βοηθά τους μαθητές να αισθανθούν ότι βρίσκονται σε ένα φιλόξενο και οικείο χώρο συμβάλλοντας στην αυτονομία τους, στην κοινωνική και συναισθηματικής τους ανάπτυξη, αλλά και στην αύξηση του αισθήματος ασφάλειας και αυτοελέγχου (Γερμανός 2003: 87). Εκτός αυτού, η τοποθέτηση εργασιών και πρότζεκτ των μαθητών αποτελεί έναν άριστο τρόπο αναγνώρισης της εργασίας τους και της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Στη διακόσμηση μπορούν να λάβουν μέρος και οι μαθητές τοποθετώντας αφίσες από τα αγαπημένα τους μέρη δίνοντας έτσι πληροφορίες για το χαρακτήρα τους και τα ενδιαφέροντά τους. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για τον εκπαιδευτικό δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές του να τον γνωρίσουν καλύτερα. Η αισθητική ποιότητα του χώρου προκαλεί αισθήματα χαλάρωσης, ξεκούρασης, ηρεμίας και τελικά θέληση για μάθηση (Berris & Miller, 2011:14).

Αν στην αίθουσα βρίσκονται μαθητές από διαφορετικά μέρη της Χώρας, αλλά και από ξένες Πολιτείες αυτό αποτελεί μια ευκαιρία αλλά και μία πρόκληση για να αισθανθούν αποδοχή. Για το λόγο αυτό μπορεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει έναν παγκόσμιο χάρτη στο κέντρο του πίνακα ανακοινώσεων και να τοποθετήσει φωτογραφίες των μαθητών γύρω από την περίμετρό του. Κατόπιν μπορεί κάθε μαθητής με μία κορδέλα να ενώσει την φωτογραφία του με τη χώρα καταγωγής του. Μπορεί επίσης κάθε μαθητής να σχεδιάσει μια σημαία από τη χώρα του. Μια άλλη ιδέα είναι να αναρτηθούν στην αίθουσα κοινοί χαιρετισμοί από διαφορετικές γλώσσες (Νικολάου & Συρίου, 2008:338).

Ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί επίσης και στον φυσικό φωτισμό της τάξης, καθώς ο ανεπαρκής φωτισμός μειώνει τις ικανότητες των μαθητών και αποτελεί μια από τις κύριες αιτίες εμφάνισης κώφωσης και μυωπίας. Γενικά θα πρέπει να εξασφαλίζεται ομοιόμορφος φωτισμός σε όλη την αίθουσα που να έχει ήπια οπτικά ερεθίσματα βοηθώντας στην ηρεμία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004:94). Προσοχή ακόμη θα πρέπει να δοθεί και στην ακουστικότητα του χώρου, κάτι που επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι θόρυβοι προκαλούν νευρικότητα και γι' αυτό πολλές φορές ορισμένες αίθουσες για την απορρόφησή τους θα πρέπει να

επενδυθούν με τάπητα και κουρτίνες. Τέλος, ο καλός εξαερισμός με τα κατάλληλα χρώματα στους τοίχους βοηθούν τα μάλα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπακογιάννης, 2011:2011).

Ως επίλογος

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας απλός μεταδότης γνώσεων που καλείται να ακολουθήσει κατά γράμμα άνωθεν εντολές, αλλά είναι αυτός που λειτουργεί ως διαμορφωτής περιβαλλόντων μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013:61). Η γενική κατεύθυνση στην οργάνωση του χώρου είναι ότι θα πρέπει να είναι διαρρυθμισμένος με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς το περιβάλλον επηρεάζει τη ψυχοσύνθεση του ανθρώπου (Hutchison, 2004:145). Ο αρχιτέκτονας Δ. Γερμανός προσθέτει ότι «*η οργάνωση του χώρου εκφράζει την τάξη που επικρατεί στο χώρο των πραγμάτων και αντανakλά τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά*» (Γερμανός, 2006:19). Αναμφισβήτητα, ο κάθε παιδαγωγός θα πρέπει να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα άνετη και ευχάριστη και να διαμορφώνει ένα στυλ διδασκαλίας που να προάγει τη μάθηση (Δερβίσης, 1983:407). Η οργάνωση μιας αίθουσας με καλαισθησία εξυψώνει την ποιότητα της διδασκαλίας, ενώ μια ατημέλητη τάξη μπορεί να δίνει την εντύπωση στους μαθητές ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο τους (Συγκολλίτου, 1997:192).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός Δ. (2003). Ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, σσ. 79-88. Μέσσιου, Δ. (Επιμ.). *Συνεργατικό σχολείο*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δερβίσης, Σ. (1983). *Σύγχρονη γενική διδακτική*. Θεσσαλονίκη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση*. Αθήνα: Κριτική.

- Κανάκης, Ι. (1993). Εξοπλισμός και εσωτερική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας, σσ. 83-106. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 18°. Ανακτήθηκε στις 17/10/2020 <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/6674/6703>
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοκκώνης, Ι. (1850). *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου νέος, τελειοποιημένος*. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού. Ανακτήθηκε στις 18/10/2020 <https://anemi.lib.uoc.gr/>
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπακογιάννης, Κ. (2011). *Ακουστική μελέτη σχολικών αιθουσών μέσης εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε στις 22/10/2020 <http://artemis-new.cslab.ece.ntua.gr:8080/jspui/handle/123456789/5485>
- Νικολάου, Γ. & Συρίου, Ι. (2008). Η διδασκαλία στο πολύχρωμο σχολείο, σσ. 333-353. Τζελέπη, Ε. (Επιμ). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων. (2008). *Οδηγός Μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Διεύθυνση Έργων.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2015). Maria Montessori, σσ. 97-141. Πυργιωτάκης, Γ. (Επιμ.). *Διακεκριμένες προσωπικότητες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Wragg, E. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τόμος Β΄*. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Berris, R. & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early

- learning, pp. 1-17. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 36, No. 4. Ανακτήθηκε στις 18/10/2020 από <https://eprints.qut.edu.au/46928/2/46928.pdf>
- Brophy, J. (2011). History of research on classroom management, pp. 17–43.
- Evertson, C. & Weinstein, C. (Edit.). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Carter, K. & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms, pp. 373–406. Evertson, C. & Weinstein, C. (Edit.). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Cohen, E. & Lotan, R. (2014). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Doyle, W. (2011). Ecological approaches, pp. 97–125. Evertson, C. & Weinstein, C. (Edit.). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Ebert, E. & Culyer, R. (2011). *School: An Introduction to Education*. USA, Belmont: Wadsworth.
- Evertson, C. Emmer, E. Clements, B. & Worsham, M. (1996). *Classroom management for elementary teachers*. London: Allyn & Bacon.
- Evertson, C., Emmer, E. & Worsham, M. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C. & Weinstein, C. (2011). Classroom management as a field of inquiry, pp. 3–15. Evertson, C. & Weinstein, C. (Edit.). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Hutchison, D. (2004). *A Natural History of Place in Education*. New York: Teachers College Press.
- Garrett, T. *Effective classroom management*. Teachers College, Columbia University 2014.
- Ladd, G. (2015). Peers and Peer Relations, pp. 578-581. Scarlett, G. (Edit). *The Sage encyclopedia of classroom management*. London: Sage.
- Levin, J. & Nolan, J. (2014). *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. USA: Pearson.
- Marzano, R. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Ming, H. & Wai, L. (2008). *Classroom Management*. Hong Kong: University Press.
- Orlich, D. & Harder, R. & Callahan, R. & Trevisan, M. & Brown, A. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston: Wadsworth.
- Partin, R. (2009). *The classroom teacher's survival guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sanoff, H. & Walden, R. (2012). School Environments, pp. 1-24. Clayton, S. (Edit). *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford: University Press, Online Publication.
- Savage, T. & Savage, M. (2010). *Successful classroom management and discipline: Teaching selfcontrol and responsibility*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, S. & Yell, M. (2015). Preventing Behavior Problems, pp. 609-611. Scarlett, G. (Edit). *The Sage encyclopedia of classroom management*. London: Sage.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management*. Connecticut: Praeger Publishers.
- Weinstein, C. (1979). The physical environment of the school: A review of the research, pp. 577–610. *Review of Educational Research*, Vol. 49, No. 4.

Ο φάκελος εργασιών – portfolio και e - portfolio – ως τεχνική αξιολόγησης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Μάνη Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., olgman@hotmail.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει σκοπό να παρουσιάσει μία σύγχρονη τεχνική αξιολόγησης στη εκπαιδευτική διεργασία. Ο φάκελος εργασιών (portfolio και e-portfolio) αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης που διαμορφώνει ένα καινούριο πλαίσιο στη διδασκαλία, συντεταγμένο με τις απαιτήσεις της εποχής. Οι μέθοδοι αξιολόγησης υπεισέρχονται σε όλα τα στάδια της διδακτικής διαδικασίας επηρεάζοντας όλα τα εμπλεκόμενα μέρη δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, με διαφορετικό τρόπο αλλά με κοινό σκοπό: την επίτευξη των γνωστικών κοινωνικών και μεταγνωστικών στόχων σ' ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Το άρθρο θα ασχοληθεί με τις μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τις τεχνικές της, τα είδη του portfolio με τα βασικά του στοιχεία, όπως επίσης με τη διαδικασία εφαρμογής του ως τεχνικής αξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: φάκελος εργασιών, εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση επηρεαζόμενη από τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές έρχεται αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις και καλείται να εκπληρώσει στόχους που συνεχώς μεταβάλλονται αφού η τεχνολογική πρόοδος κάνει άλματα καθημερινά και διαμορφώνει όσο αυτό είναι εφικτό το μέλλον του κόσμου.

Ειδικότερα, οι σύγχρονες κοινωνίες εντάσσονται στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομίας, που εστιάζει στη ρομποτική, στη διαστημική, στην υψηλή χρήση τεχνολογιών, στη νανοτεχνολογία και στη βιολογία. Στη Κοινωνία της Μάθησης, η εκπαίδευση αναλαμβάνει να εξοπλίσει τους μαθητές με εφόδια και δεξιότητες ώστε να μετασχηματιστούν από εκπαιδευόμενοι σε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, οι οποίοι θα είναι διατεθειμένοι να συνδημιουργούν συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές) όπου η ατομική ολοκλήρωση και η κοινωνική ευδαιμονία θα συνιστούν υψηλές αξίες και αρετές.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφοδιάσουν τους εκπαιδευόμενους με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως :

- *Καινοτομία και Δημιουργικότητα*
- *Κριτική σκέψη - Επίλυση προβλημάτων -Λήψη αποφάσεων*
- *Μεταγνώση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω)*
- *Επικοινωνία*
- *Συνεργασία*

- Πληροφοριακός Γραμματισμός
- Τεχνολογικός Γραμματισμός
- Πολιτότητα
- Καριέρα και Ζωή
- Προσωπική και Κοινωνική υπευθυνότητα (Πετροπούλου et al : 2015)

Στα σύγχρονα περιβάλλοντα εκπαίδευσης, η κατάκτηση της γνώσης είναι μία μοναδική εμπειρία μάθησης που οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε όλα τα στάδια της διδακτικής διεργασίας (Πετροπούλου et al : 2015). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας μοντέρνες διδακτικές μεθόδους όπως είναι η διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση, η βιωματική μάθηση και η συνεργατική μάθηση προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εντάσσουν στη εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η αξιολόγηση (education al assessment) αποτελεί εργαλείο μάθησης το οποίο εμπλουτίζει όλα τα στάδια της διδακτικής μεθοδολογίας και χρησιμοποιείται αποτελεσματικά από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Οι μαθητές αναζητούν την αξιολόγηση για να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις για να βελτιωθούν, να αναπτύξουν ένα ερευνητικό και επιστημονικό τρόπο σκέψης και δράσης και να επιλύουν σύνθετα αυθεντικά προβλήματα.

Ορισμός εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται η συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων, στάσεων και δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων σε συσχέτιση με τους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους (Δημητρώπουλος : 1999, Κασσωτάκης: 2013) .

Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

α) τη διαγνωστική ή αρχική (diagnostic) η οποία προηγείται της μαθησιακής διαδικασίας και εφαρμόζεται προκειμένου να προσδιοριστεί το αρχικό επίπεδο γνώσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο και να προσαρμοστούν οι μαθησιακοί στόχοι στις δυνατότητες των μαθητών.

β) τη διαμορφωτική ή συνεχής (formative) η οποία χρησιμοποιείται σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας καθώς λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης για τους μαθητές αφού βοηθάει στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και ελλείψεων και για τον εκπαιδευτικό αφού έχει τη δυνατότητα να παρέμβει διδακτικά για να οδηγήσει τους μαθητές στη κατάκτηση των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων. Θεωρείται η σημαντικότερη μορφή μαθησιακής αξιολόγησης.

γ) την αθροιστική ή τελική (summative) η οποία εφαρμόζεται στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας και τα αποτελέσματά της αποτιμώνται από τον εκπαιδευτικό (Bonniole et al : 2007).

Τεχνικές Αξιολόγησης της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης

Οι πιο διαδεδομένες και δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι: οι ρουμπρικές αξιολόγησης (rubricassessment), τα τεστ αυτοαξιολόγησης (quizself-assessment), οι εννοιολογικοί χάρτες (conceptmap), ο φάκελος εργασιών εκπαιδευομένου (portfolio), η ετεροαξιολόγηση (peer-assessment), οι σύνθετες ερευνητικές εργασίες (project), η παρατήρηση (observation), το ημερολόγιο (diary) (Πετροπούλου etal : 2015).

Ο Φάκελος Εργασιών Εκπαιδευομένου (Portfolio Assessment)

Ο Φάκελος Εργασιών του εκπαιδευομένου (Portfolio Assessment) είναι μια συστηματική συλλογή των εργασιών του εκπαιδευομένου, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και με προκαθορισμένα κριτήρια. Οι εργασίες αυτές τεκμαίρουν τη προσπάθεια του μαθητή, τη πρόοδο του και την επίδοσή του σε ορισμένες μαθησιακές δραστηριότητες που κλήθηκε να ολοκληρώσει. Ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών (e- portfolio) αποτελεί τη ψηφιακή έκδοση του εν λόγω φακέλου που είναι οργανωμένος σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον. Η αυξανόμενη χρήση του στη εκπαιδευτική πρακτική τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει σε αυξημένη διαθεσιμότητα εμπορικών και ανοικτού κώδικα εργαλείων e-Portfolio (π.χ. το Mahara και το OSP – Open Source Portfolio) με τη μορφή είτε βάσης δεδομένων είτε εφαρμογών που βασίζεται στον Παγκόσμιο Ιστό (World Wide Web). Ο φάκελος εργασιών δύναται να είναι είτε ατομικός είτε ομαδικός, συνηθίζεται να είναι ατομικός και μπορεί να περιλαμβάνει έργα ενός ορισμένου γνωστικού αντικείμενου ή περισσότερων στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης (Κουλουμπαρίτση Α, Ματσαγγούρας Η.: 2004).

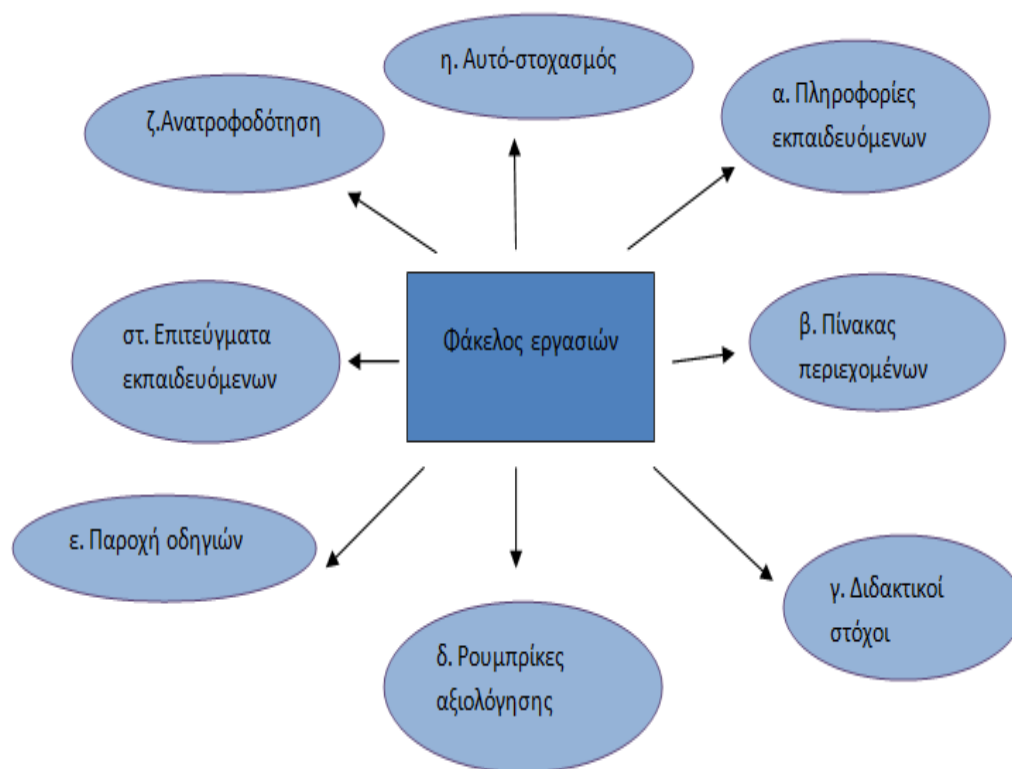
Είδη portfolio

α) portfolio ανάπτυξης : αποτελείται από κομμάτια εργασίας που δεν έχει ολοκληρωθεί, όταν ολοκληρωθεί μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό για να συμπεριληφθεί σε ένα μόνιμο portfolio επίδειξης ή αξιολόγησης.

β) portfolio επίδειξης : αποτελεί την ανταμοιβή του μαθητή γιατί καθορίζει το υψηλότερο επίπεδο που μπορεί να φτάσει ο μαθητής. Η παρουσίαση της εργασίας που περιλαμβάνεται στο portfolio δύναται να παρακολουθηθεί από εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, συμμαθητές, πανεπιστήμια και πιθανόν μελλοντικούς εργοδότες.

γ) portfolio αξιολόγησης : αποτελεί μία συσσωρευμένη εργασία προς αξιολόγηση που αποδεικνύει ότι ο εκπαιδευόμενος κατάκτησε τους μαθησιακούς στόχους (Επιστημονικό Βήμα).

Βασικά στοιχεία του φακέλου εργασιών του εκπαιδευόμενου



Φάκελος εργασιών

α. Πληροφορίες εκπαιδευόμενων: Περιλαμβάνει πληροφορίες όπως ονοματεπώνυμο, τάξη φοίτησης, μάθημα, τυχόν ενδιαφέροντα του μαθητή που μπορεί να σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο.

β. Πίνακας Περιεχομένων: καταγράφονται τα περιεχόμενα του φακέλου με τη μορφή που χρησιμοποιούνται και στα βιβλία.

γ. Διδακτικοί στόχοι: Ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους διδακτικούς στόχους, τους οποίους γνωστοποιεί στον εκπαιδευόμενο.

δ. Ρουμπρίκες αξιολόγησης: Αποτελούν τεχνική της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης με τη μορφή πίνακα και λειτουργούν ως περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας.

ε. Παροχή οδηγιών και υποδείξεων: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός αφού εκ των προτέρων καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο παρέχοντας του ακριβή και ορθή πληροφόρηση για τη τήρηση του φακέλου εργασιών και παρεμβαίνει με διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικό τρόπο για να βελτιωθεί η επίδοση του εκπαιδευόμενου.

στ. Επιτεύγματα του εκπαιδευόμενου: Αποτιμάται με σαφή τρόπο η προσπάθεια, η πρόοδος και η επίδοση του εκπαιδευόμενου.

ζ. Ανατροφοδότηση: Ο εκπαιδευόμενος μέσω της δεξιότητας της μεταγνώσης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω), ανακαλεί (αναστοχάζεται) τις διαδικασίες που τήρησε για τη δημιουργία των εργασιών και το σχεδιασμό του φακέλου.

η. Αυτό-στοχασμός: Ο εκπαιδευόμενος αποτιμά τη προσπάθεια του, εντοπίζει τα δυνατά σημεία του και τυχόν ελλείψεις που έχει, ασκεί κριτική αν μπορεί να εφαρμόσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης δηλαδή εάν επέλεγε άλλη εργασία ή άλλο τρόπο σκέψης και διαφορετικές δραστηριότητες τί αποτελέσματα θα συνέλεγε, ποιες διαδικασίες που ακολούθησε αξίζει μελλοντικά να ξαναχρησιμοποιήσει και ποιες διαδικασίες – βήματα πρέπει να απορρίψει (Bonnioletal : 2007).

Η διαδικασία εφαρμογής του φακέλου ως τεχνική αξιολόγησης

Αρχικά, συλλέγονται οι εργασίες που σχετίζονται με τους διδακτικούς στόχους και αποτελούν τεκμήρια για το σχηματισμό μιας λεπτομερούς και ολοκληρωμένης εικόνας για την εξελικτική πορεία του εκπαιδευομένου (π.χ. ατομικές ή ομαδικές εργασίες, ασκήσεις, τεστ αυτοαξιολόγησης, εκθέσεις, έλεγχοι προόδου, διακρίσεις, κατάλογοι βιβλίων ή μαθησιακού υλικού που μελετήθηκαν, κ.λπ.).

Στη συνέχεια, επιλέγονται οι εργασίες εκείνες, που απεικονίζουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα επιτεύγματα του εκπαιδευομένου και αποδεικνύουν την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στο τελικό στάδιο του αναστοχασμού, οι εκπαιδευόμενοι ασκούν κριτική, προβληματίζονται και αυτοαξιολογούν τα έργα που επέλεξαν στο προηγούμενο στάδιο εστιάζοντας στους λόγους που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά στη διδακτική διαδικασία και μαθαίνουν να αναλύουν, να συνθέτουν, να επιλέγουν, να δέχονται εποικοδομητική κριτική και να αναστοχάζονται (Κουλουμπαρίτση Α, Ματσαγγούρας Η.: 2004).

Συμπεράσματα

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει του φακέλου εργασιών είναι σημαντικά τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτικό. Ως διδακτικό εργαλείο, ο φάκελος εργασιών ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, καθώς επιλέγουν συνειδητά τις εργασίες που θα συμπεριλάβουν στο φάκελο, ώστε αυτές να αντικατοπτρίζουν την εξέλιξή τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενοι, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να εκτιμήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθησιακού τους έργου και να κατανοήσουν καλύτερα την ατομική τους πρόοδο. Ως εργαλείο αξιολόγησης, ο φάκελος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει την πρόοδο των εκπαιδευομένων του σε μια σχετικά εκτεταμένη χρονική περίοδο. Η ανάλυση και η αποτίμηση του υλικού που εμπεριέχεται στον ψηφιακό φάκελο, μπορεί να αποκαλύψει στον εκπαιδευτικό πάρα πολλά για την επίτευξη ή μη των προσδοκώμενων

μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στον εντοπισμό μαθησιακών αναγκών στις οποίες πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση(Κουλουμπαρίτση Α, Ματσαγγούρας Η.: 2004).

Είναι μία τεχνική αξιολόγησης χρονοβόρα αλλά ενδιαφέρουσα που αξιολογεί με πολύπλοκο τρόπο την εξελικτική διαδικασία για τη κατάκτηση των μαθησιακών στόχων χρησιμοποιώντας ποικιλόμορφα και πολυποίκιλα τις δυνατότητες και δεξιότητες των εκπαιδευομένων . Τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης εφαρμόζουν μοντέρνες μεθόδους διδακτικής μεθοδολογίας εναλλασσόμενες με τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τη διδακτική ενότητα, το χρόνο και τους στόχους της διδασκαλίας. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και τη γνώση να εφαρμόσει καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και τεχνικές αξιολόγησης για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μόρφωσης όπου θα επικρατούν η συνεχής προσπάθεια και το ερευνητικό πνεύμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bonniol, J., & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών: Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio Assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π., & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Α΄.σελ. 55-83. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Ιδιωτική.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ηλεκτρονικές πηγές– Επιστημονικά άρθρα

- Bader, M., Burner, T., HoemIversen, S., Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios, *Assessment and Evaluation in*

Higher Education, 44 (7), 1017-1028. Ανακτήθηκε από: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0.085060136618&doi=10.1080%2f02602938.2018.1564811&partnerID=40&md5=e29a2eacba776dd152d4c89d4d2407f6>

Salazar Mercado, S., & Arévalo Duarte, M. A. (2019). Implementation of portfolio as a teaching tool in higher education: literature review. *Revista Complutense De Educación*, 30(4), 965-981. Ανακτήθηκε από: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85073525547&doi=10.5209%2frced.59868&partnerID=40&md5=49c18baa6bbf65c34f179d2d04891bac>

Habeeb, K.M., & Ebrahim, A.H. (2019). Impact of e-portfolios on teacher assessment and student performance on learning science concepts in kindergarten. *Education and Information Technologies*. 24, 1661–1679. Ανακτήθηκε από: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85058977230&doi=10.1007%2fs10639-018-9846-8&partnerID=40&md5=921aa92e89e7fae56ff2279bfca2f90>

Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*. 6, 168-181. Ανακτήθηκε από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/14_arbanitis.pdf

Παρουσίαση μεθόδου για δημοκρατία στην σχολική τάξη

Δημουλάς Κωνσταντίνος

*Π.Ε.02, Msc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής - Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας
δρ (I.K.Y.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας
dimoulask@yahoo.gr*

Πούρικας Χρήστος

*Π.Ε.83, M.Sc |Συγκινησιακές-Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση
M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, chrispourikas@gmail.com*

Περίληψη

Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που στο μετωπικό σύστημα εκ των πραγμάτων δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη οδήγησε στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων. Ο δάσκαλος, κατόπιν μελετημένης αφόρμησης, οδηγούσε την τάξη στο μάθημα, ποτέ χωριστό σε εξέταση και παράδοση, αλλά μια ενιαία πλατφόρμα συζήτησης, την οποία του λοιπού απλώς συντόνιζε. Το κάθε παιδί, έχοντας πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι και ρυθμιστής του μαθησιακού γίνεσθαι. Το μάθημα δεν έκλεινε, ποτέ, αλλά αφήνονταν να αιωρούνται ερωτήματα, κίνητρο, στα παιδιά, για τον μετασχολικό χρόνο τους. Το παραγόμενο προϊόν (δεν ανετίθετο καμιά υποχρεωτική εργασία, για το σπίτι) αποτυπώνονταν προαιρετικά σε μεγάλα βιβλιοτετράδια, στο πλαίσιο διαγωνισμού, διενεργούμενου από τα παιδιά, χρηματοδοτούμενου από τον δάσκαλο. Η αξιολόγηση όλων, που αφορούσε στα πάντα, ήταν έργο όλων, με μικρή (+3 βαθμούς του μέσου όρου, από την τάξη) μόνον την παρεμβατική παρουσία του δασκάλου. Τα παιδιά έμαθαν πώς να μαθαίνουν.

Λέξεις-Κλειδιά: δασκαλοκεντρισμός, μαθητοκεντρισμός, ομάδα, μαθητοσυνεδρο-συνεργασία, δημιουργία

Εισαγωγή

Σε μια τάξη, που ξεκινά μετωπικά, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που στο μετωπικό σύστημα εκ των πραγμάτων δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδήγησε στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων (Χατζηευθυμίου, 1994). Η έδρα είχε έτσι καταργηθεί: ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφωνόταν σε συντονιστή της ομάδας της (Δημουλάς, 2000). Με πάντα προεπεξεργασμένο το θέμα του μαθήματος, καθώς σε κανένα Συμβούλιο δεν συζητείται τίποτα αν δεν έχει ενημερωθεί γι' αυτά η Ολομέλεια, οδηγούσε, με την καλύτερη δυνατή αφόρμηση, την τάξη στο μάθημα, που ποτέ δεν χωριζόταν σε εξέταση προηγούμενου και παράδοση επόμενου, αλλά ήταν πάντα μια ενιαία πλατφόρμα συζήτησης. Απλώς συντονιστής του μαθησιακού γίνεσθαι, μεταφερόταν με το έδρανό του όπου χρειαζόταν την κάθε φορά. Το κάθε παιδί, έχοντας πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε το ίδιο να είναι ρυθμιστής με την ατομική αυτενέργεια συνερευνητικά εν τω όλω του μαθησιακού γίνεσθαι (Χατζηευθυμίου, 1994). Το παραγόμενο προϊόν, καθώς, αν και ο κάθε

μαθητής είχε πάντα μαζί του υποχρεωτικά ένα «πρόχειρο» τετράδιο, δεν υπήρχε υποχρεωτική εργασία για το σπίτι, αποτυπωνόταν προαιρετικά σε μεγάλα πολλαπλά (στον ίδιο τομέα, για να υπάρχει ευελιξία στην κατ' οίκον διακίνησή τους) βιβλιο-τετράδια διαγωνισμικού τύπου που τον διαγωνισμό αυτόν διενεργούσαν τα ίδια τα παιδιά, με κάλυψη όλων των εξόδων από τον ίδιο τον δάσκαλο. Τα διαγωνίσματα, πάντα με προαποφασισμένο από τα ίδια τα παιδιά τον χρόνο διεξαγωγής των σε συνεργασία με το Γραφείο του Διευθυντή για τον κεκανονισμένο προγραμματισμό τους, ήσαν ατομικά μεν αλλά πάντα σε συνεργασία με όποιους το ίδιο το παιδί επέλεγε για διπλανούς του, με ανοιχτά τα βιβλία και τις σημειώσεις των, η δε διόρθωση γινόταν από τα ίδια τα παιδιά, μετά την από κοινού σχηματοποίηση των απαντήσεων στα ζητήματά τους. Η αξιολόγηση όλων ήταν πλέον, καθώς έτσι πρέπει και να είναι, έργο όλων (Δημουλάς, 2000). Πώς; Για κάθε παιδί και για τον δάσκαλο, έβγαине ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα (Χατζηευθυμίου, 1994; Δημουλάς, 2000; 2011; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2017). Σ' αυτήν ο δάσκαλος είχε, με βοήθό του το κοινωνιόγραμμα της τάξης (Χατζηευθυμίου, 1994; Δημουλάς, 1996β; 2000), μόνον μικρή (1-3 βαθμούς) τροποποιητική παρέμβαση (Δημουλάς, 2000). Η διασταυρωτική αυτή αυτοαξιολόγηση αφορούσε στα πάντα όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού και του δασκάλου, ήταν δηλαδή περιγραφική, αλλά συμποσούμενη σε ένα βαθμό (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2000). Τα δελτία της [μυστικής (τους κωδικούς των γνώριζε μόνον ο δάσκαλος)] αξιολόγησης συλλέγονταν και συζητιούνταν στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας στο τέλος κάθε εβδομάδας, οπότε συνεδρίαζε τακτικά η ολομέλεια, όπου συζητιούνταν τα πάντα (Δημουλάς, 2000; 2011; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2017). Κάθε πρώτη ημέρα της εβδομάδας ανακοινωνόταν η επίδοση του κάθε (πλην αν δεν ήθελε, όσο και αν αυτό θα το χρειαζόταν η τάξη) παιδιού (Χατζηευθυμίου, 1994; Δημουλάς, 2000).

Παρουσίαση δραστηριότητας

Στην εντελώς κυκλική τοποθέτηση των θρανίων η έδρα είχε εκ των πραγμάτων καταργηθεί (Χατζηευθυμίου, 1994; Haupt & Leary, 1997; Forsyth, 1999; Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2000; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2017; 2018α; 2018β). Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφωνόταν σε συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου κάθε φορά θα χρειαζόταν, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα, με το ιδεώδες να είναι τόσα έδρανα, όσες κι αυτές. Δεν ήταν πλέον δάσκαλος, αλλά ο μαέστρος της ορχήστρας, που θα διεκπεραίωνε το μάθημα, το οποίο ήταν έργο πια όχι του δασκάλου αλλά της τάξης με τον δάσκαλο πλοηγό, σε μια περιπέτεια του μυαλού και της σκέψης.

Για να είναι αυτό δυνατό (Δημουλάς κ.ά., 2017), έπρεπε από την προηγούμενη ημέρα να είναι γνωστό το «θέμα» της σημερινής ημέρας. Καμιά συνεδρίαση δεν πετυχαίνει τον στόχο της χωρίς να είναι γνωστή εκ των προτέρων η ημερήσια διάταξη της συζήτησης. Από την προηγούμενη τα παιδιά ενημερώνονταν για το μάθημα της ημέρας. Καθώς τα παιδιά είχαν από την πρώτη ημέρα του μαθήματος κάποια τουλάχιστον άποψη όλου του αντικειμένου του μαθήματος, είχαν κάθε τους ημέρα σε

μικρογραφία συμπυκνωμένο μπροστά τους όλο το αντικείμενο του όλου μαθήματος. Ο δάσκαλος, συνδετικός κρίκος όλων των αποσπασματικών γνώσεων των παιδιών για το όλο έργο του όλου μαθήματος ως όλου, καθώς έργο τους για μάθημα ημέρας ήταν το όλο βιβλίο του μαθήματος, στο οποίο όλο βιβλίο γινόταν η εξακτίνωση από το απόσπασμα της ημέρας, που αποτελούσε και το κέντρο βάρους του μαθήματος της συγκεκριμένης ώρας, είχε να επιτελέσει ένα πανδύσκολο έργο: να κρατά το μάθημα μέσα στο πλαίσιο του όλου έργου πάντα ζωντανό με όλα τα παιδιά σε εγρήγορση, μέσα στο σχέδιο μαθήματος που ο ίδιος είχε σχεδιάσει από την προηγούμενη ημέρα του. Εδώ χωρούσαν τα πάντα, με τον δάσκαλο να προσέχει να είναι όλα εντός του μαθήματος, με βάση το συγκεκριμένο βιβλίο και συνεπικουρία όλο το άλλο υλικό που πιθανόν έφερναν (και έφερναν όντως και πολύ) τα παιδιά αλλά και ο δάσκαλος (αυτός σίγουρα, τουλάχιστον για να δίνει έτσι το παράδειγμα στα παιδιά) μέσα στην τάξη.

Την άλλη ημέρα (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β), ο δάσκαλος φρόντιζε να μπει στην αίθουσα εντελώς φυσικά στο μάθημα, χωρίς να έχει κανείς καταλάβει καν πώς από το έξω από το μάθημα μπήκαν στο μάθημα, αξιοποιώντας την δύναμη της αφορμής. Το μάθημα ξεκινούσε με άκρως μελετημένη αφορμή, τέτοια, που να γίνεται ανεπαίσθητα το πέρασμα, από την ανεμελιά και τα όποια άλλα προβλήματα των παιδιών στο προαύλιο, στο μάθημα της τάξης, σε τρόπο που να έχει γίνει κιόλας η σύνδεση των προηγούμενων με τα επόμενα, που ήταν και αυτά που θα συζητούνταν στο μάθημα της ημέρας. Η τάξη δεν είχε τοίχους που να την χωρίζουν από το έξω από αυτήν.

Με το μπάσιμο στο μάθημα της ημέρας ήσαν, ύστερα από μια βραχύτατη εισήγηση, όλη την ώρα του μαθήματος, ένα απέραντο εργαστήριο (Festinger, 1954; Haupt & Leavy, 1997; Forsyth, 1999). Το κάθε παιδί είχε το δικό του θρανίο και πάνω του απλωμένα όλα του τα εργαλεία γι' αυτό. Το κάθε παιδί, έχοντας έτσι πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Η εμπλοκή της ατομικής αυτενέργειας των παιδιών μέσα στο συνερευνητικό πλαίσιο έφερνε τον (υγιή) συναγωνισμό στα ύψη.

Ο πίνακας, όπου αν χρειάστηκε, είχε αντικατασταθεί με πινάκιο του καθενός των, όπου ανέγραφαν ό,τι θα είχε χρειαστεί. Και δεν πολυχρειάστηκε, διότι δεν υπήρχαν θέσφατα στην αίθουσα, αλλά και το λάθος πάντα τούς ήταν εκμεταλλεύσιμο. Δεν υπήρχε το «λάθος» ως πρόβλημα, καθώς τα όποια λάθη αξιοποιούνταν για περαιτέρω προβληματισμό και συζήτηση μεταξύ των παιδιών. Πολλές φορές το λάθος τούς έσπρωχνε ακόμα πιο πολύ στην έρευνα. Η όλη πρωτοβουλία ήταν στην τάξη, με την χαρά της γνήσια δημοκρατούμενης ομάδας για ένα παιγνιώδες μάθημα, στο οποίο το παιδί δεν μένει στο να μαθαίνει πράγματα αλλά μαθαίνει πώς να μαθαίνει, όπως το θέλει και η έξω από την τάξη ζωή.

Το μάθημα διεξαγόταν πάντα με βάση το θέμα της ημέρας αλλά εξακτινούμενο σε όλο το έργο, με την μέθοδο, όπως προειπώθηκε, μελέτης του όλου έργου, όπου αυτό ήταν

δυνατόν (π.χ., στα μεταφρασμένα ομηρικά έπη), αλλά και όπου αυτό δεν ήταν δυνατόν (π.χ., στα Νέα Ελληνικά) το μάθημα λαμβανόταν φροντίδα να γίνεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο και το αντικείμενο της ημέρας. Έτσι, με τον καιρό, το ξεφύλλισμα και το περιδιάβασμα σε όλο το έργο γινόταν όλο και πιο εύκολο και αρεστό. Ο δάσκαλος, γνώστης ο ίδιος του όλου έργου, είχε προνοήσει αρκετά από την προηγούμενη ημέρα του γι' αυτό. Ήταν ο συνδυαστικός κρίκος των ξεπεταγμάτων (πέρα, 'δώθε, 'μπρός, πίσω, με κέντρο βάρους το μάθημα της ημέρας) των παιδιών σε όλο το έργο για όλο το αντικείμενο του μαθήματος, μια συν-έρευνα για τα πάντα που αφορούσαν το θέμα την ημέρας.

Το μάθημα δεν έκλεινε ποτέ ως αυτοτελές επεισόδιο του όλου μαθησιακού αντικειμένου της χρονιάς. Ο δάσκαλος άφηνε τεχνηέντως αναπάντητα ερωτήματα να αιωρούνται στην όλη ατμόσφαιρα της τάξης, έτσι που τα παιδιά να έχουν την περιέργεια (αυτήν τουλάχιστον) να επεξεργαστούν το μάθημα της επόμενης ημέρας στο σπίτι τους. Άλλωστε καμία (άλλη, υποχρεωτική) εργασία δεν ανετίθετο στα παιδιά, που αφήνονταν να περιεργαστούν και να επεξεργαστούν την αιωρούμενη αυτή ερωτηματική γνώση όσα από αυτά και όσο και όπως το ήθελαν. Βεβαίως υπήρχε τετράδιο εργασιών αλλά χωρίς καμία υποχρεωτική (άλλο, αν το καθένα τους ήθελε να καταχωρήσει κάτι από τις απογευματινές έρευνές του σ' αυτό) εργασία να τους έχει δοθεί. Στην ουσία, το μάθημα συνεχιζόταν (μελέτη, έρευνα, συγγραφή, αναζήτηση και συλλογή άλλου βοηθητικού υλικού, που θα μεταφερόταν την άλλη μέρα στην τάξη), ατομικά πια, και μετά το μάθημα, στο σπίτι.

Ο ίδιος έδινε το παράδειγμα, έχοντας επεξεργαστεί το μάθημα της κάθε (σημερινής για την αύριον) ημέρας, κάτι που φαινόταν έτσι κι αλλιώς με το να κουβαλάει μαζί του την κάθε φορά ό,τι υλικό μπορούσε να 'βρεί. Αυτό απαιτούσε ώρες ολόκληρες στο σπίτι για κάθε ώρα της επόμενης ημέρας. Το ίδιο προφανώς συνέβαινε και με τα παιδιά, που με τον καιρό είχαν συνηθίσει να κάνουν, συναγωνιστικά, και 'κείνα το ίδιο. Την άλλη ημέρα έρχονταν, όλα τα παιδιά, φορτωμένα βιβλία, σημειώσεις, χάρτες, πίνακες, εικόνες, πηγές, αντικείμενα, σπάνιο υλικό, υποστηρικτικά του μαθήματος. Είχε ζητηθεί να έχει το κάθε παιδί το θρανίο του, για να μπορεί να εργαστεί άνετα, με όλο αυτό το υλικό, να μπορέσει να ξεπεράσει το καθένα τον εαυτό του κάθε φορά και όχι τους άλλους, με τους οποίους συνεργαζόταν για το καλύτερο δυνατόν μέσα στην όλη αίθουσα, προσπαθώντας να σπάσει το δικό του ρεκόρ. Αυτό είναι που ξεχωρίζει τον συναγωνισμό από τον ανταγωνισμό.

Το πειθαρχικό μέρος ήταν θέμα της ολομέλειας (Χατζηευθυμίου, 1994; Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2017). Όταν κάποιος ενοχλούνταν από οποιονδήποτε και για οτιδήποτε, είχε το δικαίωμα να ζητήσει, εάν επρόκειτο για επείγουσα υπόθεση, αμέσως ψηφοφορία, φανερή ή μυστική, προτείνοντας λύση γι' αυτό, έχοντας προσπαθήσει να πείσει (τους) άλλους γι' αυτό, ή για το τέλος της εβδομάδας, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση της εβδομάδας. Η πρόταση του αιτούντος, αν επρόκειτο για λύση συμβατή με τα δεδομένα του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, εκτελούνταν αμέσως, αν όχι, παραπεμπόταν στην

συζήτηση της ολομέλειας την Παρασκευή, και δινόταν λύση, πάντα συμβατή με το καταστατικό λειτουργίας της τάξης. Η παρέμβαση του δασκάλου αφορούσε ακριβώς στην τήρησή του, με γνώμονα πάντα την αλλαγή για υιοθέτηση συμπεριφοράς σεβασμού της τάξης και μόνον. Δεν υπήρχαν τιμωρίες παρά μόνον δράσεις για αυτογνωσία (βλ., Crocker et al., 1993; Murray, 2002) πάνω στο τι έγινε.

Πέραν των πιθανών (σπάνιων) εκτάκτων συμβουλίων, η ολομέλεια συνεδρίαζε τακτικά στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας τους την Παρασκευή. Εκεί συζητιούνταν τα πάντα (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2017; 2018α; 2018β). Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, οτιδήποτε ήθελε συζητηθεί, κατέγραφε ο (ειδικά για την πρακτική αυτή εκλεγμένος) Γενικός Γραμματέας του τμήματος στην διάρκεια της εβδομάδας. Προήδρευε το (ειδικά για την πρακτική αυτή εκλεγμένο) Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος. Ξεκινούσαν με τον απολογισμό της δράσης τους, την εβδομάδα που μόλις είχε διαρρεύσει. Η παρέμβαση του δασκάλου ήταν απλώς στο να τηρείται το Καταστατικό. Με το πέρας του απολογισμού έμπαινε σε ψηφοφορία το ίδιο το Καταστατικό, που θα μπορούσε να τροποποιηθεί για την επόμενη εβδομάδα, ακόμη και να καταργηθεί και να αντικατασταθεί. Συνέχιζαν με την διατήρηση ή όχι του συνεδριακού τους συστήματος. Στην πολυετή διάρκεια της θητείας του προτείνοντος την πρακτική αυτή, καταργήθηκε ελάχιστες φορές και επανήλθε, από τα ίδια τα παιδιά. Σε συνέχισή του, καθόριζαν, κατόπιν συζήτησης και εγκριτικής ψηφοφορίας, τα επόμενα βήματά τους, για την επόμενη εβδομάδα. Τίποτα δεν θα συνέβαινε την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το αποφάσιζαν έτσι να γίνει τα ίδια τα παιδιά. Η πλειοψηφία θα έπρεπε να είναι αυξημένη, με την όποια μειοψηφία να έχει τον προσήκοντα σεβασμό της πλειοψηφίας, που με θρησκευτική ευλάβεια πρόσεχαν και έδιναν αξία στην όποια αντίρρησή της, αλλά και η μειοψηφία όφειλε να είναι πάντα σε συμβιβασμό μαζί της. Η πλειοψηφία αφουγκραζοταν την μειοψηφία, οποία έμαθε (φυσικό επακόλουθο) να λειτουργεί, και αυτή, ως εκείνη.

Την συνεδριακή, συνδιερευνητική, ανακαλυπτική μαθητοσυνεργασία (Δημουλάς, 2011), ακολουθούσε ο απολογισμός της (διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση), στο τελευταίο τέταρτο εβδομάδας, μήνα, τριμήνου, έτους. Φυσικά, καθότι όλα τα παιδιά συνδημιουργοί του μαθήματος, είχαν κάθε λόγο, εφόσον το επιθυμούσαν, στην αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση όλων ήταν έργο όλων (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2000; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β). Τα δελτία αξιολόγησης συλλέγονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας. Για κάθε παιδί (που μπορούσε να βαθμολογήσει και τον εαυτό του, όπως και να βαθμολογήσει μόνον όποιους και όποτε ήθελε ή και κανέναν) έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας από το τμήμα.

Σ' αυτήν την διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση ο δάσκαλος είχε μόνον μικρή (1-3 βαθμούς) τροποποιητική παρέμβαση. Ακόμα και αν ο ίδιος θεωρούσε ότι θα έπρεπε να βγει από αυτό το μέτρο, δεν το μπορούσε. Με σύμβουλο το κοινωνιόγραμμα, έβγαινε, κάθε εβδομάδα, η επίδοση του κάθε παιδιού. Στο τρίμηνο και στο τέλος της χρονιάς ίσχυε η ίδια διαδικασία. Κάθε Δευτέρα ανακοινωνόταν, στην τάξη, η επίδοση του κάθε παιδιού.

Η αξιολόγηση (Δημουλάς, 2010), η οποία ήταν περιγραφική, αλλά συμποσούμενη σε ένα μετρήσιμο βαθμό, που ήταν ο συνολικός βαθμός του παιδιού, αφορούσε στα πάντα. Τα (υποχρεωτικά, επιβλητέα από την Πολιτεία και μόνον γι' αυτό κατ' ανάγκη απαραίτητα, αλλά και τα λεγόμενα πρόχειρα, όλα θεωρούμενα όχι παραπάνω αξίας από την όλη παρουσία στην τάξη αλλά απλά φωτογραφία της ώρας στην οποία έμπαιναν από φωτογραφία της ημέρας) διαγωνίσματα, ο βαθμός των οποίων δεν ήταν παρά ένας από τους παράγοντες σχηματοποίησης όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού για την αξιολόγησή του, ήταν κανονισμένα από την Ολομέλεια. Τα ίδια τα παιδιά καθόριζαν τα πώς, πού και πότε, θα έμπαιναν, γνωστοποιώντας τα αυτά στο Γραφείο της Διεύθυνσης του σχολείου, για να μην προσκρούουν σε διατάξεις της Πολιτείας περί τον αριθμό τους καθ' ημέρα και έτος. Ήταν, φυσικά, ατομικά, αλλά σε προαιρετική συνεργασία με τα άλλα μέλη της Ομάδας, με όποια από αυτά ήθελε το καθένα, διενεργούνταν με ανοιχτά βιβλία και τετράδια σημειώσεων, όπως και με την στήριξη του όποιου υλικού έφερναν, μαζί τους, τα παιδιά, η δε διόρθωση γινόταν από τα ίδια τα παιδιά, μετά την σχηματοποίηση των σωστών απαντήσεων, από την Ολομέλεια, σε συζήτηση συντονιζόμενη από τον δάσκαλο. Το παραγόμενο προϊόν της ελεύθερης, προαιρετικής, εργασίας στο σπίτι, δίκην συνέχισης του μαθήματος και εκτός αίθουσας, στον ελεύθερο χρόνο του παιδιού, που επιδιώχτηκε να γεμίζει επωφελώς (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β), αποτυπωνόταν σε διαγωνισμικού τύπου εξελισσόμενα μεγάλα βιβλία, φτιαγμένα από τα παιδιά, για κάθε μάθημα, για όλα τα ενδιαφέροντα, ως «Ελεύθερη Προαιρετική Εργασία, για το σπίτι, στο μάθημα των «Ελληνικών»» με τον συγκεκριμένο δάσκαλο της πρακτικής αυτής (Κώστα Β. Δημουλά). Στο τέλος του έτους, το Διοικητικό Συμβούλιο της Πρακτικής, με σύμβουλο ως προς αυτό τον δάσκαλο, πραγματοποιούσε τους Διαγωνισμούς: το καλύτερο βιβλίο, η καλύτερη συμμετοχή. Όλες οι συμμετοχές είχαν τύχη στους Διαγωνισμούς. Ήταν απλά θέμα κατάταξης. Έπαθλο: τίτλοι, που χορηγούσε το Διοικητικό Συμβούλιο της Πρακτικής, και βιβλία, από τον δάσκαλο. Όλη η σχετική δαπάνη (αγορά βιβλιοτετραδίων, βραβεία, έπαινοι, λειτουργικά έξοδα διενέργειας Διαγωνισμών και τελετής διεξαγωγής των, ό,τι άλλο) βάρυναν τον εμπνευστή της πρακτικής. Τίποτε, απολύτως, δεν πλήρωνε το σχολείο, αλλά και κανένας (ουδέ καν σχολικός) φορέας, πόσο μάλλον τα παιδιά, για όλα αυτά.

Πιο συγκεκριμένα. Από την πρώτη ήδη χρονιά εφαρμογής της πρακτικής, το δικαίωμα της κρίσης των διαγωνισμών αυτών [«Ελεύθερη προαιρετική δουλειά (στο πλαίσιο των Ελληνικών (...))» με τον συγκεκριμένο δάσκαλο «για το σπίτι») που είχε καθιερώσει στους μαθητές των τάξεών του και χρηματοδοτούσε ο ίδιος] το εκχώρησε σε ομάδα παιδιών, που εξέλεξαν οι ίδιες οι τάξεις, πρώτον κατά τμήματα και δεύτερον κατά τάξη, τέλος για όλο το σχολείο. Γρήγορα, η μορφή των ατομικών τετραδίων πέρασε στην ομαδική διαγωνιστική εργασία κατά τομείς ενδιαφέροντος. Στα σχετικά βιβλία έγραφε οποιοσδήποτε ήθελε να ασχοληθεί. Επειδή θα τύχαινε να έχουν το ίδιο «βιβλίο» πάνω από ένα παιδί στο σπίτι, καθιερώθηκαν πολλαπλά τεύχη του ίδιου διαγωνισμικού τομέα. Την κριτική των διαγωνισμών έκανε, τώρα, ολόκληρη η τάξη, με βάση αυτοβαθμολογητήριο σύστημα, που είχε επινοηθεί από τον σχεδιαστή της πρακτικής. Στην αρχή τα βραβεία ήσαν χρηματικά προς εκμετάλλευση (αποδεδειγμένα) σε είδη

σχολείου (βιβλία, τετράδια, γραφική ύλη κ.λπ.), που ακολουθήθηκαν από αναμνηστικά δώρα και απευθείας καθαρά μαθητικό υλικό (π.χ. βιβλία), με κατάληξη τις ηθικές βραβεύσεις. Όλοι είχαν καλή τύχη στους διαγωνισμούς αυτούς. Το υλικό βρίσκεται στο «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας» (Δημουλάς, 1996α).

Στην αξιολόγηση έμπαινε και ο δάσκαλος. Σαν τελείωνε η χρονιά, ψήφιζαν με τον ίδιον τρόπο αν θα συνέχιζαν μαζί την επόμενη χρονιά (Χατζηευθυμίου, 1994; Δημουλάς κ.ά., 2018γ): θα έπρεπε να το θέλουν τουλάχιστον τα 9/10 των παιδιών.

Ευχαριστίες

Στους συνεργάτες του Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων» Ευριπίδη Κ. Δημουλά, Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, Έλλη Κ. Βέλλιου, Δημήτριο Γ. Λιόβα και Χρήστο Ν. Πολύζο, που ξεκίνησαν και, πια, συνεπιμελούνται και συνεπεξεργάζονται, μαζί μας, την πρακτική και, έως τέλους, τα στοιχεία της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Murray, B. (2002). Getting to the essential “We” in Wellness”. *Monitor on Psychology*, 33, 10.
- Crocker, J., Blaine, B., Luhtanen, R. (1993). Self-esteem: Cognitive and motivational consequences for prejudice and intergroup behaviour. In M.A. Hogg, & D. Adams (Eds), *Group Motivation: Social Psychological Perspectives* (pp. 52-67). London: Harvester Wheatsheaf.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-40.
- Forsyth, D.R. (1999³). *Group Dynamics*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Haupt, A.L. & Leary, M.R. (1997). The appeal of worthless groups: Moderating effects of trait self esteem. In *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). *Δραστηριότητα μέσα στην τάξη*. Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Υ(Ε)Π(Π,Α)ΕΘ.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). *Μέθοδοι διδασκαλίας*. Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Υ(Ε)Π(Π,Α)ΕΘ.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2000). Διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αρχείο Πρακτικών 2ου ετήσιου Συνεδρίου «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου»* ΜΜΠΕ Τομέα ΓΔΑ ΠΤΝΠΠ, Πάτρα (19-21.5.0).
- Δημουλάς, Κ.Β. (2010). *Απολογισμός*. Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Υ(Ε)Π(Π,Α)ΕΘ.

- Δημουλάς, Κ.Β. (2011) Ομαδοσυνεργατικό συνεδριακό συνδιερευνητικό μάθημα Ιστορίας. Εναρκτήρια εισήγηση σε *Ημερίδα «Η διδακτική της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»* (Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Δευτ. Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας, Λάρισα 18.2).
- Δημουλάς, Κ.Β. (2013). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων «Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις»*, Κόρινθος, 23-4.11.
- Δημουλάς, Κ.Β, Δημουλάς, Ευ.Κ., Βουβούση, Μ. (2018α). Αυτοδιαχείριση σχολικού μαθήματος. *Αρχείο Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις»*. Περ. Δ/ση Α΄ και Β΄ Εκπ/σης Κεντρ. Μακεδονίας σε συνεργ. με την ομάδα έργου του Ευρωπαϊκού της Προγράμματος Erasmus+ «Managing the refugee and migrant flows through the development of educational and vocational frames for children and adults», Xenios Zeus, Θεσσαλονίκη, 4-6.5.2018.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Λιόβας Δ.Γ. (2018γ). Η ζωή στην τάξη. *Αρχείο* (εκπρ. συμμετοχή) *Συνεδρίου Σχ. Ψυχολογίας*. Βόλος.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Λιόβας, Δ.Γ., [*], Θηβαίου, Σ. (2017). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΕΠΕΚ*, Γ΄, 879-82.
- Δημουλάς, Κ.Β, Δημουλάς, Ευ.Κ., Εξάρχου, Β. (2018β). Αυτοδιαχείριση σχολικής τάξης. *Αρχείο Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις»*. Ό.π..
- Δημουλάς, Κ.Β., Ηλιοπούλου, Κ., Χουβαρδά, Σ. (2012). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο»*. ΑΠΘ / Εκπ/ση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και Ελλ. Παρατηρητήριο για την διαπολιτισμ. παιδεία και εκπ/ση, Θ/νίκη 1.12.2012.
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Καλαμπαλίκη, Ο., Παπαναστασίου, Μ., Καρατσιβού, Ε., Λιόβας, Δ., Φαρμάκης, Ν. (2014α). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα: Καινοτόμες Πρακτικές Προσωποποιημένης Μάθησης» / «Καινοτομίες στη λειτουργία του σχολείου και στη σχολική ζωή»*. Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά

Ζηρίδη». Αθήνα, 15.3.2014.

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Καλαμπαλίκη, Ο., Τέλιου, Χ., Παπαναστασίου, Μ., Τόγια, Ε., Δημούλας, Κ., Ράπτη, Ευ., Μακρή, Αι., Βουλάγκα, Γ., Δημουλά, Α., Λιόβας, Δ., Βαϊνάς, Κ., Φαρμάκης, Ν. (2014β). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο Ε' Ευρ. Συν. Ετ. ΝΕ. Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* Θ/κη, 2-5.10.

Χατζηευθυμίου, Δ. (1994). Κάποιος Τζων Κήτινγκ. Λάρισα: *Ελευθερία*, 28.2, 6.

Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

Σφακιανάκη Άννα, Π.Ε.02, Μ.Εδ., Μ.Σκ., Ph.D., anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αναγκαιότητα προσέγγισης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής προκειμένου μέσα από την απομάκρυνση από τις παγιωμένες δασκαλοκεντρικές πρακτικές που συνδέονται με τον συμπεριφορισμό και την «τραπεζική κατάθεση» να αναδειχτεί ο ρόλος της πολιτικής και της εξουσίας στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, η κοινωνική κατασκευή της γνώσης, η επικράτηση του εργαλειακού λόγου και του αξιακού συστήματος της αγοράς (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Η εκπαίδευση, με τη μορφή της Κριτικής Παιδαγωγικής, καλείται να προωθήσει στάσεις αμφισβήτησης και επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου, των στόχων και των πρακτικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής δημοκρατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, μπορεί να καλλιεργήσει τον αναστοχασμό σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα και να οδηγήσει στην αποκωδικοποίηση των υποκειμενικοτήτων που παρουσιάζονται ως κανονικότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτική Παιδαγωγική, απολυταρχισμός, εκπαίδευση, κριτική συνειδητοποίηση

Εισαγωγή

Η ενασχόληση με το θέμα της Κριτικής Παιδαγωγικής (ΚΠ) είναι εγχείρημα προκλητικό και αιρετικό με δεδομένη την επικράτηση της «τεχνοκρατικής, θετικιστικής, ανιστορικής αποπολιτικοποιημένης» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010) προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων στην σχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, η αξία της προώθησης των αρχών της ΚΠ στο σχολικό συγκείμενο είναι αδιαμφισβήτητη καθώς αναδεικνύει τον ρόλο της πολιτικής και της εξουσίας στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, στις αναπαραστάσεις της κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας που μεταφέρονται, στην κατασκευή της υποκειμενικότητας των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, στην ερμηνεία κρίσιμων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών παραμέτρων (ενδ. Γούναρη & Γρόλλιος, 2010· Giroux, 1983a· McLaren, 2016). Ταυτόχρονα, μπορεί να οδηγήσει σε ηθικό προβληματισμό, στην ανάπτυξη του συναισθήματος και της κοινωνικής ευαισθησίας, σε κοινωνική δράση, στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των κοινωνικών υποκειμένων (ενδ. Aronowitz, 2004· bell hooks, 1994· Giroux, 2005· Aronowitz & Giroux, 1986· McLaren, 2016) για την υπεράσπιση της εύθραυστης φύσης της δημοκρατίας στο πλαίσιο δημοκρατικών κοινοτήτων γνώσης/knowledge democracies (Pine, 2009) και μιας δημοκρατικής δημόσιας σφαίρας (Giroux, 1997).

Η αφετηρία και ο επίκαιρος χαρακτήρας της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η ΚΠ είναι ένα σύνολο θεωρητικών παραδοχών και διδακτικών-μαθησιακών προσεγγίσεων που επικεντρώνονται στον μετασχηματισμό των σχέσεων της εξουσίας και της καταπίεσης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Στοχεύει στην ανάπτυξη της ηθικής, του ανθρωπισμού και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Συνδέεται στενά με την παιδαγωγική του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire και ακολουθεί τις θεωρητικές αρχές της Σχολής της Φρανκφούρτης.

Ο Paulo Freire έχοντας βιώσει την πείνα και τη φτώχεια στα παιδικά του χρόνια αγωνίστηκε για τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής των φτωχών και καταπιεσμένων. Οι σπουδές του (Νομική, Φιλοσοφία, Ψυχολογία) και η εργασία του στο Παν/μιο του Recife τον οδήγησαν στη συνειδητοποίηση του πολιτικού χαρακτήρα που εμπεριέχει κάθε εκπαιδευτική πράξη η οποία προωθεί τον γραμματισμό μέσω του ελεύθερου διαλόγου στην κοινότητα, της κριτικής προσέγγισης του ατομικού βιώματος, του προβληματισμού σε κρίσιμα κοινωνικοοικονομικά ζητήματα (problem posing education) και της κριτικής συνειδητοποίησης ως ερμηνεία του κόσμου αλλά και απελευθέρωσης από τις καταπιεστικές του δομές. Η επιμονή του στρέφεται σε μια «απελευθερωτική παιδεία» που «συνίσταται σε ενεργήματα γνώσης και όχι σε μεταβιβάσεις πληροφοριών» και αναπτύσσεται με τον διάλογο στην κοινότητα (Φρέιρε, 1974, σ. 88). Οι διαλογικές πρακτικές στην «προβληματίζουσα εκπαίδευση» κατά τον Φρέιρε οδηγούν σε μια αλληλόδραση δασκάλου μαθητών -σε σχέση ισοτιμίας και αλληλοδιδασχής- και η παιδεία μετατρέπεται σε άσκηση ελευθερίας. «Στην προβληματίζουσα εκπαίδευση οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητά τους ν' αντιλαμβάνονται κριτικά τον τρόπο με τον οποίο υπάρχουν στον κόσμο....και κατορθώνουν να βλέπουν τον κόσμο όχι ως μια στατική πραγματικότητα αλλά ως μια πραγματικότητα που εξελίσσεται και μεταβάλλεται» (Φρέιρε, 1974, σ. 93). Η κατάκτηση του γραμματισμού προβάλλει ως πράξη ενδυνάμωσης των καταπιεσμένων καθώς η γλώσσα παρέχει δυνατότητες αποκωδικοποίησης και μετασχηματισμού της πραγματικότητας.

Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης διαμορφώνεται στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης του 1929, του Σταλινισμού, της ανόδου του φασισμού και του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και έχει ως στόχο, αρχικά, την ανανέωση του μαρξισμού. Η πρώτη γενιά στοχαστών συνδυάζει τη φιλοσοφία με την κοινωνική επιστήμη (με ρίζες από τους Hegel και Marx) μέσα σ' ένα κριτικό διαλεκτικό πλαίσιο και επανεξετάζει τον θετικισμό και τον αγγλοσαξονικό εμπειρισμό. Στη συνέχεια, η Σχολή οδηγείται στη συγκρότηση μιας νέας κοινωνικής θεωρίας, μιας νέας ορθολογικότητας με τη βοήθεια ενός απελευθερωτικού ορθού λόγου ασκώντας κριτική στην κυρίαρχη ιδεολογία της ψευδούς συνείδησης (Corradetti, 2013).

Η εμπειρία του ναζισμού καθόρισε το έργο των εκπροσώπων της σε επίπεδο ερευνητικών επιλογών και αξιακών προσανατολισμών. Ο Adorno στο δοκίμιό του *Η Εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς* (1960) αναφέρεται στη βαρβαρότητα του Άουσβιτς τη σφαγή 1.000.000 Αρμενίων, τη ρίψη της ατομικής βόμβας τις οποίες συνδέει με τη γενικότερη

μανία εναντίον των αδύναμων. Ο σύγχρονος πολιτισμός δεν κατάφερε να αποτρέψει τον εκφασισμό και το ολοκαύτωμα (Adorno, 1960) και η αντι-αυταρχική εκπαίδευση συνδέεται με το ιδεώδες της αποφυγής ενός Άουσβιτς και σε αυτό πρέπει να κατατείνει μέσα από την παροχή κριτικής αυτο-αναστοχαστικής εκπαίδευσης και την αναγνώριση της ετερότητας/διαφορετικότητας των ατόμων (Κόντου, 2012) ώστε να απομακρύνει την κοινωνική πίεση που προκάλεσε τη βαρβαρότητα και η οποία συνεχίζει να υφίσταται στις μέρες μας.

Ο Giroux αναφέρεται στα πάθη που κινητοποιούν το φασιστικό παρελθόν στις Η.Π.Α. τα οποία αναδύονται μέσα σε ένα συνεχές ρεύμα μίσους, φανατισμού, милитарισμού. Η εξουσία, οι πολιτισμικές αξίες που προωθούνται, η πολιτική, η καθημερινή ζωή αποτελούν απειλή για τις δημοκρατίες σε όλο τον κόσμο. Τα μέσα ενημέρωσης και τα νέα ψηφιακά καθοδηγούμενα συστήματα παραγωγής και κατανάλωσης πληροφοριών είναι οικολογίες που παράγουν, διαμορφώνουν και συντηρούν ιδέες, επιθυμίες και υπηρεσίες με ανεξέλεγκτη εξουσία και επιρροή. Η έμφαση στο σενάριο του υπερεθνικισμού, του μαχητικού ανδρισμού (militant masculinity), τη δαιμονοποίηση φυλετικών και εθνοτικών αποτελούν δείγματα μνήμης ενός φασιστικού παρελθόντος που αναδύεται μέσα στο αδιάκοπο ρεύμα του μίσους, του φανατισμού, των ψεμάτων, του милитарισμού. Τα φαντάσματα του φασισμού θα πρέπει να μας τρομάζουν, αλλά το πιο σημαντικό, θα πρέπει να μας εκπαιδεύσουν και να μας εμπνεύσουν με πνεύμα αστικής δικαιοσύνης κατά τον Giroux (2018).

Η κριτική θεωρία παρέχει μία ιδιαίτερη ερμηνεία της μαρξιστικής φιλοσοφίας και επανατοποθετείται σε μερικά από τα βασικά οικονομικά και πολιτικά θέματα όπως η εμπορευματοποίηση, η φετιχοποίηση και η κριτική της μαζικής κουλτούρας, η πραγματοποίηση ως «αναπόσπαστο στοιχείο του εργαλειακού ορθολογισμού» (Σιδηροπούλου, 2007, σ. 14). Το έργο των Adorno και Horkheimer «Διαλεκτική του διαφωτισμού» εκφράζει την κριτική της πρώτης γενιάς στην αρχή της κυριαρχίας και την απολυτικοποίηση της ταυτότητας. Η πολιτιστική βιομηχανία κατά τους Adorno και Horkheimer αποτελεί το σύστημα οργάνωσης της παραγωγής και της διαχείρισης του πολιτισμού που καθοδηγείται από το κέρδος. Χαρακτηριστικά του γνωρίσματα είναι η τυποποίηση ως επανάληψη των ίδιων θεμάτων/μοτίβων/τεχνικών και η ανταλλακτική –εμπορευματική αξία των μαζικά παραγόμενων προϊόντων (Κόντου, 2012).

Η Σχολή της Φρανκφούρτης ασκεί κριτική στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες όπου οι κοινωνικές ανισότητες, η γραφειοκρατία και οι θεσμοί οδηγούν σε εργασιακή και προσωπική αλλοτρίωση τους πολίτες. Οι πολίτες βυθίζονται στον καταναλωτισμό, εμποτίζονται από την κυρίαρχη ιδεολογία και δεν συνειδητοποιούν την αλλοτρίωση, δεν αμφισβητούν την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων και αναπαράγουν τα συμφέροντα των ελίτ. Η μαζική κουλτούρα περιλαμβάνει όλα τα πολιτιστικά προϊόντα που κατασκευάζονται για τις μάζες την εποχή της παγκοσμιοποίησης και αποσκοπούν στην πρόκληση συγκεκριμένων, προδιαγεγραμμένων αντιδράσεων από αυτές. Η στόχευση της Σχολής είναι η απελευθέρωση των ανθρώπων από την αλλοτρίωση που προκαλούν οι θεσμοί και οι ιδεολογίες της κοινωνίας της κατανάλωσης, η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση

από κάθε είδος καταπίεση και η ανάδειξη νέων μορφών δράσης που θα οδηγήσουν σε κοινωνικό μετασχηματισμό (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Ως προς το θέμα της παραγωγής της γνώσης στις σύγχρονες κοινωνίες, ο Adorno υποστηρίζει ότι η υποκειμενικά παραγόμενη γνώση είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη από τις θεσμικές και υλικές συνθήκες ύπαρξης, τις λειτουργίες της κοινωνίας και από την υλική υπόσταση των υποκειμένων. Αυτή η γνώση είναι εργαλειακή, χρησιμοθηρική κατά κάποιο τρόπο και αποκλείει τον Άλλον ενώ θα μπορούσε να επικρατήσει μια εναλλακτική συμπεριληπτική οπτική «στο επίπεδο του τρόπου σκέψης»: «ο αναστοχασμός ως συνειδητή, δημιουργική και φαντασιακή προβολή του εαυτού στον Άλλο που απαιτεί τη συνεργασία στοχασμού και αισθήσεων» (Κόντου, 2012, σ. 42).

Η κριτική θεωρία που αναπτύχθηκε από τη Σχολή της Φρανκφούρτης αποδείχτηκε εξαιρετικά ανθεκτική στον χρόνο και μέσα από την εξέλιξή της συναντήθηκε με σύγχρονα ζητήματα της εποχής της παγκοσμιοποίησης όπως η μαζικοποίηση, η παντοδυναμία των Μ.Μ.Ε. και η διαμόρφωση της ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου από αυτά, η αποϊδεολογικοποίηση, ο εργαλειακός λόγος, η αποικιοποίηση του βίκοσμου από τα υποσυστήματα της οικονομίας, της πολιτικής και των συνακόλουθων ελίτ (Habermas, 1984).

Η κριτική θεωρία στο εκπαιδευτικό σύστημα

Από τις αρχές του 1980, οι θεωρητικοί προβληματισμοί της Σχολής της Φρανκφούρτης διαχέονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής αφομοιώνει τα θέματα και τις προσεγγίσεις της κριτικής θεωρίας.

Στο πλαίσιο της αμερικανικής κοινωνίας ως κοινωνίας υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών δημιουργείται η βάση για γόνιμο προβληματισμό σε θέματα εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Από τα πρώτα έργα που προσεγγίζουν κριτικά το ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το έργο των Stanley Aronowitz και Henry Giroux *Η εκπαίδευση ακόμα σε πολιορκία / Education Still under Siege* (1993) στο οποίο οι δύο θεωρητικοί εξετάζουν το θέμα της εκπαίδευσης όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο των μετακινήσεων των πληθυσμών στο εσωτερικό (μετακίνηση σε αστικά κέντρα) και στο εξωτερικό και των αλλαγών που συνεπιφέρει στις διδακτικές- μαθησιακές πρακτικές η παρουσία μειονοτικών μαθητών/τριών, η μεγάλη διαρροή από το σχολείο, τα υψηλά ποσοστά της φτώχειας των έγχρωμων μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα, με τις μετακινήσεις αυτές διαμορφώνεται ένα μεταμοντέρνο πολιτισμικό, ιδεολογικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο οφείλει να ανταποκριθεί η εκπαίδευση. Με βάση τα δεδομένα αυτά οι Stanley Aronowitz και Henry Giroux «προχωρούν στη σύνθεση ενός σώματος εκπαιδευτικών αρχών, προσανατολισμών και στοχεύσεων» το οποίο συνδυάζει την κριτική κοινωνική θεωρία και φιλοσοφία με τις πολιτικές ανησυχίες προκειμένου να προασπίσουν τον «δημοκρατικό δημόσιο βίο» (Κόντου, 2012, σ. 71).

Τα ιδεολογικά προτάγματα της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης για απελευθέρωση από τον εργαλειολόγο λόγο, για την περιφρούρηση του βιόκοσμου από την εισβολή των υποσυστημάτων της οικονομίας, του χρήματος, του κράτους, για την ενδυνάμωση της δημόσιας σφαίρας και του επικοινωνιακού λόγου ενάντια στη μαζοποίηση και τον εφησυχασμό της μαζικής κουλτούρας αλλά και η αυτονόμηση του κοινωνικού υποκειμένου ώστε να καταστεί ικανό να επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον του είναι ιδιαίτερα επίκαιρα στην εποχή μας.

Η εκπαίδευση, με τη μορφή της Κριτικής Παιδαγωγικής, καλείται να προωθήσει στάσεις αμφισβήτησης και επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου, των στόχων και των πρακτικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την υιοθέτηση κριτικών και αναστοχαστικών πρακτικών τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι θα ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν την αναπαραγωγική λειτουργία των σχολείων ως προς την επίσημη γνώση και ιδεολογία και να ενισχύσουν την κριτική τους επίγνωση απέναντι στη νομιμοποίηση των οικονομικών και ιδεολογικών κατευθύνσεων οι οποίες στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία. Η κριτική προσέγγιση του σύγχρονου κόσμου μπορεί να νοηματοδοτήσει ένα νέο ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό πρόταγμα επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ανάμεσα στους σημαντικότερους στοχαστές της Κριτικής Παιδαγωγικής – εκτός από τον Paulo Freire - βρίσκονται οι Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Peter McLaren. Στον λόγο των κριτικών παιδαγωγών περιλαμβάνεται μια διευρυμένη έννοια του πολιτικού ως κατηγορία ανάλυσης της εκπαιδευτικής πρακτικής αλλά και του ρόλου των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι κριτικοί παιδαγωγοί συνδέουν το πολιτικό πρόταγμα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης με τις αλλαγές στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών με στόχο την ισοτιμία και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών και των μαθητριών αλλά και την ενδυνάμωση και χειραφέτησή τους (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Η Κριτική Παιδαγωγική ως διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης

Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής ως ηθικής, ανθρωπιστικής, απελευθερωτικής, δημοκρατικής παιδαγωγικής υπαγορεύεται από την ανάγκη να είναι οι μαθητές/τριες κριτικοί απέναντι στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης και των κατανοήσεών τους για τον κόσμο (Kincheloe, 1993, σ. 109). Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, οι δυνατότητες για συλλογική δράση, τα βαθύτερα αίτια των κρίσεων (οικονομικών, ηθικών) και ο τρόπος που συνδέονται με τη δική τους ζωή αποτελούν τόπους προβληματισμού και κριτικής διερεύνησης. Ανάλογο τόπο κατανόησης με στόχο τις συμπεριληπτικές δράσεις αποτελεί η ανάπτυξη ηθικών στάσεων αλληλεγγύης απέναντι στους/στις Άλλους/ες αναδεικνύοντας τον πλούτο που κρύβει η διαφορετικότητα ώστε να υιοθετούν αντιστάσεις σε κάθε μορφή χειραγώγησης που οδηγεί στον κοινωνικό εξοβελισμό ευπαθών ομάδων και την καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ακόμα, η ανάγκη της αντίστασης στο ανερχόμενο κύμα του απολυταρχισμού -ως επιτήρηση και λογοδοσία των εθνικών συστημάτων, ως περιθωριοποίηση και στοχοποίηση ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων κ.ά.- που τείνει να ακυρώσει κάθε υπόσχεση δημοκρατίας στον 21^ο αιώνα και να υποβαθμίσει τη «δημοκρατική επιταγή αναγκαιότητας της ηθικής ως αναγνώριση των υποχρεώσεών μας προς τις επόμενες γενιές» (Καρτσάκης, 2010) μπορεί να αποτελέσει το μεγάλο στοίχημα για το εκπαιδευτικό σύστημα και τους/τις εκπαιδευτικούς. «Ο στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής συμπυκνώνεται στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών με την ικανότητα να σκέφτονται και να δρουν στοχαστικά ως άτομα-πολίτες μιας κοινωνίας ή μιας κουλτούρας που έχουν διαμορφώσει συνειδητή αυτεπίγνωση των νοημάτων, των πολλαπλών δεσμών τους και της σημασίας των συναλλαγών τους με τον άλλον κόσμο» (Νικολακάκη, 2011, σ. 62-63).

Ταυτόχρονα, σ' ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης όπου επιχειρείται η επιβολή του εργαλειακού λόγου και του αξιακού συστήματος της αγοράς (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010· McLaren, στο Νικολακάκη, 2011), η Κριτική Παιδαγωγική «βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους» (Θεριανός, 2013) παραβάλλοντας το διεθνοποιημένο τοπίο της γνώσης με τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει τις ιστορικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητικών εμπειριών ως σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας (Aronowitz & Giroux, 1986, σ. 217).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες χρειάζονται σήμερα μια εκπαιδευτική διαδικασία που δεν θα είναι απογυμνωμένη από τα κριτικά της στοιχεία προκειμένου να αναγνωρίσουν τις δυνάμεις που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της συνειδητοποίησής τους (Giroux, 1983b). Έχουν ανάγκη από τις παιδαγωγικές συνθήκες που προκαλούν σε αυτο-αναστοχασμό, αυτονομία, κριτική δράση: αυτή είναι μια βαθιά πολιτική διαδικασία που βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιούν τις δυνάμεις που έχουν κυριαρχήσει στη ζωή τους και έχουν διαμορφώσει τη συνείδησή τους (Aronowitz, 2004).

Η παιδαγωγική κατά τη Νικολακάκη (2011) αφορά σ' ένα σύνολο δύσκολων ερωτημάτων ή διλημμάτων που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία: «Γιατί διδάσκω; Ποιος είναι ο σκοπός, ο στόχος μου; Πώς επιλέγονται οι γνώσεις; Ποιες είναι οι συνέπειες των πράξεών μου; Ποιος ωφελείται από αυτό το είδος εκπαίδευσης; Ποιος μένει απέξω; Βοηθάω, αλήθεια, τους μαθητές μου να γίνουν ενήλικοι που θα είναι υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες; Θα βελτιωθεί η κοινωνία αν οι μαθητές μου μεγαλώσουν και γίνουν οι πολίτες που επιδιώκω να γίνουν;... Η προσέγγιση ενός δασκάλου στη διδασκαλία συνδέεται αναπόσπαστα με τις παιδαγωγικές του ιδέες. Το γιατί επηρεάζει το πώς» (Νικολακάκη, 2011, σ. 59-60).

Για την επίτευξη της συνειδητοποίησης των μαθητών/τριών θεωρείται θετική η απομάκρυνση από την «τραπεζική κατάθεση» γνώσεων (Φρέιρε, 1974) και η στροφή στην ανάπτυξη μιας γλώσσας κριτικής και ελπίδας αντιμετωπίζοντας τους εκπαιδευόμενους

ως φορείς δράσης/agents, που έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τον κόσμο προκειμένου να τους/τις καταστήσουν ικανούς/ές να αναλύουν τις κοινωνικές συνθήκες και να παρεμβαίνουν σε αυτές (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας, 2002). Ανάμεσα στους βασικούς στόχους της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι να δημιουργήσει τις συνθήκες όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες μέσα από τη συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο να μπορούν να βιώνουν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά υποκείμενα κριτικά σκεπτόμενα, με δυνατότητα να δημιουργήσουν αλλά και να μετασχηματίσουν το πλαίσιο εντός του οποίου ζουν. Η Κριτική Παιδαγωγική «ανακοινώνει την παρουσία μας στην Ιστορία και στον κόσμο» και προτρέπει «γεμάτοι ελπίδα, να αγωνιστούμε για το όνειρο, για την ουτοπία, για την ελπίδα την ίδια, με κριτική προοπτική. Και αυτός ο αγώνας δεν είναι μάταιος» (Freire, 2004, σελ. 102).

Η ΚΠ προωθεί μια κουλτούρα διδασκαλίας που θα καλλιεργήσει την ανάπτυξη μιας νέας γενιάς με δημοκρατικό ήθος, που σημαίνει «την ενασχόληση με τον εσώτερο εαυτό», με αξίες όπως το πάθος για την ελευθερία και την απόρριψη της καταπίεσης... την αλληλεγγύη, αγάπη, αξιοπρέπεια, αλληλοϋποστήριξη μέσω της πράξης που αναπόφευκτα θα ενισχύσει το ίδιο το δημοκρατικό ήθος. Η ΚΠ οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους ώστε να εμπλακούν ακόμα περισσότερο στη διαδικασία αυτή προς αναζήτηση ενός δικαιότερου κόσμου» (Νικολακάκη, 2011, σ. 65-66).

Η ΚΠ στοχεύει στη δημιουργία κριτικά εγγράμματων μαθητών/τριών που είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τα ποικίλα μηνύματα που δέχονται καθημερινά από την οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά, τα Μ.Μ.Ε. Η συνειδητοποίηση και η αντίσταση στην εκμετάλλευση συνδέεται με τις γλωσσικές πρακτικές που λειτουργούν ως κοινωνικές πρακτικές. «Στην εκπαίδευση, συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συνθέτουν προσωπικά και κοινωνικά μηνύματα» μέσα σε συλλογικά πλαίσια διαπραγμάτευσης, «ερευνούν το ιστορικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προέρχεται η γνώση και τη σχέση της γνώσης με τη σύγχρονη κοινωνία» (Shor, 1992, σ. 128).

Οι μαθητές/τριες μέσα από την επαφή τους με επίκαιρα, αυθεντικά κείμενα όπως αυτά που εμπεριέχουν ιδιωματικές, διαλεκτικές εκφράσεις, ιδιόλεκτους ως προσωπική εκδοχή της χρήσης της γλώσσας, επίσημη εκδοχή της γλώσσας από ομάδες επαγγελματικές, πολυτροπικά κείμενα διαφημίσεων, περιοδικών, ιστοσελίδων, προπαγανδιστική χρήση της γλώσσας από τα Μ.Μ.Ε., κείμενα που αποκλίνουν από τη νόρμα (video, στίχοι τραγουδιών, ταινίες, θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί, street art κ.ά.) εξοικειώνονται με τους πολλαπλούς τρόπους που κατασκευάζεται κάθε φορά η πραγματικότητα και με τον τρόπο που αποκλείονται οι εναλλακτικές προσεγγίσεις της. Τα κείμενα μπορούν να πάρουν την μορφή εργαλείων αντίστασης και οι δραστηριότητες πάνω σε αυτά (αποδόμησης και αναδόμησης) να αποτελέσουν κοινωνική διαδικασία και κοινωνική πρακτική δια μέσου της οποίας εκφράζεται η ιδεολογία και δηλώνονται οι αξίες και οι θεσμοί (Baynham, 2002). Η προσέγγιση των κειμένων με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία κοινωνικά προσανατολισμένη που ξεφεύγει

από την απλή κατανόηση γραμματικών προτάσεων και πληροφοριών κατά τον λειτουργικό γραμματισμό και επεκτείνεται στην άσκηση κριτικής και αμφισβήτησης απέναντι σε αυτές αλλά και στη συννοικοδόμηση νοήματος, αντιλήψεων και στάσεων μέσα στην πολυφωνική κοινότητα της τάξης. Αυτή εξελίσσεται σταδιακά σε κοινότητα γραμματισμού (literacy community) καθώς οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμμετέχουν σε κειμενικά γεγονότα (Κωστούλη, 2005).

Συμπέρασμα

Η Κριτική παιδαγωγική ως σύνολο θεωρητικών παραδοχών και διδακτικών-μαθησιακών προσεγγίσεων –με αφετηρία την προβληματίζουσα εκπαίδευση και τις διαλογικές πρακτικές του Paulo Freire καθώς και τα ιδεολογικά προτάγματα της Σχολής της Φρανκφούρτης – επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό των σχέσεων της εξουσίας και της καταπίεσης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Προωθεί τη δημιουργία δημοκρατικών περιβαλλόντων στα οποία αναδεικνύεται η αξία της διερεύνησης και της κριτικής τοποθέτησης απέναντι στη γνώση, αναγνωρίζει την σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, τη δύναμη, την ιδεολογία, αναδεικνύει τις ανισότητες και τις αδικίες και προτρέπει σε συλλογική δραστηριοποίηση. Ταυτόχρονα, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ηθικής, του ανθρωπισμού και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων καθώς και στην ανάπτυξη μιας γλώσσας ελπίδας και δυνατότητας (McLaren, 2016) αποτελώντας το αντίδοτο στη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Αναφορές

Στα αγγλικά

- Adorno, T. (1960). *Education after Auschwitz*. Ανακτήθηκε στις 12/01/19 από το <https://josswinn.org/wp-content/uploads/2014/12/AdornoEducation.pdf>
- Aronowitz, S. (2004). Against Schooling: Education and Social Class. *Social Text*, 22, (2), pp. 13-35. Duke University Press.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). Teaching and the role of the transformative Intellectual. In Apple, M. and Weis, L. (eds) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, TA: Temple University Press.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Longman.
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Corradetti, Cl. (2013). *The Frankfurt School and Critical Theory*. The Internet Encyclopedia of Philosophy.

Ανακτήθηκε στις 20/08/20 από <https://ssrn.com/abstract=2211197>

Giroux, H. A. (1983a). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1983b). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational review*, 53(3), pp. 257-293.

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. West view Press.

Giroux, H. (2005). *Border crossings*. Second edition. Taylor and Francis group.

Giroux, H. (2018). *The Ghost of Fascism in the Age of Trump*. Ανακτήθηκε στις 20/08/2020 από <https://truthout.org/articles/the-ghost-of-fascism-in-the-age-of-trump/>

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Reason and the rationalization of society, 1*. Boston: Beacon Press.

Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Gar.

Mc Laren, P. (2016). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Routledge.

Pine, G. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. California: Sage.

Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.

Στα ελληνικά

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2002) *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεριανός, Κ. (2013). *Κριτική Παιδαγωγική. Τι είναι και τι δεν είναι*. Ανακτήθηκε 20/01/2019 από http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html

Καρτσάκης, Α. (2010). *Αναλύοντας κείμενα ή πώς θα οδηγήσω τον μαθητή στο παιχνίδι της κριτικής ανάγνωσης*. 5ο Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 10/1/19 από

http://5gymiraki.ira.sch.gr/news/index.php?option=com_content&view=article&id=735:2010-12-06-17-02-53&catid=105:2010-06-10-13-47-57&Itemid=58

Κόντου, Α. (2012). *Κριτική Θεωρία και Εκπαίδευση. Adorno & Horkheimer, Habermas, Κριτική Παιδαγωγική*. Εκδόσεις Σιδέρης.

Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005

Νικολακάκη, Μ. (2011). (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*. Εκδόσεις: Σιδέρης.

Σιδηροπούλου, Α. (2007). Γνώση, Ιδεολογία και Κυριαρχία στον Habermas. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας. Ανακτήθηκε στις 13/08/20 από το <https://bit.ly/2SfF8I5>

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις: Κέδρος.

Συσχέτιση του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων με τις θεωρίες μάθησης και τους πολυγραμματισμούς

Αμαραντίδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed., damarant@sch.gr

Περίληψη

Ο ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον στο οποίο οι χρήστες μπορούν να αναρτούν και να δημοσιεύουν πολυμεσικό υλικό, όπως εικόνες, ήχο, κείμενο και βίντεο. Η πρόσβαση σε αυτό το περιβάλλον μπορεί να γίνει από οποιοδήποτε φυλλομετρητή ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή αλλά και από οποιαδήποτε κινητή συσκευή. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα ψηφιακό εργαλείο στο οποίο οι χρήστες μπορούν να αναρτήσουν αρχεία που έχουν δημιουργήσει, όπως σημειώσεις μαθημάτων ή εργασίες. Η εφαρμογή του διαδικτυακού τοίχου επιτρέπει την κοινή χρήση ενός πίνακα από περισσότερα άτομα, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για ομαδοσυνεργατικές εργασίες. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση του ψηφιακού τοίχου (padlet wall), στην ένταξη του εργαλείου στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της εφαρμογής. Επίσης, γίνεται αναφορά στις θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με τη χρήση του ψηφιακού τοίχου καθώς επίσης και στην εφαρμογή των πολυγραμματισμών κατά την εφαρμογή του εργαλείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακός τοίχος, συνεργασία, πολυγραμματισμοί, θεωρίες μάθησης.

Εισαγωγή

Υπάρχουν πολλά διαδικτυακά εργαλεία για τη δημιουργία ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων και ένα από αυτά είναι ο ψηφιακός τοίχος (padlet wall), ένα διαδικτυακό εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να συλλέγουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και να τις αναρτούν πάνω στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων. Το padlet είναι μια δωρεάν εφαρμογή web2.0, η οποία δημιουργήθηκε το 2002 από τον Nitesh Goel και λειτουργεί ουσιαστικά σαν ένα ηλεκτρονικό φύλλο χαρτί που επιτρέπει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναρτήσουν περιεχόμενο στην εφαρμογή. Στον πίνακα ανακοινώσεων μπορούν να οργανωθούν και να προστεθούν βίντεο, κείμενα, υπερσύνδεσμοι, έγγραφα και εικόνες, όπως ακριβώς θα οργανωνόταν και ένας κανονικός πίνακας ανακοινώσεων. Φυσικά, υπάρχει η δυνατότητα να ελέγξει κανείς το απόρρητο του τοίχου του και να επιλέξει προσωπική ή περιορισμένη προβολή.

Οι σελίδες που δημιουργούνται μπορεί να είναι ιδιωτικές όπου έχει πρόσβαση μόνο ο δημιουργός και όσοι έχουν προστεθεί μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα για δημιουργία σελίδων που είναι προστατευμένες με κωδικό και η δημιουργία σελίδων που είναι δημόσιες. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα διαμόρφωσης και τροποποίησης της εμφάνισης της σελίδας με αλλαγή χρώματος, τίτλου και εικόνες τίτλου. Το μοναδικό μειονέκτημα του padlet είναι ότι δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας μόνο τριών τοίχων δωρεάν, ειδάλλως απαιτείται συνδρομή.

Ο ψηφιακός τοίχος από την πλευρά του εκπαιδευτικού

Το padlet είναι πολύ εύκολο στη λειτουργία του καθώς δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις και εμπειρία για να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν λογαριασμό χρησιμοποιώντας τον προσωπικό του ηλεκτρονικό λογαριασμό και έναν κωδικό πρόσβασης. Στη συνέχεια εισέρχεται στο περιβάλλον της εφαρμογής, όπου μπορεί να δημιουργήσει τον πρώτο του πίνακα με τη δημιουργία ενός νέου padlet. Ο τοίχος είναι έτοιμος προς χρήση και διαμοιρασμό με τους μαθητές, με απλή αντιγραφή και επικόλληση του συνδέσμου που εμφανίζεται στην γραμμή εργασιών. Παρέχονται διάφορες μορφές παραμετροποίησης του πίνακα, μέσα από το γράναζι τροποποιήσεων, όπως επιλογή τίτλου, αλλαγή εικόνας φόντου και ταπετσαρίας. Επίσης, δίνεται στον δημιουργό η δυνατότητα προσαρμογής της ιδιωτικότητας που θέλει να έχει ο πίνακάς του, αφού μπορεί να επιλέξει ποιος θα είναι σε θέση να τον επισκεφτεί.

Ο ψηφιακός τοίχος από την πλευρά των μαθητών

Οι μαθητές μπορούν να εισέλθουν στον τοίχο που έχει δημιουργηθεί για αυτούς μπαίνοντας στην διεύθυνση που τους έχει αποσταλεί. Στη συνέχεια αναρτούν το μήνυμά τους στον πίνακα ανακοίνωσης ανάλογα με τις οδηγίες που τους έχει δώσει ο εκπαιδευτικός. Ο ψηφιακός τοίχος επιτρέπει την εισαγωγή κειμένου, εικόνων, υπερδεσμών, βίντεο, ηχογραφήσεων και αρχείων. Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ιδιαίτερα διαδραστικό και φιλικό προς τον χρήστη και επιτρέπει τη δημιουργία ενός ελκυστικού περιβάλλοντος εργασίας. Οι ανακοινώσεις των μαθητών εμφανίζονται σε πραγματικό χρόνο, οπότε όλοι μπορούν να δουν πότε κάποιος άλλος προσθέτει κάτι στον τοίχο, επιτρέπουν την αμεσότητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και καθιστούν τον ψηφιακό τοίχο χρήσιμο για μαθήματα που διεξάγονται είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης.

Τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού τοίχου ανακοινώσεων

Στα χαρακτηριστικά του ψηφιακού τοίχου συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα και πιο συγκεκριμένα το εργαλείο padlet (Κρικέλη, 2006):

- *Είναι πολύ εύκολο στη χρήση και ιδιαίτερα φιλικό προς τον χρήστη.*
- *Βασίζεται στη διαδικτυακή σύνδεση (web-based) και δεν απαιτεί καμία εγκατάσταση λογισμικού*
- *Επιτρέπει στον χρήστη να προσθέσει εύκολα σημειώσεις, κείμενα, εικόνες, βίντεο και σχέδια στον τοίχο του.*
- *Παρέχει μια ευρεία ποικιλία διατάξεων για να διαλέξει ο κάθε χρήστης και να προβεί σε τροποποιήσεις.*
- *Λειτουργεί σε πολλές συσκευές, συμπεριλαμβανομένων των κινητών τηλεφώνων.*
- *Δίνει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης του τοίχου σε ιστολόγιο και σε ιστοσελίδα.*

- Ενισχύει τη συλλογική εργασία, καθώς πολλά άτομα μπορούν να δημοσιεύουν στον ίδιο τοίχο ταυτόχρονα και να σχολιάσουν τις αναρτήσεις των άλλων.
- Προσφέρει τη δυνατότητα εξαγωγής του τοίχου σε μια ποικιλία μορφών, όπως αρχείο pdf, εικόνα, csv, excel.
- Είναι εντελώς δωρεάν για τους τρεις πρώτους πίνακες ανακοινώσεων.

Εκπαιδευτική αξιοποίηση του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων

Το συγκεκριμένο διαδικτυακό εργαλείο έχει πολλούς τρόπους χρήσης στην τάξη. Ενδεικτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως:

- Ένα αποθετήριο ανατροφοδότησης, όπου οι μαθητές δημοσιεύουν σχόλια και τις απόψεις τους.
- Ένα συγκεντρωτικό χαρτοφυλάκιο (portfolio) των μαθητών, όπου γίνεται μία συλλογική παρουσίαση των εργασιών τους.
- Ένα εργαλείο παραγωγής νέων ιδεών με την εφαρμογή του καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Ένας ψηφιακός τοίχος μπορεί να αποτελέσει χώρο συλλογής και διαμοιρασμού των ιδεών των μαθητών για ένα συγκεκριμένο θέμα όπου φαίνονται συλλογικά όλες οι απόψεις.
- Ένας χώρος ανάρτησης βασικών κανόνων και υλικού, όπου οι ενδιαφερόμενοι θα μπορούν να ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή.
- Ένα σημείο συλλογής όλων των υπερδεσμών που σχετίζονται με το κεφάλαιο ενός μαθήματος.
- Ένας συνεργατικός χώρος δημοσίευσης των επικείμενων εργασιών.
- Ένας ανοιχτός χώρος συζήτησης, όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις και γίνεται διαδραστική ανταλλαγή ιδεών.
- Χώρος διαδραστικής αφήγησης, όπου ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη δημιουργία μιας ιστορίας και ζητά από τους μαθητές να πληκτρολογήσουν τις ιδέες τους, να προσθέσουν υλικό και να συνεχίσουν πολυτροπικά την αφήγηση της ιστορίας, δίνοντας οι ίδιοι πολλές διαφορετικές εκδοχές στην εξέλιξή της. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα για πρόσθεση σχολίων και ανατροφοδότησης των αναρτήσεων (Κρικέλη, 2006).
- Ένα συνεργατικό εργαλείο, το οποίο προωθεί την εργασία σε ομάδες.
- Ένα καινοτόμο εργαλείο, καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται πολυμεσικό υλικό.

Πλεονεκτήματα του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων

Τα θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία καθώς επίσης και τα πλεονεκτήματα της χρήσης του ψηφιακού πίνακα είναι πολύ μεγάλης παιδαγωγικής σημασίας. Οι μαθητές αποκτούν μια διαφορετική αντίληψη για τη μάθηση εφόσον τα κίνητρα τους πολλαπλασιάζονται καθώς αντί να αναρτούν απλά την απάντηση σε ένα ερώτημα είναι σε θέση να την διανθήσουν με πολυμέσα της επιλογής τους (Γιανναδάκη, 2020). Μέσα από μελέτες διαφαίνεται η αυξημένη συνεργατική μάθηση και εμπλοκή καθώς και η αύξηση της μαθησιακής απόδοσης (Boulden, Hurt & Richardson, 2017).

Ακολουθώντας, αυξάνεται η συγκέντρωση των παιδιών κατά τη διαδικασία όπως και η ενεργός εμπλοκή τους καθώς υποστηρίζονται συνεργατικές δραστηριότητες μαθητών και εκπαιδευτικών και συμπράξεις σχολείων όπως στα προγράμματα eTwinning. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι μέσα από έρευνα (Vandrick, 2000) φαίνεται ότι οι μαθητές με μικρή ενεργό εμπλοκή κατά τη μαθησιακή διαδικασία, λόγω εσωστρέφειας χαρακτήρα, μετά την ενεργοποίηση του padlet επέδειξαν υψηλό ζήλο και αυξήθηκε η συμμετοχή τους στην διαδικασία. Είναι σαφές ότι οι μαθητές εκφράζουν, εύκολα και γρήγορα, τις σκέψεις τους σχετικά με ένα κοινό θέμα μέσω του καταιγισμού ιδεών και με τη συνεργατική επεξεργασία των θεμάτων.

Ο ψηφιακός πίνακας και η θεωρία του εποικοδομισμού

Οι εποικοδομιστές ή κονστρουκτιβιστές θεωρούν τη μάθηση ως ενεργό διαδικασία στην οποία οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση δεδομένου ότι προσπαθούν να κατανοήσουν και να παρουσιάσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Κάθε οργανισμός συνθέτει νοητικά πρότυπα ή σχήματα μέσω των οποίων κατανοεί τις εμπειρίες του. Αυτά τα νοητικά πρότυπα κατασκευάζονται με βάση την προγενέστερη γνώση, τις νοητικές δομές και τις υπάρχουσες πεποιθήσεις του. Η μάθηση είναι απλά η εσωτερική ρύθμιση των νοητικών προτύπων ή σχημάτων, ώστε να ενσωματώσουν τις νέες εμπειρίες. Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό υπάρχει η πραγματιστική άποψη ότι η γνώση είναι μια διαδικασία έρευνας με την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τελικά τα νοητικά σχήματα που αντιστοιχούν στο περιβάλλον που παρατηρούν και η ριζική άποψη ότι η γνώση χρησιμεύει για να οργανώσει τον εμπειρικό κόσμο του μαθητή παρά για να ανακαλύψει την οντολογική πραγματικότητα αυτών που παρατηρεί (Μόκκας, 2010).

Ο εκπαιδευτικός κονστρουκτιβισμός μπορεί να διαιρεθεί σε ατομικό και κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Στον προσωπικό κονστρουκτιβισμό είναι το μεμονωμένο πρόσωπο που κάνει την κατασκευή ή την επεξεργασία των γνωστικών δομών και των δομών της μνήμης (Piaget, 1972). Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός περιλαμβάνει μια ομάδα που κάνει την κατασκευή των γνωστικών δομών και των δομών της μνήμης (Vygotsky, 1978). Οι εποικοδομιστές θεωρούν ότι ο νους είναι η εσωτερική αντιπροσώπευση της εξωτερικής πραγματικότητας και ότι η γνώση εγκαθίσταται στο νου, σαν αποτέλεσμα μάθησης από την προσωπική ερμηνεία του κόσμου. Επίσης, η σκέψη στηρίζεται στην αντίληψη και η έννοια κατασκευάζεται εσωτερικά και αναπτύσσεται με βάση την εμπειρία. Επιπλέον, η κατανόηση της έννοιας απαιτεί την κατανόηση του όλου και του μέρους της και η μάθηση είναι η αναζήτηση του νοήματος των εννοιών.

Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό το γεγονός της μάθησης χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω:

- *Το περιεχόμενο της μάθησης δεν ορίζεται εκ των προτέρων, αλλά πρέπει να κατασκευαστεί με τη γνώση των μαθητών. Αυτή η γνώση πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών και σε άλλους σχετικούς τομείς της σχολικής δραστηριότητας.*

- Το περιεχόμενο της γνώσης περιλαμβάνει την πολυαισθητηριακή ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που πρέπει να λύσουν. Η μάθηση πρέπει να γίνεται μέσα σε αυθεντικές συνθήκες και σε ρεαλιστικά πλαίσια.
- Οι δεξιότητες επίλυσης ενός προβλήματος που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων είναι μοναδικές σε κάθε άτομο και η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της ανακάλυψης, της εμπειρίας, της συμμετοχής και της διαμόρφωσης προτύπων. Τα προβλήματα λύνονται ολοκληρωτικά και ο κάθε μαθητής ακολουθεί το δικό του ρυθμό μάθησης και για να δράσει πρέπει να παρακινηθεί πραγματικά.
- Ενθαρρύνεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η προς μάθηση έννοια συζητείται από τις όλες τις πλευρές.
- Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού στη μάθηση και υποστηρίζει τον μαθητή για να κατασκευάσει τα εννοιολογικά και λειτουργικά νοητικά σχήματα των αντικειμένων της μάθησης.
- Η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας μάθησης. Ο μαθητής αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό, αλλά αξιολογεί και ο ίδιος την πρόοδό του.

Ο ψηφιακός πίνακας και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης ή αλλιώς κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (social constructivism) είναι μια θεωρία μάθησης όπου γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ του χαμηλότερου επιπέδου νοητικών διεργασιών, όπως η στοιχειώδης αντίληψη και η προσοχή, και του υψηλότερου επιπέδου νοητικών διεργασιών που περιλαμβάνουν τη λεκτική σκέψη, τη λογική μνήμη, την επιλεκτική προσοχή και την αιτιολόγηση (Vygotsky, 1978). Κρίσιμη για τη διάκριση του υψηλότερου από το χαμηλότερο επίπεδο δραστηριότητας είναι η ποιοτική αναπτυξιακή μετάβαση που παρουσιάζεται όταν η γλώσσα, ή οποιοδήποτε άλλο σημειωτικό σύστημα, εσωτερικοποιείται για να λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και της απόκρισης ενός ατόμου.

Η γλώσσα είναι ο πιο ισχυρός από αυτούς τους σημειωτικούς διαμεσολαβητές και το κύριο εργαλείο για τη σκέψη και οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες προέρχονται από την κοινωνική λειτουργία. Η ανάπτυξη προχωρά από τη δράση στη σκέψη και, συνεπώς, η επικοινωνία και η κοινωνική επαφή είναι απαραίτητη (Ravenscroft, Wegerif, & Hartley, 2007). Με άλλα λόγια, η γλώσσα λειτουργεί τόσο ως πολιτιστικό εργαλείο για την ανάπτυξη και την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μελών μιας κοινότητας ή της κοινωνίας όσο και ως ψυχολογικό εργαλείο για τη δόμηση των διαδικασιών και του περιεχομένου των επιμέρους σκέψεων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι γνωστικές διεργασίες είναι άρρηκτα συνυφασμένες με τις κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές. Τα παιδιά μαθαίνουν δρώντας στον κόσμο μέσω των σχέσεών τους με τους ανθρώπους και θεωρούν πως το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά ένα ενεργητικό ον (Papert & Harel, 1991). Με τη χρήση του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων, οι μαθητές αλληλεπιδρούν και έρχονται σε επικοινωνία και συνεργασία.

Οι πολυγραμματισμοί στην εφαρμογή του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων

Με την εφαρμογή του ψηφιακού πίνακα εφαρμόζεται η έννοια του πολυγραμματισμού του 21ου αιώνα που περιλαμβάνει τις παρακάτω όψεις των γραμματισμών (Brown et al., 2005):

Οπτικός γραμματισμός: Ο όρος επινοήθηκε από τον Debes (1969) για να περιγράψει το σύνολο των ικανοτήτων που κατακτά ο άνθρωπος με την όραση και τη συνδρομή των άλλων αισθήσεων. Περιλαμβάνει τη δυνατότητα αποτελεσματικής οπτικοποίησης σκέψεων και έκφρασης μέσα από τη σημειολογία της εικόνας και έχει αναγνωριστεί ως μια βασική δεξιότητα των ανθρώπων του 21ου αιώνα (Regan, 2008). Ο ψηφιακός πίνακας όταν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευόμενους, ενισχύει σημαντικά τη δεξιότητά της οπτικοποίησης του λόγου τους καθώς οι μαθητές μπορούν να αποτιμήσουν κριτικά, να δημιουργήσουν οπτικές έννοιες και να παράγουν οπτικά μηνύματα (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Ψηφιακός γραμματισμός: Ο ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και του ψηφιακού γραμματισμού των ακροατών (Ohler, 2008). Μέσω του padlet wall, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες χρήσιμες σε μία τεχνοκρατική κοινωνία. Επίσης, αποκτούν δεξιότητες αναζήτησης, διαχείρισης, οργάνωσης, ανάλυσης, αξιολόγησης και κατανόησης μέσα από τη χρήση του πολυμεσικού υλικού.

Κοινωνικός γραμματισμός: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και ανταλλάσσουν απόψεις με άλλους συμμετέχοντες όπου κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και παραγωγικός διάλογος αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού γραμματισμού.

Τεχνολογικός γραμματισμός: Αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων συσκευών (ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, κινητό τηλέφωνο) για τη βελτίωση της μάθησης και της απόδοσης. Οι μαθητές μπορούν να διαχειρίζονται το περιεχόμενο που τους δίνεται ως τεχνολογικά εγγράμματοι.

Πληροφοριακός γραμματισμός: Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν την ικανότητα της αναζήτησης, της αξιολόγησης και της σύνθεσης των πληροφοριών διότι ο συγκεκριμένος γραμματισμός σχετίζεται με δεξιότητες έρευνας και κριτικής σκέψης.

Συμπεράσματα

Η ποικιλομορφία εργαλείων συμβάλει σε μια εκτενέστερη και αποδοτικότερη διδασκαλία για το εκάστοτε αντικείμενο μελέτης (CARDET, 2013). Τεχνολογικά εργαλεία όπως ο ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων, ο οποίος προωθεί την επικοινωνία, την επαφή και την συνεργασία, μπορούν να ευνοήσουν τους μαθητές. Η εφαρμογή του ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων προωθεί την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών με το

γνωστικό αντικείμενο και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους. Επιπλέον εφαρμόζονται θεωρίες μάθησης όπως ο εποικοδομισμός που βασίζεται στην εμπειρία και στην αναζήτηση των εννοιών και η κοινωνικοπολιτική θεωρία όπου η γλώσσα λειτουργεί ως πολιτισμικό εργαλείο για την ανταλλαγή απόψεων. Τέλος, είναι εμφανής η έννοια των πολυγραμματισμών του 21^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα του ψηφιακού, του οπτικού, του τεχνολογικού, του πληροφοριακού και του κοινωνικού γραμματισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boulden, D. C., Hurt, J. W., & Richardson, M. K. (2017). Implementing Digital Tools to Support Student Questioning Abilities: A Collaborative Action Research Report. *I.E.: Inquiry In Education*, 9(1), 1.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117–134.
- CARDET (2013). Αυθεντική Μάθηση. Έκθεση στα πλαίσια του έργου Ανάπτυξη Αυθεντικών Περιβαλλόντων Μάθησης μέσω της Συνεργασίας Σχολείων και Επιχειρήσεων. Λευκωσία: CARDET Press.
- Debes, J. L. (1969). *The Loom of Visual Literacy: An overview*. Audiovisual Instruction, 14, 25-27. Rochester, New York.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63, 44-47.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. In S. Papert & I. Harel (Eds.), *Constructionism*. New York: Ablex Publishing.
- Piaget, J. (1972). *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. *Human Development*, 15(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1159/000271225>.
- Ravenscroft, A., Wegerif, R., & Hartley, R. (2007). Reclaiming thinking: Dialectic, dialogic and learning in the digital age. *Learning through Digital Technologies*, 39–57.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21th century skills and how to do it. *Multi-media & Internet @ Schools*, 15(4), 10-13.

- Vandrick, S. (2000, March). Language, culture, class, gender, and class participation. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes.
- Γιανναδάκη, Μ. (2020). Padlet – Ένας ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων στην τάξη σας. <https://educraft.tech/el/padlet>.
- Κρικέλη, Ε. (2006). Padlet. <http://mefantasiakailogo.blogspot.com/2016/05/padlet>.
- Μόκκας, Ι. (2010). Εποικοδομισμός. <https://blogs.sch.gr/jmokias>.

Διδακτικές παρεμβάσεις για την εννοιολογική κατανόηση της πυκνότητας Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σταυρή Γαρυφαλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, M.Sc, gstavri7@gmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής

Γιαννακουδάκης Παναγιώτης, Καθηγητής Τμ. Χημείας, Α.Π.Θ., panjian@chem.auth.gr

Περίληψη

Η πολυπλοκότητα της έννοιας της πυκνότητας προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στην προαπαιτούμενη κατανόηση της σωματιδιακής φύσης της ύλης, στην ανάγκη χρήσης αναλογικής συλλογιστικής κατά την μελέτη της, και στην σύγχυση με το βάρος και την μάζα. Η εργασία παρουσιάζει τις διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί διεθνώς με σκοπό την κατανόησή της και τα ερευνητικά τους αποτελέσματα. Προσεγγίζεται με τρεις διδακτικές στρατηγικές: την παραδοσιακή ή μαθηματική, την μικροσκοπική που βασίζεται στην σωματιδιακή φύση της ύλης και την μακροσκοπική που μελετά την σχέση της με την μάζα, τον όγκο και το είδος του υλικού. Τα συμπεράσματα συγκλίνουν στην άποψη ότι η επιστημονική της κατανόηση επιτυγχάνεται πληρέστερα όταν προσεγγίζεται ταυτόχρονα συμβολικά, μακροσκοπικά και μέσω της μοντελοποίησης.

Λέξεις-Κλειδιά: πυκνότητα, διδασκαλία, ύλη, όγκος, μοντέλα.

Abstract

The complexity of the concept of density causes learning difficulties that are mainly due to the prerequisite understanding of the particle nature of matter, the need to use proportional reasoning in its study, and the confusion with weight and mass. This paper presents the didactic interventions that have been implemented internationally in order to understand it and their research results. It is approached with three didactic strategies: the traditional or mathematical, the microscopic based on the particle nature of matter and the macroscopic that studies its relationship to mass, volume and type of material. The conclusions converge on the view that its scientific understanding is more fully achieved when approached simultaneously symbolically, macroscopically and through modeling.

Key words: density, teaching, material, volume, models

Εισαγωγή

Η πυκνότητα είναι έννοια των φυσικών επιστημών που ανήκει στον τομέα των ιδιοτήτων και μεταβολών της ύλης. Η γνωστική οικοδόμηση βασίζεται σε ένα εννοιολογικό σύνολο αποτελούμενο από βασικές φυσικές έννοιες όπως ύλη, υλικό, σωματιδιακή φύση της ύλης, μάζα, όγκος. Η πολυπλοκότητά της επιβάλλει την εφαρμογή μίας πολυ-

διάστατης διδακτικής στρατηγικής προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα κατά την μακροσκοπική και μικροσκοπική προσέγγισή της. Η πλήρως ανεπτυγμένη έννοια της πυκνότητας κατασκευάζεται όταν ο μαθητής έχει ήδη δημιουργήσει ένα νοητικό σχήμα της σωματιδιακής φύσης της ύλης, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες επιχειρηματολογικές δομές για την εννοιολογική οικοδόμηση. Παράλληλα είναι απαραίτητες μαθηματικές έννοιες όπως αυτή της αναλογίας και γενικά της αναλογικής συλλογιστικής. Παλαιότεροι και νεότεροι ερευνητές, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, εφάρμοσαν διδακτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας στα διάφορα στάδια της διδασκαλίας ποικίλα διδακτικά μοντέλα υποστηριζόμενα από κατάλληλα διδακτικά εργαλεία. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ανασκόπηση αυτών των καινοτόμων παρεμβάσεων και των ερευνητικών αποτελεσμάτων τους.

Διδακτικές παρεμβάσεις

Η έννοια της πυκνότητας πρέπει να αντιμετωπιστεί σε καθένα από τα τρία επίπεδα της επιστημονικής κατανόησης, τα οποία και αλληλοσυνδέονται: μακροσκοπική, σωματιδιακή / μοντελοποίηση και συμβολική, αναφέρει στην μελέτη του ο Hitt (2005). Κατά την έρευνά του εισήγαγε την έννοια της πυκνότητας σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου μέσω πειραματικής δραστηριότητας εύρεσης της μάζας και του όγκου (εκτόπισμα υγρού), χρήσης του τύπου υπολογισμού της κι επίλυσης σχετικών προβλημάτων. Όπως διαπίστωσε οι μαθητές μπορούσαν να λύσουν ως προς τις μεταβλητές του τύπου, αλλά δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν εννοιολογικά την πυκνότητα όταν κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στην συνέχεια πραγματοποίησε μία μακροσκοπική προσέγγιση της έννοιας μέσω των φαινομένων βύθισης και πλευσης. Χρησιμοποιήθηκαν δύο μεταλλικά κουτιά σόδας, κανονικής και διαίτης, που βυθίστηκαν σε νερό, αλκοόλ, αλατόνερο. Οι μαθητές παρατήρησαν και κατέγραψαν την συμπεριφορά τους στα υγρά, κατέληξαν σε συμπεράσματα σχετικά με την πλευστότητα, τα οποία στην συνέχεια συνέδεσαν με την πυκνότητα σωμάτων και υγρών. Μέσω της γραφικής παράστασης της σχέσης μάζας-όγκου ενός μεταλλικού σώματος προσδιόρισαν την πυκνότητα του μετάλλου, χρησιμοποιώντας την εξίσωση της ευθείας και την κλίση της. Συμπέραναν την σταθερότητα της τιμής της πυκνότητας στις χημικές ουσίες, τις οποίες χαρακτηρίζει αποτελώντας φυσική τους ιδιότητα. Υπολόγισαν τις πυκνότητες διαφόρων υγρών, όπως αλατόνερο, νερό, σιρόπι, λάδι κι εξήγησαν τα επίπεδα διαστρωμάτων τους.

Ο Hashweh (2015) υλοποίησε παράλληλη έρευνα που αφορούσε την μελέτη και την σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των: α) Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας της πυκνότητας με την ποσοτική, μαθηματική της προσέγγιση μέσω του σχολικού εγχειριδίου σε μαθητές της Α΄ τάξης 51 σχολείων αγροτικών κι αστικών περιοχών της Δυτικής Όχθης, στην Παλαιστίνη και β) Καινοτόμας διδακτικής παρέμβασης σε 29 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ιδιωτικού σχολείου στην ίδια περιοχή, που εξέταζε την έννοια της πυκνότητας ως μέρος ενός εννοιολογικού συστήματος (μάζα, όγκος, σωματιδιακή φύση της ύλης). Η καινοτόμος παρέμβαση του β΄ μέρους της έρευνας αφορούσε

σε μια πολυδιάστατη διδακτική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών. Με χρήση ερωτηματολογίων, πριν και μετά την διδασκαλία, αξιολογήθηκαν: η αυθόρμητη χρήση της πυκνότητας σε καθημερινό πλαίσιο, η χρήση της σωματιδιακής φύσης της ύλης, καθώς και η ποιοτική και ποσοτική κατανόηση της έννοιας, της επίδρασης της μεταβολής της θερμοκρασίας στην πυκνότητα μακροσκοπικά και της πλευστότητας ομογενών/ετερογενών σωμάτων.

Οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια 1) προσδιορίζοντας το βάρος ανά μονάδα μήκους σε ράβδους διαφόρων υλικών (πλαστικό, αλουμίνιο, χαλκό, και χάλυβα), 2) ταξινομώντας κάρτες με διαφορετικό πλήθος κουκίδων, οπότε κατανοούν την ιδέα της πυκνότητας σε δύο διαστάσεις, 3) σε τρεις διαστάσεις, κάνοντας χρήση αναλογιών, όπως: α) συγκρίνουν τους όγκους των συσκευασιών ενός χιλιόγραμμου τροφίμων, όπως τα πακέτα ζάχαρης και ποπ-κόρν (σταθερή μάζα, διαφορετικό υλικό), β) συγκρίνουν την μάζα κύβων ίδιου όγκου και διαφορετικού υλικού γ) βρίσκουν την μάζα πλαστικών κύβων διαφορετικών όγκων, δ) συγκρίνουν τα βάρη δύο δοχείων ίσου όγκου που περιέχουν αντίστοιχα μικρά κομμάτια μάρμαρου και ξύλινα σφαιρίδια. Υπολογίζουν το λόγο m/V σε κάθε περίπτωση και καταλήγουν σε συμπεράσματα για την σχέση πυκνότητας, μάζας, όγκου και είδος υλικού.

Βασισμένοι στο γεγονός ότι η πυκνότητα εκφράζεται μέσω της αναλογικής σχέσης του ορισμού της, οι Dole et al. (2013) εφάρμοσαν σε μαθητές σχολείων της Αυστραλίας ηλικίας 11-15 ετών μία εκπαιδευτική ακολουθία που ερευνούσε τις αριθμητικές απαιτήσεις για την κατανόηση της έννοιας, ιδιαίτερα αυτές των μαθηματικών αναλογιών. Χρησιμοποίησαν πέντε δοχεία ίδιας μάζας και διαφορετικών όγκων, καθώς και πέντε δοχεία ίσου όγκου και διαφορετικών μαζών, που περιείχαν διαφορετικά υλικά. Οι μαθητές κατέγραψαν σε πίνακες τις αντίστοιχες μάζες κι όγκους των υλικών, ώστε να μπορούν να τις συγκρίνουν. Στην συνέχεια πρόβλεψαν και, κατόπιν πειραματισμού, κατέγραψαν την κατάσταση πλευστότητας των δοχείων στο νερό, εστιάζοντας στην σχέση των τιμών του ζεύγους μάζας/όγκου κάθε δοχείου με την μονάδα. Η πυκνότητα εισήχθη ως φυσική επέκταση αυτής της διερεύνησης. Παρατηρήθηκε όμως αδυναμία στην αριθμητική σύγκριση κλασμάτων.

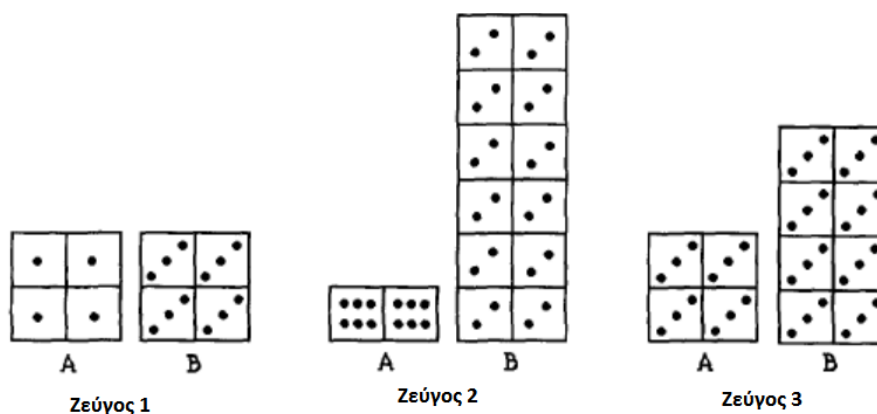
Οι Strauss, Globerson & Mintz (1983) εφάρμοσαν διδακτική παρέμβαση για την κατανόηση της σωματιδιακής φύσης της ύλης, και μέσω αυτής της έννοιας της πυκνότητας, σε μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, κανονικού και υψηλού IQ. Στόχος ήταν να διερευνήσουν παράλληλα και θέματα της αναπτυξιακής θεωρίας, σύμφωνα με το ψυχογενετικό μοντέλο του Piaget. Η διδασκαλία περιλάμβανε λεκτικές εξηγήσεις, επιδείξεις και οπτικά βοηθήματα για την απεικόνιση των εννοιών. Χρησιμοποίησαν στην παρέμβαση πακέτα τσιγάρων ίσου μεγέθους αποτελούμενα από διαφορετικές ποσότητες κομματιών μαρμάρου, σχηματικές απεικονίσεις δοχείων νερού με σχέδια μικρών σφαιρών μέσα σε αυτά. Μελέτησαν το βάρος και το μέγεθος μπαλονιού γεμάτου α) με ζεστό νερό και β) όταν το νερό κρυώσει. Για την επίδραση της θερμοκρασίας στις αποστάσεις μεταξύ των σωματιδίων της ύλης κι άρα στον όγκο του υλικού, χρη-

σιμοποίησαν δύο όμοια φιαλίδια γεμάτα νερό, κλειστά με πώματα τα οποία διαπερνούσαν λεπτοί σωλήνες. Θερμαίνοντας το ένα από τα δύο φιαλίδια, η στάθμη του νερού ανέβαινε στο σωληνάκι του (αύξηση όγκου, όχι μάζας). Χρησιμοποίησαν επίσης την διαστελλόμενη μεταλλική σφαίρα που δεν περνά από τον δακτύλιο, καθώς και την σύγκριση των μαζών ροφήματος τσαγιού, κρύου και πολύ ζεστού, ίσων όγκων. Μέσω των ανωτέρω εργαλείων και πειραμάτων στόχευαν να παρουσιάσουν με κατανοητό για τους μαθητές τρόπο τις έννοιες του βάρους, του όγκου, της πυκνότητας και των μεταξύ τους σχέσεων.

Στην ενσωμάτωση της ποιοτικής και ποσοτικής συλλογιστικής για την πυκνότητα στόχευε η διδακτική παρέμβαση διάρκειας 10 εβδομάδων που εφάρμοσαν οι MacIin, Grosslight & Davis (1997). σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Περιλάμβανε: Α) Ποιοτική κατανόηση της ύλης συγκρίνοντας αισθητηριακά το μέγεθος και το βάρος αντικειμένων από διαφορετικά υλικά. Β) Δράσεις ποιοτικής διαφοροποίησης του βάρους και της πυκνότητας εξετάζοντας ζεύγη αντικειμένων διαφορετικών υλικών. Γ) Κατανόηση 1) της ποσοτικής σχέσης των εννοιών μέσω πειραματικών δραστηριοτήτων με κυλίνδρους αλουμινίου διαφόρων όγκων, κύβους ίσου όγκου αλλά διαφορετικών υλικών (αλουμίνιο, σίδηρος), 2) της μεταβολής της πυκνότητας υγρού κατά την θέρμανσή του, 3) της σύγκρισης της γλυκύτητας πέντε διαφορετικών διαλυμάτων ζάχαρης σε νερό, σταθερού όγκου. Διαπίστωσαν ότι οι ιδέες των μαθητών για την ύλη επηρεάζουν την κατανόηση της πυκνότητας. Η ποιοτική κατανόηση της έννοιας προέκυψε πριν την ποσοτική, τα δε αποτελέσματα συγκρίθηκαν με αυτά της παραδοσιακής προσέγγισης μέσω του μαθηματικού τύπου υπολογισμού της.

Όταν η πυκνότητα διδάσκεται ως μέλος του εννοιολογικού συνόλου μάζας-όγκου-ύλης, χρησιμοποιούνται μοντέλα για την κατανόηση της σωματιδιακής φύσης της ύλης. Έτσι οι Gustafson et al. (2010) σε έρευνά τους για την εννοιολογική οικοδόμηση της πυκνότητας χρησιμοποίησαν το μοντέλο των σπόρων και των κινήσεών τους μέσα σε δοχείο για να απεικονίσουν τις τρεις καταστάσεις της ύλης. Οι μαθητές εικονογραφούν τα δικά τους μοντέλα και παρακολουθούν σε Η/Υ απεικονίσεις των σωματιδίων της ύλης διαφόρων υλικών (νερό, πλαστικό, μέταλλο).

Ως μοντέλο για την εξήγηση της γλυκύτητας διαλυμάτων ζαχαρόνερου και της πυκνότητας αυτών οι Smith & Unger (1997) χρησιμοποίησαν τις κουκίδες ανά κουτί (dot per box) (Σχ. 1), σε έρευνα που στόχευε στην κατανόηση της πυκνότητας από μαθητές ηλικίας 12-13 ετών.



Σχήμα 1: Τα τρία ζεύγη μοντέλων dots per box.

Το πλήθος των κουκίδων, το πλήθος των κουτιών, οι κουκίδες ανά κουτί αντιστοιχίστηκαν με: α) ποσότητα ζάχαρης, ποσότητα νερού, γλυκύτητα και β) βάρος, όγκος, πυκνότητα. Οι μαθητές κλήθηκαν να ταξινομήσουν τα δοχεία ζαχαρόνερου κατά φθίνουσα σειρά συνολικής ποσότητας ζάχαρης και φθίνουσα σειρά γλυκύτητας. Ομοίως ταξινόμησαν κύβους διαφορετικού υλικού, μάζας και μεγέθους κατά φθίνουσα σειρά μαζών και φθίνουσα σειρά πυκνοτήτων, καταλήγοντας σε συμπεράσματα σχετικά με την διαφοροποίηση βάρους και πυκνότητας. Πριν την διδασκαλία λίγοι μαθητές μπορούσαν να πραγματοποιήσουν με ορθούς νοητικούς συλλογισμούς τις παραπάνω αντιστοιχίσεις. Η χρήση της μοντελοποίησης οδήγησε σε βελτίωση της κατανόησης της γλυκύτητας των διαλυμάτων.

Με την χρήση της μοντελοποίησης των dots per box από μαθητές 11-13 ετών που στόχευε στην βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση της πυκνότητας ασχολήθηκαν επίσης σε έρευνά τους οι Smith, Snir & Grosslight, όπως αναφέρεται στο «Διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση μοντέλων φυσικών επιστημών και τεχνολογίας: εφαρμογή στα φαινόμενα της πλεύσης και της βύθισης», Ζουπιδής (2012). Οι μαθητές ανέπτυξαν εννοιολογικά μοντέλα για την κατανόηση της έννοιας αντί του τυπικού ορισμού της. Εργάστηκαν στον Η/Υ χρησιμοποιώντας το μοντέλο «κουκίδες ανά κουτί» (dots per box) αντί να χρησιμοποιήσουν πραγματικά υλικά σε πειραματικές δραστηριότητες για την διαφοροποίηση βάρους και πυκνότητας. Κάθε κουτί αναπαριστούσε την μονάδα όγκου, κάθε κουκίδα μία μονάδα βάρους ενώ το πλήθος κουκίδων ανά κουτί αναπαριστούσε την έννοια της πυκνότητας.

Αναλογικές αντιστοιχίσεις συνοδευόμενες από πειράματα και μετρήσεις μεγεθών χρησιμοποιεί σε διδακτική παρέμβαση η Smith (2007) σε 42 μαθητές ηλικίας 13-14 ετών. Στόχος της παρέμβασης είναι η διερεύνηση του αν η κατανόηση της ύλης ως κάτι που καταλαμβάνει χώρο και έχει βάρος, συνεπάγεται μια βαθιά αλλαγή των εννοιών που περιλαμβάνονται στο ανωτέρω εννοιολογικό δίκτυο, συμπεριλαμβανομένης της πυκνότητας, αλλά και των διαδικασιών μέτρησης των φυσικών μεγεθών που σχετίζονται με την ύλη. Αφενός μελετώνται οι αντιλήψεις των μαθητών για την ύλη, το μέγεθος των αντικειμένων, την μάζα και την πυκνότητα. Αφετέρου αξιολογούνται οι δεξιότητές τους στις μετρήσεις, πριν και μετά την διδασκαλία, μέσω συνεντεύξεων και γραπτών τεστ.

Την αποτελεσματικότητα μιας πρωτότυπης διδακτικής εφαρμογής για την διαστρωμάτωση των υγρών ερεύνησε ο Karakas (2012). Την εφάρμοσε σε φοιτητές – μελλοντικούς εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, σε Πανεπιστήμιο της Τουρκίας. Συνέδεσε την έννοια της πυκνότητας με τις πραγματικές εμπειρίες των μαθητών όταν ενεργούν σε ένα παιχνίδι. Χρησιμοποίησε μία αναλογία μορίων υλικών και θεατρικών ρόλων, εφόσον οι αναλογίες «έχουν την εξουσία να προκαλούν πλούσιες, σχεδόν στιγμιαίες, διανοητικές εικόνες που βοηθούν τον ακροατή να μεταφέρει τη γνώση από έναν οικείο τομέα στον άγνωστο» σύμφωνα με τους Harisson & Treagust, όπως αναφέρεται στο «Teaching density with a little drama», Karakas (2012). Οι μαθητές υποδύθηκαν τα μόρια νερού, ζάχαρης και τσαγιού φορώντας διαφορετικού χρώματος μπλούζες (μπλέ, άσπρες, κόκκινες). Οι μαθητές του νερού και της ζάχαρης αναμίχθηκαν μεταξύ τους αποτελώντας ένα ενιαίο, σφιχτό σύνολο (διάλυμα ζαχαρόνευρο). Όταν οι μαθητές του τσαγιού προσπάθησαν να εισέλθουν μέσα στο σύνολο δεν ήταν δυνατόν διότι οι μαθητές της ζάχαρης τους εμπόδιζαν. Δεν θα συνέβαινε το ίδιο αν υπήρχαν μόνο μόρια νερού. Με το δραματικό παιχνίδι εξηγήθηκε γιατί το τσάι αποτελεί χωριστό στρώμα πάνω από το πυκνότερο ζαχαρόνευρο, δηλαδή ο ρόλος της πυκνότητας στην διαστρωμάτωση των υγρών.

Συμπεράσματα

Απαιτούμενες γνώσεις για την εννοιολογική οικοδόμηση της πυκνότητας αποτελούν όχι μόνο έννοιες των φυσικών επιστημών αλλά και μαθηματικές έννοιες, συμπεράναν οι Dole et al. (2013), οι οποίοι διαπίστωσαν έλλειψη βαθύτητας στην κατανόηση των εννοιών της μάζας και του όγκου. Το συμπέρασμα αυτό προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην χρήση θεμελιωδών μαθηματικών γνώσεων στην προσέγγιση της πυκνότητας, θέτοντας το ζήτημα της δυσκολίας κατανόησής της «κάτω από το πρίσμα» της εφαρμογής μαθηματικών εννοιών σε θέματα των φυσικών επιστημών. Προτείνουν την διερεύνηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, ενταγμένων όμως στο ανωτέρω πλαίσιο. Σε παρόμοιο ερευνητικό επίπεδο κινούμενοι οι Rowell & Dawson διαπίστωσαν, όπως αναφέρεται στο «Διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση μοντέλων φυσικών επιστημών και τεχνολογίας: εφαρμογή στα φαινόμενα της πλεύσης και της βύθισης», Ζουπίδης (2012), ότι η παραδοσιακή διδασκαλία της έννοιας με χρήση μαθηματικών παρουσιάζει περιορισμένη επιτυχία, αφού οι περισσότεροι μαθητές δεν μπόρεσαν να συμπεράνουν από την ευθεία γραμμή της γραφικής παράστασης βάρους/όγκου την σταθερότητα της πυκνότητας για κάθε είδος υλικού.

Όσον αφορά τον ρόλο της χρήσης της σωματιδιακής φύσης της ύλης στην εννοιολογική κατανόηση, οι Strauss, Globerson & Mintz (1983) ισχυρίζονται ότι είναι πολύ σημαντικός ιδιαίτερα σε παιδιά με υψηλό IQ, που αποτελούν όμως και το μικρότερο ποσοστό σε μία σχολική τάξη. Οι λόγοι είναι τρεις: α) Οι πιο ικανοί μαθητές μπορούν ευκολότερα να τροποποιήσουν τις λανθασμένες αντιλήψεις τους και να ενσωματώσουν τις νέες πληροφορίες, β) Η χρήση περισσότερων δραστηριοτήτων για κάθε διδακτικό στόχο πιθανώς να είχε καλύτερα αποτελέσματα στα υπόλοιπα παιδιά, γ) Η μαθησιακή διαδικασία να μην ήταν ικανοποιητικά στοχευμένη στις ηλικίες όπου απευθυνόταν.

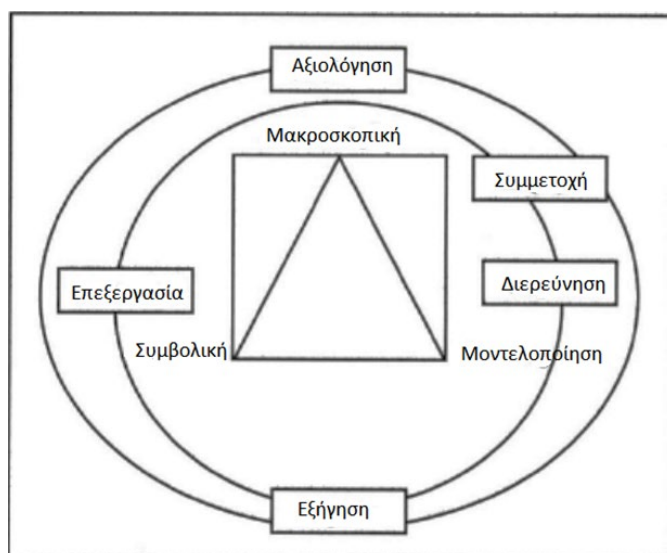
Κατέληξαν δε ότι οι δραστηριότητες πρέπει να είναι απλές ώστε τελικά κάποιοι μαθητές να φθάσουν σε ικανοποιητικά επίπεδα κατανόησης. Χρησιμοποιώντας το μοντέλο dots per box για την διαφοροποίηση των εννοιών πυκνότητας/βάρους και γλυκύτητας/συνολικής ποσότητας ζάχαρης, οι Smith & Unger (1997) διαπίστωσαν ότι η εκκίνηση της εννοιολογικής κατανόησης είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει διαδικασίες αντιστοίχισης φυσικών μεγεθών και καθημερινών στοιχείων σε πολλαπλά επίπεδα, συνδυασμένες από διάλογο στην σχολική τάξη, καθοδηγούμενη διδασκαλία και επίλυση προβλημάτων. Η στρατηγική της χρήσης του μοντέλου των «dots per box» είναι αποτελεσματική στην κατανόηση της πυκνότητας για μαθητές που διαισθητικά αντιλαμβάνονταν την γέφυρα αναλογίας που χρησιμοποίησαν οι ερευνητές.

Η χρήση μοντέλων, και ιδιαιτέρως πολλαπλών μοντέλων, για την κατανόηση των αόρατων σωματιδίων της ύλης προώθησε σε σημαντικό βαθμό την κατανόηση της έννοιας της πυκνότητας. Ήταν όμως προϊόν πολλών μαθημάτων και δύσκολης εργασίας, όπως αναφέρουν οι Gustafson et al. (2010), με συνεχείς επαναλήψεις και σημαντική γνωστική προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών. Οι ερευνητές προτείνουν οι μελλοντικές έρευνες να περιλαμβάνουν ευκαιρίες για τα παιδιά να συζητούν τις ιδέες τους, διότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι τα μοντέλα δεν είναι αντίγραφα της πραγματικότητας, όταν χρησιμοποιούνται απεικονίσεις της φύσης της ύλης στον H/Y.

Δυσκολίες των παιδιών στις διαδικασίες μέτρησης και στην κατανόηση της ύλης ανέφερε η Smith (2007) στα συμπεράσματα της έρευνάς της. Θεωρεί ότι από τις τάξεις του Δημοτικού πρέπει να δημιουργηθεί ένα υπόβαθρο δεξιοτήτων συσχέτισης των αριθμών με φυσικά μεγέθη δεδομένου ότι λίγοι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, όπως ισχυρίζεται η ερευνήτρια, γνωρίζουν πώς να μετρήσουν την μάζα ή να υπολογίσουν τον όγκο ενός κύβου. Για τον σκοπό αυτό απαιτούνται οργανωμένες δραστηριότητες, συζητήσεις μέσα στην τάξη, κατάλληλα παραδείγματα, αναλογική λογική, επιχειρηματολογία και νοητικές ασκήσεις. Το δραματικό παιχνίδι όμως που εφάρμοσε ο Karakas (2012) στην διδακτική προσέγγιση ουσιαστικά αποτέλεσε ένα παράδειγμα χρησιμοποίησης στην εκμάθηση της επιστήμης δραστηριοτήτων που προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία. Αξιολογήθηκε με άτυπες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι κατανόησαν την έννοια πολύ καλύτερα. Αποδείχθηκε επιτυχημένη διδακτική προσέγγιση, όπως ισχυρίζεται ο Karakas (2012), και για μαθητές ηλικίας 11-12 ετών που συμμετείχαν με μεγάλη χαρά κι ενδιαφέρον. Ωστόσο δεν υπήρξε επίσημη, λεπτομερής αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Κακή ποιοτική κατανόηση της πυκνότητας κατέδειξε η διδακτική προσέγγιση με το δασκαλοκεντρικό διδακτικό μοντέλο και την χρήση του σχολικού βιβλίου, σύμφωνα με την έρευνα του Hashweh (2015). Αν και γνώριζαν πώς να υπολογίσουν με απλές μαθηματικές πράξεις το μέτρο της, τα 2/3 των μαθητών δεν την διαφοροποίησαν από το μέγεθος ή το βάρος και δεν κατανόησαν την σταθερότητα της τιμής της όταν μεταβάλλεται ο όγκος του υλικού. Επίσης αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να αντιληφθούν την μέση πυκνότητα των ετερογενών αντικειμένων στα φαινόμενα πλεύσης, θεωρώντας ότι κάθε αντικείμενο που έχει αέρα επιπλέει. Όπως ισχυρίζεται ο Hashweh (2015),

η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών αδυνατεί να εξηγήσει την έννοια μικροσκοπικά με την χρήση του μοντέλου της σωματιδιακής φύσης της ύλης. Μόνο το $\frac{1}{2}$ των μαθητών κατάφερε να κατανοήσει την έννοια με την χρήση μοντέλων της ύλης ή να δώσει αποδεκτές εξηγήσεις σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην διατήρηση της τιμής της κατά την μεταβολή του όγκου ή της μάζας του υλικού. Συγκριτικά βέβαια η ποιοτική κατανόηση της πυκνότητας βελτιώθηκε με την πολυδιάστατη διδακτική παρέμβαση, παρά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στην τελευταία δόθηκε βαρύτητα στον μαθηματικό υπολογισμό της πυκνότητας, ενώ η εννοιολογική κατανόηση δυσκολεύει τους μαθητές (ποιοτική προσέγγιση). Πρότείνει την πραγματοποίηση περαιτέρω έρευνας στην παιδαγωγική γνώση του εννοιολογικού περιεχομένου της πυκνότητας. Είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που λαβαίνουν υπόψη τις αντιλήψεις των μαθητών και να καθορίζονται τα εννοιολογικά πλαίσια μέσα στα οποία μελετάται η πυκνότητα. Επιπλέον η μελέτη της ως μέρος ενός εννοιολογικού συστήματος απαιτεί μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα διδασκαλίας, τα οποία δεν προσφέρονται από τα σχολικά προγράμματα.



Σχήμα 2: Ο κύκλος εκμάθησης με τα τρία εννοιολογικά επίπεδα κατανόησης.

Στο ίδιο συμπέρασμα όσον αφορά στην μαθηματική προσέγγιση κατέληξε ο Hitt (2005) που διαπίστωσε ότι, αρχικά μόνο μέσω της συμβολικής προσέγγισης της έννοιας, οι μαθητές απομνημόνευσαν το μαθησιακό υλικό (ορισμός, τύπος) αλλά δεν κατέκτησαν την εννοιολογική κατανόηση. Αναφέρει ωστόσο ότι η γραφική απεικόνιση της μάζας συναρτήσει του όγκου, που ακολούθησε την μακροσκοπική μελέτη μέσω των φαινομένων πλευστότητας, ήταν απαραίτητο στοιχείο της μαθησιακής πορείας προς την κατανόηση της έννοιας. Κατά την αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας, ο Hitt (2005) συμπεραίνει ότι σε μία ολοκληρωμένη, αποτελεσματική διδακτική στρατηγική πρέπει να ακολουθείται ένας κύκλος εκμάθησης με τρία εννοιολογικά επίπεδα (Σχ. 2) όπου οι μαθητές: α) Εμπλέκονται και διερευνούν την έννοια σε μακροσκοπικό επίπεδο μέσω πειραμάτων και επιδείξεων, β) Την εξηγούν μέσω της μοντελοποίησης, γ) Την επεξεργάζονται με επιστημονικά σύμβολα. Η αποτελεσματικότητα βασίζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές κατακτούν σταδιακά υψηλότερα γνωστικά επίπεδα με

διερευνητικές δράσεις και ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης.

Εν κατακλείδι για την κατανόηση της πυκνότητας είναι απαραίτητη η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση σε τρία εννοιολογικά επίπεδα: μικροσκοπικά μέσω της μοντελοποίησης της σωματιδιακής φύσης της ύλης, μακροσκοπικά μέσω της μελέτης της σχέσης μάζας και όγκου ακολουθούμενης από την απαραίτητη αναλογική συλλογιστική και συμβολικά με την χρήση μαθηματικών γνώσεων. Η οποιαδήποτε μεμονωμένη προσέγγιση παρουσιάζει περιορισμένη επιτυχία προς την κατεύθυνση της εννοιολογικής εμβάθυνσης και της οικοδόμησης της ορθής επιστημονικής γνώσης. Της διδασκαλίας προηγείται η έρευνα στην παιδαγωγική γνώση του εννοιολογικού περιεχομένου της πυκνότητας, η οποία και διαμορφώνει τις διδακτικές πρακτικές. Σε αυτές είναι σκόπιμο να συμπεριλαμβάνονται οργανωμένες δραστηριότητες που προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία, απλά υλικά, πολλαπλά μοντέλα για την κατανόηση της φύσης της ύλης, νοητικές ασκήσεις αναλογικής συλλογιστικής. Απαραίτητο θεωρείται να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των μαθητών στην διαμόρφωση της διδακτικής στρατηγικής και να υπάρχει ένα καλό υπόβαθρο μαθηματικών γνώσεων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορές

- Dole, S., Hilton, G., Hilton, A. & Goos, M. (2013) Considering density through a numeracy lens: implications for science teaching, *International Conference: New Perspectives in Science Education*, Florence.
- Gustafson, B. J., Shanahan, M. & Gentilini, S. (2010) Elementary Children's Shifting Views of Models and the Nature of Matter, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10 (2), 103-122.
- Hashweh, Z. M. (2015) The complexity of teaching density in middle school, *The Journal of Research in Science and Technological Education*, 34 (1), 1-24
- Hitt, A. M. (2005) Attacking a dense problem: a learner-centered approach to teaching density, *Science Activities*, 42 (1), 25-29.
- Karakas, M. (2012) Teaching density with a little drama, *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 49 (3), 94-97.
- Maclin, D., Grosslight, L. & Davis, H. (1997) Teaching for understanding: a study of students' preinstruction theories of matter and a comparison of the effectiveness of two approaches to teaching about matter and density, *Cognition and Instruction*, 15(3), 317-393.
- Smith, C. L., (2007) Bootstrapping processes in the development of students' commonsense matter theories: using analogical mappings, thought experiments, and

learning to measure to promote conceptual restructuring, *Cognition and Instruction*, 25(4), 337-398.

Smith, C. & Unger, C. (1997) What's in dots-per-box? Conceptual bootstrapping with stripped-down visual analogs, *The Journal of the Learning Sciences* 6 (2), 143 - 181.

Strauss, S., Globerson, T. & Mintz, R. (1983) The influence of training for the atomistic schema on the development of the density concept among gifted and nongifted children, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 125-147.

Ζουπίδης, Α. (2012). Διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση μοντέλων φυσικών επιστημών και τεχνολογίας: εφαρμογή στα φαινόμενα της πλεύσης και της βύθισης, *Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Η αξιοποίηση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην εκπαίδευση για τη βελτίωση της υγείας του ατόμου

Ξιάρχου Χριστίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ & Μ.Σc., ksiarxou1967@hotmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση του ατόμου με τη υποστήριξη των ρομπότ κοινωνικής αρωγής (PKA) δε σταματάει μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται και σε άλλους τομείς όπως είναι ο τομέας της υγείας. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία η αξιοποίηση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη βελτίωση της υγείας του ατόμου. Παραδείγματα αξιοποίησης των κοινωνικών ρομπότ στη εκπαίδευση προς τη βελτίωση της υγείας του ατόμου, αποτελούν η συμβολή τους στη στήριξη και την αποκατάσταση ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων, η υποστήριξη στη εκπαίδευση ασθενών με προβλήματα υγείας, η παροχή βοήθειας στη φροντίδα των ηλικιωμένων και η υποστήριξη παιδιών με ειδικά προβλήματα υγείας. Τα PKA μέσω της αλληλεπίδρασης καταφέρνουν να υποστηρίξουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των ανθρώπων και να επιτυγχάνουν τη διασκέδαση, τη συντροφιά, τη ψυχαγωγία, τη βοήθεια στη σίτιση, τη διατροφή, την άθληση ή την κίνηση, την ενημέρωση, την εκπαίδευση και την καθοδήγηση του ατόμου προς τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του.

Λέξεις-Κλειδιά: ρομπότ κοινωνικής αρωγής, εκπαίδευση, ενδυνάμωση, υγεία.

Εισαγωγή

Τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ρομπότ και ανθρώπου μπορούν να συμβάλουν στην υποστήριξη της εκπαίδευσης σε διάφορους τομείς και να προσφέρουν βοήθεια στη βελτίωση και στην αποκατάσταση της υγείας του ατόμου (Mataric, 2014). Τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής δημιουργούν μία μακράς διάρκειας σχέση αλληλεπίδρασης με τους χρήστες και έχουν χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο αποκατάστασης σε παιδιά με αυτισμό βοηθώντας προς την υποστήριξη και τη συμμόρφωση στις θεραπείες τους, αλλά και ως εργαλείο διασκέδασης, άνεσης, ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης (Diaz et al., 2011). Επίσης τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έγκαιρη διάγνωση διαταραχών φάσματος αυτισμού (Short et al., 2017; Mengoni et al., 2017) και στην εφαρμογή με επιτυχία θεραπευτικών παρεμβάσεων σε παιδιά με αυτισμό (Feil-Seifer & Mataric, 2009; Boccanfuso et al., 2017). Όπως υποστηρίζουν οι Breazeal et al. (2008) αυτό πετυχαίνεται, γιατί τα παιδιά κατά τις διαγνωστικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις νιώθουν πιο άνετα στο να αλληλεπιδρούν με τα ρομπότ από ότι με έναν φυσικό συνεργάτη. Επιπλέον τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν και παρατηρούν τα παιδιά με αυτισμό με τρόπους και μεθόδους συγκριτικά καλύτερους από τις ανθρώπινες μεθόδους, γιατί έχουν τη δυνατότητα της συνεχούς παρακολούθησης των ματιών των παιδιών που βρίσκονται σε Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού (Murias et al., 2018; Verneti, 2018). Επιπρόσθετα έρευνες έδειξαν, ότι τα

ρομπότ κοινωνικής αρωγής μπορούν να αξιοποιηθούν με επιτυχία και σε περιπτώσεις ανθρώπων που χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη στην καθημερινότητά τους, όπως σε ηλικιωμένους για συντροφιά και ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους. Τα κοινωνικά και θεραπευτικού τύπου κοινωνικά ρομπότ διαθέτουν αισθητήρες και έτσι μπορούν να αλληλεπιδρούν με τον άνθρωπο, καθώς έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα όπως χαράς, λύπης με κλάμα ή και θυμού σε περιπτώσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους ηλικιωμένους (Moyle et al., 2013; Lotfi et al., 2018). Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι οι ηλικιωμένοι που αλληλεπιδρούσαν με αυτά τα ρομπότ, χαμογελούσαν περισσότερο, μείωσαν την επιθετικότητά τους προς τους φροντιστές, ενίσχυσαν την επικοινωνία και βελτίωσαν τη κοινωνική τους συμπεριφορά (Tapus et al., 2007). Επομένως η εκπαίδευση και η συμβολή των κοινωνικών ρομπότ στην υγεία είναι πολύ σημαντική προς τη βελτίωση της σωματικής, κοινωνικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής ευεξίας όλων των ανθρώπων που έχουν ανάγκη, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της υγείας τους και γενικότερα της ποιότητας της ζωής τους (Kachouie et al., 2014).

Έρευνες που αναδεικνύουν την προσφορά των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη βελτίωση της υγείας του ατόμου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών επιστημονικών ερευνών αναδεικνύεται η άποψη της θετικής προσφοράς των κοινωνικών ρομπότ στην υγεία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα τα ρομπότ αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση της ψυχολογικής, σωματικής και κοινωνικής ευεξίας των ευάλωτων ατόμων, όπως είναι οι ηλικιωμένοι και οι πάσχοντες από διάφορες νόσους. Έρευνα των Tapus et al. (2012) παρουσιάζει ότι άτομα με άνοια, εγκεφαλικό ή νόσο Alzheimer μπορούν να υποστηριχθούν συναισθηματικά από ένα PKA με μορφή ζώου. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ένα ρομπότ σε μορφή φώκιας (Paro) για βοήθεια κυρίως ηλικιωμένων ατόμων με νευρολογικά και εγκεφαλικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξε ότι το κοινωνικό ρομπότ μπορούσε να κρατήσει ευχάριστη συντροφιά στα άτομα αυτά και να παρέχει κίνητρα, ενθάρρυνση και ενδυνάμωση προς την βελτίωση της υγείας τους. Επιπρόσθετα ο Barton (2013) επισημαίνει, ότι ένα ρομπότ σε μορφή ζώου όπως ο Paro έχει πολλά οφέλη για τους ηλικιωμένους σε οίκους ευγηρίας και νοσοκομεία, γιατί δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς με τους χρήστες και μπορεί να τους βοηθήσει στην καταπολέμηση της άνοιας και της κοινωνικής απομόνωσης. Η επαφή των ατόμων αυτών με ένα ρομπότ σε μορφή ζώου παρουσιάζει συγκριτικό πλεονέκτημα από τη συντροφιά με ένα ζωντανό οργανισμό, διότι απουσιάζουν οι εν δυνάμει μολυσματικές και ίσως αρνητικές εμπειρίες που μπορεί να έχει η σχέση του ανθρώπου με ένα αληθινό ζώο.

Σε παρόμοιες άλλες έρευνες έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία ζωόμορφα ρομπότ μορφής σκουληκιού (Sony's Aibo) ή σε μορφή αρκουδάκι του MIT (Huggable). Ένα παρόμοιο παράδειγμα κοινωνικού ρομπότ βοήθειας και υποστήριξης προς τους ηλικιωμένους αποτελεί το Pearl ή αλλιώς Nursebot /ρομπότ νοσηλεύτης, το οποίο υποστηρίζει τη μνήμη τους, αφού είναι σε θέση να τους θυμίζει να κάνουν καθημερινές απαραίτητες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα να πίνουν τα χάπια τους (Pollack et al., 2002). Άλλες περιπτώσεις που συνεισφέρουν τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής στο τομέα της

υγείας είναι στην αποκατάσταση μετά από κάποιο εγκεφαλικό ή καρδιακό επεισόδιο στο σπίτι, σε κέντρο αποκατάστασης ή στο νοσοκομείο. Στην περίπτωση αυτή τα ρομπότ λειτουργούν ως καθοδηγητές και εκπαιδευτές κατά τη θεραπεία. Κατά τη φάση της αποκατάστασης η φυσική αλληλεπίδραση με το ρομπότ έχει σκοπό την ενδυνάμωση των κινήσεων των μελών του σώματος και τη βοήθεια στον προσανατολισμό του ασθενούς (Mahoney et al., 2003; Matarić, 2007). Κατά τη φάση της θεραπείας στο νοσοκομείο παρακινούν, ενθαρρύνουν και εκπαιδεύουν τον ασθενή για τη συνέχιση των αναπνευστικών ασκήσεων και βοηθούν το νοσηλευτικό προσωπικό στην παροχή νοσηλευτικής φροντίδας (Kang, 2005). Σύμφωνα με το American Medical Association (2017) τα PKA μπορούν να υποστηρίξουν ανθρώπους στο στάδιο της ανάρρωσης και της αποκατάστασης της υγείας τους παρέχοντας στήριξη, ενημέρωση και καθοδήγηση. Η ενίσχυση στη θεραπευτική συμμόρφωση του ασθενούς έγκειται στη γνωστική και στη συναισθηματική υποστήριξη του μέσω της συμβολής των ρομπότ κοινωνικής αρωγής (Carillo et al., 2017).

Πολλές φορές η υποστήριξη με PKA μπορεί να αποτελέσει σημαντική στην προσφορά για συντροφιά και στη φροντίδα της θεραπείας παιδιών και ηλικιωμένων (Tzafestas, 2016). Η ενδυνάμωση της υγείας είναι πολύ σημαντική σε παιδιά με ανίατες και χρόνιες παθήσεις, διότι μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τα κοινωνικά ρομπότ παρουσιάζεται μείωση του άγχους και του stress στους μικρούς ασθενείς (Diaz et al., 2015). Οι Cho & Ahn (2016) αναφέρουν ότι τα συστήματα αυτά θα μπορούν να υποστηρίξουν τη θεραπεία και την αποκατάσταση της υγείας ανθρώπων που έχουν ανάγκη μέσα από την εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με την υγεία τους, καθώς και στη ψυχολογική ενδυνάμωση του ατόμου που πάσχει από κάποιο νόσημα. Επίσης τα PKA μπορεί να βοηθήσουν στη θεραπεία ατόμων με κινητικά προβλήματα και άλλα προβλήματα υγείας ενισχύοντας την αποδοχή της θεραπείας τους (Tzafestas, 2016). Οι Tapus et al. (2007) έδειξαν ότι ένα ρομπότ κοινωνικής αρωγής που άκουγε στο όνομα «Κλάρα» υποστήριξε με μεγάλη επιτυχία καρδιολογικούς ασθενείς κατά την αναπνευστική τους άσκηση και κατά την σπироμέτρηση του αναπνευστικού τους συστήματος μέσω της αλληλεπίδρασης μαζί του, ενισχύοντας την επικοινωνία και την υπακοή του ασθενή σε θεραπευτικές εντολές. Ένα άλλο ρομπότ κοινωνικής αρωγής που χρησιμοποιήθηκε για βελτίωση της εξατομικευμένης συμπεριφοράς σε παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες και βελτίωση της υγείας τους είναι το PKA τύπου «Cosmobot». Το ρομπότ αυτό χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη και ενθάρρυνση σε καθιστικές ασκήσεις σε παιδιά, αλλά και σε ηλικιωμένους ασθενείς που έπασχαν από τη νόσο Alzheimer, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Okamura et al., 2010). Επιπλέον ένα ανθρωποειδή ρομπότ με όνομα «Bandit» που έχει εφαρμοστεί στην υποστήριξη παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία και σε ασθενείς που είχαν υποστεί εγκεφαλικό επεισόδιο για διερεύνηση του στυλ καθοδήγησης μέσω ενός μουσικού παιχνιδιού αντίληψης (Wade et al., 2011). Μία επιπλέον ενδιαφέρον έρευνα από την Τσουφλαΐδου (2019) παρουσιάζει την θετική επίδραση που είχε η αλληλεπίδραση του ανθρωπόμορφου ρομπότ τύπου NAO σε επώδυνες ιατρικές παρεμβάσεις στη μείωση του πόνου και της δυσφορίας σε παιδιά που επισκέφτηκαν τα εξωτερικά Ιατρεία Νοσοκομείου, εξαιτίας παιδοχειρουργικών προβλημάτων.

Το 2010 ξεκίνησε η εφαρμογή ενός προγράμματος ALIZ-E (Adaptive Strategies for Sustainable Long-Term Social Interaction) με στόχο την ανάπτυξη τεχνητής νοημοσύνης σε μικρά ρομπότ, με σκοπό να μελετήσει τις αντιδράσεις των ανθρώπων κατά την αλληλεπίδραση με αυτά. Η μελέτη αφορούσε όχι απλά την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με τα ρομπότ, που ήταν γνωστό ότι επιτυγχάνονταν για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, αλλά αφορούσε τον τρόπο που θα μπορούσε να κάνει τα ρομπότ να αλληλεπιδρούν με τον άνθρωπο και πώς θα μπορούσαν να του κρατούν το ενδιαφέρον για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μακροχρόνια αυτή σχέση μέσα από την αλληλεπίδραση θα μπορούσε να υποστηρίξει και να εκπαιδεύσει τον άνθρωπο σε περιπτώσεις που είχε ανάγκη και να του ενισχύσει κοινωνικές δεξιότητες βελτιώνοντας την υγεία του. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 7-11 ετών που έπασχαν από σακχαρώδη διαβήτη και ο στόχος ήταν τα ΡΚΑ να προσφέρουν εκπαίδευση σε θέματα υγείας και ψυχαγωγίας. Το λογισμικό των ρομπότ κοινωνικών αρωγής περιλάμβανε εκτός από ικανότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ ρομπότ-ανθρώπου, ικανότητες επεξεργασίας φυσικών γλωσσών και ικανότητες τεχνητής νοημοσύνης. Τα παιδιά έπαιζαν με τα ρομπότ, έλυναν κουίζ, χόρευαν μαζί τους και είχαν γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τα ΡΚΑ τα παιδιά έμαθαν και κατανόησαν περισσότερες γνώσεις για την πάθησή τους και έτσι μπόρεσαν να διαχειριστούν καλύτερα την κατάστασή τους. Επιπλέον τα παιδιά υποστηρίχθηκαν συναισθηματικά και αισθάνονταν ότι έχουν δίπλα τους ένα φίλο-συνεργάτη που τα υποστήριζε. Η έρευνα αυτή οδήγησε σε πολύ αξιόλογες παρατηρήσεις που αξιοποιήθηκαν μελλοντικά στη επιτυχή σχεδίαση των κοινωνικών ρομπότ με περισσότερα και ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά, ώστε να μεγιστοποιείται ο αντίκτυπός τους σε θεραπευτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς (<http://www.aliez-e.org/>).

Επίλογος- Συμπεράσματα

Πολλές έρευνες έδειξαν ότι τα ΡΚΑ μπορούν να έχουν εφαρμογές εκτός από την τυπική εκπαίδευση για την ενίσχυση της μάθησης και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και σε άλλους τομείς μη τυπικής εκπαίδευσης βελτιώνοντας την υγεία και την ποιότητα της ζωής του ατόμου. Τα κοινωνικά ρομπότ μέσω της αλληλεπίδρασης με τον χρήστη και τις δυνατότητες επικοινωνίας μαζί του μέσω των αισθητήρων και της τεχνικής νοημοσύνης που διαθέτουν μπορούν να συμβάλουν στην εκπαίδευση του ατόμου προς τη σωματική, ψυχική και κοινωνική του ευεξία. Η υποστήριξη που μπορούν να προσφέρουν τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής σε διάφορους τομείς τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης για την βελτίωση και ενδυνάμωση της υγείας του είναι πολύ σημαντική. Η συμβολή και η βοήθεια των κοινωνικών ρομπότ προς τις ευάλωτες ομάδες μπορεί να επιτυγχάνεται μέσω της διασκέδασης, της συντροφιάς, της ψυχαγωγίας, της βοήθειας στη σίτιση, στην εκπαίδευση για τη διατροφή και στην υποστήριξη της άθλησης ή της κίνησης. Επίσης σημαντική είναι η προσφορά των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην ενημέρωση, στην εκπαίδευση και στην καθοδήγηση σε διάφορα θέματα που αφορούν τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ατόμου, ενισχύοντας και υποστηρίζοντας τις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των ανθρώπων που χρειάζονται βοήθεια (Shcheidet et al., 2017). Ιδιαίτερα στα παιδιά όπου η εμπλοκή με τα ρομπότ κοινωνικής

αρωγής επιδιώκεται να γίνεται με τρόπο παιγνιώδη, πράγμα συμβατό με τον παιδικό τους κόσμο, πετυχαίνεται χωρίς πολύ μόχθο η κοινωνική και η συναισθηματική τους ενδυνάμωση, η υποστήριξη σε θεραπευτικά πρωτόκολλα και η εκπαίδευση στις νέες και επώδυνες συνθήκες που το παιδί βιώνει. Πολλές ερευνητικές εργασίες έδειξαν τη θετική επίδραση των κοινωνικών ρομπότ σε παιδιά με καρκίνο, με ανίατες ασθένειες, σε εφαρμογή ιατρικών παρεμβάσεων και σε παιδιά με διάφορα χρόνια προβλήματα. Η υποστήριξη στις περιπτώσεις αυτές από τα κοινωνικά ρομπότ συμβάλει στην σωματική, συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ενδυνάμωση του παιδιού, με στόχο την αποφυγή του άγχους και του φόβου και την εμπλοκή των παιδιών σε θεραπευτικές ασκήσεις και θεραπευτικά πρωτόκολλα με προθυμία και αισιοδοξία. Επιπρόσθετα τα ρομπότ αυτά δύναται να προσφέρουν ενημέρωση για την ασθένειά τους και της κατανόησης των συμπτωμάτων, με στόχο την προθυμία και πειθαρχία των μικρών ασθενών στη θεραπεία τους. Πολύ σημαντική είναι η συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη μείωση του πόνου των παιδιών, αφού μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μαζί τους πετυχαίνεται η απόσπαση της προσοχής των παιδιών στις επώδυνες ιατρικές παρεμβάσεις με αποτέλεσμα να δημιουργείται ευχάριστο και λιγότερο επώδυνο περιβάλλον τόσο για αυτά όσο και για τους γονείς τους. Εν κατακλείδι τα ΡΚΑ μπορούν να πετυχαίνουν να κρατούν το χαμόγελο, τη δύναμη και την αντοχή στις ευάλωτες και ειδικές ομάδες στις δύσκολες στιγμές της ζωής τους, προσφέροντας δεξιότητες «ζωής» προς ενδυνάμωση και βελτίωση της υγείας και της ποιότητας της ζωής τους (Beran et al., 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Τσουλφαΐδου, Β.Α. (2019). Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία: *Ρομποτική κοινωνικής αρωγής και παιδιά με Παιδοχειρουργικά προβλήματα:- Η Εμπειρία των επαγγελματιών Υγείας (Social Assistive Robotics and children with pediatric surgical problems:-The experience of the health professional)*, Φαχαντίδης, Ν. (επιβλέπων). Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στην <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23254/4/TsoulfaidouVickyAnnetaMsc2019.pdf>, ανακτήθηκε 26/09/2020.
- Barton, A. (2013). Dolphins, dogs and robot seals for the treatment of neurological disease. *The Lancet Neurology*, 12 (9), pp.851-852. Retrieved From: [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(13\)70206-0](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(13)70206-0).
- Beran, T. N., Ramirez-Serrano, A., Vaderkooi, O. & Kuhn, S. (2013). Humanoid robotics health care: An Exploration of children's and patients' emotional reactions. *Journal of Health Psychology*, 20,984-989.
- Boccanfuso, L., Scarborough, S., Abramson, R. K., Hall, A. V., Wright, H. H., & O'Kane, J. M. (2017). A low-cost socially assistive robot and robot-assisted

- intervention for children with autism spectrum disorder: field trials and lessons learned. *Autonomous Robots*, 41(3), 637-655.
- Breazeal, C., Takanishi, A., & Kobayashi, T. (2008). Social robots that interact with people. In *Springer handbook of robotics* (pp. 1349-1369). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Carillo, M., Butchat, J., Knight, S., Scheinderg, A., Wise, L., Sterling, L., Mc. Carthy, C. (2017). "Help me help me". A human- assisted social robot in pediatric rehabilitation. *28th Australian Computer- Human Interaction conference*, 69-661.
- Cho, S.-J., & Ahn, D. H. (2016). Socially Assistive Robotics in Autism Spectrum Disorder. *Hanyang Medical Reviews*, 36(1), 17. <https://doi.org/10.7599/hmr.2016.36.1.17>.
- Diaz, M., Nuno, N., Saez-Pons, J., Pardo, E.D., Augulo, C., (2011). Building up child-robot relationship for therapeutic purpose. Automatic Face & Gesture Recognition and Workshops (FG2011), *IEEE International Conference*. Doi: 10.1109/FG.2011.5771375.
- Feil-Seifer, D., & Matarić, M. (2009). Toward Socially Assistive Robotics for Augmenting Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders- *Experimental Robotics-Springer Tracts in Advanced Robotics*, 54(July), 201-210. https://doi.org/10.1007/978-3-642-00196-3_24.
- Kachouie, R., Sedighadeli, S., Khosla, R., & Chu, M. T. (2014). Socially assistive robots in elderly care: a mixed-method systematic literature review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(5), 369-393.
- Kang, K. I., Freedman, S., Mataric, M. J., Cunningham, M. J., & Lopez, B. (2005, June). A hands-off physical therapy assistance robot for cardiac patients. In *Rehabilitation Robotics, 2005. ICORR 2005. 9th International Conference on* (pp. 337-340). IEEE.
- Lotfi, A., Langensiepen, C., & Yahaya, S. W. (2018). Socially Assistive Robotics: Robot Exercise Trainer for Older Adults. *Technologies*, 6(1), 32.
- Mahoney, R. M., Van der Loos, H. M., Lum, P. S., & Burgar, C. (2003). Robotic stroke therapy assistant. *Robotica*, 21(1), 33-44.
- Matarić, M. J., Eriksson, J., Feil-Seifer, D. J., & Winstein, C. J. (2007). Socially assistive robotics for post-stroke rehabilitation. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 4(1), 5.
- Mataric, M. (2014). Socially Assistive Robotics: Human-Robot Interaction Methods

- for Creating Robots that Care. *Proceedings of the 2014 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction – HRI*, 14, 333–333.
- Mengoni, S. E., Irvine, K., Thakur, D., Barton, G., Dautenhahn, K., Guldberg, K. & Sharma, S. (2017). Feasibility study of a randomized controlled trial to investigate the effectiveness of using a humanoid robot to improve the social skills of children with autism spectrum disorder (Kaspar RCT): A study protocol. *BMJ open*, 7(6).
- Moyle, W., Cooke, M., Beattie, E., Jones, C., Klein, B., Cook, G., & Gray, C. (2013). Exploring the effect of companion robots on emotional expression in older adults with dementia: a pilot randomized controlled trial. *Journal of gerontological nursing*.
- Murias, M., Major, S., Davlantis, K., Franz, L., Harris, A., Rardin, B., ... & Dawson, G. (2018). Validation of eye-tracking measures of social attention as a potential biomarker for autism clinical trials. *Autism Research*, 11(1), 166-174.
- Okamura, A., Mataric, M., Christensen, H. (2010). Medical and Helth Care robotics: Achievements and Opportunities, *IEEE Robotics & Automation Magazine* 17(3), 26-37.
- Pollack, M. E., Brown, L., Colbry, D., Orosz, C., Peintner, B., Ramakrishnan, S. & Thrun, S. (2002, August). Pearl: A mobile robotic assistant for the elderly. In *AAAI workshop on automation as eldercare* (Vol. 2002, pp. 85-91).
- Short, E. S., Deng, E. C., Feil-Seifer, D., & Matarić, M. J. (2017). Understanding agency in interactions between children with autism and socially assistive robots. *Journal of Human-Robot Interaction*, 6(3), 21-47.
- Tapus, A., Mataric, M. J. & Scassellati, B. (2007). The Grand challenges in socially assisted robotics. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 14(1), 35-42.
- Tapus, A, Peca, A, Aly, A, Pop, C, Jisa, L, Pintea, S, Rusu, & David, D., (2012). Children with autism social engagement in interaction with Nao, an imitative robot: A series of single case experiments. *Interaction Studies* 13, 315–347.
- Tzafestas, S., (2016). Sociorobot world, Intelligent Systems, Control and Automation. *Science and Engineering 80*. Retrieved from https://ling.Springer.Com/control/pdf/10.1007%2F978-3-319-21422-1_9pdf
- Tzafestas, S.,(2016). *Sociorobot world a guided tour for all*, Springer International Publishing Switzerland ISBN 978-3-319-21422-1 (e-book).
- Vernetti, A., Senju, A., Chairman, T., Johnson, M. H., Gliga, T., & BASIS Team.

(2018). Simulating interaction: Using gaze-contingent eye-tracking to measure the reward value of social signals in toddlers with and without autism. *Developmental cognitive neuroscience*, 29, 21-29.

Wade, E., Parnandi, A., Mead, R., Mataric, M. (2011). Socially Assistive Robotics for Guiding Motor Task Practice. *Paladyn Journal of Behavioral Robotics*, 2, 218-227.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

American Medical Association (2017). Socially Assistive Robots help patients Make Behavioral changes. *Medical News and Perspectives*. Published online: June 2017. Retrieved from <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/2631569>
:2017Jun27;317(24):24722474.Doi:10.1001/jama.2017.5682. Ανακτήθηκε 25/09/2020.

Adaptive Strategies for sustainable long-Team Social Interaction. Retrieved from: <http://www.aliz-e.org/> Ανακτήθηκε 18/09/2020.

Οι αντιλήψεις των δασκάλων του Ν. Ευβοίας για τη διδασκαλία της Γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ο ρόλος των Τ.Π.Ε.

Κατσανά Μαρία, M.Ed.

Επιβλέπουσα: Δρ. Καρούντζου Γεωργία

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

georgiakaaountzou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων του Νομού Ευβοίας ως προς τις διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Γλώσσας σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του 2020 σε δέκα εν ενεργεία δασκάλους, που υπηρετούν εκπαιδευτικοί σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Ευβοίας. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση της ημιδομημένης προσωπικής συνέντευξης. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε τάξεις με γλωσσική ποικιλότητα, την αναγκαιότητα για επιστημονική κατάρτιση σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της Γλώσσας με τη χρήση Τ.Π.Ε..

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδακτικές πρακτικές, Τ.Π.Ε..

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί πια πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι μετακινήσεις πληθυσμών από μια χώρα σε άλλη επηρεάζουν τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής και διαμορφώνουν κοινωνίες με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2001, σελ. 11). Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής στην τελευταία απογραφή του 2011, ο πληθυσμός της Ελλάδας ανερχόταν στα 10.816.286 άτομα από τα οποία οι 912.000 ήταν αλλοδαποί μετανάστες, δηλαδή περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού της χώρας.

Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας κλονίστηκε χάνοντας σταδιακά την εθνοπολιτισμική της ομοιογένεια. Αυτή η ανομοιογένεια επεκτάθηκε και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο το οποίο κλήθηκε να διαχειριστεί τάξεις με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Δημιουργήθηκε έτσι η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να αντιμετωπίσει τις νέες μαθησιακές προκλήσεις.

Για τον σκοπό αυτό η ελληνική πολιτεία έλαβε μέτρα και ίδρυσε διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία σέβονται τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σελ 60). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίθηκε καθοριστικός, καθώς καλείται κάθε φορά να υιοθετεί μεθόδους και πρακτικές, οι οποίες θα προάγουν το δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα, τον σεβασμό και την ισότιμη παροχή ευκαιριών μάθησης για όλους (Tiedt, 2006, σελ. 17).

Παρόλο όμως τα μέτρα που έλαβε η ελληνική πολιτεία και τις καινοτομίες που εφάρμοσε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι δυσκολίες και τα προβλήματα παραμένουν. Η πολιτισμική ανομοιογένεια αυξάνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα μετά τις νέες εισροές μεταναστών και προσφύγων από κράτη όπως είναι η Συρία και το Ιράκ. Το σχολείο οφείλει να προάγει εκ νέου σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, για να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών (Μουσούρου, 2006, σελ. 225).

Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των δασκάλων του Νομού Ευβοίας για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στο μάθημα της Γλώσσας σε σχολεία που παρουσιάζουν γλωσσική ποικιλότητα.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς βασική επιδίωξη ήταν η διεξοδική και περιγραφική ανάλυση του φαινομένου, η αναπαράσταση των διαφόρων εκδοχών του και η ανάδυση και ανάλυση των εμπειριών και αντιλήψεων ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων γύρω από θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Creswell, 2011, σελ. 27).

Χρησιμοποιήθηκε επίσης, η σκόπιμη δειγματοληψία επιλέγοντας 10 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ευβοίας (7 γυναίκες- 3 άνδρες), οι οποίοι εργάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολεία αγροτικών και αστικών περιοχών του Νομού και είχαν τη διάθεση και την προθυμία να βοηθήσουν στη διεκπεραίωση της μελέτης.

Για τη συλλογή των δεδομένων κρίθηκε ως καταλληλότερη η χρήση ημιδομημένων προσωπικών συνεντεύξεων, με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου ταξινομημένες σε τρεις άξονες αναφοράς: α) διερεύνηση προσωπικού και επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, β) διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα και γ) διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την παιδαγωγική αξία των διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της Γλώσσας σε τάξεις με γλωσσική ποικιλότητα.

Τέλος, για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας επιλέχθηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνονται από γνώρισμα που απασχολούσαν το ερευνητικό θέμα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με ψηφιακά μέσα και στηρίχθηκαν στην αμερόληπτη στάση της ερευνήτριας, η οποία παρουσίασε τα δεδομένα της χωρίς παραλείψεις, σκόπιμες αφαιρέσεις ή παραφράσεις.

Αποτελέσματα- Συζήτηση

Μετά την ανάλυση των δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι όλες οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμική ανομοιογένεια με μαθητές να προέρχονται από την Ελλάδα, την Αλβανία, την Ινδία, τη Συρία και το Κουρδιστάν. Οι περισσότερες τάξεις φιλοξενούν Έλληνες μαθητές, ενώ σε τρεις παρατηρήθηκε να υπάρχει σχεδόν ίση

αντιστοιχία γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί επίσης, ότι στις πολυπολιτισμικές τάξεις φοιτούν ταυτόχρονα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό αυξάνοντας τη μαθητική ανομοιογένεια. Ενδεικτικά εκπαιδευτικός-συμμετέχουσα στην έρευνα τονίζει: *«Το παράδοξο που συμβαίνει με την τάξη μου είναι ότι έχω μαθητές με «διαφορετικότητα», αλλά με πολύ καλό επίπεδο γνώσεων στο μάθημα της Γλώσσας. Όλοι τους είναι πολύ καλοί στην ανάγνωση και τη γραφή. Μια μαθήτριά μου από την Αλβανία ήρθε πέρσι για πρώτη φορά στην Ελλάδα και φοίτησε κατευθείαν στη Γ' τάξη. Η φετινή της πρόοδος είναι εντυπωσιακή. Γράφει ολόκληρα κείμενα σχεδόν ορθογραφημένα. Η Ελληνίδα μαθήτριά μου επίσης, η οποία εντάσσεται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζει πολύ καλή σχολική επίδοση».* (Δ' τάξη, φοιτούν 10 Έλληνες και 4 Αλβανοί μαθητές).

Διερευνώντας στη συνέχεια της μελέτης, τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα, παρατηρήθηκε σχεδόν ομόφωνα στο σύνολο των εκπαιδευτικών ότι νιώθουν άγχος και ανασφάλεια τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά: *«Αισθάνομαι τυχερή, επειδή στο σχολείο μας υπάρχει τάξη υποδοχής μεταναστών. Ο συνάδελφος εκπαιδευτικός βοηθά συχνά τους τέσσερις μαθητές από την Αλβανία που φοιτούν στην τάξη μου, ενώ άλλοτε τον συμβουλευόμαι σε διαπολιτισμικά θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Όταν βρίσκομαι όμως μόνη μου με όλα τα παιδιά στην τάξη, νιώθω ανασφάλεια».*

Ένα άλλο σημαντικό σημείο εστίασης στην έρευνα, είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις απαραίτητες δεξιότητες και τα γνωστικά αντικείμενα που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να διδάσκει επιτυχώς το μάθημα της Γλώσσας μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Η χρήση των Τ.Π.Ε. κατέχει σημαντική θέση στην ατζέντα των εκπαιδευτικών και συχνά ανατρέχουν στην εξεύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού μέσω Διαδικτύου. Ενδεικτικά ειπώθηκε: *«Θεωρώ ότι είναι απαραίτητο για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος εργάζεται σε πολυπολιτισμικό σχολείο να έχει διαπολιτισμικές γνώσεις μέσα από την παρακολούθηση μεταπτυχιακών και σεμιναρίων εξειδίκευσης και προπάντων να έχει ψηφιακές δεξιότητες για να μπορεί να χρησιμοποιήσει το Διαδίκτυο και Λογισμικά κατάλληλα για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, ιδιαίτερα για τα γλωσσικά μαθήματα».*

Συμπεράσματα

Μετά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι αναπληρωτές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας και εργάζονται σε σχολεία κυρίως αγροτικών περιοχών του Νομού Ευβοίας.

Κατέχουν μόνο τον βασικό προπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ οι μεταπτυχιακές σπουδές τους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια με εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

είναι σχεδόν ομόφωνα ελλιπή. Ένα μικρό ποσοστό κατέχει ωστόσο μεταπτυχιακούς τίτλους σε άλλα αντικείμενα σπουδών όπως είναι η Ειδική Αγωγή.

Ο μαθητικός πληθυσμός των τάξεών τους αποτελείται από αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από χώρες με σοβαρά οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα όπως είναι η Αλβανία, η Ινδία, η Συρία, το Ιράκ και το Κουρδιστάν.

Οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι χειρότερες από των Ελλήνων παρουσιάζοντας αδυναμίες και μαθησιακές δυσκολίες τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο, ενώ άλλοι αλλοδαποί μαθητές οι οποίοι έφτασαν πρόσφατα στην Ελλάδα, δε γνωρίζουν καθόλου να μιλάνε και να γράφουν την ελληνική γλώσσα.

Σχεδόν ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί όρισαν σύντομα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και στοχεύοντας στη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Δήλωσαν επίσης, πως σε καμία περίπτωση δεν αισθάνονται διαπολιτισμικά έτοιμοι, για να διδάξουν σε ένα σχολικό περιβάλλον που παρουσιάζει γλωσσική ποικιλότητα. Αναγνωρίζουν ότι λόγω της έλλειψης διαπολιτισμικών σπουδών και κατάρτισης δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις ανάγκες όλων των παιδιών και διακατέχονται συχνά από συναισθήματα άγχους, ανασφάλειας, απογοήτευσης, παραίτησης και θυμού.

Τόνισαν επιπρόσθετα την αναγκαιότητα της άμεσης εξειδίκευσης με δωρεάν μεταπτυχιακά προγράμματα και σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ υπογράμμισαν ότι κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει σε πολυπολιτισμικές τάξεις οφείλει να απαλλάσσει τον εαυτό του από προσωπικά στερεότυπα, να σέβεται όλες τις κουλτούρες της τάξης του, να καλλιεργεί τη μητρική γλώσσα και να στηρίζει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών.

Υποστήριξαν ακόμα ότι όλοι εφαρμόζουν στο μάθημα της Γλώσσας περισσότερες από μία διδακτικές πρακτικές όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι Τ.Π.Ε., η αξιοποίηση της εικόνας, η μέθοδος project και το παιχνίδι ρόλων.

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι με την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών το μάθημα της Γλώσσας καθίσταται πιο ζωντανό κι ενδιαφέρον, ενώ επωφελούνται αμφότεροι γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές. Όλα τα παιδιά αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική τους συνείδηση, απαλλάσσονται από γλωσσικές προκαταλήψεις και επιταχύνουν τη γλωσσική τους κατάκτηση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας θεωρείται σημαντική για την εισαγωγή προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο

για τους προπτυχιακούς φοιτητές, αλλά και για την ανάπτυξη δωρεάν μεταπτυχιακών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας στο σύγχρονο σχολείο.

Θα ήταν ενδιαφέρον ωστόσο η εν λόγω έρευνα να επεκταθεί σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος με δασκάλους απ' όλους τους Νομούς της χώρας με σκοπό τη σύγκριση και την ασφαλέστερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, (νηπιαγωγείο, γυμνάσιο, λύκειο), για να εξαχθούν συγκριτικά συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα και για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Τέλος, θα ήταν ερευνητικά ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια παρόμοια έρευνα γύρω και από άλλες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες δεν αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη και πιθανώς να διευκολύνουν τη διδασκαλία της Γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα που εμφανίζουν γλωσσική ποικιλότητα.

Βιβλιογραφία

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια: Χαράλαμπος Τζορμπάτζουδης). Αθήνα: Ίων.
- Tiedt, P. & Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, μετάφ. Πλυτά Τίνα. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Θ.Ε. ΕΚΠ60 - Σπουδές στην Εκπαίδευση.. Τόμ. Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα, 47-62).
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2014). *Απογραφή πληθυσμού-κατοικιών 2011*. Ανακτήθηκε στις 22 -06-20 από: https://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM01_DT_DC_00_2011_03_F_GR.pdf/e1ac0b1c-8372-4886-acb8-d00a5a68aabe
- Μουσούρου, Λ. Μ. (2006). *Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Ελληνικό Σχολείο, στο Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*, επιμ. Χ. Μπάγκαβος και Δ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Διδακτική μαθηματικών, Τ.Π.Ε. και καινοτομία

Καντάς Κωνσταντίνος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 1ης Ενότητας Σχολικών Μονάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου, kkantas@sch.gr

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) είναι πλέον αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας. Από την αρχή της επονομαζόμενης ψηφιακής εποχής η τεχνολογία έχει εισαχθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα μαθηματικά από την άλλη, έχουν εξελιχθεί ως ένα σχολικό μάθημα που προσαρμόζεται πρόθυμα στις τεχνολογικές τάσεις για την προώθηση της μάθησης των μαθητών. Πολλές προσπάθειες για την καλλιέργεια και τη διευκόλυνση της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στα μαθηματικά δείχνουν την αύξηση του ενδιαφέροντος για αυτό το θέμα τα τελευταία χρόνια. Η ερευνητική δραστηριότητα που υπάρχει δείχνει την ύπαρξη πολλών παραγόντων που σχετίζονται με το θέμα καθώς και επιμέρους διαστάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθηματικά, Τ.Π.Ε., εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά είναι βασικό συστατικό κάθε τεχνολογίας και οι τεχνολογίες με την σειρά τους υποστηρίζουν τη διδασκαλία των μαθηματικών. Το επίτευγμα της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι μεγαλύτερο στα μαθηματικά από ότι σε οποιοδήποτε άλλο κλάδο (Aydin, 2005). Η τεχνολογία αναπτύσσει αφηρημένες ιδέες για τους εκπαιδευτικούς με τις οποίες μπορούν να δημιουργήσουν στους μαθητές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, συνδέσμους προς το υλικό με μαθηματικές έννοιες, να αντιμετωπίσουν κοινές αντιλήψεις και να εισαγάγουν πιο προηγμένες ιδέες. Οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη διδασκαλία μαθηματικών γεγονότων, δεξιοτήτων, γνώσεων, εννοιών και στην ανάκτηση της μαθηματικής τους κατανόησης, ενώ βοηθά στην αύξηση της ικανότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η παιδαγωγική μετατόπιση της τεχνολογίας δημιουργεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις για να επεκτείνει την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών, τη διαδικαστική ευχέρεια και τη στρατηγική ικανότητα στα μαθηματικά. Οι Τ.Π.Ε. κάνουν τη διδασκαλία των μαθηματικών καλύτερη και βοηθά στην αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών (Safdar et al., 2011; Gera & Verma, 2012). Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί τεχνολογικά εργαλεία, εφαρμογές και λογισμικό για την αποτελεσματική και ουσιαστική μάθηση των μαθηματικών.

Αποτέλεσμα χρήσης των Τ.Π.Ε. στα μαθηματικά

Οι Τ.Π.Ε. αναπτύσσουν τις ιδιότητες επεξεργασίας όσον αφορά την ποιότητα της εργασίας των μαθητών και παρέχουν πρακτικά παραδείγματα μέσω της οπτικοποίησης. Ο μαθηματικός γραμματισμός είναι απαραίτητος για το μέλλον κάθε παιδιού (Gera & Verma, 2012). Η κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας που ταιριάζει με την ικανότητα των παιδιών, τα οδηγεί πιο αποτελεσματικά στην κατανόηση των διαφορετικών

μαθηματικών εννοιών (Zaranis & Synodi, 2017). Βελτιώνει τις κακές δεξιότητες γραφής και γλώσσας των μαθητών, ισορροπεί τις ατομικές διαφορές και απλοποιεί τη διαδικασία της μάθησης. Βοηθά επίσης στην ενεργοποίηση και την ενθάρρυνση της συλλογικής και ανεξάρτητης μάθησης, διασφαλίζει τις ατομικές προτιμήσεις, αναπτύσσει τις δεξιότητες επικοινωνίας και την πρόσβαση στη μάθηση βάσει πόρων και πληροφοριών που παρέχονται μέσω του διαδικτύου. Παράλληλα, αυξάνει την αξιοπιστία των πληροφοριών, την ακρίβεια και τα κίνητρα των μαθητών, δίνει στους μαθητές μεγαλύτερο έλεγχο, επιτρέπει την παραγωγή προϊόντων πολυμέσων υψηλής ποιότητας, αλλάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και αυξάνει τις μαθησιακές ευκαιρίες στην τάξη (Youssef & Dahmani, 2008).

Οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην αύξηση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης αλλά και των δεξιοτήτων ανάλυσης, κατανόησης και εφαρμογής των μαθητών (Fitzallen, 2005; Wilson et al., 2005). Είναι εξαιρετικά ευνοϊκές για τη σύλληψη της μαθηματικής σκέψης, την αυτο-μάθηση μέσω διαδικτύου και άλλων οπτικοακουστικών μέσων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων στην τάξη, την παρακίνηση των μαθητών προς τη μάθηση, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νέες τεχνολογίες και ούτω καθεξής. Ο Noor-Ul-Amin (2013) διαπίστωσε ότι οι Τ.Π.Ε. αυξάνουν την ευελιξία των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των επιτευγμάτων των μαθητών. Οι Guzeller & Akin (2012) διαπίστωσαν ότι οι Τ.Π.Ε. βοηθούν στην επίτευξη μαθηματικών επιτευγμάτων, στην συμπεριφορά, στο άγχος και στην αυτο-αποδοτικότητα. Ο Mdlongwa (2012) διερεύνησε ορισμένα οφέλη από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν με εμπειρογνώμονες και να έχουν πρόσβαση σε παγκόσμιους πόρους, μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό, να βελτιώσουν τις γνώσεις και τα πρότυπα εργασίας τους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται η επικοινωνία τους ενώ οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν πέρα από το σχολείο ή το πανεπιστήμιο ή τον χώρο εργασίας.

Ο Goos (2010) ανέφερε ότι η ψηφιακή τεχνολογία βοηθά τους μαθητές να μάθουν μαθηματικά πιο γρήγορα και με ακρίβεια. Οι δυναμικές γραφικές, αριθμητικές και οπτικές τεχνολογικές εφαρμογές παρέχουν νέες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αλληλοεπιδρούν και να εξερευνούν μαθηματικές έννοιες (Anthony & Walshaw, 2009). Η Chrysanthou (2008) αναφέρει συγκεκριμένα οφέλη από το μαθηματικό λογισμικό GeoGebra καθώς καθιστά τη διδασκαλία σημαντική, εύκολη, ευχάριστη, αστεία και πρακτική και αυξάνει το ποσοστό παρακολούθησης των μαθητών. Ο Drews (2007) αναφέρεται στη δυναμική των Τ.Π.Ε. για να παρακινήσει τα παιδιά, να παρέχει ποικιλία διδακτικών και μαθησιακών εμπειριών, να συνδέσει την τάξη των μαθηματικών με τη λειτουργία στον πραγματικό κόσμο, να λειτουργήσει ως οπτική υποστήριξη για να επιτρέψει στους μαθητές να κατασκευάσει διανοητικές εικόνες, να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπαραστήσουν τις μαθηματικές διαδικασίες που αφορούν συγκεκριμένες λειτουργίες αριθμών ή υπολογισμούς και υποστηρίζει την κατανόηση των μαθηματικών ιδεών.

Παράγοντες που επηρεάζουν την χρήση των Τ.Π.Ε. στα μαθηματικά

Οι Hermans et al. (2008) διαπίστωσαν ότι οι κονστρουκτιβιστικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και την μάθηση έχουν σημαντική θετική επίδραση στη χρήση Τ.Π.Ε. στην τάξη και οι παραδοσιακές πεποιθήσεις βρέθηκαν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ολοκληρωμένη χρήση υπολογιστών στην τάξη. Η πολιτική για τις Τ.Π.Ε. του σχολείου είναι η πιο σημαντική για την ένταξη τους στην τάξη (Tondeur et al., 2008). Οι Johnson et al. (2016) σημείωσαν ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει δεχτεί πολλές εξελίξεις που θετικά αποτελέσματα στην μάθηση. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σχετικά ευνοϊκή στάση απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. καθώς και ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων εκ μέρους τους επηρέασε θετικά τις επιπτώσεις τους (Twinnomujuni, 2011).

Οι Eickelmann et al. (2016) επεσήμαναν ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν τη μέση χρήση Τ.Π.Ε. στα μαθηματικά που είναι η διαθεσιμότητα των υπολογιστών, η ανεπάρκεια της υποδομής πληροφορικής, υπολογιστή και διαδικτύου, οι σχολικές στρατηγικές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Douglas (2011), οι Τ.Π.Ε. για τη διδασκαλία είναι εκείνες οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία των μαθητών τους. Αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν έναν εκπαιδευτικό υπολογιστή (φορητός υπολογιστής, επιτραπέζιος υπολογιστής ή άλλη συσκευή) που μπορεί να συνδεθεί με έναν προβολέα δεδομένων και σύστημα ήχου για την παροχή εμπλουτισμένων μέσων σε ολόκληρη την τάξη. Οι Thompson & Mishra (2007-2008) πρότειναν ότι για την επίτευξη ανώτερη ποιότητας της διδασκαλίας, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να έχει καλή γνώση των τεχνολογικών γνώσεων, της παιδαγωγικής γνώσης, της γνώσης περιεχομένου, της τεχνολογικής παιδαγωγικής γνώσης, της τεχνολογίας γνώσης περιεχομένου, της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου και της τεχνολογίας παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου.

Η χρήση της τεχνολογίας φαίνεται ότι είναι χρήσιμη για τους καθηγητές των μαθηματικών, βάσει αρκετών ερευνητικών μελετών. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βελτιώσουν την αριστεία της διδασκαλίας, της μάθησης και της διαχείρισης στα σχολεία (Livingstone, 2012) και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ojugo et al., 2015). Οι Karami et al. (2013) διαπίστωσαν ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και η μάθηση βάσει προβλημάτων ήταν πολύ αποτελεσματικά στην ενίσχυση της γνώσης του περιεχομένου και των δεξιοτήτων διδασκαλίας των μαθητών. Ο Jabr (2007) βρήκε θετική στάση μεταξύ των καθηγητών μαθηματικών απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα με τις έρευνες, οι καθηγητές των μαθηματικών πιστεύουν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία παρακινεί τους μαθητές τους (Forgasz, 2006; Pierce & Ball (2009). Η πρόσβαση στους πόρους αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία όπως ο αριθμός και η διαθεσιμότητα των υπολογιστών (Barton & Haydn, 2006; Hammond et al. 2009). Τα ζητήματα πρόσβασης δεν αφορούν μόνο την έλλειψη υλικού, αλλά πιθανότατα οφείλονται και στην αύξηση της ζήτησης. Με άλλα λόγια, τα σχολεία ενδέχεται να αποτύχουν στην παροχή επαρκούς εξοπλισμού λόγω της αύξησης του αριθμού των εκπαιδευτικών που θέλουν να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους (Cuckle και

Clarke, 2003). Η απλή έλλειψη εξοπλισμού παράλληλα εξακολουθεί να είναι ένας σημαντικός λόγος για τη μη χρήση Τ.Π.Ε. σε ορισμένα σχολεία.

Οι Hennessy et al. (2005) διαπίστωσαν επίσης ότι ένας από τους περιορισμούς για τη χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη του επαγγελματικού ελέγχου που συνδέεται με την πίεση συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών με το κεντρικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, οι Crisan et al. (2007) υποστήριξαν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για τα μαθηματικά. Η μελέτη τους έδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα μαθηματικά ως ένα ενοποιημένο σύστημα ιδεών τείνουν να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. για να προχωρήσουν πέρα από το καθορισμένο σχολικό πρόγραμμα σπουδών.

Η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία μαθημάτων που βασίζονται στις Τ.Π.Ε. λόγω φόρτου εργασίας, είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας (Hammond et al, 2009).

Συμπεράσματα

Οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν θετικά τους μαθητές, αναπτύσσουν τις μαθηματικές τους σκέψεις και αρκετές δεξιότητες, αυξάνουν τη συλλογιστική και την αναλυτική ικανότητα τους, τους εμπλέκουν στη μάθηση και αυξάνουν τη δύναμη συνεργασίας τους. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι Τ.Π.Ε. υποστηρίζουν τον καθηγητή μαθηματικών στη βελτίωση της διδασκαλίας των μαθημάτων, την ενημέρωση σε υποκειμενικές και παιδαγωγικές γνώσεις και την επέκταση άλλων αρκετών σχετικών δεξιοτήτων. Είναι επίσης εξαιρετικά ευεργετικές για τους μαθητές, καθώς διεγείρονται και εμπλέκονται στη μάθηση, συγκεντρώνουν την εμπιστοσύνη στις μαθηματικές τους ικανότητες, μοιράζονται και αναπτύσσουν πολλές υποκειμενικές ιδέες, κ.ά. Λόγω όλων αυτών των οφελών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευκολύνουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην τάξη και την ενθάρρυνση της χρήσης τους.

Παράλληλα όμως εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά βρίσκονται αντιμέτωποι με εμπόδια αντίστοιχα με αυτά των συναδέλφων τους. Ενώ πολλά προβλήματα αναφορικά με τον εξοπλισμό των σχολείων γίνεται προσπάθεια να επιλυθούν, η κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της σημασίας των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία έχει αυξήσει τη ζήτηση που δεν είναι εύκολο να καλυφθεί με αποτέλεσμα τη δημιουργία σημαντικών προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

- Anthony, G. & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the west. *Journal of Mathematics Education*, 2(2), 147-164.
- Aydin, C. H. (2005). Turkish Mentors' Perception of Roles, Competencies and Resources for Online Teaching. *Online Submission*, 6(3), 58-80.

- Barton, R. & Haydn, T. (2006). Trainee teachers views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 257-272.
- Chrysanthou, I. (2008). *The use of ICT in primary mathematics in Cyprus: The case of GeoGebra*. Master's thesis, University of Cambridge, UK.
- Crisan, C., Lerman, S. & Winbourne, P. (2007). Mathematics and ICT: a framework for conceptualizing secondary school mathematics teachers classroom practices. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 21-39.
- Cuckle, P. & Clarke, S. (2003). Secondary school teacher mentors and student teachers. Views on the value of information and communications technology in teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(3), 377-391.
- Douglas, R. (2011). ICT for teaching and ICT for learning: They are not the same. *Computers in New Zealand Schools: Learning, teaching, technology*, 23(2), 126-136.
- Drews, D. (2007). *Using Resources to Support Mathematical Thinking, Primary and Early Years*. Learning Matters Ltd.
- Eickelmann, B., Gerick, J. & Koop, C. (2016). ICT use in mathematics lessons and the mathematics achievement of secondary school students by international comparison: Which role do school level factors play? *Education and Information Technology*, 1-25.
- Fitzallen, N. (2005). Integrating ICT into professional practice: A case study of four mathematics teachers. *Proceedings of the 28th Mathematics Education Research Group of Australasia*, 353-360.
- Forgasz, H. (2006). Factors that encourage or inhibit computer use for secondary mathematics teaching. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 25(1), 77-93.
- Gera, M., & Verma, S. (2012). Role of ICT in Teaching to Reduce Learned Helplessness in Mathematics. *International Journal of Science and Research*, 3(10), 2012-2014.
- Goos, M. (2010). *Using Technology to support effective mathematics teaching and learning: what counts?*. Research Conference Teaching Mathematics? Make it count: What research tells us about effective teaching and learning of mathematics.

- Guzeller, C. O., & Akin, A. (2012). The effect of web-based mathematics instruction on mathematics achievement, attitudes, anxiety and self-efficacy of 6th grade students. *International Journal of academic research in progressive education and development*, 1(2), 42-54.
- Hammond, M., Crosson, S., Fragkouli, E., Ingram, J., Johnston-Wilder, P., Johnston-Wilder, S., Kingston, Y., Pope, M. & Wray, D. (2009). Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 59-73.
- Hennessy, S., Ruthven, K. & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & education*, 51(4), 1499-1509.
- Jabr, W.J. (2007). *The effect of using a computer on the seventh grade students' achievement in mathematics and their teachers attitudes towards using it as a learning mean*. Unpublished master dissertation, University of Jordan.
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition* (pp. 1-50). The New Media Consortium.
- Karami, M., Karami, Z., & Attaran, M. (2013). Integrating problem-based learning with ICT for developing student-teachers' content knowledge and teaching skill. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 36-49.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- Mdlongwa, T. (2012). *Information and Communication Technology (ICT) as a Means of Enhancing Education in Schools in South Africa*. Policy Brief, Africa Institute of South Africa.
- Noor-Ul-Amin, S. (2013). *An effective use of ict for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research, and experience. ICT as a Change Agent for Education*. India: Department of Education, University of Kashmir, 1-13.
- Ojugo, A. A., & Eboka, A. O. (2015). An intelligent hunting profile for evolvable metamorphic malware. *African Journal of Computing & ICT*, 8(1).

- Pierce, R., & Ball, L. (2009). Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 299-317.
- Safdar, A., Yousuf, M. I., Parveen, Q., & Behlol, M. G. (2011). Effectiveness of information and communication technology (ICT) in teaching mathematics at secondary level. *International Journal of Academic Research*, 3(5), 67-72.
- Selwyn, N. (1999). *Educational superhighways-in the public or private interest?*. Internet Research.
- Thompson, A. D. & Mishra, P. (2007-2008). TPACK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 38-39.
- Tondeur, J., Keer, H. V., Braak, J. V. & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51, 212-223.
- Twinomujuni, J. (2011). *Problems in ICT Implementation in Selected Institutions of Higher Learning in Kabale District*. Unpublished master dissertation, Education in Information and Communication Technology, Makerere University, Kampala, Uganda.
- Wilson, P. S., Cooney, T. J. & Stinson, D. W. (2005). What constitutes good mathematics teaching and how it develops: Nine high school teachers' perspectives? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(2), 83-111.
- Youssef, A. B., & Dahmani, M. (2008). The impact of ICT on student performance in higher education: Direct effects, indirect effects and organisational change. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 5(1), 45-56.
- Zaranis, N., & Synodi, E. (2017). A comparative study on the effectiveness of the computer assisted method and the interactionist approach to teaching geometry shapes to young children. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1377-1393.

Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση μιας δράσης STEAM

Σουβατζόγλου Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 , M.Ed., M.Sc., basou@sch.gr

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι αρχικά να περιγράψει μια δραστηριότητα STEAM και έπειτα να αποτυπώσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με αυτήν. Αυτή η ποιοτική μελέτη διεξήχθη με εκπαιδευόμενους στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ (47 συμμετέχοντες). Στην μελέτη συμμετείχε σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευομένων δύο τμημάτων. Η δραστηριότητα εντάσσεται στο STEAM καθώς εμπλέκει μαθηματικά, τεχνολογία και τέχνη. Μετά το πέρας της μια φόρμα αξιολόγησης που αποτελείτο από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου φτιαγμένη στο Google Forms χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευόμενους αναλύθηκαν ποιοτικά για να προσδιοριστούν οι απόψεις τους σχετικά με τη δραστηριότητα.. Τα ευρήματα υποδεικνύουν μια θετική στάση απέναντι σε δραστηριότητες STEAM. Πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευομένων κατέθεσαν αρνητικές απόψεις και γενικά κράτησαν αρνητική στάση.

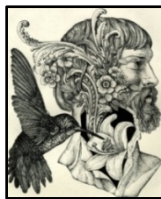
Λέξεις-Κλειδιά: STEAM, μαθηματικό μοντέλο, διακοσμητικά μοτίβα.

Εισαγωγή

Το STEAM [Science, Technology, Engineering, Art, Math] είναι μια διδακτική προσέγγιση που επιδιώκει να επιτύχει αποτελέσματα με σύνδεση δύο ή περισσότερων θεματικών πεδίων του STEAM ή αυτών και ενός άλλου θεματικού πεδίου του αναλυτικού προγράμματος (Sanders, 2009). Ο εμπλουτισμός ΤΟΥ STEM στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης της Τέχνης έχει αξιολογηθεί ότι προσφέρει στην ανάπτυξη της καινοτόμου σκέψης (Grinnell and Angal, 2016).

Η διδακτική προσέγγιση

Στο πλαίσιο του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ και στα μαθήματα για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη, υλοποιήθηκε η διδασκαλία που περιγράφεται. Σκοπός ήταν να κατανοηθεί πώς λειτουργεί ένα μοντέλο. Επιλέχθηκε ένα μαθηματικό μοντέλο που αφορά στη δημιουργία μονοδιάστατων διακοσμητικών λωρίδων (Albers et al., 1990) και καθορίστηκε η εφαρμογή του να γίνει με αξιοποίηση των υπολογιστών και συγκεκριμένα του λογισμικού παρουσιάσεων (PowerPoint). Δηλαδή σχεδιάστηκε μια δραστηριότητα STEAM καθώς ενέπλεκε μαθηματική, τεχνολογία και τέχνη. Στους εκπαιδευόμενους δόθηκαν αναλυτικές σημειώσεις, πολυμορφικό υλικό (κείμενα, παρουσιάσεις και βίντεο) και έγινε επίδειξη και μέσα στο εργαστήριο. Έπειτα κλήθηκαν να φτιάξουν τα δικά τους μοτίβα με αξιοποίηση κάποιου δικού τους μοτίβου ή αυτών που τους δόθηκαν σε ψηφιακή πάντα μορφή. Στην εργασία αυτή ως βασικό μοτίβο επιλέχθηκε το χαρακτηριστικό του Μιλτιάδη Πεταλά με τίτλο “Hinterland” (2015) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Το βασικό μοτίβο

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αυτό, δημιουργήθηκαν οι 7 διακοσμητικές λωρίδες. Η πρώτη λωρίδα (Εικόνα 2) παράγεται με επανάληψη του βασικού μοτίβου καθώς στο σχέδιο δεν υπάρχει άλλη άκαμπτη κίνηση εκτός από μετάθεση, που φέρνει κάθε σχέδιο πάνω στον εαυτό του. Η δεύτερη λωρίδα παράγεται μέσω της λωρίδας 11 με την πρόσθεση ενός κατοπτρισμού κατά μήκος του οριζόντιου άξονα του σχεδίου, κατά τον οποίο κινείται το σχέδιο προς τα αριστερά ή τα δεξιά. (Εικόνα 3). Στον τρίτο τύπο η λωρίδα παράγεται με κατοπτρισμούς σε κάθετες γραμμές, κατακόρυφα στη διεύθυνση της λωρίδας του βασικού μοτίβου (Εικόνα 4).



Εικόνα 2 : Τύπος λωρίδας 11

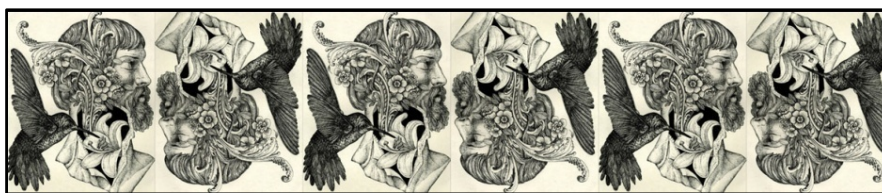


Εικόνα 3 Τύπος λωρίδας 1m



Εικόνα 4 Τύπος λωρίδας m1

Στον τέταρτο τύπο το βασικό μοτίβο δεν έχει κατοπτρισμούς, αλλά υπάρχουν μισές στροφές (περιστροφές 180 μοιρών) γύρω από τα κατάλληλα σημεία στο κέντρο ή μεταξύ των ξεχωριστών σχεδίων. Οι περιστροφές αφήνουν αμετάβλητα στη μορφή τόσο αυτά όσο και ολόκληρη τη λωρίδα (Εικόνα 5). Στον πέμπτο τύπο στο σχέδιο υπάρχει κατοπτρισμός ολίσθησης, που μεταθέτει κάθε φιγούρα που κρεμιέται από πάνω (ή από κάτω) στην επόμενη κάτω (ή πάνω) φιγούρα, και κατόπιν τις κατοπτρίζει σε μια οριζόντια γραμμή. Εκτός από μεταθέσεις, δεν υπάρχουν άλλες άκαμπτες κινήσεις από κατοπτρισμούς ολίσθησης (Εικόνα 6).



Εικόνα 5 Τύπος λωρίδας 12



Εικόνα 6 Τύπος λωρίδας 1g

Στον έκτο τύπο το σχέδιο συνδυάζει αρκετές κινήσεις: κατοπτρισμούς (σε κάθετες γραμμές), κατοπτρισμούς ολίσθησης και μισές στροφές του μοτίβου 1 (Εικόνα 7). Στον έβδομο τύπο το σχέδιο συνδυάζει όλες τις δυνατές άκαμπτες κινήσεις μιας λωρίδας: μεταθέσεις, κατοπτρισμούς τόσο σε οριζόντιες όσο και σε κάθετες γραμμές, κατοπτρισμούς ολίσθησης και μισές στροφές (Εικόνα 8).



Εικόνα 7 Τύπος λωρίδας mg



Εικόνα 8 Τύπος λωρίδας mm

Μέθοδος και συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε μια μελέτη περίπτωσης που χρησιμοποίησε ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια εις βάθος περιγραφή και ανάλυση ενός συστήματος (Merriam, 2009). Προτιμήθηκε ένας ποιοτικός σχεδιασμός μελέτης λόγω του γεγονότος ότι παρέχει την δυνατότητα να αποτυπωθούν λεπτομερώς οι γνώμες και οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την εφαρμογή του STEAM, επιχειρώντας δηλαδή να αναλυθεί πληρέστερα η εμπειρία τους από την υλοποίηση της δράσης (Creswell, 2007). Μετά το πέρας δηλαδή της υλοποίησης της

διδασκαλίας και εφαρμογής, δόθηκε μια φόρμα αξιολόγησης που αποτελείτο από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου φτιαγμένη στο Google Forms χρησιμοποιούμενη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Οι ηλικίες των 47 συμμετεχόντων κυμάνθηκαν ως εξής : Από 22-30 ετών ήσαν 25 εκπαιδευόμενοι 53,2%. Από 30-40 ετών 15 εκπ/μενοι 31,9%. Από 40+ ετών 7 εκπ/μενοι 14,9%.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	13	27,7%
Θετικές Επιστήμες	8	17,0%
Επιστήμες Υγείας	18	38,3%
Επιστήμες Εκπαίδευσης	1	2,1%
Επιστήμες Πληροφορικής και Οικονομίας	5	10,6%
Φυσικές Επιστήμες	2	4,3%

Πίνακας 1: Επιστήμες προέλευσης των συμμετεχόντων

Παρουσίαση των ευρημάτων

Στην ερώτηση για το τι τους άρεσε σχετικά με τη δραστηριότητα (μοτίβα) που υλοποιήθηκε οι δεκατέσσερις από τους συμμετέχοντες επικεντρώνουν την προτίμησή τους στο ενδιαφέρον οπτικά αποτέλεσμα με τους συνδυασμούς που δημιουργούνταν: «οπτικά ήταν πολύ όμορφο το αποτέλεσμα» «όμορφοι συνδυασμοί δημιουργήθηκαν» «ευφάνταστα νέα σχέδια» «η απλή εικόνα έπαιρνε άλλη διάσταση» «δημιουργήθηκε μια πρωτότυπη δημιουργική εικόνα». Δέκα από τους συμμετέχοντες επικεντρώνονται στο γεγονός ότι τους άρεσε κυρίως ότι αυτή η διαδικασία ήταν δημιουργική: «η όλη διαδικασία της δημιουργικότητας» «ενισχύει τη δημιουργικότητα» «καινούργιο χρήσιμο και δημιουργικό» «η όλη διαδικασία παιχνιδιού με τις εικόνες» «η διαδικασία αλλαγής της εικόνας» «εναλλαγές και η τροποποίηση των σχημάτων». Οι δεκατέσσερις από τους συμμετέχοντες επικεντρώνουν την προτίμησή τους στην απόκτηση νέας γνώσης κυρίως πάνω στο λογισμικό που χρησιμοποίησαν: «ανακάλυψη των δυνατοτήτων των προγραμμάτων» «μια καινούργια εφαρμογή» «πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα εντυπωσιακό powerpoint» «θα μπορέσουμε να τη εφαρμόσουμε για κάποια παρουσίαση μας» «μάθαμε να χρησιμοποιούμε παραπάνω ιδιότητες του προγράμματος». Κάποιοι δεν προσδιορίζουν ακριβώς αλλά αναφέρονται γενικά στη νέα γνώση: «μάθηση σε νέα πράγματα» «κάτι καινούριο και πολύ ενδιαφέρον». Πέντε από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι δεν τους άρεσε τίποτα στη δραστηριότητα. Τρεις από τους συμμετέχοντες επικεντρώνουν τη θετική τους γνώμη στο γεγονός ότι η δραστηριότητα είχε εναλλακτικό και πρωτότυπο χαρακτήρα: «εναλλακτική-καλλιτεχνική προσέγγιση» «πρωτοτυπία» «δυνατότητα να τα δούμε από διάφορες οπτικές γωνίες». Προκειμένου να αντληθούν περισσότερα δεδομένα, τέθηκε η, συμπληρωματική της πρώτης, ερώτηση γιατί θεωρούν ότι τους άρεσε το συγκεκριμένο σημείο. Εμφανίζονται απαντήσεις

που δίνουν βαρύτητα στο αισθητικό κομμάτι και αποτέλεσμα της δραστηριότητας: «γιατί φτιάχνει αισθητικά όμορφο αποτέλεσμα» «Αισθητική-καλλιτεχνική οπτική» «αισθητική πολυδιάστατη» «ωραία χρώματα». Κάποιοι επικεντρώνονται στην καινοτομική διάσταση της δραστηριότητας και το μαθησιακό κλίμα: «ήταν διαδραστικό» «μάθαμε κ δεν βαρεθήκαμε» «διαφορετικό από ότι τα σύνηθες» « ακονίσαμε το μυαλό μας» «ήταν διασκεδαστικό» « έχτισα πάνω στην υφιστάμενη γνώση». Καταγράφονται απαντήσεις στις οποίες διαφαίνεται η προοπτική αξιοποίησης της νέας γνώσης: «μπορώ να το χρησιμοποιήσω για να εμπλουτίσω τις εργασίες μου» «μπορεί να με βοηθήσει να κάνω μια πιο ενδιαφέρουσα παρουσίαση» «μπορούμε να κάνουμε πολλούς συνδυασμούς και την παρουσίασή μας ενδιαφέρουσα» «εμπλουτίζω τις παρουσιάσεις μου». Τέλος για δύο εκπαιδευόμενους είναι σημαντικό ότι εμπλέκονται σε μια πρωτόγνωρη δραστηριότητα μια διαδικασία που δεν είχα ξανά κάνει λόγω του νέου. Το θέμα σχετιζόταν με ενδιαφέροντα των σπουδαστών: «από ενδιαφέρον για τις εικόνες» «γιατί έχω μεγάλη φαντασία» «τα καταφέρνω σε εργασία επάνω σε εικόνες» «γιατί θεωρώ ότι με αντιπροσωπεύει» «ενισχύει τη δημιουργικότητα» «δεν το είχα φανταστεί πριν την υλοποίηση του. Ήταν πολλή δημιουργικά!».

Μια άλλη ερώτηση που τέθηκε είναι να εκφράσουν οι εκπαιδευόμενοι τα δύσκολα μέρη της δραστηριότητας που υλοποιήθηκε. Οι δεκαεπτά εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν καμιά δυσκολία: «ήταν όλα κατανοητά και σαφή» «δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία» «δεν δυσκολεύτηκα πουθενά» ενώ κάποιοι το αποδίδουν στη σαφήνεια των οδηγιών εκπόνησης «δεν δυσκολεύτηκα γιατί ήταν κατανοητές οι οδηγίες» «υπήρχε πλήρης ενημέρωση της διαδικασίας». Άλλοι βρίσκουν δυσκολίες στο χειρισμό των εικόνων που όπως διαφαίνεται οφείλεται είτε σε εγγενή δυσκολία χειρισμού είτε σε ελλειπείς γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση υπολογιστών: «τα δύσκολα μέρη ήταν οι ανάποδες εικόνες» «το δύσκολο μέρος ήταν η περιστροφή» « δύσκολα μέρη ... τα τελευταία στάδια που ήθελε συνδυασμό πολλών» «τα δύο τελευταία μοτίβα ήταν τα πιο απαιτητικά» «δεν μπορούσα να βρω την σωστή κίνηση της εικόνας» «ο αντικατοπτρισμός». Ωστόσο κάποιοι αναγνωρίζουν ξεκάθαρα ότι οι όποιες δυσκολίες τους οφείλονται σε έλλειμμα στις δεξιότητές τους στη χρήση Η/Υ: «η εξοικείωση μου με την τεχνολογία» «με δυσκόλεψε όχι η πολύ καλή γνώση Η/Υ». Άλλοι αποδίδουν τη δυσκολία τους στο ότι δεν είχαν κάνει παρόμοια δραστηριότητα στο παρελθόν: «ήταν η πρώτη φορά που έκανα μια τέτοια άσκηση» «είναι καινούρια πράγματα και πήγα ψάχνοντας». Κάποιοι αναγνωρίζουν ότι δεν έχουν κάποιες δεξιότητες: «περίπλοκα μοτίβα μπερδεύουν» «χρειαζόταν παρατηρητικότητα» «είναι δύσκολο να κατανοήσεις τις θέσεις του κάθε φορά και την σύνδεση του». Ακόμη κάποιοι θεωρούν ότι η επιλογή του μοτίβου πιθανά δυσκόλευε την υλοποίηση: «επειδή το μοτίβο που είχα διαλέξει ήταν ένα λουλούδι με λεπτομέρειες με μπερδευε και με δυσκόλεψε» «το μοτίβο ήταν δύσκολο» «στο σχήμα που είχα διαλέξει μπερδεύουν».

Ένα σημαντικό ερώτημα που τέθηκε ήταν το κατά πόσο νομίζουν οι εκπαιδευόμενοι ότι κατανόησαν τη λειτουργία ενός μοντέλου, στην προκείμενη περίπτωση ενός μαθηματικού μοντέλου και πώς τεκμηριώνουν αυτή την κατανόηση. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευομένων δηλώνει ότι κατανόησε απόλυτα τη λειτουργία του μοντέλου: «Το

κατανόησα απόλυτα» «εφόσον τα κατάφερα σημαίνει ότι τα κατανόησα» «κατανόησα γιατί κατάφερα να τελειώσω την εργασία μου» «πλήρως γιατί τη διαχειρίστηκα εύκολα» «πάρα πολύ καλά χάρη στην εξάσκηση από την εργασία σας». Μια άλλη μερίδα εκπαιδευομένων θεωρεί ότι πέτυχε την κατανόηση σε μεγάλο βαθμό: «πολύ. τα μαθήματα του εργαστηρίου ήταν πολύ κατανοητικά και επεξηγηματικά» «κατανόησα την εφαρμογή σε μεγάλο βαθμό, γιατί μπόρεσα να την υλοποιήσω χωρίς δυσκολίες» «μου αρέσουν τα μαθηματικά. Ήταν ενδιαφέρουσα προσέγγιση» «καλά και αυτό φάνηκε λόγω βαθμού» «σε ικανοποιητικό βαθμό διότι προερχόμαστε από θετικές επιστήμες» «έγινε κατανοητή αρκετά διότι ήταν ακριβείς οι οδηγίες και τα οι φάσεις υλοποίησης» «Αρκετά καλά. Κάναμε αρκετά παραδείγματα» «Νομίζω την κατανόησα γιατί κατάφερα να το φτιάξω μόνη μου» Παρατηρείται κάποιος να μην έχουν κατανοήσει ότι το θέμα μας δεν είναι το συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά να κατανοήσουν το πώς λειτουργεί εν γένει ένα μοντέλο: «το κατανόησα, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να με βοηθήσει στο δικό μου τομέα». Λίγοι επαναλαμβάνουν τη δυσκολία λόγω έλλειψης δεξιοτήτων χειρισμού Η/Υ: «το κατανόησα αρκετά, αν και δυσκολεύτηκα λόγω έλλειψης γνώσεων πάνω σε Η/Υ». Τέσσερις εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι δεν κατανόησαν τίποτα, αλλά δεν προσδιορίζουν το λόγο. Μόνο ένας δηλώνει ότι δυσκολεύτηκε γιατί δεν είναι καλός στα μαθηματικά.

Στην ερώτηση για το πώς βλέπουν τη σύνδεση ενός μαθηματικού μοντέλου με την τέχνη και την τεχνολογία, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν αυτή τη σύνδεση από εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και αισθητικά ελκυστική έως καινοτομική και εφαρμόσιμη στη διδασκαλία: «τη σύνδεση την κρίνω αρκετά έξυπνη» «η τέχνη με τα μαθηματικά συνδέονται» «πολύ ωραίο διότι συνδυάζει διαφορετικά θέματα» «η σύνθεσή τους είναι σημαντική και χρήσιμη» «δίνει ωραίο αισθητικό αποτέλεσμα» «πάντα η τέχνη βοηθά στο να γίνει πιο ευχάριστο το μάθημα» «αρκετά ενδιαφέρον και διαθεματικό. βοηθάει τη μάθηση» «καινοτόμα ιδέα» «πολύ ευρηματική» «εξάπτει τη φαντασία» «τα μαθηματικά περιέχουν δόση τέχνης και η τέχνη χρειάζεται τα μαθηματικά» «ο δημιουργικός αυτός τρόπος δίνει τη δυνατότητα να γίνει αντιληπτή μια αφηρημένη έννοια» «θα είναι πολύ ενδιαφέρον για μια διδασκαλία». Κάποιος βρίσκει ότι η σύνδεση του μαθηματικού μοντέλου με ένα θέμα τέχνης του φάνηκε αλλόκοτη αλλά παράλληλα του δημιούργηθηκε και μία περιέργεια.

Επιπλέον στο ερωτηματολόγιο τέθηκε η ερώτηση για το πόσο σημαντική θεωρούν την κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού πάνω σε μαθηματικά ή άλλα μοντέλα. Οι απαντήσεις μπορούν να ενταχθούν σε πέντε κατηγορίες. Πολύ σημαντική τη θεωρεί το 46,81% των εκπαιδευομένων, σημαντική το 19,15%, αρκετά σημαντική το 19,15%, σημαντική υπό όρους το 4,26% και καθόλου σημαντική ή ελάχιστα το 10,64%. Οι λόγοι που θεωρείται σημαντική είναι η επίτευξη πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας, με μεθόδους που ξεπερνούν τις παραδοσιακές: «Αρκετά σημαντική για να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και δημιουργικά στον πολυσχιδή ρόλο του» «πολύ σημαντικό γιατί μπορούμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών εύκολα» «μπορεί να ξεφύγει από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους και να ενεργοποιήσει τους μαθητές» «δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στην κατάκτηση της γνώσης» «καλό θα είναι να γίνεται δια βίου μιας και

υπάρχουν συνεχεία νέες τεχνολογίες και εφαρμογές» «κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πολυδιάστατο». Οι όροι που τίθενται είναι κυρίως η ειδικότητα: «εξαρτάται από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού και του μοντέλου» «εξαρτάται την ειδικότητα».

Τέλος από τους εκπαιδευόμενους ζητήθηκε να περιγράψουν πώς εργαστήκαν και πώς προσέγγισαν τη δραστηριότητα. Η πλειοψηφία βρήκε ότι η δραστηριότητα υλοποιήθηκε εύκολα. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι το αποδίδουν στο γεγονός ότι κατείχαν καλά τις δεξιότητες χειρισμού του Powerpoint ή είχαν κλίση στη δημιουργικότητα: «με μεγάλο ενδιαφέρον, ήταν για μένα ώρες δημιουργίας» «έχω ευχέρεια στο PowerPoint και το εργάστηκα με ευκολία». Άλλοι αποδίδουν την επιτυχία τους στο ότι επέδειξαν υπευθυνότητα, παρατηρητικότητα και συνέπεια: «με αρκετή προσοχή και παρατηρητικότητα και συγκροτημένη σκέψη» «βήμα-βήμα...» «διάβασα τις οδηγίες της άσκησης» «με τη σωστή καθοδήγηση του εκπ/κού και με σωστές οδηγίες προχώρησα βήμα-βήμα» «προσέγγιση με παρατηρητικότητα» «έκανα αντιστοιχία του παραδείγματος με το δικό μου μοτίβο» «με υπομονή και πολύ παρατηρητικότητα» «το θέμα το προσέγγισα θετικά» «με παρακολούθηση από το μάθημα» «διάβασα την εκφώνηση και ακολούθησα βήμα βήμα το παράδειγμα για τη δική μου εργασία» «με σοβαρότητα» «οι κατευθυντήριες οδηγίες ήταν κατανοητές και έκανε την υλοποίηση της δραστηριότητας πιο εύκολη». Ένας εκπαιδευόμενος δηλώνει ότι υλοποίησε την εργασία τελείως μηχανικά. Σημαντικό είναι ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι καταθέτουν ότι ζήτησαν βοήθεια από άλλο άτομο ή επικαλέστηκαν την εργασία σε ομάδες «εργάστηκα σύμφωνα με τις οδηγίες ακολουθώντας ένα ένα τα βήματα και με τη βοήθεια της κόρης μου» «με βοήθεια των άλλων» «εργάστηκα ομαδικά!»

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που αντλήθηκαν δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευόμενοι αντέδρασαν θετικά σε μια δραστηριότητα STEAM. Αυτό είναι ενθαρρυντικό για εκπαιδευόμενους οι οποίοι σκοπεύουν να ακολουθήσουν καριέρα εκπαιδευτικού καθώς η εμπειρία υποδεικνύει ότι για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών απαιτείται να στηριχτεί η εννοιολογική κατανόηση της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης STEAM (Kelley & Knowles, 2016). Το περιβάλλον του ΕΠΠΑΙΚ όπου διδάσκονται και βασικές θεωρίες μάθησης και παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθίσταται προνομιακό. Διαπιστωμένα η αποτελεσματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη προκειμένου αυτοί να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις δεξιότητες που θα χρειαστούν, όχι μόνο για μια πιθανή μελλοντική σταδιοδρομία αλλά και για την καθημερινή τους ζωή (Jimenez-Iglesias et al., 2018). Σε μια αποτίμηση της δράσης STEAM και ακολουθώντας την πρόταση των Radziwill, Benton και Moellers (2015), ότι κατά τη διάρκεια δράσεων ενταγμένων στο STEAM η μάθηση συμβαίνει σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα, από τα δεδομένα συνάγεται ότι στο επίπεδο της συσσώρευσης αποθεμάτων γνώσης, οι εκπαιδευόμενοι δέχτηκαν ότι προσέλαβαν νέα γνώση και μάλιστα με τρόπο ενεργητικό και βιωματικό. Στο επίπεδο της δημιουργίας ροών γνώσεων μεταξύ εκπαιδευομένων ανθρώπων και οργανισμών, καταγράφηκε θετική τάση απέναντι στο ίδρυμα που τους εκπαιδεύει αλλά και σε μια μελλοντική διάθεση προσφοράς στο σχολείο που θα μπορούσαν να

προσφέρουν έργο. Στο επίπεδο της μεταβαλλόμενης αντίληψης του εαυτού ως φορέα νέας γνώσης, επίσης καταγράφηκαν ενθαρρυντικές απόψεις. Έλλειψη καταγράφεται στην κατάθεση αντιλήψεων για μελλοντική συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής όπως και η αναγνώριση της ομαδικής εργασίας. Πολλοί λίγοι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν σε αυτό, αν και εντός της εκπαίδευσης τους προωθείται η ιδέα της συνεργατικής μάθησης. Στο επίπεδο στο πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται τις ικανότητες των εκπαιδευομένων στο STEAM, καταγράφησαν λίγες απόψεις που κινούνται στη λειτουργία τους εντός των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας (ΠΑΔ) (Γομάτος, Αρμακόλας & Μπακόπουλος, 2011) που είναι μέρος της εκπαίδευσής τους και που δείχνουν ότι επιδιώκουν να αλλάξουν την εικόνα τους στους άλλους και που πιθανά μπορούν να το πετύχουν με τέτοιες δράσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Albers, D., Campbell, P., Grove, D., Schuster, S. & Thompson, M. (1990). Μέγεθος και σχήμα. Στο Σ. Παπασταυρίδης, (επιμ.) *Τα Σύγχρονα μαθηματικά στη Ζωή μας*. Αθήνα: W.H.FREEMAN & Co – ΓιαλλέληςΜανωλάκης.
- Γομάτος, Α., Αρμακόλας, Σ., Μπακόπουλος, Ν. (2011). Παιδαγωγική-Διδακτική προετοιμασία των Εκπαιδευτικών της ΤΕΕ: Αξιολόγηση ενός μοντέλου ΠΑΔ. Στα *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου του ΣΕΠ ΑΣΠΑΙΤΕ*.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grinnell, S., & Angal, S. (2016). Luminous lighting: In this STEAM activity, students create wire sculptures that light up. *Science And Children*, 53(6), 54-59.
- Jimenez-Iglesias, M. & Faury, M. & Iuliani, E. & Billon, N. & Gras-Velazquez, A. (2018). *European STEM Schools Report: Key Elements and Criteria*. Brussels: European Schoolnet
- Kelley, T.R., Knowles, J.G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education* Ed 3, 11.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Radziwill, N., Benton, M. & Moellers, C. (2015). From STEM to STEAM: Reframing What it Means to Learn. *STEAM*. 2. 1-7.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20–26.

Γεωγραφική εκπαίδευση και Τ.Π.Ε. στην προσχολική αγωγή

Βουρλούμη Δήμητρα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ε.Κ.Π.Α., Δ.Π.Μ.Σ., Τ.Π.Ε., dimitra.vourloumi@gmail.com

Παπαργυρίου Παγώνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ε.Κ.Π.Α., Δ.Π.Μ.Σ., Τ.Π.Ε. pegypapargiriou@yahoo.gr

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες:

Σφυρόερα Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Ε.Κ.Π.Α. msfyroera@ecd.uoa.gr

Βούλγαρη Ηρώ

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π.) στις Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Ε.Κ.Π.Α., vougari@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η επιστήμη της Γεωγραφίας συνεισφέρει στην διαμόρφωση του ρόλου του ενεργού υπεύθυνου πολίτη, με στόχο την αντιμετώπιση των σύγχρονων παγκόσμιων σύνθετων ζητημάτων. Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Γεωγραφική εκπαίδευση, μπορεί να διευκολύνει την καλλιέργεια της χωρικής σκέψης και να συνεισφέρει στην βελτίωση της κριτικής ικανότητας και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανίχνευση της προστιθέμενης αξίας της χρήσης Τ.Π.Ε. σε εκπαιδευτικές δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων χρήσης γεωγραφικών χαρτών και γενικότερης κατανόησης βασικών χωρικών εννοιών, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πραγματοποιήθηκε μία έρευνα πεδίου σε ένα νηπιαγωγείο της Αθήνας, μέσα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση για τον εντοπισμό και την αποτύπωση συγκεκριμένων σημείων ενδιαφέροντος σε φυσικό και ηλεκτρονικό χάρτη. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 μαθητές μίας τάξης νηπιαγωγείου, ηλικίας 5-6 ετών. Η δράση πραγματοποιήθηκε έξω από το σχολείο, με περιήγηση στο πραγματικό γεωγραφικό χώρο που έπρεπε να εξερευνηθούν. Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά την εκπαιδευτική δράση, διαπιστώθηκε ότι η χρήση ηλεκτρονικού χάρτη, ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής και tablet, διευκολύνει τόσο τη διαδικασία της βιωματικής περιήγησης, όσο και την παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και την κατανόηση των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε έναν συγκεκριμένο χώρο, μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επίσης, συνεισφέρει στην εξοικείωση με βασικές χωρικές έννοιες.

Λέξεις-Κλειδιά: γεωγραφία, γεωγραφική εκπαίδευση, χωρική σκέψη, Τ.Π.Ε. και εκπαίδευση, ηλεκτρονικοί χάρτες

Εισαγωγή

Βασικό στοιχείο και μαθησιακός στόχος της γεωγραφικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της χωρικής σκέψης και αντίληψης και η κατανόηση βασικών χωρικών εννοιών. Η χωρική σκέψη ορίζεται ως μια εποικοδομητική σύνθεση τριών στοιχείων: α) των χωρικών εννοιών, β) των εργαλείων αναπαράστασης και γ) των διαδικασιών συλλογισμού (Bednarz και Leeb, 2009, - Κάβουρας, 2016).

Η χρήση γεωγραφικού υλικού (χάρτες, κ.ά.), η κατανόηση χωρικών εννοιών, όπως η δόμηση του χώρου, η κλίμακά του, ο εντοπισμός και η περιγραφή θέσεων/σημείων πάνω σε χάρτες, οι διαδρομές στον χώρο, ο προσανατολισμός, οι αναπαραστάσεις του χώρου και η δημιουργία νοητικών εικόνων και παρατήρησης/μεταφοράς τους είναι βασικά στοιχεία της γεωγραφικής καλλιέργειας των παιδιών. Οι χάρτες μπορούν να δραματίσουν σημαντικό ρόλο στις εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών, ήδη από τις μικρές ηλικίες (Colledge, Marsh&Battersby, 2008). Τους δίνουν τη δυνατότητα να «εξερευνήσουν», να παρατηρήσουν και να «κατασκευάσουν» χώρους, τόπους και περιοχές, συνειδητοποιώντας και μορφοποιώντας τις γνώσεις που ήδη έχουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη χωρική τους σκέψη, αλλά και τις χωρικές δεξιότητες, μέσα από την εξάσκηση της ανάγνωσης και κατανόησης των χαρτών (Catling, 2018).

Στοιχεία της γεωγραφικής εκπαίδευσης βρίσκουμε στο Νέο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (2014) μέσα από τις μαθησιακές περιοχές των Μαθηματικών (Χώρος και η Γεωμετρία, μέσα από τον προσανατολισμό στον χώρο, τα γεωμετρικά σχήματα, τους μετασχηματισμούς και την οπτικοποίηση) και των Κοινωνικών Επιστημών, στην ενότητα Άνθρωποι, Χώρος και Περιβάλλον (κατανόηση και χρήση χωρικών εννοιών για τη θέση/την απόσταση/την κατεύθυνση και εξοικείωση με τα μέσα αναπαράστασης του γεωγραφικού χώρου για ανεύρεση πληροφοριών για μια περιοχή ή μια διαδρομή). Οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν πολύ χρήσιμα εργαλεία για την κινητοποίηση των παιδιών, την εξοικείωση με γεωγραφικό διδακτικό υλικό και ηλεκτρονικούς χάρτες (π.χ. Google Maps), την οπτικοποίηση και αναπαράσταση φυσικών και κοινωνικών καταστάσεων και δεδομένων με ψηφιακή φωτογραφική μηχανή ή tablet για να φωτογραφίζουν αντικείμενα και χώρους/τοπία που τους ενδιαφέρουν, διευκολύνοντας τη δημιουργία αναπαραστάσεων, σχετικά με δρόμους, κτίρια, μνημεία, φυσικά τοπία κλπ. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο της γεωγραφικής εκπαίδευσης, στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στη χρήση χαρτών με και χωρίς τη χρήση Τ.Π.Ε. για την ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης στα παιδιά.

Σκοπός και μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να ανιχνεύσουμε την προστιθέμενη αξία που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. σε δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων χρήσης γεωγραφικών χαρτών και γενικότερης κατανόησης βασικών χωρικών εννοιών. Το ερευνητικό ερώτημα που επιδιώκουμε να απαντήσουμε, μέσα από την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι εάν η χρήση του ηλεκτρονικού χάρτη σε σχέση με έναν φυσικό, μπορεί να

υποστηρίζει πιο αποτελεσματικά μαθητές προσχολικής ηλικίας στον τρόπο αποτύπωσης μίας περιοχής και στην αλληλεπίδρασή τους με τον χώρο όπου βρίσκονται.

Μεθοδολογικά, αποφασίστηκε η υλοποίηση έρευνας πεδίου, μέσα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα «Εντοπισμός & αποτύπωση σημείων ενδιαφέροντος σε φυσικό και ηλεκτρονικό χάρτη» σε παιδιά νηπιαγωγείου στο κέντρο της Αθήνας. Επιλέχθηκε η περιοχή της Ακρόπολης, όπου βρίσκεται το σχολείο, περιοχή που σηματοδοτεί αυξημένο και δεδομένο ενδιαφέρον για την ιστορία, την οικονομία, το τοπίο και τους ανθρώπους που κατοικούν, δραστηριοποιούνται και επισκέπτονται την περιοχή. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές μίας τάξης νηπιαγωγείου (9 αγόρια, 6 κορίτσια, ηλικίας 5-6 ετών). Δημιουργήθηκαν 2 ομάδες εργασίας: α) η πειραματική ομάδα (8 μαθητές - 6 αγόρια/ 2 κορίτσια) και β) η ομάδα ελέγχου, (7 μαθητές - 3 αγόρια/ 4 κορίτσια). Η επιλογή των παιδιών της κάθε ομάδας έγινε τυχαία, μετά από κλήρωση. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, με βασικό εργαλείο μία σχάρα παρατήρησης με δομημένα κριτήρια (βλ. Εικόνα 1). Επίσης, συγκεντρώθηκαν δεδομένα μέσω βιντεοσκόπησης, ημερολογίου των ερευνητριών και των ζωγραφικών αποτυπώσεων των παιδιών.

Στοιχεία Παρατήρησης	Ομάδα Πειραματική					Ομάδα Ελέγχου				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Οι μαθητές συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους										
Συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας										
Δυσκολεύονται να σχεδιάσουν τη διαδρομή										
Δυσκολεύονται να εντοπίσουν τα σημεία πάνω στον χάρτη										
Δυσκολεύονται να αποτυπώσουν τα σημεία										
Βαριούνται και εγκαταλείπουν										
Είναι ενθουσιασμένοι όλοι οι μαθητές										
Δεν θέλουν να συμμετέχουν										

Εικόνα 1: Σχάρα Παρατήρησης

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε στο πλαίσιο των αρχών του προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο (2014) και αφορά τον γεωγραφικό γραμματισμό των μαθητών αυτής της βαθμίδας. Για το σχεδιασμό της συγκεκριμένης δράσης, ακολουθείται εποικοδομιστική εκπαιδευτική προσέγγιση με στοιχεία βιωματικής και διερευνητικής μάθησης. Περιλαμβάνει δραστηριότητες με κατεύθυνση την προσωπική ανακάλυψη και εμπειρία, το χτίσιμο της γνώσης μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών, τη συσχέτιση εννοιών και την επίλυση προβλήματος. Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το αντικείμενό της δράσης ήταν η εξερεύνηση τεσσάρων σημείων/τόπων ενδιαφέροντος (Σχολείο, Ηρώδειο, Μουσείο Ακρόπολης, Μετρό/Στάση Ακρόπολη) και ο σχεδιασμός της σχετικής διαδρομής που

ενώνει τα σημεία αυτά, με φυσική παρουσία των μαθητών (επίσκεψη στα σημεία) και με τη βοήθεια ενός γεωγραφικού χάρτη. Οι μαθησιακοί στόχοι της συγκεκριμένης δράσης αφορούσαν την καλλιέργεια εννοιών χωρικής σκέψης και πιο συγκεκριμένα ήταν α) η εξοικείωση των μαθητών με χωρικές έννοιες και το Γεωγραφικό χώρο, με στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν λέξεις και φράσεις για να εντοπίσουν, να περιγράψουν και να αναπαραστήσουν θέσεις, διαδρομές και κατεύθυνση και β) η εξοικείωση των μαθητών με την χρήση των χαρτών (εντοπισμός σημείων και διαδρομής πάνω στον χάρτη, αναπαράσταση των σημείων με οπτικό τρόπο). Η εκπαιδευτική δράση είχε τρία στάδια:

1ο στάδιο, Προετοιμασία, με στόχο την καταγραφή των υπαρχουσών γνώσεων για την γειτονιά, μέσα από συζήτηση, εννοιολογικό χάρτη και ατομικές ζωγραφιές.

2ο στάδιο, Δράση έξω από το σχολείο. Παράλληλη/ταυτόχρονη περιήγηση των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) στα συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος.

3ο στάδιο, Post test. Μία εβδομάδα μετά την περιήγηση στην περιοχή, τα παιδιά κλήθηκαν ανά ομάδα να «ξαναθυμηθούν» την περιήγηση που είχαν κάνει. Η κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της τα «μέσα» που είχε χρησιμοποιήσει στην περιήγησή της.

Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

1^ο στάδιο: Προετοιμασία (διάρκεια: 2 ώρες): Πραγματοποιείται συζήτηση μέσα στην τάξη, παρουσία του 2^{ου} ατόμου που συμμετέχει στην μελέτη, προκειμένου να περιγράψουν στο άτομο αυτό την περιοχή του σχολείου τους και δημιουργείται ένας εννοιολογικός χάρτης στον πίνακα. Στη συνέχεια τα παιδιά ζωγραφίζουν την περιοχή και γίνεται έλεγχος για το εάν αναφέρουν συγκεκριμένα σημεία που αναφέρθηκαν στη συζήτηση. Τέλος, οι μαθητές ενημερώνονται για τη δράση που θα ακολουθήσει στις επόμενες ημέρες. Επιλέγονται οι συμμετέχοντες στις δύο ομάδες.

2^ο στάδιο: Δράση έξω από το σχολείο (διάρκεια: 2 ώρες): Πραγματοποιείται τέσσερις ημέρες μετά το πρώτο στάδιο της παρέμβασης, με παράλληλη /ταυτόχρονη περιήγηση των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) στα συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος. Την κάθε ομάδα συνοδεύουν μία ερευνήτρια και δύο 2 φοιτητές του ΤΕΑΠΗ, που υλοποιούν για εκείνο το διάστημα την πρακτική τους άσκηση.

Ομάδα ελέγχου: Περιήγηση των παιδιών στα τέσσερα σημεία ενδιαφέροντος με τη χρήση φυσικού χάρτη, με τη βοήθεια των 3 ατόμων που τα συνοδεύουν. Στο κάθε σημείο, πραγματοποιείται συζήτηση και γίνεται αποτύπωση των σημείων πάνω στο χαρτί, με ζωγραφική από τα παιδιά. Πειραματική ομάδα: Περιήγηση των παιδιών στα συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος με την χρήση ηλεκτρονικού χάρτη με tablet, από τα παιδιά, με τη βοήθεια των 3 ατόμων που τα συνοδεύουν. Στο κάθε σημείο, πραγματοποιείται συζήτηση και γίνεται αποτύπωση των σημείων με φωτογραφίες και βίντεο, με

την χρήση 2 tablet που έχουν εγκατεστημένη την εφαρμογή των GoogleMaps και 2 ψηφιακών φωτογραφικών μηχανών από τα παιδιά.

3^ο στάδιο: Post test (διάρκεια: 1 ώρα): Πραγματοποιείται μία εβδομάδα μετά την περιήγηση στην περιοχή. Τα παιδιά κλήθηκαν ταυτόχρονα, σε δύο διαφορετικούς χώρους εργασίας, ανά ομάδα, να «ξαναθυμηθούν» την περιήγηση που είχαν κάνει. Η κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της τα «μέσα» που είχε χρησιμοποιήσει στην περιήγησή της.

Ομάδα ελέγχου: Ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν σε λευκό χαρτί τη διαδρομή που έκαναν την προηγούμενη εβδομάδα μεταξύ των τεσσάρων σημείων. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν τα σημεία αυτά σε μικρά χαρτάκια. Έπειτα, τους δόθηκε ο ίδιος φυσικός χάρτης που είχαν χρησιμοποιήσει στην περιήγηση και τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τα τέσσερα σημεία. Τέλος, κόλλησαν τα χαρτάκια πάνω στον έτοιμο φυσικό χάρτη με τη βοήθεια της ερευνήτριας.

Πειραματική ομάδα: Ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν σε λευκό χαρτί τη διαδρομή που έκαναν την προηγούμενη εβδομάδα. Στη συνέχεια, επέλεξαν φωτογραφίες για κάθε σημείο της περιήγησης. Έπειτα, τους δόθηκε το tablet με τον ίδιο ηλεκτρονικό χάρτη που είχαν χρησιμοποιήσει στην περιήγηση, προκειμένου να εντοπίσουν τα τέσσερα σημεία και τη διαδρομή πάνω στον χάρτη. Στο τέλος, ανέβασαν με τη βοήθεια της ερευνήτριας τις φωτογραφίες στην εφαρμογή Google Maps.

Αξιολόγηση και αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της παρέμβασης βασίστηκε α) στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν τεθεί αλλά και β) στον βαθμό της συμμετοχής, εμπλοκής και ευημερίας των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας παρατηρήθηκε ότι η χρήση της τεχνολογίας από την πειραματική ομάδα (φωτογραφική μηχανή, tablet, ηλεκτρονικός χάρτης) διευκόλυνε και απλοποίησε τα όποια ζητήματα διαδικασίας αντιμετώπισε η ομάδα ελέγχου, κατά την περιήγηση (μεταφορά, χαρτιών/ μολυβιών, «στήσιμο» χώρου ζωγραφικής, χρόνος ζωγραφικής, παρατήρηση συγκεκριμένου τυπωμένου φυσικού χάρτη κλπ). Πιο συγκεκριμένα:

Πειραματική ομάδα: Τα παιδιά αυτής της ομάδας κατάφεραν

- να «παρατηρήσουν» το φυσικό τους περιβάλλον και να «κατανοήσουν» τις όποιες ιδιαίτερες συνθήκες και φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα εκείνη την χρονική περίοδο σε εκείνη τη συγκεκριμένη περιοχή (π.χ. πλανόδιος μουσικός, αυτοκίνητα που παρκάρουν παράνομα, ειδικό μονοπάτι στο πεζοδρόμιο για τους τυφλούς κλπ), με αποτέλεσμα να το «αποτυπώσουν» με λεπτομερή τρόπο
- να έχουν περισσότερο χρόνο και διάθεση να συζητήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν σκέψεις, ιδέες, προσωπικές παρατηρήσεις και εμπειρίες, καλλιεργώντας

έτσι ένα καλό κλίμα συνεργασίας που προέκυψε αυθόρμητα, χωρίς παρεμβάσεις από εκπαιδευτικούς/ερευνητές.

- να μοιράζονται το τεχνολογικό υλικό που είχαν στη διάθεσή τους, με το οποίο ήταν εξοικειωμένοι, χωρίς παρεμβάσεις από εκπαιδευτικούς/ερευνητές.

Το αποτέλεσμα αυτής της βιωματικής και συνεργατικής περιήγησης ήταν η γενικότερη βελτίωση της χωρικής τους αντίληψης (άρχισαν να χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους πιο συχνά και με ευχέρεια, όρους και έννοιες όπως «αφετηρία», «αριστερά-δεξιά» κλπ), κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Το γεγονός ότι «τοποθέτησαν» τον εαυτό τους στον χάρτη που σχεδίασαν στο χαρτί, ενδεχομένως να σημαίνει ότι τα περισσότερα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται τον χώρο ολιστικά με τον εαυτό τους μέσα, ότι δεν ήταν απλοί παρατηρητές, αλλά συμμετέχοντες στο σύστημα παρατήρησης.

Ομάδα ελέγχου: Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, στο στάδιο της περιήγησης, δεν κατάφεραν να ζωγραφίσουν το 4^ο σημείο (σχολείο), λόγω χρονικού περιορισμού. Επίσης, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη σχεδιαστική ικανότητα στις ατομικές ζωγραφιές, σε σχέση με την ομαδική (σχεδιασμός του χάρτη), εξαιτίας δυσκολιών στην συνεργασία που σημειώθηκε στα μέλη της ομάδας ελέγχου. Οι δυσκολίες στη συνεργασία ενδεχομένως οφείλονταν στη σύνθεση της ομάδας, αλλά και στον εκρηκτικό και έντονο χαρακτήρα κάποιων μελών της, καθώς και στη δυναμική των σχέσεων την δεδομένη χρονική στιγμή.

Από το post test προέκυψαν τα εξής:

Ομάδα Ελέγχου: παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν αντιληφθεί σε ικανοποιητικό βαθμό την διαδρομή, ανάμεσα στα τέσσερα σημεία ενδιαφέροντος. Δυσκολεύτηκαν να ξεκινήσουν τον σχεδιασμό της διαδρομής στο λευκό χαρτί, παρόλο που τους είχε δοθεί η αφετηρία από την ερευνήτρια. Μικρή δυσκολία σημειώθηκε στα μέλη της ομάδας και ως προς τον εντοπισμό των σημείων, τόσο στο λευκό χαρτί όσο και στον φυσικό χάρτη. Αντίθετα έδειξαν μια ιδιαίτερη ικανότητα στο να εντοπίζουν τα σημεία με βάση τα σύμβολα, κάτι που εμφανίζεται και στα ατομικά τους έργα (π.χ. το σύμβολο του Μετρό). Με τη ίδια λογική αποτύπωσαν τα σημεία και στο λευκό χαρτί. Τα σχεδίασαν γενικότροπα χωρίς ιδιαίτερες λεπτομέρειες. Υπήρξαν διαφωνίες ως προς τον σχεδιασμό της διαδρομής. Παρόμοιες διαφωνίες υπήρχαν και στο στάδιο της δράσης έξω από το Σχολείο, με αποτέλεσμα οι σχέσεις της ομάδας να διαταραχθούν και να δυσκολεύσουν τη συνεργασία των μελών. Τα παιδιά χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν το post test, κυρίως λόγω των διαφορετικών απόψεων για την έναρξη της διαδρομής. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από την παρατήρηση της ομάδας ελέγχου, προκύπτουν τα εξής:

- Όχι καλή αντίληψη της διαδρομής, σε σχέση με την πειραματική ομάδα.
- Διαφωνίες ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ως προς το σχεδιασμό της διαδρομής.

- Κατανάλωση περισσότερου χρόνου για το σχεδιασμό της διαδρομής και την αποτύπωση των 4 σημείων, τόσο στο λευκό χαρτί, όσο και στο φυσικό χάρτη.
- Σχεδιασμός των 4 σημείων με πολύ γενικό τρόπο, χωρίς λεπτομέρειες.

Πειραματική ομάδα: τα μέλη της πειραματικής ομάδας έδειξαν να έχουν καλύτερη αντίληψη των χωρικών εννοιών, καθώς σχεδίασαν την διαδρομή στο λευκό χαρτί με σχετική ευκολία. Από την αρχή, συμφώνησαν πάνω στην κατεύθυνση που θα ακολουθούσαν. Χρησιμοποίησαν ορθά και με ευκολία α) έννοιες προσανατολισμού, όπως αριστερά- δεξιά –ευθεία, β) λέξεις όπως αφετηρία, τερματισμός, σημείο. Όπου υπήρχαν αμφιβολίες για την κατεύθυνση, χρησιμοποιούσαν το σώμα τους ως εργαλείο, μεταφέροντας το, νοητά στο αντίστοιχο σημείο. Εντόπισαν με ευκολία τα σημεία πάνω στον ηλεκτρονικό χάρτη. Δεν υπήρχαν αμφιβολίες και διαφωνίες για κανένα από τα τέσσερα σημεία ενδιαφέροντος. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας «σχεδίασαν»/ακολούθησαν την ακριβή διαδρομή με το δάχτυλο τους, την σχημάτισαν με κάθε λεπτομέρεια, δείχνοντας και την είσοδο αλλά και την έξοδο από τα σημεία. Επίσης, η επίδειξη της διαδρομής με το δάχτυλο αλλά και ο σχεδιασμός της στο χαρτί, στο post test, έγινε με λεπτομέρεια απ’ όλα τα μέλη της ομάδας. Σημειώνεται το γεγονός ότι το σώμα τους αποτελούσε σημείο αναφοράς κάθε φορά που δυσκολεύονταν να προσανατολιστούν. Πάντα έδειχναν με τα χέρια τους, τοποθετώντας το σώμα τους στο σωστό σημείο, τόσο κατά το σχεδιασμό της διαδρομής, όσο και κατά την περιήγηση στα σημεία, όποτε υπήρχε κάποια αμφιβολία. Το γεγονός ότι ο εαυτός τους «πρωταγωνιστούσε» σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης έγινε φανερό και με το ότι τον «συμπεριέλαβαν»/ζωγράφισαν στην ομαδική δουλειά του σχεδιασμού της διαδρομής στο χαρτί. Όλα τα μέλη της πειραματικής ομάδας συνεργάστηκαν αρμονικά. Με δική τους πρωτοβουλία, μοίρασαν ρόλους και ο καθένας ανέλαβε να κάνει μια εργασία. Η εξαιρετική συνεργασία της ομάδας έγινε αντικείμενο παρατήρησης σε όλη τη διάρκεια της δράσης, καθώς και στην περιήγηση, τα μέλη της ομάδας μόνα τους αποφάσισαν για την εκ περιτροπής χρησιμοποίηση του τεχνολογικού υλικού. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από την παρατήρηση της πειραματικής ομάδας, προκύπτουν τα εξής:

- Καλύτερη αντίληψη των χωρικών εννοιών (εντοπισμός των σημείων, σχεδιασμός διαδρομής με το δάχτυλο στο tablet).
- Πιο αρμονική συνεργασία σε όλα τα στάδια, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.
- Αποτύπωση της διαδρομής και των 4 σημείων ενδιαφέροντος στο λευκό χαρτί με περισσότερες λεπτομέρειες.
- Τοποθέτηση του εαυτού τους (του σώματός τους) στον χώρο (φυσικό και σε ζωγραφιά).

Συμπεράσματα, συζήτηση

Τα αποτελέσματα από την παρατήρηση των δύο ομάδων των παιδιών, έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που χρησιμοποίησαν τεχνολογικό υλικό, βελτίωσαν ικανότητες που αφορούν την χωρική τους αντίληψη, συνεργάστηκαν καλύτερα και ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες με μεγαλύτερη ευκολία και πιο ευχάριστα.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα της παρατήρησης, το ημερολόγιο και τη βιντεοσκόπηση, μπορεί να ειπωθεί ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την εκπαιδευτική παρέμβαση. “Η βόλτα μας στην γειτονιά” ήταν χαραγμένη στην μνήμη τους με πολύ ευχάριστο τρόπο. Τους άρεσε η χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού (τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν την επιθυμία να επαναληφθεί η δράση, προκειμένου να κάνουν και αυτά χρήση των tablet και των φωτογραφικών μηχανών). Η χρήση του ηλεκτρονικού χάρτη και η δημιουργία του «δικού τους» ηλεκτρονικού χάρτη με τις φωτογραφίες που είχαν τα ίδια τραβήξει, ήταν αυτό που τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον. Επίσης τους άρεσε πολύ το ότι η δράση πραγματοποιήθηκε έξω από τον χώρο του σχολείου και ζήτησαν «και άλλες τέτοιες δραστηριότητες».

Πρέπει να σημειωθεί ότι η τυχαία επιλογή των παιδιών για τη δημιουργία των δύο ομάδων, προέκυψε σαν επιλογή, καθώς τα συγκεκριμένα παιδιά βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και προσωπικής ανάπτυξης. Όμως, με αυτόν τον τρόπο διαμόρφωσης της σύνθεσης των ομάδων δεν λήφθηκαν υπόψη οι όποιες διαμάχες είχαν δημιουργηθεί μεταξύ των παιδιών εκείνη την περίοδο, ούτε η εκπροσώπηση των δύο φύλων στην κάθε ομάδα. Επομένως, η τυχαία επιλογή των μελών των ομάδων αποτελεί σημαντικό περιορισμό στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρατήρησης των δύο ομάδων. Δηλαδή είναι πολύ πιθανό η διαμάχη δύο μελών της ομάδας ελέγχου να επηρέασε αρνητικά τη συνεργασία της ομάδας στο post test.

Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφική επισκόπηση για την διερεύνηση των χωρικών εννοιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπιστώνεται ότι έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες μέσω διδακτικών παρεμβάσεων εντός της σχολικής τάξης/σχολικής αυλής (Χατζηπολυχρόνη, 2018, Οικονόμου, 2010). Αντίθετα, δεν εντοπίσαμε έρευνες που να έχουν πραγματοποιηθεί μέσω δράσεων έξω από το σχολείο. Η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιείται έξω από το σχολείο, με την χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού – τοποθετώντας τους μαθητές και το σώμα τους στον πραγματικό περιβαλλοντικό και γεωγραφικό χώρο – είναι πιθανό να διευκολύνει την καλλιέργεια της χωρικής αντίληψης, σε σχέση με δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσω προσομοιώσεων χώρων μέσα στην τάξη (π.χ. με υλικό LEGO, με την χρήση My Google Maps). Είναι ένα θέμα που χρίζει περαιτέρω έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Ahmadpoor, N., & Heath, T. (2018). Συστήματα δεδομένων και GPS: Συγκρίνοντας τη γνώση πλοήγησης και ορόσημων μεταξύ χρηστών GPS και χρηστών εκτός GPS. *Δεδομένα, αρχιτεκτονική και η εμπειρία του τόπου* · Καραντίνου, Α., Ed .
- Bednarz, RS, & Lee, J. (2011). Τα συστατικά της χωρικής σκέψης: εμπειρικά στοιχεία. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 21 , 103-107.

- Brooks, C., Butt, G., & Fargher, M. (Eds.). (2017). *The power of geographical thinking*. London: Springer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. routledge.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed*.
- Hergan, I., & Umek, M. (2017). Comparison of children's wayfinding, using paper map and mobile navigation. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(2), 91-106.
- Κάβουρας, Μ., Δάρρα, Α., Κόκλα, Μ., Κονταξάκη, Σ., Πανόπουλος, Γ., & Τομαή, Ε. (2016). Επιστήμη Γεωγραφικής Πληροφορίας-Ολοκληρωμένη Προσέγγιση και Ειδικά Θέματα.
- Willis, K. S., Hölscher, C., Wilbertz, G., & Li, C. (2009). A comparison of spatial knowledge acquisition with maps and mobile maps. *Computers, Environment and Urban Systems*, 33(2), 100-110.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.
- Lambrinos, Nikos. (2015). Οι τεχνολογίες των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (ΓΣΠ) ως εργαλεία υποστήριξης της χωρικής σκέψης. στο πλαίσιο της γεωγραφικής διερεύνησης.
- Πεφτίνας Α., (2014), Η κριτική στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner.
- Οικονόμου, Α. Χ. (2010). *Αναπαραστάσεις χώρου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας* (No. GRI-2010-5922). Aristotle University of Thessaloniki.
- <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24380#page/1/mode/2up>
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Δημοτικού για το «Νέο Σχολείο», 2011 <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Χατζηπολυχρόνη, Α., 2018, *Η καλλιέργεια της χωρικής αντίληψης μέσα από τη μελέτη και κατασκευή ψηφιακών χαρτών στο πλαίσιο του μαθήματος Γεωγραφίας της Ε' Δημοτικού*, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2662397>

Μαθηματικά και χρήση Τ.Π.Ε. για τη διδασκαλία των κλασμάτων στο Δημοτικό σχολείο

Κεφαληνού Νικολίτσα, Εκπ/κός Π.Ε. 70, Μ.Δ.Ε., nikolitsa10@gmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής: Πήλιουρας Παναγιώτης, Μεταδιδακτορικός ερευνητής, καθη-
γητής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ppiliour@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος και η χρησιμότητα που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία και στο διδακτικό έργο, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, στη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών. Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλύσουν και να παρέμβουν σε μια σειρά από δραστηριότητες σχετικές με τα κλάσματα, μέσα από την εφαρμογή και τη χρήση του εκπαιδευτικού, μαθηματικού λογισμικού Geogebra. Απαντώνται ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στη γνωστική υποστήριξη και την κατανόηση των κλασμάτων από τους μαθητές μέσα από την ενασχόληση με το πρόγραμμα, στην προώθηση της συνεργασίας των μαθητών και της ομαδικής εργασίας καθώς και στον διαφορετικό ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα διαφορετικό από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας διδακτικό πλαίσιο. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αξιολόγησε θετικά τη χρήση της ψηφιακής εφαρμογής ως υποστηρικτικό εργαλείο για τη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα, τη διδασκαλία των Μαθηματικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες τεχνολογίες, κλάσματα, ψηφιακό περιβάλλον, παιδιά και μαθηματικά

Εισαγωγή

Τα κλάσματα θεωρούνται ένα από τα πιο δύσκολα κεφάλαια που διδάσκονται οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Αυτό προκύπτει τόσο από τη βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και από τη διδακτική μας εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ελλιπής κατανόηση που δημιουργείται, οδηγεί σε περαιτέρω δυσκολίες με αποτέλεσμα τα Μαθηματικά να φαντάζουν σε μαθητές και γονείς ως ένας χώρος ιδιαίτερα δύσκολος και δυσνόητος. Μέσα από τη μελέτη των ερευνών που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύονται οι συνήθεις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την προσέγγιση των κλασμάτων. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε πολλές αιτίες όπως: α) ο συμβολισμός των κλασμάτων, β) η μορφική πολλαπλότητα της έννοιάς τους: ως μέρος ενός όλου, ως προϊόν διαίρεσης, ως ποσοστό, ως λόγος δύο μεγεθών, ως αποτέλεσμα σύγκρισης (Kieren, 1993· Δημητριάδης & Σολομωνίδου, 1997), γ) ο τρόπος διδασκαλίας, όταν περιορίζεται στην εκμάθηση των αλγορίθμων παρά στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης. Επίσης, τα κλάσματα δεν ακολουθούν τις παραδοχές του φυσικού αριθμού (Σταφυλίδου, 2001· Vamvakoussi και Vosniadou, 2004).

Οι Charalambous και Pitta-Pantazzi (2007) τονίζουν την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο σχήμα του «μέρους-όλου», παραγκωνίζοντας τις υπόλοιπες ερμηνείες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν υψηλότερες επιδόσεις ως προς την κατασκευή του «μέρους-όλου» και χαμηλότερες ως προς τις άλλες κατασκευές του κλάσματος. Η έρευνα που διεξήχθη από το Διεθνές Ινστιτούτο OW&OC (1983-1986), έχει ως επίκεντρο τη μελέτη των ατομικών μαθησιακών διαδικασιών. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι μια προσέγγιση των κλασμάτων σε πολύ τυπικό επίπεδο καταλήγει σε τυφλή εκτέλεση κανόνων, ειδικότερα για τους πιο αδύναμους μαθητές. Αυτό, όμως, καταπνίγει την εννοιολογική αποσαφήνιση των κλασμάτων και μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τα κλάσματα (Streefland, 1991· Streefland, 1993). Η έρευνα που έγινε από τον Boulet (1998) παρέχει μια επισκόπηση της εννοιολογικής ανάλυσης της κλασματικής μονάδας. Αποκαλύπτει τις δυσκολίες των μαθητών στην εκμάθηση της έννοιας της κλασματικής μονάδας και αναφέρεται στις διδακτικές επιπτώσεις αυτών των δυσκολιών στην περαιτέρω κατανόηση των κλασματικών εννοιών.

Σε μια κοινωνία που εξελίσσεται διαρκώς, το σχολείο το οποίο αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, θα πρέπει να εκσυγχρονίζεται ώστε να επικοινωνεί μαζί της, αλλά και να αλληλοτροφοδοτείται από την κοινωνία, στην οποία συμμετέχει. Συγκεκριμένα, τα Μαθηματικά πρέπει να συνδέονται με την πραγματικότητα και τις εμπειρίες των παιδιών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία ανανεώνεται και προσαρμόζεται κάθε φορά στα νέα κοινωνικά και επιστημονικά δεδομένα, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν επαρκούν, για να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών της σύγχρονης κοινωνίας. Επομένως, αποτελεί επιτακτική ανάγκη να αλλάξει ο τρόπος παρουσίας και διδασκαλίας, ώστε να εμπλουτιστεί το μάθημα με νέα στοιχεία και να γίνει πιο ενδιαφέρον και πιο ελκυστικό, πιο κοντά στα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις ανάγκες των παιδιών (Λαφατζή, 2005· Αλιβίζος & Βρατσάλης, 2013). Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να βοηθήσουν οι Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες μπορούν να διαθέσουν πολλά αναπαραστασιακά εργαλεία με τα οποία ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει ευκαιρίες έκφρασης εννοιών, δράσης και εξάσκησης σε πολυποίκιλες καταστάσεις και εργασίες (Κυνηγός & Δημαράκη, 2002· Ράπτης & Ράπτη, 1999).

Μέσα στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα που σκοπό έχει την αξιολόγηση της χρησιμότητας και της συμβολής του εκπαιδευτικού λογισμικού Geogebra για τη διδασκαλία των κλασμάτων στην Ε' τάξη δημοτικού και κατ' επέκταση της συνεισφοράς που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία ως υποστηρικτικά εργαλεία. Το Geogebra είναι ένα διαδραστικό μαθηματικό πρόγραμμα με μια ποικιλία αναπαραστάσεων και μοντέλων που οπτικοποιούν τα μαθηματικά φαινόμενα και τις έννοιες. Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι, αφενός, να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις των κλασμάτων και να κατανοήσουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αποτελούν συνισταμένη μιας σφαιρικότερης διερεύνησης και θεώρησης των πολλαπλών ωφελειών που προκύπτουν από τη χρήση των ψηφιακών εφαρμογών στη μαθησιακή διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα: α)

γνωστική υποστήριξη, εννοιολογική αποσαφήνιση και κατανόηση, β) προώθηση της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας, γ) αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και υποστήριξη του διδακτικού έργου. Μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων, παρατηρείται σύγκλιση με τα ευρήματα συναφών προηγούμενων ερευνών ως προς τα πολλαπλά οφέλη για τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από μια σφαιρική θεώρηση του θέματος.

Μεθοδολογικά και οργανωτικά στοιχεία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και εμπίπτει στο θεωρητικό πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, καθώς είναι η μέθοδος που επιτρέπει τη διερεύνηση σε βάθος των ερευνητικών ερωτημάτων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα νοήματα, τις απόψεις, τα σχόλια και τις αντιδράσεις των ερωτώμενων (Creswell, 2011).

Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας με συμμετέχουσες/χοντες 10 άτομα, 8 μαθήτριες και 2 μαθητές της Ε' τάξης που αποτέλεσαν την ομάδα εστίασης (focus group). Για τη διεξαγωγή της έρευνας, έγιναν συναντήσεις στην αίθουσα Πληροφορικής, όπου οι μαθήτριες/τές συμμετείχαν σε δραστηριότητες με θέμα τα κλάσματα, με τη χρήση του ψηφιακού λογισμικού Geogebra. Στο πλαίσιο των συναντήσεων αυτών, πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις και ατομικές συνεντεύξεις.

Το έναυσμα για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων αποτέλεσε η προβολή και η διδακτική χρήση και αξιοποίηση του ψηφιακού προγράμματος Geogebra στο μάθημα για τη διδασκαλία των κλασμάτων. Μέσα στο πλαίσιο του διδακτικού δώρου, αφού έγινε παρουσίαση του προγράμματος και των δυνατοτήτων του από την ερευνήτρια, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν και αλληλεπιδράσουν με τις δραστηριότητες, που σε πρότερο χρόνο είχαν επιλεγεί από την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια. Οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας που επιλέχθηκαν, αναφέρονταν: α) στην έννοια του κλάσματος, β) στη σύγκριση των κλασμάτων, γ) στα καταχρηστικά κλάσματα και τους μεικτούς αριθμούς, δ) στα ισοδύναμα κλάσματα.

Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε περίπου δύο μήνες. Μέσα στο πλαίσιο αυτής, έγιναν πέντε συναντήσεις με τους συμμετέχοντες στην αίθουσα Πληροφορικής του σχολείου. Η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια ενενήντα λεπτά, δηλαδή ένα διδακτικό δίωρο. Το κάθε διδακτικό δίωρο της έρευνάς μας αποτελούνταν από δύο μέρη:

1. Στο πρώτο μέρος του δώρου πραγματοποιήθηκε μάθημα με τη χρήση και την υποστήριξη του μαθηματικού ψηφιακού προγράμματος GeoGebra, προβολή και παρουσίαση αυτού.
2. Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιήθηκαν οι ομαδικές συνεντεύξεις.

Στην αρχή της πρώτης συνάντησης, έγινε ενημέρωση αναλυτικά των παιδιών, αφού πρώτα συμφώνησαν και οι ίδιοι για τη συμμετοχή τους και για τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Επιπρόσθετα, τους εξηγήσαμε τα στάδια που θα ακολουθήσουμε στη

συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά, μεριμνήσαμε για την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων και φυλλαδίων εργασίας που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην έρευνά μας, σύμφωνα με την ηλικία και τη σχολική τάξη που μελετάμε, ώστε να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητριών/τών. Σε κάθε συνάντηση δουλεύαμε διαφορετικό κεφάλαιο των κλασμάτων.

Ως μοντέλο διδασκαλίας, ακολουθήθηκε το ομαδοσυνεργατικό όπου οι μαθήτριες/τές ήταν χωρισμένοι σε τρεις ολιγομελείς ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Η κάθε ομάδα είχε τον δικό της υπολογιστή και είχε την ευκαιρία να γνωρίσει τα κλάσματα μέσα από το ψηφιακό περιβάλλον, ακολουθώντας τον δικό της τρόπο επίλυσης της κάθε εργασίας. Τα μέλη της είχαν τη δυνατότητα να μοιράσουν ρόλους, να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις. Ωστόσο, φροντίσαμε ώστε όλες οι ομάδες να ακολουθούν έναν συγχρονισμό στη σειρά των εργασιών. Δούλευαν όλες το ίδιο φυλλάδιο εργασίας και όταν μια ομάδα τελείωνε με την εργασία της περίμενε και τις υπόλοιπες να ολοκληρώσουν. Στο δεύτερο μέρος του δώρου όλοι οι συμμετέχοντες απαντούσαν στις ερωτήσεις που τους γίνονταν, σύμφωνα με την εμπειρία που είχαν βιώσει στο πρώτο μέρος. Όταν ολοκληρώθηκαν οι ομαδικές συναντήσεις, τρεις από τους συμμετέχοντες, ένα κορίτσι και δύο αγόρια, πήραν μέρος στις ατομικές συνεντεύξεις, όπου μοιράστηκαν τη συνολική εμπειρία που βίωσαν.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, περιελάμβαναν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που χρησιμοποιήσαμε άφησαν το περιθώριο στους ερωτώμενους να κινηθούν ελεύθερα στη διατύπωση των αποκρίσεών τους. Η διατύπωση των ερωτήσεων βασίστηκε στη χρήση απλού, κατανοητού λόγου, ώστε να αντιστοιχεί με την ηλικία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, εκτός από τις ομαδικές, πραγματοποιήθηκαν και ατομικές συνεντεύξεις με μία εκ των μαθητριών και τους δύο μαθητές της ομάδας εστίασης. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων μας, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις συνδυάστηκαν με την παρατήρηση, διότι ως μέθοδος δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει δεδομένα μέσα από πραγματικές καταστάσεις και να δει στοιχεία που σε διαφορετική περίπτωση θα διέφευγαν της προσοχής του.

Αποτελέσματα έρευνας

Εντυπώσεις και εκτιμήσεις των παιδιών από την εφαρμογή του προγράμματος

Ως προς τον θεματικό άξονα που αφορά τα χαρακτηριστικά του προγράμματος που επηρεάζουν θετικά τη μάθηση και αφορούν την *ψυχαγωγία*, την *ευχρηστία* και τη *γνωστική υποστήριξη*, οι μαθητές αναγνώρισαν τον διασκεδαστικό και εύχρηστο, λειτουργικό χαρακτήρα του προγράμματος, το οποίο προκαλώντας τον ενθουσιασμό και την ικανοποίηση επιδρά θετικά σε παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση, όπως είναι η κινητικοποίηση και διατήρηση της προσοχής και η εξοικονόμηση χρόνου και προσπάθειας.

Επιπρόσθετα, ευχαριστήθηκαν το μάθημα και δεν αντιμετώπισαν προβλήματα στον χειρισμό του, απομακρύνοντας έτσι την ανία και την κούραση. Τόνισαν ότι όλα γίνονται γρήγορα με τις πολλές επιλογές που υπάρχουν, τα πολλά μοντέλα και τα ποικίλα παραδείγματα που είχαν στη διάθεσή τους. Μπορούσαν να δοκιμάσουν, να πειραματιστούν, να επέμβουν, να μετακινήσουν και όλα αυτά πατώντας ένα κουμπί. Αποτέλεσμα ήταν να κατανοούν καλύτερα τα κλάσματα και να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης οικοδομώντας μόνοι τους τη γνώση, μέσα από το παιχνίδι και την ευχαρίστηση.

Παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα από τα σχόλια των παιδιών: *«Το παίρνουν σαν παιχνίδι τα παιδιά. Είναι πιο κατανοητό, γιατί δίνουν πιο πολλή έμφαση σ' αυτό. Επειδή είναι σαν παιχνίδι και περνάμε καλά.»*, *«Είναι πάρα πολύ εύκολο, γιατί μπορώ να δοκιμάσω πολλά κλάσματα.»*, *«Μπορείς να χρωματίζεις, το κουνάς, όπου θες το πας, το κάνεις ό,τι θέλεις.»* *«Στην τάξη φαίνονται πιο πολύ δύσκολα, γιατί εδώ τα εξηγεί, τα έχει πιο αναλυτικά, έχει χρώματα, έχει σχήματα. Οπότε μπορείς να τα καταλάβεις λίγο πιο εύκολα, γιατί δεν μπορείς να κάνεις και τα ίδια πράγματα στον πίνακα».*

Μια δυσκολία που αναφέρθηκε από μαθητή είναι η ξένη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα και είναι τα Αγγλικά. Στην αρχή, όπως ανέφερε ο μαθητής υπήρχε μια δυσκολία λόγω της γλώσσας, η οποία όμως γρήγορα ξεπεράστηκε. Σχετικό απόσπασμα: *«Στην αρχή, μπορεί να μην το καταλάβω, γιατί είναι στα Αγγλικά, αλλά μετά το καταλαβαίνουμε».*

Συνεργασία και ομαδική εργασία

Ως προς τον θεματικό άξονα που αφορά την προώθηση της συνεργασίας, οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά και είχαν κοινό στόχο όσον αφορά την εκάστοτε δραστηριότητα. Τα μέλη της κάθε ομάδας επικοινωνούν και ανταλλάσσουν μεταξύ τους τις γνώσεις και τις πληροφορίες που έχουν. Επιπρόσθετα, ο καθένας έχει τον ρόλο του μέσα στην ομάδα και όλοι συνεισφέρουν στον κοινό σκοπό και γίνονται αποδέκτες του τελικού προϊόντος που είναι η μάθηση. Από την άλλη, η ομάδα λειτουργεί υποστηρικτικά προς τα μέλη της, με αποτέλεσμα κάθε παιδί να γίνεται αποδεκτό και να μη βιώνει την αποτυχία.

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών αναδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα ως προς την κοινωνική μάθηση μέσα από την ανάληψη ρόλων και την εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων. Βέβαια, αποτελεί κοινή παραδοχή από τους μαθητές ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η ομάδα, χρειάζεται να τηρηθούν οι κανόνες και να υπάρχει συνέπεια και αλληλοσεβασμός. Ως αποτέλεσμα δεν υπάρχει ανταγωνισμός, όπως στην παραδοσιακή τάξη, όπου ο καθένας εργάζεται ατομικά και έχει ως στόχο να ξεχωρίσει από τους άλλους βαθμολογικά.

Παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα: *«Ναι, δουλεύουμε όλοι μαζί. Χωρίζουμε πρώτα τους ρόλους, αλλά και ανταλλάσσουμε τους ρόλους. Λέμε ο καθένας την άποψή του. Μιλάμε, λέμε τις απαντήσεις όλοι μαζί και ύστερα το γράφουμε και βλέπουμε αν είναι*

σωστό.», «Δεν έχει κάποια δυσκολία, γιατί συνεργαζόμαστε όλοι μαζί και είμαστε μια ομάδα», «Ναι, τα κάναμε όλοι μαζί και βοηθήμασταν. Λέγαμε όλοι μας τη γνώμη, τι προτείνει ο καθένας να κάνουμε στις πράξεις και βρήκαμε το αποτέλεσμα».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τα δεδομένα που σχετίζονταν με τον ρόλο του δασκάλου, καταδεικνύουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται. Ο δάσκαλος προετοιμάζει τις κατάλληλες δραστηριότητες για τους μαθητές του και δημιουργεί τις διδακτικές συνθήκες μέσα στις οποίες θα λειτουργήσει απρόσκοπτα η χρήση των ψηφιακών εφαρμογών. Δεν είναι αυτός που μεταδίδει τη γνώση και τη μία αναμφισβήτητη αλήθεια. Γίνεται ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές και τα ψηφιακά περιβάλλοντα, τα οποία αποτελούν εργαλείο υποστηρικτικό και για το δικό του διδακτικό έργο. Είναι κοντά στους μαθητές όταν τον χρειαστούν χωρίς, ωστόσο, να έχει τον πρώτο λόγο σε ό,τι γίνεται. Ο ρόλος του δεν παραγκωνίζεται, αλλά ενισχύεται και αναβαθμίζεται.

Παρατίθενται τα αποσπάσματα που στηρίζουν τις παραπάνω θέσεις των παιδιών για το πώς αντιλαμβάνονται τον διδακτικό ρόλο σε συνδυασμό με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού: *«Η δασκάλα δε χρειάζεται να είναι πάντα μπροστά. Εξάλλου, το πρόγραμμα είναι για παιδιά, μπορούν να το χρησιμοποιήσουν παιδιά και μόνοι τους. Οπότε δε χρειάζεται βοήθεια συνεχής και να είναι η δασκάλα από πάνω σου και να σου λέει τι πρέπει να κάνεις.», «Η δασκάλα στην τάξη έχει τον πρώτο λόγο πάντα. Ενώ στον υπολογιστή μας εξηγούσε την κάθε άσκηση κι εμείς προσπαθούσαμε να την κάνουμε μόνοι μας», «Η δασκάλα μας βασικά μας έδινε τις πρώτες συμβουλές τι θα κάνουμε και ύστερα συνεχίζαμε όλοι ομαδικά και τις κάναμε».*

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση, η ανάδειξη και η αξιολόγηση της υποστήριξης και της συνεισφοράς που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία και στο διδακτικό έργο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η χρήση ψηφιακών μέσων και εφαρμογών στη διδασκαλία των Μαθηματικών επιφέρει πολλαπλά μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές, καθώς αναπτύσσουν δράση και αυτενέργεια μέσα από την αλληλεπίδραση και τη διαχείριση αναπαραστάσεων και μοντέλων. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας του προγράμματος αυξάνει το ενδιαφέρον και ασκεί ισχυρή εσωτερική παρώθηση, που έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνουν, καθώς παίζουν και δοκιμάζουν. Ως εκ τούτου, ενεργοποιούνται εσωτερικά κίνητρα και μηχανισμοί που ωθούν στη μάθηση και δεν προέρχονται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα αλλά από τους ίδιους τους μαθητές. Το αποτέλεσμα είναι να βελτιστοποιείται η μάθηση και να αυξάνεται η απόδοσή τους. Επιτυγχάνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των κλασμάτων και η οικοδόμηση εσωτερικών νοημάτων, καθώς πειραματίζονται, ερευνούν, αναστοχάζονται, επεμβαίνουν, αναπτύσσουν εναλλακτικές στρατηγικές επίλυσης. Η μάθηση γίνεται ενεργητική,

βιωματική, προσωπική υπόθεση του καθενός, σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Σολομωνίδου, 2001· Σολομωνίδου, 2006).

Ως προς τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, αναδεικνύεται η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και της ομάδας. Η γνώση προκύπτει ως προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν έχει ατομικό μόνο χαρακτήρα, αφού το άτομο λειτουργεί ως μέλος της ομάδας. Προωθείται η κοινωνική μάθηση και η κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από την εκμάθηση της ανάληψης ρόλων και την τήρηση των κοινωνικών κανόνων, με στόχο την αρμονική λειτουργία των ομάδων. Το κλίμα της τάξης χάνει τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα που έχει στην παραδοσιακή τάξη όπου ο καθένας εργάζεται ατομικά και έχει ως στόχο να ξεχωρίσει από τους άλλους βαθμολογικά, καθώς τα μέλη της κάθε ομάδας μοιράζονται μεταξύ τους τις γνώσεις και τις πληροφορίες που έχουν και η ομάδα λειτουργεί υποστηρικτικά προς τα μέλη της, με αποτέλεσμα κάθε παιδί να γίνεται αποδεκτό και να μη βιώνει την αποτυχία (Υρσιλάντις, 2001).

Καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι πολυπαραγοντική και πολυσύνθετη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, φαίνεται ότι αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες της μάθησης. Δεν είναι αυτός που μεταδίδει τη γνώση και τη μία αναμφισβήτητη αλήθεια, καθώς και ο ίδιος οφείλει να εξελίσσεται διαρκώς όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες. Δημιουργεί τις διδακτικές συνθήκες που θα επιτρέψουν στους μαθητές να βιώσουν τη γνώση μέσα από εμπειρίες και καταστάσεις που έχουν νόημα κι ενδιαφέρον για το παιδί (Καφούση & Ντζιαχρήστος, 2000· Μπούφη, 1995). Γίνεται ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές και τα ψηφιακά περιβάλλοντα, τα οποία αποτελούν εργαλείο υποστηρικτικό και για το δικό του διδακτικό έργο. Όπως τονίζουν οι Κολέζα (2000) και Σολομωνίδου (2006), ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, γιατί εισάγει τους μαθητές στις νέες συνθήκες μάθησης, τους ενθαρρύνει και παρέχει ασφάλεια και σιγουριά μέσα στο πρωτόγνωρο διδακτικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bulet, G. (1998). Didactical Implications of Children's Difficulties in Learning the Fraction Concept. *Focus on Learning Problems in Mathematics*. v20 n4, pp.19-34.
- Charalambous, C. Y. & Pitta-Pantazzi, D. (2007). Drawing on a Theoretical Model to Study Students' Understandings of Fractions. *Educational Studies in Mathematics, Vol 64 (No 3)*, pp. 293-316.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

- Kieren, T. (1993). Rational and Fractional Numbers: From Quotient Fields to Recursive Understanding. In T. Carpenter, E. Fennema & T. Romberg (Eds.), *Rational Numbers: An Integration of Research*, pp. 49.
- Streefland, L. (1991). *Fractions in Realistic Mathematics Education. A paradigm of developmental research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Streefland, L. (1993). Fractions: A Realistic Approach. In T. Carpenter, E. Fennema & T. Romberg (Eds.), *Rational Numbers: An Integration of Research*. pp. 289-325. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2004). Understanding the structure of rational numbers: A conceptual change approach. In L. Verschaffel and. Vosniadou (Eds.), *Conceptual Change in Mathematics Learning and Teaching*, Special Issue of Learning and Instruction, 14, pp. 453-467.
- Υψιλανδης, G. (2001). Evaluation of Internet-based Materials for Language Learning. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Ε.Τ.Π.Ε. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Σύρος.
- Αλιβίζος, Σ. & Βρατσάλης, Κ. (2013). *Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Μέσων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Δημητριάδης, Δ. & Σολομωνίδου, Χ. (1997). Ανάπτυξη ενός προγράμματος πολυμέσων για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών νεαρών μαθητών σε σχέση με τα κλάσματα. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καφούση, Σ. & Ντζιαχρήστος, Β. (2000). Ο ρόλος του εποπτικού υλικού στη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, Vol 25 (No 1), 62-72.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Β. (2002). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπούφη, Α. (1995). Μία προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας των Μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, Vol 25 (No 1), 49-65.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταφυλίδου, Σ. (2001). *Μαθηματικές Έννοιες και Διαδικασίες Μάθησης: Η Ανάπτυξη της Έννοιας του Κλάσματος* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο και διαρκώς μεταβαλλόμενο ηλεκτρονικό περιβάλλον

Σταυρόπουλος Σταύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., stayros70@gmail.com

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις οι οποίες έλαβαν χώρα κυρίως τις δυο τελευταίες δεκαετίες στο γεωγραφικό χώρο της Ευρώπης είχαν σαν αποτέλεσμα την ακύρωση παγιωμένων μέχρι τότε αντιλήψεων που σχετίζονταν με την έννοια του εθνικού. Πλέον το μεγαλύτερο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας προσδιορίζεται από παγκόσμιες διεργασίες, που ακυρώνουν εθνικές κουλτούρες, οικονομίες και σύνορα αναδεικνύοντας μια νεοφιλελεύθερη παγκόσμια οικονομία η οποία καθοδηγείται από τις ανεξέλεγκτες δυνάμεις της αγοράς. Οι παραπάνω ευρωπαϊκές διεργασίες και εξελίξεις μοιραία επέφεραν την ανάγκη εφαρμογής μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής διαμέσου της σύγκλισης των εγχώριων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η συγκεκριμένη σύντομη μελέτη πραγματεύεται αυτό ακριβώς το θέμα και συνάμα ερευνά τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, την κατανόηση της πολιτικής του «εκπαιδευτικού δανεισμού», την αναγνώριση του συγκριτικού ρόλου της παιδείας στην παγκόσμια-ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς και το ρόλο της τεχνολογίας στο σημερινό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνία της γνώσης, ηλεκτρονική δημοκρατία, συγκριτική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός δανεισμός

Εισαγωγή

Η πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού την προηγούμενη δεκαετία, επέφερε στις ευρωπαϊκές χώρες κυρίως, μια μεγάλη μετακίνηση και ανάμιξη λαών, αλλοιώνοντας σε μεγάλο βαθμό τη σύσταση του εθνικού πληθυσμού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός νέου πληθυσμιακού μωσαϊκού στις χώρες της Ευρώπης και την αλλαγή ευρωπαϊκών δομών και θεσμών. Από τη μια η αναγκαστική «αφομοίωση-ενσωμάτωση-συμπερίληψη», ή όπως διαφορετικά βαφτίστηκαν οι πολιτικές «διαχείρισης» των μεταναστών κλόνισαν σε μεγάλο βαθμό τα θεμέλια της «ευρωπαϊκής δημοκρατίας» αφού έθεσαν σε αμφισβήτηση διαχρονικές της αξίες, όπως η ισότητα, η ελευθερία λόγου και έκφρασης, η ισονομία και η πρόσβαση στο κοινωνικό κράτος και αγαθά. Από την άλλη η ταχύτατη ανάπτυξης του καπιταλιστικού συστήματος αγοράς, σε συνδυασμό με τη ραγδαία εξάπλωση των Μ.Μ.Ε. και τη χρήση του διαδικτύου δημιούργησε νέες οικονομικές συνθήκες και εκμηδένισε κάθε χωροχρονικό περιορισμό. Η συμμετοχή των πολιτών σε ηλεκτρονικές έρευνες και στατιστικές αναλύσεις εγκαίνιασε μια νέα μορφή δημοκρατίας, τη λεγόμενη «ηλεκτρονική δημοκρατία». Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να ζούμε σε μια εποχή που το κυρίαρχο στοιχείο της είναι η παγκοσμιοποίηση. Αναπόφευκτα λοιπόν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, δε θα μπορούσαν να μείνουν καθηλωμένα στα εθνικά τους σύνορα, γιατί πλέον δεν απευθύνονται σε μαθητές μιας κοινωνίας με συγκεκριμένες δυνατότητες, αλλά πρέπει να

παράγουν μορφωμένα κατάλληλα ανθρώπους οι οποίοι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες παγκοσμιοποιημένες οικονομικά και κοινωνικά συνθήκες.

Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση

Η αναγνώριση του συγκριτικού ρόλου της παιδείας στην παγκόσμια-ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, μέσω της ενασχόλησης με τις εκπαιδευτικές πολιτικές ξένων χωρών και τον λεγόμενο «εκπαιδευτικό δανεισμό» μπορεί να επιτύχει αποτελεσματικά την ανταπόκριση της παιδείας στη σημερινή αναπτυγμένη κοινωνία, την εξεύρεση των παραγωγικών δυνάμεων αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Ματθαίου, 2002). Σε διαφορετική περίπτωση, τα συστήματα εκπαίδευσης που προσπαθούν να μείνουν περιχαρακωμένα πίσω από τα στενά όρια των κρατών τους, κινδυνεύουν να οδηγηθούν σε έναν εκπαιδευτικό απομονωτισμό (Ζμάς, 2007).

Στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης και πολυμορφικής κοινωνίας γνώσης, όπου σε δεύτερη μοίρα επέρχεται η κατανόηση του εθνικού στοιχείου, κρίνεται απαραίτητη η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Γκίβαλος, 2000 & Μπουζάκη, 2007).



Η αναζήτηση ξένων εκπαιδευτικών προτύπων ταυτίζεται λανθασμένα πολλές φορές με την προσδοκία για βελτίωση του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης. Σε αυτή τη λογική, αντιγράφονται και εφαρμόζονται σε χώρες εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και η διαφορετική κουλτούρα των λαών. Σύμφωνα με τον Ζμά (2007), απαραίτητο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι πρώτα από όλα η κατανόηση της πολιτικής του «εκπαιδευτικού δανεισμού» και των διαδικασιών προσαρμογής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στις υπάρχουσες δομές των εθνικών συστημάτων. Η εκπαιδευτική πολιτική για να έχει πιθανότητες επιτυχίας θα πρέπει να χαράσσεται σε τρία επίπεδα. Στο διεθνές, το κρατικό και το τοπικό. Κάθε ένα από αυτά έχει τη δική του βαρύτητα και αξία, αν και οι στόχοι τους αποκλίνουν συχνά μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2002), στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαία η αντιπαραβολή (σύγκριση) των εγχώριων εκπαιδευτικών συστημάτων με τα συστήματα άλλων χωρών.

Η αντιπαραβολή αυτή των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων αναπόφευκτα δημιούργησε έναν νέο ερευνητικό κλάδο στην εκπαίδευση, τη **Συγκριτική Εκπαίδευση**, η οποία ασχολείται με τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν ένα ή περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα συγκρίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους σε δυο ή περισσότερες περιοχές, χώρες ή ηπείρους ή σε παγκόσμιο επίπεδο, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του μοναδικού χαρακτήρα του κάθε φαινομένου μέσα στο δικό του εκπαιδευτικό σύστημα, την εύρεση αξιόπιστων γενικεύσεων, τη βελτίωση της εκπαίδευσης και τέλος τη σχετική ενημέρωση όσων ασχολούνται με τις παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις και την προώθηση της γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης (Πανταζή, 2005).

Στην προσπάθειά τους όχι μόνο να προωθήσουν τις δικές τους θέσεις αλλά και να πείσουν τους άλλους για την αναγκαιότητα της εφαρμογής τους, όλοι αυτοί που εμπλέκονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας, χρησιμοποιούν **το συγκριτικό επιχείρημα**, στο οποίο όποιος αναφέρεται επικαλείται τη διεθνή εμπειρία και πρακτική (Αγγελίδης-Χατζησωτηρίου, 2013).

Το συγκριτικό επιχείρημα πρέπει να χρησιμοποιείται και ως μέσο πολιτικής πειθούς, χωρίς να γίνεται ατεκμηρίωτη εξαγωγή συμπερασμάτων (Βασιλόπουλος & Σταμέλος, 2004). Παρομοίως, με κατάλληλη χρήση του εκπαιδευτικού συγκριτικού επιχειρήματος για ένα αποτελεσματικό μέσο πειθούς, αποκαλύπτονται τυχόν οικονομικές ανισότητες στις εκπαιδευτικές πολιτικές, δημιουργούνται προοπτικές συνεργασίας Βορρά-Νότου καθώς και ένας πιο δίκαιος καταμερισμός του οικονομικού και πνευματικού πλούτου (Πανταζή, 2005).

Επομένως, η αναγνώριση του συγκριτικού ρόλου της παιδείας στην παγκόσμια-ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, μέσω της ενασχόλησης με τις εκπαιδευτικές πολιτικές ξένων χωρών, μπορεί να επιτύχει αποτελεσματικά την ανταπόκριση της παιδείας στη σημερινή αναπτυγμένη κοινωνία, την εξεύρεση των παραγωγικών δυνάμεων αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Ματθαίου, 2002). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Eckstein η πράξη της σύγκρισης είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη σκέψη (Ρήγα, 2002).



Η ανάγκη για την καθιέρωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής βρήκε στην αρχή αρκετά εμπόδια κυρίως λόγω του φόβου από πλευράς κρατών για την απώλεια της εθνικής τους κυριαρχίας. Από τη μια η καταγκιστική αλλοίωση του μαθητικού

δυναμικού λόγω της εισροής εκατομμυρίων μεταναστών τις προηγούμενες δεκαετίες και από την άλλη οι πιέσεις της ενιαίας αγοράς και τα οφέλη διακρατικών συνεργασιών όπως η ανταλλαγή εκπαιδευτικών επισκέψεων και εμπειριών, μετρίασαν τους όποιους ενδοιασμούς. Έτσι, έχουμε μια σειρά από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από την πλευρά της ευρωπαϊκής ένωσης (Σύνοδος Στοκχόλμης 1975, ψήφισμα για την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση Μάιος 1988, Πράσινη Βίβλος 1993, Συνθήκη του Μάαστριχ 2000, Λευκή βίβλος 1995, στατιστικοί πίνακες ΟΟΣΑ, συμβούλιο Λισαβόνας 2001). Οι παρεμβάσεις αυτές βασίζονται στο γεγονός ότι, στα πλαίσια μιας νέας τάξης πραγμάτων που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση, η εκπαίδευση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο στόχος τους είναι από τη μια η παροχή γενικής παιδείας, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και από την άλλη η ανάδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης παγκοσμίως, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με τη μέγιστη κοινωνική συνοχή (Ζμας, 2013).

Ηλεκτρονική δημοκρατία και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Τσιαντή (2003), η λεγόμενη **ηλεκτρονική δημοκρατία** αφορά αφενός στην εύκολη και αποτελεσματική πρόσβαση στην πληροφορία και στη διασπορά της που επιτυγχάνεται μέσω των τεχνολογιών δικτύωσης των υπολογιστών και αφετέρου κυρίως στη δυνατότητα της ηλεκτρονικής ψήφου μέσω της αντίστοιχης διενέργειας πολλαπλών γκάλοπ, δημοψηφισμάτων, ψηφοφοριών και εθνικών ή περιφερειακών εκλογών, που μπορεί να γίνουν με ένα μόνο κλικ.



Το πλεονέκτημα που προσφέρει η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία (χρήση διαδικτύου) έναντι των άλλων μέσων επικοινωνίας, είναι η αμφίδρομη και πολλές φορές ισότιμη συμμετοχή σε έναν ανοιχτό δημόσιο διάλογο, με ταυτόχρονη ανταλλαγή μηνυμάτων, πληροφοριών, επιχειρημάτων ή δυνητικών συζητήσεων.

Ο Tofler (1995) [όπως παρατίθεται στον Τσιαντή (2003)], υποστηρίζει ότι δεν υφίστανται πλέον οι παλιοί επικοινωνιακοί περιορισμοί και η σύγχρονη τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα άμεσης συμμετοχής των πολιτών σε κάθε τομέα και στάδιο διαμόρφωσης και λήψης πολιτικών αποφάσεων. Φτάνει δε και στο σημείο να συσχετίσει αυτή τη

μορφή έκφρασης των πολιτών με την άμεση έκφραση των πολιτών της κλασικής αθηναϊκής δημοκρατίας.



Οι πολίτες σήμερα δεν νοούνται πολίτες μιας συγκεκριμένης οριοθετημένης με σύνορα περιοχής, αλλά νοούνται ως **πολίτες του κόσμου** ενός παγκόσμιου **πλανητικού χωριού**, στο οποίο δεν υπάρχουν μόνο οι λίγοι πλούσιοι και πολλοί φτωχοί αλλά υπάρχουν και οι πολλοί **αναλφάβητοι του κυβερνοχώρου**. Εύλογα λοιπόν γεννάται ο αντίλογος σε όσους υποστηρίζουν τη λεγόμενη ηλεκτρονική δημοκρατία, τι σόι δημοκρατία είναι αυτή, αφού αποκλείεται από τη συμμετοχή ένας μεγάλος αριθμός ατόμων οι οποίοι δεν έχουν ούτε τις απαραίτητες γνώσεις ούτε και τη δυνατότητα χρήσης των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας; Όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι η παγκόσμια κατανομή των τεχνολογιών του κυβερνοχώρου συμβαδίζει κατά μεγάλο ποσοστό με τις μεγάλες κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες της εποχής μας.

Το «έλλειμμα» αυτό καλείται να καλύψει η εκπαίδευση. Μια σημαντική καινοτόμο δυνατότητα που προσφέρει η χρήση των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας είναι η πρόσβαση στη γνώση ανθρώπων από όλα τα σημεία του πλανήτη, μέσω των ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών και προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση (E-Learning).

Το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας», [όπως αυτό παρατίθεται στην Υφαντή (2010)] το οποίο υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2001, οραματίστηκε μια κοινωνία με περισσότερο αποδοτικό και ανταγωνιστικό μέλλον. Οι στρατηγικές επιλογές του προγράμματος συνοψίζονται:

- Στην εξυπηρέτηση του πολίτη και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής με παρεμβάσεις στη Δημόσια Διοίκηση, την παιδεία, την υγεία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τις μεταφορές και την ευρυζωνικότητα
- Στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στη διείσδυση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας
- Στην απελευθέρωση των τηλεπικοινωνιών
- Στην καθολικότητα της πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες και στην κοινωνική δικαιοσύνη

- Στη δημιουργία υποδομών και υπηρεσιών
- Στην εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία και στις δράσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης

Ένα ακόμα πρόγραμμα το οποίο υπογράφηκε μεταξύ της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποιήθηκε την εξαετία 2000-2006 είναι το πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ II (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση) με στόχο να ανταποκριθεί η Ελλάδα στις προκλήσεις που διαμορφώνονται διεθνώς με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, μετατρέποντάς τες σε ευκαιρίες ανάπτυξης και ποιότητας ζωής.

Οι τρεις κύριοι στόχοι του προγράμματος, όπως αυτοί αναφέρονται στη σύνοδο της Λισαβόνας (2001), είναι:

1. Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης
2. Πρόληψη και θεραπεία κοινωνικού αποκλεισμού
3. Συνδιαμόρφωση ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου παιδείας και εργασίας



Πηγή: (<http://www.epeaek.gr>)

Στις μέρες μας υλοποιείται το πρόγραμμα ΕΣΠΑ σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση το οποίο έχει χρονικό ορίζοντα υλοποίησης μέχρι το Δεκέμβριο του 2020. Το πρόγραμμα αυτό «...εξασφαλίζει ότι η συνδρομή από τα Ταμεία συμβαδίζει με τις κοινωνικές στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές για τη συνοχή και προσδιορίζει το σύνδεσμο μεταξύ των κοινοτικών προτεραιοτήτων αφενός και του εθνικού προγράμματος μεταρρυθμίσεων αφετέρου». Πηγή: (<http://www.espa.gr>)

Σύνοψη

Σίγουρα στις μέρες μας οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν είναι ταχύτατες. Ένα νέο παγκόσμιο τοπίο διαμορφώνεται και οι χώρες βγαίνουν από τα στενά όρια των συνόρων τους για να συναντηθούν σε μια παγκόσμια κοινωνία στην οποία οι ανθρώπινες σχέσεις μπαίνουν σε μια νέα βάση, η δημοκρατία με την παλιά της μορφή δοκιμάζεται, οι νέες οικονομικές συνθήκες διευρύνουν το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών, αλλά και σε μια κοινωνία γνώσης και πληροφορίας στην οποία η εκπαίδευση προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην ευρωπαϊκή και στην διαπολιτισμική της διάσταση. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2004), οι θιασώτες της παγκοσμιοποίησης προσδοκούν ότι με αυτή θα επέλθει η κατάργηση των αποστάσεων, η πτώση των συνόρων και η βαθμιαία προσέγγιση των ανθρώπων μέσα από τη συνειδητοποίηση των κοινών αξιών και της κοινής μοίρας. Παρόλο που στις μέρες μας το κόστος αγοράς και χρήσης των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας έχει μειωθεί κατά πολύ, υπάρχουν ακόμα πολλοί

άνθρωποι οι οποίοι δεν έχουν πρόσβαση σε αυτά. Ο Τσιαντής (2003) υποστηρίζει ότι αν η εξέλιξή τους αφεθεί στο αόρατο χέρι των δυνάμεων της οικονομίας, το πιθανότερο είναι –λόγω του διεθνούς συσχετισμού δυνάμεων σε επίπεδο κεφαλαίου και των συγκεκριμένων σχέσεων ιδιοκτησίας- να υπονομευθεί η τελική δυνατότητα δημοκρατικής αξιοποίησης αυτών των τεχνολογιών, αντί η καλλιέργεια της να λάβει – όπως θα όφειλε μια πραγματική δημοκρατία- συστηματικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, Πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βασιλόπουλος, Α. & Σταμέλος, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική: συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκίβαλος, Μ. (2000). Παγκοσμιοποίηση- έθνος/κράτος-κοινωνική διάρθρωση. Στο *Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό*, Πρακτικά του Β' Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα 2-4 Ιουνίου, Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΠΤΔΕ), Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (2002). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*. (Τόμος Ι). Ματθαίου.
- Μπουζάκη, Σ. (2004) *Παγκοσμιοποίηση & Εκπαίδευση. κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκη, Σ. (2007). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι–Εκπαιδευτικά Συστήματα, Σύγχρονες Στάσεις στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζή, Β. (2005). Η συγκριτική εκπαίδευση και η σημασία της. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, XXXX.
- Ρήγα, Α. (2002). *Σύγχρονα εκπαιδευτικά Συστήματα*. (6^η εκδ.) (Τόμος Α). Αθήνα: Ρήγα.
- Τσιαντής, Γ. (2003). *Το αίτημα της άμεσης δημοκρατίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Προς μια ηλεκτρονική δημοκρατία*; Αθήνα: Ιωνία.
- Υφαντή, Α. (2010). *Παγκοσμιοποίηση & Εκπαίδευση: Διερεύνηση μιας συνύπαρξης*. Πάτρα. Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. 2^ο Συνέδριο.

Ιστοσελίδες

Ανάκληση από : (<http://www.epaek.gr>) Ημερομηνία προσπέλασης 15/11/2018

Ανάκληση από: (<http://www.espa.gr>) Ημερομηνία προσπέλασης 15/11/2018

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Δρ Παναγιώτης Ε. Τζαβάρας

Ακαδημαϊκός, Προσωπικό Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

Περίληψη

Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.) για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί σύγχρονη πρακτική που προσελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον, αναφορικά, κυρίως, με τις επιζητούμενες συμβατότητες και το βαθμό αποδοχής της. Τα Μ.Κ.Δ. στην ψηφιακή εποχή προσφέρουν συνεχώς αυξανόμενες δυνατότητες για κριτική ανάλυση, ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων και πληροφοριών σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών μονάδων, άνοιγμα στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, ενεργό συμμετοχή στην παραγωγή της γνώσης και στην πρόσβαση στον παγκόσμιο ανοιχτό ψηφιακό πλούτο των ιδεών και των καινοτομιών. Στην «Εποχή της Πληροφορίας μιας Δικτυωμένης Κοινωνίας» όλοι δημοσιεύουν και επικοινωνούν με αναρίθμητους τρόπους και Μέσα, συνεπώς η εκπαίδευση στην ορθή δημοσίευση, τεκμηρίωση, επιχειρηματολογία και χρήση των Μέσων έχει σημαντική παιδαγωγική αξία. Το φαινόμενο της κοινωνικής δικτύωσης μέσω Διαδικτύου στην εποχή μας έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις και έχει αποκτήσει μεγάλη ισχύ σχεδόν σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς μας όπως ενημέρωση, διασκέδαση, πολιτική, οικονομία, εμπόριο, εκπαίδευση. Εκατομμύρια άνθρωποι καθημερινά από όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, από διάφορες ηλικίες, κοινωνικά στρώματα, μορφωτικό επίπεδο κλπ. χρησιμοποιούν τα Μ.Κ.Δ. για να εκπαιδευτούν, να επικοινωνήσουν, να ενταχθούν σε διάφορες ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, να διασκεδάσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους με έναν τρόπο που στο παρελθόν δεν μπορούσαν ούτε να τον φανταστούν. Ποιος είναι όμως ο ρόλος των Μ.Κ.Δ. στην εξ Αποστάσεως εκπαίδευση; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης μέσω των Μ.Κ.Δ.; Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας προσπαθούμε να αναδείξουμε τον ρόλο του Διαδικτύου και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ Αποστάσεως εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, επικοινωνία, συνεργασία, αλληλεπίδραση, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της κοινωνικής δικτύωσης μέσω Διαδικτύου στην εποχή μας έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις και έχει αποκτήσει μεγάλη ισχύ σχεδόν σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς μας όπως ενημέρωση, διασκέδαση, πολιτική, οικονομία, εμπόριο, εκπαίδευση. Εκατομμύρια άνθρωποι καθημερινά από όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, από διάφορες ηλικίες, κοινωνικά στρώματα, μορφωτικό επίπεδο κλπ. χρησιμοποιούν τα Μ.Κ.Δ. για να επικοινωνήσουν, να ενταχθούν σε διάφορες ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, να διασκεδάσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους με έναν τρόπο που στο παρελθόν δεν μπορούσαν ούτε να τον φανταστούν. Τα Μ.Κ.Δ. στο διαδίκτυο

αναπτύχθηκαν μετά τη μετάβαση από το λεγόμενο Web 1.0, όπου ο χρήστης απλά επισκεπτόταν σελίδες χωρίς μεγάλες δυνατότητες δικής του συνεισφοράς, στο Web 2.0. Με το Web 2.0 δίδεται η δυνατότητα άμεσης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των χρηστών (Boikos, Moutsoulas, & Tsekeris, 2014). Η εμφάνισή του, στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας, άλλαξε τα δεδομένα σε σχέση με την ικανοποίηση των σύγχρονων επικοινωνιακών αναγκών και οδήγησε στη δημιουργία και ταχύτατη εξάπλωση των Μ.Κ.Δ..

Σύγχρονες έρευνες επικεντρώνονται στην εκθετική ανάπτυξη των Μ.Κ.Δ. και στην ολόένα αυξανόμενη αξιοποίηση τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ειδικότερα, στο χώρο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) η επικοινωνία, η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (καθηγητές, φοιτητές, κ.α.), αλλά και άλλων εμπλεκόμενων όπως εταιρειών, οργανισμών κλπ. αποτελούν θέματα ζωτικής σημασίας.

Η έννοια της εξΑΕ έχει συνδεθεί στην Ελλάδα με αυτή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης κυρίως λόγω του γεγονότος ότι εισήχθη στη χώρα μέσω της ίδρυσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η Ανοικτή Εκπαίδευση αναφέρεται σε μια εναλλακτική εκπαιδευτική διαδικασία, απαλλαγμένη από τους περιορισμούς που θέτει η τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το ιδεώδες της Ανοικτής Εκπαίδευσης, κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στη μόρφωση η οποία θα πρέπει να διατίθεται δια βίου. Αυτό προϋποθέτει την παροχή ευκαιριών και πρόσβασης την εκπαιδευτική διαδικασία από μέρους των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ωστόσο, το μεγαλύτερο εμπόδιο στην αύξηση ευκαιριών και στην ελεύθερη πρόσβαση είναι η απαίτηση της φυσικής παρουσίας των εκπαιδευομένων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Για το λόγο αυτό, η Ανοικτή Εκπαίδευση εφαρμόζει την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ή διαφορετικά, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί μέρος της Ανοικτής Εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχει ο περιορισμός χώρου, χρόνου και ρυθμού μελέτης.

Η εξΑΕ είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να διεξάγεται σε απομακρυσμένο περιβάλλον και αυτός είναι ο λόγος που την κάνει πιο ευέλικτη. Στην ανοιχτή εξΑΕ η διδασκαλία και η μάθηση είναι διαδικασίες που συντελούνται ανεξάρτητα η μία από την άλλη, καθώς η μάθηση επιτυγχάνεται έπειτα από προσωπική μελέτη του διδακτικού υλικού. Επιπλέον, σημαντικό συστατικό που θα οδηγήσει στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών, είναι η υποστήριξη του εκάστοτε φοιτητή που παρακολουθεί ένα πρόγραμμα σπουδών από απόσταση.

Η ανοιχτή εξΑΕ χαρακτηρίζεται από την εξατομικευμένη διδασκαλία και την αυτονομία του σπουδαστή. Και ενώ αυτό, πριν κάποια χρόνια, σήμαινε απομόνωση και απουσία αλληλεπίδρασης των φοιτητών μεταξύ τους και των φοιτητών με τον εκάστοτε καθηγητή, πλέον στη σημερινή έχει αλλάξει εξαιτίας των Μ.Κ.Δ..

Με την ραγδαία δε είσοδο των Τεχνολογιών της πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση η εξΑΕ μπορεί να θεωρηθεί το κύριο εργαλείο επικοινωνίας. Όπως σημειώνεται και στον Τίγκα (2016), η εξέλιξη της εξΑΕ πραγματοποιήθηκε παράλληλα με τη βελτίωση των τεχνολογιών που συμβάλουν στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι νέες τεχνολογίες και το Διαδίκτυο ειδικότερα, αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα σε αυτή την εξέλιξη, καθώς είναι μέχρι και σήμερα τα κύρια εργαλεία που βοηθούν τους σπουδαστές και τους καθηγητές εξΑΕ προγραμμάτων να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν. Σε κάθε όμως περίπτωση οι δύο έννοιες, αυτή της εξΑΕ και της ΑεξΑΕ δεν ταυτίζονται και στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά μόνο στην πρώτη.

Όπως προαναφέραμε, η εξΑΕ αναπτύσσεται και εξελίσσεται παράλληλα με την εξέλιξη της τεχνολογίας. Τα Μ.Κ.Δ. είναι εργαλεία δημιουργίας διαδικτυακών κοινοτήτων στις οποίες εντάσσονται άτομα με κοινά ενδιαφέροντα. Τα πιο δημοφιλή από αυτά (Facebook, Twitter, Instagram κ.α) εξυπηρετούν εκατομμύρια χρήστες που έχουν δημιουργήσει λογαριασμούς στις ιστοσελίδες τους. Η διαφοροποίησή τους από τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης βρίσκεται στο ότι εκτός από τη δημοσιοποίηση υλικού, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν και να συνεργάζονται.

Στο Διαδίκτυο προσφέρονται εκατοντάδες Μ.Κ.Δ. και καθώς η χρήση τους αυξάνεται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, πολλοί επιστήμονες προσπάθησαν να τα κατηγοριοποιήσουν χρησιμοποιώντας διαφορετικά κριτήρια.

Η πιο αποτελεσματική κατηγοριοποίηση επιχειρήθηκε από τον Zhang (2010), ο οποίος στην έρευνα του «Social Media and Distance Education» διακρίνει τα Μ.Κ.Δ. σε έξι βασικές κατηγορίες. Αναλυτικότερα:

1^η: Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Networks), όπως το Facebook, MySpace, το Bebo, το Google+ και το LinkedIn.

2^η: Μέσα Κοινωνικής Σελιδοσήμανσης (social bookmarking ή social tagging), όπως τα Digg, Delicious, CiteULike, Google Reader, StumbleUpon

3^η: Ιστοσελίδες Συνεργατικής Συγγραφής (collaborative authoring), όπως Wikipedia, Google Docs.

4^η: Ιστοσελίδες Μοιράσματος Πολυμέσων (multimedia sharing), δημιουργούν κοινότητες στις οποίες οι χρήστες τους οργανώνουν και μοιράζονται συγκεκριμένα είδη περιεχομένου που μπορούν να είναι φωτογραφίες, βίντεο, μουσική ή και άλλου είδους καλλιτεχνικά έργα, με πιο δημοφιλείς τα YouTube, Flickr, deviantArt, Vimeo, Slideshare.net, Scribd, Spotify, SoundCloud

5^η: Ιστολόγια (blogs, micro-blogging), είναι ατομικές ή ομαδικές ιστοσελίδες στις οποίες μπορεί κάποιος να αναρτήσει περιεχόμενο που συνήθως εμφανίζεται σε αντίστροφη χρονολογική σειρά. Μπορούν να περιέχουν κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο και να

καλύπτουν ποικίλα θέματα, όπως προσωπικά, κοινωνικά, επιστημονικά και θέματα επικαιρότητας. Παραδείγματα αποτελούν τα Blogger, WordPress, LiveJournal, ExpressionEngine, Typad, καθώς και το ελληνικό Pathfinder Blogs. Το Twitter είναι το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα micro-blogging, ενώ micro-blogging.

6^η: Διαδικτυακές τηλεδιασκέψεις (Web conferencing), όπως τα WebEx, GoToMeeting, DimDim.

Σύμφωνα με την πολύ πρόσφατη στατιστική έρευνα «Digital in 2020», περίπου 3,8 δισεκατομμύρια είναι οι εγγεγραμμένοι χρήστες από όλες τις ηπείρους και από όλες τις ηλικιακές ομάδες σε κάποια ΜΚΔ όπως το Facebook, το Twitter, το Instagram κ.ά. με αυξανόμενο, μάλιστα, ρυθμό. Οι ιστότοποι αυτοί αποτελούν βασικές περιοχές εξερεύνησης ταυτότητας και αυτοέκφρασης, καθώς προσφέρουν την ευκαιρία στους χρήστες τους να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, να την κοινοποιήσουν σε ένα μεγάλο ακροατήριο και να λάβουν ανατροφοδότηση, όπως ισχυρίζονται σε άρθρο τους οι Cachia, Comprano & Da Costa (2007 : 1179-1203).

Τα Μ.Κ.Δ. στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξΑΕ, η οποία λόγω της φύσης της υιοθέτησε νωρίς τις ασύγχρονες επικοινωνιακές λύσεις που προσέφερε το Διαδίκτυο, ενσωμάτωσε συνεργατικές πρακτικές του Web 2.0, όπως είναι και τα Μ.Κ.Δ.. Η διαδικτυακή συνεργατική μάθηση ευνοείται από το γεγονός ότι στους «ψηφιακές πλατφόρμες» εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν διάλογο και να συνεργαστούν σύγχρονα και ασύγχρονα.

Τα Μ.Κ.Δ. είναι εύκολο να υποστηρίξουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και την ανάδειξη νέων τύπων συνεργατικότητας, δεδομένου ότι διαθέτουν τα κατάλληλα στοιχεία γι' αυτό, όπως είναι η δυνατότητα άμεσου διαμοιρασμού αρχείων, η εύκολη χρήση τους και η ποικιλία επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών ευκαιριών που προσφέρουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Η σχέση των Μ.Κ.Δ. με την εκπαίδευση και, γενικότερα, με την εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερις κατευθύνσεις:

- *Αναθεωρείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, σχετικά με την διδασκαλία, την κατάρτιση και την πιστοποίησή τους, εξαιτίας του πλήθους των πληροφοριών και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσω των Μ.Κ.Δ..*
- *Όλο και περισσότερα άτομα έχουν την ανάγκη να εργάζονται, να μαθαίνουν και να σπουδάζουν εξ αποστάσεως. Σε αυτό συμβάλει το Διαδίκτυο και τα Μ.Κ.Δ., που προσφέρουν γρήγορή και εύκολη πρόσβαση στο περιεχόμενο και στις απαραίτητες πληροφορίες.*
- *Επικρατεί όλο και περισσότερο η αντίληψη της αποκέντρωσης και της εύκολης πρόσβασης στις υπηρεσίες, από οποιοδήποτε σημείο κι αν βρίσκεται ένα άτομο, καθώς*

οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στηρίζονται, κυρίως, στην τεχνολογία σύννεφου (Cloud-based computing).

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των Μ.Κ.Δ. στην εκπαίδευση

Οι υποστηρικτές της χρήσης των Μ.Κ.Δ. αναφέρουν ότι πλέον είμαστε τόσο εξοικειωμένοι με τα Μ.Κ.Δ. που αποτελούν μέρος της καθημερινότητά μας. Επιπρόσθετα, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, τα Μ.Κ.Δ. εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία, επιτρέποντας στους διδάσκοντες και τους διδασκομένους να ανταλλάσσουν ιδέες, να επικροτούν τη συνεργασία και τη συζήτηση και να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν αξιοποιώντας τέτοιες κοινωνικές πλατφόρμες.

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Μ.Κ.Δ. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά. Αρχικά, τα Μ.Κ.Δ. αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης και έναν τρόπο ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να νιώθουν πιο άνετα και να εκφράζονται ελεύθερα σε ένα φιλικό περιβάλλον. Ένα δεύτερο πλεονέκτημα με τη χρήση των Μ.Κ.Δ. στην εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι συμβάλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Οι εκπαιδευτές μπορούν να απαντούν στις απορίες των εκπαιδευόμενων, να αναθέτουν εργασίες για το σπίτι, να σχεδιάζουν τα μαθήματα, να στέλνουν μηνύματα και ενημερώσεις, να προγραμματίζουν ή να ανακοινώνουν επερχόμενα συμβάντα και να μοιράζονται ψηφιακό υλικό.

Στον αντίποδα όλων των παραπάνω πλεονεκτημάτων, οι επικριτές των Μ.Κ.Δ. έρχονται να αντιπαραθέσουν τα μειονεκτήματά τους, ή αλλιώς, τους κινδύνους που κρύβει η χρήση των Μ.Κ.Δ. στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτούς, οι νέες τεχνολογίες δεν θεωρούνται συχνά κατάλληλες για να επιτευχθεί μάθηση ή τουλάχιστον είναι λιγότερο αποτελεσματική συγκριτικά με την δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Ας αναφέρουμε μια σειρά από μειονεκτήματα της χρήσης των Μ.Κ.Δ. στην μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά, μία κοινή καταγγελία των διδασκόντων είναι ότι τα Μ.Κ.Δ. αποσπούν την προσοχή των διδασκομένων. Εργαλεία όπως το Facebook και το Instagram, αποσυντονίζουν τους μαθητές από τη συμμετοχή στην τάξη και διαταράσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ενώ τα Μ.Κ.Δ. παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να συνδεθούν μεταξύ τους, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όπλο για κακόβουλη συμπεριφορά. Τέλος, τα Μ.Κ.Δ. μπορούν να θεωρηθούν ότι αποτρέπουν τη διαπροσωπική επικοινωνία των ατόμων. Αυτή η ψηφιακή μορφή επικοινωνίας, διαμορφώνει ένα περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης και αισθήματος ασφάλειας και, κατά συνέπεια, τους οδηγεί στην απομόνωση και στην αποξένωση.

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εξΑΕ, έχει αναδιαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό τόσο τις διαδικασίες όσο και το περιεχόμενο των περισσότερων εξΑΕ προγραμμάτων. Ωστόσο, η εξΑΕ και, ιδιαίτερα, οι μορφές της που επικεντρώνονται στην ενίσχυση της ατομικής

ελευθερίας, συχνά θεωρούνται και χαρακτηρίζονται ως μοναχικός τρόπος μάθησης. Αυτός ο τρόπος, μπορεί να μειώσει τα κίνητρα μάθησης πολλών, οι οποίοι δεν έχουν την κατάλληλη εμπειρία και δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Επιπλέον, μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με ζητήματα προσβασιμότητας στο εκπαιδευτικό υλικό και σε πληροφορίες. Συνεπώς, η παροχή μέγιστης ελευθερίας στους εκπαιδευόμενους, η ευκαιρία δημιουργίας κοινότητας και η αμοιβαία υποστήριξη, αποτελεί πρόκληση για την εξΑΕ.

Συμπεράσματα

Την τελευταία δεκαετία η εμφάνιση των Μ.Κ.Δ. έχει φέρει επανάσταση στα εργαλεία επικοινωνίας, ενημέρωσης και διδασκαλίας (μάθησης). Τα Μ.Κ.Δ. μέσω του Διαδικτύου και των έξυπνων κινητών τηλεφώνων, παρέχουν προσβασιμότητα σε έναν τεράστιο αριθμό ατόμων.

Σαν φυσικό επακόλουθο, η επιρροή των Μ.Κ.Δ. στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης αυξάνεται χρόνο με το χρόνο και οι εφαρμογές τους μπορούν να ενισχύσουν το υλικό της τάξης, να επηρεάσουν θετικά τις συζητήσεις, τη συνεργατική εργασία, κ.λπ.

Τα Μ.Κ.Δ. εισάγουν εργαλεία και υλικό στην εκπαιδευτική κουλτούρα που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη διάσπαση των καθιερωμένων ρουτινών και να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να λάβουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις τους. Άλλωστε, το ζητούμενο στην εξΑε είναι αλληλεπίδραση.

Εξάλλου, η νέα γενιά των εκπαιδευόμενων εισέρχεται στην εκπαίδευση με ισχυρές δεξιότητες χρήσης των Μ.Κ.Δ. αλλά και των νέων τεχνολογιών γενικότερα, μια κατάσταση που προφανώς διευκολύνει την εισαγωγή νέων τεχνικών, υποστηρικτικών προς τη διδασκαλία

Τα Μ.Κ.Δ. είναι εύκολο να υποστηρίξουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και την ανάδειξη νέων τύπων συνεργατικότητας, δεδομένου ότι διαθέτουν τα κατάλληλα στοιχεία γι' αυτό, όπως είναι η δυνατότητα άμεσου διαμοιρασμού αρχείων, η εύκολη χρήση τους και η ποικιλία επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών ευκαιριών που προσφέρουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι, τα Μ.Κ.Δ. μετατοπίζουν το κέντρο της μάθησης και της διδασκαλίας από τον έναν εκπαιδευόμενο σε μία ομάδα εκπαιδευόμενων, ενισχύοντας την ατομική μάθηση μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Από την άλλη μεριά, όμως, η χρήση των Μ.Κ.Δ., μπορεί να μετατραπεί σε απειλή, αφού υπάρχει περίπτωση να χαθεί ο έλεγχος τους από τους εκπαιδευτές και να προκληθεί διαταραχή. Συνήθως, ο λόγος που προκαλείται αυτή η διαταραχή είναι η περισσότερη εξοικείωση που έχουν οι εκπαιδευόμενοι με τις νέες τεχνολογίες και τα Μ.Κ.Δ., σε αντίθεση με τους εκπαιδευτές τους, που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boikos, C., Moutsoulas, K., & Tsekeris, C. (2014). The Real of the Virtual: Critical Reflections on Web 2.0. *tripleC*, 12(1), pp. 405-412. Retrieved 12 23, 2014, Τίγκα (2016)
- Zhang, J. (2010). Social Media and Distance Education. UMUC Digital Repository. Ανάκτηση 12 23, 2014, από : <http://cdm16240.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p16240coll5/id/56>
- Cachia, Compano & Da Costa (2007). Grasping the potential of online social networks for foresight, *Technological Forecasting and Social Change*, 74 (8), σελ.1179-1203
- Nabi, R. L., Prestin, A., & So, J. (2013). Facebook friends with (health) benefits? Exploring social network site use and perceptions of social support, stress, and well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 10, 721–727. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2012.0521>
- Ellison, N., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “Friends”. Social Capital and College students’ use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, σελ. 1143-1168
- Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χ., & Παπαδοπούλου, Π. (2013). Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 5th Conference on Informatics in Education – Η Πληροφορική στην εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 11-13 Οκτωβρίου 2013. Πειραιάς
- Σαλονίκη, Μ. (2011). Οι δυνατότητες των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», (σσ. 1–5), Σύρος, 6-8 Μαΐου 2011
- Τζαβάρας Π. (2019). Τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά των χρηστών Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.) στον αστικό χώρο της Καλαμάτας. Διδακτορική διατριβή (ΕΜΠ-ΣΕΜΦΕ), σελ 22,48

Το πρόγραμμα Erasmus +

Καντάς Κωνσταντίνος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 1ης Ενότητας Σχολικών Μονάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου, kkantas@sch.gr

Περίληψη

Η ενίσχυση της «κοινωνίας της γνώσης», η ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου και της διά βίου μάθησης αποτελούν τις λέξεις-κλειδιά της στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Το έτος 2017 σηματοδότησε την 30ή επέτειο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δρομολόγησε το πρόγραμμα Erasmus, μια μακρόχρονη και παραγωγική πρωτοβουλία στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας. Το πρόγραμμα Erasmus plus είναι το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό. Το παρόν άρθρο έχει στόχο να παρουσιάσει τα αποτελέσματα του προγράμματος Erasmus plus στη σχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόγραμμα Erasmus plus, δια βίου εκπαίδευση, κινητικότητα, ανταλλαγή γνώσεων

Εισαγωγή

Ο καθένας που αποφασίζει να συμμετάσχει σε πρόγραμμα κινητικότητας εμπλουτίζει τις γνώσεις του, εργάζεται ή σπουδάζει σε ένα περιβάλλον με διαφορετικές τεχνολογίες και τεχνογνωσία, διευρύνει τους επαγγελματικούς του ορίζοντες, εξασκεί και τελειοποιεί μια ξένη γλώσσα, γνωρίζει ένα διαφορετικό πολιτισμό, καλλιεργεί την αυτονομία του, αποκτά νέους φίλους ή και μελλοντικούς συνεργάτες, προσφέρει στον εαυτό του ένα επιπλέον επαγγελματικό προσόν, αυξάνει τις δυνατότητες εξεύρεσης εργασίας στην Ελλάδα ή σε κάποια χώρα του εξωτερικού (Violano et al., 2018).

Αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Erasmus + στη σχολική εκπαίδευση

Η έρευνα EIS (Bauer & Kreuz, 2015) διερεύνησε τους λόγους κινητικότητας του προσωπικού, οι οποίοι ήταν ελαφρώς διαφορετικοί από αυτούς που δήλωσαν οι μαθητές. Όσον αφορά τα κίνητρα των μελών του προσωπικού, οι ευκαιρίες για την ενίσχυση της συνεργασίας με διεθνείς εταίρους (86%) και για την ανάπτυξη ικανοτήτων (85%) κατέχουν την υψηλότερη θέση. Η ευκαιρία να συναντηθούν νέοι άνθρωποι (84%) κατέλαβε την τρίτη θέση, όπως στην ιεραρχία των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει ότι η κοινωνική πτυχή της κινητικότητας ήταν καθοριστική για τους ερωτώμενους.

Η ευκαιρία να γνωρίσουν διαφορετικές πρακτικές μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας ήρθε στην πέμπτη θέση (79%) δίπλα στην ποιότητα του ιδρύματος υποδοχής (79%). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τον αντίκτυπο μιας τέτοιας κινητικότητας στη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών. Από την άλλη μεριά, ενώ η μετάβαση στο εξωτερικό ήταν ολοένα και πιο σημαντική για τους μαθητές να βελτιώσουν τη θέση τους στη

διεθνή αγορά εργασίας, η πτυχή της βελτίωσης των ευκαιριών για εργασία στο εξωτερικό ήταν λιγότερο εμφανής μεταξύ του προσωπικού. Η δυνατότητα αύξησης της διδασκαλίας και των γενικών ακαδημαϊκών ικανοτήτων ήταν επίσης σημαντική.

Οι εκπαιδευτικοί στην ίδια έρευνα δήλωσαν ότι η κινητικότητα σε σχέση με τη διδασκαλία τους ώθησε πολύ. Θεώρησαν ότι υπήρξε σημαντικό πλεονέκτημα για τα σχολεία που εργάζονταν. Ωστόσο, η σημαντικότερη επίδραση της κινητικότητας του προσωπικού, με το 70% του προσωπικού να συμφωνεί με αυτό, ήταν το κέρδος στη γνώση ορθών πρακτικών και νέων δεξιοτήτων κυρίως διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν επίσης ευεργετικές επιδράσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας (81%) και στη διεπιστημονική και δια-οργανωτική συνεργασία (81%) και στη διεθνή συνεργασία γενικά (91%), αλλά λιγότερες στη χρήση ΤΠΕ. Επίσης, θεωρούν ότι η κινητικότητα του προσωπικού αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της διεθνοποίησης της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα έλαβαν οφέλη για την προώθηση της ανταλλαγής εμπειριών σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους (93%) καθώς και για το κίνητρο του προσωπικού (93%). Η κινητικότητα του προσωπικού θεωρήθηκε επίσης ότι τους ενθάρρυνε να εμπλουτίσουν τα μαθήματά τους (93%). Η ποιοτική μελέτη έδειξε επιπροσθέτως ότι ο αντίκτυπος του Erasmus+ στο εκπαιδευτικό προσωπικό στηρίζεται στην ενίσχυση των διαδικασιών «Διεθνοποίηση στο σπίτι». Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι όλες αυτές οι πληροφορίες και η απόκτηση δεξιοτήτων θα είχαν αντίκτυπο όταν επέστρεφαν στην πατρίδα τους, καθώς το φαινόμενο Erasmus+ επεκτάθηκε και στους εκπαιδευτικούς που δεν ταξίδεψαν.

Κατά την εξέταση των επιπτώσεων των διαφόρων τύπων κινητικότητας, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η κινητικότητα του προσωπικού σε σχέση με τις διδακτικές εργασίες (εισερχόμενες και εξερχόμενες) θα μπορούσε να είναι πολύ αποτελεσματική στην προώθηση της διεθνοποίησης των μαθητών στο σπίτι και στον εμπλουτισμό / βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των δύο προοπτικών μπορεί να παρατηρηθεί όσον αφορά την επίδραση της κινητικότητας στην κινητοποίηση του λοιπού προσωπικού του σχολείου και στην κινητοποίηση των μαθητών. Όσον αφορά τις επιπτώσεις της κινητικότητας του προσωπικού στην κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι αυτή η κινητικότητα τους επέτρεψε να αποκτήσουν γνώσεις, συγκεκριμένη εμπειρογνωμοσύνη και δεξιότητες, να παρακινήσουν το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου να μετακινηθεί και να παρακινήσει τους μαθητές (Standley, 2015).

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις έδειξαν πως η διεθνής εμπειρία φαινόταν να βελτιώνει το βιογραφικό σημείωμα των εκπαιδευτικών και να ενισχύει τις ευκαιρίες απασχόλησης και επαγγελματικής εξέλιξής τους. Η κινητικότητα του προσωπικού Erasmus+ φάνηκε να αναπτύσσει κάποια ευρωπαϊκή ακαδημαϊκή συνείδηση που επηρέασε θετικά τους συμμετέχοντες.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το πρόγραμμα Erasmus+ ως σημαντικό κινητήριο μοχλό διεθνοποίησης. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς το πρόγραμμα είναι μακράν το μεγαλύτερο του είδους του στην Ευρώπη και μπορεί να θεωρηθεί ως το πιο σχετικό πρόγραμμα, όπως επιβεβαίωσαν και οι συνεντεύξεις στην Κεντρική και Νότια Ευρώπη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το πρόγραμμα Erasmus+ πολύ σημαντικό για τη βελτίωση των σχέσεων με τους ομοτίμους του εξωτερικού (85%), για την τόνωση της συνεργασίας και των κοινών σχεδίων (83%), και για τη θεμελίωση των πολυμερών σχεδίων ή δικτύων (81%). Πολλοί επέδρασαν επίσης στη διευκόλυνση των ατομικών συμφωνιών συνεργασίας (79%) και της έρευνας (77%). Επιπλέον, κατά τη γνώμη του προσωπικού, οι δομές του προγράμματος Erasmus+ εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό από τις προσωπικές σχέσεις (55%) (Tuzun & Mede, 2016).

Η συντριπτική πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού που είχε εμπειρία κινητικότητας πιστεύει ότι η κινητικότητα του προσωπικού σε σχέση με τη διδασκαλία βοηθά το προσωπικό να αποκτήσει εμπειρογνωμοσύνη και νέες δεξιότητες. Τα εντυπωσιακά κέρδη σε σχέση με τις προσωπικές ικανότητες του προσωπικού που συμμετέχει σε όλες τις δράσεις κινητικότητας ήταν τα πιο εντυπωσιακά. Από το προσωπικό που εμπλέκεται στις τρεις δράσεις Erasmus+, το 78% έως 96% ισχυρίστηκε ότι έχει βελτιωθεί και στους τέσσερις τομείς αρμοδιότητας, με κοινωνικές δεξιότητες που επωφελούνται περισσότερο από μια εμπειρία κινητικότητας (93% έως 96%).

Σύμφωνα με την έρευνα του Kugiejko (2016) μία από τις υποθέσεις του προγράμματος LLP είναι η υποστήριξη της ανταλλαγής γνώσεων και η βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης μεταξύ των σχολείων που συμμετέχουν στη διεθνή ανταλλαγή. Οι αναπτυγμένες ατζέντες ανέλαβαν τη δημιουργία κοινών καθηκόντων (όπως λεξικό σχολικής γλώσσας, blog, σχεδιασμός λογοτύπου). Σήμερα το πρόγραμμα Key Action 2 περιλαμβάνει έξι διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων των μαθητών και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ένα διεθνές ακροατήριο κατά τις επισκέψεις ανταλλαγής προσωπικού. Ωστόσο, το ζήτημα του υπολογισμού και της υποβολής εκθέσεων σχετικά με το επίπεδο βελτίωσης είναι ενοχλητικό. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που διενήργησε ο Kugiejko (2016), δεν υπάρχουν γραπτά αρχεία που να μετρούν το επίπεδο αλλαγής, μόνο υποκειμενικές απόψεις που επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus Plus.

Οι διευθυντές και οι συντονιστές έργων χρησιμοποιούν την ευκαιρία που προσφέρουν οι διάφορες ενότητες του προγράμματος για την εφαρμογή του ευρωπαϊκού επιπέδου εκπαίδευσης στα ιδρύματά τους χρησιμοποιώντας τις καλές πρακτικές που έχουν κοινές με τα συνεργαζόμενα σχολεία.

Η βασική αξία του προγράμματος είναι η προώθηση της επιστήμης, της εμπειρίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Μέσα από αυτά τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες, όλα τα εμπλεκόμενα σχολεία πρέπει να μάθουν περισσότερα για τα υπόλοιπα, να βρουν κοινά πράγματα και πρότυπα που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη μελλοντική συνεργασία τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι σε

διάφορους τομείς εκτός από την εκπαίδευση. «Αναμένουμε από τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά το πιο σημαντικό θα πρέπει να αναζητήσουμε τρόπους για το σεβασμό των διαφορών μεταξύ τους» - συνοψίζει ο συντονιστής του έργου (Kugiejko, 2016).

Η ανταλλαγή ιδεών είναι μια ανεκτίμητη πηγή γνώσης για την Ευρώπη - την οποία μοιράζονται άμεσα οι δάσκαλοι και οι μαθητές, αλλά και οι εργαζόμενοι στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Από τη συμμετοχή των σχολείων στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επεκτείνουν το βασικό πρόγραμμα σπουδών ολοκληρωμένης διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας και της τέχνης. Το τμήμα της προετοιμασίας πριν από τη διεθνή επίσκεψη απαιτεί αρκετό χρόνο και αφοσίωση. Οι ερωτηθέντες δεν προσπάθησαν να κρύψουν πόσο αγχωτικές είναι οι ανταλλαγές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το γεγονός. Η διαδικασία σχεδιασμού των ταξιδιών ξεκινάει με τη συνάντηση όλων των συντονιστών του έργου, όπου ορίζονται η ατζέντα και όλες οι λεπτομέρειες. Στο επόμενο βήμα ο συντονιστής ξεκινά την οργάνωση της μεταφοράς και της στέγασης, ζητά άδεια από τρίτους για το ταξίδι (γονείς, τοπική αστυνομία, διευθυντή κλπ.) και υπολογίζει όλες τις δαπάνες (Van Maele et al., 2015).

Όλοι οι συντονιστές οφείλουν να θυσιάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών των μαθητών. Κάθε ταξίδι περιλαμβάνει μια σειρά από τουριστικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα αποτελεί πηγή ικανοποίησης για αυτούς και τον ενθουσιασμό των μαθητών και τα εκπληκτικά αποτελέσματα αποτελούν ένα επιπλέον όφελος. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες είναι ευτυχείς που μπορούν να εξασκήσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους καθώς όλη η επικοινωνία με τα σχολεία που συνεργάζονται γίνεται στα αγγλικά. Για το προσωπικό είναι επίσης κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη.

Για να συμμετάσχει κάποιος εκπαιδευτικός στο έργο πρέπει να παρουσιάσετε ένα βιογραφικό σημείωμα. Στη συνέχεια, το σχολείο και ο συντονιστής αποφασίζουν ποιοι εκπαιδευτικοί έχουν το καταλληλότερο υπόβαθρο να ταξιδέψουν. Η ευκαιρία να μεταβούν στο εξωτερικό και να επισκεφθούν διεθνή σχολεία βοηθά στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης για τους εκπαιδευτικούς και τους βοηθά να εκσυγχρονίσουν το υπάρχον περιβάλλον.

Η ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών και των διδασκόντων σχετικά με την ποικιλομορφία των πολιτισμών και των γλωσσών και την κατανόηση της αξίας τους ενισχύει την ποιότητα και το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος της ΕΕ. Αξίζει να τονιστεί ότι κάθε σχολείο, δάσκαλος και μαθητής έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει στο πρόγραμμα. Η θέση του εκπαιδευτικού ιδρύματος, αγροτικής, ημιαστικής ή αστικής περιοχής, δεν αποτελεί παράγοντα που αποκλείει τη συμμετοχή, επειδή ο βασικός στόχος του έργου είναι η προθυμία να αναληφθεί δράση. Τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες αποτελούν την καλύτερη απόδειξη για την εφαρμογή του προγράμματος Erasmus Plus (Kugiejko, 2016).

Μεταξύ των πιο κοινά αναφερθέντων οφελών στην έρευνα του Kugiejko (2016) ήταν η βελτίωση των γνώσεων σχετικά με τα κράτη μέλη της ΕΕ. Κατά τη διάρκεια του έργου το προσωπικό συνέχισε τις σχέσεις του με ξένους δασκάλους. Οι τέσσερις δάσκαλοι που διαδραμάτισαν το ρόλο συντονιστών έργων αποδείχθηκαν εντυπωσιακοί για την οργάνωση εκδηλώσεων μεγάλων ομάδων, διότι η επιτυχία του ταξιδιού εξαρτάται από αυτούς. Και τα δύο θεσμικά όργανα ήταν ακριβή κατά τον προγραμματισμό των δαπανών τους που ήταν ζωτικής σημασίας από την επιχορήγηση (24.000 € για κάθε σχολείο)

Οι ερωτηθέντες τόνισαν ότι λόγω των ανταλλαγών βελτίωσαν τα εργαλεία της ομαδικής εργασίας και χρησιμοποίησαν περισσότερα εργαλεία πληροφορικής στις μεθόδους διδασκαλίας τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην ανταλλαγή λαμβάνουν πιστοποιητικά που επιβεβαιώνουν την απόκτηση νέων δεξιοτήτων (πιστοποιητικό συμμετοχής). Στην πραγματικότητα, περισσότεροι από 10 καθηγητές υπογράμμισαν τις βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητές τους. Τα μεμονωμένα οφέλη είναι ζωτικής σημασίας για την επαγγελματική εξέλιξη, αν και είναι τα τελικά αποτελέσματα του συνεργατικού έργου ολόκληρης της ομάδας που καθορίζουν την επιτυχία ολόκληρου του έργου.

Παράλληλα υπήρχαν συνολικά 800 μαθητές στα σχολεία που συμμετείχαν. Ένα από τα αξιώματα περιελάμβανε την επέκταση της συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές κερδίζουν και τελειοποιούν τις δεξιότητές τους και τις ικανότητές τους, που είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική συμμετοχή στη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή, όπως η γνώση ξένων γλωσσών και τεχνολογιών πληροφορικής.

Σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι μαθητές βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την ικανότητα να εργάζονται ως ομάδα. Σημαντικός παράγοντας ήταν επίσης η δυνατότητα να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους από διαφορετικές εθνικότητες χρησιμοποιώντας τις γλωσσικές δεξιότητές τους στην πράξη. Με βάση την έρευνα, σχεδόν το 90% των εκπαιδευτικών παρατήρησε ότι οι μαθητές εκφράζουν υψηλό ενδιαφέρον για τις ξένες χώρες και τους πολιτισμούς τους (Kugiejko, 2016).

Επίσης, η κατανόησή τους για τις συνθήκες αλλοδαπής εκπαίδευσης και την σχολική πραγματικότητα στις χώρες-εταίρους αυξήθηκε σημαντικά. Επιπλέον, οι μαθητές αποδείχθηκαν περισσότερο ανεκτικοί απέναντι σε διαφορετικά έθνη και τους πολιτισμούς τους, γεγονός που πυροδότησε το κίνητρό τους για εκμάθηση νέων γλωσσών. Ως αποτέλεσμα, το επίπεδο επάρκειας στα αγγλικά αυξήθηκε σημαντικά (οι μαθητές κάνουν λάθη αλλά προσπαθούν να μιλούν ξένη γλώσσα). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μαθητές έμαθαν να σέβονται τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά και να την προωθούν στο εξωτερικό. Δυστυχώς, το πρόγραμμα Erasmus Plus επιτρέπει μόνο ένα συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων, ωστόσο η προετοιμασία και η εκτέλεση των καθηκόντων

περιλαμβάνει σχεδόν ολόκληρο το σχολείο. Ωστόσο παρόλο που δεν μπορούν να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά στην ανταλλαγή, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν και να δουν τα οφέλη της δέσμευσής τους.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας του Kugiejko (2016) επιβεβαίωσε ότι το κίνητρο είναι η συνεργασία να μην τελειώσει σε ένα έργο, αλλά να αποτελέσει κίνητήριο μοχλό για συνεχή συνεργασία. Οι αναλαμβανόμενες δραστηριότητες διαχειρίζονται με τρόπο ώστε να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι άνθρωποι (μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων), τόσο από τις ομάδες που συμμετέχουν στην ίδια την ανταλλαγή όσο και από εκείνες που υποστηρίζουν τα τοπικά καθήκοντα.

Ο απώτερος στόχος της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus Plus είναι η ανάπτυξη μιας ισχυρής και διαρκούς συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και η ενίσχυση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή είναι η αρχική φάση της εξοικείωσης των νεότερων μαθητών με την αποτελεσματικότητα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, η οποία στο μέλλον θα πρέπει να γίνει ένα σταθερό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκθέσεις που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με το πρόγραμμα Erasmus επιβεβαιώνουν ότι κατά τα έτη 2014/2016 ο αριθμός των ταξιδιών αυξάνεται και, συνεπώς, όλο και περισσότερα κεφάλαια δίνονται για νέα έργα και εκδρομές. Αναμένεται ότι στην Ευρώπη μεταξύ 2014-2020 θα συμμετάσχουν πάνω από 25.000 σχολεία και επιχειρήσεις και ο εκτιμώμενος προϋπολογισμός είναι 14,7 δισεκατομμύρια ευρώ. Ως αποτέλεσμα, το πρόγραμμα Erasmus γίνεται όλο και πιο δημοφιλές όχι μόνο μεταξύ των μαθητών αλλά και των σχολείων ή των ιδρυμάτων (Kugiejko, 2016).

Η επίδραση της κινητικότητας στις διδακτικές μεθόδους, στα προγράμματα σπουδών και στην έρευνα

Για περισσότερο από το 70% του προσωπικού, το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της κινητικότητας του προσωπικού ήταν το κέρδος στη γνώση των καλών πρακτικών και των δεξιοτήτων για την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν επίσης σημαντικές επιπτώσεις στην προώθηση νέων ιδεών και μεθόδων, καθώς και στις διδακτικές δεξιότητες που προέκυπταν από την κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού (Violano et al., 2018).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν επίσης ευεργετικές επιδράσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας (81%), ενώ το 92% έχει επιπτώσεις στην πολυτομεακή και διατομεακή συνεργασία καθώς και στη διεθνή συνεργασία γενικά. Λιγότερο φαινόμενο ήταν η χρήση των ΤΠΕ. Η ποιοτική μελέτη επιβεβαίωσε αυτά τα ευρήματα. Όσον αφορά το προσωπικό γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης μια συνολική θετική εμπειρία του προγράμματος Erasmus+, αλλά ήταν ελαφρώς λιγότερο ενθουσιώδεις από τους μαθητές.

Οι εμπειρίες στο εξωτερικό ήταν (σε αντίθεση με τους μαθητές) κυρίως ακαδημαϊκές και επαγγελματικές. Οι πολιτισμικές και προσωπικές εμπειρίες αναφέρονται λιγότερο

συχνά. Οι εμπειρίες και οι αξιολογήσεις υπήρξαν πολύ θετικές στο πλαίσιο αυτό, μολοντί υπήρξε μια γενική καταγγελία σχετικά με την έλλειψη ακαδημαϊκής, θεσμικής και διδακτικής αναγνώρισης αυτού του είδους ανταλλαγής (Tuzun & Mede, 2016).

Πάνω από το 90% θεωρούσαν την κινητικότητα του προσωπικού αποτελεσματική στην επίτευξη σημαντικών στόχων, όπως το κίνητρο των μαθητών να μεταβούν στο εξωτερικό, η διεθνοποίηση στο σπίτι, η προώθηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων, το κίνητρο άλλων εκπαιδευτικών να μεταβούν στο εξωτερικό και ο εμπλουτισμός στα μαθήματά τους. Περισσότερο από το 90% του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει την άποψη ότι η κινητικότητα του προσωπικού ή η διδασκαλία στηρίζουν τη διεθνοποίηση στο σπίτι.

Τέλος, η κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού ενίσχυσε επίσης σε σημαντικό βαθμό τη συνεργασία στον τομέα της έρευνας. Το 69% συμφώνησε ότι οι ανταλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού αυξάνουν τις ερευνητικές ευκαιρίες και θεωρούνται σημαντικό πλεονέκτημα για την ενίσχυση της ερευνητικής ικανότητας. Περισσότερο από το 90% αξιολόγησε την κινητικότητα ως ισχυρό αντίκτυπο στη διεθνοποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την ευαισθητοποίηση για τη διεθνοποίηση και για το 68% του εκπαιδευτικού προσωπικού με εμπειρία κινητικότητας παρατηρήθηκε αύξηση των ερευνητικών ευκαιριών (Violano et al., 2018).

Συμπεράσματα

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι η πρόσκληση για συμμετοχή στο εξωτερικό μπορεί να θεωρηθεί ότι βασίζεται συχνά σε έναν δεσμό μεταξύ των εκπαιδευτικών που εκδίδουν την πρόσκληση και των εκπαιδευτικών που προσκλήθηκαν και ότι κατά την περίοδο κατά την οποία διεξάγεται η έρευνα συζητούνται και ενδεχομένως συναντώνται με άλλους εκπαιδευτικούς και αναπτύσσονται νέες ιδέες. Συνολικά, το παρόν άρθρο επιβεβαίωσε όλα αυτά τα ευρήματα όσον αφορά την επιρροή του Erasmus+ για τη διδασκαλία και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών. Σε πολλές χώρες και τομείς σπουδών, το Erasmus+ αποτελεί τη μόνη ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να ταξιδεύουν στο εξωτερικό και υπήρξε έντονη συναίνεση μεταξύ των ερωτηθέντων ότι αυτές οι δράσεις κινητικότητας σε σχέση με τη διδασκαλία είχαν αντίκτυπο στη συνεργασία στην έρευνα καθώς και στην ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας και νέα προγράμματα σπουδών.

Η κινητικότητα του προσωπικού θεωρήθηκε ότι βοηθά στην ανάπτυξη της επάρκειας ξένων γλωσσών, συνήθως στα αγγλικά. Σύμφωνα με το συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, η διδασκαλία των μαθητών με διαφορετικό εκπαιδευτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο απαιτούσε προβληματισμό και η εμπειρία της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά πλαίσια είχε έτσι ισχυρή δυνατότητα να οδηγήσει σε πιο ολοκληρωμένες διδακτικές ικανότητες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα. Η κινητικότητα τέλος του προσωπικού δημιουργεί επίσης νέες δραστηριότητες συνεργασίας στον τομέα της έρευνας μεταξύ των συμμετεχόντων υπαλλήλων και των συναδέλφων τους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις

υπήρξε ισχυρή σχέση μεταξύ της κινητικότητας του προσωπικού και της συνεργασίας στον τομέα της έρευνας μέσω της επέκτασης της συνεργασίας σε σχέση με την κινητικότητα του προσωπικού για την κατάρτιση και την αύξηση των κινήτρων για τη σύνταξη κοινών ερευνητικών εγγράφων ή την έναρξη ερευνητικών έργων. Η κινητικότητα του προσωπικού παρείχε έτσι έναν αποτελεσματικό τρόπο για την ανάπτυξη και ενίσχυση των δεσμών.

Βιβλιογραφία

- Bauer, T., & Kreuz, A. (2015). Erasmus and EHEA student mobility in times of the European economic crisis. The situation of international teacher training students in Austria. *Journal of international Mobility*, (1), 99-114.
- Kugiejko, M. (2016). The Erasmus plus program as a factor to international cooperation in schools: a case study. *Problems of Education in the 21st Century*, 71.
- Standley, H. J. (2015). International mobility placements enable students and staff in Higher Education to enhance transversal and employability-related skills. *FEMS microbiology letters*, 362(19).
- Tuzun, F., & Mede, E. (2016). The ERASMUS Teaching Staff Mobility: The Perspectives and Experiences of Turkish ELT Academics. *The Qualitative Report*, 21(4), 677.
- Van Maele, J., Vassilicos, B., Baten, L., Atabong, A., Bavieri, L., Beaven, A., ... & Golubeva, I. (2015). *IEREST. Intercultural education resources for Erasmus students and their teachers*. Annales University Press.
- Violano, A., Sotiropoulou, A., & Triantis, E. (2018). TEACHING AND RESEARCH: THE ERASMUS PLUS EXPERIENCE. In *Proceedings of XII International Technology, Education and Development Conference (INTED2018), Valencia, Spain*.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Πρεπούση Λουκία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, l_prepousi@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως θέμα τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Πιο συγκεκριμένα βασικός στόχος είναι η ανάλυση της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, καθώς επίσης θα αναλυθούν τρόποι προκειμένου να μειωθεί/ ανατραπεί/ αντιμετωπιστεί η συγκεκριμένη διαταραχή. Για αυτόν το λόγο είναι έκδηλη η ανάγκη το άρθρο να επικεντρωθεί σε πέντε άξονες. Στον πρώτο άξονα θα δοθεί έμφαση στον ορισμό της ΔΕΠ-Υ. Στο δεύτερο άξονα επισημαίνονται τα κριτήρια στα οποία στηρίζεται η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ. Στον τρίτο άξονα θα γίνει αναφορά στα συμπτώματα που έχουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Στον τέταρτο άξονα θα μελετηθεί η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές. Στον τελευταίο άξονα θα αναπτυχθεί το θέμα σχετικά με τις μεθόδους των εκπαιδευτικών του σχολείου και όλων των σχετικών φορέων προκειμένου να μειώσουν τη ΔΕΠ-Υ στα παιδιά. Με βάση τα παραπάνω οι πέντε άξονες της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα είναι οι εξής: Πως ορίζεται η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ); Ποια είναι τα κριτήρια που στηρίζονται για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ; Ποια είναι τα συμπτώματα που εκδηλώνονται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και πως αυτά ταξινομούνται; Υπάρχει συνύπαρξη ΔΕΠΥ με κάποια άλλη διαταραχή, ποια είναι η συννοσηρότητα; Ποιες μέθοδοι παρέμβασης χρησιμοποιούνται συνήθως για την αντιμετώπιση/ θεραπεία της ΔΕΠ-Υ σε παιδιά;

Λέξεις Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, διάγνωση, συμπτώματα, συννοσηρότητα, παρέμβαση/ θεραπεία.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματική προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) γνωστή και ως Υπερκινητική Διαταραχή (ΥΚΔ) αποτελεί μία από τις πιο σοβαρές ψυχιατρικές και αναπτυξιακές διαταραχές, η οποία εμφανίζεται κατά τη νηπιακή ηλικία και επιμένει στο χρόνο, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργικότητα του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του (Στασινός,2013). Κυρίως ένα παιδί παραπέμπεται για διάγνωση όταν υπάρχει το σύμπτωμα της απροσεξίας χωρίς απαραίτητα την υπερκινητικότητα. Για το λόγο αυτό στην Ελλάδα όπως και σε πολλές χώρες καθυστερεί η έγκαιρη διάγνωση και ανίχνευση και ως εκ τούτου και η παρέμβαση (Καμούτσα κα, 2011).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ορισμός ΔΕΠ-Υ

Ο όρος προέρχεται από την Αμερική και ονομάζεται Attention Deficit Hyperactivity Disorder- ADHD (Κολιάδης, 2010). Τα βασικά χαρακτηριστικά είναι η αυξημένη κινητική δραστηριότητα, η υπερ κινητικότητα, η διάσπαση προσοχής και η παρορμητική

συμπεριφορά. Η ΔΕΠ-Υ έχει αποτελέσει για πολλά χρόνια αντικείμενο έρευνας αλλά και επιστημονικής αντιπαράθεσης (Στασινός, 2013).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελούν δύσκολη πρόκληση για τις οικογένειες, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Η πρώτη επιστημονική δημοσίευση που έκανε αναφορά στην διαταραχή της Ελλειμματικής προσοχής/ Υπερκινητικότητας χρονολογείται το 1902 από το Βρετανό γιατρό George Still, ο οποίος περιέγραψε τη νόσο του Still. Από τότε οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς για να περιγράψουν τη συγκεκριμένη διαταραχή. Στην περιγραφή και ανάλυση του ορισμού της διαταραχής δίνεται έμφαση στην περιγραφή και την αναγνώριση ενός συνδυασμού συμπεριφορικών συμπτωμάτων (Heward, 2011). Οι βασικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι αποτέλεσμα από ένα σημαντικό έλλειμμα στην ικανότητα τους να σταματούν ξαφνικά, απότομα την προγραμματισμένη ενέργεια αφού για αυτούς είναι απαραίτητο, δηλαδή σημειώνεται μεγάλη δυσκολία αυτοελέγχου και αναστολή των παρορμήσεων (Wilmshurst, 2011).

Σύμφωνα με το Στασινό η συχνότητα της συγκεκριμένης διαταραχής κυμαίνεται στο 3- 7 % του σχολικού πληθυσμού, επίσης η διαταραχή αυτή δεν είναι ταυτόσημη με τις μαθησιακές δυσκολίες και αυτό γιατί ενώ υπάρχουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ, που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, όμως αυτό δεν συμβαίνει πάντα (Στασινός, 2013). Είναι δυνατό το παιδί να έχει θετική στάση και καλή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου όμως να παρουσιάσει έλλειμμα προσοχής και υπερκινητικότητας. Το σύνδρομο «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας» αφορά ένα ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή του ατόμου, προκαλώντας προβλήματα τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο περιβάλλον του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη ΔΕΠ-Υ

Με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη ΔΕΠ-Υ θα αναφερθούν στις παρακάτω γραμμές:

Οι αναπτυξιακοί παράγοντες, όπου τα αναπτυξιακά προβλήματα, όπως η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου έχουν σχέση με την πρόωμη έναρξη της διάχυτης υπερκινητικότητας (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Οι νευρο- βιολογικοί παράγοντες, όπως η έκθεση του εμβρύου στο κάπνισμα της μητέρας, στη λήψη ναρκωτικών ή οινόπνευματων ποτών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, ο πρόωρος τοκετός, η εγκεφαλική βλάβη και άλλα συναφή έχουν συσχέτιση με τη ΔΕΠ-Υ (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Επιπλέον άλλοι παράγοντες είναι η μειωμένη ντοπαμινεργική και νοραδρενεργική δραστηριότητα αλλά και σεροτονεργική, και σύμφωνα με τη Νευρο βιολογία: ο προμετωπιαίος φλοιός και το ραβδωτό σώμα καθώς και τα αυξημένα επίπεδα μάλυβδου στον οργανισμό (Wilmshurst, 2011).

Οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, δηλαδή παράγοντες κοινωνικής αντιξοότητας. Για παράδειγμα οι διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις, η επιθετική στάση του γονέα προς το παιδί, η ψυχιατρική διαταραχή του γονέα, η φροντίδα του παιδιού σε ίδρυμα κ.α. αποτελούν παράγοντες οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με τη ΔΕΠ-Υ (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Είναι αξιοσημείωτο να τονιστεί ότι οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης των προβλημάτων του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στην οικογένεια και όχι το αίτιο διαταραχής (Κουρκούτας, 2008). Οι αιτίες που προκαλούν το σύνδρομο δεν έχουν ακόμα διευκρινιστεί. Φαίνεται ότι κυρίαρχη θέση έχουν οι γενετικοί και νευρολογικοί παράγοντες. Θεωρείται ότι οι γενετικοί παράγοντες έχουν σπουδαίο ρόλο διότι έχει παρατηρηθεί οικογενειακό ιστορικό στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Berkley, 2006e). Επιπλέον, γίνεται λόγος για δυσλειτουργία σε κάποιες περιοχές του εγκεφάλου που ελέγχουν την προσοχή και περιορίζουν την παρορμητική συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά οφείλει να τονιστεί ότι υπάρχει ακόμα ασάφεια σχετικά με την αιτιολογία της οικείας διαταραχής (Berkley, 2006e).

Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠΥ

Η διάγνωση ΔΕΠ-Υ πραγματοποιείται με βάση τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (American Psychiatric Association, 2000). Το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της διαταραχής είναι ένα επίμονο πρότυπο απροσεξίας ή/ και υπερ κινητικότητας- παρορμητικότητας, το οποίο έχει υψηλή συχνότητα και σοβαρότητα σε σχέση με το πρότυπο που παρατηρείται σε άτομα αναπτυξιακού επιπέδου (Heward, 2011). Ο ειδικός κάνει διάγνωση ότι το παιδί έχει σταθερά συμπτώματα απροσεξίας ή /και παρορμητικότητας για μία περίοδο έξι τουλάχιστον μηνών και με έναρξη αυτών των συμπτωμάτων πριν από την ηλικία των επτά ετών (Heward, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τα συμπτώματα τα οποία έχει το κάθε παιδί με ΔΕΠ-Υ υπάρχουν τρεις τύποι: ΔΕΠΥ με βάση τον απρόσεκτο τύπο, ΔΕΠΥ με βάση τον υπερκινητικό- παρορμητικό τύπο, ΔΕΠΥ σε συνδυασμό αυτών των δύο τύπων (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Η διάγνωση ΔΕΠ-Υ γίνεται με τεχνικές όπως η συνέντευξη, κλίμακες μέτρησης, άμεση παρατήρηση καθώς και άλλες συμπληρωματικές μεθόδους (Στασινός, 2013).

Η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (2000) (από το Στασινός, 2013) έχει δημιουργήσει ένα πίνακα με τα κυρίαρχα συμπτώματα και τα κριτήρια που επισημαίνουν τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερ κινητικότητας. Ακόμα τα συμπτώματα αυτά θα πρέπει να είναι παρόντα σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στο ιατρείο του παιδίατρου) (Heward, 2011). Κατά το DSM – IV τα συμπτώματα που αφορούν τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερ κινητικότητας είναι τα εξής:

Συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής: Η αποτυχία στην προσοχή λεπτομερειών ή τα απρόσεκτα λάθη στη σχολική εργασία ή σε άλλες δραστηριότητες στο σχολείο γενικότερα. Η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής. Η απουσία προσοχής όταν του μιλάει κάποιος. Η μη εκτέλεση οδηγιών ή καθηκόντων. Η δυσκολία να οργανώνει εργασίες και δραστηριότητες. Η αποφυγή ανάληψης εργασιών, η απώλεια πραγμάτων και η διάσπαση από διάφορους θορύβους. Συμπτώματα υπερ κινητικότητας: Η νευρική κίνηση χεριών και ποδιών, η εγκατάλειψη της θέσης του και η γενικότερη περιφορά του παιδιού. Η δυσκολία συμμετοχής σε ήρεμο παιχνίδι. Συμπτώματα Παρορμητικότητας: Οι απερίσκεπτες απαντήσεις πριν ακόμα την ολοκλήρωση της ερώτησης και η δυσκολία στην αναμονή της σειράς. Για να υπάρχει διάγνωση για ΔΕΠ-Υ χρειάζονται έξι ή και περισσότερα συμπτώματα και από την Α και από τη Β ομάδα του πίνακα με τα κυρίαρχα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (American Psychiatric Association, 2000).

Συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι δυνατό να αλλάξουν καθώς το παιδί μεγαλώνει, όμως πολλά είναι τα παιδιά τα οποία έχουν ΔΕΠ-Υ και δεν έχουν απαλλαχθεί από τα συμπτώματα της διαταραχής (Κολιάδης, 2010). Συμπεριφορές που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ θα αναφερθούν παρακάτω, αυτές οι συμπεριφορές δεν ανήκουν στον πίνακα με τα κυρίαρχα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία. Όμως μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ενδιαφερόμενο γονέα ή εκπαιδευτικό για να τον βοηθήσει να αποφασίσει αν θα πρέπει να παραπέμψει το παιδί του σε ειδικό για περαιτέρω αξιολόγηση των προβλημάτων που παρουσιάζει (Κολιάδης, 2010). Προβλήματα συμπεριφοράς: Διάσπαση προσοχής, ανησυχία, έλλειψη συναισθήσεων των συνεπειών της συμπεριφοράς, παρόρμηση. Κοινωνικά προβλήματα: Περιορισμένες σχέσεις με τους συμμαθητές. Αδυναμία στο να συμμορφωθεί στις εντολές. Επιθετικότητα, περιορισμένος έλεγχος ή / και ριψοκινδυνότητα. Μικρή ικανότητα να επιλύει κοινωνικά προβλήματα που υπάρχουν. Σχολικά προβλήματα: Σχετικά χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συναισθηματικά προβλήματα. Απρόβλεπτη και ευμετάβλητη διάθεση. Βίωση συνεχούς ματαίωσης. Ανωριμότητα στο συναισθηματικό έλεγχο (Κολιάδης, 2010).

Συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ

Η ΔΕΠΥ είναι πολύ πιθανό να συνυπάρχει και με άλλες διαταραχές. Δηλαδή υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που η ΔΕΠ-Υ μπορεί να συνυπάρχει με δύο και περισσότερες διαταραχές. Το βασικό στοιχείο σε περίπτωση συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές είναι ότι η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και η σχολική επίδοση επιβαρύνονται σε μεγάλο βαθμό σε σύγκριση με το να έχει το παιδί διάγνωση με μόνο τη ΔΕΠ-Υ (Στασινός, 2013). Πιο συγκεκριμένα υπάρχει η πιθανότητα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να παρουσιάζουν ταυτόχρονα αναπτυξιακές δυσκολίες όπως μαθησιακές, διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών, διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθηματικής ανάπτυξης. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία ποσοστό άνω το 50% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ πληροί τα

κριτήρια για δύο διαγνωστικές κατηγορίες. Η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με την εναντιωματική – προκλητική διαταραχή σε ποσοστό 30- 50% , τη διαταραχή της διαγωγής σε ποσοστό 25%, την αναπτυξιακή καθυστέρηση σε ποσοστό 15% και την αγχώδη διαταραχή σε ποσοστό 25% (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Εκπαιδευτικές στρατηγικές παρεμβάσεις

Σύμφωνα με τον Στασινό οι διδακτικές παρεμβάσεις που αναπτύσσονται για τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι οι στρατηγικές πρόληψης της ΔΕΠΥ, οι στρατηγικές με βάση τη φαρμακευτική αγωγή, παρεμβάσεις που στηρίζονται στο συμπεριφορικό μοντέλο των παιδιών με ΔΕΠΥ. Επιπλέον σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή και ωφέλιμη παρέμβαση είναι η εκπαίδευση των γονιών για το πώς θα μεταχειρίζονται τα παιδιά με ΔΕΠΥ καθώς και η διαχείριση της σχολικής τάξης (Στασινός, 2013).

Σε πολύ σοβαρές περιπτώσεις ΔΕΠΥ οι ειδικοί του θέματος προβαίνουν σε φαρμακευτική αγωγή με τη χορήγηση διεγερτικών χημικών ουσιών όπως η ριταλίνη. Ακόμα όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην καθησυχάζεται μόνο με την ιατρική παρέμβαση/ θεραπεία αλλά και να αναπτύσσει το δικό του εκπαιδευτικό πρόγραμμα παράλληλα με εκείνο. Διότι όπως έχει διαπιστωθεί η συνδυασμένη παρέμβαση είναι πιο ωφέλιμη, αποδοτική και με διαρκή αποτελέσματα (Κολιάδης, 2010). Όπως επισημαίνει ο Heward η φαρμακοθεραπεία και οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις είναι δύο από τις πιο ευρέως εφαρμοσμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις για παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Σχετικά με την φαρμακοθεραπεία αξίζει να τονιστεί ότι ορισμένοι ειδικοί επαγγελματίες θεωρούν ότι τα φάρμακα μπορεί να έχουν περιορισμένα ή και καθόλου μακροπρόθεσμα οφέλη στην σχολική επίδοση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Διότι πιστεύουν ότι η φαρμακοθεραπεία επιφέρει βραχυπρόθεσμες βελτιώσεις στη συμπεριφορά αλλά και μακροπρόθεσμα είναι επιζήμια (Heward, 2011).

Παράλληλα είναι αξιοσημείωτο να επισημανθεί ότι ο βαθμός δυσκολίας κάθε περίπτωσης ΔΕΠ-Υ εξαρτάται από τη σοβαρότητα των δυσκολιών του παιδιού και από το περιβάλλον που εμφανίζονται και αναπτύσσονται οι δυσκολίες. Θετικά αποτελέσματα θα υπάρχουν όταν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ακολουθούν σαφή και δομημένα προγράμματα καθώς επίσης δέχονται υποστήριξη και ενθάρρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον και εξατομικευμένη παρέμβαση και στο σχολείο και μετέπειτα στη ζωή τους επιλέγουν δραστηριότητες ενασχολήσεις που συνάδουν με τις μοναδικές δυνάμεις και αδυναμίες τους (Κολιάδης, 2010).

Ο εκπαιδευτικός πριν προχωρήσει στο εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας οφείλει να έχει εντοπίσει πώς, πότε και γιατί ο μαθητής είναι απρόσεκτος ή / και παρορμητικός ή/ και υπερκινητικός. Για να έχει αποτελεσματικότητα η διδασκαλία / παρέμβαση των παιδιών με ΔΕΠΥ και να είναι και επιτυχής θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δώσει σημασία στις διδακτικές στρατηγικές που θα εφαρμόσει. Για την οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης οφείλει να ακολουθήσει τρία στάδια. Τα οποία είναι η αξιολό-

γηση των ιδιαίτερων αναγκών και δυνατοτήτων του μαθητή, η επιλογή των πιο κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, η ενσωμάτωση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα. Για να εφαρμοστεί η στρατηγική εξατομικευμένης διδασκαλίας για μαθητές με ΔΕΠ-Υ και να ενσωματώσει τη διδασκαλία για όλους τους μαθητές της τάξης και να είναι αποτελεσματική για όλο το σύνολο της τάξης τόσο για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όσο και για τα υπόλοιπα θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τρεις βασικοί παράγοντες: η διεξαγωγή της διδασκαλίας, οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις, οι ρυθμίσεις/ προσαρμογές στο σχολικό πλαίσιο (Κολιάδης, 2010).

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στο συμπεριφορικό μοντέλο προσέγγισης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, όπου δίνεται μεγάλη έμφαση σε αυτό το μοντέλο στη χρήση επαίνων, στην επιβράβευση για τη θετική συμπεριφορά του παιδιού και με τον ίδιο τρόπο εφαρμόζονται αποτρεπτικοί μέθοδοι για την αρνητική συμπεριφορά του παιδιού. Για την αποτροπή της αρνητικής συμπεριφοράς αυτό μπορεί να συμβεί με το να διακοπούν προσωρινά οι ενισχυτές με την στέρηση προνομίων και με τη συνεχή προσπάθεια για κατάκτηση ενισχυτών. Η εφαρμογή του συμπεριφορικού μοντέλου συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της επικοινωνίας, της κοινωνικότητας, της σχολικής μαθησιακής/ επίδοσης του παιδιού με ΔΕΠ-Υ (Στασινός, 2013).

Οι παρεμβάσεις/ προτάσεις για τη διαχείριση παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο προκειμένου να επέλθει βελτίωση θα αναφερθούν αναλυτικά: Η σαφής δόμηση της καθημερινής ζωής, το πρόγραμμα οφείλει να είναι δομημένο και προβλέψιμο. Ο καθορισμός κανόνων με απλό και σαφή τρόπο που να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Η περιβαλλοντική οργάνωση της τάξης, αλλαγή στις θέσεις των μαθητών μέσα στην τάξη. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ καλό θα είναι να κάθεται στα μπροστινά θρανία ώστε να είναι στο οπτικό πεδίο του δασκάλου και να εξασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο η άμεση επιτήρησή του. Επιπλέον πάνω στο θρανίο του παιδιού καλό θα είναι να υπάρχουν τα απαραίτητα για το μάθημα αντικείμενα και όχι κάποια παραπάνω προκειμένου να μην του αποσπούν την προσοχή. Απαραίτητη κρίνεται η στενή συνεργασία του δασκάλου με τους γονείς, αυτό μπορεί να συμβεί με ημερήσιο τετράδιο επικοινωνίας. Επίσης όπου κρίνεται αναγκαίο μπορεί να γίνει εκμάθηση δεξιοτήτων διαβάσματος στους γονείς, όπου είναι χρήσιμη για το διάβασμα με το παιδί τους. Η επιβράβευση και η παροχή κινήτρων για να κατακτήσει το παιδί το επιθυμητό στόχο είναι αναγκαίες. Καλό θα είναι να ενισχύεται και η προσπάθεια όχι μόνο η μεγάλη επιτυχία. Παράλληλα η ενίσχυση των συμμαθητών του παιδιού με ΔΕΠ-Υ έτσι ώστε να αγνοούν τη διαταρακτική του συμπεριφορά. Πολύ σημαντική θεωρείται η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ωφέλιμο θα είναι να διαφοροποιηθεί και να είναι ευέλικτο. Η διδασκαλία να πραγματοποιείται με διασκεδαστικό και ευρηματικό τρόπο λόγου χάρη μικρές παραλλαγές στον τρόπο παρουσίασης στο ίδιο το διδακτικό υλικό, προκειμένου να παρακινεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Επιπρόσθετα, να είναι επιτρεπτό στο παιδί η μερική κινητική ανησυχία την ώρα που κάθεται στο θρανίο, καθώς επίσης και τα μικρά διαλείμματα φυσικών δραστηριοτήτων. Σημαντική είναι και η καθιέρωση συμμετοχικής διδασκαλίας. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ

εργάζονται καλύτερα σε συνδυασμό παρά σε ομάδες. Οι οδηγίες στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι καλό να είναι σύντομες, απλοποιημένες, σαφείς και να επαναλαμβάνονται άλλη μία φορά. Η διαμόρφωση ενός χώρου στην τάξη ως χώρος «ήσυχιας» όπου το παιδί με ΔΕΠ-Υ να πηγαίνει σε αυτόν το χώρο όταν είναι απαραίτητο, όταν δηλαδή το παιδί έχει ανάγκη για ήσυχο περιβάλλον. Η μείωση σχολικών δραστηριοτήτων στην περίπτωση όπου οι σχολικές εργασίες δεν συμπληρώνονται ικανοποιητικά από το μαθητή με ΔΕΠ-Υ (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Συνοψίζοντας σχετικά με την παρέμβαση και την αντιμετώπιση/θεραπεία των παιδιών με ΔΕΠΥ απαιτείται μία συλλογική βάση, ένα αίσθημα συνευθύνης και κοινού προγραμματισμού όλων των προσεγγίσεων/ παρεμβάσεων που εφαρμόζονται προκειμένου να μειώσουν/ να αντιμετωπίσουν τη ΔΕΠ-Υ. Αυτό το οποίο οφείλει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη είναι ότι η κάθε περίπτωση ΔΕΠ-Υ είναι μοναδική και θα είναι καλό να αντιμετωπίζεται με εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με την κάθε περίπτωση του παιδιού (Στασινός, 2013).

Συμπεράσματα

Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά με ΔΕΠΥ να δέχονται την κατάλληλη βοήθεια για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν. Τον τελευταίο καιρό η στάση της εκπαίδευσης προς αυτά τα παιδιά υποστηρίζει την παροχή ίσως ευκαιριών στην εκπαίδευση και συμμετοχή στη μάθηση.

Συμπερασματικά αυτό που οφείλουν όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης να πετύχουν είναι η ισότητα της εκπαίδευσης, δηλαδή η ισότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μπορεί να χειρίζεται τις διάφορες καταστάσεις του σχολείου κάνοντας του μαθητές ικανούς να έχουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση και να επιφέρει στην παροχή ευκαιριών για μία καλύτερη ζωή για όλους (Αγγελίδης, 2011). Αυτό ισχύει για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ειδικότερα στο παρόν άρθρο για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στόχος της είναι να αποτελεί μία εκπαίδευση συμμετοχική που να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές. Για να υπάρξει όμως συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται από την κουλτούρα, τις πρακτικές και την πολιτική που αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία και σεβασμό στην ετερότητα των μαθητών και να τους αντιμετωπίζουν ισότιμα (Αγγελίδης, 2011).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν σημαντικό και βασικό ρόλο στο να γενικεύσουν όσα έχουν κερδίσει τα παιδιά από τη θεραπεία. Αυτό συμβαίνει μέσω της επίβλεψης των αλληλοεπιδράσεων με τους συμμαθητές και τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Και της ενίσχυσης της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού με το να επιβραβεύσουν και να το καθοδηγήσουν στις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη και αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των γονέων, η οποία αποσκοπεί στην εκμάθηση των τεχνικών υποστήριξης

του παιδιού προκειμένου να εφαρμόσει τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει και αναπτύξει στην καθημερινή του ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π.(2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Text Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barkley, R.A. (2006ε). *Ethiologies*. Στο R.A Barkley (Ed.), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Μετάφραση: Χ. Λυμπεροπούλου, Αθήνα: Τόπος.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2000). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμούτσα, Κοτσίφη και Νικολοπούλου. (2011). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 29/ 3/2015 από το : <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2011/KamoutsIoanna,KotsifiMaria,NikolakopoulouTheoni/document-1383855025-905266-24599.tkl>
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορές στο σχολείο. Αξιοποιούμε τις δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουρκούτας, Η & Jean – Pierre Ghartier, (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Στασινός, Δ (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Wilmschurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Επιμέλεια Η. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg.

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων στο Ν. Αργολίδας

Φλωρής Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, giannisfloris48@gmail.com

Επιβλέπουσα:

Καρούντζου Γεωργία, Phd, M.Ed, MSc, ΣΕΠ του ΕΑΠ, georgiakarountzou@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα γίνει παρουσίαση της αναγκαιότητας της διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων του Ν. Αργολίδας, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην εκπαίδευση μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα. Συγκεκριμένα θα διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των δασκάλων για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης στην εκπαίδευση μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα ως προς τα δύο φύλα, τα χρόνια υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Επίσης, αν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες είναι επαρκώς ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι στην εκπαίδευση μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα. Και τέλος, σε ποιον τομέα αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε μια τάξη με μαθητές εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς. Η συνεισφορά της έρευνας είναι ότι παρουσιάζει μια εικόνα των αντιλήψεων των δασκάλων του Νομού Αργολίδας για την εκπαίδευση μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα και το βαθμό ετοιμότητάς τους και κατάρτισής τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: *επαγγελματική ανάπτυξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμική ετοιμότητα*

Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από σημαντικότερες αλλαγές που πραγματοποιούνται στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό τομέα. Οι 27 χώρες της Ε.Ε., το 2018, φιλοξένησαν 2.400.000 πρόσφυγες (Eurostat, 2020) και 860.000 αιτούντες άσυλο (Migration data portal, 2020). Η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών προσαρμόστηκε στην υπάρχουσα νέα κατάσταση και σε ευρωπαϊκό επίπεδο προωθήθηκε ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει κοινωνική συνοχή με την ένταξη των μεταναστών.

Η Ελλάδα δεν μπορούσε να ήταν απύσχα. «Ο άμεσος στόχος είναι να μετατραπεί η πολυπολιτισμική κοινωνία σε μια δημοκρατική διαπολιτισμική κοινωνία έχοντας στην πρώτη γραμμή τις αρχές της ισότητας και του σεβασμού» (Mokias, 2019, σ. 22). Οι εκπαιδευτικοί όμως, λόγω των απότομων αλλαγών και του εθνοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού κράτους, έχουν ανάγκη από χρόνο, χώρο και πρακτική εξάσκηση για να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες και ικανότητες για να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο (Cherkowski & Ragoonaden, 2016).

Η διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη του δασκάλου

Η πρόοδος της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση, τα μεταναστευτικά ρεύματα οδήγησαν στη διάσπαση κάποιων κρατών. Έτσι μπαίνουν σε δοκιμασίες οι ταυτότητες των πολιτών δημιουργώντας καταστάσεις σύγχυσης και συγκρούσεων (Ελευθεράκης, Γιαβρίμης & Τσαγκάτος, 2015).

Η μη αναστρέψιμη αυτή κατάσταση είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία και εφαρμογή του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασίζεται στην ανάπτυξη της αμοιβαίας επίδρασης ανάμεσα σε ανθρώπους με εθνοπολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητα. Αφορά όλο τον πληθυσμό και όχι μόνο το μη γηγενή (Καλοφορίδης, 2014). Δημιουργήθηκε μια αμοιβαία επίδραση (αλληλοεπίδραση) μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ώστε να ενδυναμωθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και να στηριχτεί στην αρχή της εθνοπολιτισμικής ισότητας. Η εκπαίδευση των μαθητών αποβλέπει, με αυτόν τον τρόπο, στην παρουσία τους σε μια δημοκρατική κοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007· Cummins, 2005· Νικολάου, Ταβουλάρη & Καναβούρας, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου έχει να αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες. Θα πρέπει πρώτα, ο ίδιος, να αποβάλλει τις προκαταλήψεις του, για να είναι σε θέση να μεταβιβάσει στους μαθητές τις διαπολιτισμικές αρχές και αξίες (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007· Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Ο επαναπροσδιορισμός της ταυτότητάς του που αφορά τα ατομικά και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (Ελευθεράκης κ. συν., 2015) και η ανάλυση οποιασδήποτε κατάστασης, κριτικά, θα συμβάλλουν στη δημιουργία του κατάλληλου, θα λέγαμε, διαπολιτισμικού κλίματος (Μανιάτης, 2007).

Από το 1986 με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη ως τη Λευκή Βίβλο του 1995 τα σχολικά προγράμματα, το διδακτικό υλικό και οι επιμορφώσεις απέκτησαν ευρωπαϊκή μορφή (Δαμανάκης, 2005). Το 1997 η Ε.Ε. επισήμανε την επείγουσα ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, όπως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, τη χρήση κατάλληλων μεθόδων κλπ. (Ζάχος, 2013· Παπαχρήστος, 2009).

Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επάρκειας, της ικανότητας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών

Η διαπολιτισμική επάρκεια αφορά τις γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τους διάφορους πολιτισμούς, τους γλωσσικούς κώδικες και τον τρόπο ζωής των ατόμων με πολιτισμικές ετερότητες (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2016). Όπως τονίζει ο Παπαοικονόμου (2015) για να υπάρχει όμως διαπολιτισμική επάρκεια θα πρέπει να υπάρχει και η ανάλογη επαγγελματική επάρκεια στους εξής κρίσιμους τομείς:

- Στις μεθόδους διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ενημερωμένος στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.
- Στη διδακτική ικανότητα: Θα πρέπει να έχει τις ανάλογες δεξιότητες.

- Στην εποπτεία της σχολικής τάξης: Θα πρέπει να έχει την απαραίτητη ετοιμότητα για να ανταποκριθεί στη διαχείριση διάφορων καταστάσεων.
- Στη διερευνητική ικανότητα.
- Στην επικοινωνιακή δεξιότητα: Θα πρέπει να έχει την ικανότητα επικοινωνίας με φορείς, συλλόγους, γονείς κλπ.
- Τέλος, στη δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Η διαπολιτισμική ικανότητα σχετίζεται, τόσο με τις γνώσεις, όσο και με τις ικανότητες και στάσεις που έχει ο εκπαιδευτικός. Μαζί με τα προηγούμενα χαρακτηριστικά συνυπάρχουν και οι αξίες που έχουν διαμορφωθεί από τους άγραφους νόμους της κοινωνικής ζωής (Barrett, Byram, Lázár, Gaillard & Philippou, 2001· Vegh & Luu, 2019). Ο σεβασμός της εθνοπολιτισμικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς είναι επακόλουθο μιας κοπιαστικής δουλειάς στο συναισθηματικό τομέα. Επομένως, χωρίς διαπολιτισμική ευαισθησία δεν υπάρχει και διαπολιτισμική ικανότητα (Καρανικόλα, 2015· Robles & Gonzalez, 2019).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν το στόχο τους θα πρέπει και οι ίδιοι να έχουν κάνει κτήμα τους αυτές τις δεξιότητες (Robles & Gonzalez, 2019). Οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί έχουν *«την ικανότητα να συνειδητοποιούν, να συλλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες, να ακούν, να προσαρμόζουν, να επιλύουν τις συγκρούσεις και να διαχειρίζονται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το άγχος»* (Bennet, 2004, σ.132).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα και της Ελληνίδας εκπαιδευτικού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η φοίτηση των μαθητών με εθνοπολιτισμικές ετερότητες δεν είναι εύκολη σε καμία περίπτωση. Οι συγκεκριμένοι μαθητές προέρχονται από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα, έχουν να αντιμετωπίσουν διαφορετικές αντιλήψεις και θα πρέπει να εγκλιματιστούν στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Δεν είναι λίγες οι φορές που έχουν να αντιμετωπίσουν και ρατσιστικές συμπεριφορές (Παγούνη & Καρούντζου, 2007). Έχουν σχηματίσει λοιπόν μια ταυτότητα που έχει διαμορφωθεί από το φύλο τους, την ηλικία τους, τον τόπο διαμονής τους και το επίπεδο μόρφωσης των γονέων τους (Ελευθεράκης κ. συν., 2015). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όντας ανέτοιμοι, δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη. Αυτή η κατάσταση της έλλειψης επάρκειας, πολλές φορές, τους προκαλεί ανασφάλεια και άγχος. Θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους (Chranioti & Arvanitis 2018· Δέδε, 2018· Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2016· Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019· Palaiologou & Faas, 2012· Παπαοικονόμου, 2015· Sakka, 2010· Πολύζος, 2019· Tsaliki, 2012). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν οι επιμορφώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να

σχετίζονται με τον τρόπο που λειτουργούν οι τάξεις που αποτελούνται από μαθητές με γλωσσικές και εθνοπολιτισμικές ετερότητες. Τονίζουν, δηλαδή, ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη θεωρητική κατάρτιση αλλά να σχετίζεται και με την πρακτική εφαρμογή, όπως το σχεδιασμό διδασκαλίας και να συμπεριλαμβάνει και στοιχεία διαπολιτισμικής αγωγής (Γεραρής, 2011· Μαυρομμάτης, 2008· Πολύζος, 2019). Η πλειοψηφία επιζητά τη λειτουργία βιωματικών εργαστηρίων που η θεματολογία τους θα αφορά την ταύτιση με το συναισθηματικό κόσμο του άλλου (ενσυναίσθηση) και την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Vlachou & Panitsides, 2017). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στη χρήση νέων μορφών διδασκαλίας όπως είναι για παράδειγμα το θεατρικό παιχνίδι (Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017). Από την άλλη πλευρά είναι αναγκαία η εφαρμογή διαθεματικών διδασκαλιών και πολυπολιτισμικών προγραμμάτων, ώστε να απεγκλωβιστούν οι μαθητές από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Με αυτόν τον τρόπο θα εμποδιστούν οι τάσεις αποκλεισμού των πολιτισμικά διαφορετικών και οι εμφανίσεις ρατσιστικών συμπεριφορών (Καρούντζου, 2011· Παγούνη & Καρούντζου 2007).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός αναγκαιότητας της διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων του Ν. Αργολίδας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν σε σχέση με το θέμα ήταν τα εξής:

1. *Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των δασκάλων για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο Ν. Αργολίδας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών);*
2. *Οι δάσκαλοι του Ν. Αργολίδας θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι στην εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με εθνοπολιτισμική ετερότητα;*
3. *Σε ποιον τομέα πιστεύουν πως αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε μια τάξη με μαθητές εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς;*

Μεθοδολογία της έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το δίμηνο Μαΐου – Ιουνίου του 2020 σε δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας. Κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή της ποσοτικής μεθόδου με τη χρήση της δειγματοληπτικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο ήταν κλειστού τύπου.

Το δείγμα

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ΠΕ 70 (δασκάλων) που εργάστηκε κατά το σχολικό έτος 2019-2020 στο Ν. Αργολίδας ανήλθε σε 470 (360 μόνιμοι και 110 αναπληρωτές). Συγκεντρώθηκαν 70 ερωτηματολόγια. Αποτελεί το 14,8% του συνόλου. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το 27,1% ήταν άντρες και το 72,9% γυναίκες.

Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS ver. 20.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences).

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των μετρήσεων έγινε η χρήση του τύπου Cronbach's alpha, όπου το α αποτελεί το δείκτη αξιοπιστίας. Η απόλυτη τιμή του συγκεκριμένου τύπου είναι $\alpha = .70$. Στο Β' και Γ' μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert 5 βαθμίδων. Στο Β' μέρος ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach είναι $\alpha = .793$ και στο Γ' μέρος ο δείκτης είναι $\alpha = .826$ (σύμφωνα με το SPSS).

Παρουσίαση δεδομένων της έρευνας

Εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι λόγω της μη κανονικότητας στις κατανομές των μεταβλητών. Έγινε χρήση του test των Mann – Whitney και Wilcoxon και του test των Kruskal – Wallis. Στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες για μια πιο σαφή εικόνα των αποτελεσμάτων που αφορούσαν το 3^ο ερευνητικό ερώτημα. Έγινε το τεστ των Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk και ανάλυση της συνολικής μεταβλητότητας των τιμών με τη μέθοδο Ανοva. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Tukey για τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων.

Διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποίησης στην αντίληψη για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία

Α. Φύλο δασκάλων – Σημαντικότητα ενδοσχολικής και εξωσχολικής επιμόρφωσης

Κάνοντας τον έλεγχο U των Mann-Whitney, το p-value του ελέγχου ήταν ίσο με 0.036. Διατυπώθηκε το συμπέρασμα ότι τόσο η ενδοσχολική όσο και η εξωσχολική επιμόρφωση **διαφέρει στα δύο φύλα.**

Β. Χρόνια υπηρεσίας - Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, αν δυσκολεύει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα

Έγινε έλεγχος των Kruskal- Wallis. Η τιμή της συνάρτησης H ήταν 6.475 και το p-value του ελέγχου ήταν 0.039. Διατυπώθηκε το συμπέρασμα ότι η άποψη σχετικά με τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη που δυσκολεύει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα **διαφέρει ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.**

Γ. Χρόνια υπηρεσίας – Απόψεις για τη μη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής

Με τη χρήση του ίδιου ελέγχου Kruskal- Wallis η τιμή της συνάρτησης H ήταν 6.049 και το p -value του ελέγχου ήταν 0.049. Διατυπώθηκε το συμπέρασμα ότι η άποψη σχετικά με τη μη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής **διαφέρει ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.**

Δ. Χρόνια υπηρεσίας – Μη εφαρμογή προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας

Κάνοντας χρήση του ελέγχου Kruskal- Wallis η τιμή της συνάρτησης H ήταν 7.526 και το p -value του ελέγχου ήταν 0.023. Το συμπέρασμα ήταν ότι η άποψη σχετικά με τη μη εφαρμογή προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας διαφέρει **ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.**

Ε. Επίπεδο σπουδών – Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας

Με τον ίδιο έλεγχο Kruskal- Wallis η τιμή της συνάρτησης H ήταν 11.670 και το p -value του ελέγχου ήταν 0.040. Το συμπέρασμα ήταν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας διαφέρει **ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.**

ΣΤ. Επίπεδο σπουδών - Ενημέρωση σε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας

Ο έλεγχος Kruskal- Wallis έδειξε ότι η τιμή της συνάρτησης H ήταν 13.926 και το p -value του ελέγχου ήταν 0.016. Διατυπώθηκε το συμπέρασμα ότι η ενημέρωση σε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας διαφέρει **ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.**

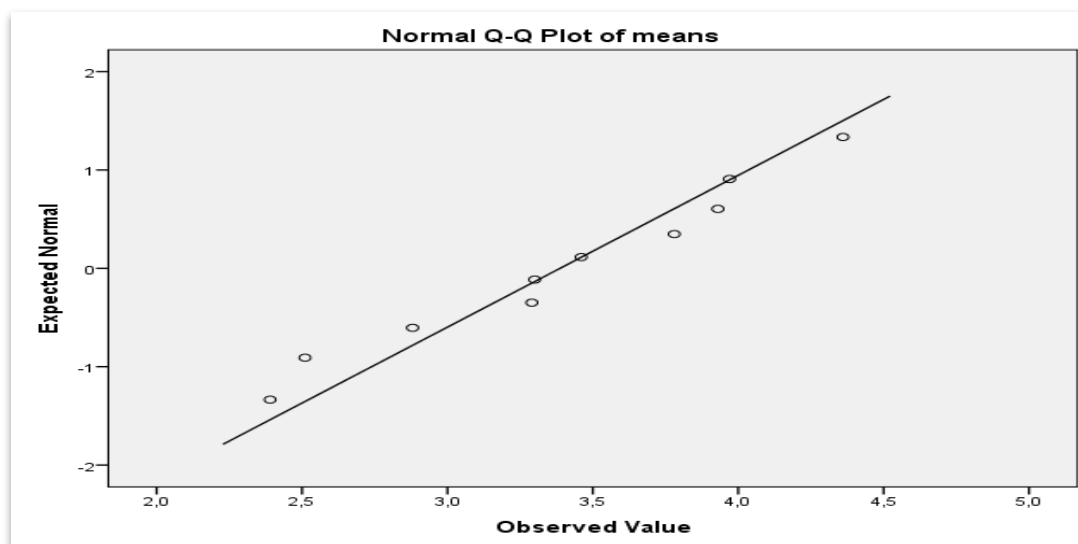
Ζ. Επίπεδο σπουδών - Έλλειψη εκπαίδευσης στη χρήση εποπτικού υλικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Κάνοντας τον έλεγχο Kruskal- Wallis η τιμή της συνάρτησης H ήταν 11.890 και το p -value του ελέγχου ήταν 0.036. Το συμπέρασμα ήταν ότι η άποψη σχετικά με την έλλειψη εκπαίδευσης της χρήσης εποπτικού υλικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση **διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο σπουδών**

Διερεύνηση της τάσης των δασκάλων, αν θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι στην εκπαίδευση μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα

Ο συντελεστής του Cronbach ήταν ικανοποιητικός με τιμή 0,793. Οι έλεγχοι των δεδομένων με τα τεστ των Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk έδειξαν ότι υπήρχε κανονικότητα.

Σχήμα 1: Διάγραμμα σκεδασμού για την πρόβλεψη κανονικότητας του δείγματος

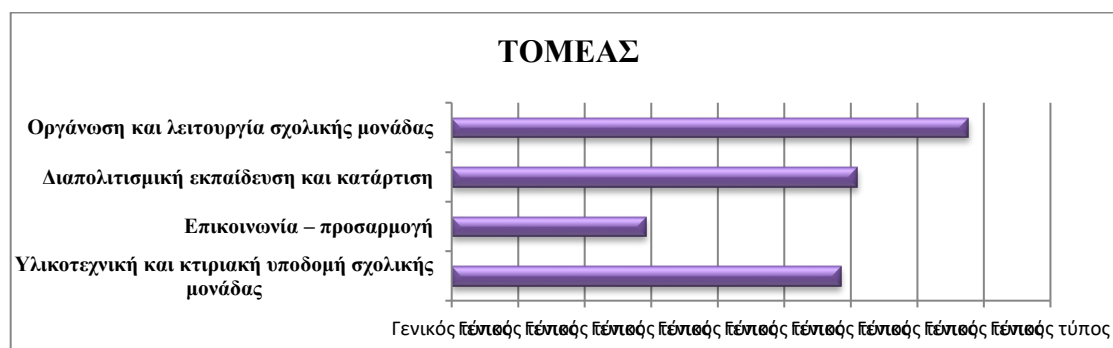


Με τον έλεγχο T-test η τιμή της p-value του ελέγχου ήταν 0,092. Συνεπώς διατυπώθηκε το συμπέρασμα ότι δεν ήταν δυνατόν να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Για αυτό το λόγο **οι δάσκαλοι του Ν. Αργολίδας φαίνεται πως δεν έχουν άποψη σχετικά με την ενημέρωση και την επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με εθνοπολιτισμική ετερότητα.**

Διερεύνηση του τομέα, αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε μια τάξη με μαθητές εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς

Ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach και οι μέσες τιμές από τους τέσσερις τομείς έδειξαν ότι στον **τομέα που αφορά την Οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας**, πίστευαν οι εκπαιδευτικοί πως θα αντιμετωπίσουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, όταν εργάζονται σε μια τάξη με μαθητές εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Σχήμα 2: Παρουσίαση με ραβδογράμματα των αποτελεσμάτων των τεσσάρων τομέων



Ο έλεγχος του Levene, έδειξε πως **οι διακυμάνσεις ήταν ίσες**. Ο έλεγχος Anova επισημάνε πως σε κάποιο τομέα οι δάσκαλοι θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες και η χρήση του κριτηρίου Tukey για έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι στον **τομέα της**

Οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας θα αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι περισσότερες δυσκολίες σε μια τάξη με μαθητές εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς.

Πίνακας 1: Ανάλυση με το κριτήριο Tukey

Multiple Comparisons							
Dependent Variable: means							
			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
	(I) coded means	(J) coded means				Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή	Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση	-,05333	,18746	,991	-,6386	,5319
		Επικοινωνία-προσαρμογή	,24000	,17784	,557	-,3152	,7952
		Οργάνωση και λειτουργία σχολικής μονάδας	-,30750	,17784	,364	-,8627	,2477
	Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση	Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή	,05333	,18746	,991	-,5319	,6386
		Επικοινωνία-προσαρμογή	,29333	,15684	,305	-,1963	,7830
		Οργάνωση και λειτουργία σχολικής μονάδας	-,25417	,15684	,415	-,7438	,2355
	Επικοινωνία-προσαρμογή	Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή	-,24000	,17784	,557	-,7952	,3152
		Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση	-,29333	,15684	,305	-,7830	,1963
		Οργάνωση και λειτουργία σχολικής μονάδας	-,54750*	,14521	,019	-1,0008	-,0942
	Οργάνωση και λειτουργία σχολικής μονάδας	Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή	,30750	,17784	,364	-,2477	,8627
		Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση	,25417	,15684	,415	-,2355	,7438
		Επικοινωνία-προσαρμογή	,54750*	,14521	,019	,0942	1,0008

*. The mean difference is significant at the 0,05 level.

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των αντιλήψεων ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τη σημαντικότητα της ενδοσχολικής όσο και της εξωσχολικής επιμόρφωσης. Επίσης, εντοπίστηκαν διαφορές αντιλήψεων ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας που αφορούν τη δημιουργία δυσκολιών σε μια τάξη με εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στους εξής τομείς:

- Στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια τάξη με μεγάλο αριθμό μαθητών που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.
- Στη μη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής.
- Στη μη εφαρμογή προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Υπήρξε διαφοροποίηση των αντιλήψεων μεταξύ των δασκάλων ανάλογα με το επίπεδο σπουδών στα εξής θέματα:

- Στην επιμόρφωση που αφορά τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.
- Στην ενημέρωση σε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας.
- Στην έλλειψη εκπαίδευσης στη χρήση εποπτικού υλικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μολονότι υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των δασκάλων του Ν. Αργολίδας, σχετικά με την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης, όπως και το γεγονός πως η διαπολιτισμική ανεπάρκεια σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις δημιουργεί προβλήματα στο έργο

τους, έχει επισημανθεί σε διάφορες έρευνες (Chranioti & Arvanitis, 2018· Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2016).

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται πως οι δάσκαλοι και οι δασκάλες δεν έχουν άποψη σχετικά με την ενημέρωση και την επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με εθνοπολιτισμική ετερότητα. Η παρακολούθηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων είναι αδιαμφισβήτητη. Πρέπει όμως να αφορά τόσο τα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα όσο και τη διαχείριση των διαφορετικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι αλλοδαποί μαθητές (Sakka, 2010· Zotou, 2017). Επίσης, θα πρέπει η επιμόρφωση να είναι δια βίου για να δεχτούμε πως υπάρχει διαπολιτισμική επάρκεια (Παπαοικονόμου, 2015).

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα η τάση των συμμετεχόντων στην έρευνα έκλινε στον τομέα της Οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής ομάδας. Σε έρευνα των Szelei, Tinoca και Pinho (2019), στην Πορτογαλία, παρατηρήθηκε η επιθυμία των δασκάλων για καλύτερη οργάνωση του σχολείου και ανεξαρτησία στη διαχείριση της τάξης. Επίσης, η περιοχή όπου εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός, η σχολική ηγεσία, η χρηματοδότηση και το εργασιακό περιβάλλον είναι κρίσιμοι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική του ανάπτυξη και πόσο μάλλον τη διαπολιτισμική του ενημέρωση και κατάρτιση. (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018).

Ο ερευνητής επέλεξε τους συμμετέχοντες (δείγμα) στην έρευνά του με τη βολική δειγματοληψία. Ο λόγος επιλογής αυτής της μεθόδου έγινε διότι το δείγμα έδειξε προθυμία και ήταν διαθέσιμο. Όμως, σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με σιγουριά ότι τα 70 άτομα που συμμετείχαν ότι αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό των δασκάλων (Creswell, 2016).

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Ετερογένεια και σχολείο. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://www.openbook.gr/eterogeneia-kai-sxoleio/>
- Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Gaillard, P., & Philippou, S. (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης- Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο.3* (μτφ. Α.-Μ. Παναγιωτίδου, Β. Κοζιώρη, Θ. Σαββίδης, Κ. Περτσινίδου, Μ. Γιαχουντή, Σ. Κίτσου, & Φ. Βενέτη). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014). Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2020, από <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>
- Bennett, M. J. (2004). *Becoming interculturally competent*. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf

- Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 24-32.
- Cherkowski, S. & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence a professional development. *Teacher Learning and Professional Development*, 1(1), 33-43. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/323783700_Leadership_for_Diversity_Intercultural_Communication_Competence_as_Professional_Development
- Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/323835124_TEACHERS'_INTERCULTURAL_SENSITIVITY_IN_GREEK_PUBLIC_SCHOOLS
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). (2^η εκδ.) Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 1, 153-170. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2020, από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=540650,150,8>
- Δέδε, Γ. (2018). *Απόψεις περί την εθνική ταυτότητα και την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2020, από <http://hdl.handle.net/10889/11395>
- Ελευθεράκης, Θ., Γιαβρίμης, Π., & Τσαγκάτος, Ε. (2015). Η εθνική ταυτότητα και η ένταξη αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η περίπτωση της Χίου. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 38-56. Ανακτήθηκε 4 Δεκεμβρίου, 2019, από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=158,0,0,1,0,0>
- Eurostat. (2020). Statistics Explained eurostat-Migration and migrant population statistics. Ανακτήθηκε 19 Ιουλίου, 2020, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics
- Ζάχος, Δ. (2013). Εθνικισμός, πολιτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 45-57. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2019, από

http://ikee.lib.auth.gr/record/301092/files/DZ%20ethnikismos_politiki_kai_diapolitismiki_ekp.pdf

Ζάχος, Δ., Βελλή, Σ., & Βιλιάρδου, Σ. (2016, Νοέμβριος). *Εκπαιδευτικοί και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας)*. Ανακοίνωση στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για το «Τι» και το «Πώς» στην Αγωγή, στη Διδασκαλία, στην Έρευνα και στη Μάθηση: Ακούω και Ξεχνώ - Βλέπω και Θυμάμαι - Κάνω και Καταλαβαίνω, Αθήνα. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2019, από http://www.elliepek.gr/documents/80_synedrio_eisigiseis/%CE%96%CE%AC%CF%87%CE%BF%CF%82.pdf

Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2018). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου, 2019, από https://www.researchgate.net/publication/327505721_Teacher_professional_development_for_improving_the_intercultural_school_an_example_of_a_participatory_course_on_stereotypes

Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α., & Παναγόπουλος, Ε. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη*. Ανακοίνωση στο 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πάτρα. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/337908615_Oi_apopseis_ton_ekpaideutikon_gia_ten_epimorphose_me_antikeimeno_te_diacheirise_politismika_diaforopoiemenon_plethysmon_ste_scholike_taxe

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(1), 199-216. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2019, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 36257).

Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 30435).

- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σελ. 292-303). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2019, από http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Migration data portal. (2020). Migration data in Europe. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2020, <https://migrationdataportal.org/regional-data-overview/europe>
- Mokias, A. (2019). Comparative approach of educational policy of Greece to intercultural education with other European countries. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* 3(1), 21-24. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2020, από <https://www.jcetr.gr/vol3iss1/3-1-4.pdf>
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ., & Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σελ. 292-303). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2019, από http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Παγούνη, Β., & Καρούντζου, Γ. (2007). Η μετανάστευση στην Ελλάδα και ο αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4-6 Μαΐου 2007* (σσ. 23-30). Αθήνα. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2019, από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/23_30.pdf
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How “intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/233751983_How_'Intercultural'_is_Education_in_Greece_Insights_from_policymakers_and_educators/link/0fcfd50b22c54524d4000000/download
- Παλαιοχωρινού, Ο., Σιπητάνου, Α., & Παμπούρη, Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(1), 21-40. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/285/225>
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος»*, 3 (1), 47-59. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2019, από

<http://journal.educircle.gr/el/22-teyxi-periodikon/tomos-3-teyxos-1/101-i-epaggelmatiki-ekseliksi-tou-ellina-ekpaideftikoy-empeiriki-proseggisi>

- Παπαχρήστος, Κ. (2009). Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2019, από http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi
- Πολύζος, Γ. (2019). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Ο. Παχή (Επιμ.), *Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα: Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 4-6 Οκτωβρίου, Κέρκυρα, σελ. 234-251.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://pdfs.semanticscholar.org/ccf4/02edd21ccdc277070fc67820196abbdcef34.pdf>
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2019, από <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278>
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, S. (2019). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- Tsaliki, E. (2012). *Intercultural education in Greece: the case of 13 primary schools*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Λονδίνου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29274). Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2020, από <http://thesis.ekt.gr/thesis-BookReader/id/29274#page/1/mode/2up>
- Vlachou, A., & Panitsides, E. (2017). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5 (1), 75-85. Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου, 2019, από http://hrmars.com/hrmars_papers/Training_Needs_Assessment_of_Primary_Education_Teachers_in_Intercultural_Education_Issue_A_Quantitative_Study.pdf
- Zotou, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από

https://www.researchgate.net/publication/322378488_Early_childhood_teachers'_perceptions_of_intercultural_education_in_state_schools_of_Thessaloniki_and_surrounding_areas

Απόψεις εκπαιδευτικών, με ειδικευση σε μεταπτυχιακό επίπεδο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σε ζητήματα κλιματικής αλλαγής

Μπαντούνας Άγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. bantounas_aggelos@yahoo.gr

Περίληψη

Απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου και συγκεκριμένα της νήσου Ρόδου, αναφορικά με την παγκόσμια υπερθέρμανση και την κλιματική αλλαγή του πλανήτη καθώς είναι αυτοί που εμπλέκονται σε μαθησιακές διαδικασίες μαζί με τους μαθητές/τριες στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Παρουσιάζονται οι αντιλήψεις και στάσεις της σχολικής κοινότητας για το περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Γίνεται διερεύνηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν ειδικευτεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε θέματα περιβάλλοντος με αυτούς που δεν έχουν ειδικευτεί.

Λέξεις-Κλειδιά: υπερθέρμανση του πλανήτη, κλιματική αλλαγή, στάσεις, αντιλήψεις

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως άξονας του Αναλυτικού Προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει βασικό στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, όπως αυτή ορίζεται στα σχετικά κείμενα της UNESCO και στα συνέδρια που έχει οργανώσει -με βασικότερο αυτό της Τιφλίδας, το 1977 (Μανδρικάς, 2015). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθιερώθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1991 ως ένας από τους άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος με δηλωμένο στόχο «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης τους» (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000). Σε γενικές γραμμές, αυτό που βιώνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ότι η προσπάθεια για την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων στους μαθητές και στις μαθήτριες απέχει αρκετά από το να είναι σε άριστο επίπεδο, όμως, έχουν επιτευχθεί ενθαρρυντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Πρωταγωνιστές στις προσπάθειες αυτές είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, οι οποίοι έχουν κάνει τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να εμπεδωθεί η αίσθηση ότι τα σχολεία μας αναζητούν την οικολογική τους ταυτότητα (Ανδρεαδάκης, Ν., Δημακοπούλου, Μ., Ξανθάκου, Γ., & Καϊλα, Μ., 2011). Στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πραγματοποιούνται προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είτε ως υποχρεωτικά προγράμματα στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης είτε ως προαιρετικές δράσεις στα προγράμματα που προκηρύσσει το Υπουργείο Παιδείας. Στα προγράμματα και τις δράσεις αυτές γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθούν στα παιδιά θετικές στάσεις για το φυσικό περιβάλλον, αφού πρώτα ενημερωθούν κατάλληλα για τα περιβαλλοντικά θέματα (Ράπτης, 2000).

Όμως, το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτή τη διδακτική προσέγγιση, πώς περιγράφουν τον ρόλο τους στην όλη διαδικασία και αν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν τις ανάγκες των μαθητών και να αναλαμβάνουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες μέσα σε ένα πλαίσιο αρχών προσαρμοσμένων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις (Τζαμπερής & Παπαβασιλείου, 2010). Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, ώστε να ανιχνευτούν οι πρακτικές που υιοθετούν ή επιλέγουν να εφαρμόσουν προκειμένου να καλλιεργήσουν τα κίνητρα στους μαθητές τους για ένα βιώσιμο μέλλον. Εξάλλου από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης των περιβαλλοντικών θεμάτων (UNEP, 2000). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στον ελλαδικό χώρο προκύπτει ότι οι επιστημονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί και που αφορούν σε αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα - προβλήματα είναι αρκετά περιορισμένες, μολονότι είναι σημαντική η καταγραφή και διερεύνηση των αντιλήψεων για τη διαμόρφωση κατάλληλων παρεμβάσεων με στόχο την εκπαίδευση για την αειφορία. Αναδεικνύεται η ανάγκη για την πραγματοποίηση ανάλογων ερευνών (Φλογαΐτη & Λιαράκου 2012).

Ο Thomas Pritchard πιθανολογείται ότι έδωσε την πρώτη επίσημη αναφορά του όρου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» σε μια συνάντηση στο Παρίσι της Διεθνούς Ένωσης για τη Διατήρηση της Φύσης, το 1948 όπως μας αναφέρει ο Palmer στο βιβλίο του «Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise». Ο Harvey (στο Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006:13), διαπίστωσε πως δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός γι' αυτή. Ο ίδιος πρότεινε τους όρους MERE (Man-Environment Relationship Education) ή PERE (People Environment Relationship Education).

Γενικότερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει προβληματίσει σχετικά με τον ορισμό και το περιεχόμενό της αρκετούς ερευνητές. Δύο από τους γνωστότερους ορισμούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- I. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση με τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος».
- II. «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιότητες που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον.

Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον» (Γεωργόπουλο και Τσαλίκη 2006:13-14).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπήρξε το πρώτο στην Ελλάδα Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα που βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της UNESCO. Καθώς χαρακτηρίζεται, στο μεγαλύτερο μέρος της, από εκπαιδευτικές καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική, ανταποκρίνεται ουσιαστικά στην ανάγκη για ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Gough, 1997) διαδραματίζοντας διττό ρόλο, περιβαλλοντικό-κοινωνικό και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό και στοχεύοντας ταυτόχρονα στην κατεύθυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών αλλαγών (C.I.D.R.E.E., 1999). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση λειτουργεί, είτε στο πλαίσιο του εβδομαδιαίου προγράμματος σπουδών κάθε τάξης συνήθως στην ευέλικτη ζώνη, είτε στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων (Αλαχιώτης, 2002).

Παγκόσμιας Υπερθέρμανσης και Κλιματική αλλαγή

Η παγκόσμια υπερθέρμανση αναφέρεται στη μακροπρόθεσμη αυξητική τάση της μέσης παγκόσμιας θερμοκρασίας. Για την περιγραφή της αύξησης της παγκόσμιας θερμοκρασίας της επιφάνειας της γης από τις ανθρωπογενείς παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκε ο όρος «παγκόσμια θέρμανση» (Global Warming). Το περιβάλλον δεν αποτελεί διακοσμητικό στοιχείο στην αναπτυξιακή διαδικασία, αλλά μία ουσιαστική διάσταση της ίδιας της ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, δεν πρέπει να τίθεται το δίλημμα: «περιβάλλον ή ανάπτυξη» (UNESCO, 1992).

Σύμφωνα με το Διακυβερνητικό Πάνελ για την κλιματική αλλαγή (IPCC), ως κλιματική αλλαγή ορίζεται το φαινόμενο που αναφέρεται στη μεταβολή του παγκόσμιου κλίματος και ειδικότερα σε μεταβολές των μετεωρολογικών συνθηκών που εκτείνονται σε μεγάλη χρονική κλίμακα (Hegerletal, 2007). Αποτελεί μύθο το ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται σήμερα στο κλίμα είναι απλά φυσιολογικές μέσα στην πορεία του ιστορικού χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε ικανοποιητικό βαθμό, ευαισθητοποιημένοι και συνειδητοποιημένοι για τα οξυμένα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ παράλληλα δηλώνουν έτοιμοι να αναλάβουν ενεργή δράση για την αντιμετώπιση τους, διαθέτουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για το περιβάλλον οι οποίες καθορίζουν τις ενέργειες τους ως προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Δημητρίου, 2005).

Οι στάσεις αποτελούν ουσιαστικά απόρροια των αντιλήψεων και η διαμόρφωση τους εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου και από τα συστατικά του ψυχισμού του. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής, συνδέονται οι αντιλήψεις με τις στάσεις, μιας και οι αντιλήψεις αποτελούν το υπόβαθρο για τη δημιουργία των στάσεων (Καϊλα και Θεοδοωροπούλου 1997). Οι διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις στάσεις έγκεινται στο γεγονός ότι, οι στάσεις είναι βαθιά ριζωμένες στα άτομα και έχουν μεγάλη διάρκεια, ενώ οι αντιλήψεις είναι περισσότερο ορθολογικές και η αντίδραση που απορρέει από αυτές, πιθανόν να είναι συμπτωματικές. Συχνά, παρατηρείται να έρχονται σε αντιπαράθεση, οι αντιλήψεις ενός ατόμου με τις στάσεις του (Javeau, 1996).

Προβληματική της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη «μεταφορά» γνώσης αλλά και υπεύθυνοι δημιουργίας περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, συνειδητοποίησης αξιών, ανάπτυξη θετικών στάσεων αλλά και στην προσπάθεια υιοθέτησης ενός κώδικα συμπεριφοράς φιλικού για το περιβάλλον. Ένας σωστά καταρτισμένος και ενημερωμένος εκπαιδευτικός, με περιβαλλοντική συνείδηση, αντίληψη και στάσεις σεβασμού απέναντι στο περιβάλλον μπορεί να «μεγαλώσει» πιο σωστούς περιβαλλοντικά αυριανούς πολίτες.

Κατά πόσο όμως είναι περιβαλλοντικά σωστά ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων δημοτικών σχολείων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και κατά πόσο εμπνέουν τους μαθητές τους για παραδειγματική αλλαγή συμπεριφοράς; Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ωθούν τους μαθητές/τριες τους σε εποικοδομητικές περιβαλλοντικά λύσεις για επίλυση του προβλήματος δίνοντάς τους τη σωστή γνωστική ώθηση για το επόμενο περιβαλλοντικό βήμα;

Σκοπός, στόχοι της έρευνας, περιγραφή του δείγματος

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου αναφορικά με την παγκόσμια υπερθέρμανση και την κλιματική αλλαγή του πλανήτη.

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- η διαπίστωση των στάσεων για τις φιλικά περιβαλλοντικές ενέργειες ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής
- η διερεύνηση των απόψεων για τις κύριες αιτίες που προκαλούν την παγκόσμια υπερθέρμανση και την κλιματική αλλαγή.
- η καταγραφή των αντιλήψεων για τις κύριες επιπτώσεις της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και τις κλιματικής αλλαγής στη ζωή μας.

Επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας είναι η συσχέτιση των δηλώσεων του δείγματος με το χαρακτηριστικό που θα αποσπάσουμε από τα στοιχεία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του κάθε εκπαιδευτικού και αυτό είναι αν έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 120 εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία και συγκεκριμένα στο νησί της Ρόδου για τη σχολική χρονιά 2017 - 2018. Από τους συμμετέχοντες τα 25 άτομα (20,8%) έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ενώ τα 95 άτομα (79,2%) δεν έχουν ειδικευτεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Πίνακας 1: Συχνότητες με βάση τις αυτοαναφορές στις φιλικές περιβαλλοντικά ενέργειες σχετικά με την επίλυση της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μείωση στερεών αποβλήτων	45	11,9	11,9	11,9
Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας	31	8,2	8,2	20,1
Εξοικονόμηση ενέργειας	44	11,6	11,6	31,7
Καθαρισμός παραλιών	21	5,5	5,5	37,2
Μείωση εργοστασίων και βιομηχανιών	45	11,9	11,9	49,1
Εναλλακτικές μορφές μετακίνησης	51	13,5	13,5	62,6
Αναδάσωση και χλωρίδα	28	7,3	7,3	69,9
Μείωση ρύπων	66	17,4	17,4	87,3
Μείωση ή μη χρήση χημικών	44	11,6	11,6	98,9
Δε γνωρίζω	4	1,1	1,1	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τις φιλικές περιβαλλοντικά ενέργειες για την επίλυση του προβλήματος της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής διαπιστώνουμε πως έγιναν 379 αυτοαναφορές και πως από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας 45 άτομα (11,9%) δήλωσαν τη μείωση των στερεών αποβλήτων, 31 άτομα (8,2%) δήλωσαν τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, 44 άτομα (11,6%) δήλωσαν την εξοικονόμηση ενέργειας, 21 άτομα (5,5%) δήλωσαν τον καθαρισμό παραλιών, 45 άτομα (11,9%) δήλωσαν τη μείωση εργοστασίων και βιομηχανιών, 51 άτομα (13,5%) δήλωσαν τις εναλλακτικές μορφές μετακίνησης, 28 άτομα (7,3%) δήλωσαν την αναδάσωση και την χλωρίδα, 66 άτομα (17,4%) δήλωσαν τη μείωση ρύπων, 44 άτομα (11,6%) δήλωσαν τη μείωση ή μη χρήση χημικών και τέλος 4 άτομα (1,1%) απάντησαν ότι δε γνώριζαν κάποια φιλική περιβαλλοντικά ενέργεια για την επίλυση του προβλήματος της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής.

Πίνακας 2: Αυτοαναφορές για τις κύριες αιτίες της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής

Κύριες αιτίες της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ρύπανση ατμόσφαιρας	16	4,2	4,2	4,2
	Τρύπα Όζοντος	20	5,2	5,2	9,4
	Μόλυνση υδάτων και θαλασσών	14	3,7	3,7	13,1
	Ανθρώπινη δραστηριότητα	15	3,8	3,8	16,9
	Έλλειψη γνώσεων	58	15,2	15,2	32,1
	Καταστροφή χλωρίδας	14	3,7	3,7	35,8
	Ανυπαρξία ανακύκλωσης	20	5,3	5,3	41,1
	Αύξηση του CO2	17	4,5	4,5	45,6
	Υπερβολική χρήση ενέργειας	60	15,7	15,7	61,3
	Αλόγιστη χρήση χημικών σπρέι	46	12,1	12,1	73,4
	Περιστροφή άξονα της γης	20	5,3	5,3	78,7
	Πυρηνικά εργοστάσια	50	13,1	13,1	91,8
	Φαινόμενο θερμοκηπίου	27	7,1	7,1	98,9
	Δε γνωρίζω	4	1,1	1,1	100,0
	Total	381	100,0	100,0	

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τις κύριες αιτίες του προβλήματος της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής διαπιστώνουμε πως έγιναν 381 αυτοαναφορές. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας 16 άτομα (4,2%) δήλωσαν τη ρύπανση της ατμόσφαιρας, 20 άτομα (5,2%) δήλωσαν τη τρύπα του όζοντος, 14 (3,7%) δήλωσαν τη μόλυνση των θαλασσών και των υδάτων γενικότερα, 15 άτομα (3,8%) δήλωσαν την ανθρώπινη δραστηριότητα, 58 άτομα (15,2%) δήλωσαν την έλλειψη γνώσεων, 14 άτομα (3,7%) δήλωσαν την καταστροφή της χλωρίδας, 20 άτομα (5,3%) δήλωσαν την ανυπαρξία ανακύκλωσης, 17 άτομα (4,5%) δήλωσαν την αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα (CO₂), 60 άτομα (5,7%) δήλωσαν την υπερβολική χρήση ενέργειας, 46 άτομα (12,1%) δήλωσαν την αλόγιστη χρήση χημικών σπρέι, 50 άτομα (13,1%) δήλωσαν την περιστροφή του άξονα της γης, 27 άτομα (7,1%) δήλωσαν τα πυρηνικά εργοστάσια, 27 άτομα (7,1%) δήλωσαν το

φαινόμενο του θερμοκηπίου και τέλος 4 άτομα (1,1%) απάντησαν ότι δε γνώριζαν κάποια αιτία της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής.

Πίνακας 3: Συχνότητες με βάση τις αυτοαναφορές στις κύριες επιπτώσεις της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής στη ζωή μας

Κύριες επιπτώσεις της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής στη ζωή μας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καταστροφή οικο- συστήματος	24	6,8	6,8	6,8
	Ακραία καιρικά φαι- νόμενα	16	4,5	4,5	11,3
	Λειψυδρία	70	19,8	19,8	31,1
	Μη εξεύρεση υγιει- νής τροφής	6	1,7	1,7	32,8
	Αρρώστιες	62	17,5	17,5	50,3
	Αναπνευστικά προ- βλήματα	32	9,0	9,0	59,3
	Καρδιακά προβλή- ματα	28	7,9	7,9	67,2
	Έλλειψη οξυγόνου	54	15,3	15,3	82,5
	Μετακινήσεις πλη- θυσμών	27	7,6	7,6	90,1
	Όξινη βροχή	8	2,3	2,3	92,4
	Επιπτώσεις στο θα- λάσσιο περιβάλλον	8	2,3	2,3	94,7
	Επιπτώσεις στο θα- λάσσιο περιβάλλον	14	3,9	3,9	98,6
	Πρόκληση άγχους	5	1,4	1,4	100,0
	Δε γνωρίζω				
	Total	354	100,0	100,0	

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τις κύριες επιπτώσεις της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής στη ζωή μας διαπιστώνουμε πως έγιναν 354 αυτοαναφορές. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας 24 άτομα (6,8%) δήλωσαν την καταστροφή του οικοσυστήματος, 16 άτομα (4,5%) δήλωσαν τα ακραία καιρικά φαινόμενα, 70 άτομα (19,8%) δήλωσαν την λειψυδρία, 6 άτομα (1,7%) δήλωσαν τη μη εξεύρεση υγιεινής τροφής, 62 άτομα (17,5%) δήλωσαν τις αρρώστιες, 32 άτομα (9,0%) δήλωσαν τα αναπνευστικά προβλήματα, 28 άτομα (7,9%) δήλωσαν τα καρδιακά προβλήματα, 54 άτομα (15,3%) δήλωσαν την έλλειψη οξυγόνου, 27 άτομα (7,6%) δήλωσαν τις μετακινήσεις πληθυσμών, 8 άτομα (2,3%) δήλωσαν την όξινη βροχή, 8 άτομα (2,3%) δήλωσαν τις επιπτώσεις στο θαλάσσιο περιβάλλον, 14 άτομα (3,9%) δήλωσαν την πρόκληση άγχους και τέλος 5 άτομα (1,4%) απάντησαν ότι

δε γνώριζαν κάποια επίπτωση της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής στη ζωή μας.

Πίνακας 4: Συχνότητες με βάση την άποψη για τις αιτίες της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής μεταξύ των ατόμων που έχουν ειδικευτεί και αυτών που δεν έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

	Αιτίες της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής			
	Ειδίκευση σε θέματα περιβάλλοντος σε μεταπτυχιακό επίπεδο		Όχι ειδίκευση σε θέματα περιβάλλοντος σε μεταπτυχιακό επίπεδο	
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)
Ρύπανση ατμόσφαιρας	5	5,1	11	3,9
Τρύπα Οζοντος	7	7,1	13	4,6
Μόλυνση θαλασσών - υδάτων	1	1,0	13	4,6
Ανθρώπινη δραστηριότητα	2	2,0	13	4,6
Έλλειψη γνώσεων	19	19,2	39	13,8
Καταστροφή χλωρίδας	0	0,0	14	4,9
Ανυπαρξία ανακύκλωσης	2	2,0	18	6,4
Αύξηση CO ₂	5	5,0	12	4,3
Υπερβολική χρήση ενέργειας	21	21,2	39	13,8
Αλόγιστη χρήση σπρέι	14	14,2	32	11,3
Περιστροφή Γης στον άξονά της	7	7,1	13	4,6
Πυρηνικά εργοστάσια	13	13,1	37	13,1
Φαινόμενο Θερμοκηπίου	3	3,0	24	8,5
Δε γνωρίζω	0	0,0	4	1,4
total	99	100,0	282	100

Από τον πίνακα 4, όπου το δείγμα των 25 ατόμων από το σύνολο των 120 ατόμων έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο διαπιστώνουμε πως από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 21,2% (21 από τα 25 άτομα) απαντά ότι η υπερβολική χρήση ενέργειας είναι μία από τις αιτίες, το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 19,2% (19 από τα 25 άτομα) απαντά ότι την έλλειψη γνώσεων και το τρίτο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 14,2% (14 από τα 24 άτομα) απαντά ότι η αλόγιστη χρήση σπρέι είναι μία από τις αιτίες της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής του πλανήτη. Ενώ από το δείγμα 95 ατόμων από το σύνολο των 120 ατόμων που δεν έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο διαπιστώνουμε πως από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό με 13,8% (39 από τα 95 άτομα) απαντά ότι την υπερβολική χρήση ενέργειας και την έλλειψη γνώσεων, το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 13,1% (37 από τα 95 άτομα) απαντά τα πυρηνικά εργοστάσια και το τρίτο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 11,3% (32 από τα 95 άτομα) απαντά ότι η αλόγιστη χρήση σπρέι είναι μία από τις αιτίες της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής του πλανήτη.

Πίνακας 5: Συχνότητες με βάση την άποψη για τις επιπτώσεις της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής στη ζωή μας μεταξύ των ατόμων που έχουν ειδικευτεί και αυτών που δεν έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

	Επιπτώσεις της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και κλιματικές αλλαγής στη ζωή μας			
	Ειδίκευση σε θέματα περιβάλλοντος σε μεταπτυχιακό επίπεδο		Όχι ειδίκευση σε θέματα περιβάλλοντος σε μεταπτυχιακό επίπεδο	
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)
Καταστροφή οικοσυστήματος	10	10,1	14	5,5
Ακραία καιρικά φαινόμενα	6	6,1	10	3,9
Λειψυδρία	19	19,2	51	20,0
Μη εξεύρεση υγιεινής τροφής	3	3,0	3	1,2
Αρρώστιες	8	8,1	54	21,2
Αναπνευστικά προβλήματα	5	5,1	27	10,6

Καρδιακά προβλήματα	7	7,1	21	8,2
Έλλειψη οξυγόνου	19	19,2	35	13,7
Μετακινήσεις πληθυσμών	18	18,1	9	3,5
Όξινη βροχή	1	1,0	7	2,8
Επιπτώσεις σε θαλάσσιο περ/λον	0	0,0	8	3,1
Πρόκληση άγχους	3	3,0	11	4,3
Δε γνωρίζω	0	0,0	5	2,0
total	99	100,0	255	100

Από τον πίνακα 5, όπου το δείγμα των 25 ατόμων από το σύνολο των 120 ατόμων έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο διαπιστώνουμε πως τα 24 από τα 25 άτομα έκαναν 4 δηλώσεις ο καθένας και μόνο 1 άτομο από τα 25 έκανε 3 δηλώσεις (σύνολο 99 δηλώσεις). Από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 19,2% (19 από τα 25 άτομα) απαντά την έλλειψη οξυγόνου και την λειψυδρία, το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 18,1% (18 από τα 25 άτομα) απαντά τις μετακινήσεις πληθυσμών και το τρίτο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 10,1% (10 από τα 24 άτομα) απαντά την καταστροφή του οικοσυστήματος. Ενώ από το δείγμα 95 ατόμων από το σύνολο των 120 ατόμων που δεν έχουν ειδικευτεί σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο διαπιστώνουμε πως από τα 95 άτομα έκαναν 1 δήλωση τα 11 άτομα, 2 δηλώσεις 31 άτομα, 3 δηλώσεις 30 άτομα και 4 δηλώσεις 23 άτομα (σύνολο 255 δηλώσεις). Από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό με 21,2% (54 από τα 95 άτομα) απαντά τις αρρώστιες, το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 20,0% (51 από τα 95 άτομα) απαντά την λειψυδρία και το τρίτο μεγαλύτερο ποσοστό των δηλώσεων με 13,7% (35 από τα 95 άτομα) απαντά ότι η έλλειψη οξυγόνου είναι μία από τις επιπτώσεις της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και της κλιματικής αλλαγής του πλανήτη στη ζωή μας.

Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν ειδικευτεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο, κινούνταν πιο σωστά στα περιβαλλοντικά θέματα, είχαν συναίσθηση και σωστή περιβαλλοντική αντίληψη της οξύτητας των προβλημάτων και στις αναφορές τους έδιναν περισσότερες απαντήσεις δείγμα της γνώσης τους σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν ειδικευτεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε θέματα του περιβάλλοντος ή της αειφορίας. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εμπλέκονται με τους/τις μαθητές/τριές τους σε μαθησιακές διεργασίες και μέσω της σωστής ενημέρωσης τους μπορούν να διαμορφώσουν και περιβαλλοντική συνείδηση, αντίληψη, στάσεις περιβαλλοντικές και στους αυριανούς πολίτες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Θα πρέπει να ξεπεράσουμε τα

όρια της απλής στάσης των πραγμάτων και να γίνει κατανοητή η ανάγκη για αλλαγή συμπεριφοράς που λειτουργεί ως πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριές μας σε μια γκάμα από περιβαλλοντικές δράσεις σε συνεργασία με ειδικούς. Η αντιμετώπιση αυτής της διαδικασίας, που αποτελεί και την πρότασή μας, μπορεί να έρθει με τις επόμενες προτάσεις, ειδικότερα προτείνουμε:

- Την υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβάλλοντος ή αειφορίας σε συλλογικό ή ενδοσχολικό επίπεδο.
- Την υποχρεωτική σχεδίαση ή υλοποίηση προγραμμάτων με άξονα το περιβάλλον με το τέλος της υποχρεωτικής επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Τη συστηματοποίηση της περιβαλλοντικής γνώσης μέσω της αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων με απλό και βιωματικό τρόπο.
- Την παρακολούθηση οργανωμένων ημερίδων ή σεμιναρίων από Πανεπιστημιακούς καθηγητές οι οποίοι κατέχουν την εξειδικευμένη γνώση σε επίπεδο Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ή Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.
- Την επιπλέον μοριοδότηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων και των διδακτορικών διπλωμάτων σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δίνοντας κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να κατέχουν θέσεις επιμορφωτών για θέματα περιβάλλοντος ή υπευθύνων σε ΚΠΕ.
- Την εποπτεία των ΚΠΕ, των επιμορφωτών και γενικότερα των εκπαιδευτικών από Πανεπιστημιακούς Καθηγητές σε θέματα περιβάλλοντος.
- Τη δημιουργία περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων εστιασμένα στις περιβαλλοντικές ανάγκες της εποχής μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5-13.

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2005). *Λήψη μέτρων για την προστασία του περιβάλλοντος: τι προτείνουν φοιτητές μελλοντικοί νηπιαγωγοί*. 2ο Συμπόσιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Έμπνευση Στοχασμός και Φαντασία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πειραιάς, 1-3 Απριλίου 2005.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο

- Καΐλα, Μ., & Θεοδοροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός* (2η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Σπανίδης.
- Μανδρικάς, Α. (2015). *Περιβαλλοντική Επιστήμη, Ηθική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καλέντης.
- Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Ξενόγλωσση

- C.I.D.R.E.E.(1999). *AcrossthegreatDivides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*. (Μτφρ. Ν. Ηλιάδης, και Αγ. Γαλανοπούλου), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Gough, A. (1997). *Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalisation.*, .Australian Education Review, 39, 23-35
- Hegerl, G., Zwiers, F., Braconnot, P., Gillett, N., Luo, Y., Marengo Orsini, J., Nicholls, N., Penner, J.& Stott, P. (2007). *Understanding and Attributing Climate Change*. In: Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Solomon, S., D. Qin, M. Manning, Z. Chen, M. Marquis, K.B. Averyt, M. Tignor and H.L. Miller (eds.)]. Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- IPCC 2007 Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, 2 M.L. Parry, O.F. Canziani, J.P. Palutikof, P.J. van der Linden and C.E. Hanson (eds) Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA. 976 pp
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (Μεταφρ.- επιμ Κ. Τζαννόννε – Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω
- UNEP (2000). *Global Environmental Outlook, Chapter Five: Outlook and Recommendations – Recommendations for Action*
- UNESCO (1992). *Environment or development - A false alternative*. CONNECT, XVII, 3.

Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Εστιάζοντας στις θεωρίες διά βίου ανάπτυξης

Νίκου Βασιλείος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Δ.Ε., bnikou@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας προσεγγίζεται το θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζοντας: αρχικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία ναι μεν παρέχουν γενική εκπαίδευση σε ενήλικες δε εκπαιδευόμενους/-ες (που για διάφορους λόγους εγκατέλειψαν ή δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο) και καταληκτικά στις βασικότερες θεωρίες μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Γίνεται αναφορά τόσο στο ελληνικό, όσο και στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, αναλύεται επίσης η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής, η νομοθεσία και το πλαίσιο της οικονομίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Δια βίου μάθηση, εκπαιδευτική πολιτική, Σ.Δ.Ε.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της νεοελληνικής ιστορίας ο Βενιζελισμός είναι συνυφασμένος με την έννοια του εκσυγχρονισμού. Το χρονικό διάστημα 1928-1932, παρατηρείται η διαμόρφωση ενιαίου κράτους, ενώ χαρακτηριστικό γεγονός αποτελεί η μικρασιατική καταστροφή και η ενίσχυση των λαϊκών στρωμάτων του κράτους. Η Ελλάδα πλέον εισέρχεται στην διεθνούς χαρακτήρα αγορά ενώ εισάγονται και ξένα κεφάλαια. Ακόμα παρατηρείται ολοκλήρωση της αγροτικής μεταρρύθμισης και ενδυνάμωση του καπιταλισμού. Στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, παρατηρείται και η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και του γενικότερου συστήματος. Τα μειονεκτικά συστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάγκη διαχείρισης τους, η υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έλλειψη έμφασης στην εκπαίδευση των λαϊκών στρωμάτων, η συγκεκριμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ορισμένα ζητήματα που επισημαίνονται στην προσπάθεια διενέργειας νομοσχεδίων, ενώ οι σχετικές μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να είναι διαρκείς επιδιώκοντας να επιλύσουν τα παραπάνω προβλήματα.

Ουσιαστικά λοιπόν αρχικά επισημαίνεται το αίτημα να επέλθει κάποια αλλαγή, ενώ στην πορεία το συγκεκριμένο αίτημα διαφοροποιείται και γίνεται πιο συγκεκριμένο με γνώμονα την διενέργεια διαλόγου σε δημόσιο επίπεδο και την άσκηση πιέσεων. Η διενέργεια μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την αλλαγή σε πολιτικό επίπεδο ενώ σημαντικές κρίνονται και ορισμένες οικονομικές παράμετροι. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο ξαφνική και μεγάλη είναι η αλλαγή σε πολιτικό επίπεδο που θα επέλθει. Παράλληλα και στοιχεία που αφορούν την κατάσταση σε κοινωνικό επίπεδο επιδρούν στην διενέργεια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Εκπαιδευτική Πολιτική

Με την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής περιγράφεται το σύνολο των ενεργειών και των μέτρων που λαμβάνονται προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι στόχοι εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Πρόκειται για ένα γενικό πλαίσιο που καθορίζει τις κατευθύνσεις και κατευθύνει το σύνολο των ενεργειών για την υλοποίηση των επιδιώξεων που έχουν τεθεί. Η έννοια συνεπώς της εκπαιδευτικής πολιτικής εκφράζει την αντίληψη της εκπαιδευτικής διοίκησης σε σχέση με ζητήματα που αφορούν τον τομέα της εκπαίδευσης. Η ορθή εκπαιδευτική πολιτική θέτει λοιπόν τις βάσεις αναφορικά με την σωστή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ηλιάδου-Τάχου, 2006).

Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Οι αναγκαίες μεταρρυθμίσεις αποδεικνύουν και την ετοιμότητα ανάπτυξης κατάλληλων μηχανισμών προσαρμογής στις γρήγορες και μεγάλες κοινωνικές μεταβολές, τη σύνδεση εκπαίδευσης και κοινωνίας, αλλά και τη δυσλειτουργία ή την λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι σπουδαίο να διαμορφώνεται από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ενώ σε αυτό πρέπει να συμβάλουν και οι κοινωνικές ομάδες. Άλλωστε στον εκπαιδευτικό κλάδο παρατηρούνται ποικίλα προβλήματα με συνέπεια να κρίνεται επιτακτική η συμμετοχή όλων και να λαμβάνονται σχετικές πρωτοβουλίες (Σαϊτης, 1992).

Σπουδαίοι φορείς που εμπλέκονται στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τα κόμματα, η κυβέρνηση, οι σύμβουλοι θεσμικού χαρακτήρα, η ακαδημαϊκή κοινότητα, η κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σημαντικό ρόλο ως προς την διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής λοιπόν λαμβάνει αρχικά το κράτος. Τα κράτη σαφώς παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να υιοθετούν και διαφορετικά πρότυπα εκπαιδευτικής πολιτικής ανάλογα με την οικονομική τους εξέλιξη, τα τεχνολογικά επιτεύγματα που εφαρμόζουν, την κουλτούρα τους και γενικά τις κρατούσες συνθήκες (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Οικονομία και εκπαίδευση

Ανάμεσα στις έννοιες της οικονομίας και της εκπαίδευσης παρατηρείται ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν την παράμετρο της προσαρμογής. Πρόκειται ουσιαστικά για δύο έννοιες που παρουσιάζουν μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι οι όποιες αλλαγές στην οικονομία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον κλάδο της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα οι εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα επιδρούν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις οικονομικού χαρακτήρα. Χωρίς λοιπόν να υπάρχει εξέλιξη της παιδείας δεν είναι εφικτή η εξέλιξη της οικονομίας (Αργυρός, 1994).

Είναι επίσης σπουδαίο το γεγονός ότι κανενός είδος πρόοδος δεν είναι δυνατή χωρίς

την συνδρομή του ανθρώπινου παράγοντα. Σε οικονομικό επίπεδο, ο τομέας της εκπαίδευσης είναι σπουδαίο στοιχείο για ανάπτυξη σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα είναι δυνατή η διαχείριση των ανισοτήτων που προκύπτουν σε σχέση με το εισόδημα. Τέλος πολλές φορές στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατή και η διευθέτηση του θέματος της ανεργίας (Δεδουσόπουλος, 1993).

Σύμφωνα με σχετική έρευνα του ΟΟΣΑ ένα μεγάλο ποσοστό της ανάπτυξης σε οικονομικό πλαίσιο σχετίζεται με την εξέλιξη της τεχνολογίας, αλλά περισσότερο συνδέεται με την εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της παιδείας (Δούκας, 1993).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και κατεύθυνση

Η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται πια ως εθνικό διακύβευμα υπό την έννοια του συστατικού στοιχείου της εθνικής συγκρότησης και της κοινωνικής συνοχής, αλλά αντίθετα ως ένα προϊόν προς πώληση (ή, πιο κομψά, ως προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών), όπως είναι όλα τα άλλα. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν ενέχει έντονα πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά διακυβεύματα, όμως πλέον αυτά τίθενται σε διαφορετική βάση και εξετάζονται με διαφορετική λογική, δηλαδή υπό το πρίσμα του (ιδιωτικού) οικονομικού οφέλους (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Με απαρχή τη στρατηγική της Λισαβόνας, στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, ξεκίνησε η δυναμική εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της. Μια εμπλοκή που έχει σαν απώτερο στόχο να διαμορφώσει μια Ευρώπη που θα είναι η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο (European Council, 2000; Παπαδιαμαντάκη, 2017; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης έχει ως πρότυπο οργάνωσης το γραφειοκρατικό σύστημα. Με τον όρο γραφειοκρατία εννοούμε τον τύπο της οργάνωσης που έχει σχεδιαστεί να επιτελεί ένα διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας με το συστηματικό συντονισμό της εργασίας πολλών ατόμων (Πρόκου, 2009).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το κράτος ορίζει και διαμορφώνει στρατηγικές για τη δράση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο διαμορφώνει τη γενική πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους λαμβάνει όλες τις επιτελικές αποφάσεις που έχουν σχέση με αυτούς. Ακόμη, το κράτος διαμορφώνει στρατηγική, δηλαδή σκιαγραφεί τη γενική πορεία δράσης του συστήματος αλλά και των συντελεστών λαμβάνοντας αποφάσεις σχετικές με την αποστολή του συστήματος, τους στρατηγικούς στόχους και με την ανάπτυξη στρατηγικών ανάπτυξης και ανταγωνισμού, που επηρεάζουν μακροπρόθεσμα τη συνολική πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπρίνια, 2009).

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι στην Ελλάδα, η αρχική αναφορά στην έννοια της

παιδείας έγινε στο Σύνταγμα του 1844. Αντίστοιχα το ίδιο συνέβη και στο Σύνταγμα του 1864. Στη συνέχεια και στο Σύνταγμα του 1911, παρατηρήθηκαν αρκετές ιδέες φιλελεύθερες που κατέστησαν πολύ σπουδαίες για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδος. Σύμφωνα με το Σύνταγμα αυτό η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που στηρίζεται σε κρατικές δαπάνες. Ταυτόχρονα στο συγκεκριμένο Σύνταγμα γίνεται λόγος για πρώτη φορά στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία παρέχεται και δωρεάν (πβ. Σύνταγμα της Ελλάδας 1911, άρθρο 16).

Στη συνέχεια στο πλαίσιο του Συντάγματος του 1975, ορίζεται η υποχρέωση του κράτους να παρέχει δωρεάν εκπαίδευση στους πολίτες και το γεγονός ότι οι πολίτες είναι υποχρεωμένοι να την αποδέχονται. Μέσω του Συντάγματος του 1975 επίσης ορίζεται και ο κύριος στόχος της παιδείας και πιο συγκεκριμένα η διαμόρφωση υπεύθυνων και σωστών πολιτών. Ακόμα με το ίδιο Σύνταγμα εισάγεται και η τριετής επαγγελματική ειδίκευση σε ανώτερο επίπεδο, ενώ προσεγγίζονται και θέματα που αφορούν την μαθητική και φοιτητική μέριμνα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό. Την αρμοδιότητα αναφορικά με την διαμόρφωση του λαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας. Σπουδαία είναι και η λειτουργία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πρόκειται για έναν σπουδαίο φορέα επιστημονικού χαρακτήρα με σημαντικές αρμοδιότητες όπως η διαμόρφωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διαχείριση σχετικών θεμάτων που προκύπτουν. Οι δαπάνες του κράτους για την Παιδεία και ειδικότερα για την Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν ελαττωθεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό, με συνέπεια την μείωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του δημόσιου σχολείου, αλλά και του αριθμού των εισακτέων στις ανώτερες και ανώτατες σχολές. Αποτέλεσμα αυτού, ο ανταγωνισμός για τις πιο δημοφιλείς σχολές που πλέον παρουσιάζουν λιγιστές θέσεις εισακτέων να εντείνεται αλλά και να είναι μονόδρομος για τους υποψηφίους η παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005).

Γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (: Σ.Δ.Ε.)

Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας υιοθετούν καινοτόμες μεθόδους, ενώ προβαίνουν στην εφαρμογή μεθόδων που προάγουν την συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για σχολεία που απευθύνονται κυρίως σε ενηλίκους και λειτουργούν στο πλαίσιο των προτύπων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βασικές επιδιώξεις της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας είναι να κατορθώσουν οι ενήλικες να λάβουν την σωστή εκπαίδευση, να λάβουν τις αναγκαίες γνώσεις και ταυτόχρονα να διαμορφώσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Συνήθως η διαδικασία της διδασκαλίας πραγματοποιείται με τρόπο βιωματικό, ενώ έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη συνεργασιών για την επίτευξη των στόχων της μάθησης (Ταρατόρη κ.α., 2008).

Η διά βίου εκπαίδευση λοιπόν διαμορφώνεται στο πλαίσιο δύο παραμέτρων. Αρχικά υπάρχουν διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο και ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων όπως η εκπαίδευση γονέων που σχετίζονται με τις μορφές εκπαίδευσης που αφορούν τον πολίτη ως εργαζόμενο. Ακόμα η δια βίου εκπαίδευση ξεκινά με την γέννηση και διαρκεί για όλη την ζωή (Καραλής, 2013).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και κατεύθυνση

Περίπου το 1990, παρατηρήθηκε η υιοθέτηση ορισμένων μεταμοντέρνων στοιχείων στο εφαρμοζόμενο αναλυτικό πρόγραμμα. Παρατηρείται το γεγονός ότι η υιοθέτηση μεταμοντέρνων θεωριών είναι μία μέθοδος εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας, ενώ χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι επιτυγχάνεται η απόκτηση έγκυρης γνώσης, χωρίς να κυριαρχούν αφηγήσεις μεγάλης έκτασης ενώ κυρίαρχα είναι τα πολιτιστικά πρότυπα της δύσης ως προς την απόκτηση της γνώσης (Ζεμπύλας, 2011). Το μεταμοντέρνο πρότυπο διασφάλισε μεν την δυνατότητα ολόπλευρης παρατήρησης της συσχέτισης κουλτούρας και εξουσίας χωρίς όμως να είναι εφικτό να μπορεί να συμβάλει στην εξασφάλιση δημοκρατικών συνθηκών στην καθημερινή ζωή. Αναγκαία λοιπόν κατέστη η συσχέτιση του μεταμοντέρνου μοντέλου με την εκπαίδευση που θέτει στο επίκεντρο την διασφάλιση κριτικής ικανότητας (Γρόλλιος, 2003).

Η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του '80 με κύριους εκφραστές τον Henry Giroux, τον Stanley Aronowitz, τον Michael Apple και τον Peter McLaren. Μάλιστα τη βάση της αποτέλεσαν οι απόψεις του Freire, του Gramsci και του Dewey, καθώς και η κριτική θεωρία που υιοθετήθηκε από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, οι έννοιες που εισήγαγε ο Μαρξ για τον υλισμό και ορισμένες απόψεις αναφορικά με τον μεταμοντερνισμό (McLaren, 2010).

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνεται αλλοιωμένη η πολιτιστική συνείδηση, μέσω της εκπαίδευσης, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, αλλά και άλλων πολιτιστικών θεσμών. Το σχολείο, στα πλαίσια του γεγονότος ότι αποτελεί έναν κοινωνικό χώρο, μέσω της διάρθρωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, εντείνει το διαχωρισμό των παιδιών σε κοινωνικές τάξεις, ενισχύει τον καπιταλισμό και υιοθετεί πρακτικές ταξικού και πολιτισμικού χαρακτήρα, δημιουργώντας μια ολόκληρη φιλοσοφία πολιτικού χαρακτήρα (Giroux, 2010). Μάλιστα σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Giroux, 2010), είναι αναγκαία η εφαρμογή της κριτικής εκπαίδευσης σε αντίθεση με την εκπαίδευση που προωθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Μάλιστα μαζί με τον McLaren επιχειρηματολογούν υπέρ της θεωρίας της αντίστασης, ενισχύοντας την ιδέα μιας παιδαγωγικής που θα έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη χειραγωγημένη εκπαίδευση της σημερινής εποχής. Αν και η κριτική παιδαγωγική δεν συνίσταται σε ένα σύνολο όμοιων ιδεών, ωστόσο με έναυσμα το έργο του Freire, κοινή επιδίωξη όλων αποτελεί η ενίσχυση των ανίσχυρων και η πάταξη των υφιστάμενων ανισοτήτων και αδικιών. Τα σχολεία αποτελούν πολιτισμικά πλαίσια δράσης, ενώ παράλληλα συντελούν στην επέλευση θετικών αποτελεσμάτων τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. (McLaren, 2010) Μάλιστα ο Freire τη δεκαετία του 60, μέσω

του έργου του «*Η αγωγή του καταπιεζόμενου*», που αποτελεί μια σύνδεση της Κριτικής Θεωρίας που αναπτύχθηκε στη Σχολή της Φρανκφούρτης και της έννοιας της ηθικής, μιλά για ένα είδος κριτικής αντίληψης ως έναυσμα της προσπάθειας χειραφέτησης σε προσωπικό επίπεδο. Μέσω των απόψεων του κύριο στόχο έχει την μεταβολή των δομών καταπιεστικής φύσεως, την απελευθέρωση και την επέλευση βελτίωσης στην κοινωνία (Freire, 1974).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η κριτική παιδαγωγική

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που υιοθετούνται και τίθενται σε εφαρμογή, είναι συνυφασμένα με την μεταβιομηχανική αγορά εργασίας και τις εξελίξεις στην παγκόσμια οικονομία, με αποτέλεσμα να δίνεται ιδιαίτερη βάση σε γνώσεις τεχνικές, καθώς και σε δεξιότητες που είναι χρηστικές. Μεγάλη σημασία δηλαδή δίνεται στην απόκτηση γνώσεων που είναι συνυφασμένες με τις επιταγές της αγοράς εργασίας, ενώ η έννοια της αυτονομίας ενισχύεται μέσω της κατανάλωσης. Ένα χαρακτηριστικό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών είναι το γεγονός ότι προσανατολίζονται στην έκφραση και διαίωνιση των κυρίαρχων αρχών τόσο των ιδεολογικών όσο και των κοινωνικών, που στοχεύουν στην επικράτηση και διατήρηση του υφιστάμενου κοινωνικοπολιτικού συστήματος, το οποίο έχει αυταρχικό και εξουσιαστικό χαρακτήρα. Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής λοιπόν, δεδομένης της προαναφερόμενης κατάστασης, συμβάλλει στην ορθή προετοιμασία του πολίτη, ώστε να συνειδητοποιήσει και να αντιληφθεί τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου καπιταλιστικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτό θα επέλθει η αποτροπή επέλευσης δυσχερέστερων συνεπειών.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στην Ελλάδα έχουν ορθολογικό χαρακτήρα, επιδιώκουν την εξειδίκευση, ενώ είναι άμεσα συνυφασμένα με τις επιταγές της σημερινής αγοράς εργασίας. Επιπρόσθετα, μέσω αυτών προωθείται η γνώση που σχετίζεται με όσα επιτάσσει η εκβιομηχανισμένη κοινωνία, ενώ παρεμποδίζεται η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας (Macedo, 2010). Στα προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία της Ελλάδας επίσης πραγματώνεται διάκριση ανάμεσα στα μαθήματα ενώ επικρατεί ευνοϊκότερη μεταχείριση σε κάποια σε αντίθεση με ορισμένα άλλα. Σε γενικές γραμμές λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο πρακτικό κομμάτι και όχι στην κριτική σκέψη (Γρόλλιος, 2003).

Η δια βίου μάθηση

Η δια βίου μάθηση αναφέρεται από την αρχαιότητα και η γένεση της ιδέας της εκπαίδευσης ενηλίκων συναντάται στην Πολιτεία του Πλάτωνα και ειδικότερα στο 7ο βιβλίο του. Η ιδέα ότι ο άνθρωπος οφείλει να μαθαίνει υπάρχει στη φράση του Σόλωνα «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Με τη βιομηχανική επανάσταση εκδηλώνονται οργανωμένες δραστηριότητες δια βίου μάθησης ενηλίκων με τη φροντίδα του εργατικού κινήματος (Βεργίδης, 2012).

Ο όρος διά βίου εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε το 1919 στη Βρετανία για να περιγράψει μια κατάσταση κατά την οποία άτομα μεγαλύτερης ηλικίας αναζητούσαν μια δεύτερη ευκαιρία για μάθηση. Καθιερώθηκε όμως στα τέλη της δεκαετίας του 1920 και αναφερόταν σε μια αντίληψη της εκπαίδευσης ως ισόβιας διαδικασίας. Ο όρος «διά βίου» επικράτησε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς υιοθετήθηκε από οργανισμούς όπως η UNESCO. Στη δεκαετία του 1950 επιχειρείται η διά βίου προσέγγιση στην εκπαίδευση με το συνδυασμό της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (επένδυση στον άνθρωπο) και της διεύρυνσης του κοινωνικού αγαθού της παιδείας (αντισταθμιστική προοπτική) διά μέσου δόμησης ενός εναλλακτικού συστήματος εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας (Jarvis, 2004).

Η διά βίου εκπαίδευση σχηματοποιείται σε δύο κάθετους άξονες. Ο οριζόντιος παριστάνει τις ποικίλες διαστάσεις της ζωής που αφορούν στην κάλυψη του ελεύθερου χρόνου και μια σειρά από ενδιαμέσες δραστηριότητες όπως κοινοτική εκπαίδευση και εκπαίδευση γονέων που οδηγούν στις μορφές εκπαίδευσης που συνδέονται με τον πολίτη ως εργαζόμενο (αρχική εκπαίδευση, συνεχιζόμενη κατάρτιση, επανακατάρτιση). Ο κατακόρυφος άξονας προσδιορίζει το χρόνο. Η διά βίου εκπαίδευση αποτυπώνεται ως μια διαδικασία που αρχίζει με τη γέννηση και διαρκεί σε όλη τη ζωή. Η θεώρηση αυτή συνοψίζεται στη φράση «από το λίκνο έως το μνήμα» (Καραλής, 2013).

Τα προγράμματα της διά βίου εκπαίδευσης είχαν προκύψει από την ανάγκη των εργατικών συνδικάτων για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και εκπαίδευσης των εργαζομένων. Με το πέρασμα των χρόνων και τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού η διά βίου εκπαίδευση κατέληξε να εξυπηρετεί τα συμφέροντα και τις ανάγκες της εργοδοσίας. Η οικονομική κρίση και η παγκόσμια ύφεση της οικονομίας έχουν διαμορφώσει την εικόνα μιας αγοράς εργασίας που πιέζει στην επαγγελματική κατάρτιση και την επανακατάρτιση (Φωτόπουλος & Γούλας, 2014).

Οι βασικότερες θεωρίες για την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι πρόσφατες θεωρίες μάθησης διέπονται από ανθρωπιστικό πνεύμα και βασίζονται στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και στη βιωματική εκπαίδευση. Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων αξιοποιούν τα στοιχεία αυτά είτε με παρόμοιο είτε με διαφορετικό τρόπο. Διαφέρει η έμφαση που δίνουν σε καθένα από αυτά καθώς και ο τρόπος πραγμάτευσής τους (Κόκκος, 2008).

Αντί επιλόγου

Το σχολείο θα πρέπει να προάγει τις ιδέες του δημοκρατικού πολιτεύματος, της αλληλεγγύης, της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βασική επιδίωξη είναι η εκπαίδευση να αποτελέσει σπουδαίο μέσο αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας προκειμένου

οι μαθητές να συνειδητοποιούσαν την ισχύουσα κατάσταση και τα προβλήματα που επικρατούν και να μπορέσουν να την αμφισβητήσουν και να την κρίνουν. Καθίσταται κατανοητό ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης που θέτει ως επίκεντρο τον άνθρωπο και την δημοκρατία και προάγει την ομαδικότητα, είναι δυνατόν να επιτευχθεί η αναδιάρθρωση της κοινωνίας και να καταστεί υπό διαχείριση η ασυδοσία που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση.

Βιβλιογραφία

- Αργυρός, Σ. (1994). Σύνδεση παιδείας με την οικονομία. Στο: Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση (σσ. 204-234). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126.
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική (σσ. 63-120). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κρατών και αγοράς. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο Νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 30-37.
- Δεδουσόπουλος, Α. (1993). Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική: Η Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Δούκας, Χ. (1993) Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). Οι πολιτικές διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος. Στο Μ. Ζεμπύλας (επιμ.) Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρίες και εφαρμογές (σσ. 330-354). Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Ηλιάδου – Τάχου, Σ. (2006). Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Macedo, D. (2010). Η παιδεία της αποβλάκωσης: η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική (σσ. 436-476). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπρίνια, Β. (2010). Μελέτες περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Nussbaum, M. (2013). Όχι για το κέρδος: Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σαΐτης, Χ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλοπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1974). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα. Φωτόπουλος, Ν., & Γούλας, Χ. (2014). Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Δια βίου Μάθηση: Η πρόκληση επαναπροσδιορισμού των πολιτικών για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών. Πρακτικά 23ου Συνεδρίου Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δυτικής Ευρώπης, «Ανοιχτός Διάλογος για το μέλλον της παιδείας στην Ευρώπη», Βρυξέλλες, 10 Μαρτίου 2104 (σσ. 25-40).

Μοντέλα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης ως εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Μ.Σc. Σπουδές στην Εκπαίδευση, konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς τις μορφές με τις οποίες λαμβάνει χώρα η τηλεεκπαίδευση αναφορικά με το είδος των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιούνται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα βασικότερα μοντέλα τηλεεκπαίδευσης καθώς και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτών με σημείο αναφοράς το βαθμό στον οποίο υπηρετούν τους στόχους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναδεικνύεται, ότι η τηλεεκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται από απόσταση με τη βοήθεια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), δεν αποτελεί απλά ένα τεχνολογικό εργαλείο στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά έχει ευρείες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Αναφορικά με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα ασύγχρονα συστήματα τηλεεκπαίδευσης προάγουν κυρίως την αρχή της αυτονομίας ενώ τα σύγχρονα συστήματα τηλεεκπαίδευσης προάγουν αρχές όπως της αμφίδρομης επικοινωνίας, της αμεσότητας και της διευρυμένης αυτονομίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τηλεκπαίδευση, Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση, Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η ταχύτητα εξελισσόμενη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου έφερε σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαμορφώνοντας έτσι μία νέα εκπαιδευτική πρακτική την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των ΤΠΕ (Τζωτζου, 2010). Στη μεθοδολογία, η οποία χρησιμοποιείται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπεισέρχονται συνεχώς περισσότερες νέες τεχνολογίες όπως ο παγκόσμιος ιστός, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, η τηλεεκπαίδευση και γενικότερα περιβάλλοντα μάθησης που στηρίζονται στο διαδίκτυο (Παναγιωτακόπουλος & Βεργίδης, 2005).

Σήμερα όταν αναφερόμαστε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εννοούμε κυρίως την εκπαίδευση που υλοποιείται με τη χρήση νέων τεχνολογιών και καθιστούν εφικτή την επικοινωνία των συμμετεχόντων και δίνουν νέες διαστάσεις στην μαθησιακή διαδικασία και στο εκπαιδευτικό υλικό. Ο τρόπος όμως με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκαλεί πολλούς προβληματισμούς καθώς πολλές φορές υποτιμούνται οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης και αντί αυτού δίνεται έμφαση στους διαθέσιμους τεχνολογικούς και παιδαγωγικούς πόρους (Ally, 2004; Anastasiades & Spantidakis, 2006). Η έμφαση αυτή σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση της μάθησης (Λιοναράκης, 2006; Αναστασιάδης, 2008).

Επομένως η εκπαίδευση στις μέρες μας καλείται να ενσωματώσει δημιουργικά τις νέες τεχνολογίες και να τις εναρμονίσει με την ανθρωπιστική παιδεία και να την επαναδιαμόρφωση με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους που η ίδια η εκπαίδευση θέτει (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005). Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο οι νέες τεχνολογίες θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αποτυπώσει το βαθμό στον οποίο τα μοντέλα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης υπηρετούν τους στόχους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τους στόχους της τηλεεκπαίδευσης, τα μοντέλα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης που παρέχονται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τα πλεονεκτήματα- μειονεκτήματα της τηλεδιάσκεψης.

Εκπαίδευση από απόσταση

Αρκετοί θεωρητικοί του χώρου έχουν δώσει την δική τους εννοιολογική εκδοχή στην εκπαίδευση από απόσταση. Βάσει των ορισμών του Ματραλή (1998), Belanger & Jordan (2000), Λιοναράκης (2001), Μαυροειδής (2009) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά:

- *Ότι αποτελεί μία μέθοδος εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης*
- *ο σπουδαστής διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας. Παρότι όμως ο σπουδαστής βρίσκεται απομακρυσμένος από τον καθηγητή του (τόσο στο χώρο όσο και στο χρόνο), συνεχίζει να καθοδηγείται και να εμπνυχώνεται από αυτόν μέσω κάποιας μορφής επικοινωνίας μαζί του.*
- *ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος είναι απομακρυσμένοι μεταξύ τους και χρησιμοποιούν διάφορα μέσα για να ξεπεράσουν τη μεταξύ τους απόσταση.*
- *υπάρχει αυτονομία του μαθητή. Λέγοντας αυτονομία εννοούμε το βαθμό στον οποίο επιτρέπεται στο μαθητή να καθορίσει εκείνος την πορεία της μάθησής του με αντίστοιχη μείωση του βαθμού ελέγχου από τον εκπαιδευτή*
- *διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης με πιο ενεργητική συμμετοχή του μαθητή αναφορικά σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας*
- *γίνεται συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου*
- *αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης τόσο για την παρουσία του εκπαιδευτικού υλικού όσο και για ορισμένες μορφές επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή.*

Οι ερευνητές Μακράκης (2000), Ally (2004), Ματσαγγούρας (2002), (Hillman, Willis and Guanawardena, 1994, όπ. ανάφ. στο Μαυροειδή, 2009), Καλογιαννάκης et al., (2005), Μαυροειδής (2009), έχουν αναφερθεί στους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι παράγοντες που προκρίνονται είναι:

- Η στήριξη του φοιτητή, αντιστοίχως, σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι συνάρτηση του βαθμού της επικοινωνίας που επιτυγχάνεται μεταξύ του διδασκόμενου και του διδάσκοντα
- η διάσταση της ενθάρρυνσης, της εμπύχωσης, της καθοδήγησης και της κοινωνικής στήριξης του φοιτητή, ως αντιστάθμισμα της «μοναξιάς» που συνήθως νιώθει ο συμμετέχων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως απόρροια της φυσικής απομόνωσης του από το διδάσκοντα
- η αλληλεπίδρασης ως την αμφίδρομη επικοινωνία που θα πρέπει να λαμβάνει χώρα τόσο σε επίπεδο μαθητή - διδάσκοντα όσο και σε επίπεδο μαθητή-μαθητή.
- η κοινωνική διάσταση της μάθησης, η οποία θα λέγαμε ότι εμπεριέχει όλες τις προηγούμενες έννοιες, της υποστήριξης, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, καθώς επίσης και τις έννοιες της αμεσότητας και της οικειότητας οι οποίες συνολικά συμβάλλουν στην αυξημένη αίσθηση του ανήκειν σε μια μαθησιακή κοινότητα, στην υλοποίηση συνεργατικής μάθησης (Καλογιαννάκης κ συν., 2005) και στη δημιουργία ενός φιλικού μαθησιακού κλίματος
- η έννοια της πρόσβασης, αναφορικά με την εξασφάλιση της πρόσβασης όλων των εκπαιδευομένων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στο διαδίκτυο, και η διασφάλιση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων χρήσης των τεχνολογιών του διαδικτύου για όλους τους εκπαιδευομένους .
- στην υιοθέτηση ξεκάθαρων μαθησιακών στόχων σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και με βάση αυτούς να επιλέγονται τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα.
- η στήριξη σε νέες τεχνολογίες.

Επιπρόσθετα, βάσει των ορισμών που έχουν δώσει οι ερευνητές Simonson (2002), και Garrison & Shale (1987) συνάγεται ότι οι σημαντικότερες συνιστώσες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η χρήση της τεχνολογίας και η επίτευξη αλληλεπιδραστικότητας με την πρώτη μάλιστα να συναρτά σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της δεύτερης.

Η τηλεεκπαίδευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ορισμοί-στόχοι-κύρια χαρακτηριστικά-βασικές κατηγορίες

Ο Βασιλάκης (2006), ορίζει την τηλεεκπαίδευση ως την εκπαίδευση που υλοποιείται με τη χρήση των ΤΠΕ, οι οποίες καθιστούν εφικτή την επικοινωνία των συμμετεχόντων και δίνουν νέες διαστάσεις στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού.

Σύμφωνα με την Καπετανάκη (2005), βασικό στόχο της τηλεεκπαίδευσης αποτελεί η ανάπτυξη και προώθηση μεθόδων και τεχνικών ειδικά σχεδιασμένων για την αύξηση της ποιότητας, αποτελεσματικότητας και ευελιξίας της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η τηλεεκπαίδευση μπορεί να ερμηνευθεί τόσο ως προς την παιδαγωγική όσο και ως προς την τεχνολογική της διάσταση. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, στόχο της τηλεεκπαίδευσης αποτελεί η βελτίωση των ήδη υπαρχόντων και η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Σε τεχνολογικό επίπεδο, στόχο της τηλεεκπαίδευσης αποτελεί η παροχή

υπηρεσιών εκπαίδευσης από απόσταση με χρήση υπολογιστικών και διαδικτυακών τεχνολογιών.

Επιπλέον, η Καπετανάκη (2005), αναφέρει ότι επιμέρους στόχοι της τηλεεκπαίδευσης είναι:

- *Η μετάδοση μαθημάτων σε απομακρυσμένες περιοχές στις οποίες δεν μπορούν να μεταβούν οι καθηγητές για να διδάξουν*
- *Η δυνατότητα πρόσβασης στο περιεχόμενο της μάθησης σε εκπαιδευόμενους που δεν μπορούν με άλλους τρόπους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της γεωγραφικής θέσης που κατοικούν ή λόγω άλλων ειδικών καταστάσεων*
- *Η βελτίωση του περιβάλλοντος διδασκαλίας στο οποίο εφαρμόζονται οι νέες τεχνολογίες του διαδικτύου*
- *Η ενθάρρυνση της αναγνώρισης των ποιοτικών χαρακτηριστικών που αποκτώνται από τη διδασκαλία με χρήση των νέων τεχνολογιών και υπηρεσιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.*

Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, η οποία αποτελεί το είδος εκείνο εκπαίδευσης όπου παρέχεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να εργαστούν σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό οπουδήποτε και οποτεδήποτε επιθυμούν, έχοντας, ωστόσο, τη δυνατότητα ασύγχρονης δηλαδή μη άμεσης επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και με τον εκπαιδευτή μέσω κάποιου τεχνολογικού συστήματος διαχείρισης μαθησιακού υλικού. Ως συγκριτικό της πλεονέκτημα, λογίζεται ακριβώς η ευελιξία που παρέχει στους εκπαιδευόμενους αναφορικά με τη διάσταση του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού διεξαγωγής της μελέτης τους.

Η συγκεκριμένη μέθοδος, ανεξαρτήτως μορφής, προαπαιτεί την ύπαρξη ενός λογισμικού, το οποίο καλείται Σύστημα Διαχείρισης Μαθημάτων (ΣΔΜ ή αγγλιστί LMS = Learning Management System) ή πιο απλά πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Γκίρτζη, 2009). Πρόκειται για ένα υπολογιστικό σύστημα, το οποίο παρέχει στους διδάσκοντες μια υποδομή που επιτρέπει τη σχετικά εύκολη δημιουργία ψηφιακού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας και τη διαχείριση μαθημάτων (Meerts, 2003) συμπεριλαμβανομένου της δυνατότητας εύκολης ανάρτησης εκπαιδευτικού υλικού από το διδάσκοντα και εργασιών από τους διδασκόμενους όπως και αποθήκευση του υλικού. Υποστηρίζει επίσης διάφορους τρόπους ασύγχρονης επικοινωνίας με τους μαθητές που παρακολουθούν τα μαθήματα όπως forum (χώρους ασύγχρονης συζήτησης) ή e-mail.

Η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, για την περαίωση της οποίας απαιτείται η ταυτόχρονη συμμετοχή του διδάσκοντα και των διδασκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον η παροχή εκπαίδευσης γίνεται σε «πραγματικό χρόνο» με τη χρήση του διαδικτύου που επιτρέπει την ανταλλαγή ήχου και εικόνας καθώς και την ανταλλαγή αρχείων όπως και τη χρήση ηλεκτρονικού μαυροπίνακα. Η υλοποίηση του μαθήματος βασίζεται στη μετάδοση σήματος video μεταξύ κατάλληλα διαμορφωμένων αιθουσών για τον ομιλητή- εκπαιδευτή και τους ακροατές-εκπαιδευόμενους. Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, αυτός σε γενικές γραμμές βασίζεται στην παρουσίαση του θέματος εκ μέρους

του εκπαιδευτή και στη δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Το δε εκπαιδευτικό υλικό, μπορεί να διαμοιράζεται στους εκπαιδευόμενους με τη μορφή ηλεκτρονικών αρχείων ή να είναι έντυπο και να αποστέλλεται με το παραδοσιακό ταχυδρομείο (Πεπονής, 2007). Στην ουσία, η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση υποστηρίζει το μοντέλο της Εικονικής Τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος βιώνουν την αίσθηση της παραδοσιακής διδασκαλίας, μέσω κατάλληλων υπολογιστικών συστημάτων τεχνολογικής υποδομής που αναπαράγουν την έννοια της τάξης σε εικονικό επίπεδο (Καρατάσιος και Μιχαηλίδης, 2010).

Βασικά μοντέλα ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Ελλάδα

Τόσο η ασύγχρονη όσο και η σύγχρονη εκδοχή της τηλεεκπαίδευσης παρέχονται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσω του GUNet (Greek Universities Network) δηλαδή το Πανεπιστημιακό Μητροπολιτικό Δίκτυο Υψηλών Ταχυτήτων, το οποίο αποτελεί το διαμεσολαβητικό λογισμικό πλαίσιο των ελληνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασική κατευθυντήρια γραμμή του GUNet αποτελεί η ανάπτυξη, προαγωγή και διάχυση προηγμένων δικτυακών υπηρεσιών που διευκολύνουν τη χρήση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σταχτέας, 2005).

Μοντέλα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης

Ένα ολοκληρωμένο σύστημα Ασύγχρονης Τηλεεκπαίδευσης η οποία αποτελεί την επίσημη πρόταση του Ακαδημαϊκού Δικτύου GUNet για την υποστήριξη των υπηρεσιών ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ηλεκτρονική πλατφόρμα e-class (Βερναδάκης, Ζέου, Γιαννούση, Αντωνίου, & Κιουμουρτζόγλου, 2008) . Πρόκειται για ένα υπολογιστικό σύστημα το οποίο κατά βάση επιτρέπει στον εκπαιδευτή να οργανώνει το εκπαιδευτικό του υλικό και να το παρουσιάζει σε διάφορες μορφές μέσω του διαδικτύου ενώ παράλληλα επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να έχουν απομακρυσμένη πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό, να αναρτούν εργασίες και κοινόχρηστα έγγραφα και να συμμετέχουν σε συνομιλίες και σε συζητήσεις (Ακαδημαϊκό Δίκτυο GUNet, Ομάδα Ασύγχρονης Τηλεεκπαίδευσης, 2005). Παράλληλα εξυπηρετεί και λειτουργίες διαχειριστικής φύσεως.

Ο Βερναδάκης et al., (2008) παρουσιάζουν τα σημαντικότερα εργαλεία διαχείρισης του μαθησιακού υλικού που διαθέτει η πλατφόρμα e-class και τα οποία είναι:

- *η ατζέντα, που παρουσιάζει χρονικά τα γεγονότα σταθμούς του μαθήματος (διαλέξεις, συναντήσεις κ.λπ.)*
- *τα έγγραφα, που περιέχουν το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος*
- *οι ανακοινώσεις, που αφορούν το μάθημα και ενημερώνουν τους μαθητές*
- *οι περιοχές συζητήσεων για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών σχετικά με το μάθημα*
- *οι εργασίες φοιτητών όπου οι φοιτητές «τοποθετούν» τις εργασίες τους*
- *οι ασκήσεις αυτό-αξιολόγησης που αφορούν το μάθημα*
- *η περιγραφή μαθήματος όπου δίνονται πληροφορίες που αναφορικά με τους στόχους,*

τη δομή του μαθήματος, τους καθηγητές που το υποστηρίζουν κ.λπ.

- *το βίντεο, όπου υπάρχουν αρχεία βίντεο που ανεβάζουν στην πλατφόρμα οι . καθηγητές*
- *και τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα όπου υπάρχουν σύνδεσμοι ψηφιοποιημένων διαλέξεων του μαθήματος ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό.*

Πλην της e-class, ωστόσο, μία ακόμη πολύ δημοφιλής πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της οποίας γίνεται χρήση από τα τριτοβάθμια πανεπιστημιακά ιδρύματα που υποστηρίζουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το Moodle. Το moodle έχει χαρακτηριστεί ως ένα εύχρηστο και λειτουργικό περιβάλλον τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες. Ενδεικτικά, κάποιες από τις εφαρμογές τις οποίες υποστηρίζει είναι :

- *η παροχή μεγάλου αριθμού προκατασκευασμένων δραστηριοτήτων για τους μαθητές όπως online συγγραφή κειμένου, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις με συμπλήρωση κενών κ.ά.*
- *η δυνατότητα αποστολής εργασιών διαμέσου του συστήματος και επιστροφής τους με βαθμολόγηση και σχόλια ανά μαθητή*
- *η παροχή ενός σημαντικού αριθμού εργαλείων οικοδόμησης κοινότητας, όπως χώροι ασύγχρονων συζητήσεων ανά μάθημα μεταξύ μαθητών και καθηγητών.*

Αντίστοιχα με την e-class, επίσης προσφέρει δυνατότητες διαχειριστικού περιεχομένου, όπως η δυνατότητα εγγραφής και διαγραφής των φοιτητών σε μαθήματα, ο καθορισμός του προφίλ τους κ.ά. (Φιλιππίδη, 2008). Εν γένει, οι Jameson & Walker (2005) υποστηρίζουν ότι τα κυριότερα οφέλη του Moodle συνίστανται στην ελευθερία που παρέχει αναφορικά με την πλοήγηση, στη δυνατότητα διαχείρισης του μαθησιακού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους και στην ευκολία στη χρήση του, η οποία βοηθά να χτίσει την αυτοπεποίθηση των χρηστών.

Άλλη μια πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης αποτελεί και το Blackboard. Πρόκειται για ένα υπολογιστικό μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει σύστημα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου, εικονικές τάξεις, σύστημα διαχείρισης μαθημάτων, σύστημα διαχείρισης της κοινότητας και μία πληθώρα εργαλείων που υποστηρίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία (Φιλιππίδη, 2008).

Αναφερόμενοι στα κυριότερα πλεονεκτήματα των συστημάτων ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, οι θεωρητικοί του είδους υποστηρίζουν ότι αποτελούν σημαντικά εργαλεία ανάπτυξης και διαχείρισης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από απόσταση καθώς εξασφαλίζουν πλεονεκτήματα όπως η ευελιξία στη διαχείριση του χρόνου μελέτης και η δυνατότητα καθορισμού του ρυθμού μάθησης από την πλευρά του μαθητή καθώς και η πειραματική εμπλοκή του στην επίλυση ποικιλίας πρακτικών και εμπειρικών προβλημάτων (Volery and Lord, 2000; Harasim, 2000).

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των συστημάτων αυτών περιορίζεται από μειονεκτήματα όπως η χρονική καθυστέρηση κατά την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων

στην εκπαιδευτική διαδικασία, η απουσία διαπροσωπικής επαφής, η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης, η περιορισμένη συμμετοχή σε συζητήσεις και η δυσκολία συντονισμού των διδακτικών δραστηριοτήτων (Khan and Hirata, 2001; Laurillard, 1993). Ο Kalogiannakis (2004), επίσης σχολιάζει ως μειονέκτημα των ασύγχρονων συστημάτων τηλεκπαίδευσης τη χρονοβόρα διαδικασία χρήσης του συστήματος για τους μη εξοικειωμένους συμμετέχοντες.

Μοντέλα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Μία από τις πιο προηγμένες μορφές σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η τηλεδιάσκεψη, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια καινοτόμος μέθοδος εκπαίδευσης, με στόχο την επέκταση των παρεχόμενων υπηρεσιών και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στα πλαίσια της αποτελεσματικής και ποιοτικής μάθησης (Μηλιωρίτσας και Γεωργιάδη, 2009). Βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι επιτρέπει την άμεση οπτική και ηχητική επικοινωνία και τη ζωντανή αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Γκάμας, Ευρυπώτης, Καπούλας, & Στάμος, 2003; Bouras, Gkamas, & Tsiatsos, 2000) με τη διαμεσολάβηση δικτύων μεταφοράς δεδομένων για την επαφή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων που βρίσκονται σε δύο (point-to-point) ή περισσότερα (point-to-multipoint videoconference) απομακρυσμένα σημεία (Ματθαίου, Μουζάκης, & Ρουσάκης, 2001).

Οι κυριότερες δυνατότητες της τηλεδιάσκεψης σύμφωνα με τους Μουζάκη, Μπαλαούρας, Ρουσάκη, & Ματθαίου, (2004) εντοπίζονται :

- *στη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας με εικόνα και ήχο*
- *στην παρουσίαση διαφόρων τύπου εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου ή ψηφιακού) ταυτόχρονα σε όλες τις διασυνδεδεμένες αίθουσες διδασκαλίας*
- *στη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και διεξαγωγής διαλόγου και συζητήσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία σε οποιαδήποτε «αίθουσα» και αν βρίσκονται*
- *καθώς και στη δυνατότητα μαγνητοσκόπησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αποθήκευσής τους σε εξυπηρετητή βίντεο προκειμένου να είναι διαθέσιμες για προσέλαση υπό τη μορφή της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.*

Ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία για τη διεξαγωγή τηλεδιάσκεψης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο διαθέτει και το ΕΑΠ είναι η ηλεκτρονική πλατφόρμα Centra η οποία και είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω του διαδικτύου. Η πλατφόρμα αυτή δίνει τη δυνατότητα σε μεγάλες ομάδες διδασκομένων να έρχονται σε επαφή, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν σε πραγματικό χρόνο, ακολουθώντας διαδικασίες που προσομοιάζουν αυτές μιας πραγματικής τάξης με τη βοήθεια τοπικών δικτύων ή του διαδικτύου (Μαυροειδής, 2009).

Οι κυριότερες εφαρμογές σύγχρονης τηλεκπαίδευσης τις οποίες στηρίζει η πλατφόρμα είναι η δυνατότητα ήχου, εικόνας βίντεο, προβολής διαφανειών, ηλεκτρονικού πίνακα και επικοινωνία τύπου chat. Η εν λόγω πλατφόρμα υποστηρίζει ωστόσο και δυνατότητες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης όπως forums, ηχογράφηση των ζωντανών συνεδριών καθώς

και πρόσβαση στο περιεχόμενο μιας ζωντανής συνεδρίας μετά το τέλος αυτής (Βοζαλής, 2001).

Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τηλεδιάσκεψης

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα των συστημάτων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης όπως της πλατφόρμας Centra, η Κοτοπούλη et al., (2007) διατείνονται ότι αποτελούν ένα δυνατό αρωγό στους σπουδαστές που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για μάθηση ακόμη και σε αυτούς που βρίσκονται στα πιο απομακρυσμένα σημεία, προσφέροντας άμεση γνωστική υποστήριξη, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τεχνολογικές ικανότητες και να εξοικονομήσουν χρόνο και κόστος από μετακινήσεις.

Τα συστήματα τηλεδιάσκεψης, ωστόσο, δεν αποτελούν απλά ένα τεχνολογικό εργαλείο στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά έχουν ευρείες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις (Kerry and Isakson, 2001; Harasim 2000, όπ. ανάφ. στο Μουζάκη, et al., 2004). Μία μεγάλη μερίδα θεωρητικών του χώρου υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική αξία των συστημάτων αυτών συνίσταται στη δυνατότητα επίτευξης αμφίδρομης επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που προσδίδει μια διάσταση αμεσότητας στο αντικείμενο της μάθησης (Καλογιαννάκης και Βασιλάκης, 2008), καλλιεργώντας παράλληλα την αίσθηση της κοινότητας και ενδυναμώνοντας την έννοια της παρουσίας (Beer, Slack, & Armitt, 2005).

Σύμφωνα με την Κοτοπούλη et al., (2007), αυτή η αίσθηση της κοινότητας δεν συνίσταται απλά στη δυνατότητα που παρέχεται στους συμμετέχοντες να ανταλλάσσουν απόψεις ή να μοιράζονται δεδομένα μεταξύ τους αλλά και να συμμετέχουν ενεργά σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης κύριο χαρακτηριστικό του οποίου αποτελεί η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση σε πραγματικό χρόνο. Οι Hadzilacos, Papadakis, & Rossiou, (2004), επίσης θεωρούν ότι τα μαθήματα μέσω τηλεδιάσκεψης προωθούν την υλοποίηση ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης μέσα από τη δυνατότητα που παρέχεται στους φοιτητές να συζητούν τις απορίες τους, να προσπαθούν από κοινού να επιλύουν ασκήσεις και να συζητούν προτεινόμενες λύσεις. Οι ίδιοι μελετητές υποστηρίζουν επίσης ότι η χρήση συστημάτων τηλεδιάσκεψης δύναται να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στους διδασκόμενους εφόσον οι φοιτητές μπορούν να αναζητήσουν την αρωγή των συμφοιτητών τους και του διδάσκοντα προκειμένου να ικανοποιήσουν προσωπικές τους ανάγκες αναφορικά με τη μελέτη τους.

Ενώ, ωστόσο, υπάρχει κοινή αποδοχή μεταξύ των μελετητών ως προς τις δυνατότητες της πλατφόρμας και των σύγχρονων συστημάτων τηλεεκπαίδευσης εν γένει να παρέχουν ενεργητική, συνεργατική και εξατομικευμένη μάθηση όπως και κάποιο βαθμό αυτονομίας (όσον αφορά τη Centra), μερίδα μελετητών διατυπώνει ενστάσεις ως προς την ποιότητα της επικοινωνίας που επιτυγχάνεται με τη χρήση των συστημάτων αυτών. Έτσι, ενώ για παράδειγμα οι Lionarakis et al., (2005), διατείνονται ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που επιτυγχάνεται με τη χρήση συστημάτων τηλεδιάσκεψης προσομοιάζει τα χαρακτηριστικά της πρόσωπο-με πρόσωπο επικοινωνίας, οι Bonk, Malikowski, Angeli, & Supplee,

(1998), Collins (1991), και Schweizer, Paechter, & Weidenmann, (2003), υποστηρίζουν ότι παρά το γεγονός ότι η τηλεδιάσκεψη υποστηρίζει την αμφίδρομη μετάδοση ήχου, εικόνας και δεδομένων σε πραγματικό χρόνο, φαίνεται να μην δημιουργεί την αίσθηση της διαπροσωπικής σχέσης και επαφής η οποία παρατηρείται σε περιβάλλοντα πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Ο Bruce (1996) επίσης ασπάζεται την άποψη αυτή υποστηρίζοντας ότι καθώς οι συμμετέχοντες δεν μοιράζονται ένα κοινό τρισδιάστατο χώρο, βλέπουν μόνο αυτό που η κάμερα προβάλλει, και οι μη λεκτικές ενδείξεις επικοινωνίας είναι ασαφείς. Ο Bollom, Emerson, Fleming, & Williams, (1989), επίσης διατείνεται ότι βάσει μελέτης που αφορούσε τις αντιλήψεις των φοιτητών για την επικοινωνιακή διάσταση της τηλεδιάσκεψης, οι σπουδαστές εμφανίστηκαν απρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες της τηλεδιάσκεψης για να συζητήσουν τα ζητήματα και να θέσουν ερωτήσεις. Αντί αυτού, οι φοιτητές θεώρησαν ότι η καλύτερη χρήση των δυνατοτήτων της τηλεδιάσκεψης ήταν υπό τη μορφή διδακτικής διάλεξης.

Εκτός όμως από την ποιότητα της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο σημείο, ως αρνητικά σημεία της τηλεδιάσκεψης λογίζονται ο μεγάλος χρόνος που απαιτείται εκ μέρους του διδάσκοντα για την προετοιμασία μιας διδασκαλίας, η απαιτούμενη εκπαίδευση των εισηγητών αλλά και των διδασκομένων για την επιτυχή χρήση των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιούνται στην τηλεδιάσκεψη (Lawyer - Brook, 1991) καθώς επίσης το υψηλό κόστος εξοπλισμού όπως και οι ασυμβατότητες στα μέσα που οι χρήστες χρησιμοποιούν προκειμένου να συνδεθούν στο σύστημα (Κοτοπούλη et al., 2007).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, βάσει των ορισμών αλλά και της γενικότερης ανάλυσης που επιχειρήσαμε σε αυτήν την εργασία συνάγεται ότι οι σημαντικότερες συνιστώσες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η χρήση της τεχνολογίας και η επίτευξη αλληλεπιδραστικότητας.

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεδιάσκεψης, προκύπτει ότι ενυπάρχει μία διαλεκτική σχέση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων. Αυτό σημαίνει ότι ένα χαρακτηριστικό το οποίο θεωρείται συγκριτικό πλεονέκτημα είναι δυνατόν εάν δεν συντρέξουν οι κατάλληλες προδιαγραφές στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του να μετατραπεί σε διαλυτικό και αντίστροφα (Κόκκος, 1999). Επομένως, η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται από τη μορφή της διδασκαλίας. Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση εξαρτώνται από τον τρόπο παιδαγωγικής χρησιμοποίησης των μορφών διδασκαλίας. Το ζήτημα της αξιοποίησης των διαφόρων μορφών διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σύνθετο για αυτό χρειάζεται κάθε φορά να ζυγίζουμε προσεκτικά (να διαθέτουν κριτήρια επιλογής) τα υπέρ και τα κατά πριν προχωρήσουμε σε εφαρμογή (Κόκκος, 1999).

Από την σκοπιά των διδασκόντων η πρόκληση δεν είναι ο χειρισμός του εξοπλισμού της τηλεδιάσκεψης, όσο η παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της, ώστε να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Martin, 2005). Πρέπει να εστιάσουμε λιγότερο στο ότι η τεχνολογία μας επιτρέπει να πραγματοποιήσουμε μία δραστηριότητα και να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση και βαρύτητα στην ίδια τη δραστηριότητα

ως κεντρικό σημείο του ενδιαφέροντος μας με την υποβοήθηση της τεχνολογίας (Bruce & Levin, 1997). Το ζητούμενο είναι να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί την τηλεδιάσκεψη όχι μόνο ως τεχνικό μέσο μειώνοντας τις αποστάσεις αλλά ως διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο. Αντικείμενο επιδιώξεων είναι η δημιουργική ένταξη της τηλεδιάσκεψης στην καθημερινή διδακτική πρακτική του σχολείου, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει από παιδαγωγική σκοπιά με παιδαγωγικούς όρους και προϋποθέσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In Anderson, T. & Fathi, E. (eds) *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University
- Anastasiades, P. & Spantidakis, J. (2006). Advanced Learning Technologies and the New Hybrid Learning Environment towards the Knowledge Society: Steps and Implementation Policy. *Proceedings of the ED-MEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED MEDIA 2006)*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Orlando, Florida, June 26-30 2006.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής –Πολυμορφικής-Μάθησης Κοινωνικο- Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλάκης, Κ. (2006). *Υπηρεσίες Τηλεκπαίδευσης στο ΤΕΙ Κρήτης*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2018 από το δικτυακό τόπο: <http://teledu.teicrete.gr>
- Beer, M., Slack, F., & Armitt, G. (2005). Collaboration and Teamwork: Immersion and Presence in an Online Learning Environment. *Information Systems Frontiers*, 7(1), pp.27-37.
- Belanger, F., & Jordan, D. (2000). Evaluation and implementation of distance learning : technologies, tools and techniques. Hershey USA: Idea Group Publishing.
- Βερναδάκης, Ν., Γιαννούση, Μ., Αντωνίου, Π., Ζέτου, Ε. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2011). Η Σχέση Μεταξύ της Εμπειρίας Χρήσης Υπολογιστή και της Αντιλαμβανόμενης Χρήσης των Υπηρεσιών του Συστήματος Διαχείρισης Μαθημάτων E-Class. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011 (σσ. 125-132).

- Bollom, E., Emerson, A., Fleming, R., & Williams, R. (1989). The Charing Cross and Westminster interactive television network. *Journal of Educational Television*, 151, pp.5-15.
- Bonk, C., Malikowski, S., Angeli, C., & Supplee, L (1998). *Holy Cow: Scaffolding Case-Base –Conferencing on the Web- with preservative teachers*. San Diego: American Educational Research Annual Meeting.
- Bouras, C., Gkamas, A., & Tsiatsos, T. (2000). Internet Protocols for Synchronous Distance Learning, *Proceedings of 3rd International Workshop on Network-Based Information Systems*, NBIS'2000, Greenwich, UK.
- Βοζαλής, Μ. (2001). *Σύγκριση τριών συστημάτων εκπαίδευσης από απόσταση (e-learning) με υποστήριξη μαθήματος σε πραγματικό χρόνο*. Τεχνική Έκθεση για το πρόγραμμα ΠΕΝΕΔ με τίτλο «Τυποποίηση προτύπων σχεδιασμού συστημάτων τηλε-κπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 23/1/2019 από το δικτυακό τόπο : <http://users.uom.gr/~mans/papiria/celecla.doc> .
- Bruce, V. (1996). The role of the face in communication: implications for videophone design. *Interacting with Computers*, 8, pp. 166-176.
- Bruce, B. C. & Levin, J. A. (1997). Educational technology: Media for Inquiry, Communication, Construction, and Expression. *Journal of Educational Computing Research* 17, 1, 79-102
- Βρύζας, Κ. & Τσιτουρίδου, Μ. (2005). Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής*. Κόρινθος, 7- 9. Οκτωβρίου 2005.
- Γκάμας, Α., Ευρυπιώτης, Μ., Καπούλας, Β., & Στάμος, Κ. (2003). Υπηρεσία Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης με Προηγμένες Δυνατότητες Διαχείρισης του Μαθήματος. Στο: *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Γκίρτζη, Μ. (2009). Ανιχνεύοντας την πορεία του E-learning στα «Χρονικά της Εκπαίδευσης» και εφαρμόζοντας το σε μια πρόταση για την επιμόρφωση στη Μουσειακή Εκπαίδευση. Στο: *πρακτικά 5ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τμήμα Α΄, Τόμος Α΄, σσ. 96-110). Ανακτήθηκε στις 15/5/2019 από το δικτυακό τόπο : <http://artemis.eap.gr/>
- Collins, A. (1991). The Role of Computer Technology in Restructuring Schools. *Phi Delta Kappa*, 73, pp.28-36. Ανακτήθηκε στις 12/2/2011 από το δικτυακό τόπο : http://www.project2061.org/ftp/DESIGNS/DSL_text/Reprints/4_Collin.pdf

- Φιλίππιδι, Α. (2008). Σχεδίαση, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός συμβατικού πανεπιστημιακού μαθήματος με τη χρήση ενός υπολογιστικού περιβάλλοντος σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης : αντιλήψεις στάσεις και πρακτικές των φοιτητών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης. & Της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Ανακτήθηκε στις 04/01/2018 από το δικτυακό τόπο : <http://nemertes.lis.upatras.gr>
- Garrison, D., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American journal of Distance Education*, 1, pp.4-13.
- Hadzilacos, T., Papadakis, S., Rossiou, E. (2004). Ομαδικές Συμβουλευτικές Τηλε-Συναντήσεις (ΟΣΤ) : Εμπειρία και Συμπεράσματα από την εξ Αποστάσεως Υποστήριξη των φοιτητών του ΕΑΠ στα Μαθηματικά μέσω Εικονικών Τάξεων. *Open Education*, 3(1)-Issue 5, σσ.37-60.
- Harasim, M. (2000). Shift happens: online education as a new paradigm in learning. *The internet and higher Education*, 3, pp. 41-61.
- Jameson, J., & Walker, S. (2005). Writing in LAMS with Moodle for eLISA PDS: An e-learning Partnership in Greenwich. Oxford and Kent. In G. Richards (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education 2005* (pp. 342-352). VA: AACE.
- Kalogiannakis, M. (2004). *Reseaux pedagogiques et communautés virtuelles: de nouvelles perspectives pour les enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Καλογιαννάκης, Μ., Βασιλάκης, Κ. (2008). Εμπειρικές προσεγγίσεις από την εφαρμογή της τηλεδιάσκεψης. Η περίπτωση του ΤΕΙ Κρήτης. Στο: Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παιδαγωγικές εφαρμογές συνεργατικής μάθησης από απόσταση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 379-426). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογιαννάκης, Μ., Ψαρρός, Μ., Λιοδάκης, Γ. & Βασιλάκης, Κ., (2005). Τεχνολογίες Τηλεκπαίδευσης : βασικό ή συμπληρωματικό μέσο υλοποίησης του μαθήματος; Οι πρώτες απόψεις φοιτητών και καθηγητών του ΤΕΙ Κρήτης. *Proceedings of the Annual Conference on Telecommunications & Multimedia*, pp.311-317, TEMU 2005. Ανακτήθηκε στις 08/01/2018 από το δικτυακό τόπο : <http://teledu.teicrete.gr>
- Καπετανάκης, Κ. (2005). *Υποδομές Τηλεμάθησης. Πτυχιακή εργασία*. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Πολυμέσων, ΤΕΙ Κρήτης, Φεβρουάριος 2005. Ανακτήθηκε στις 10/12/2019 από το δικτυακό τόπο: <http://teledu.teicrete.gr> .
- Καρατάσιος, Γ., & Μιχαηλίδης, Ν. (2010). *Η συμβολή της τηλεεκπαίδευσης στα Προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 23/01/2019 από το δικτυακό τόπο: <http://blogs.sch.gr/nikmichailidis/files/2010/09/003-026.pdf> .

- Kerry, H., & Isakson, J. (2001). The Power of the Internet for Learning: Moving from Promise to Practice. *Report of the Web-based Training Education Commision*, Washington DC, pp. 55.
- Khan, S., & Hirata, A. (2001). Moving Videoconferencing to I P Networks. *E-Learning*, 2, pp. 29-32
- Κόκκος, Α. (1999). Συζήτηση για τη χρήση του η/υ ως μέσου διδασκαλίας. Στο: Κόκκος, Α. , Λιοναράκης, Α., Ματράλης, Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ, σελ.365-404). Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κοτοπούλη, Γ., Μπασματζίδης, Γ., Κουτλή, Μ., & Κασινάκη Σ. (2007). Ο ρόλος της τηλεδιάσκεψης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ενδιάμεση εργασία. Διδασκόμενο μάθημα : Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες Διαδικτύου και Εκπαίδευση από Απόσταση, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα: Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 18/2/2019 από το δικτυακό τόπο: <http://pse.primedu.uoa.gr>
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.
- Laweyr-Brook, D. (1991). The use of distance education to deliver, *Chapter 1 services*. Denver: Region 5 R-TAC.
- Lionarakis, A., Panagiotakopoulos, C., & Xenos, M. (2005). *Open and Distance Learning: tools of information and communication technologies for effective learning*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές (τόμος Δ', σελ. 81,88,90,91)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε ;* Εισήγηση στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ΕΑΠ, Πάτρα, 25-27 Μαΐου. Ανακτήθηκε στις 21/12/2019 από το δικτυακό τόπο: <http://www.eap.gr/>
- Μακράκης, Β. (2000). Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια Κοινωνικό-Εποικοδομητική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, M. (2005). Seeing is believing: the role of video conferencing in distance learning. *British journal of Educational technology*, Vol36, No 3.

- Ματθαίου, Δ. Μουζάκης, Χ. & Ρουσάκης, Γ. (2001). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: εφαρμογές της εκπαιδευτικής τηλεδιάσκεψης στις μεταπτυχιακές σπουδές και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Στο *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματραλής, Χ. (1998). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος Α', σελ.41-46) . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυροειδής, Η. (2009). Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα της ΘΕ ΕΚΠ65. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 20/11/2018 από το δικτυακό τόπο : <http://class.eap.gr>
- Meerts, J. (2003). *Course Management Systems (CMS)*. Ανακτήθηκε στις 15/2/2011 από το δικτυακό τόπο : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/si/es0302.pdf>
- Μηλιωρίτσας, Ε. & Γεωργιάδη, Ε. (2007). Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των Θεματικών ΕΚΠ 65 και ΕΚΕ 50 για τη τηλεδιάσκεψη. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (σελ. 565-577). Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: Προπομπός.
- Μουζάκης, Χ., Μπαλαούρας, Π., Ρουσάκης, Ι. & Ματθαίου, Δ. (2004). Αξιοποίηση Περιβαλλόντων Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη Μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο: Γρηγοριάδου Μ, Ράπτης Α, Βοσνιάδου Σ, Κυνηγός Χ, (Eds), *Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, 29/09-03/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από το δικτυακό τόπο : <http://www.etpe.gr/files/proceedings/filessyn/B287-296.pdf> .
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Βεργίδης, Δ. (2005). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως εκπαιδευτικό μέσο στο ΕΑΠ: Απόψεις Μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση». *Open Education, Volume 2*, Number 2, 2006, σσ.16-33.
- Πεπονής, Χ. (2007). Αξιολόγηση της χρήσης συστήματος τηλε-εκπαίδευσης και αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού υλικού για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων χρήσης Η/Υ. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ : Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 8/01/2019 από το δικτυακό τόπο : <http://class.eap.gr>

Schweizer, K., Paechter, M., & Weidenmann, B. (2003). Blended learning as a strategy to improve collaborative task performance. *Journal of Educational Media*, 28, pp. 211-221.

Simonson, M. (2002). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Prentice Hall.

Σταχτέας, Χ. (2005). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως Μέρος Δια Βίου Εκπαίδευσης που Εξυπηρετείται από την Τηλεκπαίδευση. Στο: *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια βίου Μάθηση»*, Λαμία, 16-17 Απριλίου 2005. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από το δικτυακό τόπο : <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P44.doc> .

Τζώτζου, Μ. Δ. (2010). *Νέες Τεχνολογίες και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Δ Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από το δικτυακό τόπο :: <http://www.eduportal.gr/tpe-exae/>

Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *The International journal of Educational Management*, 14(15), pp. 216-223.

Εκπαιδευτικό Έργο και αξιολόγηση

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Μ.Σc. Σπουδές στην Εκπαίδευση, konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνιστά μια προσέγγιση στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, αναλύονται οι λόγοι που καθιστούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καταδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση προάγει και βοηθά την επιτυχή διεκπεραίωση του σχολικού προγραμματισμού, γίνεται αναφορά σε πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας όπως το αντικείμενο, η μεθοδολογία, οι τεχνικές, οι φορείς και η ενδεδειγμένη χρονική στιγμή της αξιολόγησης και τέλος παρατίθεται ένα παράδειγμα αξιολόγησης της λειτουργίας της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση και σχολικός προγραμματισμός, μεθοδολογία, τεχνικές και φορείς της αξιολόγησης.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να εντρυφήσουμε σε ένα ζήτημα το οποίο εντόνως προβληματίζει και ταλανίζει όσους ενεργά δραστηριοποιούνται εντός του παρόντος ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό της επιχειρούμενης προσπάθειας για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η αλήθεια είναι ότι μία πλειάδα λόγων όπως η αντιμετώπιση του ζητήματος της αξιολόγησης με πνεύμα προχειρότητας, η διάθεση για εξυπηρέτηση κομματικών σκοπιμοτήτων και η έλλειψη αμιγούς επιστημονικής προσέγγισης εκ μέρους των ανώτατων επιτελικών βαθμίδων της Εκπαίδευσης, έχει δικαιολογημένα καταστήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στις μέρες μας ιδιαίτερα επιφυλακτική απέναντι σε οποιοδήποτε εγχείρημα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής ζωής.

Παρά ταύτα και λαμβανομένων σοβαρά υπόψη των όποιων επιφυλάξεων του εκπαιδευτικού κόσμου έναντι του αξιολογικού ζητήματος, στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε τη σημαντικότητα της αξιολόγησης αναφορικά με την αρτιότητα οιοδήποτε εκπαιδευτικού εγχειρήματος καταβάλλεται εντός του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης θα δοκιμάσουμε να επιχειρηματολογήσουμε εν γένει υπέρ τις σπουδαιότητας της αξιολόγησης ως απαραίτητης προϋπόθεσης προκειμένου για την αποτελεσματική ολοκλήρωση οποιασδήποτε πτυχής του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα όσον αφορά την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα αποπειραθούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε την αναγκαιότητα της αξιολόγησης σε ότι αφορά την επίτευξη των στόχων που τίθενται στα πλαίσια υλοποίησης κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας, θα δοκιμάσουμε δηλαδή να καταδείξουμε τη σύνδεση της διαδικασίας της αξιολόγησης με τη διαδικασία του προγραμματισμού ως δύο άρρηκτα συνδεδεμένες πτυχές ενός σωστά και άρτια σχεδιασμένου εκπαιδευτικού εγχειρήματος εν γένει και ειδικά σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε πιο διεξοδικά στο τι συνιστά αντικείμενο προς αξιολόγηση όσον αφορά το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια εκπαιδευτική μονάδα, στη μεθοδολογία και τις τεχνικές που ενδείκνυνται για την επιτυχή έκβαση της αξιολογικής προσπάθειας στην εκπαιδευτική μονάδα, στα πρόσωπα τα οποία είναι επιφορτισμένα με τη διεκπεραίωση της αξιολογικής διαδικασίας καθώς και στη χρονική στιγμή η οποία επιλέγεται κάθε φορά ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο θα προχωρήσουμε στη διατύπωση ενός ερευνητικού ερωτήματος αξιολογικού ενδιαφέροντος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της διοίκησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας και θα παρουσιάσουμε σχηματικά τις σημαντικότερες παραμέτρους που αφορούν το συγκεκριμένο αυτό ερώτημα.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής μονάδας

Προκειμένου να καταδείξουμε τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης για την έκβαση επιτυχών αποτελεσμάτων αναφορικά με την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου, κρίνεται απαραίτητο στο σημείο αυτό να παραθέσουμε ενδεικτικά έναν ορισμό που αποδίδεται στην έννοια της αξιολόγησης. Ως αξιολόγηση, λοιπόν του εκπαιδευτικού έργου ο Κασσωτάκης (Κασσωτάκης Μ., στο Κουτούζης Μ., & Χατζηευστρατίου Ι., 1999, σελ. 20) ορίζει :

«τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης».

Ο Κουτούζης (1999) επίσης, ορίζει την αξιολόγηση ως μία βασική προϋπόθεση της ολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Εξ ορισμού, επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι η σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι εξαιρετικά μεγάλη εφόσον μέσω αυτής επιχειρείται η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) υποστηρίζουν εξάλλου, ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αφορά συνολικά την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επιδιώκει τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας όσον αφορά σημαντικότερες συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου όπως την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της

επιστημονικής κοινότητας κ.ά.

Άλλοι μελετητές επιχειρηματολογούν υπέρ της σημαντικότητας της προσπάθειας για αξιολόγηση υποστηρίζοντας ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται η συνεχής ενημέρωση (επαναπληροφόρηση) της πορείας υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού στόχου, στηρίζεται η λειτουργία του προγραμματισμού και εν γένει εξυπηρετούνται όλες οι λειτουργίες που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Πετρίδου, 2007).

Αλλού υποστηρίζεται, επίσης, ότι η υλοποίηση προγραμμάτων αξιολόγησης είναι απαραίτητη προκειμένου το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο να ανταποκρίνεται καλύτερα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας καθώς και των ταχύτερων εξελίξεων στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι μέσω της καθιέρωσης προγραμμάτων αξιολόγησης εξασφαλίζεται η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση, η διαπίστωση τυχόν αστοχιών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων (Κουτούζης – Χατζηευστρατίου, 1999).

Μία πληρέστερη καταγραφή των λόγων εκείνων που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιχειρεί ο Δημητρόπουλος (1991). Σύμφωνα με αυτόν, η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση έγκειται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, στο οικονομικό, στο παιδαγωγικό – ψυχολογικό και στο πρακτικό. Σε οικονομικό επίπεδο, η καθιέρωση προγραμμάτων αξιολόγησης βοηθά στη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για τους σκοπούς της εκπαίδευσης και συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με δαπάνες, μέσα, υλικά, εγκαταστάσεις, την πρόσληψη και την προαγωγή του εκπαιδευτικού προσωπικού κ.ά. Σε παιδαγωγικό- ψυχολογικό επίπεδο, η σπουδαιότητα της αξιολόγησης έγκειται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης, στη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και στη βελτίωση του γενικού σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο. Σε ότι αφορά, τέλος, το πρακτικό επίπεδο η σημαντικότητα της αξιολόγησης απορρέει από την ανάγκη για αντιμετώπιση διοικητικών και πρακτικών εκπαιδευτικών ζητημάτων όπως ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η σχεδίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων κ.ά.

Όσον αφορά τη σημασία της υλοποίησης προγραμμάτων αξιολόγησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας ισχύουν τα όσα μόλις υποστηρίξαμε για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο μικρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας είναι σημαντική προκειμένου να εξασφαλίζεται συνεχής ενημέρωση για την πορεία υλοποίησης των στόχων που θέτει η εκπαιδευτική μονάδα, να διαπιστώνονται τυχόν αστοχίες των επιλογών της εκπαιδευτικής μονάδας σε πρακτικό, οικονομικό και παιδαγωγικό επίπεδο, να καθίσταται εφικτή η λήψη διορθωτικών μέτρων, η ιεράρχηση ορθολογικότερων στόχων, η ανάδειξη των δυνατοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας και η εν γένει βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια λειτουργίας της μονάδας. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουν οι περισσότεροι μελετητές στη σπουδαιότητα της αξιολόγησης της

εκπαιδευτικής μονάδας αναφορικά με τη λειτουργία του προγραμματισμού.

Χαρακτηριστικά, οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999, σελ.21) αναφέρουν ότι :

«η αξιολόγηση είναι αναγκαία, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η μονάδα υλοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο τους στόχους της».

Αξιολόγηση και προγραμματισμός

Βάσει των όσων προείπαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο καθίσταται μάλλον σαφές ότι η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία θέσπισης εκπαιδευτικών στόχων, δηλαδή με τη διαδικασία του προγραμματισμού.

Όντως, λαμβάνοντας υπόψη τους ισχυρισμούς των διαφόρων μελετητών που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναφορικά με το περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διαπιστώνουμε ότι θα ήταν πραγματικά δύσκολο να προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης χωρίς να αναφερθούμε στην έννοια του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Την άποψη αυτή προσυπογράφουν και άλλοι μελετητές. Ενδεικτικά, ο Κουτούζης (1999, σελ.259) αναφέρει ότι η αξιολόγηση είναι:

« μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας παρακολουθείται και ρυθμίζεται η λειτουργία του οργανισμού, ώστε να εξασφαλισθεί η προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού»

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή αξιολογικών προγραμμάτων του εκπαιδευτικού έργου λειτουργούν ως ανατροφοδότηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχοντας πληροφορίες για την πορεία υλοποίησης των στόχων που ετέθησαν, γεγονός που οδηγεί είτε σε επιβεβαίωση της αρχικής εκτίμησης αναφορικά με την ορθότητα των στόχων που επιλέχθηκαν είτε σε διάψευση της αρχικής εκτίμησης, λήψη διορθωτικών μέτρων και επανακαθορισμό των στόχων. Ο Κουτούζης (1999, σελ.260), σχηματικά παρουσιάζει τη σχέση ανατροφοδότησης μεταξύ των διαδικασιών της αξιολόγησης και του προγραμματισμού αναφέροντας ότι :

«ο μεν προγραμματισμός δίνει την κατεύθυνση και θέτει τους στόχους, κατανέμει τους πόρους στον οργανισμό και προβλέπει πιθανά προβλήματα, η δε αξιολόγηση διαπιστώνει αντίστοιχα αν η κατεύθυνση είναι σωστή και οι στόχοι επιτυγχάνονται, διασφαλίζει τη σωστή χρήση των πόρων και διορθώνει υπάρχοντα προβλήματα»

Η σχέση, εξάλλου, μεταξύ εκπαιδευτικού προγραμματισμού και εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπογραμμίζεται και από τις αρχές που διέπουν τη λειτουργία του management και ειδικότερα τη λειτουργία της Διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές τόσο η διαδικασία του προγραμματισμού όσο και η λειτουργία της αξιολόγησης αποτελούν βασικά επιμέρους στάδια της λειτουργίας της διοίκησης

(Κουτούζης, Μ., 1999)

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι τα όσα ισχυριστήκαμε ως τώρα στο κεφάλαιο αυτό για τη λειτουργία του προγραμματισμού αφορούν τόσο την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα όσο και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας σε επίπεδο τόσο στρατηγικού (μακροπρόθεσμων στόχων) όσο και λειτουργικού (βραχυπρόθεσμων στόχων) προγραμματισμού .

Αντικείμενο, Μεθοδολογία, Τεχνικές, ποιος αξιολογεί και πότε γίνεται η αξιολόγηση

-Το Αντικείμενο της αξιολόγησης

Προκειμένου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να θεωρείται πλήρης και ολοκληρωμένη, εύλογο είναι ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση αυτή την αρχή, κάποιοι μελετητές (Κουτούζης και Χατζηευστρατίου, 1999, Σολομών 1999) κατατάσσουν τα προς αξιολόγηση αντικείμενα του εκπαιδευτικού έργου σε επτά θεματικές περιοχές, οι οποίες είναι οι εξής : τα Διαθέσιμα μέσα-Πόροι, το Πρόγραμμα Σπουδών και τα Βιβλία, το Προσωπικό της μονάδας (ΔΕΔΟΜΕΝΑ), η Διοίκηση, το Εκπαιδευτικό Κλίμα –Σχέσεις-Συνεργασίες, η Διδακτική- Μαθησιακή διαδικασία (ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ) και τα Εκπαιδευτικά επιτεύγματα (ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ).

Άλλοι μελετητές (Χαλκιώτης, 1999) υιοθετούν μια προσέγγιση οικονομικού εννοιολογικού χαρακτήρα σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια παραγωγική διαδικασία και η εκπαιδευτική μονάδα μία μονάδα κατάρτισης-παραγωγής. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αυτής προσέγγισης, τα προς αξιολόγηση αντικείμενα εμπίπτουν σε τρεις ευρείες κατηγορίες : τις εισροές, τις διαδικασίες και τις εκροές.

Ως εισροές εννοούνται οι εισερχόμενες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν την είσοδο του εκπαιδευτικού συστήματος και της λειτουργίας του. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, οι εισροές μεταφράζονται ως οι πόροι που απαιτούνται για να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός. Οι πόροι αυτοί περιλαμβάνουν το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό, τους διδασκόμενους και την προσπάθεια μάθησης την οποία καταβάλλουν, το εποπτικό και διδακτικό υλικό, τον εξοπλισμό, τα διαθέσιμα κτίρια και γη, τους χρηματικούς πόρους κ.ά.

Ως διαδικασίες εννοούνται οι παράμετροι εκείνες οι οποίες σχετίζονται με τη ίδια τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και με τις επεξεργασίες που γίνονται σε αυτό. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας οι διαδικασίες ταυτίζονται με τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες του σχολείου.

Ως εκροές τέλος, εννοούνται οι συνιστώσες εκείνες που σχετίζονται με την «έξοδο» από το εκπαιδευτικό σύστημα, με το προϊόν δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Ως εκροές της εκπαιδευτικής μονάδας θεωρούνται η μάθηση και η απόκτηση γνώσης από την πλευρά των διδασκομένων, οι

δεξιότητες και η συμπεριφορά των διδασκομένων ως αποτέλεσμα της σχολικής εμπειρίας τους κ.α.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι διδάσκοντες, οι διδασκόμενοι, οι γνώσεις τους, τα προγράμματα και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή κ.ά. εισρέουν ως παραγωγικοί πόροι στο σύστημα της εκπαιδευτικής μονάδας και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων του σχολείου μετασχηματίζονται σε εκροές, δηλαδή σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, σε τροποποιημένες συμπεριφορές για μαθητές και διδάσκοντες, σε μεταβολές των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής (Πετρίδου, 2000).

-Μεθοδολογία και Τεχνικές της Αξιολόγησης

Προτού επιχειρήσουμε να αναφερθούμε στις κυριότερες μεθόδους και τεχνικές των οποίων γίνεται χρήση προκειμένου να διεξαχθεί ένα πρόγραμμα αξιολόγησης θα αναφερθούμε σε κάποιες διακρίσεις γενικής φύσεως που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Έτσι, με γνώμονα το εύρος του αξιολογικού προγράμματος κάνουμε λόγο για συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή για μερική αξιολόγηση αυτού. Στην περίπτωση της συνολικής αξιολόγησης, ως αξιολογούμενο αντικείμενο ορίζεται το σύνολο των συνιστωσών του εκπαιδευτικού έργου ενώ στην περίπτωση της μερικής αξιολόγησης αξιολογείται μέρος μόνο του εκπαιδευτικού έργου, για παράδειγμα ένας θεσμός, μία εκπαιδευτική βαθμίδα κτλ.

Επίσης, ανάλογα με τη φύση των δεδομένων ή των αποτελεσμάτων (βλέπε 3.1) τα οποία αναζητούνται και αξιοποιούνται διακρίνουμε δύο τύπους αξιολόγησης, την ποσοτική και την ποιοτική αξιολόγηση. Ποσοτική ονομάζεται η μορφή της αξιολόγησης κατά την οποία τα αξιολογούμενα αντικείμενα είναι ποσοτικά και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να γίνει σε ποσοτική μορφή. Ποιοτική, αντιθέτως, αξιολόγηση, συνιστά το είδος εκείνο της αξιολόγησης όπου η πολυπλοκότητα της φύσης των προς αξιολόγηση αντικειμένων δεν ευνοεί την ποσοτική επεξεργασία αυτών αλλά απαιτεί την υποκειμενική διερεύνηση και παρατήρηση του αξιολογητή προκειμένου για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων (Κουτούζης Μ., & Χατζηευστρατίου Ι., 1999).

Με βάση πλέον τη φύση των αξιολογούμενων αντικειμένων, τη μορφή της αξιολόγησης που επιχειρείται και τον επιδιωκόμενο κάθε φορά σκοπό, επιλέγεται και η εκάστοτε μέθοδος αξιολόγησης. Η πλέον καθιερωμένη, συνήθης και βασική μέθοδος που χρησιμοποιείται στο χώρο της αξιολόγησης είναι αυτή της παρατήρησης. Η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα ή και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους αξιολόγησης. Οι κυριότερες από τις μεθόδους αυτές σύμφωνα με τους Κουτούζη –Χατζηευστρατίου 1999, στις οποίες για λόγους οικονομίας αναφερόμαστε εδώ επιγραμματικά, είναι οι εξής: η επικοινωνία, η σύγκριση, η μεταπαρακολούθηση, η επισκόπηση, η μελέτη περίπτωσης, η ανάλυση περιεχομένου, η έρευνα πεδίου, η μέθοδος

διαπίστωσης και απόδοσης, η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων κ.ά.

Όσον αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να υλοποιηθεί ένα αξιολογικό πρόγραμμα, αυτές επιλέγονται κάθε φορά με βάση τη μέθοδο αξιολόγησης που έχει προτιμηθεί. Ενδεικτικά, οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) αναφέρουν ως τεχνικές της παρατήρησης την απλή ή συστηματική παρατήρηση, τον οπτικό έλεγχο (όταν γίνεται επισταμένως η παρατήρηση συγκεκριμένου γεγονότος ή διαδικασίας), καθώς και την επαναλαμβανόμενη ή συνεχή παρατήρηση.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ανεξαρτήτως της μεθόδου και των τεχνικών που επιλέγονται κάθε φορά, ένα αξιολογικό πρόγραμμα προκειμένου να είναι αξιόπιστο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια στόχων και εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων (όπου κριτήριο ένας καθιερωμένος κανόνας πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση). Σύμφωνα, εξάλλου, με τους Βεργίδη και Καραλή (1999) οι αξιολογήσεις θα πρέπει να είναι αναλυτικές, συστηματικές, έγκυρες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των χρηστών.

-Ποιος αξιολογεί και πότε γίνεται η αξιολόγηση.

Ανάλογα με το πρόσωπο ή τα πρόσωπα από τα οποία διενεργείται κάθε φορά ένα αξιολογικό πρόγραμμα, διακρίνουμε τις εξής τρεις μορφές αξιολόγησης: την εξωτερική αξιολόγηση, την εσωτερική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση.

Εξωτερική αξιολόγηση, ονομάζουμε το είδος εκείνο της αξιολόγησης κατά το οποίο ο αξιολογητής λειτουργεί εξωτερικά ως προς το αντικείμενο της αξιολόγησης, δεν έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την εκπαιδευτική μονάδα την οποία αξιολογεί και προέρχεται συνήθως από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια της εκπαίδευσης (Κουτούζης Μ., & Χατζηευστρατίου Ι., 1999).

Εσωτερική, ονομάζεται η αξιολόγηση κατά την οποία ο αξιολογητής συνδέεται οργανικά με το αξιολογούμενο αντικείμενο, είναι δηλαδή και ο ίδιος εκπαιδευτής της μονάδας ή σχεδιαστής και διαχειριστής του προγράμματος που επιχειρεί να αξιολογήσει.

Αυτοαξιολόγηση, τέλος, καλείται το αξιολογικό εγχείρημα κατά το οποίο ο αξιολογητής κρίνει ο ίδιος τον εαυτό του ή τα αποτελέσματα των προσπαθειών του (Δημητρόπουλος, 1991).

Αναφορικά, τώρα, με τη χρονική στιγμή η οποία επιλέγεται για τη διεξαγωγή μιας αξιολογικής διαδικασίας, διακρίνουμε την προκαταρκτική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση επιχειρείται πριν από την έναρξη κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό την αποτίμηση διαφόρων παραγόντων που αφορούν το πρόγραμμα αυτό και των οποίων η εξέλιξη θα συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχή ή μη επιτυχή έκβαση του προγράμματος, τη διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εξέλιξης ενός προγράμματος με σκοπό την ανακάλυψη τυχόν προβλημάτων του προγράμματος αυτού και την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, η οποία επιχειρείται μετά το πέρας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, με σκοπό τη

συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης αυτής διαδικασίας (Κουτούζης Μ., & Χατζηευστρατίου Ι., 1999).

Ερευνητικό ερώτημα

Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως προς την διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

Έχοντας αναφερθεί στις σημαντικότερες παραμέτρους που αφορά ένα πρόγραμμα αξιολόγησης (αντικείμενο αξιολόγησης, μεθοδολογία, φορείς, χρονισμός), θα επιχειρήσουμε πλέον να προχωρήσουμε στην παρουσίαση ενός δυνητικά υλοποιήσιμου αξιολογικού σχήματος.

Το σχήμα αυτό θέτει ως κεντρικό αντικείμενο αξιολόγησης την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας σε επίπεδο διοικητικών λειτουργιών.

Σύμφωνα με τα όσα ισχυριστήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το συγκεκριμένο αντικείμενο αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς οι διοικητικές δραστηριότητες μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελούν μέρος των διαδικασιών εκείνων μέσω των οποίων οι εισροές/ παραγωγικοί πόροι μιας μονάδας (διδάσκοντες, διδασκόμενοι κ.ά.) μετατρέπονται σε εκροές, σε εκπαιδευτικά, δηλαδή, επιτεύγματα.

Το αξιολογικό σχήμα το οποίο παραθέτουμε στην παρούσα μελέτη, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της κατάρτισης, της διαμόρφωσης και εν τέλει της εφαρμογής του σχολικού προγράμματος, μιας σημαντικής συνιστώσας του διοικητικού έργου που ασκείται σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς όταν το σχολικό πρόγραμμα είναι λειτουργικό και βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές, δύναται να διαμορφώσει πρακτικές καλής λειτουργίας του σχολείου, να μεγιστοποιήσει την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους των διδασκόντων και συνακόλουθα να επηρεάσει την πρόοδο των μαθητών.

Κατά πρώτον, όσον αφορά τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της αξιολόγησης, κρίνεται σκόπιμο αυτή να πραγματοποιηθεί τόσο κατά την έναρξη του σχολικού έτους, προκειμένου για την αρχική αξιολόγηση των προτεραιοτήτων, των αναγκών και των στόχων που οφείλει να εξυπηρετεί το σχολικό πρόγραμμα, όσο και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με σκοπό την ανάδειξη τυχόν αστοχιών και σαφώς μετά τη λήξη του σχολικού έτους προκειμένου για μια γενικότερη αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ή μη του σχολικού προγράμματος, για την αποφυγή λαθών και τη διόρθωση παραλείψεων σε μελλοντική βάση καθώς και για την ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών.

Η μέθοδος αξιολόγησης η οποία επιλέξαμε είναι αυτή της έρευνας πεδίου, η οποία αποτελεί μια μέθοδο συλλογής πληροφοριών η οποία ενδείκνυται προκειμένου να εκτιμηθούν οι διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε ένα σχολείο αναφορικά με τη διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

Οι τεχνικές οι οποίες θεωρήθηκαν ως οι πλέον κατάλληλες στα πλαίσια της

συγκεκριμένης μεθόδου είναι το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση και ειδικότερα ο οπτικός έλεγχος, η μελέτη αρχείων και η συνέντευξη. Οι συγκεκριμένες αυτές τεχνικές αποτελούν απλές και διαδεδομένες τεχνικές συλλογής πληροφοριών. Ειδικότερα, δε, όσον αφορά τη μελέτη αρχείων, αυτή αφορά την πρόσβαση και λεπτομερή διερεύνηση από τον ερευνητή στο αρχειακό υλικό του σχολείου (ημερολόγια, βιβλία κ.ά).

Εξαιτίας της φύσης των δεδομένων που αναζητούνται, το είδος της αξιολόγησης που προτείνεται είναι και ποσοτική (μελέτη αρχείων, ερωτηματολόγιο) και ποιοτική (παρατήρηση, συνέντευξη).

Στο σημείο αυτό, παραθέτουμε το ακόλουθο αξιολογικό σχήμα :

1. Ως προς το στόχο της αξιολόγησης: **η διερεύνηση και η καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθούνται σε μία εκπαιδευτική μονάδα στην άσκηση της διοίκησης ως προς τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του Σχολικού Προγράμματος, από όλους όσους έχουν σχετικές αρμοδιότητες και ευθύνες.**
2. Ως προς το αντικείμενο της αξιολόγησης: **το διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας**
3. Ως προς το υποκείμενο της αξιολόγησης (ποιον Αξιολογούμε): Διευθυντή, Υποδιευθυντή, Σύλλογο διδασκόντων
4. Ως προς τους Φορείς αξιολόγησης (ποιοι αξιολογούν): Μαθητές, Δάσκαλοι, Υποστηρικτική ομάδα (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων)
5. Ως προς το Μοντέλο αξιολόγησης: **εσωτερική συλλογική αξιολόγηση**
6. Ως προς τα Κριτήρια αξιολόγησης (Ζαφειρακίδης Γ.,2006):
 - **Ο βαθμός στον οποίο το Ωρολόγιο Πρόγραμμα διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών.**
 - **Ο επαρκής Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων για όλο το έτος από την αρχή της σχολικής χρονιάς (γιορτές, διαγωνίσματα, εκδρομές, πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις).**
 - **Ο βαθμός υλοποίησης των δραστηριοτήτων που έχει προγραμματίσει το σχολείο για τη σχολική χρονιά.**
 - **Ο βαθμός στον οποίο η Διοίκηση υποστηρίζει και συντονίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη και εφαρμογή Προγράμματος Σπουδών.**
 - **Η ανάπτυξη διαδικασιών επιστημονικής και παιδαγωγικής στήριξης των εκπαιδευτικών .**
 - **Η επάρκεια της συνεργασίας του σχολείου με τους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών .**

- **Ο βαθμός συνεργασίας του Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων** για τη διαμόρφωση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.
 - **Η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών** εκ μέρους των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών –γονέων και η παροχή θετικών κινήτρων.
7. Ως προς τον Χρονισμό αξιολόγησης: Κατά την έναρξη του σχολικού έτους (**προκαταρκτική**), Συνεχούς παρακολούθησης κατά τη διαδικασία (**διαμορφωτική**), Μετά το πέρας του σχολικού έτους (**τελική**)
 8. Ως προς την Μέθοδος–Τεχνικές αξιολόγησης: Έρευνα πεδίου, Παρατήρηση (Οπτικός έλεγχος), Ερωτηματολόγια, Συνέντευξη, Μελέτη – ανάλυση αρχείων
 9. Ως προς την Συλλογή δεδομένων–επεξεργασία–ανάλυση δεδομένων: Κατηγοριοποίηση ποιοτικών/ ποσοτικών δεδομένων, Καταγραφή-ανάλυση- σύνθεση δεδομένων, Ποιοτική / Ποσοτική ανάλυση
 10. Ως προς την Παρουσίαση αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα: Τα συμπεράσματα από την αξιολογική έρευνα παρουσιάζονται ξεχωριστά για κάθε κριτήριο λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνικές έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν. Γίνεται συνεκτίμηση των ευρημάτων για μια σύνθεση με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και την επισκόπηση των βιβλιογραφικών αναφορών, αξιοποιώντας και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού – πολιτιστικού πλαισίου του σχολείου. Γίνεται ειδική συνεδρίαση του σχολικού συμβουλίου.
 11. Ως προς την Αξιοποίηση αποτελεσμάτων: η ανατροφοδότηση, η βελτίωση του διοικητικού έργου.
 12. Ως προς Αποδέκτες: Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, Υποστηρικτικά όργανα, Σχολικός Σύμβουλος, Διευθυντής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Σχολικό συμβούλιο-Σχολική επιτροπή, Εκπαιδευτικοί σύλλογοι, Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων, Σύλλογος Διδασκόντων, Μαθητές-τριες, Μ.Μ.Ε., Τοπικές εφημερίδες, εκπαιδευτικά περιοδικά

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να θίξουμε βασικές πτυχές του ζητήματος που άπτεται της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Συμπερασματικά, αναφερθήκαμε στη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας όσον αφορά την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου γενικά και ειδικότερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καταδείξαμε τη σημασία ενός αξιολογικού σχήματος όσον αφορά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, κάναμε λόγο για το αντικείμενο, τη μέθοδο, τις προτεινόμενες τεχνικές, τους φορείς καθώς και τη χρονική στιγμή που προκρίνεται όσον αφορά ένα σχήμα αξιολόγησης στην εκπαίδευση και τέλος παραθέσαμε ενδεικτικά ένα παράδειγμα αξιολόγησης του σχολικού προγράμματος

μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Αν και στην παρούσα εισήγηση δεν επιχειρείται σε βάθος ανάλυση των ζητημάτων που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εντούτοις πρόκειται για μια περιεκτική επισκόπηση ενός κεφαλαιώδους σημασίας θέματος και ως τέτοια μπορεί να λειτουργήσει ως ένας σύντομος οδικός χάρτης σε ένα ακανθώδες ζήτημα που αναμφισβήτητα αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική Διοίκηση Και Πολιτική, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου, Α. (1992), (εισαγωγική επιμέλεια). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). Εκπαιδευτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος Πρώτο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ζαφειρακίδης, Γ. (2006). Εσωτερική αξιολόγηση του Διοικητικού έργου Σχολικής Μονάδας. Μελέτη περίπτωσης του 20ου Γυμνασίου Περιστερίου. στο Δικτυακό τόπο : <http://class.eap.gr>
- Κουτούζης Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., (1999). Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Τόμος Γ΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας, στο Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη», επιμ. Ζωή Παπαναούμ., Θεσσαλονίκη :Action AE.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εκπαιδευτικός και η επαγγελματική του ταυτότητα

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση, konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί το σύνολο των παραγόντων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στους παράγοντες εκείνους που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στους παράγοντες που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός και τέλος στους παράγοντες εκείνους που αφορούν την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της οποίας ο εκπαιδευτικός καλείται να προσφέρει τις υπηρεσίες του.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική μονάδα, εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματική ταυτότητα

Εισαγωγή

Χωρίς αμφιβολία, κοινή διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι μία από τις πλέον βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας οποιουδήποτε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος με τις ενέργειές του και την κατάθεση του έργου του ενσαρκώνει αυτή καθαυτή την εκπαιδευτική διαδικασία και την προάγει σε επιθυμητές κατευθύνσεις. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματώνεται και εν τέλει κρίνεται και εξαρτάται από την ενσυνείδητη άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού και από την ειλικρινή διάθεση αυτού για προσφορά.

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καταθέτει το έργο του και προσφέρει στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντανακλά την επαγγελματική ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτή ακριβώς την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στη σημερινή εργασία.

Ειδικότερα, στην παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε το σύνολο των παραγόντων, των διαδικασιών και των πολιτικών εκείνων που σε συνδυασμό προσδιορίζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Για λόγους σαφήνειας και αποτελεσματικότερης οργάνωσης θα αποπειραθούμε να κατηγοριοποιήσουμε το σύνολο των παραγόντων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε τρεις ευρείες υπο-ενότητες και συγκεκριμένα στους παράγοντες εκείνους που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στους παράγοντες που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός και τέλος στους παράγοντες εκείνους που αφορούν την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της οποίας ο εκπαιδευτικός καλείται να προσφέρει τις υπηρεσίες του.

Αρχής γενομένης, θα επιχειρήσουμε τη σημερινή ανάλυση με την εξέταση των παραγόντων εκείνων που εκπορεύονται από τον ίδιο των εκπαιδευτικό και που επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας

Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία τα οποία προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού και τα οποία αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είναι αυτές καθαυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων. Αναμφισβήτητα, η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού κρίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό ως επαρκής ή ανεπαρκής αναφορικά με τη γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού ως προς το αντικείμενο το οποίο καλείται να διδάξει και ως προς τις δεξιότητες οι οποίες χαρακτηρίζουν την άσκηση του παιδαγωγικού του έργου.

Τα συγκεκριμένα αυτά στοιχεία της γνωστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων που ο εκπαιδευτικός καλείται να επιδείξει αποτελούν κατά βάσει απόρροια της βασικής εκπαίδευσης την οποία έχει λάβει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Ιδανικά, η βασική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού καλύπτει το φάσμα των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της πορείας του για την άσκηση του διδακτικού του έργου.

Εντούτοις, ο προσωπικά και επαγγελματικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις και οι διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές καθιστούν πολλάκις τη βασική εκπαίδευσή του ανεπαρκή και καταδεικνύουν την ανάγκη συμμετοχής του σε διαδικασίες επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση, ως προσωπική –ατομική επιλογή, συνδέεται με τη μελέτη επιστημονικών άρθρων και βιβλίων, την παρακολούθηση διαλέξεων, τη συμμετοχή σε συνέδρια και ημερίδες κ.ά. και ως τέτοια συμβάλλει αποφασιστικά στη διαρκή αναβάθμιση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού και στην εν τέλει διαμόρφωση μιας επαρκούς επαγγελματικής ταυτότητας.

Πλην όμως της γνωστικής επάρκειας, των κατάλληλων δεξιοτήτων και της οικειοθελούς συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες επιμόρφωσης, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από τις εκπαιδευτικές αξίες τις οποίες ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός καθώς και από τη γενικότερη στάση που υιοθετεί απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά, ο Μαυρογιώργος (1999) αναφέρει ότι μία μερίδα εκπαιδευτικών βιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα απλό μέσο βιοπορισμού, μία εξωτερική δραστηριότητα την οποία υποχρεώνονται να διεκπεραιώσουν στα πλαίσια της εργασίας τους, ενώ μία άλλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν αποκόπτουν την εργασία τους από τη ζωή τους, απεναντίας αξιοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο για εμπλουτισμό και διεύρυνση της ζωής τους και αντιστρόφως. Η δεύτερη αυτή μερίδα εκπαιδευτικών ουσιαστικά πραγματώνεται μέσα στην εκπαιδευτική πράξη και οικοδομεί μία διαλεκτική σχέση μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας σε αντίθεση με την πρώτη μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι

αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πράξη ως στείρο εξαναγκασμό.

Επιγραμματικά, επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα βασικότερα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τα οποία προσδιορίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα αφορούν το γνωστικό υπόβαθρο και τις διδακτικές του δεξιότητες, την εκούσια συμμετοχή του σε επιμορφωτικές διαδικασίες και την εν γένει στάση του απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στην επόμενη ενότητα, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός και οι οποίοι επίσης συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική μονάδα.

Στην προσπάθειά μας να καταδείξουμε τα στοιχεία εκείνα τα οποία αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα και τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, θα λέγαμε ότι τα στοιχεία αυτά εμπίπτουν στη γενικότερη «κουλτούρα» η οποία χαρακτηρίζει τη λειτουργία μίας εκπαιδευτικής μονάδας. Με τον όρο κουλτούρα αναφερόμαστε στην ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και η οποία συνθέτει το κλίμα του οργανισμού αυτού, «στην ταυτότητα [δηλαδή] του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τελούνται οι λειτουργίες του οργανισμού» (Ανθοπούλου 1999, σελ.22).

Είναι αυτονόητο ότι η κουλτούρα που διακρίνει μία εκπαιδευτική μονάδα επηρεάζει άμεσα τη στάση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών που εργάζονται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, εν πολλοίς καθορίζει τη συμπεριφορά τους και εν τέλει συντελεί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η κουλτούρα, ωστόσο, που διέπει τη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας δεν γίνεται αντιληπτή ως μία έννοια μονοδιάστατη, αντιθέτως προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς που δρουν εντός της εκπαιδευτικής μονάδας ως προς την εξωτερική, την οργανωσιακή και την εσωτερική της διάσταση. Καθεμία από τις διαστάσεις αυτές επιδρά διακριτά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της μονάδας και συνδυαστικά με τις άλλες διαστάσεις συμβάλλει στον προσδιορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Η εξωτερική κουλτούρα μιας εκπαιδευτικής μονάδας αφορά κατά βάσει την υλική ταυτότητα του οργανισμού και έχει να κάνει με την αισθητική, τις παροχές χώρου και εν γένει με την υλικοτεχνική υποδομή του οργανισμού. Είναι ευνόητο ότι η διάθεση ευρύχωρων σχολικών τάξεων, άνετων χώρων αύλησης και χώρων φυσικής αγωγής, η ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης με επαρκές διδακτικό υλικό καθώς και η ύπαρξη αίθουσας πολλαπλών εφαρμογών εξοπλισμένης με εποπτικό και άλλο υποστηρικτικό υλικό (π.χ. ηλεκτρονικούς υπολογιστές) σαφώς επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών που κινούνται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, ικανοποιεί τις αισθητικές τους ανάγκες, ενισχύει τη διάθεσή τους για διδασκαλία και συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η έλλειψη αντιθέτως, επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής μειώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για προσφορά, δρα ανασταλτικά ως προς

την παραγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου και εν τέλει αποδυναμώνει το επαγγελματικό τους προφίλ.

Σημαντικά, ωστόσο, ως προς τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δρα και η οργανωσιακή κουλτούρα που διέπει τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η οργάνωση και η διαχείριση της γνώσης σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, στον τρόπο δηλαδή, με τον οποίο εν γένει λειτουργεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός καθώς και στο βαθμό στον οποίο ο οργανισμός επικοινωνεί και συνεργάζεται με άλλους φορείς, εκπαιδευτικούς και μη. (Πετρίδου, 2008). Στην περίπτωση, επομένως, εύρυθμης λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, όπου, για παράδειγμα, υπάρχει αποτελεσματικός συντονισμός των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών ανά τάξη, επαρκής συχνότητα συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, λειτουργική διασύνδεση του ημερήσιου βασικού προγράμματος της εκπαιδευτικής μονάδας με τις δραστηριότητες του Ολοήμερου Σχολείου κ.ά., είναι λογικό ο εκπαιδευτικός να βιώνει το αίσθημα της ικανοποίησης αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, γεγονός το οποίο συντελεί στην ενσυνείδητη άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων και στην τόνωση της επαγγελματικής του επάρκειας. Στην περίπτωση, εξάλλου, όπου ο εκπαιδευτικός οργανισμός επικοινωνεί και συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας για τη λήψη κοινής δράσης ή ακόμη και με εκπαιδευτικές μονάδες του εξωτερικού για την εκπόνηση π.χ. κοινών ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού για ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός ωφελείται πολλαπλώς ως προς τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Ευνόητο είναι ότι στην περίπτωση μη εύρυθμης λειτουργίας και μη επαρκούς δια-δικτύωσης της εκπαιδευτικής μονάδας, τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός ως προς την ενίσχυση της επαγγελματικής του ταυτότητας είναι μάλλον ανύπαρκτα.

Πέραν όμως, της εξωτερικής και της οργανωσιακής κουλτούρας, εξαιρετικά σημαντική για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται και η εσωτερική διάσταση της κουλτούρας μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η εσωτερική αυτή διάσταση έχει να κάνει με το «συνολικό ήθος, τις στάσεις, τις απόψεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα σε έναν οργανισμό». (Rutter et al. 1979, σελ.56). Εύλογο είναι ότι η ύπαρξη θετικού ήθους σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό γεννά και θετικά συναισθήματα εκ μέρους εκείνων που εργάζονται σε αυτόν, όπως για παράδειγμα, αίσθηση ικανοποίησης, υπερηφάνεια για τις επιτυχίες του οργανισμού, επιθυμία για διαρκή βελτίωση κ.ά., γεγονός το οποίο ενισχύει θετικά την επαγγελματική τους ταυτότητα. Αντιθέτως, η ύπαρξη ενός αδιάφορου ή ακόμη και απογοητευτικού κλίματος στο εσωτερικό ενός οργανισμού αποθαρρύνει την όποια θετική διάθεση για προσφορά εκ μέρους των εκπαιδευτικών, δημιουργεί συναισθήματα άρνησης και απογοήτευσης και επομένως συμβάλλει αρνητικά στη ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας αυτών.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τόσο η εξωτερική όσο και η οργανωσιακή και ιδιαίτερα η εσωτερική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί απόρροια των ενεργειών, των πρωτοβουλιών, των συμπεριφορών και πρωτίστως των στάσεων που υιοθετούνται από την ηγεσία του οργανισμού, δηλαδή από το διευθυντή. Ειδικότερα, όσον αφορά τη δημιουργία θετικής εσωτερικής κουλτούρας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αυτή επιτυγχάνεται εφόσον ο διευθυντής επιδεικνύει ο ίδιος με τη συμπεριφορά του τις στάσεις εκείνες που θα επιθυμούσε να υιοθετήσουν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτόν τον οργανισμό. Η Ανθοπούλου (1999, σελ. 26) επισημαίνει ότι «είναι ευθύνη του διευθυντή ...λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς... να δημιουργήσει μια κουλτούρα που ωθεί προς τη μάθηση και τη διδασκαλία». Συμπερασματικά, επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από το στυλ με το οποίο ο η ηγεσία του οργανισμού ασκεί τα καθήκοντά που της αναλογούν.

Έχοντας, συνεπώς, αναφερθεί διεξοδικά στα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να αναλύσουμε τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται με την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που διέπει το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική πολιτική.

Αναμφίβολα, ένα από τα στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής που διέπει το σύνολο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και που οπωσδήποτε επηρεάζει τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού είναι ο τρόπος εισαγωγής των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία. Έως πρότινος, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ίσχυε ο διορισμός μέσω της επετηρίδας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί εγγράφονταν και ανέμεναν τη σειρά τους για να διοριστούν στα σχολεία με χρονολογική σειρά. Εντούτοις, παρόλο που η επετηρίδα αποτελούσε ένα αντικειμενικό κριτήριο διορισμού, η χρόνια αναμονή η οποία απαιτούνταν προκειμένου για διορισμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα σχολεία, αποδυνάμωνε τις διδακτικές τους δεξιότητες, εξασθενούσε τη βασική τους εκπαίδευση, απογοήτευε τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους και εν τέλει αδυνατίζε την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Αντιθέτως, το ισχύον σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία, με τη μέθοδο συμμετοχής σε διαγωνισμό -αν και υπόλογο σε πληθώρα κατηγοριών- παρέχει τη δυνατότητα ακόμη και στους πλέον πρόσφατους αποφοίτους να εισέλθουν στη δημόσια εκπαίδευση, να καταθέσουν τον παιδαγωγικό τους ζήλο, να υλοποιήσουν τις πιο νέες παιδαγωγικές ιδέες και να οικοδομήσουν ένα υπολογίσιμο επαγγελματικό προφίλ. Καθίσταται, επομένως, φανερό ότι το σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση είναι σε θέση να αποδυναμώσει ή να ενδυναμώσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και οπωσδήποτε να την καθορίσει σε μεγάλο βαθμό.

Συνέχεια του συστήματος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία αποτελεί το σύστημα υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Δυστυχώς, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση συμβάλλει αρνητικά στη διαμόρφωση ενός εύρωστου επαγγελματικού προφίλ καθότι καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την ομαλή ένταξη του νέου διδάσκοντος στο σχολείο. Αντίθετα, η ύπαρξη ενός θεσμοθετημένου μηχανισμού υποδοχής θα σήμαινε ότι ο νέος εκπαιδευτικός θα εντασσόταν πολύ πιο ομαλά στο περιβάλλον εργασίας του εφόσον θα του παρέχονταν οι απαραίτητες πληροφορίες για την εν γένει λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία ανήκει, η δυνατότητα γνωριμίας με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, η καλλιέργεια του συναισθήματος ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα και η απόδειξη ότι η παρουσία του εκτιμάται (Ανθοπούλου Σ.-Σ., 1999). Εύλογο είναι ότι η ύπαρξη ενός τέτοιου μηχανισμού υποδοχής θα συνέβαλε ιδιαίτερα θετικά στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού εφόσον θα του εξασφάλιζε την απαραίτητη υποστήριξη και βοήθεια.

Ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο συντελεί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί το σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στα δημόσια εκπαιδευτήρια, έτσι όπως αυτό προωθείται από την εκπαιδευτική πολιτική που χαρακτηρίζει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Βάσει των όσων μόλις προείπαμε, ήδη γίνεται αντιληπτό ότι η έλλειψη βασικών επικοινωνιακών μηχανισμών, όπως η ύπαρξη ενός θεσμοθετημένου συστήματος υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών καθιστά μάλλον ισχύ το υπάρχον σύστημα επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, η ανυπαρξία επικοινωνιακών θεσμών όπως εκείνη του συμβούλου στα δημόσια εκπαιδευτήρια αποκαλύπτει έτι περαιτέρω την αδυναμία του υφιστάμενου συστήματος επικοινωνίας. Είναι φανερό ότι η λειτουργία του θεσμού του συμβούλου στα σχολεία θα παρείχε στήριξη στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, θα συνέτεινε στη βελτίωση της επικοινωνίας στον οργανισμό και στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας και επομένως θα ενίσχυε εποικοδομητικά την επαγγελματική ταυτότητα των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. (Αθανασούλα –Ρέππα 1999) .

Σημαντικότατο εξάλλου, ρόλο ως προς τη διαμόρφωση μιας επαρκούς επαγγελματικής ταυτότητας όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, διαδραματίζει η υιοθέτηση μιας συστηματικής επιμορφωτικής πολιτικής από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως, ήδη επισημάνθηκε στην πρώτη ενότητα της παρούσης εργασίας, η ανάγκη για επιμόρφωση εξυπηρετείται σε μεγάλο βαθμό από την εκούσια συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές διαδικασίες, εντούτοις, η επιμόρφωση ως προσωπική επιλογή δεν θα μπορούσε να αποτελεί το μοναδικό αξιόπιστο κριτήριο για την κάλυψη του συνόλου των επιμορφωτικών αναγκών. Για το λόγο αυτό, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής που διέπει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αναπτυχθεί ένας συστηματικά οργανωμένος θεσμός επιμόρφωσης που σκοπό έχει τη διαρκή ενίσχυση και βελτίωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά, ο θεσμός αυτός φροντίζει και προνοεί ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν και να υποδέχονται τυχόν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία,

τον επαγγελματικό προσανατολισμό την ενισχυτική διδασκαλία κ.ά. (Μαυρογιώργος 1999).

Η βιωσιμότητα ωστόσο, της επιμορφωτικής πολιτικής προϋποθέτει και την ανάπτυξη ενός συστήματος ανταμοιβών των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, στα πλαίσια της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει θεσπιστεί μία σειρά ανταμοιβών των εκπαιδευτικών εκείνων που επιμελώς φροντίζουν για την ικανοποίηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Οι ανταμοιβές αυτές συχνά αφορούν επιδότηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, διευκόλυνση ή απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, μισθολογικές παροχές, απονομή πιστοποιητικών επιμόρφωσης και σύνδεση με διαδικασίες προαγωγής (Μαυρογιώργος 1999). Είναι κατανοητό ότι η παροχή των συγκεκριμένων αμοιβών συνδέεται με την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, στο βαθμό που οι αμοιβές αυτές λειτουργούν ως κίνητρο εκ μέρους των εκπαιδευτικών για κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών.

Εντός, ωστόσο, των ορίων μιας εμπνευσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής το υπάρχον σύστημα ανταμοιβών θα αποτελούσε ιδανικά τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος υποκίνησης των εκπαιδευτικών όπου δεν θα δίνονταν έμφαση σε ανταμοιβές αποκλειστικά υλιστικού χαρακτήρα αλλά και στη δημιουργία περισσότερο «εσωτερικών κινήτρων» αναφορικά με τη παραγωγή παιδαγωγικού έργου εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου 1999). Τέτοια κίνητρα θα μπορούσαν να αποτελούν η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων επί παιδαγωγικών ζητημάτων, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η απόδοση ρόλων αυξημένης ευθύνης στους διδάσκοντες, η ελευθερία δράσης κ.ά. Αυτονόητο είναι ότι η δημιουργία τέτοιου είδους κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς θα ενίσχυε την επιθυμία τους για δημιουργία, θα ενδυνάμωνε τον παιδαγωγικό τους οίστρο για προσφορά, θα ενίσχυε το αίσθημα της ικανοποίησης, της επίτευξης και της προσωπικής ανάπτυξης και οπωσδήποτε θα συνέβαλε θετικά στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης και μεστής επαγγελματικής ταυτότητας. Αναφορικά, δυστυχώς, με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η απουσία τέτοιου είδους κινήτρων είναι μάλλον εμφανής. Εντονότερη, αντιθέτως έμφαση δίνεται σε ανταμοιβές περισσότερο απτού χαρακτήρα, όπως αυτές που προαναφέραμε.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρήσαμε να καταδείξουμε και να αναλύσουμε τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται με τον ίδιο τον διδάσκοντα, την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκει καθώς και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική.

Αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που αφορούν τον ίδιο τον διδάσκοντα επιχειρηματολογήσαμε ότι αυτοί σχετίζονται κυρίως με το γνωστικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες, τις γενικότερες αξίες που ενστερνίζεται ο διδάσκων και την προσωπική επιθυμία αυτού για βελτίωση της ποιότητας του έργου του.

Όσον αφορά την επίδραση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ισχυριστήκαμε ότι αυτή έγκειται στην εξωτερική, την οργανωσιακή και την εσωτερική κουλτούρα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική μονάδα αλλά και στο είδος της συμπεριφοράς που επιδεικνύει ο ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας.

Αναφορικά, τέλος, με την άσκηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που επηρεάζει το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών καταδείξαμε ότι αυτή αφορά τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, το σύστημα υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία, το υπάρχον σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στα δημόσια εκπαιδευτήρια, την επιμορφωτική τακτική που ακολουθείται καθώς και το υπάρχον σύστημα ανταμοιβών και υποκίνησης των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, δε, όσον αφορά τον τρόπο που η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, καταδείξαμε ότι υπάρχουν εγγενείς αδυναμίες και παθογένειες στον τρόπο που η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα επηρεάζει την ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Με αφορμή τις διαπιστώσεις αυτές, γνώμη μας είναι ότι η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει –πέραν μιας απλής σύνοψης των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού-και εφαλτήριο για έναν γόνιμο προβληματισμό επί των αδυναμιών της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και πιθανών τρόπων επίλυσης αυτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., 1999: «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., 1999 : « Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Πάτρα: Ε.Α.Π

Ανθοπούλου, Σ.-Σ., 1999 : «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Πάτρα: Ε.Α.Π

Ανθοπούλου, Σ.-Σ., 1999 : «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Πάτρα: Ε.Α.Π

Everard K. B, Morris Geoffrey, 1999 : «Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση», Πάτρα: Ε.Α.Π

Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε., Μαυρογιώργος, Γ., 2008 : «ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ», Διδακτικό υλικό., ΕΑΠ

Κουτούζης Μ., 1999, : «Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ», Τόμος Α΄, Ε.Α.Π., Πάτρα

Μαυρογιώργος, Γ., 1999 : «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού », Τόμος Β΄, Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουνάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Πάτρα: Ε.Α.Π

Πετρίδου Ε., 2008: « ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ», Διδακτικό υλικό., ΕΑΠ

Rutter M. et al., Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children, Open Books, London, 1979.

Εκτίμηση αποδοτικότητας σχολικών μονάδων με τη μέθοδο Data Envelopment Analysis (DEA)

Κολέσια Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., hrisko9@gmail.com

Περίληψη

Το ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των δημόσιων σχολικών μονάδων της χώρας μας, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την αποτελεσματικότητα αυτή είναι πολύ υψηλό, κυρίως, τα τελευταία χρόνια. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εκτίμηση της αποδοτικότητας 15 δημόσιων λυκείων του Ν. Αττικής και η διερεύνηση του πως επηρεάζεται από το είδος και το πλήθος των inputs και outputs που χρησιμοποιούν. Η αποδοτικότητα μετρήθηκε με τη μέθοδο γραμμικού προγραμματισμού data envelopment analysis (DEA), η οποία εντοπίζει τις πλέον αποδοτικές σχολικές μονάδες και τις καθιστά σημείο αναφοράς για τις υπόλοιπες. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 σχολικές μονάδες. Ως inputs επιλέχθηκαν ο βαθμός εισαγωγής στο λύκειο, ο λόγος αιθουσών προς τους μαθητές και ο λόγος μόνιμων καθηγητών με εμπειρία μεγαλύτερη των 12 ετών και ως output το ποσοστό επιτυχία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός ήταν η διερεύνηση του βαθμού αξιοποίησης των inputs των μονάδων και του πως αυτή επηρεάζει την αποδοτικότητα τους.

Λέξεις-Κλειδιά: αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, εισροές, εκροές

Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολεί τους γονείς είναι η επιλογή ενός καλού σχολείου για τη φοίτηση του παιδιού τους. Τι σημαίνει όμως «καλό» σχολείο; Με ποια κριτήρια αξιολογείται ένα σχολείο ως καλό και κάποιο άλλο ως λιγότερο καλό; Συνήθως, η έννοια του καλού σχολείου ταυτίζεται με το αποδοτικό και αποτελεσματικό σχολείο, το σχολείο, δηλαδή, που επιτυγχάνει τους στόχους του (και συχνά αυτοί εκφράζονται μέσα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών του).

Οι όροι αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα προέρχονται από το χώρο των οικονομικών επιστημών και συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των παραγωγικών μονάδων, όμως, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται η υιοθέτησή τους και στον εκπαιδευτικό χώρο. Κάθε σχολική μονάδα με την εφαρμογή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αξιολόγησης επιδιώκει να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική, ανταγωνιστική και προσαρμόσιμη στις εκάστοτε συνθήκες της τοπικής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται.

Για το σκοπό αυτό αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι πόροι: ανθρωπίνος και υλικοί. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, σήμερα, περιορίζει τη σχολική μονάδα στο να ασκεί παθητικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, αποκτώντας έτσι έναν διεκπεραιωτικό ρόλο αφού παραμένει «ανήμπορη» να διαμορφώσει τη δική της πολιτική, σε βαθμό

που η ίδια επιθυμεί. Ωστόσο, στα πλαίσια των λειτουργικών προσανατολισμών και διαδικασιών προς εκπλήρωση των στόχων, μπορεί να διαμορφώσει κάποια πολιτική η οποία βεβαίως δεν θα ξεφεύγει από την γενικότερη αποστολή του σχολείου και τους επιδιωκόμενους στόχους που επιδιώκει να πραγματοποιήσει (Σπαθής, 2006).

Η πολιτική που θα εφαρμόσει το κάθε σχολείο και ο τρόπος αξιοποίησης όλων των πόρων που αυτό διαθέτει είναι οι παράγοντες που διαφοροποιούν τα σχολεία μεταξύ τους και έχουν καθοριστική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Τα αποτελεσματικά σχολεία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ανεξάρτητα από την κοινωνική, πολιτισμική προέλευσή τους (Χατζηπαναγιώτου, 2011). Συνεπώς, τα «αποτελεσματικά σχολεία» μπορούν τελικά να αντισταθμίσουν τις κοινωνικές ανισότητες και ευθύνη των ίδιων των σχολείων είναι να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας και να μην δίνουν σημασία σε πιθανές κοινωνικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών.

Η σύγκριση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων επιτυγχάνεται με τη μέθοδο Data Envelopment Analysis (DEA) η οποία είναι μια μη παραμετρική τεχνική που χρησιμοποιεί γραμμικό προγραμματισμό ώστε να καθορίσει τις επιδόσεις μιας ομάδας ομογενών (συγκρίσιμων) μονάδων. Για να το πετύχει αυτό, χρησιμοποιεί ανάλογες πηγές και που στο εξής θα ονομάζονται inputs (εισροές ή είσοδοι), με σκοπό την παραγωγή προϊόντων ή υπηρεσιών που στο εξής θα καλούνται outputs (εκροές ή έξοδοι).

Η μέθοδος Data Envelopment Analysis (DEA)

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η μέθοδος Data Envelopment Analysis (DEA - Περιβάλλουσα Ανάλυση Δεδομένων) έχει εξελιχθεί σε ένα σημαντικό εργαλείο και ως μια από τις πλέον δημοφιλείς τεχνικές μέτρησης της αποδοτικότητας μονάδων που λειτουργούν στα πλαίσια ενός συστήματος.

Οι μονάδες αυτές ονομάζονται «Μονάδες Λήψης Αποφάσεων» (decision making units, DMUs) για να υπογραμμίσουν το γεγονός ότι η μεθοδολογία αυτή δεν περιορίζεται μόνο σε οικονομικές μονάδες (επιχειρήσεις) αλλά είναι, εξίσου, κατάλληλη για την μελέτη της αποτελεσματικότητας οποιασδήποτε μορφής παραγωγικών μονάδων που μετασχηματίζουν κάθε λογής «εισροές» σε κάθε λογής «εκροές». Οι εισροές αφορούν, συνήθως, το εργατικό δυναμικό, τις πρώτες ύλες και το κεφάλαιο που χρησιμοποιείται, ενώ οι εκροές αφορούν συνήθως το προϊόν που παράγεται, την ποιότητα του προϊόντος ή ακόμη και το εγχώριο ακαθάριστο εθνικό προϊόν (Παπαδημητρίου, 2009).

Οι Μονάδες Λήψης Αποφάσεων μπορούν να είναι κατασκευαστικές μονάδες, αλλά και τμήματα μεγάλων οργανισμών (πανεπιστήμια, σχολεία, νοσοκομεία, αστυνομικά τμήματα, φυλακές, υποκαταστήματα τράπεζας, ένα σύνολο εταιριών ή ακόμα και ασκούμενοι – μεμονωμένα άτομα όπως ιδιωτικά ιατρεία κτλ). Οι περισσότερες από αυτές είναι μη κερδοφόρες επιχειρήσεις, επομένως, ο υπολογισμός της

αποδοτικότητας-απόδοσης είναι δύσκολος. Το πρόβλημα είναι σύνθετο, διότι οι Μονάδες Λήψης Αποφάσεων καταναλώνουν μια ποικιλία από τις εισροές τους για να παράγουν μια ποικιλία από τις εκροές τους. Για παράδειγμα, σ' ένα σχολείο μπορούμε να έχουμε:

- Εισροές: ποιότητα μαθητών, δασκάλων, επιχορηγήσεις κλπ.
- Εκροές: αριθμοί επιτυχημένων μαθητών στο τέλος της χρονιάς, Μέσος βαθμός μαθητών στο τέλος της χρονιάς, κλπ. (Παπαηλίας, 2011).

Ο Farrell ήταν ο πρώτος που περιέγραψε τη μέθοδο σαν περιβάλλουσα για τη μέτρηση της αποδοτικότητας παραγωγής αγροτουρισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο Charnes και άλλοι επαναμορφοποίησαν την προσέγγιση του Farrell και την επέκτειναν, έτσι ώστε να μπορεί να διαχειριστεί πολλαπλές εξόδους και πολλαπλές εισόδους. Επιπλέον, παρουσίασαν μια μεθοδολογία για την εύρεση της περιβάλλουσας χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο κλασματικού γραμμικού προγραμματισμού, και το μετέτρεψαν από κλασματικό σε ένα ευκόλως επιλύσιμο ισοδύναμο πρόβλημα γραμμικού προγραμματισμού (Γεωργαντζίνος, 2009).

Ένα πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι οι εισόδοι και οι έξοδοι ή, αντιστοίχως, εισροές και εκροές, μπορούν να παραμείνουν στις φυσικές μονάδες χωρίς την μετατροπή τους σε κάποια κοινή μονάδα μέτρησης όπως είναι π.χ. οι χρηματικές μονάδες.

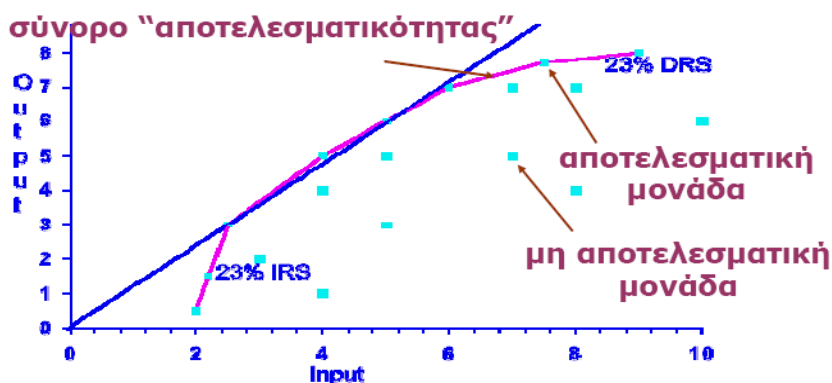
Η περιβάλλουσα ανάλυση δεδομένων ορίζει την σχετική αποδοτικότητα ως τον λόγο του αθροίσματος των σταθμισμένων εκροών προς το άθροισμα των σταθμισμένων εισροών.

$$\text{σχετική αποδοτικότητα} = \frac{\text{Σταθμισμένο άθροισμα εισροών}}{\text{Σταθμισμένο άθροισμα εκροών}}$$

Όσες περισσότερες εκροές παράγονται για μια δεδομένη ποσότητα πηγών τόσο περισσότερο αποδοτική είναι και η διαδικασία. Το πρόβλημα είναι με ποια βάρη θα πολλαπλασιαστούν οι μεταβλητές ξεχωριστά κάθε εισροής και κάθε εκροής, οι οποίες εκφράζονται με τις φυσικές τους μονάδες. Για κάθε μονάδα λήψης απόφασης, η διαδικασία της περιβάλλουσας ανάλυσης δεδομένων βρίσκει ένα σύνολο από βάρη τα οποία και μεγιστοποιούν, κατά το δυνατό, την συγκεκριμένη μονάδα λήψης απόφασης. Οι τιμές των βαρών που μπορούν να υπολογιστούν για κάθε μονάδα λήψης απόφασης περιορίζεται από την εκτίμηση εκείνων των βαρών που υπάρχουν στα διανύσματα εισροών και εκροών για όλες τις υπόλοιπες συγκρίσιμες μονάδες λήψης απόφασης, στις οποίες ο υπολογιζόμενος λόγος του αθροίσματος των σταθμισμένων εκροών προς το άθροισμα των σταθμισμένων εισροών περιορίζεται να μην είναι μεγαλύτερος από την μονάδα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλες τις υπόλοιπες μονάδες λήψης

απόφασης ούτως ώστε να υπολογιστούν τα βάρη τους και οι σχετικές τους αποδόσεις. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται μία λίστα κατάταξης από τις σχετικές αποδόσεις όλων των συγκρίσιμων μονάδων λήψης απόφασης (Γεωργαντζίνος, 2009).

Data "Envelopment":



Στο παραπάνω σχήμα, οι μη αποτελεσματικές μονάδες περιβάλλονται από ένα σύνολο (εξ' ου και η ονομασία της μεθόδου). Η απόσταση μιας μη αποδοτικής μονάδας από το όριο-σύνολο αποδοτικότητας (περιβάλλουσα) εκφράζει σε ποιο βαθμό αυτή μπορεί να βελτιωθεί προκειμένου να καταστεί αποδοτική. Τα σημεία προβολής των μη αποδοτικών μονάδων επί του ορίου αποδοτικότητας αποτελούν στόχους για την επίτευξη της άριστης αποδοτικότητας (Γεωργαντζίνος, 2009).

Οι τρόποι για να γίνει η προβολή της μη αποδοτικής Μονάδας στο σύνολο αποδοτικότητας, δηλαδή, να υπολογιστεί η απόστασή της από αυτό για να εκτιμήσουμε έτσι την αποδοτικότητά της, είναι οι εξής:

- Προσανατολισμός στις εισροές (input oriented). Σ' αυτόν τον τρόπο οι Μονάδες Λήψης Απόφασης θεωρείται ότι παράγουν δεδομένο ποσό εκροών απασχολώντας το ελάχιστο δυνατό ποσό εισροών.
- Προσανατολισμός στις εκροές (output oriented). Σ' αυτόν τον τρόπο οι Μονάδες Λήψης Αποφάσεων θεωρείται ότι καταναλώνουν δεδομένες εισροές για να παράγουν το μέγιστο δυνατό ποσό εκροών (Παπαηλιάς, 2011).

Η μέθοδος DEA, επομένως, παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν. Δηλαδή, μετά τον καθορισμό των αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών DMUs, μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε για ποιο λόγο κάποιες DMUs δεν είναι αποτελεσματικές. Εξετάζουμε, δηλαδή, ποιες εισροές ή εκροές είναι αυτές που καθιστούν μια DMU αναποτελεσματική και κατά πόσο πρέπει αυτές να μεταβληθούν ώστε να γίνει αποτελεσματική η DMU. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως με την μέθοδο DEA δεν διαχωρίζουμε μόνο τις αποτελεσματικές από τις μη αποτελεσματικές DMUs, αλλά μπορούμε να προτείνουμε λύσεις ώστε να βελτιωθεί η

αποτελεσματικότητα των τελευταίων (Παπαδημητρίου, 2009).

Μέτρηση αποδοτικότητας 15 λυκείων

Είδαμε μέχρι τώρα ότι, στη σημερινή εποχή, υπάρχει υψηλό ενδιαφέρον για τη μέτρηση και τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των οργανωτικών μονάδων, όπως, για παράδειγμα, είναι οι υπηρεσίες των τοπικών αρχών, τα σχολεία, τα νοσοκομεία, τα καταστήματα, τα υποκαταστήματα τραπεζών και άλλες παρόμοιες περιπτώσεις οργανωτικών μονάδων, όπου υπάρχει ένα σχετικά ομοιογενές σύνολο μονάδων. Στις αξιολογήσεις σχολικών μονάδων οι περισσότεροι χρησιμοποιούμενοι είσοδοι είναι ο λόγος εκπαιδευτικών προς μαθητές, τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι διαθέσιμοι πόροι των εκπαιδευτικών μονάδων (Κρητικός, Δημάκος, Μαλαφέκας, 2003), ο εργαστηριακός εξοπλισμός, οι επιδεξιότητες μαθητών, η βαθμολογία εισαγωγής στο Λύκειο κλπ. Τα εξαγόμενα (outputs), συνήθως, περιέχουν τις βαθμολογίες σε ειδικά τεστ ή πτυχιακές εξετάσεις, την επιτυχία σε εισαγωγικές εξετάσεις κλπ.

Ο στόχος μας ήταν να μετρήσουμε τη σχετική αποδοτικότητα 15 λυκείων του Νομού Αττικής και να εξηγήσουμε τους λόγους για τους οποίους κάποιες μονάδες έχουν υψηλή αποδοτικότητα, ενώ κάποιες άλλες όχι. Η διεξαγωγή της μέτρησης περιλαμβάνει 4 βασικά στάδια. Πρώτο στάδιο είναι ο καθορισμός και η επιλογή των μονάδων DMUs, που θα χρησιμοποιήσουμε στην ανάλυση. Στο δεύτερο στάδιο αποφασίζουμε ποιες θα είναι οι μεταβλητές μας και ποιες από αυτές θα χρησιμοποιηθούν ως εισροές (inputs) και ποιες ως εκροές (outputs). Θα καθορίσουμε, δηλαδή, το πρότυπο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσουμε. Στο επόμενο στάδιο, γίνεται η συλλογή των δεδομένων μας. Και στο τελευταίο στάδιο, με το πρόγραμμα solver υπολογίζουμε τη σχετική αποδοτικότητα και κάνουμε ανάλυση των αποτελεσμάτων μας. Πιο συγκεκριμένα:

Πρώτο Στάδιο

Επιλέξαμε να μετρήσουμε την σχετική αποδοτικότητα 15 Σχολικών Μονάδων (Λυκείων) του Νομού Αττικής επιλεγμένων με τυχαίο τρόπο. Όλες οι μονάδες έχουν παρόμοια υλικοτεχνική υποδομή και βρίσκονται σε όχι υποβαθμισμένες περιοχές με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων μας οι σχολικές μονάδες θα αναφέρονται ως 1η Σχολική Μονάδα, 2η Σχολική Μονάδα ..., 15η Σχολική Μονάδα.

Δεύτερο Στάδιο

Ο καθορισμός των εισόδων και εξόδων, που χρησιμοποιούνται σε μια μελέτη αποδοτικότητας, είναι πολύ σημαντικός, καθώς οι μεταβλητές αυτές ορίζουν τη βάση κατά την οποία αξιολογούνται οι αποδοτικότητες των μονάδων. Μόνο εκείνες οι εισοδοί ή έξοδοι, που είναι οι περισσότερες σχετικές με τη λειτουργία των μονάδων, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυση (Κατσαμάνης, 2009). Στο πρότυπο αξιολόγησης της εφαρμογή μας καταλήξαμε να χρησιμοποιήσουμε τις παρακάτω

μεταβλητές:

Είσοδοι: Ο βαθμός εισαγωγής των μαθητών στο λύκειο, ο λόγος αιθουσών προς μαθητές, το ποσοστό μόνιμων καθηγητών με εμπειρία πάνω από 12 έτη.

Έξοδοι: Επιτυχία μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Τρίτο Στάδιο

Στο στάδιο αυτό, έχουμε την συλλογή των δεδομένων για τις μεταβλητές των εισόδων/εξόδων για τις 15 σχολικές μονάδες του νομού Αττικής. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

DMU	ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΙΣΟΔΟΥ (Inputs)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΞΟΔΟΥ (Outputs)
1.	0.43	13/0.05/0.8	0.2
2.	0.8	14/0.05/0.6	0.4
3.	0.74	15/0.08/0.9	0.4
4.	0.89	14/0.06/0.4	0.3
5.	0.82	17/0.08/0.9	0.5
6.	0.69	16/0.07/0.7	0.4
7.	0.71	12/0.06/0.5	0.3
8.	0.74	14/0.04/0.6	0.3
9.	1	14/0.05/0.6	0.5
10.	0.99	15/0.05/0.7	0.5
11.	0.86	13/0.06/0.6	0.4
12.	0.87	16/0.07/0.9	0.5
13.	0.8	14/0.05/0.6	0.4
14.	0.47	13/0.06/0.5	0.2
15	0.74	15/0.07/0.8	0.4

Πίνακας 1

Ο Πίνακας 1 περιέχει δεδομένα από 15 σχολικές μονάδες. Ως εισόδους, στο πρότυπο αξιολόγησής μας, θεωρούμε το βαθμό εισαγωγής στο Λύκειο (μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών που εισέρχονται στο Λύκειο, τον λόγο αιθουσών προς μαθητή (ο αριθμός των διαθεσίμων αιθουσών διαιρεμένων με το συνολικό αριθμό μαθητών) και τον αριθμό μόνιμων εκπαιδευτικών (ο αριθμός των καθηγητών με εμπειρία μεγαλύτερη των 12 ετών διαιρεμένων με το συνολικό αριθμό των καθηγητών). Ως έξοδο, θεωρούμε την επιτυχία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή, τον αριθμό των μαθητών που περνάνε τις εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προς το σύνολο των μαθητών που αποφοιτούν.

Τέταρτο στάδιο

Στην συνέχεια υπολογίζουμε την αποδοτικότητα των 15 σχολικών μονάδων του

Πίνακα 1. Για την περιγραφή του προτύπου θεωρούμε μεταβλητές εισόδου τον μέσο όρο εισαγωγής των μαθητών στην Α' Λυκείου, τον λόγο αιθουσών προς μαθητές και τον λόγο μόνιμων εκπαιδευτικών προς το σύνολο των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, μεταβλητές εξόδου θεωρούμε το ποσοστό επιτυχίας στα ανώτατα ιδρύματα. Στη μάτρησή μας θα χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο γραμμικού προγραμματισμού CCR, το οποίο ανέπτυξαν το 1978 οι Charnes, Cooper και Rhodes (ονομάστηκε έτσι από τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους). Η βασική ιδέα του μοντέλου αυτού είναι, σε γενικές γραμμές, η μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας της τυχαίας Μονάδας Λήψης Αποφάσεων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά περιορισμών.

Αποτελέσματα

Ο κύριος στόχος της εργασίας αυτής ήταν να υπολογίσουμε την αποδοτικότητα 15 σχολικών μονάδων του Νομού Αττικής. Σε όλες τις σχολικές μονάδες που αναλύουμε, δίνεται ένα σκορ αποδοτικότητας μεταξύ του 0% και του 100%. Όταν μια σχολική μονάδα έχει σκορ 100% είναι σχετικά αποδοτική. Ενώ κάθε σχολική μονάδα με σκορ μικρότερο του 100% είναι σχετικά μη αποδοτική. προκείμενες και το συμπέρασμα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Γενικότερα, για να θεωρηθεί ένα επιχείρημα και ένας συλλογισμός λογικώς ορθά, πρέπει να είναι και έγκυρα, αλλά και αληθή, ενώ ο συλλογισμός που δίνει ορθό συμπέρασμα καλείται και απόδειξη (Τσολάκης κ.ά., 2010).

DMU	Βαθμός εισαγωγής στο Λύκειο	Λόγος αιθουσών προς μαθητές	Ποσοστό μόνιμων καθηγητών	Ποσοστό επιτυχίας στις πανελλαδικές
1.	13	0.05	0.8	0.2
2.	14	0.05	0.6	0.4
3.	15	0.08	0.9	0.4
4.	14	0.06	0.4	0.3
5.	17	0.08	0.9	0.5
6.	16	0.07	0.7	0.4
7.	12	0.06	0.5	0.3
8.	14	0.04	0.6	0.3
9.	14	0.05	0.6	0.5
10.	15	0.05	0.7	0.5
11.	13	0.06	0.6	0.4
12.	16	0.07	0.9	0.5
13.	14	0.05	0.6	0.4
14.	13	0.06	0.5	0.2
15.	15	0.07	0.8	0.4

Πίνακας 2

Όπως βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα, οι 6 από τις 15 σχολικές μονάδες του δείγματος φαίνεται ότι αξιοποιούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις διατιθέμενες εισροές (σχετική αποδοτικότητα μεγαλύτερη από 80%), συγκρινόμενες με έναν αριθμό άλλων μονάδων. 9 από τις 15 σχολικές μονάδες του δείγματος φαίνεται ότι έχουν

περιορισμένη αποδοτικότητα (σχετική αποδοτικότητα $<80\%$), συγκρινόμενες με έναν αριθμό άλλων μονάδων. Το προφίλ των αποδοτικών μονάδων συνίσταται στο υψηλό ποσοστό των μαθητών τους που εισάχθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τον Πίνακα 2 έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε σύγκριση μεταξύ των αποδοτικών και μη αποδοτικών μονάδων. Η πληροφορία που αποκτούμε είναι χρήσιμη έτσι ώστε να καταλάβουμε τους λόγους που κάνουν μια σχολική μονάδα να είναι μη αποδοτική.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η πιο αποδοτική μονάδα είναι η 9η και η 10η (σχετική αποδοτικότητα ίση με 100% και 99% αντίστοιχα) καθώς έχουν τη μεγαλύτερη έξοδο (0,5) με σχετικά χαμηλές εισόδους (14/0.05/0.6 και 15/0.05/0.7). Αυτό σημαίνει πως, ενώ οι μαθητές εισάχθηκαν στο Λύκειο με σχετικά χαμηλές βαθμολογίες (14 και 15) και οι λόγοι αιθουσών προς μαθητές και μόνιμων καθηγητών με εμπειρία προς σύνολο καθηγητών δεν είναι από τους υψηλότερους, ωστόσο, ένας στους δύο μαθητές εισάχθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό πολύ υψηλό. Η 12η και η 5η έχουν, επίσης, υψηλή έξοδο (0,5) αλλά με υψηλότερες εισόδους (16/0.07/0.9 και 17/0.08/0.9 αντίστοιχα) γι' αυτό και έχουν χαμηλότερη αποδοτικότητα (87% και 82%). Η 4η σχολική μονάδα έρχεται τρίτη στη σειρά κατάταξης (89%) παρόλο που η έξοδος είναι 0,3. Αυτό συμβαίνει, πιθανόν, λόγω των χαμηλών εισόδων και κυρίως του λόγου των μόνιμων καθηγητών προς το σύνολο (0,4). Το ίδιο ισχύει και για την 11η σχολική μονάδα η οποία έχει αποδοτικότητα 86% με έξοδο 0,4 και εισόδους 13/0.06/0.6.

Οι λιγότερο αποδοτικές μονάδες είναι η 1η και η 14η καθώς έχουν πολύ χαμηλή έξοδο (0,2) που σημαίνει πως μόνο ο ένας στους πέντε μαθητές εισάχθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στην 1η μονάδα, παρόλο, οι μαθητές εισάχθηκαν στο Λύκειο με χαμηλή βαθμολογία (13) και ο λόγος αιθουσών προς μαθητές είναι μέτριος (0,5), ωστόσο, ο λόγος έμπειρων καθηγητών προς σύνολο καθηγητών είναι συγκριτικά υψηλός (0,8). Στο γεγονός αυτό οφείλεται η χαμηλή αποδοτικότητα καθώς η συγκεκριμένη σχολική μονάδα δεν αξιοποιεί τις εισόδους και κυρίως τους έμπειρους καθηγητές που διαθέτει για να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιπες σχολικές μονάδες έχουν αποδοτικότητα ανάμεσα στο 70% και το 80% καθώς η επιτυχία των μαθητών ήταν μέτρια (από 0,3 μέχρι 0,4) σε σχέση με τις εισόδους. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως εκτός από τις συγκεκριμένες μεταβλητές εισόδων που χρησιμοποιήσαμε, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τελικά την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας και οι οποίοι πρέπει να αξιολογηθούν σε ένα άλλο επίπεδο.

Αν τώρα, με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, η κάθε μονάδα έχει ως αντικειμενικό σκοπό την εξοικονόμηση εισόδων, θα πρέπει να βρει το ελάχιστο επίπεδο πόρων που απαιτούνται ώστε να παραχθεί ένα καθορισμένο επίπεδο εξόδων. Αντίστοιχα, αν η μονάδα ενδιαφέρεται για την αύξηση των εξόδων, ο σκοπός είναι η εύρεση του μεγίστου επιπέδου εξόδων που μπορούν να παραχθούν, κρατώντας σταθερό το επίπεδο εισόδων. Για παράδειγμα, η 1η σχολική μονάδα με τη μικρότερη αποδοτικότητα (0,43) με εισόδους 13/0.05/0.8 και έξοδο 0,2, θα πρέπει να βρει τρόπους να μειώσει τις εισόδους αν θέλει να διατηρήσει σταθερή την έξοδο ή να αυξήσει την έξοδο μειώνοντας

παράλληλα (ή κρατώντας σταθερές) τις εισόδους, αν τελικά ενδιαφέρεται να γίνει πιο αποδοτική.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε ένα πρότυπο αξιολόγησης σχολικών μονάδων με τρεις εισόδους και μια έξοδο. Η χρήση άλλων μεταβλητών θα μας έδειχνε το κατά πόσο η αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες εκτός από αυτούς που εξετάσαμε. Επομένως, η αξιολόγηση που έγινε είναι μόνο ένα μικρό κομμάτι ενός γενικού προτύπου αξιολόγησης με πολλές μεταβλητές που διαμορφώνουν τελικά το προφίλ κάθε σχολικής μονάδας. Επίσης, τα αποτελέσματα κυρίως για τις αποδοτικές μονάδες μπορεί να ήταν διαφορετικά αν οι αξιολογούμενες μονάδες ήταν περισσότερες.

Το γεγονός, τέλος, ότι μια Μονάδα Λήψης Αποφάσεων χαρακτηρίζεται αποδοτική δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι είναι, κιόλας. Αυτό που σίγουρα σημαίνει είναι ότι είναι περισσότερο αποδοτική σε σχέση με τις άλλες με τις οποίες συγκρίνεται. Δεν μας εγγυάται κανείς ότι αν αλλάξουμε το δείγμα μας οι ίδιες Μονάδες θα παραμείνουν αποδοτικές. Γι αυτό και η Περιβάλλουσα Ανάλυση Δεδομένων θεωρείται ότι είναι πιο χρήσιμη στον εντοπισμό και στην ανίχνευση, κυρίως, των μη αποδοτικών Μονάδων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Μ. Κρητικός, Γ. Δημάκος, Α. Μαλαφέκας (2003), «Πρότυπα αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Μονάδων», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, Τεύχος 59
- Παπαδημητρίου, Γ. (2009). Η αποτελεσματικότητα διαδικασιών R&D, μέσω των πατεντών. Προσέγγιση πολλαπλών εκροών. *Διπλωματική Εργασία*, Πάτρα, 2009. Διαθέσιμη εδώ
- Σπάθης, Α. (2006), *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Διαθέσιμο εδώ
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2011), Πώς θα «οικοδομήσω» ένα καλό και αποτελεσματικό σχολείο. *Υλικό από το σεμινάριο “Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες*, Θεσσαλονίκη, 2011. Διαθέσιμο εδώ
- Γεωργαντζίνος, Σ. (2009), *Χρήση της Περιβάλλουσας Ανάλυσης Δεδομένων, για την αποδοτική κάλυψη ή σύμπτυξη ενός συνόλου*. Διαθέσιμο εδώ
- Κατσαμάνης, Γ. (2009), Μέτρηση της αποδοτικότητας οργανισμών: Η περίπτωση της Data Envelopment Analysis. *Ερευνητική εργασία*, Χανιά 2009. Διαθέσιμη εδώ
- Παπαηλίας, Μ. (2011), Εφαρμογή μοντέλων μη αναλογικής μέτρησης της περιβάλλουσας ανάλυσης Δεδομένων για την αξιολόγηση της επίδοσης μετοχικών

κεφαλαίων στην Ελλάδα. *Διπλωματική εργασία*, Αθήνα, 2011. Διαθέσιμο εδώ

Η εξέλιξη των πληροφοριακών συστημάτων στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Σούλτος Λεωνίδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ, Μ.Σc, Υποψ. Διδάκτορας, lsoultos@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες χώρες παγκοσμίως προωθούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά τους συστήματα αποσκοπώντας αφενός στον εκσυγχρονισμό και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής και διοικητικής διαδικασίας και αφετέρου στη διευκόλυνση αλλά και στη σταδιακή βελτίωση τους. Σημαντικό κομμάτι της αποτελεσματικότητας ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ο διοικητικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος είναι σημαντική, γιατί μειώνει την έντυπη γραφειοκρατία προσφέροντας ευκολότερη πρόσβαση σε αρχειοθετημένα αρχεία. Τα πληροφοριακά συστήματα στην εκπαίδευση δε χρησιμοποιούνται τόσο όσο στις επιχειρήσεις. Όμως, είναι ευρέως γνωστό ότι έχουν μεγάλη σημασία στην παραγωγή αξιοποιήσιμων πληροφοριών από τα στελέχη της εκπαίδευσης. Την τελευταία δεκαετία, έχουν αναπτυχθεί πληροφοριακά συστήματα, τα οποία συνεχώς βελτιώνονται και εκσυγχρονίζονται για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Πληροφοριακά Συστήματα, Εκπαιδευτική Διοίκηση, Βελτίωση

Εισαγωγή

Η ανθρωπότητα παράγει πολλές πληροφορίες. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η χρήση των πληροφοριακών συστημάτων (Δαγδιλέλης, 2005), τα οποία θα διαχειρίζονται το μεγάλο όγκο δεδομένων με το καλύτερο δυνατό τρόπο, καθώς είναι αδύνατον να θεωρήσουμε ότι ένας οργανισμός μπορεί να λειτουργήσει ανταγωνιστικά χωρίς τη χρήση τους (Υψηλάντης, 2001).

Η διοίκηση ενός οργανισμού χρειάζεται τις πληροφορίες για να σχεδιάσει, να διαμορφώσει την πολιτική του και να υποστηρίξει την καθημερινή λειτουργία του (Everard & Morris, 1999).

Σημαντικό κομμάτι της αποτελεσματικότητας ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ο διοικητικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι αυξανόμενες και πιεστικές αρμοδιότητες του δυσκολεύουν όλο και περισσότερο το έργο του. Έτσι, η είσοδος του τομέα της πληροφορικής θα διευκολύνει τις διοικητικές εργασίες αφού θα υλοποιούνται πιο αποτελεσματικά (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες χώρες παγκοσμίως προωθούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά τους συστήματα αποσκοπώντας αφενός στον

εκσυγχρονισμό και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής και διοικητικής διαδικασίας και αφετέρου στη διευκόλυνση αλλά και στη σταδιακή βελτίωση τους.

Με τη χρήση των πληροφοριακών συστημάτων παρέχεται η δυνατότητα στα διοικητικά στελέχη να συλλέγουν γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια πληροφορίες τόσο από το εξωτερικό όσο και από το εσωτερικό περιβάλλον τους.

Η χρήση τους είναι ικανή να διευκολύνει τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τη διοίκηση των μαθητών, την οργάνωση και διοίκηση της διδασκαλίας, γενικότερες σχολικές υπηρεσίες και λειτουργίες αλλά και τη διοίκηση της εκπαίδευσης από την κεντρική υπηρεσία του κράτους (Carter, 2005). Η υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος είναι σημαντική, γιατί μειώνει την έντυπη γραφειοκρατία προσφέροντας ευκολότερη πρόσβαση σε αρχειοθετημένα αρχεία. Ο αποτελεσματικός χειρισμός όλων των διοικητικών πληροφοριών μέσω ενός πληροφοριακού συστήματος βοηθούν την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της σχολικής μονάδας κάνοντας τη λειτουργία του περισσότερο αποδοτική (Government policy on archives European Commission, 1998).

Πληροφοριακά Συστήματα

Η έννοια σύστημα είναι μια ομάδα συνιστωσών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με οποιαδήποτε οντότητα που βρίσκεται έξω από το σύστημα για την επίτευξη κάποιου σκοπού (Κιοντούζης, Ε. (2002); Βεργίνης, Δ, Κοντούλη, Ε., Λάλας, Χ., Λαοπόδης, Β, Μανουσarıδης, Ζ. & Μπακογιάννης, Σ. (2005)). Το κάθε σύστημα αποτελείται από εισροές, εκροές, επεξεργασία, το περιβάλλον, το μηχανισμό ανατροφοδότησης και την ανάδραση. Αν υπάρξουν αποκλίσεις από τα πρότυπα, αυτές θα πρέπει να διορθωθούν άμεσα, είτε με την αλλαγή των εισόδων, είτε με την αλλαγή των διαδικασιών του συστήματος.

Τα συστήματα διακρίνονται ανάλογα:

- με την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον σε
 - ανοικτά συστήματα, αυτά δηλαδή που δέχονται εισροές και παράγουν εκροές, και τα
 - κλειστά συστήματα, αυτά που δεν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον.
- με τον τρόπο δημιουργίας τους σε
 - φυσικά, αφού δημιουργούνται χωρίς τη συμμετοχή του ανθρώπου, και σε
 - τεχνητά, αφού δημιουργούνται από τον άνθρωπο για την επίτευξη κάποιου σκοπού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν καταγεγραμμένοι διάφοροι ορισμοί για τα πληροφοριακά συστήματα που αφορούν κυρίως το χώρο των επιχειρήσεων στοχεύοντας κατά κύριο λόγο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα διευθυντικά στελέχη.

Ο Hicks (1993) θεωρεί ότι είναι ένα σύστημα που λειτουργεί με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ενώνει δεδομένα από πολλές πηγές για να παρέχει πληροφορίες, οι οποίες θα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων.

Οι Laudon και Laudon (2014: 41) το ορίζουν ως «ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων στοιχείων, τα οποία συλλέγουν (ή ανακτούν), επεξεργάζονται, αποθηκεύουν, και διανέμουν πληροφορίες που υποστηρίζουν τη λήψη αποφάσεων και τον έλεγχο σε έναν οργανισμό».

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι το Πληροφοριακό Σύστημα είναι ένα σύνολο από αλληλεπιδρούσες συνιστώσες, όπως ανθρώπινο δυναμικό, ηλεκτρονικός εξοπλισμός, διαδικασίες και λογισμικά, οι οποίες οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εντοπίζουν επιχειρηματικές λύσεις με σκοπό τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και της αποδοτικότητας του εκάστοτε οργανισμού.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι βασικό χαρακτηριστικό ενός πληροφοριακού συστήματος είναι η μετατροπή των δεδομένων σε πληροφορίες χρήσιμες για τον οργανισμό.

Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα

Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα είναι αυτά τα συστήματα που αντικείμενο τους είναι η παραγωγή πληροφοριών, οι οποίες είναι χρήσιμες στα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να οδηγούνται στις σωστές αποφάσεις αναβαθμίζοντας τη διαχείριση του διδακτικού και διοικητικού έργου, όχι μόνο σε στρατηγικό αλλά και σε λειτουργικό επίπεδο.

Τα πληροφοριακά συστήματα στην εκπαίδευση δε χρησιμοποιούνται τόσο όσο στις επιχειρήσεις. Όμως, είναι ευρέως γνωστό ότι έχουν μεγάλη σημασία στην παραγωγή αξιοποιήσιμων πληροφοριών από τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα δεν παρέχουν έτοιμες αποφάσεις στους χρήστες αλλά τους διευκολύνουν στη διαδικασία της λήψης προσφέροντας τους τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τους οδηγήσουν στη λήψη της σωστής απόφασης.

Σύστημα καταγραφής στοιχείων Survey

Το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην υλοποίηση συστήματος καταγραφής (Survey) του εκπαιδευτικού και του μαθητικού δυναμικού των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ήταν μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής του εκπαιδευτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού από τις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, οι Διοικητικές Υπηρεσίες, στις οποίες υπάγονταν οι μονάδες

(Περιφερειακές Διευθύνσεις, Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης), μπορούσαν να ελέγχουν την ορθότητα των στοιχείων αλλά και να συλλέγουν συγκεντρωτικές πληροφορίες για τις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης τους. Στο Survey καταγράφονταν στοιχεία Σχολείου, στοιχεία εκπαιδευτικών, μαθητικό δυναμικό, σχολικά εργαστήρια, αναθέσεις μαθημάτων, ωρολόγιο πρόγραμμα, στοιχεία σχολικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τη εγκύκλιο 4528/Δ1/15-01-2014 το σύστημα της Καταγραφής Survey κλείδωσε και δεν επιτρέπεται οποιαδήποτε αλλαγή στα καταχωρημένα στοιχεία παρά μόνο για άντληση καταχωρημένων δεδομένων.

Το πληροφοριακό σύστημα E-DataCenter

Το πληροφοριακό σύστημα E-DataCenter αφορά στη συγκρότηση ενός κεντρικού μητρώου διαχείρισης των δεδομένων του εκπαιδευτικού και του διοικητικού προσωπικού του υπευθύνου επεξεργασίας. Το ανωτέρω σύστημα αξιοποιεί τα καταχωρημένα στοιχεία, ώστε να απλοποιείται η γραφειοκρατία και να γίνονται γρηγορότερα οι διαδικασίες (μεταθέσεις, προαγωγές) και προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για διοικητικά θέματα της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠ.Π.Ε.Θ., των περιφερειακών Διευθύνσεων, των γραφείων και των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το πληροφοριακό σύστημα e-school

Το e-school ήταν ένα πληροφοριακό σύστημα, το οποίο σχεδιάστηκε για να παρέχει ενιαία μηχανογραφημένη γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια).

Οι κυριότερες λειτουργίες που προσέφερε το πληροφοριακό σύστημα ήταν (E-school, 2010):

- Στοιχεία σχολικής μονάδας
- Δημιουργία και διαχείριση μαθητολογίου
- Διαχείριση απουσιών, βαθμολογιών
- Διαχείριση τάξεων-τμημάτων
- Διαχείριση μαθημάτων
- Ωρολόγιο πρόγραμμα
- Διαχείριση προσωπικού
- Υποστήριξη διαδικασίας πανελλαδικών εξετάσεων (καταχώρησης βαθμολογίας, καταχώρηση προτιμήσεων υποψηφίων).

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του συστήματος ήταν η ανταλλαγή δεδομένων από και προς το Υπουργείο, καθώς θα συγχρονιζόταν με την κεντρική βάση δεδομένων το και η οποία θα διατηρούσε δεδομένα από όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας.

Ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα Myschool

Για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της πληροφοριακής του υποδομής, το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε ένα πληροφοριακό σύστημα, που λειτουργεί από το 2013 σε όλα τα σχολεία της χώρας και είναι ένα εργαλείο καθημερινής υποστήριξης. Στόχος του myschool είναι η καθημερινή μηχανογραφική υποστήριξη των σχολείων και η σταδιακή λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων πληροφοριακών συστημάτων (e-school, e-DataCenter, Survey) σε ένα σύγχρονο ενιαίο πληροφοριακό περιβάλλον.

Για τη χρήση του νέου πληροφοριακού συστήματος myschool, δημιουργήθηκαν και αποστάλθηκαν νέοι λογαριασμοί χρηστών για κάθε σχολική μονάδα, υιοθετώντας μια πολιτική αυξημένης υπολογιστικής και δικτυακής ασφάλειας.

Οι υπηρεσίες που αφορούν το πληροφοριακό σύστημα είναι:

1. Εφαρμογές γραμματειακής υποστήριξης των Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων, Λυκείων και Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας με εκτύπωση ενός μεγάλου πλήθους αναφορών που καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος των διοικητικών εργασιών των σχολικών μονάδων.
2. Κεντρική βάση δεδομένων που δέχεται αυτοματοποιημένα τα στοιχεία που καταχωρούνται από τις σχολικές μονάδες.
3. Σύστημα πρόσβασης σε επιλεγμένα δεδομένα της κεντρικής βάσης μέσω του παγκόσμιου ιστού, για τα υψηλότερα των σχολικών μονάδων επίπεδα (Γραφεία Εκπαίδευσης, Νομαρχιακές και Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης) για την παρακολούθηση και την περαιτέρω αξιοποίησή τους.
4. Εφαρμογές Υποστήριξης της διεξαγωγής των Πανελληνίων Εξετάσεων (Συστήματα ηλεκτρονικής καταχώρισης προτιμήσεων υποψηφίων και υποστήριξης βαθμολογικών κέντρων).

Η χρήση του myschool στοχεύει στη γενικότερη αναβάθμιση του μηχανισμού λειτουργίας της εκπαίδευσης με τη μείωση της γραφειοκρατίας, την απλούστευση των διαδικασιών, την αποτελεσματικότερη και ασφαλέστερη διαχείριση των δεδομένων, την ασφαλέστερη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων και την εγκυρότερη και ταχύτερη ενημέρωση του πολίτη.

Σύγκριση Πληροφοριακών Συστημάτων

Αναλύοντας τα Πληροφοριακά Συστήματα παρατηρήσαμε ότι, ενώ όλα τους είναι αρκετά χρήσιμα ως εργαλεία για τον κάθε Διευθυντή μιας Σχολικής Μονάδας, τα περισσότερα δεν παρέχουν τίποτε περισσότερο από την απλή καταγραφή κυρίως των στοιχείων/πληροφοριών της σχολικής μονάδας, το σύνολο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και τις αναθέσεις τους στη σχολική μονάδα, προσωπικά δεδομένα μαθητών σε

κάποιες αθλητικές δραστηριότητες, ανταλλαγές μαθητών/εκπαιδευτικών με άλλες σχολικές μονάδες εντός των συνόρων αλλά και διεθνώς κ.ά.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθεται η δυνατότητα των προαναφερομένων πληροφοριακών συστημάτων για την καταγραφή των απουσιών των μαθητών, της βαθμολογίας τους και την εκτύπωση διαφόρων χρήσιμων εγγράφων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Πληροφοριακά Συστήματα	Βαθμολογία	Απουσίες	Εκτύπωση εγγράφων	Ωρολόγιο πρόγραμμα	Εφημερίδες
e-school	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
Survey	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
E – DataCenter	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
Myschool	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι

Πίνακας 1: Σύγκριση Πληροφοριακών Συστημάτων

Από τα ανωτέρω πληροφοριακά Συστήματα (Survey, E–DataCenter και Myschool), το μόνο αποτελεσματικό και πρόσφορο Πληροφοριακό Σύστημα στην καταχώρηση / χρήση απαραίτητων γεγονότων (Βαθμολογία, Απουσίες, Βεβαιώσεις αλλά και στην εκτύπωσή τους) των μαθητών, τόσο από τον Διευθυντή του σχολείου όσο και από όλους τους εκπαιδευτικούς είναι το Myschool. Έχει, όμως, ένα βασικό μειονέκτημα, την έλλειψη της δυνατότητας έκδοσης ωρολογίου προγράμματος και κατά επέκταση των εφημεριών των εκπαιδευτικών.

Πρόταση Πληροφοριακού Συστήματος

Ένα Πληροφοριακό Σύστημα, θα πρέπει να αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και το οποίο θα παρέχει στους διευθυντές τις κατάλληλες γνώσεις για την καλύτερη δυνατή άσκηση των καθηκόντων τους.

Ένα πληροφοριακό σύστημα δε μπορεί με τίποτα να αντικαταστήσει ένα εκπαιδευτικό στέλεχος παρά μόνο να του προσφέρει σπουδαία υποστήριξη, γι' αυτό επιβάλλεται να είναι εύκολα διαχειρίσιμο, χρήσιμο, έγκυρο αλλά και προσβάσιμο σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως χρονικού και γεωγραφικού περιορισμού, ώστε να μπορέσουν να συμβάλλουν καθοριστικά στην επικράτηση και διάδοση των ΤΠΕ στο ψηφιακό σχολείο του μέλλοντος (Shepherd & Yeo, 2006; Τσουκαλάς & Σταχτέας, 2002).

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα Πληροφοριακό Σύστημα, το οποίο θα έχει τις βασικές λειτουργίες του Myschool, εμπλουτισμένο, όμως, με δύο ακόμη βασικές λειτουργίες: α) την έκδοση ωρολογίου προγράμματος και β) των εφημεριών των εκπαιδευτικών.

Βασικός στόχος της δημιουργίας του πληροφοριακού συστήματος είναι η μηχανογραφημένη γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου, ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη οργάνωση, παρακολούθηση και εκτέλεση των διοικητικών εργασιών σε επίπεδο σχολείου. Ακόμη, να συμβάλλει στην ορθολογικότερη διαχείριση, η οποία θα βασίζεται σε σωστές και άμεσες πληροφορίες, που σκοπό θα έχουν τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, την άμεση αξιολόγηση, τον έγκυρο απολογισμό του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τον έγκαιρο και έγκυρο προγραμματισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Τα υφιστάμενα πληροφοριακά συστήματα του Υπουργείου δεν προσφέρουν δύο βασικές λειτουργίες οι οποίες, όμως, είναι ζωτικής σημασίας για το σχολείο. Η έκδοση ωρολογίου προγράμματος και των εφημεριών της σχολικής μονάδας αποτελεί μεγάλη δυσκολία για το διευθυντή.

Στο Πληροφοριακό Σύστημα θα πρέπει να αποτυπώνεται ένας μεγάλος αριθμός δεδομένων που αφορούν τη Σχολική Μονάδα. Με τη χρήση φίλτρων και κλειδιών αναζήτησης που θα διαθέτει, θα παρέχει τη δυνατότητα, πλήρους εικόνας της Σχολικής Μονάδας, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, κάθε χρονική στιγμή που αυτό ζητηθεί. Μέσω του μηχανογραφημένου συστήματος θα μπορεί εύκολα να γίνει η καλύτερη δυνατή διαχείριση όλων των στοιχείων του μαθητικού δυναμικού από την ένταξή τους στην εκπαίδευση έως την αποφοίτησή τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βεργίνης, Δ., Κοντούλη, Ε., Λάλας, Χ., Λαοπόδης, Β., Μανουσαρίδης, Ζ. & Μπακογιάννης, Σ. (2005). *Πληροφοριακά Συστήματα*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Carter, D. (2005). *Distributed practicum supervision in a managed learning environment (MLE)*. Teachers and Teaching, 11 (5), pp. 481 - 497.
- Δαγδιλέλης, Β. (2005) *Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης*. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Hicks, J. (1993). *Management Information Systems. A user Perspective*. St. Paul: West Publishing Company.

- Κιουντούζης, Ε. (2002). *Μεθοδολογίες ανάλυσης και σχεδιασμού συστημάτων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Government policy on archives European Commission, (1998).
- Laudon, K. C. & Laudon, J. P. (2014). *Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Shepherd, E. & Yeo, G. (2006). *Managing records: a handbook of principles and practice*. London: Facet Publishing.
- Τσουκαλάς, Μ. & Σταχτέας, Χ. (2002). *Η Πληροφορική στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον που υπαγορεύει η κοινωνία της πληροφορίας*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. 33:133-154.
- Υψηλάντης, Π. (2001). *Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Ιστοσελίδες

- Εγκύκλιος 4528/Δ1/15-01-2014. Διαθέσιμο στο: <http://survey.sch.gr/?m=2> (Ημ. πρόσβασης: 15/12/2017).
- Εγχειρίδιο χρήσης Πληροφοριακού Συστήματος myschool. Διαθέσιμο στο: https://myschool.sch.gr/help/SenarioXrisis_mySchool_sxoleia.pdf (Ημ. πρόσβασης: 15/12/2017).
- Εγχειρίδιο χρήσης Πληροφοριακού Συστήματος E- DataCenter. Διαθέσιμο στο: <https://teachers.minedu.gov.gr/Content/HelpCenter/usermanual.pdf> (Ημ. πρόσβασης: 15/12/2017).
- Εγχειρίδιο χρήσης Πληροφοριακού Συστήματος Survey. Διαθέσιμο στο: http://survey.sch.gr/downloads/extramannualhelp2011_2012.pdf (Ημ. πρόσβασης: 15/12/2017).
- E-School (2010). Εγχειρίδιο χρήσης του ΠΣ e-school. Διαθέσιμο στο: http://dide.kar.sch.gr/keplinet/files.laws/4_eschool_manual.pdf (Ημ. πρόσβασης: 15/12/2017).

Η φαινομενολογία ως ποιοτική ερευνητική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα

Παπαδοκωνσταντάκη Μαρία, Διευθύντρια Γυμνασίου, marpapadok@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη Φαινομενολογία, ως το φιλοσοφικό κίνημα που αναπτύχθηκε στην Ευρώπη στα τέλη του 19ου αιώνα με κύριο εκφραστή το Γερμανό Μαθηματικό - Φιλόσοφο Edmund Husserl. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να δοθεί ορισμός στο κίνημα, εγχείρημα πραγματικά δύσκολο, διότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός, αλλά ορίζεται ανάλογα με την εποχή και τον ερευνητή. Η Φαινομενολογία παρουσιάζεται στην αρχή ως ερευνητική ποιοτική μέθοδος που αναπτύχθηκε πρώτα στην Εκπαίδευση και μετά στην Ψυχολογία και επιδιώκει την εστίαση στα φαινόμενα με την κυριολεκτική έννοια και επικεντρώνεται σε αυτό που γίνεται αντιληπτό από τις αισθήσεις μας. Χρησιμοποιώντας τη φαινομενολογική προσέγγιση ο ερευνητής προσπαθεί «να αποστασιοποιηθεί από το αντικείμενο προκειμένου να έλθει σε άμεση επαφή μαζί του, απαλλαγμένος από κάθε προκατάληψη, προγενέστερη γνώση ή εμπειρία», αποφεύγοντας τις ερμηνείες και τις υποκειμενικές κρίσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η φαινομενολογία του HUSSERL του θεμελιωτή της και αμέσως μετά, ο ριζικός μετασχηματισμός της από τον μαθητή του Husserl, MARTIN HEIDEGGER, καθιερώνοντας τον Υπαρξισμό. Ακολουθεί η εφαρμογή της Φαινομενολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα που οδήγησε τους παιδαγωγούς να στρέψουν την προσοχή τους στη σχολική αίθουσα και στην παρατήρηση και μελέτη των ιδίων των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Τέλος, καταλήγουμε στις μέρες μας, όπου η φαινομενολογία αναγνωρίστηκε ως το εργαλείο στα χέρια του ερευνητή με το οποίο θα προσεγγίσει και θα ερμηνεύσει τον άνθρωπο στην ολότητά του.

Λέξεις-Κλειδιά: Ποιοτική μέθοδος, εκπαιδευτική έρευνα, φαινομενολογία

Phenomenology as a qualitative research method in educational research

Abstract

Phenomenology is the philosophical movement that developed in Europe at the end of the 19th century with the main speaker being the German Mathematician-Philosopher Edmund Husserl. Initially, an attempt is made to define the movement, a task that is really difficult, because in reality there is no specific one, but it is defined according to the time and the researcher. Phenomenology is first presented as a research methodology that was developed first in Education and later in Psychology and seeks to focus on phenomena in the literal sense and focuses on what is perceived by our senses. Using the phenomenological approach, the researcher tries to "distance himself from the object in order to come into direct contact with it, free from any prejudice, prior knowledge or experience", avoiding interpretations and subjective judgments. Next, phenomenology of HUSSERL, its founder, is presented, and immediately after, its radical transformation by its student, MARTIN HEIDEGGER, who then established Existentialism. This is followed by the application of Phenomenology in educational research that led

educators to turn their attention to the classroom and to the observation and study of the educational situations themselves. Finally, we come to the present day, where phenomenology has been recognized as the tool in the hands of the researcher with which he will approach and interpret man in his entirety.

Keywords: Qualitative method, educational research, phenomenology

Εισαγωγή

Ετυμολογικά ο όρος «φαινομενολογία» προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις «φαίνωμαι» και «λόγος». Πρόκειται για ένα φιλοσοφικό κίνημα που αποδέχεται τα πράγματα όπως είναι, αναγνωρίζει αυτό που υπάρχει και αποφεύγει να το αναγάγει σε κάτι άλλο. Μελετά τα φαινόμενα, δηλαδή τους τρόπους που τα πράγματα εμφανίζονται στην εμπειρία των ανθρώπων ή στη συνείδησή τους, καθώς και την αποκάλυψη της ουσίας τους (Haugeland & Rouse, 2013; Μαντζούκας, 1999). Η φαινομενολογία «διδεισδύει στην ανθρώπινη εμπειρία, όπως αυτή βιώνεται, και αναζητά την ουσία της». Επομένως, η φαινομενολογία αποτελεί ένα φιλοσοφικό κίνημα, το οποίο βασίζεται στη διερεύνηση των πραγμάτων που γίνονται αντιληπτά ενσυνείδητα, μέσω των αισθητηρίων μηχανισμών (Βέρδης, 2016).

Η φαινομενολογική παράδοση επηρέασε πολλές κοινωνικές επιστήμες όπως Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Παιδαγωγική, Ψυχοθεραπεία και Ψυχιατρική. Ο όρος «φαινομενολογία» χρησιμοποιήθηκε και από άλλους, ωστόσο συνδέθηκε στενά με τον Husserl, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι οι πρόδρομοί του απλώς υπαινίχθηκαν ιδέες σαν τις δικές του. Επί πλέον, ο ίδιος έθεσε ως αφετηρία της φιλοσοφίας του την γνωσιολογία και όχι τη μεταφυσική (Ιωσηφίδης, 2003).

Κατά την δεκαετία του 1920, το φιλοσοφικό κίνημα του Husserl, ως πολιτισμικό φαινόμενο, κατά κάποιο τρόπο εκτροχιάστηκε εξαιτίας της εμφάνισης του Heidegger στην ακαδημαϊκή και πνευματική σκηνή. Ο τελευταίος έκανε μια τρομακτική εντύπωση στον φιλοσοφικό κόσμο της Γερμανίας κλέβοντας τη δόξα από τον Husserl, αν και οι δύο τους μέχρι και σήμερα θεωρούνται ένα από τα μεγαλύτερα ζευγάρια στην ιστορία της φιλοσοφίας. Μέσα από το έργο του Husserl διακρίνεται ένας ορθολογισμός ως προς το ύφος αλλά και ως προς το περιεχόμενο σε αντίθεση με το περιεχόμενο του έργου του Heidegger που καθυποτάσσει τον αναγνώστη και θέτει υπαρξιακά ερωτήματα (Moran, 2014).

Η φαινομενολογία ως ερευνητική ποιοτική μέθοδος

Στην εφαρμοσμένη της μορφή η φαινομενολογία μπορεί να περιγραφεί ως μια τεχνική ποιοτικής έρευνας που επικεντρώνεται στη σιωπηρή δομή της ανθρώπινης εμπειρίας. Η φαινομενολογία εξετάζει τις διαστάσεις μιας σκέψης ή εμπειρίας, επειδή αυτή μπορεί να έχει πολλές διαστάσεις ανάλογα με το πώς την βλέπουν και την αντιμετωπίζουν οι διάφοροι εμπλεκόμενοι. Όλες οι διαστάσεις μαζί – σύμφωνα με την φαινομενολογική προσέγγιση - αποτελούν κομμάτι του συνόλου της εμπειρίας. Η φαινομενολογική

αναζήτηση της αλήθειας βασίζεται στην ποικιλία των εκδηλώσεων της αλήθειας (Haugeland & Rouse, 2013).

Η φαινομενολογία, εξετάζοντας τις βασικές δομές της συνείδησης και της εμπειρίας δεν επικεντρώνεται στο θέμα ή στο αντικείμενο της εμπειρίας, αλλά στο σημείο που το «είναι» συναντά τη συνείδηση. Έχει ως σκοπό να μας παρουσιάσει κατευθείαν τι είναι πραγματικά μια εμπειρία και θεωρείται κατά κάποιο τρόπο ως η εξερεύνηση της ζωής. Είναι μια μελέτη του κόσμου που ζούμε και των εμπειριών που βιώνουμε σε αυτόν. Κυρίαρχο αίτημα της χουσερλιανής φαινομενολογίας είναι «η βαθειά και καθολική αυτοκατανόηση του φιλοσοφούντος Εγώ, ώστε αυτό το Εγώ να αναλάβει καταρχήν την ευθύνη για το δικό του είναι και στη συνέχεια το αυτοκατανοούμενο υπεύθυνο Εγώ να εκπληρώσει την ηθική αποστολή του, μέσω μιας ζωής πραγματούμενης σε πεδίο απόλυτα διαφανούς αποδεικτικότητας». Ο Husserl εισάγοντας την έννοια της αυτοσυγκρότησης του εγώ αποδίδει στο υποκείμενο την ευθύνη της συγκρότησης της ύπαρξής του και του σύστοιχου-φαινομένου κόσμου. Πρόκειται για μια καινοφανή επίγνωση, «υπό το πρίσμα της οποίας το υποκείμενο συνειδητοποιεί την δυνατότητά του για μια άνευ όρων ελευθερία σε μια άπειρη προοπτική, σε απόλυτη συνάρτηση με την προσωπική του ευθύνη» (Moran, 2014).

Ο βηματισμός της σκέψης του Husserl μετέβαλε προοδευτικά τη φιλοσοφία του, από μια εγωλογική σε μια διυποκειμενική, υπερβατολογική - κοινωνιολογική φαινομενολογία. Ο ωριμότερος Husserl αντιλαμβάνεται ότι «το υποκείμενο συγκροτείται, σχετίζεται με τον εαυτόν του και τον κόσμο μόνο στη σχέση με τον άλλον, τουτέστιν στην διυποκειμενικότητα, ενώ ο κόσμος κατανοείται ως κοινό, δημόσιο πεδίο εμπειρίας». Από αυτό προκύπτει ότι το ον, χάρη στη μοναδικότητά του και την αυτοσυνειδησία του, αποκτά με τους άλλους σχέση εφικτή, ενώ χάρη στην υπερβατολογική του μοναδικότητα καθίσταται η ενότητα εφικτή. Ο ιδρυτής της φαινομενολογίας ανασύρει το ον από την αοριστία της υπάρξεως. Προσπαθεί να λυτρώσει τον άνθρωπο από το εσωτερικό μηδέν στο οποίο τον έχει καταδικάσει ο θετικισμός. Διασώζει το υποκείμενο, του δημιουργεί χώρο για να υπάρξει και φωτίζει την αλήθειά του σε έναν ορίζοντα καθολικότητας, αξιώνοντας εκ νέου την ίδια τη ζωή. Ο Husserl αγωνιά για τη διάσωση της αλήθειας, της ποιότητας, του αξιακού τρόπου υπάρξεως. Ο προσανατολισμός του είναι «ανθρωποκεντρικός» και έχει ως στόχο να συνδέσει τον άνθρωπο με έναν προορισμό, ώστε να έχει ελπίδα η ανθρωπότητα (Moran, 2014).

Ο Sokolowski (2000) προσδιορίζει ως το πρώτο φαινομενολογικό έργο το “Λογικές Έρευνες” του Husserl, το οποίο δημοσιεύτηκε σε δύο μέρη το 1900 και το 1901. Το νέο φιλοσοφικό κίνημα κάνει το ξεκίνημα του στις απαρχές του αιώνα. Μέσα από τα γραπτά και τις δημοσιεύσεις του ο Husserl, έδωσε ερεθίσματα για την ανάπτυξη πολλών κλάδων της φαινομενολογίας. Επηρεασμένος από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία (Πλάτωνα, Αριστοτέλη) επηρέασε πολλές φιλοσοφικές ομάδες, οι οποίες αποτέλεσαν στο μέλλον ανεξάρτητα κέντρα φαινομενολογίας.

Υπάρχουν δύο (2) είδη φαινομενολογίας, η περιγραφική (Husserl) και η ερμηνευτική (Heidegger). Ο στόχος της περιγραφικής φαινομενολογίας είναι να περιγράψει τα

πράγματα όπως εμφανίζονται στην συνείδηση, η οποία αποτελεί το μέσο μεταξύ ανθρώπων και κόσμου. Η φαινομενολογική διερεύνηση τυπικά περιλαμβάνει τέσσερα βασικά βήματα:

α) τον εγκλεισμό (bracketing), που αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και διατήρησης σε εκκρεμότητα όλων των απόψεων και γνώσεων που μπορεί ένας ερευνητής να έχει για το προς διερεύνηση φαινόμενο. Στην προσπάθειά του ο ερευνητής να έρθει αντιμέτωπος με δεδομένα σε «καθαρή» μορφή αφήνει έξω τον κόσμο και οποιαδήποτε υπόθεση (Zenobiaetal, 2013).

β) την ενόραση (intuiting), η οποία «προσπαθεί να κατανοήσει τις ουσίες από τα εμπειρικά γεγονότα»

γ) την αναλυτική φάση (analysis) η οποία περιλαμβάνει «κωδικοποίηση, ταξινόμηση και εξαγωγή της βασικής έννοιας του φαινομένου»

δ) την περιγραφική φάση η οποία λαμβάνει χώρα όταν ο ερευνητής φτάνει στην κατανόηση και στον ορισμό του φαινομένου (Groenewald, 2004).

Στόχος της ερμηνευτικής ή οντολογικής φαινομενολογίας είναι να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Υπάρχουν μια σειρά από έννοιες που συνδέονται με την ερμηνευτική μεθοδολογία, όπως «να είσαι στον κόσμο» (dasein), «βασικές δομές», «υπαρξιακά θέματα ζωής και κόσμου» και «ερμηνευτικός κύκλος». Ο Heidegger δεν αποδέχθηκε τον ισχυρισμό του Husserl ότι ο ερευνητής πρέπει να αφαιρεί από τη σκέψη του την προϋπάρχουσα γνώση. Αντίθετα εκείνος υποστήριξε ότι αυτή η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί βασικό συστατικό της έρευνας και συντελεί στην καλύτερη ερμηνεία των φαινομένων (Haugeland & Rouse, 2013).

Βασικοί όροι της φαινομενολογίας του Husserl

Ο Husserl υποστήριξε την άποψη ότι ο ερευνητής πρέπει να προσεγγίζει τα φαινόμενα χωρίς προκαταλήψεις, προϋποθέσεις ή προϋπάρχουσα γνώση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη φαινομενολογική απομείωση / αναγωγή (phenomenological reduction), την αποχή (epoché), και τη μέθοδο της «αγκύλης» (bracketing). Σύμφωνα με τον Husserl για να καταλάβουμε τη φύση των πραγμάτων πρέπει να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας στα ίδια τα πράγματα ή καλύτερα στην αληθινή τους ουσία, η οποία φανερώνεται σε μια διαδικασία συνεχούς απομείωσης / αναγωγής τους, αφαιρώντας από αυτά όλες τις προϋπάρχουσες θεωρίες, γνώσεις και εμπειρίες. Η απομείωση είναι δυνατή εφόσον υπάρχει η διαδικασία epoché, που «αφορά την αποστασιοποίηση του στοχαστή τόσο από το επιστημονικώς αποδεκτό, όσο και από τη λεγόμενη «φυσική στάση» απέναντι στα πράγματα». Ο ερευνητής πρέπει να παραγκωνίζει προϋπάρχουσες προσωπικές γνώσεις και θεωρίες (epoché) και να κοιτά τα αντικείμενα και τις εμπειρίες των ανθρώπων με διανυγή ματιά, αποφεύγοντας να εκφράσει τελική άποψη για τα πράγματα, τα οποία απομονώνει ή αλλιώς τα θέτει σε αγκύλη. Σε αυτή την περίπτωση οι έννοιες αμφισβητούνται και ο άνθρωπος περνάει από μια κατάσταση φυσικής βεβαιότητας για τον

κόσμο, σε μια φαινομενολογική στάση, δηλαδή σε μια κατάσταση αναστοχασμού και αμφιβολίας (Βέρδης, 2016).

Σημαντική έννοια στη φαινομενολογία του Husserl είναι επίσης η έννοια του βιόκοσμου, η οποία σημαίνει «τον φυσικό κόσμο που μας περιβάλλει», αλλά και όλα τα βιώματά μας. Υπό αυτή την έννοια περιλαμβάνει την αντίληψη του εαυτού, τις κοινωνικές σχέσεις, τα γεγονότα και τις καταστάσεις σε χωροχρονικά πλαίσια. Η προθετικότητα είναι ένα ακόμη εργαλείο της φαινομενολογικής σκέψης του Husserl, η οποία αποτελεί «μια σκόπιμη σχέση μεταξύ του προσώπου και των νοημάτων που το ίδιο το πρόσωπο αναζητά», ενώ κατευθύνει την προσοχή του ερευνητή προς τις έννοιες που μελετά. Σημαντική είναι επίσης και η έννοια του «ορίζοντα», που σηματοδοτεί το όριο στην κατανόηση της ουσίας των πραγμάτων. Για πολλούς φιλοσόφους μετά από τον Husserl αυτός ο ορίζοντας δεν μπορεί να ξεπεραστεί. Έτσι, ερευνητές που τον διαδέχτηκαν θεώρησαν ότι ο άνθρωπος μέσα από την απομείωση δεν μπορεί να βλέπει τα πράγματα «διάφανα» και να κατανοεί τις έννοιες αντικειμενικά, χωρίς ίχνος υποκειμενικής ερμηνείας (Βέρδης, 2016).

Η «διαφορετική» φαινομενολογία του Heidegger

Το χρονικό διάστημα από το 1919 μέχρι το 1929 δικαίως έχει ονομαστεί «φαινομενολογική δεκαετία» του Martin Heidegger. Στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ο Γερμανός στοχαστής διατυπώνει το αίτημα ενός ριζικού μετασχηματισμού της φαινομενολογικής φιλοσοφίας του δασκάλου του Edmund Husserl, προς την κατεύθυνση μιας ερμηνευτικής φαινομενολογίας. Κατά τον Heidegger, ο μετασχηματισμός αυτός επιβάλλεται να συντελεστεί τόσο στο επίπεδο του θεματικού προσανατολισμού της φιλοσοφίας όσο και στο επίπεδο της μεθόδου. Ο επιφανέστερος, λοιπόν, μαθητής του Husserl, ο Martin Heidegger θεωρούσε ότι η φιλοσοφία δεν αποτελεί απλά έναν επιστημονικό τομέα, αλλά είναι πιο θεμελιώδης και από την ίδια την επιστήμη. Έτσι, αντί να θεωρήσει τη φαινομενολογία ως θεμελιωτική μελέτη, την χαρακτήρισε ως μεταφυσική οντολογία, θεωρώντας ότι «η ύπαρξη είναι το ορθό και μόνο θέμα της φιλοσοφίας». Για τον Husserl, η ύπαρξη εμφανίστηκε μόνο ως απόρροια της συνείδησης, ενώ για τον Heidegger η ύπαρξη είναι το αρχικό σημείο της συνείδησης (Zuckerman, 2015).

Ο Heidegger αρχικά πορεύθηκε στο έργο του «Είναι και χρόνος», με όσα είχε διδαχθεί και κατακτήσει από τη Φαινομενολογία του Husserl, παραλλάσσοντας όμως τη φαινομενολογία από φιλοσοφία σε μέθοδο, την οποία διεκδικεί για τον εαυτόν του. Την υψηλότερη έννοια της ελευθερίας της ύπαρξης απογείωσε ο Heidegger, με το έργο του.

«Είναι προς θάνατο», που ονομάστηκε και «Ηθική του Θανάτου». Μπροστά στην προοπτική του θανάτου, «η ύπαρξη ανασηματοδοτείται και βάσει μιας νέας ιεράρχησης, «υποβαθμίζει» τις ανθρωπομέριμνες και ωθείται να αδράξει την ευκαιρία της αυτοπραγμάτωσης» (Moran, 2014).

Ξεκινώντας από το κορυφαίο Πλατωνικό ερώτημα «τί ποτε βούλεσθαι σημαίνει όποτε αν φθέγγησθε» («τι εννοούμε όταν λέμε ον»), προσπάθησε να εξετάσει την έννοια

του όντος προσδιορίζοντας καταρχήν την ανθρώπινη ύπαρξη, το υποκείμενο δηλαδή που καλείται να κατανοήσει αυτήν την έννοια. Ο άνθρωπος που κατανοεί το Είναι, είναι για τον Heidegger ένα ον, που είναι αυτό που είναι, συν τη δυνατότητά του να γίνει κάτι που ακόμα δεν είναι. Είναι δηλαδή ένα ον μπροστά από τον εαυτό του, ένα ον καθ' υπέρβαση, που στοχεύοντας πέρα από αυτό που είναι, επιδιώκει να γίνει αυτό που δεν είναι ακόμα. Η υπερβατικότητα, η έκσταση, που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη, είναι περιορισμένη εντός των ορίων του κόσμου στον οποίο βρίσκεται. Ο άνθρωπος ως ύπαρξη που υπερβαίνει το Είναι του μέσα στον κόσμο, ονομάζεται Dasein "ύπαρξη" (Pearl, 2013).

Η φαινομενολογία στην εκπαιδευτική έρευνα

Η εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει στη διατήρηση ή την προσθήκη νοήματος στην εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική. Επομένως, κεντρικός στόχος του εκπαιδευτικού ερευνητή είναι να κατανοήσει το νόημα που υπάρχει σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατάσταση. Ο φαινομενολογικός προσανατολισμός βασίζεται στη διατήρηση των αθόρυβων ή σιωπηρών ιδιοτήτων των εκπαιδευτικών καταστάσεων, θέτοντας αυτές σε περαιτέρω αμφισβήτηση. Αυτό διαφέρει από άλλες μεθόδους, στις οποίες ο στόχος είναι η επίλυση προβλημάτων και η παροχή συγκεκριμένων απαντήσεων (VanManen & Adams, 2010).

Παρόλο που η επιστημολογική διεπιστημονικότητα μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εκπαιδευτική έρευνα, στην ψυχολογία, στη φιλοσοφία και σε άλλους θεμελιώδεις κλάδους, συχνά δεν καταγράφονται οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας. Το ερώτημα για το πώς οι εκπαιδευτικοί ερευνητές κατασκευάζουν το εκπαιδευτικό αντικείμενο, μπορεί να γίνει κατανοητό εξετάζοντας εάν οι εκπαιδευτικοί ερευνητές επιτρέπουν στους θεμελιώδεις κλάδους να τροφοδοτούν τη θεωρία της εκπαίδευσης ή αν ξεκινούν από ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ελευθερία και την εξουσία του παιδιού, καθώς και την προσωπική ηθική, τη σχετικότητα και την ασυμμετρία στις σχέσεις παιδιών-ενηλίκων (VanManen & Adams, 2010).

Τα βασικά πρότυπα για τη διασφάλιση ποιότητας στη φαινομενολογία είναι η αξιοπιστία, η δυνατότητα μεταφοράς, η εγκυρότητα και η συμμόρφωση. Ωστόσο, θεωρώντας τη φαινομενολογία ως παιδαγωγική ερευνητική πρακτική, ο Kafle (2011) υιοθέτησε τον προσανατολισμό, τη δύναμη, τον πλούτο και το βάθος ως τα κύρια ζητήματα ποιότητας. Ο προσανατολισμός αναφέρεται στη συμμετοχή του ερευνητή στον κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα και των ιστοριών τους, ενώ η δύναμη αναφέρεται στην πειστική ικανότητα του κειμένου να αντιπροσωπεύει τη βασική πρόθεση της κατανόησης των εγγενών εννοιών που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μέσω των βιωμάτων τους. Ο πλούτος προορίζεται να εξυπηρετήσει την αισθητική ποιότητα του κειμένου που αφηγείται τις έννοιες όπως τις αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες και τέλος, το βάθος είναι η ικανότητα του ερευνητικού κειμένου να διεισδύει και να εκφράζει τις καλύτερες προθέσεις των συμμετεχόντων (Kafle, 2011).

Επίλογος

Η φαινομενολογία ως φιλοσοφικό κίνημα αλλά και ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας έχει πολλά διαφορετικά σκέλη, ερμηνείες αλλά και υποστηρικτές. Αρχικά ήταν συνδεδεμένη με έρευνες, οι οποίες αφορούσαν τη νοσηλευτική επιστήμη, αλλά μετέπειτα χρησιμοποιήθηκε από ερευνητές με διάφορους τρόπους. Η ποιοτική φαινομενολογία πιστώνεται με την ικανότητα να μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική έρευνα, αλλά και για καθετί που δεν μπορεί να διαφανεί μέσω των στατιστικών μεθόδων. Λίγοι πλέον αμφισβητούν την χρησιμότητα της φαινομενολογίας στην σύγχρονη ακαδημαϊκή έρευνα, κάτι που δεν γινόταν για το μεγαλύτερο μέρος του 20ου αιώνα που κυριαρχούσε ο μοντερνισμός που επιβάλλει ότι για να ευσταθεί μια έρευνα πρέπει να δικαιολογείται με επιστημονικά αποτελέσματα. Τα αισθήματα δεν υπολογίζονταν και ως εκ τούτου δεν θεωρούνταν κατάλληλα για έρευνα. Η φαινομενολογία ως έρευνα δεν εναντιώνεται, ούτε ανταγωνίζεται τις παραδοσιακές στατιστικές μεθόδους έρευνας, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά. Είναι ένα άλλο εργαλείο στα χέρια του ερευνητή προκειμένου να προσεγγίσει τον άνθρωπο στην ολότητά του (Sanders, 1982).

Συγκρίνοντας τις δυο θεωρίες, παρόλο που μοιάζει ότι πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις, τελικά η μια είναι επηρεασμένη από την άλλη. Ο Husserl ως πατέρας της φαινομενολογίας θεμελίωσε την απαρχή της, ενώ ο Heidegger, ως μαθητευόμενός του εξέλιξε τη θεωρία αυτή και στη συνέχεια, καθιέρωσε τον υπαρξισμό, παρόλο που ο ίδιος δεν το αποδέχτηκε ποτέ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βέρδης, Α. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Chan, Z. C., Fung, Y., & Chien, W. (2013). Bracketing in Phenomenology: Only Undertaken in the Data Collection and Analysis Process. *The Qualitative Report*, 18(30), 1-9.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 1-26.
- Haugeland, J., & Rouse, J. (2013). *Dasein disclosed*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις Κριτική.
- Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5, 181-200.
- Μαντζούκας, Σ. (1999). Φαινομενολογία και Νοσηλευτική Έρευνα. *Νοσηλευτική*, 38(2), σσ.129-134.

- Moran, D. (2014). What Does Heidegger Mean by the Transcendence of Dasein?. *International Journal Of Philosophical Studies*, 22(4), 491–514.
- Pearl, J. (2013). The Subject and Time from Cogito to Dasein. *Contemporary Psychoanalytic Studies*, 19(1).
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Sokolowski, R. (2000). *Εισαγωγή στην Φαινομενολογία*. Μετάφραση από Π. Κοντό. Ελλάδα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- vanManen, M., & Adams, C. A. (2010). Phenomenological research. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (641–645).
- Zuckerman, N. (2015). Heidegger and the Essence of Dasein. *The Southern Journal Of Philosophy*, 53(4), 493–516.

Θρησκευτική ετερότητα και εκπαίδευση

Κτιστάκης Δημήτριος

M.Ed., Διδακτορικός φοιτητής του Πανεπιστημίου Frederick, jimktistakis@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε όλο τον κόσμο μία σημαντική αύξηση μεταναστευτικών ρευμάτων, η οποία συνδέεται με τον παγκοσμιοποιημένο χαρακτήρα των θεσμών που ελέγχουν τα μέσα παραγωγής, την ανισομερή ανάπτυξη και τις αλληλοεξαρτώμενες συναλλαγές μεταξύ των χωρών¹. Οι καθημερινές εξελίξεις στο διεθνή κόσμο και στο εσωτερικό των εθνικών κοινωνιών, όπως της παγκοσμιοποίησης, της μετανάστευσης, για παράδειγμα: οι Έλληνες λόγω της οικονομικής κρίσης, παρατηρείται ακόμα, ένα νέο κύμα μετανάστευσης, η κατάπτωση των αξιών και των τρόπων ζωής, της ενδυνάμωσης των παλιών και την εμφάνιση νέων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού, έχουν δημιουργήσει λοιπόν αρκετές αλλαγές ως προς την δομή της κοινωνίας και του νέου τρόπου σκέψης². Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να βλέπει, να παρατηρεί, να καταγράφει, να αναλύει, να ερμηνεύει τις συνεχές προκλήσεις των κοινωνιών και συγχρόνως καλείται να δώσει απαντήσεις και λύσεις στις νέες αυτές προκλήσεις. Ο σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τα προβλήματα της θρησκευτικής ετερότητας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές και τον τρόπο που εκπροσωπείται το θρησκευτικό τους κεφάλαιο μέσα στην τάξη. Ενισχύει το διάλογο των μαθητών μεταξύ τους, όπου παιδιά από διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ενθαρρύνονται να αλληλοεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν και να μάθουν ο ένας για τον άλλον. Παρέχει, λοιπόν, τις μεθόδους για να κατανοήσουν τα παιδιά τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις λαμβάνοντας υπόψη την πολυμορφία που υπάρχει τόσο μέσα στις θρησκείες όσο και μεταξύ τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Θρησκευτική ετερότητα, ετερότητα, θρησκεία, εκπαίδευση

Religion otherness and education

Summary

In recent years there has been a significant increase in migration flows worldwide, linked to the globalized nature of the institutions that control the means of production, uneven development and interdependent trade between countries. Everyday developments in the international world and within national societies, such as globalization, migration such as: the Greeks because of the economic crisis, there is still a new wave of migration from eastern countries due to wars, the decline of values and the ways of life, the empowerment of the old and the emergence of new forms of social inequality and social exclusion have thus created many changes in the structure of society and new ways of thinking. Intercultural education as a science has: look, observe, record, analyze, interpret the ongoing challenges of societies and at the same time is called upon

¹ Θ. Τζίμας, (2015) «Ετερότητα: Πολιτισμός και ταυτότητα» (δεύτερο μέρος), <http://antitexni.blogspot.gr/2014/05/blog-post.html>.

² L.Philip Barnes, (2014), Education, Religion and diversity. Developing a new model of religious education, εκδ. Routledge, Great Britain, σ. 4.

to provide answers and solutions to these new challenges. The aim of the work is to highlight the problems of religious heterogeneity in primary education, about the sensitivity with which it treats students and the way in which their religious capital is represented in the classroom. It enhances students' dialogue with each other, where children from different religious and cultural backgrounds are encouraged to interact, communicate and learn about each other. It therefore provides methods for children to understand the different religious traditions, taking into account the diversity that exists both within and between religions.

Keywords: Religious diversity, otherness, religion, education

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και τα νέα δεδομένα που καλούμαστε να βιώσουμε, ιδιαίτερα μέσα στους σχολικούς χώρους απαιτεί από την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία να μείνει στο ύψος των προκλήσεων από την συνεχή ροή της πολιτιστικής και θρησκευτικής ετερότητας, ούτως ώστε να διαμορφώσει πολίτες που θα ζουν αρμονικά μεταξύ τους.

Πλέον, ο μεγαλύτερος προβληματισμός που υπάρχει ιδιαίτερα στις ευρωπαϊκές χώρες λόγω της Συριακής κρίσης που έχει ξεσπάσει έχει φέρει όλο αυτό ένα μεγάλο κύμα μετανάστευσης στις νότιες ευρωπαϊκές χώρες, όπως την Ελλάδα και την Ιταλία³.

Η προσοχή που απαιτείται να δοθεί στη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ειρηνική συμβίωση, την ανεκτικότητα και το σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην Ευρώπη. Οι θρησκευτικές διαφορές όλο και πιο συχνά εξακολουθούν να αποτελούν πηγή έντασης, διαμάχης και διακρίσεων.

Θρησκεία

Η θρησκεία ορίζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, για αυτό και υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα, για παράδειγμα, στην κοινωνιολογία υπάρχουν δύο πλευρές που αιτιολογούν την θρησκεία. Η πρώτη, που βασίζεται στον Durkheim⁴, μελετά τη θρησκεία ως ένα σύστημα κοινών πεποιθήσεων, τελετουργιών και εμπειριών που στηρίζει την ανύψωση της εσωτερικής τάξης, αλληλοσύνδεση των μελών της και εν τέλει την συνοχή μεταξύ της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, που στηρίζεται στον M. Weber και στον θεολόγο P. Tillich, οι οποίοι θεωρούν ότι η θρησκεία δίνει απαντήσεις σε όλα τα υπαρξιακά προβλήματα ακόμα και για το θάνατο. Με λίγα λόγια, η θρησκεία απαντά σε όλα τα έσχατα προβλήματα που ενδεχομένως έχει ο άνθρωπος⁵.

Ρατσισμός

³ Σιδέρη, Ε. (2016). Φιλοξενία, αποδοχή, ενσωμάτωση: Διαπολιτισμικά και ιστορικά παραδείγματα. ΕΑΠ

⁴ Ζαμπέτα, Ε. (2003). Σχολείο και θρησκεία. Αθήνα: Θεμέλιο

⁵ Abercrombie, N, Hill, S & Turner, BS (2000). The Penguin dictionary of sociology. 4th edition. London: Penguin.

Ρατσισμός σημαίνει να διακρίνεις και να μεταχειρίζεσαι δυσμενώς έναν άνθρωπο λόγω εθνικότητας ή φυλής ή θρησκευτικών πεποιθήσεων. Η δυσμενής μεταχείριση ξεκινά από την αδικαιολόγητη αφαίρεση δικαιωμάτων από έναν άνθρωπο και φτάνει ως την ωμή βία.

Ο ρατσισμός αρχικά μπορεί να λειτουργήσει σε ατομικό επίπεδο όπου ένα άτομο ως μονάδα, αναπτύσσει στερεότυπες αντιλήψεις για τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας μόνο και μόνο γιατί ανήκουν στην ομάδα αυτή, έχει βίαιη συμπεριφορά απέναντι σε αυτές τις ομάδες, θεωρεί τη φυλή ή και το έθνος του ανώτερο από τα υπόλοιπα έθνη ή και φυλές ή αποκαλεί κάποιον με προσβλητικά παρατσούκλια που έχουν σχέση με την ομάδα του⁶.

Ο ρατσισμός αποτελεί μία έκφραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει αρκετούς επιστημονικούς κλάδους, όπως την ανθρωπολογία, τη βιολογία, τη φιλοσοφία, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία.

Ετυμολογικά, οι όροι «ράτσα» και «ρατσισμός» προέρχονται από την ισπανική λέξη «raza» και την πορτογαλική λέξη «raca» (γύρω στον 13 ο αι .), οι οποίες έχουν ως ρίζα τους την αραβικής προέλευσης λέξη «ras» που σημαίνει «κεφάλι ». Ο όρος, επομένως, αποδίδεται στους Άραβες, καθώς ο μοναδικός τρόπος ζωής που είχαν υιοθετήσει, επέβαλε στον καθένα από αυτούς να γνωρίζει την καταγωγή του και να την έχει μμέσα στο «κεφάλι» του , έτσι ώστε με τον τρόπο αυτό να ξεχωρίζει από τις άλλες φυλές (που έχουν άλλο «κεφάλι »). Επομένως, από τις απαρχές εμφάνισης του όρου αυτού, υποδηλώνονταν μία άρνηση και υποβάθμιση της ετερότητας των άλλων⁷.

Προκατάληψη:

Είναι μία αρνητική γνώμη ή άποψη, σύμφωνα με την ψυχολογία, η οποία έχει σχηματιστεί κατά έναν μη αντικειμενικό / επιστημονικό τρόπο. Συχνά σχηματίζεται ως αποτέλεσμα έλλειψης πληροφόρησης ή μειωμένης αντίληψης. Προκαταλήψεις είναι για παράδειγμα διάφορες στέρεες πεποιθήσεις που έχει ο άνθρωπος όχι μέσα από τη γνώση (δηλ. από την αλήθεια) αλλά από διάφορες κατά καιρούς δεισιδαιμονίες, δοξασίες, μυστικισμούς, θρησκοληψίες, τελολογίες, εσχατολογίες, μεταφυσικές πεποιθήσεις, ρατσισμούς, εθνικισμούς⁸.κ.τ.λ.

Ετερότητα

Συχνά στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον όρο διαφορετικότητα (diversity) μαζί ή αντί για τον όρο ετερότητα (alterity). Αν ο πρώτος περιγράφει τη μοναδικότητα και την πολλαπλότητα του αυτοπροσδιορισμού και των πολυεπίπεδων ιδιοτήτων της προσωπικότητας και της κοινωνικής ταυτότητας των υποκειμένων, ο δεύτερος είναι πιο πολιτικός και περιγράφει περισσότερο την κοινωνική κατασκευή του «εμείς» και του «άλλοι». Ετερότητα είναι η κατάσταση ή η ιδιότητα του άλλου: όντας άλλος ή

⁶ Ζήσης Παπαδημητρίου, (2000, Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη

⁷ Μίτιλης, Αχ. (1998) Οι μειονότητες στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αθήνα: Οδυσσέας.

⁸ Ο.π. σημ. 1, Θ. Τζίμας, (2015)

διαφορετικός. Προϋποθέτει ένα εγώ/εμείς που αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με ένα άλλο/άλλους. Αποτελεί ελληνική απόδοση του όρου alterity όπου η ρίζα ετερο- προέρχεται από το λατινικό alter που σημαίνει ο άλλος από δύο άτομα (ο ένας και ο άλλος). Ο όρος «ετερότητα» υποδηλώνει: το διαφορετικό τρόπο ζωής και της διαφορετικής νοοτροπίας, της διαφορετικής σκέψης και αντίληψης που έχει ένας άνθρωπος, την εκτίμηση και τον σεβασμό κάθε νοοτροπίας και σκέψης εφόσον δεχόμαστε το διαφορετικό ως κάτι ίσο και όχι σαν κάτι αντίθετο, έπειτα, την αποδοχή ενός διαφορετικού στοιχείου, δηλαδή τη δεκτικότητα ενός άλλου πολιτισμού, με διαφορετικά χαρακτηριστικά, κουλτούρα, ήθη και έθιμα⁹.

Η έννοια της θρησκευτικής ετερότητας στο σύγχρονο Ευρωπαϊκό σχολείο.

Στις πλουραλιστικές κοινωνίες της σύγχρονης εποχής, «ο επαναπροσδιορισμός των αξιών και των κοινών ιδεών στα σχολεία είναι πλέον απαραίτητη ώστε να αποδίδονται στις θρησκευτικές μειονότητες όλα αυτά που χρειάζονται και απαιτούνται. Χρειάζονται συνεχείς διάλογος που θα ορίζουν τις κοινές αξίες που χρειάζεται το σχολείο για να λειτουργήσει ομαδικά χωρίς διακρίσεις, για αυτό θα πρέπει να υπάρξουν συζητήσεις με τις θρησκευτικές κοινότητες για να βρεθούν λύσεις σε κάποια προβλήματα που δυστυχώς καθιστούν την κοινωνία να υπολειτουργεί.

Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, στη νεωτερική κοινωνία, η νομιμοποίηση της θρησκευτικής ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο τέθηκε υπό αμφισβήτηση. Ένα κύριο επιχείρημα βασίζεται στην άποψη ότι η επιλογή και η άσκηση της θρησκείας είναι αυστηρά προσωπική υπόθεση, και ως εκ τούτου δεν μπορεί να βρίσκεται στον δημόσιο χώρο. Άλλοι λόγοι αμφισβήτησης της θρησκευτικής ετερότητας 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών -Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»¹⁰.

Τα προβλήματα αυτά κρατούν μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν έχει δοθεί η πέπουσα σημασία από θρησκευτικής πλευρά. «Με το να εστιάζουν στη θρησκευτική ετερότητα και να την αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα και όχι ως περαιτέρω γνώση και ενημέρωση, μάλλον οι αρμόδιοι έδωσαν μεγαλύτερη έκταση στο πρόβλημα και όχι τόσο στην λύση του. Δεν μπορεί κάποιος να επιληφθεί της πολιτισμικής ετερότητας, χωρίς να συμπεριλάβει τη θρησκεία»¹¹.

Η εκπαίδευση της θρησκευτικής ετερότητας και η γνώση για το πώς θα συμβιώνεις με ανθρώπους ή παιδιά με τις θρησκευτικές διαφορές είναι δυνατόν να γίνει στα σχολεία με πολλούς και διάφορους τρόπους. Οι διαπραγματεύσεις που θα ορίσουν τις κοινές αξίες που χρειάζεται το σχολείο για το μέλλον, θα έπρεπε να διεξάγονται σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, με σεβασμό στις θρησκευτικές παραδόσεις και την ιστορία, και σε διάλογο με τις θρησκευτικές κοινότητες».¹² Η μία μορφή είναι εκπαιδευτική – με τους μαθητές / μαθήτριες να εκδηλώνουν ανάγκες και προβλήματα που έχουν να λύσουν, οι

⁹ Αθανασάκης, Α., (2005), *Η Περιβαλλοντική Αγωγή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδόσεις Χρ. Δαρδανός.

¹⁰ Ο.π, σημ. 3, Σιδέρη, (2016).

¹¹ Ο.π, σημ. 4, Ζαμπέτα, (2003).

¹² ΑΝ. ΜΑΤΖΟΥΡΑΝΗ, (2009). Το σχολείο σήμερα, χ.ε., Αθήνα, σ. 32.

οποίες χρειάζεται να αντιμετωπιστούν ή να έχουν ιδιαίτερα χαρίσματα που θα τους οριστικοποιήσει την επίλυση τους¹³.

Η έννοια της θρησκευτικής ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Η ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης τις τελευταίες δεκαετίες και η διεύρυνση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης οδηγεί σε νέες συνθήκες και για το χώρο τη εκπαίδευσης, που καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα, να σεβαστεί την ετερότητα αλλά και να την αναγνωρίσει ως εγγενή αξία. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για αυτό είναι η πρότερη επαφή με ζητήματα, όπως οι εκφάνσεις που μπορεί να πάρει η εκδήλωση των θρησκευτικών αντιλήψεων κ.α... Η σαφής οριοθέτηση των σχετικών όρων είναι απαραίτητη για την περαιτέρω μελέτη¹⁴.

Στη σύγχρονη εποχή, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι κατανόησης στοιχείων για να αντιληφθεί ο καθένας το θρησκευτικό τρόπο ζωής, και αυτό ,πηγάζει από τα πιστεύω του κάθε άνθρωπο. Έπειτα τα παιδιά αυτά εκτός του ότι αυτές τις αξίες της κουβαλάνε μέσα στο σχολείο τις εξωτερικεύουν και έξω στην κοινωνία. Βέβαια όλο αυτό είναι απολύτως λογικό και δεν μπορεί να έχει κανείς την αντίληψη ότι μπορούν να τα ξεχάσουν από την μία μέρα στην άλλη μόνο και μόνο για να ενταχθούν σε μία κοινωνία⁵. Για αυτό επιμένουμε και λέμε ότι η θρησκεία έχει άμεση σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

«Κατά συνέπεια, ο όρος «θρησκευτική διάσταση» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται πάντα για να ενισχύσει το σεβασμό, τον τρόπο συμβίωσης και την κατανόηση του διαφορετικού ώστε να αναπτυχθεί η κοινωνική συνοχή και το κοινό καλό, για να μπορεί να υπάρξει ένα δημοκρατικό περιβάλλον που στο οποίο το κάθε πρόσωπο θα έχει τα πιστεύω του και τα δικαιώματά του⁵.

Στα ελληνικά σχολεία, υπάρχουν εκδηλώσεις που προάγουν την θρησκευτική ετερότητα, είτε μέσα από την διατροφή τους είτε μέσα από την ενδυμασία τους¹⁵. Όμως, «η θρησκευτική διάσταση υπερβαίνει τα φανερά αυτά σημεία, και προχωρά παραπέρα στην καρδιά των πεποιθήσεων και των αξιών που ορίζουν τις ατομικές και ομαδικές ταυτότητες»⁶.

Η θρησκευτική διάσταση της θρησκευτικής ετερότητας στα ελληνικά σχολεία μπορεί να διαμορφωθεί ως εξής: Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στο να δημιουργεί νέους που να αντιλαμβάνονται τα θρησκευτικά φαινόμενα, όπως επίσης το σχολείο πρέπει να μαθαίνει τους νέους να έχουν κριτική άποψη και σκέψη πάνω σε τέτοιου είδους καταστάσεις. Το σχολείο δεν πρέπει να καλύπτει μόνο γνωστικές ή κινητικές δεξιότητες, αλλά είναι απαραίτητο να διδάξει και τα δικαιώματα που έχουν νέοι άνθρωποι σε μία κοινωνία. Μια τέτοια εκπαίδευση επιβάλλεται να αναπτύξει την «ατομική αυτονομία», το σεβασμό στην ετερότητα και την αίσθηση ότι ανήκει ως μέλος στην κοινωνία⁶.

¹³ Ο.π, σημ. 4, Ζαμπέτα, (2003).

¹⁴ Κ. Χρυσόγονος, (2006)Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, Νομική Βιβλιοθήκη.

¹⁵ PEZANOY Π., (1995)Θρησκευτική ετερότητα, χ.ε., Αθήνα.

Μια τέτοια εκπαίδευση διαφυλάσσει την «ατομική αυτονομία», το αλληλοσεβασμό στο διαφορετικό, μια τέτοια μορφή εκπαίδευση μπορεί να ενώσει τα μέλη μιας κοινωνίας. Αυτή του είδους όμως η εκπαίδευση μπορεί σε κάποιους να μην αρέσει¹⁶. Κάποιες φορές το ανοιχτό πνεύμα και αντίληψη μπορεί να ενοχλεί κάποιους που έχουν διαφορετική άποψη ή κάποιους εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται να πράξουν τέτοιου είδους διαδικασίες και αυτό γιατί δεν ξέρουν να επιλύουν τέτοιου είδους προβλήματα¹⁷.

Η πολιτιστική και θρησκευτική ετερότητα και η αντιμετώπιση των «άλλων»

Η θρησκευτική ετερότητα κάνει την εμφάνιση της όταν σε μία κοινωνία υπάρχουν πολλές θρησκευτικές ταυτότητες. Στην Ελλάδα και την Κύπρο σήμερα υπάρχει θρησκευτικός πλουραλισμός με αποτέλεσμα να καθίσταται ακόμα πιο σημαντικός ο διάλογος. Το να σεβόμαστε λοιπόν την θρησκευτική παράδοση του διπλανού μας είναι βασικό στοιχείο για να μπορούμε να ζούμε αρμονικά ως κοινωνία. Η δημοκρατία δεν είναι τίποτα άλλο από το να συμβιώνουμε, να δεχόμαστε και να εναρμονιζόμαστε με όλους τους ανθρώπους του κόσμου μας ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις¹⁸.

Στην Ελλάδα και στην Κύπρο η ορθοδοξία έχει μεγάλη εμπειρία από οικουμενική πολυεθνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, και ενισχύει με την βοήθεια της την συνύπαρξη διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων¹⁹. Η Ορθόδοξη Εκκλησία ασκεί μέχρι και μεγάλο αγώνα ως προς τον σεβασμό των διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων και στον αλληλοσεβασμό των κοινωνιών, ανεξαρτήτου θρησκείας, φυλής, χρώματος και γλώσσας²⁰.

Από τα μέσα κυρίως της δεκαετίας του '80 άρχισε να διαμορφώνεται μια νέα θρησκευτική πραγματικότητα στις ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβάνοντας μέσα την Κύπρο και την Ελλάδα. Αρχίζουν να μεταναστεύουν προς τις χώρες τις ευρωπαϊκής ένωσης ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών, που προέρχονται από τις χώρες της Ασίας και της Αφρικής ή και από άλλες χώρες της Ευρώπης και οι οποίοι είχαν διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω²¹.

Η τάση των συνεχών διαφορών Ανατολής – Δύσης, δημιουργεί τη αίσθηση αβεβαιότητας και ασάφειας μεταξύ των κρατών αλλά και των πολιτών²².

Ο ρόλος του Παιδαγωγού στο χώρο του σχολείου.

Η Θρησκευτική ελευθερία εκφράζεται με δύο τρόπους «Πρώτον με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, δηλαδή το να μπορεί να πιστεύει ο καθένας όπου θέλει συνειδητά χωρίς να υπάρχει εξαναγκασμός από άλλους. Να προβάλλει ο κάθε άνθρωπος τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, χωρίς να υφίσταται καμία συνέπεια ή κανένα είδους

¹⁶ ΑΓΓΕΛΙΔΟΥ Σ, (2000) Θρησκευτική Ελευθερία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Θεσσαλονίκη.

¹⁷ BANKS A. J., (2004), Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μτφρ. Ν. Σταματάκης, επιστ. επιμέλεια-πρόλογος Ε. Κουτσουβάνου, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

¹⁸ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΟΥ ΑΡ, (2009), Η θρησκεία στην σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

¹⁹ Ι Κ. ΣΚΙΑΔΑ, (2011), Εκπαίδευση και Θρησκεία, εκδ. Κένταυρος, Ιωάννινα, σ. 90

²⁰ ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗ Κ, (1975), Η θεολογική και ανθρωπολογική θεώρησης της αγωγής, χ.ε., Αθήνα

²¹ ΠΕΡΣΕΛΗ Ε, (2002), «Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα», Διεθνές Συνέδριο Θρησκευτική ετερότητα και θρησκευτική αρετή, Αθήνα.

²² ΤΣΙΡΩΝΗ Χ, (2003), Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη. 3

εμπόδιο ώστε να μπορεί να ασκεί ελεύθερα τα ατομικά του δικαιώματα²³. Το δεύτερο στοιχείο είναι η ελευθερία της λατρείας, δηλαδή ό κάθε άνθρωπος μπορεί να πιστεύει και να λατρεύει ελεύθερα ότι θέλει, και να ασκεί τα διάφορα τερατουργήματα που απαιτεί η κάθε θρησκεία. Η λατρεία θα πρέπει να γίνεται ατομικά ή ομαδικά, δημόσια, ιδιωτικά, σε ειδικούς χώρους ή στην ύπαιθρο²⁴.

Γι' αυτό ο δάσκαλος, σε κάθε περίπτωση, οφείλει να σέβεται τη θρησκεία των μαθητών με αποτέλεσμα να παραδειγματιστούν και οι μαθητές του και να ακολουθήσουν το ίδιο παράδειγμα.

Η θρησκευτική λατρεία άλλωστε ανήκει στην πολιτισμική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου και ξεκινάει από τότε που πρωτοεμφανίστηκε ο κόσμος²⁵.

Το ερώτημα, λοιπόν που γεννιέται για κάθε εκπαιδευτικό έχει να κάνει με την θρησκευτική κατανόηση που κουβαλάει κάθε παιδί και είναι καθήκον του ο σεβασμός στο διαφορετικό²⁶. Άρα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μία πιο φιλελεύθερη γνώση και παιδεία για τέτοιου είδους θέματα ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία²⁷.

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα είναι ένα κράτος υποδοχής οικονομικών μεταναστών. Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετικά με τους μαθητές, που προέρχονται από οικογένειες αλλοδαπών με διαφορετικό θρήσκευμα, είναι να τους αγκαλιάσει και να τους εντάξει ομαλά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα²⁸. Το σχολείο επιχειρεί να προσεγγίσει τη σφαίρα του «ιερού» για να ανακαλύψει τα επίπεδα συνάντησης με τον μαθητή και να ερμηνεύσει το ρόλο της θρησκείας μέσα στις διαχρονικές εμπειρίες των ανθρώπων. Το σχολείο σήμερα βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση να προάγει τη γνωριμία και την επικοινωνία με τους «άλλους» και τις άλλες θρησκείες για μία αρμονική, δημιουργική και παραγωγική συνύπαρξη διαφορετικών φυλετικών, πολιτισμικών, γλωσσικών και κοινωνικών ομάδων. Ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί αυτό, σε φιλελεύθερο εκκοσμηκευμένο ή ουδετερόθρησκο περιβάλλον, είναι η γνώση των θρησκειών, η οποία μπορεί να δημιουργήσει μία αίσθηση ανοχής και ασφάλειας και να βοηθήσει τους πολίτες να κατανοήσουν καλύτερα τις κοινωνίες, στις οποίες ζουν ή στις οποίες μετακινούνται και εκείνες με τις οποίες έρχονται σε επαφή. Συγχρόνως, τους δίνει τα εφόδια να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σύγχρονα προβλήματα του παγκοσμιοποιημένου κόσμου με θρησκευτική διάσταση, όπως οι αδιάλλακτες φονταμενταλιστικές κινήσεις και δράσεις, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία και οι εθνικές συγκρούσεις.

²³ ΦΩΤΙΑΔΗ Π. (2012), Παιδαγωγός και θρησκευτική ετερότητα, εκδ. Άρτιον, Αθήνα.

²⁴ KAMINAPA A, (2010), «Η Ευρωπαϊκή ένωση και η έκφραση της θρησκευτικής συνείδησης του πολίτη», Ημερίδα Η Εκκλησία της Κύπρου - Ευρωπαϊκή Ένωση.

²⁵ ΖΙΑΚΑ Γ, (2004), Θρησκευτολογικά Μελετήματα, τ. Α', εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

²⁶ Ευαγγέλου, Ο. Παλαιολόγου, Ν. (2007), Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

²⁷ Ο.π, σημ.26, Ευαγγέλου, Ο. Παλαιολόγου, Ν. (2007)

²⁸ Μουσιάδου, Ν. (2014). Εθνικές εορτές και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου Σ, (2000) Θρησκευτική Ελευθερία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Θεσσαλονίκη.
- Αθανασάκης, Α, (2005), *Η Περιβαλλοντική Αγωγή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδόσεις Χρ. Δαρδανός.
- Αναστασιάδου Αρ, (2009), *Η θρησκεία στην σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Γρηγοριάδη Κ, (1975), *Η θεολογική και ανθρωπολογική θεώρησης της αγωγής*, χ.ε., Αθήνα
- Ευαγγέλου, Ο. Παλαιολόγου, Ν. (2007), *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Ζήσης Παπαδημητρίου, (2000), *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*
- Ζιάκα, Γ., (2004), *Θρησκευσιολογικά Μελετήματα*, τ. Α', εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Καμινारा Α, (2010), «Η Ευρωπαϊκή ένωση και η έκφραση της θρησκευτικής συνείδησης του πολίτη», *Ημερίδα Η Εκκλησία της Κύπρου - Ευρωπαϊκή Ένωση*.
- Ματζουράνη, Αν. (2009). *Το σχολείο σήμερα*, χ.ε., Αθήνα, σ. 32.
- Μίτιλης, Αχ. (1998) *Οι μειονότητες στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μουσιάδου, Ν. (2014). *Εθνικές εορτές και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο. Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Περσέλη Ε, (2002), «Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα», *Διεθνές Συνέδριο Θρησκευτική ετερότητα και θρησκευτική αρετή*, Αθήνα.
- Ρεζάνου Π., (1995) *Θρησκευτική ετερότητα*, χ.ε., Αθήνα.
- Σιδέρη, Ε. (2016). *Φιλοξενία, αποδοχή, ενσωμάτωση: Διαπολιτισμικά και ιστορικά παραδείγματα*. ΕΑΠ

- Σκιαδά Κ., (2011), Εκπαίδευση και Θρησκεία, εκδ. Κένταυρος , Ιωάννινα, σ. 90
- Τζίμας Θ., (2015)«Ετερότητα: Πολιτισμός και ταυτότητα».
- Τσιρώνη Χ, (2003), Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη. 3
- Φωτιάδη Π,(21012), Παιδαγωγός και θρησκευτική ετερότητα, εκδ. Άρτιον, Αθήνα.
- Χρυσόγονος Κ., (2006)Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Αγγλόφωνη

- Abercrombie, N, Hill, S & Turner, BS (2000). The Penguin dictionary of sociology. 4th edition. London: Penguin.
- Banks A. J.,(2004), Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μτφρ. Ν. Σταματάκης, επιστ. επιμέλεια-πρόλογος Ε. Κουτσουνάκου, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- L.Philip Barnes, (2014), Education, Religion and diversity. Developing a new model of religious education, εκδ. Routledge, Great Britain, σ. 4.

Καταγραφή στάσεων και απόψεων πρώην μαθητών και αποφοίτων αλλοδαπής καταγωγής Επαγγελματικού Λυκείου, σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την πρόσφατη παρουσία ψυχολόγων στα ΕΠΑΛ.

*Πούρικας Χρήστος
Π.Ε.83 , M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων
chrispourikas@gmail.com*

Περίληψη

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως αυτή της ελληνικής, ο παραγκωνισμός των ιδιομορφιών των πολιτισμικών ομάδων σε συνδυασμό με την παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική αφομοίωση, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις και δε βοηθούν στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καταδείξει το πρόβλημα αυτό στο ελληνικό σχολείο διερευνώντας ταυτόχρονα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός, ο οποίος πέρα από τις κλασικές δεξιότητες θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες συμβουλευτικής, να έχει επίγνωση των πολιτισμικών ζητημάτων, επιδεξιότητα αναφορικά με τις πολιτισμικές παρεμβάσεις, σεβασμό της πολιτισμικής ομάδας του ατόμου-μαθητή καθώς και κατανόηση της κουλτούρας και των πολιτισμικών αξιών του.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα, προσφυγικό, μετανάστες

Εισαγωγή

Η έρευνα αυτή έρχεται σε συνέχεια, αλλά και επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων, προτερης έρευνας σε απόφοιτους αλλοδαπής καταγωγής Επαγγελματικού Λυκείου περιοχής της Λάρισας που έλαβε χώρα το 2016 (Πούρικας, 2017). Όπως τονίζουν οι Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης «Ό,τι είναι ήδη γνωστό και αποδεδειγμένο δεν αποτελεί αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας αν δεν παρουσιάζει μια νέα παράμετρο, είτε στη μελέτη είτε στην εξαγωγή συμπερασμάτων είτε στη μεθοδολογία. Ορισμένες φορές μια έρευνα είναι πιστή επανάληψη κάποιας άλλης, παλαιότερης ή πρόσφατης, για να γίνει έλεγχος και επαλήθευση ή διόρθωση των ευρημάτων της» (2015). Η νέα πολύ σημαντική παράμετρος που προστέθηκε στην εξίσωση της έρευνας είναι η υιοθέτηση και υποστήριξη από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ» και η παρουσία μέσω του προγράμματος αυτού ψυχολόγων στα επαγγελματικά λύκεια της χώρας.

Προβληματική και στόχος

Με την συγκεκριμένη έρευνα, που αφορά αλλοδαπούς πρώην μαθητές και απόφοιτους Επαγγελματικού Λυκείου της περιοχής της Λάρισας, επιχειρείται να τεθεί η βάση για μια μελλοντική στοχευμένη και ευρύτερη πανελλαδική έρευνα σχετικά με τις ανάγκες διαπολιτισμικής συμβουλευτικής σε συγκεκριμένες δομές της εκπαίδευσης, στις οποίες από πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκαν, φαίνεται η συστηματική προτίμηση και

αυξανόμενη παρουσία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Παϊδούση, 2016).

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το καλοκαίρι του 2020. Στο ερωτηματολόγιο-συνέντευξη ζητήθηκε από τους αλλοδαπούς αποφοίτους και πρώην μαθητές να περιγράψουν τις πεποιθήσεις τους, τις στάσεις τους καθώς και την πραγματικότητα που βίωναν σε μια σχολική τάξη καθημερινά και σε όλη τη διάρκεια του σχολικού τους βίου στην Ελλάδα. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων κάλυπταν θέματα της πραγματικότητας της σχολικής τάξης, των αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων, καθώς και του βαθμού της επαρκούς παρακολούθησής τους. Επίσης, δόθηκαν στοιχεία για τις στάσεις των ημεδαπών συμμαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι τους σε όλες τις βαθμίδες. Τέλος, εκφράστηκαν οι απόψεις των αλλοδαπών μαθητών σχετικά με την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής καθώς και οι προτάσεις τους σχετικά με τη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Στοιχεία μεθοδολογίας

Είδος έρευνας: Ποιοτική έρευνα, Μελέτη περίπτωσης.

Μέσο (συλλογής στάσεων, πεποιθήσεων, απόψεων): Ημιδομημένο ερωτηματολόγιο-Συνέντευξη.

Όπως σε κάθε έρευνα, και ειδικότερα σε έρευνα που θίγει τόσο λεπτά ζητήματα (ρατσισμός, μετανάστευση, εθνική ταυτότητα), θα πρέπει να εξασφαλίζεται με την τήρηση της κατάλληλης επιστημονικής μεθοδολογίας, η αντικειμενική διεξαγωγή της έρευνας. Επειδή, όπως και στην έρευνα του 2016, βασικός στόχος ήταν να δοθεί έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, που θα αποκάλυπτε η επαφή με τους απόφοιτους ή πρώην μαθητές του ΕΠΑ.Λ., οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια ημιδομημένου ερωτηματολογίου (οδηγό συνέντευξης). Το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο παρακινεί το άτομο να μιλήσει περισσότερο για τις αντιλήψεις του, τις σκέψεις του ή τις εμπειρίες του ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007). Έτσι, με την επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου διευκολύνθηκε η αποκάλυψη των αληθινών καταστάσεων. Επίσης, προτιμήθηκε η επιλογή αυτής της μορφής συνεντεύξεων για να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές-αποφοίτους να χαρακτηρίσουν, να επισημάνουν και να φωτίσουν τυχόν πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που δεν θα ήταν δυνατόν να περιληφθούν σε ένα κλειστό ερωτηματολόγιο και έτσι θα αποκλείονταν.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε θεματικές ενότητες με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, η επιλογή των οποίων υπαγορεύθηκε από τα θεματικά πεδία διερεύνησης:

- Θέματα που αφορούν προβλήματα ένταξης και κοινωνικοποίησης στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον.
- Θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική επάρκεια των καθηγητών όσον αφορά

την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- Θέματα που αφορούν τη Συμβουλευτική στήριξη των αλλοδαπών μαθητών.
- Θέματα που αφορούν σε προτάσεις βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πληθυσμός – Δείγμα: Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 12 αλλοδαπούς απόφοιτους και πρώην μαθητές του σχολείου. Τρεις αποφοίτησαν το σχολικό έτος 2019-2020. Δύο αποφοίτησαν το σχολικό έτος 2018-2019 ενώ τέσσερις ήταν απόφοιτοι του σχολικού έτους 2017-2018. Οι υπόλοιποι τρεις από τους ερωτηθέντες δεν κατάφεραν να αποφοιτήσουν. Διέκοψαν τις σπουδές τους για λόγους κυρίως βιοποριστικούς και μετανάστευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούν το 50% των αλλοδαπών μαθητών που εγγράφηκαν και παρακολούθησαν μαθήματα στο εν λόγω σχολείο τα συγκεκριμένα έτη. Όλοι τους προέρχονταν από οικογένειες οικονομικών μεταναστών αλβανικής καταγωγής. Στο εν λόγω σχολείο για τα σχολικά έτη 2017-2018, 2018-2019 και 2019-2020 τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών ήταν 9,94%, 6,43% και 7,56% αντίστοιχα. Τα ποσοστά διαρροής αλλοδαπών μαθητών την ίδια χρονική περίοδο ήταν 22,22%, 16,66% και 55,55%.

Η διαδικασία, που ακολουθήθηκε, ήταν η εξής: αφού διευκρινίστηκαν οι όροι: πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής, ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, σχολική συμβουλευτική, συμβουλευτική υποστήριξη, δόθηκε ερωτηματολόγιο στους αλλοδαπούς αποφοίτους όπου τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις για την εκπαιδευτική πραγματικότητα που αντιμετώπιζαν καθημερινά στις σχολικές τους τάξεις.

Επειδή η έρευνα διεξήχθη σε μια μικρή επαρχιακή πόλη και πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά ούτε του ερευνώμενου πληθυσμού ούτε των περιοχών της χώρας, παρά μόνο ως ενδείξεις και παρακαταθήκη μελλοντικής πανελλαδικής έρευνας για αυτό το τόσο σημαντικό και επίκαιρο θέμα.

Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε βασικά θέματα – ενότητες. Η θεματική ανάλυση διευκολύνει την ανάδυση των γενικών τάσεων, η οποία κρίθηκε σημαντική στη συγκεκριμένη έρευνα, εφόσον αυτό συνιστούσε το βασικό στόχο και υπαγόρευε ο περιορισμός του μικρού δείγματός (Braun – Clarke, 2006). Η ανάλυση, που ακολουθεί, έγινε με οριζόντια προσέγγιση των δεδομένων για κάθε ενότητα ξεχωριστά. Το περιορισμένο δείγμα της έρευνας, δεν επέτρεψε να αναφερθούν οι απόψεις σε ποσοστά, θα γίνει αναφορά, όμως, στην επικρατούσα άποψη που εκφράστηκε από τους περισσότερους, καθώς και στις πιθανές αντίθετες απόψεις εφόσον αντιπροσωπεύουν και αυτές μερίδα των αλλοδαπών αποφοίτων. Ακολουθώντας τους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας, δεν θα αναφερθούν τα ονόματα των αποφοίτων ή και πρώην μαθητών, των οποίων τις απόψεις αναδεικνύει στο κείμενο αυτό, ούτε φυσικά και το σχολείο, στο οποίο αυτοί

φοίτησαν, έτσι, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ερωτώμενων. Εκείνο που είναι σημαντικό, είναι η αποτύπωση των εμπειριών και πρακτικών, καθώς και η ανάδειξη των θεμάτων που έχουν ανακύψει στη νέα σχολική πραγματικότητα έξω και πέρα από τα συγκεκριμένα πρόσωπα.

Σύνοψη των στάσεων και απόψεων των αλλοδαπών πρώην μαθητών και αποφοίτων

Με το ξεκίνημα της έρευνας έγινε φανερή η πρόθεση των αλλοδαπών αποφοίτων να βοηθήσουν σε αυτή.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, οι αλλοδαποί πρώην μαθητές και απόφοιτοι ήταν 8 άντρες και 4 γυναίκες, ηλικίας από 18 έως και 22 ετών με αλβανική καταγωγή. Όλοι τους ήταν κάτοικοι πεδινών και ημιορεινών χωριών της επαρχίας στην οποία ανήκε το επαγγελματικό λύκειο από όπου αποφοίτησαν. Όλοι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα. Παρακολούθησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινώντας από την πρώτη Δημοτικού και οι εννέα από αυτούς ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους κανονικά, αποφοιτώντας από το εν λόγω επαγγελματικό λύκειο. Τρεις δεν κατάφεραν να τελειώσουν το ΕΠΑ.Λ..

Οι λόγοι που επέλεξαν την επαγγελματική εκπαίδευση φάνηκε πως ήταν οι ίδιοι με τους απόφοιτους της πρώτης έρευνας (Πούρικας, 2017). Πρώτον η αδυναμία επίτευξης υψηλών βαθμών σε μαθήματα γενικής παιδείας στο γυμνάσιο(ως επί το πλείστον φιλολογικά), δεύτερον η επιθυμία τους να ασχοληθούν με κάποια τέχνη που θα μάθαιναν στο επαγγελματικό λύκειο αποκτώντας ταυτόχρονα και το απολυτήριο λυκείου, και τρίτον η επιθυμία από μέρους των μαθητών αυτών να εξεταστούν σε μαθήματα της ειδικότητας τους και γενικής παιδείας, για την εισαγωγή τους σε κάποιο Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα της επιλογής τους. Η δυνατότητα εισόδου σε Πανεπιστημιακές σχολές για πρώτη φορά από τα ΕΠΑ.Λ. δεν τους ήταν αδιάφορη.

Τα πρώτα προβλήματα, που αντιμετώπισαν ως μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν κυρίως μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα πολιτισμικής ταυτότητας. Ωστόσο, δεν αναφέρθηκαν φαινόμενα ρατσισμού ή ξενοφοβίας και δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών τους. Τα φαινόμενα αυτά άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους στο γυμνάσιο, και κυρίως, ξεκινώντας τις σπουδές τους στο επαγγελματικό λύκειο.

Και οι δώδεκα μαθητές αντιμετώπισαν σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό προβλήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας τόσο από τους μαθητές του τμήματος όπου παρακολουθούσε ο καθένας τους, όσο και από ημεδαπούς μαθητές άλλων τμημάτων του σχολείου. Προβλήματα ενδοσχολικής βίας και επεισόδια ρατσιστικά λεκτικής βίας ήταν σε κάποιους από αυτούς καθημερινό φαινόμενο. Κάποιοι δέχτηκαν και σωματική βία, αναφέροντας παραβατική συμπεριφορά από άλλους μαθητές του σχολείου εις βάρος τους κυρίως στην Α' τάξη του ΕΠΑ.Λ.. Η έννοια της «γκετοποίησης» σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, αναφέρθηκε με πικρία από δύο μαθητές, απόφοιτους του σχολικού έτους

2017-2018, οι οποίοι μαζί με ακόμη τρεις συμμαθητές τους τελικώς αυτό-απομονώθηκαν από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Αυτό συνέβη κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην Β΄ τάξη. Δύο αλλοδαποί μαθητές εκείνης της άτυπης «ομάδας» αναγκάστηκαν να μετεγγραφούν σε άλλο σχολείο το σχολικό έτος 2016-2017. Τις σχέσεις μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να βελτίωσε στη Γ΄ Λυκείου η παρέμβαση τόσο της ψυχολόγου του σχολείου όσο και ορισμένων καθηγητών που ήταν πιο κοντά στους μαθητές αυτούς. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας από τους μαθητές – απόφοιτους: «Το κλίμα άλλαξε πλήρως παρά το γεγονός ότι ήταν μικρό το διάστημα που τοποθετήθηκε ψυχολόγος στο σχολείο μας. Τα παιδιά στην αρχή ήταν επιφυλακτικά αλλά μετά κατάλαβαν ότι μπορούσαν ελεύθερα να μιλούν στην ψυχολόγο για οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζουν». Όσον αφορά στις επιδόσεις των εν λόγω μαθητών, αυτές ήταν στις περισσότερες των περιπτώσεων απογοητευτικές, τόσο στα μαθήματα γενικής παιδείας όσο και στα μαθήματα ειδικότητας.

Τα παραπάνω προβλήματα φάνηκε να μειώθηκαν δραστικά και για τους υπόλοιπους μαθητές (των επόμενων σχολικών ετών) στην Β και Γ΄ Λυκείου, αλλά σε καμία περίπτωση δεν εξαλείφθηκαν ολοκληρωτικά. Όπως αναφέρθηκε από τους αλλοδαπούς αποφοίτους, οι σχέσεις τους με τους ημεδαπούς μαθητές από ένα σημείο και μετά ήταν καλές μα όχι ουσιαστικές. Οι επιφανειακές αυτές σχέσεις διατηρήθηκαν κυρίως στο σχολείο και μόνο σπάνια αναπτύχθηκαν φιλικές ή μεταξύ των δύο φύλων σχέσεις έξω από αυτό.

Πέρα από τα περιστατικά βίας και ρατσισμού τα οποία βίωναν οι αλλοδαποί απόφοιτοι, τα ενδοοικογενειακά προβλήματα, οι οικονομικές δυσχέρειες, η ανεργία, ο φόβος για το μέλλον, καθώς και η διαχείριση άγχους και θυμού ήταν επίσης κάποιοι από τους κύριους λόγους για τους οποίους επισκέφτηκαν, κατά δήλωσή τους την ψυχολόγο, ορισμένοι από τους αλλοδαπούς απόφοιτους.

Όσον αφορά τους καθηγητές, οι απόψεις των αλλοδαπών αποφοίτων ήταν σε γενικές γραμμές θετικές. Σε σχετικές ερωτήσεις, οι απόφοιτοι απάντησαν πως έκριναν την πλειονότητα των καθηγητών τους αρκετά ικανούς σε θέματα καθοδήγησης και σε θέματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αλλά παρ' όλα αυτά, θεωρούσαν ότι υπολειπόταν πολύ σε θέματα όπως η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών καθώς και σε θέματα καλλιέργειας του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών.

Σε ερώτηση, αν έκριναν ότι οι καθηγητές πέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα λάμβαναν υπόψη τους και τα προσωπικά ενδιαφέροντα αλλά και τα προβλήματα των μαθητών τους επαρκώς, η πλειονότητα των αλλοδαπών αποφοίτων απάντησε θετικά. Έκριναν όμως, πως παρ' όλη την καλή πρόθεση από πλευράς των περισσότερων καθηγητών, η ικανότητα ή (και) δυνατότητα συνεργασίας και επίλυσης των προβλημάτων αυτών ήταν περιορισμένη, ιδιαίτερα όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων ρατσισμού αλλά και ενδοσχολικής βίας. Έκριναν, επίσης, ότι θέματα, όπως η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών, η επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των συμμαθητών, η επίλυση των προβληματικών συμπεριφορών γενικότερα, η συνεργασία των καθηγητών με τους

μαθητές πάνω στα προβλήματά τους, η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών καθώς και η απαραίτητη βοήθεια στους μαθητές, όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους, εμπίπτουν στην επιστήμη της Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής και, συνεπώς, οι καθηγητές είναι επόμενο να μην μπορούν να ανταποκριθούν θετικά στις ανάγκες αυτές των μαθητών, χωρίς αυτοί προηγουμένως να καταρτιστούν κατάλληλα και επαρκώς με τις ανάλογες σπουδές.

Σε επιπλέον ερώτηση πάνω σε αυτό το θέμα, οι απόφοιτοι δήλωσαν ότι παρόλο που κάποιοι συμμαθητές τους το έκαναν, οι περισσότεροι δεν θα εμπιστεύονταν εύκολα τα προβλήματά τους σε κάποιον άνθρωπο που δεν γνωρίζουν, όπως για παράδειγμα έναν σχολικό ψυχολόγο ή κάποιον σύμβουλο, αλλά ότι θα προτιμούσαν οι ίδιοι οι καθηγητές να αναλάβουν αυτό το ρόλο μιας και θεωρούν πως οι μαθητές για να εμπιστευθούν σε κάποιον τα προβλήματα τους, θα πρέπει να προϋπάρχει μεταξύ τους η απαραίτητη οικειότητα.

Όσον αφορά στις προτάσεις βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι αλλοδαποί απόφοιτοι προτάσσουν την βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης και αυτής του λυκείου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενισχυμένη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (γλώσσα, κείμενα, ιστορία), ακόμη και μετά το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για τους αλλοδαπούς μαθητές. Επίσης, πρότειναν να ενισχυθεί η διγλωσσία, να δίνεται η δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται. Υπογραμμίστηκε, τέλος, η ιδιαίτερη σημασία που έχει η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες της Συμβουλευτικής και ειδικότερα σε γνώσεις που αφορούν την Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Για τους αλλοδαπούς ή πρόσφυγες μαθητές το σχολείο δεν είναι απλά ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική και θεσμική επαφή με την ελληνική γλώσσα και Παιδεία, αλλά είναι και ο κύριος χώρος όπου έρχονται σε γνωριμία με την νέα για αυτούς πολιτισμικά κοινωνία. Η θεμελίωση μιας επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη επίδραση στο μέλλον αυτών των παιδιών και καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Η ανάγκη τους για αποδοχή από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους είναι σημαντική για την ομαλή προσαρμογή τους, την υγιή ενσωμάτωση και την προάσπιση της ψυχικής τους υγείας (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010).

Οι μαθητές και μαθήτριες, όπως δείχθηκε και από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, χρήζουν συμπαράστασης σε έναν κόσμο ποικίλων συγκρούσεων. Κρίνεται σκόπιμο να αποκτούν και να εφαρμόζουν δεξιότητες για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές στο σχολείο καλούνται αφενός, να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν την προετοιμασία των μαθητών να

διαχειριστούν τα προβλήματα τους και αφετέρου, να αποδεχτούν τον πολιτισμικά ποικίλο κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν στις διαπροσωπικές δεξιότητες συνδράμουν στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και στη διάπλαση ανάλογης αντίληψης και συμπεριφοράς.

Από την άλλη, ο παραγκωνισμός των ατομικών ιδιοτεροτήτων, η παράβλεψη των αναγκών των πολιτισμικών ομάδων και η παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική ομοιομορφία, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις (Μπρούζος & Ράπτη, 2001β;2004). Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της επιμόρφωσης ή ακόμης και της μετεκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση.

Όσον αφορά στο πρόγραμμα «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» και την παρουσία ψυχολόγων μέσα στα σχολεία, στα τρία χρόνια εφαρμογής του προγράμματος, φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων πως οι ψυχολόγοι στηρίζουν τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους ίδιους τους καθηγητές ν' αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις όπως κακές σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών, περιστατικά βίας, ενδοοικογενειακά προβλήματα, οικονομικές δυσχέρειες, ανεργία, διαχείριση άγχους και θυμού των παιδιών, χρήση παράνομων ουσιών από τους μαθητές, δυσκολίες μάθησης και χαμηλές επιδόσεις.

Η εκπαίδευση των μεταναστών και κατ' επέκταση των προσφύγων, δεν αφορά μόνον τους ίδιους, αλλά συνδέεται με το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρούσα μελέτη περίπτωσης να αξιοποιηθεί ως πιλοτική έρευνα σε αντίστοιχες έρευνες σε πανελλαδικό πλέον επίπεδο για απόφοιτους Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Θα ενδιέφερε, επιπλέον, να παρουσιαστούν συγκρίσεις για τα ίδια θέματα μεταξύ αποφοίτων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και αυτών της γενικής εκπαίδευσης ώστε να γίνει άμεση σύγκριση αποτελεσμάτων σχετικά με την ύπαρξη ή μη των σχολικών ψυχολόγων. Οι έρευνες αυτές θα προσέφεραν χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς θα πρέπει να κινηθεί στο μέλλον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ότι αφορά την διαπολιτισμική συμβουλευτική καθώς και τον θεσμό της συμβουλευτικής γενικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Κωνσταντινίδης, Γ. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010). Οι ψυχικές ανάγκες του αλλοδαπού μαθητή και ο ρόλος του σχεσιοδυναμικού δασκάλου. Στο Κοσμόπουλος, Α. Β. & Βασιλόπουλος Σ. Φ. (Επιμ. Εκδ). *Η παιδαγωγική σχέση*, 204-221. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λαγουμιντζής Γ., Βλαχόπουλος Γ., & Κουτσογιάννης Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ – Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001b). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 75-90.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 181-192.
- Παϊδούση Χ., (2016). Ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. Άρθρα/Μελέτες 11/2016, *Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας Ανθρώπινου Δυναμικού*.
- Πούρικας, Χ. (2017). Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Εκπαίδευση - Καταγραφή στάσεων και απόψεων αποφοίτων αλλοδαπής καταγωγής Επαγγελματικού Λυκείου της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας, σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτη περίπτωσης. Στο Χ., Τσιχουρίδης, Δ., Κολοκοτρώνης, Δ., Λιόβας, Μ., Μπατσίλα, Κ., Σταθόπουλος, Α., Κοντογεωργίου, Η., Λιάκος, Ζ., Καρασίμος (επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 13-15 Οκτωβρίου 2017 (τόμος Β΄ - σσ.1149-1158). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.
- Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαθητικές ταυτότητες της απομόνωσης

Σφακιανάκη Άννα,

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Π.Ε.78, Μ.Εδ., Μ.Σc., Ph.D., anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης κατά Braun & Clarke, (2006, 2012) μιας ετήσιας ποιοτικής έρευνας εστιασμένης στις διαφορετικές ταυτότητες μαθητών/τριών που κατασκευάζονται στον σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα, αναδεικνύει αδρομερώς τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που επιλέγουν κάποια μορφή απομόνωσης, που δυσκολεύονται να εμπλακούν στη ζωή της τάξης, να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους ή επιδιώκουν να επιδεικνύουν τις γνώσεις τους εξοβελίζοντας τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Για την ερμηνεία της στάσης αυτής δίνεται έμφαση στις πρακτικές του λόγου μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η ταυτότητα των κοινωνικών υποκειμένων. Με βάση τους λόγους/discourses των μαθητών/τριών κωδικοποιούνται και ορίζονται οι επιμέρους παράμετροι στις ταυτότητες της απομόνωσης ως απουσία διάθεσης συνύπαρξης με συμμαθητές/τριες, αδυναμία συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας, απουσία ενσυναίσθησης, βαθμοθηρική στάση, εξοβελισμός συμμαθητών/τριών. Κλείνοντας, επισημαίνεται η ανάγκη για την ανάπτυξη του σεβασμού, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης που οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε συνοικοδόμηση νοημάτων και ταυτοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθητικές ταυτότητες, ατομικισμός, απομόνωση, βαθμοθηρία.

Εισαγωγή

Η έννοια της ταυτότητας αποτελεί νοητική κατασκευή που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1950 από τον Erik Ericson (1968, 1982) και σημαίνει την απόλυτη ταύτιση ατόμων με ένα σύνολο απόψεων, αντιλήψεων αλλά και το σύνολο των στοιχείων που είναι ξεχωριστά και μοναδικά για κάθε άτομο και το διαφοροποιούν από το άλλο. Οι «ταυτότητες της απομόνωσης» αναφέρονται στις περιπτώσεις εκείνες που η δημιουργία νοήματος (meaning), η ανάπτυξη πρακτικών (practice) δεν συνοδεύονται από το αίσθημα του ανήκειν στο πλαίσιο της κοινότητας (community) της τάξης Wenger, 1998, σ. 5). Έμφαση δίνεται στη σημασία που έχουν οι πρακτικές λόγου ως κοινωνικές γλωσσικές νόρμες που ορίζουν και περιορίζουν τις υποκειμενικότητες των ατόμων. Κατά τον Shor (1992), η ταυτότητά μας, αυτό που είμαστε διαμορφώνεται από αυτά που λέμε και από αυτά που έχουν πει οι άλλοι για μας. Μέσα από τις πράξεις του λόγου κατασκευάζουμε τους εαυτούς μας σ' έναν κόσμο που μας κατασκευάζει.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας σ' ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου κατά τη διάρκεια ενός έτους είναι η παρατήρηση των διδασκαλιών (Παπαδοπούλου, 2013) και η τήρηση ημερολογίου κρίσιμων συμβάντων (Αυγητίδου, 2011). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση η οποία είναι η μέθοδος ανάλυσης, ανακάλυψης, και δημιουργίας θεμάτων,

δηλ. νοητικών μοτίβων (υποκειμενικών αντιλήψεων, νοητικών, κοινωνικών κατασκευών) μέσα από τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας (Braun & Clarke, 2006, 2012). Αποτελείται από 6 επιμέρους φάσεις: α. *εξοικείωση με τα δεδομένα* (*Familiarisation with the data*) για τη δημιουργία μιας πρώτης συνολικής εικόνας, β. *κωδικοποίηση* (*Coding*): προσπάθεια δημιουργίας κωδίκων/νοηματικών προσδιορισμών, γ. *αναζήτηση θεμάτων* (*Searching for themes*) δηλ. συνεκτικών και ουσιαστικών μοτίβων που εντοπίζονται στα δεδομένα, δ. *Επανεξέταση θεμάτων* (*Reviewing themes*), δηλ. έλεγχος των θεμάτων σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα αλλά και το πλήρες σύνολο των δεδομένων, ε. *ορισμό και ονομασία θεμάτων* (*Defining and naming themes*) προκειμένου κάθε θέμα να λέει μια ιστορία που εντάσσεται στη συνολική ιστορία για τα δεδομένα, στ. *συγγραφή* (*Writing up*) ως ύφανση της αναλυτικής αφήγησης με (ζωντανά) αποσπάσματα δεδομένων για να πει μια συνεκτική και πειστική ιστορία για τα δεδομένα, την οποία πλαισιώνει με βάση την σχετική βιβλιογραφία (Braun & Clarke, 2012, Clarke & Braun, 2013).

Ο Ατομικισμός και οι εκδοχές του

Διαρκής στόχευση της εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να συνεργάζονται, να συνδιαμορφώνουν το νόημα και να συνοικοδομούν τις ταυτότητές τους μέσα σε περιβάλλον κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Το διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο που διαμορφώνεται σε μια τέτοια περίπτωση διαφοροποιείται από αυτό της μονολογικής παρουσίας της γνώσης που είναι γνωστό και ως τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης (*banking education*) κατά τον Φρέιρε (1974). Ωστόσο, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η συνοικοδόμηση νοήματος δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθεί στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Η απουσία τους συνδέεται συχνά με τον ατομικισμό ή και την εκούσια (ή ακούσια) απομόνωση των μαθητών/τριών όπως έδειξε η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και η ηχογράφηση των λόγων τους. Με βάση τη θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006, 2012) των απομαγνητοφωνημένων αποσπασμάτων από τους λόγους των μαθητών/τριών κωδικοποιήθηκαν οι ταυτότητες του ατομικισμού και ορίστηκαν τα *θέματα* προκειμένου κάθε θέμα να λέει μια ιστορία που εντάσσεται στη συνολική ιστορία για τα δεδομένα:

ι. Απουσία διάθεσης συνύπαρξης με συμμαθητές/τριες

Κάποιοι/ες μαθητές/τριες δείχνουν να μη διαθέτουν κουλτούρα μοιράσματος και να επιδιώκουν την αυτονόμησή τους από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Η συμπεριφορά αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *εγωιστική απομόνωση*: επιλέγουν να κάθονται μόνοι/ες τους και αρνούνται την παρουσία κάποιου/ας συμμαθητή/τριας δίπλα τους.

Για παράδειγμα, ο Μιχάλης (ψευδώνυμο) ζητά να κάθεται μόνος του (κατά τη διάρκεια των 3 πρώτων μηνών της σχολικής) σε μια τάξη που δεν χωρά άλλα θρανία, έχει απορρίψει 2-3 επιλογές ομάδας γιατί σε καμιά από αυτές δεν μπόρεσε να εργαστεί μαζί με τους συμμαθητές/τριές του επειδή θεωρούσε ότι «δεν τον ακούνε». Η άποψη των συμμαθητών/τριών του είναι ότι θα καταγράφουν στα φύλλα εργασίας και τις απόψεις των

άλλων μελών της ομάδας και όχι μόνο την δική του, δημιουργώντας ένα παζλ απόψεων «γιατί δεν γίνεται πάντα να μετράει η άποψη ενός». Η άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι ο Μιχάλης *μονοπωλεί τον χρόνο ομιλίας* στην ομάδα και θέλει να ανακοινώνονται στην ολομέλεια μόνο οι δικές του απόψεις ως σωστότερες κι επειδή μια τέτοια απαίτηση δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή θέλει να κάθεται μόνος του και να δουλεύει ατομικά. Απόσπασμα από τον διάλογο με την εκπαιδευτικό της τάξης:

M- Κυρία θέλω να καθίσω μόνος μου.

Εκπαιδευτικός - Όταν λες να καθίσεις μόνος σου, βλέπεις κάποια θέση που θα ήθελες;

M -Όχι, κυρία

Εκπαιδευτικός - Μισό λεπτό, δεν σε καταλαβαίνω Μιχάλη. Πού θες να καθίσεις;

M- (νευριασμένος). Δεν ξέρω, κυρία, μόνος μου.

Εκπαιδευτικός -Υπάρχει καμιά θέση άδεια;

M- Όχι. Θέλω να καθίσω με κάποιον άλλον. Ο διπλάνός μου, κυρία, μ' ενοχλεί.

Εκπαιδευτικός - Τι σου κάνει;

M- Μου μιλάει και με ρωτάει.

Εκπαιδευτικός -(απευθυνόμενη στον διπλανό μαθητή) Τι τον ρωτάς ;

N - Συνήθως για το μάθημα.

Εκπαιδευτικός - Αυτό δεν είναι κακό, μπορούμε να συζητάμε με τους συμμαθητές μας για το μάθημα. Πάντως, επειδή η αίθουσα είναι πολύ μικρή και δεν μας χωράει δεν μπορούμε να φέρουμε θρανίο να κάθεται μόνος σου. Το καταλαβαίνεις;

M- Μα δεν μπορώ να παρακολουθήσω.

Εκπαιδευτικός - Δεν χρειάζεται να παρακολουθήσεις κάτι μόνο να συνεργαστείς στο φύλλο εργασίας με τους υπόλοιπους τρεις της ομάδας σου.

Η διάθεση του Μιχάλη να απομονωθεί δείχνει και την αντίρρησή του στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν στην εμπέδωση της κουλτούρας της ομαδικότητας. Η ενόχληση από τον διπλανό του (τον κάθε διπλανό του) είναι στάση απόρριψης όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προωθείται στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Ανάλογη στάση έχει και απέναντι σε συμμαθητές και συμμαθήτριες που

μοιράζονται τα βιώματά τους στην κοινότητα της τάξης: δείχνει να μην τους/τις παρακολουθεί. Προτιμά την εκπαιδευτικό σε ρόλο πιο παραδοσιακό («δεν μπορώ να παρακολουθήσω», ενν. το μάθημα που «παραδίδει» η εκπαιδευτικός) και αποφεύγει τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή στην ομάδα.

ii. Αδυναμία συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας

Η συνεργασία δεν αποτελεί βίωμα των μαθητών/τριών και η απουσία της κάνει την εμφάνισή της σε διάφορες μορφές, ενδεικτικά:

Σε ομαδική διαθεματική εργασία εκτός σχολικού χώρου σε μη δομημένο περιβάλλον παίρνει την μορφή

α. της *απουσίας* μαθητών/τριών μελών της ομάδας («είχα δουλειά», «δεν ήρθα γιατί είχα κάτι καλύτερο να κάνω!»),

β. της *απομόνωσης* (δεν βοήθησε γιατί «κρατούσε το κινητό», «δεν έγραψε τίποτα», «ήταν στο μπαλκόνι»),

γ. της *άσκησης αρνητικής κριτικής* στους/στις συμμαθητές/τριες (έκαναν αυτό – δεν έκαναν εκείνο),

δ. της *λήψης απόφασης από έναν* να διεκπεραιώσει την εργασία μόνος του και παραγκωνισμός των υπολοίπων («γι αυτό τα έκανα όλα μόνος μου χωρίς τη βοήθεια κανενός»).

Σε ομαδική εργασία εντός τάξης:

α. οι κανόνες της ισοτιμίας του διαλόγου και ο τρόπος της συλλογικής εργασίας στις ομάδες όπως έχουν καθοριστεί με την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην αρχή του σχολικού έτους καταστρατηγούνται εύκολα με *συχνές διακοπές, αδιαφορία, υψηλά επίπεδα θορύβου, επίδειξη ατομικών γνώσεων*

β. ο σεβασμός στον ομιλητή δεν είναι αυτονόητος (π.χ. το ειρωνικό σχόλιο από συμμαθητή σε μαθητή που διάβασε την εργασία του: «ευθυμήσαμε πάλι!»).

- Μα αυτός γράφει πολύ αργά και θα μείνει πίσω η ομάδα μας... (Νίκος Τ.).

- Μπορώ να συμπληρώσω κάτι; (μαθητής από την ίδια ομάδα θέλει να συμπληρώσει την απάντηση που έδωσε ο συμμαθητής του ενώ η εργασία είναι ομαδική).

- Κυρία, κυρία να πω; Μα, ελάτε, κυρία, κυρία αν δεν το πω θα το ξεχάσω...(η Μαίρη διακόπτει μια ομάδα την ώρα της ανακοίνωσης των απαντήσεων).

Όπως φαίνεται από τα τρία τελευταία παραδείγματα τρεις μαθητές/τριες δεν διαθέτουν κουλτούρα μοιράσματος και συνεργασίας. Στην πρώτη περίπτωση το υποτιμητικό σχόλιο αναφέρεται στον χρόνο γραψίματος, στη δεύτερη και στην τρίτη ο στόχος είναι η ατομική διάκριση.

iii. Η απουσία ενσυναίσθησης

Η συναισθηματική τοποθέτηση στη θέση του Άλλου παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία για τους μαθητές/τριες γι αυτό και διακόπτουν συχνά τους/τις συμμαθητές τους ή -σε περίπτωση που διαφωνούν μαζί τους- αποδοκιμάζουν τις απόψεις τους. Ο μεγάλος ενθουσιασμός της εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας- μάθησης έχει, συχνά, και μια παράπλευρη απώλεια: οι πιο «γρήγοροι/ες» μαθητές/τριες παραγκωνίζουν τους/τις συμμαθητές/τριές τους και πετάγονται για να απαντήσουν:

Εκπαιδευτικός - Δεν μου λέτε παιδιά... Να σταματήσουμε λίγο για το κάπνισμα και να μου πείτε ...μέχρι τώρα έχω βάλει να μιλήσει ο Μ., ο Β., ο Γ., ο Α., ο Γ., η Μ., την Ι. είχα σκοπό να βάλω, τον Κ., τον Σ. και μετά είχα σκοπό να βάλω την Η. Με ποια λογική επέλεξα αυτούς τους μαθητές και μαθήτριες; Υπήρχε κάποιο κριτήριο για να τους επιλέξω; Θέλω να ακούσω τη γνώμη σας για να δω κατά πόσο είστε σε θέση να καταλάβετε τι συμβαίνει πραγματικά μέσα στην τάξη σας, πέρα από το θέμα που εξετάζουμε: το κάπνισμα. Γιατί έγινε η επιλογή αυτών των μαθητών;

Γιάννης – Γιατί σε κάθε μάθημα τα ίδια παιδιά μιλάνε και αυτά τα παιδιά που βάλατε τώρα δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου και έτσι...

Τασία – ...και είναι μια ευκαιρία για να πουν.

Τι μπορεί να δείχνει μια τέτοια συμπεριφορά συγκεκριμένων παιδιών; Η Δημοκρατία δεν είναι και τόσο εν τάξει καθώς η ανάγκη για αποδοχή της «ανωτερότητάς» τους από την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους τους οδηγεί σε επίδειξη των δικών τους γνώσεων και, ακολούθως, στην περιφρόνηση των συμμαθητών/τριών τους.

Μάλιστα, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες πόσο συχνά μπορεί να συμβαίνει αυτό και πόσο πολύ μπορεί να επηρεάζει τις συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών τους ανέλαβαν εθελοντικά να καταγράφουν σε ημερολόγιο για το χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων τα περιστατικά εκείνα που δημιουργούσαν πρόβλημα. Με την εμπλοκή αυτή αυξήθηκε η κυριότητα (ownership) των μαθητών/τριών στην παρατήρηση της διδασκαλίας και αναπτύχθηκε το αίσθημα της υπευθυνότητας απέναντι στην ομάδα. Ενδεικτικά:

«Σήμερα μίλησε για τα πεινασμένα παιδιά της Αφρικής η Μαρίζα και ενώ μιλούσε τη διέκοψαν τρεις φορές ο Γιώργος για να διαβάσει την εργασία του, ο Νικόλας

για να διαφωνήσει με κάτι και η Λίνα για να ρωτήσει πότε θα πάμε ημερήσια (εκδρομή). Κάποια παιδιά κάνανε φασαρία την ώρα που έλεγε η Μαρίζα και η Ελένη τους φώναζε να σταματήσουν και τότε σταμάτησαν».

«Ο Κώστας μίλησε 12 φορές και όταν εσείς βάλατε τη Νίνα φώναζε κυρία, κυρία γιατί πάλι ήθελε να πει», «σήμερα μίλησαν δύο μαθητές που μιλάνε σπάνια, τον έναν τον άφησαν να μιλήσει, τον άλλον τον διέκοπταν αλλά τελικά εσείς τον βοηθήσατε».

«όταν κάποιος θέλει χρόνο για να μιλήσει, θέλει χρόνο να σκεφτεί και να πει, φωνάζουμε και δεν τον αφήνουμε γιατί δεν μπορούμε να περιμένουμε και αυτό τον δυσκολεύει πιο πολύ και τα ξεχνάει».

iv. Η βαθμοθηρική στάση ως πλαίσιο διαμόρφωσης ταυτοτήτων ατομικισμού

Ένα άλλο εμπόδιο για τη συνεργασία είναι η προσδοκία των μαθητών/τριών για την κατάκτηση πολύ υψηλών βαθμών. Η βαθμοθηρία είναι μια καλά εμπεδωμένη κατάσταση που βρίσκει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους να παρεμποδίζει την σκέψη και την έκφραση των μαθητών/τριών. Η αγωνία των μαθητών/τριών για τον βαθμό τους στερεί συχνά τη δυνατότητα να μάθουν, να κρίνουν, να συνεργαστούν αλλά και να αυτονομηθούν στη μάθησή τους, να απελευθερωθούν από την βοήθεια της οικογένειας. Πολλοί/ές καλοί/ές μαθητές/τριες δεν γίνονται αυτόνομοι/ες μαθησιακά γιατί δεν τους επιτρέπει η απειλή ενός μέτριου βαθμού.

Η βαθμοθηρική στάση αναδεικνύεται από την προτίμησή τους στις παγιωμένες γραπτές εργασίες –αυτές που ακολουθούν τα κείμενα του σχολικού βιβλίου- και στον καθιερωμένο τρόπο αξιολόγησης και συνοδεύεται από την αντίσταση στην όποια διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ανάγκη για αποδοχή της «ανωτερότητάς» τους από την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους («πώς θα με βοηθήσει εμένα αυτό το μοντέλο διδασκαλίας όταν στην αξιολόγηση δεν μου βάζεις έναν βαθμό;»).

Ο διάλογος που ακολουθεί έγινε ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και σε ένα μαθητή που ο ΜΟ της βαθμολογίας του στον έλεγχο του α' τετραμήνου ήταν 20. Η εργασία που δόθηκε για το σπίτι ήταν: «Να δω μια παράσταση Καραγκιόζη και να αφηγηθώ το περιεχόμενό της σε 15 γραμμές». Οι προφορικές διευκρινίσεις συμπλήρωναν: «Το επόμενο μάθημα θα είναι ένα μάθημα δικών σας παρουσιάσεων. Θα διαβάσετε τις ιστορίες του Καραγκιόζη στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς σας. Στο τέλος θα είναι σαν να έχετε δει πολλές παραστάσεις ο καθένας, η καθεμία σας».

Μαθητής – Δεν θέλετε γενικά το περιεχόμενο του Καραγκιόζη αλλά μια παράσταση;

Εκπαιδευτικός-Ναι μια παράσταση, όποια θέλετε.

Μαθητής -Μα τι να γράψουμε, δηλαδή;

Εκπαιδευτικός--Ποιος πήγε, πού πήγε, τι έκανε...

Μαθητής -Μα πώς να τα γράψουμε αυτά;

Εκπαιδευτικός - Μπορείς να τα γράψεις με τη σειρά που έγιναν: τι έγινε στην αρχή, τι στη μέση της παράστασης, ποιο ήταν το τέλος. Έχετε ξαναγράψει τέτοιες εργασίες στην ενότητα αφήγηση.

Μαθητής – Δηλ. να γράψουμε τι κάνουν;

Εκπαιδευτικός- Ναι όπως το είπες: τι κάνουν οι ήρωες.

Μαθητής - Μα τι κάνουν ή τι συμβαίνει;

Εκπαιδευτικός— Και τα δυο να τα γράψεις.

Μαθητής – Πόσες γραμμές να γράψω;

Εκπαιδευτικός– Γύρω στις 15.

Μαθητής – Δηλαδή πρώτα να γράψουμε π.χ. «θα σας παρουσιάσω ...όχι θα σας παρουσιάσω, θα πω για μια παράσταση Καραγκιόζη»;

Εκπαιδευτικός- Ναι, όπως θέλεις ξεκίνα.

Εδώ αναδεικνύεται είναι η αμηχανία του άριστου μαθητή μπροστά στον κίνδυνο ενός χαμηλού βαθμού, ο φόβος του μπροστά στον κίνδυνο αποδόμησης της αριστείας του. Οι πολλές διευκρινιστικές ερωτήσεις δείχνουν τον φόβο του μπροστά στον κίνδυνο να αποτύχει να αφηγηθεί μόνος του ένα απλό παραμυθάκι για το οποίο δεν μπορεί να βρει κάποια ενδεικτική απάντηση έτοιμη, μια που η συγκεκριμένη άσκηση δεν περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες έχουν ανάγκη να παίρνουν μόνο άριστους βαθμούς κάνοντας τυποποιημένες εργασίες ενώ κάθε διαφοροποίηση από αυτό φαίνεται απειλητική για την ταυτότητα του/της άριστου/ης μαθητή/τριας.

ν. Ο ατομικισμός των προπετών εξοβελίζει τα παιδιά που εμφανίζουν κάποια δειλία

Στο πλαίσιο των ομαδικών εργασιών που γίνονται στην τάξη συμφωνήθηκε μεταξύ των μαθητών/τριών στους/στις μαθητές/τριες να συμπεριλαμβάνουν, να καταγράφουν στις απαντήσεις τους (στα φύλλα εργασίας) και τη μειοψηφούσα άποψη, την παρεκκλίνουσα, τη διαφορετική ακόμα και την ιδιόλεκτο που παρεκκλίνει από τη σχολική νόρμα χωρίς να γίνονται «διορθώσεις» σε αυτούς/ές που διαφοροποιούνται. Η συμπερίληψη αυτή στηρίζεται στο επιχείρημα ότι η διαφορετικότητα βρίσκεται εντός της σχολικής τάξης και της καθημερινότητάς μας και όχι σε άλλους τόπους και χρόνους. Δημιουργήθηκε η αισιόδοξη προοπτική να εθιστούν οι μαθητές/τριες στην αποδοχή της διαφορετικότητας εντός τάξης ώστε να γίνουν ικανοί να αποδεχτούν την διαφορετικότητα

και έξω από αυτήν, εντός της κοινωνίας. Έτσι η δημοκρατία θα ορίζεται όχι μόνο με το ποσοτικό κριτήριο της πλειοψηφίας, την συναίνεση (που κάποιες φορές μπορεί να εκβιάζεται) αλλά και από το ποιοτικό κριτήριο της αποδοχής και του σεβασμού στον/στην διαφορετικό/ή που έχει δικαίωμα να μιλάει χαμηλόφωνα, να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να σκεφτεί, να διατυπώνει δικές του/της σκέψεις.

Ακολουθεί ένα απόσπασμα από την ηχογραφημένη διδασκαλία που στηρίχτηκε στις Μυθολογίες του Ρολάν Μπαρτ και συγκεκριμένα σ' ένα σύνολο εικόνων που παρουσιάζονταν στα φύλλα εργασίας ως αντιθετικά ζεύγη υπογραμμίζοντας τις διαβίαιες αντιθέσεις μεταξύ των ανθρώπων που γεννήθηκαν και ζουν σε χώρες της Δύσης μέσα σε πλούσια περιβάλλοντα και σε εκείνους που προσπαθούν να επιβιώσουν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας σε αναπτυσσόμενες χώρες. Πρωταγωνίστρια στον διάλογο αυτό είναι η Αλεξάνδρα η οποία συνηθίζει να μένει σιωπηλή, δεν παίρνει εύκολα τον λόγο μέσα στην τάξη και χρειάζεται χρόνο για να σκεφτεί και να μιλήσει. Η Αλεξάνδρα έχει επιλέξει να κάθεται σ' ένα από τα τελευταία θρανία της τάξης της προκειμένου να βρίσκεται μακριά από την έδρα, από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να αποφύγει την εξουσία τους. Αυτή την πρακτική την ονομάζει ο Shor (1996) "Siberian Syndrome" και αποτελεί μια κοινωνικά κατασκευασμένη αντίδραση των μαθητών/τριών στις άνισες σχέσεις εξουσίας και στη σχολική πειθαρχία (Shor, 1996, σ. 14).

Εκπαιδευτικός - Αλεξάνδρα, θα ήθελες να μας πεις τι βλέπεις στις φωτογραφίες που εικονίζονται τα δύο μωρά;

Αλεξάνδρα -....

Νίκος – Να πω; (σηκώνοντας το χέρι)

Γιώργος - Εγώ νομίζω ότι το λευκό μωρό...

Εκπαιδευτικός – Δεν σε ρώτησα εσένα! Αλεξάνδρα θέλεις να παρατηρήσουμε μαζί τα μωρά;

Στέλιος – Το φτωχό ή το πλούσιο;

Εκπαιδευτικός – Στέλιο περίμενε λίγο... Αλεξάνδρα να πούμε, για ποιο από τα δύο θέλεις να μιλήσουμε;

Μαρία – Κυρία πώς είναι έτσι το σπίτι του ...να πω; Ο χώρος που ζει;

Εκπαιδευτικός – Αλεξάνδρα εσένα πώς σου φαίνεται το δωμάτιο του παιδιού στη δεξιά φωτογραφία;

Αλεξάνδρα – (ψιθυριστά) Δεν έχει.

Στο παραπάνω παράδειγμα είναι εμφανής ο εξοστρακισμός της μαθήτριας που παρουσιάζει μια μαθησιακή συμπεριφορά διαφορετική από αυτή που έχει καθιερώσει η σχολική νόρμα (το παραπρόγραμμα/hidden curriculum) της προπέτειας και των συχνών διακοπών. Η απόρριψη της μαθήτριας από τους/τις συμμαθητές/τριές της θα την οδηγήσει σε ακόμα πιο μοναχικά μονοπάτια αν δεν υπάρξουν αντισταθμιστικές παρεμβάσεις από τον/την εκπαιδευτικό.

Συμπέρασμα

Η συνεργασία των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη αποτελεί το ζητούμενο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου η προσέγγιση αυτή να αποτελέσει μια βιωματική εμπειρία προσθήκης και συμπερίληψης στη θέση της εγωιστικής συμπεριφοράς, της αφαίρεσης και του εξοστρακισμού κάποιων μαθητών/τριών (Σφακιανάκη, 2020). Η καταστρατήγηση των αρχών της ισηγορίας και ισοτιμίας εξοβελίζει τους/τις αδύναμους/ες μαθητές/τριες και χρειάζεται ιδιαίτερη επιμονή και συνέπεια στην εφαρμογή τους προκειμένου να γίνουν σεβαστές όλες οι φωνές και να δοθεί το βήμα και στις μειοψηφίες. Μια τέτοια στάση σεβασμού, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης βάζει τις βάσεις για τη δημιουργία δημοκρατικών συνειδήσεων. Η ανάγκη για συνοικοδόμηση νοημάτων και ταυτοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη της συνεργασίας και απομάκρυνση του ατομικισμού προκειμένου να μπου οι βάσεις για ένα σχολείο ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλεγγύης το οποίο θα οδηγεί σε μια δημοκρατική κοινωνία ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλεγγύης.

Αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Ανακτήθηκε στις 20/01/19 από <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Ed.), *The Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), pp. 120-123. ISSN 0952-8229
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York, NY: Norton.

- Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996). *When students have power. Negotiating authority in a critical pedagogy*. The University of Chicago Press.
- Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο μέσα από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Παν/μιο Κρήτης.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις: Κέδρος.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Ο αποτελεσματικός διευθυντής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
Η αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας**

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

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολική αποτελεσματικότητα προσδιορίζεται από ένα σύνολο κρίσιμων παραγόντων, οι οποίοι αναφέρονται στη μορφή ηγεσίας που ασκείται, στην ποιότητα του σχολικού κλίματος, στις σχέσεις του σχολείου με το περιβάλλον και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας υποδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης σύγχρονων τρόπων διοίκησης και την ανάδειξη του διευθυντή του σχολείου σε μια ηγετική φυσιογνωμία. Ο σύγχρονος διευθυντής-ηγέτης, θα πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο τη μετατροπή του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης, με συνδιαμορφωτές του οράματος τους εκπαιδευτικούς, κάτω από ένα κλίμα συνεργασίας και σεβασμού, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, σχολική αποτελεσματικότητα, διευθυντής, διοίκηση

The Effective Director in Secondary Education. The Efficiency of the School Unit

Summary

The aim of this study is to investigate the role of the Principal in the effective operation of a secondary school unit. School effectiveness is determined by a set of critical factors, which refer to the form of leadership exercised, the quality of the school climate, the school's relationship with the environment and teachers' expectations. The study of the international literature indicates the need to adopt modern ways of administration and the emergence of the school principal in a leading physiognomy. The modern leader-leader should have as his primary goal the transformation of the school into a learning organization, with co-creators of the vision the teachers, under a climate of cooperation and respect, taking initiatives and participating in decision-making.

Keywords: Leadership, school effectiveness, "principal, administration

Εισαγωγή

Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που αφορούν τη σύγχρονη εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα. Η έννοια της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων συνδέεται συχνά με την έννοια της ποιότητας, καθώς οι δύο έννοιες χαρακτηρίζονται από μία δυναμική και αμφίδρομη σχέση, όπου η ποιότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας, ενώ λειτουργούν συνδυαστικά χωρίς να επικαλύπτονται. Η

αποτελεσματικότητα στην σύγχρονη εκπαίδευση συνδέεται με την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της, ενώ η ποιότητα σχετίζεται με την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, το βαθμό επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και το επίπεδο ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαβουράκη και συν, 2008). Δεδομένου δε, ότι οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν κινητήριο δύναμη ανάπτυξης και προόδου των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών, η ενίσχυση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί προτεραιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική ατζέντα (Πασιαρδής, 2015). Η ηγεσία και ο τρόπος που αυτή ασκείται, είναι κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools) αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και επεκτάθηκε στη Μεγάλη Βρετανία στα τέλη της δεκαετίας του 70 και τις αρχές της δεκαετίας του 80 (Θωμά, 2010).

Το έναυσμα για την ανάπτυξη του κινήματος προέκυψε ύστερα από έρευνες που είχαν ως στόχο να μελετήσουν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εστιάζοντας στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή τους. Μέσα από τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι ενώ οι ατομικές δεξιότητες και το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων, εντούτοις, επιτυγχάνονταν διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικής προόδου σε σχολεία με παρόμοιο κοινωνικό προφίλ (Sammons et al, 1995).

Η σχολική αποτελεσματικότητα κατά τον Wrigley (2003), επιβάλλει την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, την υπευθυνότητα, και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Με βάση δε, το ενοποιημένο μοντέλο, δίνεται έμφαση τόσο στην ποιότητα των διαδικασιών όσο και στα αποτελέσματα του σχολείου, εξετάζοντας διάφορες διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, όπως οι επιδόσεις των μαθητών, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή των γονέων και η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον (Πασιαρδής 2015).

Παράγοντες αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας

Τα τελευταία χρόνια έχουν λάβει χώρα αρκετές έρευνες σε σχέση με την ανάδειξη των παραγόντων που συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, με κοινό εύρημα ότι η σχολική αποτελεσματικότητα καθοδηγείται από τέσσερις σημαντικές παραδοχές: α) όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες, β) η σχολική αποτελεσματικότητα έγκειται στη δίκαιη κατανομή των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, (γ) τα αποτελεσματικά σχολεία αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα και δεν την επιρρίπτουν στους

μαθητές και δ) η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τη συνέπεια των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο σχολείο (Wyatt, 1996).

Προς την ίδια κατεύθυνση οι Stoll et al (2006) προσδιόρισαν τέσσερις διαστάσεις που πρέπει να διερευνηθούν, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου: α) ο βαθμός προώθησης της προόδου για όλους τους μαθητές πέρα από το αναμενόμενο, β) η εξασφάλιση ότι κάθε μαθητής επιτυγχάνει το υψηλότερο δυνατό επίπεδο επίδοσης, γ) ο βαθμός ενίσχυσης όλων των πτυχών των επιδόσεων και της ανάπτυξης των μαθητών και δ) η συνεχής βελτίωση.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι σημαντικότεροι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους:

Ηγεσία: Η ηγεσία αναφέρεται στο ρόλο που παίζει ο διευθυντής, το στυλ διοίκησης που ακολουθεί και τη σχέση του με τα οράματα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου που διευθύνει (Θεοφιλίδης, 2012).

Κοινά οράματα και στόχοι: Τα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά όταν το προσωπικό τους μοιράζεται κοινά οράματα, στόχους και αξίες, όταν συνεργάζονται και όταν μετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Μαθησιακό περιβάλλον: Ένα σχολείο το οποίο είναι οργανωμένο και οι μαθητές του έχουν αυτοέλεγχο είναι πολύ πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικό σε σχέση με ένα σχολείο στο οποίο δεν υπάρχουν όρια και κανόνες. Οι Reynolds & Creemers (1990) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου αφορούν στην οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία διαμορφώνει ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο.

Ελκυστικό περιβάλλον εργασίας: Η διατήρηση ενός σχολείου σε καλή κατάσταση έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά και στις επιδόσεις των μαθητών του.

Επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση: Είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές ενός σχολείου η επικέντρωση στην ποιοτική μάθηση. Χρειάζεται σωστή κατανομή του χρόνου σε ποικίλες δραστηριότητες, παροχή ευκαιριών ανταλλαγής απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών (Καψάλης, 2005).

Σκοποθετική διδασκαλία: Αναφέρεται στην επαρκή προετοιμασία του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδακτική ύλη, τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων τη συνάφεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, την επαρκώς δομημένη εκπαιδευτική ύλη και την υιοθέτηση ποικίλων στρατηγικών μάθησης.

Υψηλές προσδοκίες: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει τους μαθητές του για το τι προσδοκά από αυτούς και να θέτουν από κοινού τους στόχους. Σημαντικό ρόλο,

επίσης, διαδραματίζει και η συνεργασία με τους γονείς για την στοχοθέτηση σχετικά με τις επιδόσεις του μαθητή.

Θετική ενίσχυση: Σχετίζεται τόσο με την άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών, όσο και με την ενίσχυση για την τήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη. Η πειθαρχία ωστόσο, δεν πρέπει να αναφέρεται αποκλειστικά στους κανόνες, αλλά κυρίως στην έννοια του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν» στην ομάδα της τάξης και γενικότερα του σχολείου.

Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών: Σημαντικό ρόλο παίζει η αξιολόγηση των επίδοσης των μαθητών, η παρακολούθηση της προόδου τους και η συνεχής βελτίωση.

Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών: Οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην ενεργητική συμμετοχή στη σχολική ζωή, αλλά και υποχρέωση της ανάληψης του μεριδίου ευθύνης που τους αναλογεί σχετικά με την προσωπική τους μάθηση και τη διατήρηση του ήρεμου σχολικού κλίματος.

Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Το σχολείο αποτελεί μέρος ενός ανοιχτού συστήματος και ως τέτοιο θα πρέπει να επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, τις συχνές συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών και γενικότερα θα πρέπει να έχει το ρόλο του δίαυλου για επικοινωνία με την κοινωνία.

Λειτουργία του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού: Σημαντικός παράγοντας ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η διαρκής επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών του όσο και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η ανάπτυξη του προσωπικού και η στήριξη για νέες πρωτοβουλίες είναι καθοριστικές για την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής μονάδας, δεδομένου ότι έτσι δίνει αξία στα μέλη της και παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη για ανάπτυξη και υπευθυνότητα. Με αυτόν τον τρόπο ο οργανισμός γίνεται συνεχώς καλύτερος, δημιουργώντας ένα περιβάλλον εργασίας μέσω του οποίου τα μέλη αξιοποιούν όλες τις ικανότητές τους (Ζαβλανός, 2003). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός αποκτά πνεύμα αποτελεσματικότητας εάν είναι σταθερά προσανατολισμένος στις ευκαιρίες που του δίνονται, χωρίς να αγνοούνται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και όταν η διεύθυνση αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται μετατρέποντάς τις σε αποτελέσματα (Καμπουρίδης, 2002).

Ο ρόλος του διευθυντή

Ο ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος διοίκησης είναι καθοριστικός για την επιτυχή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (Leithwood & Levin, 2005), δεδομένου ότι η ποιότητα τόσο της διδασκαλίας, όσο και της μάθησης εξαρτάται από τον τρόπο άσκησης του έργου του διευθυντή (Dinham, 2005).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής, είναι εκείνος που εμπνέει ένα σαφές όραμα και μια ξεκάθαρη αίσθηση της αποστολής του σχολείου. Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, έχει μια σαφή εικόνα των δυνατών και αδύνατων σημείων του προσωπικού, γνωρίζοντας

παράλληλα πώς να αξιοποιήσει τα δυνατά σημεία και να μειώσει τις αδυναμίες ώστε να βοηθήσει στην καλύτερη δυνατή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω ενός συστηματικού προγράμματος παρακολούθησης και αξιολόγησης (Day & Harrison, 2007).

Σύμφωνα με τον Γεωργγιάννη (2008), η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Ο Πασιαρδής (2004), υποστηρίζει ότι αποτελεσματικός είναι ο διευθυντής που καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τη συλλογικότητα, ενδιαφέρεται για την συνεχή ανάπτυξη του προσωπικού της μονάδας του και μεριμνά για την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή. Ο ίδιος λειτουργεί ως πρότυπο, καλλιεργώντας κλίμα υψηλών προσδοκιών και αυξημένης απόδοσης, εμπνέοντας και παρακινώντας το προσωπικό και τους μαθητές, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, ενεργώντας ως μέντορας και συμβάλλοντας στη διαχείριση της αβεβαιότητας (Ζαβλανός, 2003).

Είναι λοιπόν σαφές ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες. Προκειμένου να ανταπεξέλθει σε αυτό το ρόλο ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες και χαρακτηριστικά. Αρχικά, θα πρέπει να κατέχει τεχνικές δεξιότητες, δηλαδή δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί διοικητικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα ικανότητες στη θέσπιση ρεαλιστικών στόχων και την αποτελεσματική καθοδήγηση υφιστάμενων. Επιπλέον, χρειάζεται να είναι προικισμένος με διαπροσωπικές δεξιότητες που έχουν σχέση με την ικανότητα ενός βασικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας, καθώς και νοητικές δεξιότητες ή δεξιότητες αφαιρετικής σκέψης και συνολικής θεώρησης που σχετίζονται με την ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει την οργάνωση ως σύνολο, ως σύστημα με αλληλεξαρτώμενες διοικητικές δραστηριότητες (Κωτσίκης, 2003). Από την άλλη, χρειάζεται να έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ευφυΐα, εγρήγορση, πρωτοτυπία, δημιουργικότητα, εντιμότητα, ειλικρίνεια, αμεροληψία, κοινωνικότητα, διπλωματία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να εμπνέει, να συντονίζει, να ασκεί εποπτεία και να έχει ψυχική ανθεκτικότητα ώστε να ανταπεξέρχεται σε πιεστικές καταστάσεις (Prytula, Noonan & Hellsten, 2013).

Η σχέση του διευθυντή με το εξωτερικό περιβάλλον και ιδιαίτερα με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχημένη λειτουργία της σχολικής του μονάδας. Όπως συγκεκριμένα αναφέρουν οι Leithwood et al. (2008), ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει ως στόχο τη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα προκειμένου να συνδέσει τη σχολική μονάδα με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. Η επιτυχία του διευθυντή έγκειται στην ικανότητά του να παρακινήσει τους άλλους να αναλάβουν δράση, δίνοντας κίνητρα για τη συμμετοχή γονέων και κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου με την πρόσκληση για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Στα αποτελεσματικά σχολεία οι γονείς νοούνται ως συνεργάτες και σεβαστοί εταίροι οι οποίοι στηρίζουν τη βασική

αποστολή του σχολείου, προσφέροντας τη βοήθειά τους και υποστηρίζοντας την εκπαίδευση των παιδιών τους (López et al, 2004).

Συμπεράσματα

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στην αλλαγή, τοποθετεί στο επίκεντρο την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας και την ανάγκη κατανόησης εκ μέρους των διευθυντών για το ρόλο τους στην επίτευξή της (Whitaker, 2003). Η σχολική αποτελεσματικότητα εμπεριέχει το σχολικό κλίμα, την ποιότητα της διδασκαλίας, την ισότητα και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης, την επικοινωνία, την παρακίνηση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση όλων των μαθητών, τις ευκαιρίες για καινοτομία και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Καραγιάννη, 2008).

Βιβλιογραφία

- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Διεθνές Συνέδριο, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008. Τόμος Ι. Πάτρα.
- Day, D.V., & Harrison, M.M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360-373.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Leithwood, K.A., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. DfES Publications.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- López Pérez S., Peón Manuel Montes, J., & Ordás José Vázquez, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning. *Journal of knowledge management*, 8(6), 93-104.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής Π., (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός (Τόμος 1)*. Αθήνα: Έλλην.
- Prytula, M., Noonan, B., & Hellsten, L. (2013). Toward Instructional Leadership: Principals' Perceptions of Large-Scale Assessment in Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Reynolds, D., & Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: A mission statement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 1-3.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Wrigley, T. (2003). Is school effectiveness anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112.
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse. *Issues in Educational Research*, 6(1), 79-112.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: *A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Το στυλ ηγεσίας και η επίδρασή του στην οργάνωση των Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων: Μελέτη περίπτωσης του ΓΕΛ Βυρώνειας Σερρών

Στάμος Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed. & M.Sc., st.theodor@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη λειτουργία ενός οργανισμού. Η επίδρασή της έχει μελετηθεί ερευνητικά σε σχέση με την καινοτομία που αναπτύσσεται σε ένα σχολείο, ωστόσο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση ηγεσίας και Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων (ΠΠΘ), τα οποία αποτελούν μέρος των Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Επομένως, δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό επηρεάζει ή και καθορίζει την εμπλοκή των μαθητών σε πολιτιστικά θέματα. Για τη μελέτη του ζητήματος αυτού επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) Βυρώνειας Σερρών, καθώς οι επιδόσεις του στον τομέα του πολιτισμού είναι ξεχωριστές, δεδομένου ότι τα τελευταία 20 περίπου χρόνια έχει διοργανώσει περίπου 40 θεατρικές παραστάσεις μόνο με μαθητές του συγκεκριμένου Λυκείου. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την ενασχόληση των μαθητών με τα ΠΠΘ.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων, ΓΕΛ Βυρώνειας

Η έννοια της ηγεσίας και τα βασικά στυλ ηγεσίας

Η ηγεσία είναι ένας τομέας που αποτελεί αντικείμενο ερευνητικής διαδικασίας εδώ και αρκετές δεκαετίες. Οι ερευνητές, προκειμένου να μελετήσουν το φαινόμενο διεξοδικά, εστιάζουν κάθε φορά σε διαφορετικές πτυχές της ηγεσίας. Έτσι, άλλες φορές εξετάστηκαν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ηγέτη, άλλες ερευνητικές ομάδες ασχολήθηκαν με τη συμπεριφορά του ηγέτη σε σχέση με τους ανθρώπους που ήταν γύρω του, ενώ άλλοι ερευνητές μελέτησαν το φαινόμενο της ηγεσίας σε σχέση με το εκάστοτε περιβάλλον. Όλοι οι μελετητές κατέληξαν σε κάποια μοντέλα, σε συμπεράσματα, δηλαδή, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι μάλλον δεν προκύπτει μια θεωρία, η οποία αφορά μια αποτελεσματική μορφή ηγεσίας για όλες τις περιστάσεις.

Η ηγεσία αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας και αποτελεσματικότητας, όπως αποδεικνύεται από πολλές έρευνες (Καραγιάννης, 2014· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2003). Για την προσέγγιση του όρου «ηγεσία» υπάρχουν αρκετές δυσκολίες, οι οποίες μάλλον οφείλονται στις διαφορετικές θεωρήσεις, βάσει των οποίων εξετάζεται ο συγκεκριμένος όρος. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού μιας μικρής ή μεγάλης, ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να προσφέρουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών, όταν προσπαθεί κάποιος να επηρεάσει τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, φαίνεται ότι ο όρος περιλαμβάνει τον ηγέτη (leader), τους οπαδούς (followers), το έργο

(task) του ηγέτη και το περιβάλλον (situation) μέσα στο οποίο δρα (Καραγιάννης, 2014).

Το στυλ ηγεσίας αποτελεί έναν άξονα έρευνας αναφορικά με το φαινόμενο της ηγεσίας. Σχετίζεται με τα μοτίβα που παρουσιάζει η προσωπικότητα ενός ηγέτη, στη συμπεριφορά και στις στάσεις που υιοθετεί, στην προσπάθειά του να καθοδηγήσει το προσωπικό που έχει στη διάθεσή του, για να επιτευχθούν στόχοι που έχουν τεθεί (Νικολαΐδου, 2012). Σε γενικές γραμμές η έρευνα αφορά την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριφορά των διευθυντών τους στις διαπροσωπικές σχέσεις του οργανισμού, στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και γενικότερα στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Στηριζόμενοι σε αυτά τα αποτελέσματα οι ερευνητές εντόπισαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας:

- Το *αυταρχικό*, κατά το οποίο ο ηγέτης αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα στη λήψη αποφάσεων. Δίνει διαταγές χωρίς να δικαιολογεί τις πράξεις του, είναι δογματικός, περιορίζει την πρωτοβουλία.
- Το *δημοκρατικό*, όπου κυριαρχεί η συνεργασία στη λήψη των αποφάσεων, υπάρχει ενθάρρυνση για συζήτηση, καθώς και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ του προσωπικού, το οποίο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.
- Το *φιλελεύθερο* ή *χαλαρό* (laissez-faire), κατά το οποίο ο ηγέτης μεταβιβάζει όλη του την εξουσία στο ίδιο το προσωπικό, το οποίο έχει απόλυτη ελευθερία στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν τον οργανισμό (Δαράκη, 2007· Κατσαρός, 2008· Νικολαΐδου, 2012· Σαΐτης, 2008).

Πολιτιστικά Προγράμματα και σχολείο - Χαρακτηριστικά

Ο πολιτισμός με τη μορφή Σχολικών Δραστηριοτήτων απαντάται στην ελληνική εκπαίδευση τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες. Το 2008 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) εκπονούν έρευνα με θέμα «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στη μελέτη αυτή επιχειρείται για πρώτη φορά από τον αρμόδιο κρατικό φορέα μια αξιολόγηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες της Αγωγής Υγείας, των Πολιτιστικών Θεμάτων και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2008). Έκτοτε εκπονήθηκαν και άλλες έρευνες που αφορούν την αποδοχή ή όχι γενικότερα των Προγραμμάτων αυτών. Ωστόσο, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι υπάρχει ελλιπής ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα αποκλειστικά των ΠΠΘ (Στάμος, 2020).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων αυτών θα μπορούσε να επισημάνει κανείς ότι, όπως όλα τα Καινοτόμα Προγράμματα, έχουν προαιρετικό χαρακτήρα, με αρκετά ευρεία θεματολογία (θεατρικό, μουσικό/χορευτικό, εικαστικό εργαστήριο, μαθητικός τύπος, λέσχη φωτογραφίας, θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπικής ιστορίας και μυθολογίας, κοινωνικά, λαογραφικά κ.ά.). Στα Προγράμματα αυτά

υιοθετούνται μέθοδοι βιωματικής, αποκαλυπτικής αλλά και συνεργατικής μάθησης, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά, συμμετέχοντας σε ομάδες, όπως είναι αποδεκτό σύμφωνα με τις μαθητοκεντρικές μεθόδους (ΠΙ, 2012). Χαρακτηριστικό ακόμη των Προγραμμάτων αυτών είναι η επιδίωξή τους να λειτουργήσουν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία (Βαλκάνος, Βοζίκας, & Κουτσούγερας, 2012· ΠΙ, 2012) επιζητώντας την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και της τοπικής κοινωνίας, τόσο κατά την εφαρμογή των Προγραμμάτων αυτών όσο και κατά την παρουσίασή τους (Εγκύκλιος [137053/ΓΔ4/09-10-2020](#)).

Παραστάσεις θεατρικής ομάδας ΓΕΛ Βυρώνειας

Το ΓΕΛ Βυρώνειας ιδρύθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Βρίσκεται σε μια περιοχή αρκετά φτωχή, που στηρίζεται κυρίως στη γεωργία και την κτηνοτροφία, και παραμεθόρια, καθώς απέχει από τη Βουλγαρία 15 χιλιόμετρα περίπου. Επιπλέον, απέχει από το Σιδηρόκαστρο, μια κωμόπολη του Δήμου Σιντικής, 15 χιλιόμετρα, και από τις Σέρρες 40 χιλιόμετρα περίπου.

Η επαφή των κατοίκων του χωριού και γενικότερα του Δήμου με πολιτιστικά δρώμενα είναι περιορισμένη. Οι μοναδικές πολιτιστικές εκδηλώσεις που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν, και ταυτόχρονα τυγχάνουν της αποδοχής των κατοίκων, είναι τα πανηγύρια, όπου συμμετέχουν οι πολιτιστικοί σύλλογοι της περιοχής με μουσικοχορευτικά δρώμενα. Η παρακολούθηση συναυλιών, εκθέσεων ή ακόμα και κινηματογράφου είναι αρκετά δύσκολη έως απαγορευτική, καθώς απαιτείται η μετακίνηση είτε προς τις Σέρρες είτε προς τη Θεσσαλονίκη, που απέχει πάνω από 100 χιλιόμετρα.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό αποτελούν κάτι σαν όαση οι θεατρικές παραστάσεις που οργανώνονται κάθε χρόνο από το ΓΕΛ Βυρώνειας. Συγκεκριμένα, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, στο πλαίσιο των ΠΠΘ, ο φιλόλογος κ. Ανέστης Ακριτίδης αναλαμβάνει τη συγγραφή, την προετοιμασία και την παρουσίαση δύο θεατρικών έργων κατά σχολικό έτος. Ένα αναφέρεται στη γιορτή της 17^{ης} Νοέμβρη και το άλλο στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου. Το τελευταίο είθισται να ανεβαίνει σε αμφιθέατρο του Δήμου, με τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν όσοι το επιθυμούν, σε δύο παραστάσεις ανήμερα της 25^{ης} Μαρτίου.

Το σημείο που αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα είναι ότι οι υποκριτές των θεατρικών έργων είναι μαθητές αποκλειστικά του ΓΕΛ Βυρώνειας. Επιπλέον, όλες τις εργασίες που απαιτούνται για να ανέβει μια παράσταση, όπως σκηνικά, μουσική, μακιγιάζ, κομμώσεις, τεχνολογική υποστήριξη κ.ά., τις αναλαμβάνουν οι ίδιοι μαθητές-υποκριτές ή άλλοι μαθητές του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό η πλειοψηφία του δυναμικού του σχολείου συμμετέχει με τον δικό της τρόπο στο ανέβασμα του θεατρικού έργου. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, το γεγονός ότι οι γονείς και οι κάτοικοι της Βυρώνειας και των όμορων χωριών προσμένουν με ιδιαίτερη ανυπομονησία αυτήν την εκδήλωση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το στυλ ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών σε ΠΠΘ. Ειδικότερα, εξετάζεται κατά πόσο ο τρόπος που ασκείται η διοίκηση σε έναν συγκεκριμένο δημόσιο εκπαιδευτικό οργανισμό, το ΓΕΛ Βυρώνειας, επηρεάζει τη διάθεση του μαθητή να ασχοληθεί με ζητήματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο επηρεάζει το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ΠΠΘ;
2. Κατά πόσο επηρεάζει το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τη συμμετοχή των μαθητών στα ΠΠΘ;
3. Ποια είναι τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των μαθητών στα ΠΠΘ;
4. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να ενισχυθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα ΠΠΘ;

Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός της ποιοτικής και της ποσοτικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, τη συμπλήρωση του οποίου διαχειρίστηκε ο ίδιος ο ερωτώμενος (self-administered questionnaire). Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις. Οι 12 πρώτες προέρχονται –με ελάχιστες προσαρμογές– από τη διδακτορική διατριβή του Κατσαρού (2006) «Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή – Σύγχρονο Ηγέτη». Στόχος αυτών των ερωτήσεων ήταν να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στο ερωτηματολόγιο προστέθηκαν και 4 ακόμη ερωτήσεις. Στόχος αυτών ήταν να προσαρμοστεί το ερωτηματολόγιο στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 13 και 14 αφορούν τη διερεύνηση της στάσης του διευθυντή του ΓΕΛ Βυρώνειας σχετικά με τα ΠΠΘ του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις 15 και 16 είναι ανοιχτού τύπου και αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αφενός, για τις ωφέλειες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στα συγκεκριμένα πολιτιστικά προγράμματα και, αφετέρου, για τις προτάσεις ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών.

Για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε επίσης ερωτηματολόγιο. Αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Οι 8 πρώτες είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τη στάση του διευθυντή απέναντι στα ΠΠΘ, στα οποία οι ίδιοι συμμετείχαν. Τέλος, οι ερωτήσεις 9 και 10 ήταν ανοιχτού τύπου και

διερευνούσαν τα ίδια ακριβώς ζητήματα που αφορούσαν οι ερωτήσεις 15 και 16 του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις ωφέλειες των μαθητών και τις προτάσεις τους για την ενίσχυση της συμμετοχής τους στα ΠΠΘ. Απώτερος στόχος ήταν να συγκριθεί η οπτική γωνία των εκπαιδευτικών με αυτή των μαθητών όσον αφορά τα εξεταζόμενα ζητήματα.

Για κάθε ερώτηση κλειστού τύπου ο ερωτώμενος (εκπαιδευτικός και μαθητής) είχε τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα στις παρακάτω τέσσερις επιλογές: «δεν συμφωνώ **καθόλου**», «συμφωνώ **λίγο**», «συμφωνώ **αρκετά**», «συμφωνώ **απόλυτα**».

Δείγμα και χρόνος συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί που είτε υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2019-2020 στο ΓΕΛ Βυρώνειας είτε είχαν υπηρετήσει στο παρελθόν. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα μικρό σχολείο με 6 μόνο οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών, ο συγκεκριμένος αριθμός των συμμετεχόντων κρίνεται ικανοποιητικός. Ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 43. Από αυτούς οι 25 φοιτούσαν τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο στο ΓΕΛ Βυρώνειας και είναι όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν έστω και μία φορά σε θεατρική παράσταση του σχολείου, ενώ οι 18 έχουν αποφοιτήσει από το συγκεκριμένο σχολείο τα προηγούμενα σχολικά έτη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Δεκέμβριο 2019 και τον Ιανουάριο 2020.

Ανάλυση δεδομένων και περιορισμοί της έρευνας

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η αρίθμηση τους και η κωδικογράφηση των απαντήσεών τους. Εξαιτίας του μικρού δείγματος της έρευνας, η οποία αποτελεί μελέτη περίπτωσης, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται αφορούν μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή

Ο Πίνακας 1 αποτυπώνει τόσο τον αριθμό (N) των απαντήσεων των υποκειμένων στην έρευνα σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου όσο και την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεών τους.

Ο Διευθυντής – Σύγχρονος Ηγέτης:	Καθό- λου N %	Λίγο N %	Αρκετά N %	Απόλυτα N %
1. Επιβάλλει τις αποφάσεις της διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.	9 50	3 16,7	6 33,3	- -
2. Έχει σαφείς στόχους και τους επιδιώκει με συνέπεια και σύστημα.	2 11,1	2 11,1	10 55,6	4 22,2

3. Λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και δίνει εντολές για την υλοποίησή τους.	11 61,1	4 22,2	3 16,3	- -
4. Επικεντρώνει τη δράση του στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του.	12 66,7	4 22,2	1 5,6	1 5,6
5. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.	- -	3 16,7	2 11,1	13 72,2
6. Λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και προσπαθεί να πείσει για την ορθότητά τους.	13 72,2	3 16,3	2 11,1	- -
7. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ του ιδίου και των συναδέλφων του.	- -	1 5,6	2 11,1	15 83,3
8. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα της σχολικής μονάδας.	1 5,6	1 5,6	3 16,7	13 72,2
9. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την υπερπήδηση εμποδίων που θέτει η αυστηρή τήρηση του νόμου.	- -	1 5,6	8 44,4	9 50
10. Είναι αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τους γονείς και την τοπική κοινωνία.	- -	- -	13 72,2	5 27,8
11. Αναθέτει τις ευθύνες του και τον ηγετικό του ρόλο στους υφισταμένους του.	9 50	4 22,2	4 22,2	1 5,6
12. Προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα.	- -	- -	14 77,8	4 22,2
13. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τα Πολιτιστικά Προγράμματα.	1 5,6	1 5,6	10 55,6	6 33,3
14. Έχει θετική γνώμη για τα Πολιτιστικά Προγράμματα που οργανώνει το σχολείο.	- -	1 5,6	5 27,8	12 66,7

Πίνακας 1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία του διευθυντή

Από την προσεχτική μελέτη των απαντήσεων σε κάθε πρόταση, συνάγονται οι παρακάτω σκέψεις:

- Ένας στους δύο από τους ερωτηθέντες θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν επιβάλλει τις απόψεις της διοίκησης στη σχολική μονάδα (Πρόταση 1).

- Το 78% περίπου των συμμετεχόντων στην έρευνα πιστεύει ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη των στόχων (Πρόταση 2).

- Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (83%) θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν υιοθετεί το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Πρόταση 3).
- Το 90% περίπου των ερωτηθέντων έχει τη γνώμη ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής δεν αρκείται σε γραφειοκρατικού τύπου εκτέλεση των καθηκόντων του (Πρόταση 4).
- Το 83% περίπου των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή συνάδει με το δημοκρατικό – συμμετοχικό στυλ (Πρόταση 5).
- Το 89% περίπου των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το αυταρχικό στυλ ηγεσίας δεν παρατηρείται στον διευθυντή του ΓΕΛ Βυρώνειας (Πρόταση 6).
- Το 94% των εκπαιδευτικών έχει την πεποίθηση ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής διαπνέεται από ένα στυλ ηγεσίας που ευνοεί την επικοινωνία (Πρόταση 7).
- Το 78% περίπου των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από ένα δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας (Πρόταση 8).
- Όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι (94%) πιστεύουν ότι ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από διάθεση να ξεπεραστούν τα κωλύματα που δημιουργεί η γραφειοκρατία (Πρόταση 9).
- Το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει τη γνώμη ότι ο διευθυντής τους είναι αποδεκτός από τους ίδιους, τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Πρόταση 10).
- Το 72% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν αναθέτει τις ευθύνες του και τον ηγετικό του ρόλο στους υφισταμένους (Πρόταση 11).
- Το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συμπεριφορά του διευθυντή είναι ευέλικτη (Πρόταση 12).
- Το 88% περίπου των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ο διευθυντής τούς προτρέπει να ασχοληθούν με τα ΠΠΘ (Πρόταση 13).
- Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας πιστεύουν ότι ο διευθυντής έχει θετική γνώμη για τα ΠΠΘ που οργανώνει το σχολείο (Πρόταση 14).

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ωφέλειες των μαθητών

Η 1^η κατηγορία των ωφελειών για τους μαθητές από την ενασχόλησή τους με τα ΠΠΘ που συγκεντρώνει τις περισσότερες απαντήσεις (21) των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Σε αυτή περιλαμβάνεται η συνεργασία, η αίσθηση συλλογικότητας και ομαδικότητας, η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η 2^η κατηγορία είναι η ατομική βελτίωση που επιτυγχάνεται μέσω των θεατρικών παραστάσεων (16). Ειδικότερα, επισημαίνουν ότι βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η υπευθυνότητα, η συγκέντρωση των μαθητών. Η 3^η κατηγορία που θεωρούν σημαντική οι εκπαιδευτικοί είναι η πνευματική και η πολιτιστική καλλιέργεια (11). Έτσι, επισημαίνουν τη γνώση της λογοτεχνίας και του πολιτισμού με βιωματικό τρόπο, την

αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών, τη θεατρική παιδεία που λαμβάνουν και την καλλιτεχνική εμπειρία που αποκτούν.

Προτάσεις των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στα ΠΠΘ

Οι περισσότερες προτάσεις (12) των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στα ΠΠΘ επικεντρώνεται στον ίδιο τον μαθητή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, είναι ανάγκη να υπάρξει καλύτερη ενημέρωση των μαθητών αναφορικά με τα συγκεκριμένα προγράμματα, καθώς και να υπάρξουν συζητήσεις εμπειρών σε θεατρικές παραστάσεις μαθητών με νέους. Παράλληλα, προτείνεται να επιλεγούν θέματα με αποκλειστικό κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες και να είναι πιο ενεργοί. Η 2^η κατηγορία προτάσεων αφορά το θέατρο και τον πολιτισμό (9). Προτείνεται, δηλαδή, η δυνατότητα, αφενός, να παρακολουθούν οι μαθητές θεατρικές παραστάσεις μακριά από το σχολείο και, αφετέρου, να επισκεφτούν μουσεία και χώρους πολιτισμού. Η 3^η κατηγορία αφορά τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου (7). Έτσι, προτείνεται η έμπρακτη εκδήλωση της θετικής στάσης από μέρους τους και η διαθεσιμότητά τους για τα προγράμματα αυτά, η ουσιαστική συνεργασία τους με τους μαθητές, η ένταξη των θεατρικών παραστάσεων σε ευρωπαϊκά προγράμματα, η συνεργασία με άλλα σχολεία καθώς και η αναγνώριση των μαθητών που συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά με επαίνους. Η 4^η κατηγορία αφορά την υλικοτεχνική υποδομή και τη χρηματοδότηση που απαιτείται (5). Συγκεκριμένα αναφέρεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός πολυχώρου κατάλληλου για τέτοιου είδους δραστηριότητες και του απαραίτητου εξοπλισμού.

Απόψεις των μαθητών για τη στάση του διευθυντή σχετικά με τα ΠΠΘ

Ο Πίνακας 2 αποτυπώνει τόσο τον αριθμό (N) των απαντήσεων των υποκειμένων στην έρευνα σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου όσο και την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεών τους.

<i>Ο Διευθυντής – Σύγχρονος Ηγέτης:</i>	<i>Καθόλου</i> <i>N</i> <i>%</i>	<i>Λίγο</i> <i>N</i> <i>%</i>	<i>Αρκετά</i> <i>N</i> <i>%</i>	<i>Απόλυτα</i> <i>N</i> <i>%</i>
1. Έχει θετική στάση για τη συμμετοχή σου στις θεατρικές παραστάσεις του σχολείου.	- -	1 2,3	12 27,8	30 69,8
2. Προσπαθεί να λύσει οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας των θεατρικών παραστάσεων.	4 9,3	13 30,2	17 39,6	9 20,9
3. Δημιουργεί εμπόδια ώστε να μη συμμετάσχεις σε αυτές.	43 100	- -	- -	- -

4. Μετά το τέλος των θεατρικών παραστάσεων δείχνει την ικανοποίησή του λόγω της συμμετοχής σου σε αυτές.	- -	- -	15 34,9	28 65
5. Εκδηλώνει τη χαρά του στους γονείς/κηδεμόνες σου λόγω της συμμετοχής σου σε αυτές.	- -	4 9,3	19 44,1	20 46,5
6. Θεωρεί ότι οι θεατρικές παραστάσεις αποτελούν ένα στοιχείο που διακρίνει το σχολείο από άλλα σχολεία της περιοχής.	- -	1 2,3	8 18,6	34 79
7. Με τη δημόσια παρουσία του στις θεατρικές παραστάσεις εκδηλώνει τη στήριξή του σε αυτές.	- -	- -	13 30,2	30 69,8
8. Προβάλλει ευρύτερα τις επιδόσεις του σχολείου στο ζήτημα των θεατρικών παραστάσεων.	3 7	4 9,3	22 51,1	13 30,2

Πίνακας 2 Απόψεις των μαθητών για τη στάση του διευθυντή σχετικά με τα ΠΠΘ

Από την προσεχτική μελέτη των απαντήσεων σε κάθε πρόταση συνάγονται οι παρακάτω σκέψεις:

- Το 98% των μαθητών θεωρεί ότι ο διευθυντής έχει θετική στάση αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις θεατρικές παραστάσεις του σχολείου (Πρόταση 1).
- Το 60% περίπου πιστεύει ότι ο διευθυντής προσπαθεί να λύσει τυχόν προβλήματα κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των θεατρικών παραστάσεων (Πρόταση 2).
- Όλοι οι μαθητές (100%) δηλώνουν ότι ο διευθυντής δεν δημιουργεί προβλήματα για τη συμμετοχή τους στις θεατρικές παραστάσεις (Πρόταση 3).
- Όλοι οι μαθητές πιστεύουν ότι ο διευθυντής δείχνει την ικανοποίησή του για τη συμμετοχή των μαθητών στις θεατρικές παραστάσεις (Πρόταση 4).
- Το 91% περίπου θεωρεί ότι ο διευθυντής δείχνει τη χαρά του στους γονείς/ κηδεμόνες για τη συμμετοχή των μαθητών στις θεατρικές παραστάσεις (Πρόταση 5).
- Όλοι σχεδόν οι μαθητές (98%) θεωρούν ότι το σχολείο τους διαφέρει αναφορικά με τις θεατρικές παραστάσεις συγκριτικά με τα άλλα σχολεία της περιοχής (Πρόταση 6).
- Όλοι οι μαθητές (100%) έχουν τη γνώμη ότι ο διευθυντής εκδηλώνει δημόσια τη στήριξή του στις θεατρικές παραστάσεις (Πρόταση 7).
- Το 81% περίπου των μαθητών θεωρεί ότι ο διευθυντής προβάλλει σε ευρύτερο επίπεδο τις επιδόσεις του ΓΕΛ Βυρώνειας (Πρόταση 8).

Απόψεις των μαθητών για τις ωφέλειες των ΠΠΘ

Η 1^η κατηγορία των ωφελειών για τους μαθητές από την ενασχόλησή τους με τα ΠΠΘ που συγκεντρώνει τις περισσότερες απαντήσεις (61) των ίδιων είναι η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη συνεργασία, την αίσθηση της ομαδικότητας και της συλλογικής συνείδησης, ενώ πιστεύουν ότι οι θεατρικές παραστάσεις συμβάλλουν στην κοινωνικότητα, στην επικοινωνία και στη δημιουργία φίλων. Η 2^η κατηγορία που θεωρούν σημαντική οι μαθητές είναι η πνευματική και η πολιτιστική καλλιέργεια (42). Έτσι, επισημαίνουν τα ερεθίσματα που τους δίνονται για την ενασχόληση, τη γνώση και την αγάπη των τεχνών και του πολιτισμού γενικότερα, τη γνώση ηθών και εθίμων, καθώς και την απόκτηση της αισθητικής και την αίσθηση ελευθερίας που έχουν. Ως 3^η κατηγορία θεωρούν και την ατομική βελτίωση που επιτυγχάνεται μέσω των θεατρικών παραστάσεων (38). Ειδικότερα επισημαίνουν ότι βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία, η υπευθυνότητα, η υπομονή, η πειθαρχία, ο σεβασμός, η κριτική σκέψη, η υπακοή σε κανόνες, η δημιουργικότητα.

Προτάσεις των μαθητών για την ενίσχυση της συμμετοχής τους στα ΠΠΘ

Οι περισσότερες προτάσεις (20) των μαθητών για την ενίσχυση της συμμετοχής τους στα ΠΠΘ επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους είναι ανάγκη να υπάρξει μεγαλύτερη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών για την οργάνωση των θεατρικών παραστάσεων, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενώ επισημαίνεται ότι είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζεται η συμμετοχή των μαθητών στις θεατρικές παραστάσεις μέσω ειδικών βραβεύσεων. Η 2^η κατηγορία προτάσεων αφορά την υλικοτεχνική υποδομή και τη χρηματοδότηση που απαιτείται (19). Συγκεκριμένα, αναφέρεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός πολυχώρου κατάλληλου για τέτοιου είδους δραστηριότητες, ο εξοπλισμός που είναι απαραίτητος, καθώς και η ύπαρξη χορηγών. Η 3^η κατηγορία προτάσεων αφορά το θέατρο και τον πολιτισμό (14). Προτείνεται η οργάνωση βιωματικών παιχνιδιών για θέατρο, η εισαγωγή στο σχολείο του μαθήματος της θεατρολογίας και η παρακολούθηση από τους μαθητές του σχολείου των παραστάσεων που «ανέβηκαν» τα προηγούμενα έτη. Η 4^η κατηγορία προτάσεων αφορά τους ίδιους τους μαθητές (9). Ειδικότερα, προτείνονται η ενημέρωσή τους για τις ωφέλειες των παραστάσεων και οι συζητήσεις, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους, καθώς και η οργάνωση περισσότερων παραστάσεων βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ο διευθυντής του ΓΕΛ Βυρώνειας κ. Σαράφης διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία δημοκρατικού στυλ ηγεσίας που δίνει βαρύτητα όχι μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά και στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί.

Αναφορικά με τα ΠΠΘ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο διευθυντής έχει θετική γνώμη για αυτά. Μάλιστα στη σχετική ερώτηση το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει αυτή τη γνώμη αγγίζει το 100%. Επιπλέον, σχεδόν όλοι δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους

προτρέπει να ασχοληθούν με αυτά τα Προγράμματα. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών μάλλον δεν είναι άσχετες με το γενικότερο θετικό κλίμα που φαίνεται να χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους με τη διοίκηση του σχολείου. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η διαμόρφωση των προϋποθέσεων που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εκδηλώσει τα ενδιαφέροντά του και να αναλάβει πρωτοβουλίες συμβάλλει και στην οργάνωση των θεατρικών παραστάσεων στο σχολείο σε συνδυασμό όμως με την παρουσία εμπνευσμένων εκπαιδευτικών, όπως η παρουσία του κ. Ακριτίδη, του διοργανωτή των παραστάσεων, όπως έχει αναφερθεί.

Σχετικά με την επίδραση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή στη συμμετοχή των μαθητών στα ΠΠΘ φαίνεται να έχει πολύ σημαντικό ρόλο. Η θετική του γνώμη, η έκφραση ικανοποίησης από την πλευρά του για τη συμμετοχή των μαθητών του σε αυτά και η μη δημιουργία εμποδίων για τη συμμετοχή τους φαίνεται ότι διαμορφώνουν κατάλληλο κλίμα, ώστε να συμμετάσχουν οι μαθητές στα Προγράμματα. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι δεν εκφράστηκε η αποδοκιμασία των μαθητών αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στη διοργάνωση των θεατρικών παραστάσεων σε καμία πρόταση/ερώτηση του ερωτηματολογίου. Προφανώς, το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί είναι τέτοιο που ευνοεί –ή τουλάχιστον δεν αναστέλλει- τη διάθεση των μαθητών να εκδηλώσουν τις καλλιτεχνικές τους ευαισθησίες, κάτι που εκφράστηκε με πολύ σαφή τρόπο.

Όσον αφορά τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στα ΠΠΘ, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μάλλον υπάρχει ταύτιση απόψεων. Και οι δύο θεωρούν ως μεγαλύτερη ωφέλεια τη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της συνεργασίας, της συλλογικότητας και της κοινωνικοποίησης των τελευταίων. Η ατομική βελτίωση των μαθητών που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική έκφραση αποτελούν επίσης κοινές αναφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επιπρόσθετα, η πνευματική και η πολιτιστική καλλιέργεια που περιλαμβάνει τη θεατρική παιδεία αλλά και ευρύτερες γνώσεις αποτελεί πολύ σημαντική ωφέλεια. Οι μαθητές την αξιολογούν ως 2^η πιο σημαντική, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως 3^η.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την ενίσχυση της συμμετοχής των τελευταίων στα ΠΠΘ. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στους μαθητές, καθώς θεωρούν ότι απαιτείται η καλύτερη ενημέρωσή τους αναφορικά με τα Προγράμματα αυτά, η επιλογή των θεμάτων βάσει των ενδιαφερόντων τους, η ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών από τους ίδιους. Επίσης, φαίνεται ότι δεν αγνοούν τον δικό τους ρόλο, αφού δέχονται ότι είναι αναγκαία τόσο η θετική τους στάση όσο και η διαθεσιμότητά τους για την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε αυτά, προτείνουν την επιμόρφωσή τους στη θεατρική αγωγή και θεωρούν ότι χρειάζεται η αναγνώριση από το σχολείο των συμμετεχόντων μαθητών στις θεατρικές παραστάσεις του σχολείου.

Οι μαθητές, από την πλευρά τους, επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή. Θεωρούν, δηλαδή, ότι απαιτείται μεγαλύτερη διαθεσιμότητα των

εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή των μαθητών, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και συμφωνούν ότι απαιτείται η αναγνώριση και η επιβράβευση των μαθητών που συμμετέχουν. Ακόμη, οι μαθητές συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς ότι είναι χρήσιμη η καλύτερη ενημέρωσή τους, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους, καθώς και η συγγραφή περισσότερων θεατρικών έργων βάσει των ενδιαφερόντων τους. Τέλος, οι προτάσεις των δύο κατηγοριών αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και στη χρηματοδότηση. Σε πολλά ερωτηματολόγια αναφέρεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός πολυχώρου για την οργάνωση των θεατρικών παραστάσεων και του απαιτούμενου εξοπλισμού, ενώ επισημαίνεται ότι χρειάζεται να βρεθούν χορηγοί, οι οποίοι με την παρουσία τους θα συμβάλλουν στην επίλυση των παραπάνω ελλείψεων.

Βιβλιογραφία

- Βαλκάνος, Ν., Βοζίκας, Γ., & Κουτσούγερας, Δ. (2012). *Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»).
- Δαράκη Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία & φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Δίκτυα Συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή – Σύγχρονο Ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΠΙ.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Ίων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Ε', Πολιτιστικά Προγράμματα*. (12 Οκτωβρίου 2020). Ανακτήθηκε από <http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2011-05-17-08-43-19/111-2012-01-24-10-49-04>.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη* (5^η εκδ.). Αθήνα: Ιδίου.
- Στάμος, Θ. (2020). *Η επίδραση του στυλ ηγεσίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού στην εμπλοκή των μαθητών σε ζητήματα πολιτισμού: μελέτη περίπτωσης του Γενικού*

Λυκείου Βυρώνειας Σερρών. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2008). *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα. (12 Οκτωβρίου 2020). Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Νομοθεσία

Εγκύκλιος 137053/ΓΔ4/09-10-2020: «*Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων)* για το σχολικό έτος 2020-2021»

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και εφηβεία

Συγγραφέας

Βέργας Χαράλαμπος, Υποψήφιος Διδάκτορας, ramvergas@yahoo.gr

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Λουκία Δημητρίου Ph.D. Associate Professor, luciad61@gmail.com

Περίληψη

Η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης αποτελεί την προσπάθεια του ατόμου μέσα από επισταμένη αξιολόγηση να οδηγηθεί στην επιλογή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών λύσεων, που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει βιοποριστικά, κοινωνικά, οικογενειακά και λοιπά προβλήματα. Η παρούσα εργασία μελέτησε τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, Κυπρίων μαθητών της Γ' Λυκείου. Για τη μέτρηση της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων (Gati *et al.*, 2007. Gati *et al* 2010). Το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων αξιολογεί το «προφίλ» (των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών) του ατόμου στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι τα κορίτσια είναι πιο προσεκτικά στις επαγγελματικές τους αποφάσεις, καθώς και το εύρημα ότι επηρεάζονται λιγότερο από το περιβάλλον. Αναφορικά με τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές που συσχετίστηκαν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος α) Συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών β) Επιθυμία να ευχαριστεί τους άλλους γ) Αναζήτηση συμβουλών στο εγγύς περιβάλλον.

Abstract

The professional decision-making process is the individual's effort through careful evaluation to lead to the selection of educational and professional solutions, which will help him to face livelihood, social, family and other problems. The present work studied the professional decision-making process of high school students in Cyprus. The Professional Decision Making Characteristics Questionnaire was used to measure professional decision-making (Gati *et al.*, 2007. Gati *et al* 2010). The Professional Decision Making Characteristics Questionnaire evaluates the "profile" (of the special characteristics) in making professional decisions. Interesting is the finding that girls are more careful in their professional decisions, as well as the finding that they are less influenced by the environment. Regarding the other demographic variables that were correlated, a statistically significant difference was found between the samples a) Collection and processing of information b) Willingness to please others c) Seeking advice in the immediate environment.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτό-αποτελεσματικότητα, Λήψη Αποφάσεων, Σταδιοδρομία, Λύκειο.

Εισαγωγή

Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές είναι από τις πιο σημαντικές που θα κληθεί να πάρει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ο λόγος έχει να κάνει με το ότι, έτσι όπως είναι δομημένη η κοινωνία, η οικονομική, και κοινωνική ένταξη του ατόμου, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το επάγγελμά του. Πέρα από αυτό, το επάγγελμα εξασφαλίζει στο άτομο τη δυνατότητα να ζήσει τη ζωή που επιθυμεί (Σιδηροπούλου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2011).

Η διαδικασία της λήψης επαγγέλματος αποτελεί την προσπάθεια του ατόμου μέσα από επισταμένη αξιολόγηση να οδηγηθεί στην επιλογή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών λύσεων, που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει βιοποριστικά, κοινωνικά, οικογενειακά και λοιπά προβλήματα. Η απόφαση σχετίζεται με την επιλογή ενός επαγγέλματος για την ένταξη του ατόμου και τη διατήρησή του στο ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι ενώ έχει να κάνει και με το μέλλον σε επίπεδο σταδιοδρομίας, κοινωνικής και οικονομικής καταξίωσης.

Οι αποφάσεις σε σχέση με την εύρεση εργασίας συντελούν μια σύνθετη διαδικασία, η οποία έχει ως εναρκτήρια περίοδο την εφηβική ηλικία και συνεχίζεται στη νεανική περίοδο (Σιδηροπούλου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2011. Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2012). Αργότερα η διαδικασία γίνεται λιγότερο επιτακτική μια και το άτομο έχοντας εργασία προχωρά σε επιλογές ανάλογα με τις ανάγκες που ανακύπτουν στη πορεία ενώ δίνεται έμφαση στους οικονομικούς, οικογενειακούς παράγοντες καθώς και στις προκλήσεις σταδιοδρομίας αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών (Bright, Pryor, Wilkenfeld & Earl, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες η λήψη αποφάσεων στην επιλογή επαγγέλματος θεωρείται όλο και περισσότερο μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία (Gaffner, & Hazler, 2002. Αργυροπούλου, 2012). Οι παραδοσιακές και περιορισμένες απόψεις για μια αμιγώς λογική και αντικειμενική διαδικασία αμφισβητούνται σταδιακά, καθώς παρατηρείται ότι η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αγγίζει τις υποκειμενικές και συναισθηματικές πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου. Παράγοντες «άλλοι από λογικές μεθόδους», όπως η διαίσθηση (Gati & Tal, 2008), ο ρόλος του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνεται η απόφαση (Patton & McMahon, 2006), καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ο τρόπος με τον οποίο το άτομο παίρνει αποφάσεις (Gati et al., 2010), φαίνεται ότι επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων στη σταδιοδρομία (DiFabio et al., 2015).

Με βάση την αντίληψη αυτή οι έφηβοι χρειάζεται να διαχειριστούν τους σύνθετους παράγοντες που ενέχει η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και να αποδεχτούν την ιδέα ότι χρειάζεται να γίνουν εκείνοι οι διαχειριστές της σταδιοδρομίας τους, καθώς το ερώτημα: «Τι πρόκειται να κάνω στη ζωή μου;» προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας ικανότητας ενδοσκόπησης και καθορισμού των προτεραιοτήτων της ζωής (Sultana, R. G. (2011)). Έτσι η λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία αποτελεί μια δραστηριότητα ιδιαίτερα απαιτητική για τους μαθητές που τελειώνουν το σχολείο και βρίσκονται στο στάδιο της μετάβασης προς την αγορά εργασίας, την οποία καλούνται να εκτελέσουν με υπευθυνότητα. Για το λόγο αυτό χρειάζεται

να δείχνουν επιμονή στη διαχείριση των ζητημάτων της επαγγελματικής τους πορείας και να πιστεύουν στις ικανότητές τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις πολύπλοκες και δύσκολες μεταβάσεις της επαγγελματικής τους ζωής (Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas & Argyropoulou, 2015). Η σύγχρονη επαγγελματική συμβουλευτική προσεγγίζει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και σταδιοδρομίας του ανωτέρου πληθυσμού. Για το λόγο αυτό η μελέτη των θεμάτων αυτής της εργασίας γίνεται μέσα από το πρίσμα της υπό διερεύνηση ομάδας και τη σκοπιά της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 145 μαθητές της Γ' Λυκείου, εκ των οποίων 71 (49%) ήταν άνδρες και 74 (51%) ήταν γυναίκες. Από τους 145 συμμετέχοντες, οι έξι (4.1%) δήλωσαν ότι δεν έχουν αδέρφια, οι 59 (40.7%) δήλωσαν ότι έχουν έναν/μία αδελφό/η, οι 41 (28.3%) δήλωσαν ότι έχουν δύο αδέρφια και οι 39 (26.9%) δήλωσαν ότι έχουν τρία ή περισσότερα αδέρφια. Ακόμα, 56 (38.6%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι το πρώτο παιδί στην οικογένεια, 53 (36.6%) δήλωσαν ότι είναι το δεύτερο παιδί στην οικογένεια, 35 (24.1%) δήλωσαν ότι είναι το τρίτο παιδί στην οικογένεια και ένας (0.7%) δήλωσε ότι είναι το τέταρτο παιδί στην οικογένεια.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: α) το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων (Gati et al., 2010), και β) Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο ατομικών – δημογραφικών στοιχείων.

Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε από μαθητές Γ' Λυκείου διαφόρων Λυκείων στην Κύπρο. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε τρεις εβδομάδες. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική αλλά και ιδιαίτερα βοηθητική, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γίνεται ανώνυμα και η χρήση των δεδομένων θα αφορά μόνο ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν επί τόπου και υπό την προσωπική μου εποπτεία, γεγονός που εξασφάλισε να μην αφήνουν οι συμμετέχοντες αναπάντητες ερωτήσεις πέρα από κάποιες δημογραφικές πληροφορίες. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαρκούσε περίπου 10-15 λεπτά. Τέλος, αφού συγκεντρώθηκε το δείγμα, έγιναν οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων μέσω του στατιστικού υπολογιστικού προγράμματος SPSS v.19.

Αποτελέσματα

Η επίδραση του φύλου στα Χαρακτηριστικά Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων

Αρχικά, διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου στα Χαρακτηριστικά Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις τιμές των επτά διαστάσεων των Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο *t* για δύο ανεξάρτητα δείγματα (*independent samplest-test*). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα του κριτηρίου *t*, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις τιμές των παραγόντων Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών, Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση, Αναζήτηση συμβουλής από άλλους και Εσωτερική Έδρα Ελέγχου.

Μάλιστα σύμφωνα με τον Πίνακα 1, βρέθηκε ότι οι μαθήτριες Λυκείου είναι πιο προσεκτικές και αναλυτικές κατά τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών σε σχέση με τους μαθητές. Ακόμα βρέθηκε ότι τα αγόρια επιθυμούν να ικανοποιήσουν τους σημαντικούς άλλους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια και επίσης επιθυμούν να αποφύγουν την πλήρη ευθύνη της λήψης αποφάσεων, αναμένοντας να ληφθεί η απόφαση από τους άλλους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα κορίτσια αναζητούν τη συμβουλή των άλλων, καθώς διέρχονται από τα στάδια λήψης αποφάσεων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια. Τέλος, βρέθηκε ότι τα κορίτσια σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια πιστεύουν ότι ελέγχουν το επαγγελματικό τους μέλλον και νιώθουν ότι οι αποφάσεις που παίρνουν επηρεάζουν τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ευκαιρίες.

Πίνακας 1. Η επίδραση του φύλου στα Χαρακτηριστικά Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	<i>t</i>	β.ε.	<i>p</i>
Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης	Ανδρας	2.78	0.905	-0.658	143	0.512
	Γυναίκα	2.87	0.855			
Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών	Ανδρας	4.20	0.841	-2.609	143	0.010
	Γυναίκα	4.57	0.863			
Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση	Ανδρας	3.22	1.245	2.656	143	0.009
	Γυναίκα	2.68	1.206			
Αναζήτηση συμβουλής από άλλους	Ανδρας	2.87	0.997	-2.561	134	0.012
	Γυναίκα	3.34	1.151			
Εσωτερική Έδρα Ελέγχου	Ανδρας	3.08	1.113	-2.256	141	0.026
	Γυναίκα	3.49	1.096			
Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα	Ανδρας	5.09	1.225	-1.653	143	0.101
	Γυναίκα	5.43	1.273			
Προθυμία για συμβιβασμό	Ανδρας	4.45	1.251	1.155	143	0.250
	Γυναίκα	4.16	1.668			

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στα Χαρακτηριστικά Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στα Χαρακτηριστικά Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων. Χρησιμοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (*one-wayANOVA*). Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών/τριών με πατέρες διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων ως προς καμία

από τις διαστάσεις των Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων. Επομένως, διαπιστώνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα μαθητών/τριών Λυκείου δεν διαφοροποιεί τα Χαρακτηριστικά Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων.

Η επίδραση της οικονομικής κατάστασης στα Χαρακτηριστικά Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων

Τέλος, διερευνήθηκε η επίδραση της οικονομικής κατάστασης των οικογενειών των μαθητών/τριών στις διαστάσεις των Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων, με το κριτήριο *t* για δύο ανεξάρτητα δείγματα (*independent sample-test*). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών που πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους και μαθητών που δεν πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους ως προς τη διάσταση Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση.

*Πίνακας 2. Η επίδραση της οικονομικής κατάστασης στα Χαρακτηριστικά Λήψης
Επαγγελματικών Αποφάσεων*

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	β.ε.	p
Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης	Ναι	2.84	0.891	0.503	143	0.616
	Όχι	2.73	0.802			
Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών	Ναι	4.41	0.859	0.688	143	0.493
	Όχι	4.26	0.951			
Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση	Ναι	3.03	1.230	2.021	143	0.045
	Όχι	2.41	1.285			
Αναζήτηση συμβουλής από άλλους	Ναι	3.05	1.091	-1.663	134	0.099
	Όχι	3.50	1.115			
Εσωτερική Έδρα Ελέγχου	Ναι	3.31	1.126	0.644	141	0.520
	Όχι	3.13	1.100			
Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα	Ναι	5.33	1.242	1.511	143	0.133
	Όχι	4.86	1.321			
Προθυμία για συμβιβασμό	Ναι	4.31	1.501	0.230	143	0.818
	Όχι	4.23	1.370			

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι μαθητές που πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους επιθυμούν να ικανοποιήσουν τους σημαντικούς άλλους και επίσης επιθυμούν να αποφύγουν την πλήρη ευθύνη της λήψης αποφάσεων αναμένοντας να ληφθεί η απόφαση από τους άλλους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με μαθητές που δεν πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους.

Σχέση γενικού βαθμού στο σχολείο και Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων

Στην υπό-ενότητα αυτή διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και των επτά διαστάσεων των Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων, με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, βρέθηκε μικρής έντασης θετική συσχέτιση ($p < 0.001$) μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και του παράγοντα Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών. Δηλαδή, μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό είναι επίσης πολύ προσεκτικοί κατά τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών.

Ακόμα, βρέθηκε μικρής έντασης αρνητική συσχέτιση ($p = 0.008$) μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και του παράγοντα Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση. Δηλαδή, μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό επιδιώκουν σε χαμηλό βαθμό να ικανοποιήσουν τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς, σύντροφος, φίλοι) και επίσης σε χαμηλό βαθμό επιθυμούν να αποφύγουν την πλήρη ευθύνη της λήψης αποφάσεων αναμένοντας να ληφθεί η απόφαση από τους άλλους.

Βρέθηκε μικρής έντασης θετική συσχέτιση ($p = 0.017$) μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και του παράγοντα Εσωτερική Έδρα Ελέγχου. Δηλαδή μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι ελέγχουν το επαγγελματικό τους μέλλον και επίσης σε μεγάλο βαθμό νιώθουν ότι οι αποφάσεις που παίρνουν επηρεάζουν τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ευκαιρίες. Μικρής έντασης θετική συσχέτιση ($p = 0.005$) βρέθηκε επίσης μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και του παράγοντα Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα. Δηλαδή μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό, προσπαθούν σε μεγάλη έκταση να βρουν ένα επάγγελμα που είναι τέλειο για τον εαυτό τους.

Τέλος, μικρής έντασης αρνητική συσχέτιση ($p = 0.039$) βρέθηκε μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και του παράγοντα Προθυμία για συμβιβασμό. Δηλαδή μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό, είναι σε μικρό βαθμό πρόθυμοι να επιδείξουν ελαστικότητα, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια στη πραγμάτωση της επιλογής τους και να στραφούν σε άλλη εναλλακτική λύση.

Πίνακας 3. Δείκτες συσχέτισης μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και των Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων

		Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης	Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών	Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση	Αναζήτηση συμβουλής από άλλους	Εσωτερική Έδρα Ελέγχου	Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα	Προθυμία για συμβιβασμό
Γενικός βαθμός την περασμένη χρονιά	Pearson	0.085	0.322**	-0.219**	0.140	0.200*	0.231**	-0.172*
	p	0.307	<0.001	0.008	0.103	0.017	0.005	0.039

Συζήτηση

Οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα, έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος, η οποία για τους νέους καθίσταται μία δύσκολη διαδικασία. Επιπλέον, η ευρύτερη αβεβαιότητα που υπάρχει σήμερα, και οι τρέχουσες συνθήκες, δεν προάγουν την ευκολία στις επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών που τελειώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μαθήτριες Λυκείου είναι πιο προσεκτικές και αναλυτικές κατά τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών σε σχέση με τους μαθητές. Επίσης, αναζητούν τη συμβουλή των άλλων, καθώς διέρχονται από τα στάδια λήψης αποφάσεων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια, ενώ πιστεύουν ότι ελέγχουν το επαγγελματικό τους μέλλον και νιώθουν ότι οι αποφάσεις που παίρνουν επηρεάζουν τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ευκαιρίες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών στον ελληνικό χώρο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Δρόσος, 2010) τα οποία υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στις διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας, όπως εξερεύνηση σταδιοδρομίας, λήψη απόφασης και γνώση του κόσμου της εργασίας.

Επιπροσθέτως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της οικονομικής κατάστασης των γονέων (μαθητές που πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους) ως προς τη διάσταση Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση. Έτσι, οι μαθητές που πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους επιθυμούν να ικανοποιήσουν τους σημαντικούς άλλους και επίσης, επιθυμούν να αποφύγουν την πλήρη ευθύνη της λήψης αποφάσεων αναμένοντας να ληφθεί η απόφαση από τους άλλους. Το εύρημα αυτό μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η οικονομική κατάσταση των γονέων διαφοροποιεί την λήψη απόφασης των μαθητών του δείγματος, γεγονός που πιθανώς οφείλεται στο όταν ο νέος έχει τη στήριξη των γονέων σε οικονομικό επίπεδο δεν βιάζεται να πάρει την οποιαδήποτε απόφαση.

References

- Bright, J.E.H., Pryor, R.G.L., Wilkenfeld, S. *et al.* The Role of Social Context and Serendipitous Events in Career Decision Making. *Int J Educ Vocat Guidance* **5**, 19–36 (2005). <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2123-6>
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2015). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, *21*, 42-56
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(2), 277-291.

- Gati, I., Tal, S. & Davidovitz, S. (2007). *Career decision-making styles: A multidimensional approach*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο της IAEVG, Σεπτέμβριος 2007, Πάδοβα, Ιταλία.
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In *International handbook of career guidance* (pp. 157-185). Springer Netherlands
- Gaffner, D. C., & Hazler, R. J. (2002). Factors related to indecisiveness and career indecision in undecided college students. *Journal of College Student Development*, 43, 317-326.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (2nd ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Sultana, R. G. (2011). Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance and Counseling*, 39(2), 179-185.
- Αργυροπούλου, Κ. (2012). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 100, 55 – 64.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 96-97, 74 – 93.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Μυλωνάς, Κ. (2015). Η αυτοαποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας: μια νέα προσέγγιση στη θεωρία και την πράξη της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. . Στον τιμητικό τόμο για τον Καθηγητή Μ. Κασσωτάκη, *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών, 69-89. Αθήνα: Γρηγόρης. [ISBN: 978-960-333-947-2.

Σονέτο σε δυο γλώσσες (Α. Μαβίλης - Κ. Καρυωτάκης - R. Frost)

Κίζιλη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed, kizilv@gmail.com

Μωραΐτη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed, mmoraiti2003@yahoo.gr

Περίληψη

Σε αυτό το διδακτικό σενάριο περιγράφεται μια απόπειρα να προσεγγιστεί διαθεματικά το λογοτεχνικό είδος του σονέτου μέσα από τα αντικείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των Αγγλικών στη τρίτη τάξη Πειραματικού Γυμνασίου κατά τη διάρκεια τεσσάρων διδακτικών ωρών και τριών περίπου εβδομάδων. Απώτερος σκοπός είναι η εξοικείωση με την αισθητική πλευρά της γλώσσας σε διαφορετικά και αυθεντικά περιβάλλοντα, η σύνδεση με σύγχρονα θέματα και προβλήματα καθώς και η επαφή μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ταυτόχρονα με τη χρήση ΤΠΕ συγκριτικά με την παγκόσμια λογοτεχνία. Η όλη προσπάθεια αποτιμήθηκε θετικά τόσο από μαθητές όσο και από διδάσκοντες, παρόλο που υπήρξε χρονικός περιορισμός, κάποιες δυσκολίες στην πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία, στη συνεργασία καθώς και στην παραγωγή λόγου, ιδιαίτερα στην ξένη γλώσσα. Επίσης, περαιτέρω αξιοποίηση, επέκταση και εμπλουτισμός του σεναρίου (π.χ. και με άλλες μορφές τέχνης ή λογοτεχνικά είδη) θα ήταν εφικτά και επιθυμητά μελλοντικά.

Λέξεις-Κλειδιά: σονέτο, διαθεματικότητα, γλωσσική πολυμορφία, ΤΠΕ

Εισαγωγή - θεωρητικό πλαίσιο

Συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των ανωτέρω μαθημάτων, το οποίο στοχεύει μέσα από την διαθεματικότητα στη σύνδεση ενός γνωστικού αντικειμένου με άλλα συγγενή αλλά και με τον πραγματικό κόσμο διατηρώντας τα διακριτά μαθήματα (Αλαχιώτης, 2002), πραγματώνοντας κάποιους από τους ευρύτερους στόχους που ορίζονται εκεί αλλά και ορισμένους από τους πιο συγκεκριμένους των σχετικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων. Όσον αφορά τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η ενεργητική αξιοποίηση της γνώσης, η καλλιέργεια της αισθητικής τους εμπειρίας και της κριτικής τους στάσης απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής τους ζωής μέσω της επαφής με έργα της εθνικής και παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Επομένως η διδασκαλία του μαθήματος, αποβλέπει: «α) στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών/τριών με τα κείμενα και β) στην καλλιέργεια μίας ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, ακρόαση, συγγραφή, κριτική, συγκριτική εξέταση κειμένων και οπτικών, θεατρική αναπαράσταση, μετουσίωση και μεταφορά συναισθημάτων σε νέο κείμενο, διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, παρουσίαση και υποστήριξη κειμένων, κλπ.) στο πλαίσιο μίας

αναγνωστικής ομάδας» (Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, 2019).

Στα πλαίσια αυτό η διαθεματική προσέγγιση κατέχει κυρίαρχη θέση στο μάθημα της λογοτεχνίας δίνοντας έμφαση στην επεξεργασία ποικίλων θεμάτων σχετικών με την καθημερινή ζωή από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας είναι η ενεργητική συμμετοχή σε διαδικασίες διερεύνησης των θεμάτων (Κουλουμπάρη, 2003). Με αυτό τον τρόπο το μάθημα της λογοτεχνίας δεν αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά το μέσο για ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας σε ζητήματα ατομικά και συλλογικά τα οποία ενεργοποιούν τον μαθητή να προβληματιστεί έτσι ώστε να έχει τα εφόδια να αντιμετωπίσει, να δράσει και να προσαρμόζεται σε κάθε μελλοντική αλλαγή (Αργυροπούλου, 2007). Το μάθημα επομένως της Λογοτεχνίας νοείται ως μαθητοκεντρικό και κειμενοκεντρικό. Στη σχέση λογοτεχνίας και διαθεματικότητας είναι καθοριστικός ο ρόλος του διδάσκοντα ο οποίος καλείται να υιοθετήσει διδακτικές μεθόδους ενεργητικής –βιωματικής μάθησης τόσο στη λογοτεχνία όσο και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα όπως διάλογο, ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, τεχνολογία, ανακαλυπτική μάθηση έτσι ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική επικοινωνία με το κείμενο. Με αυτό τον τρόπο, υπηρετείται και ο διαθεματικός και διεπιστημονικός προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος, δηλ. ενιαιοποίηση περιεχομένου διδασκαλίας με εφαρμογή διερευνητικών και βιωματικών μεθόδων (Ματσαγγούρας, 2002, Θεοφιλίδης, 1997).

Αναφορικά με τα Αγγλικά, επιδιώκεται μέσα από την επαφή με αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες και το αισθητικό τους κριτήριο και να κατανοήσουν τις ποικίλες λειτουργίες της γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά και να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής έτσι ώστε να κατανοήσουν την οικουμενικότητά τους βιωματικά. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να προσεγγίζουν οι μαθητές τη γνώση ενεργητικά και ομαδοσυνεργατικά, να προαχθεί η πολυπολιτισμικότητα και η γλωσσική πολυμορφία μέσα από την επαφή με την τέχνη συγκριτικά, να ενδυναμωθεί η δυναμική σχέση των γλωσσών έτσι ώστε μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές να τονιστεί η αξία τόσο της μητρικής όσο και της γλώσσας στόχου.

Επιπροσθέτως, έγινε προσπάθεια να ενσωματωθούν λειτουργικά οι ΤΠΕ έτσι ώστε να υποστηριχθεί η παιδαγωγική διαδικασία δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, να λειτουργήσουν συνεργατικά καθώς και να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες που διατρέχουν όλα τα προγράμματα σπουδών (π.χ. δημιουργικότητα, πειραματισμός). Παράλληλα, επιχειρείται να αναπτυχθεί και ο ψηφιακός γραμματισμός έτσι ώστε να καταστούν οι μαθητές ψηφιακά εγγράμματα υποκείμενα παράλληλα με την ανάπτυξη και των λεγόμενων δεξιοτήτων ζωής (soft skills), όπως συνεργασία, πρωτοτυπία κ.α. (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Συγχρόνως, επιζητείται η συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους (π.χ. διαφοροποίηση ως προς το

παραγόμενο προϊόν, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των ξένων γλωσσών, 2013-20).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν σενάριο δημιουργήθηκε έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης, στηριζόμενο στις αρχές της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης, της διαθεματικής προσέγγισης, της ομαδικής συνεργασίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπου καθίσταται εφικτό (Ματσαγγούρας, 1998:16). Στο Πρόγραμμα Σπουδών (2011), ως γενική διδακτική προσέγγιση δίνεται έμφαση στη διαδικασία, στο «πώς» δηλαδή αποκτάται η νέα γνώση. Για να επιτευχθεί αυτό, το διδακτικό περιεχόμενο δεν αποτελεί έτοιμη-προκατασκευασμένη γνώση αλλά στοχεύει με τις ποικίλες παιδαγωγικές τεχνικές στην καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή για τη διερεύνηση και διατύπωση της νέας γνώσης. Ως εκ τούτου, ως παιδαγωγικές πρακτικές προτείνονται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (project) (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην ανακάλυψη, κατασκευή και συγκρότηση της γνώσης (μαθητοκεντρικό μοντέλο διερευνητικής μάθησης). Συνεπώς, «Η διδασκαλία συχνά ταυτίζεται μόνο με την ανάπτυξη των απαραίτητων νοητικών λειτουργιών από τον μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία συνδέεται με την αισθητική απόλαυση, με το θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στο δέκτη της. Ο δημιουργός με το λογοτεχνικό του έργο εξωτερικεύει την αισθητική του εμπειρία και με «όπλα» τη φαντασία και το λόγο εκφράζει ατομικές ψυχικές καταστάσεις, προσωπικά βιώματα, αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς Αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία» (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2005). Επομένως, ο μαθητής λειτουργεί ως ερευνητής, οργανωτής και αξιολογητής των πληροφοριών και δημιουργός της νέας γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί καθοδηγητικά στον καθορισμό των παιδαγωγικών διαδικασιών, υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας παρεμβαίνοντας για επίλυση τεχνικών κυρίως θεμάτων. Ταυτόχρονα, μέσω της εργασίας σε ομάδες -όπου είναι εφικτό- προάγεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η ελεύθερη έκφραση ιδεών και απόψεων και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας ενώ επιδιώκεται παράλληλα η στήριξη των πιο αδύναμων μαθητών μέσα από την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων.

Συγκεκριμένα, οι θεωρίες μάθησης που αξιοποιήθηκαν είναι οι εξής: πρώτον, η ανακαλυπτική και βιωματική μέθοδος διδασκαλίας όπου η νέα γνώση οικοδομείται από τον μαθητή σταδιακά έχοντας ως βάση προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Η διδασκαλία αξιοποιεί το γνωστικό τους υπόβαθρο και τις ιδιαίτερες εμπειρίες των μαθητών με σκοπό να τους βοηθήσει να δομήσουν νέα γνώση μέσα από προσωπική ενασχόληση και προσπάθεια με τρόπο δημιουργικό, όπως ορίζει η θεωρία του εποικοδομητισμού του Piaget αλλά και πρόσληψης της γνώσης του Bruner και του Dewey. Επιπλέον, ο τελευταίος ισχυρίστηκε [1934 (1980)] ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το

κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης.

Η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτιστικά πλαίσια (π.χ. ομάδα) και όχι σε κενό. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική διαδικασία ουσιαστικά δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων και την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων εξυπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς. Έτσι, η γνώση είναι κυρίως κοινωνικό προϊόν και επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), όπως αναφέρει η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotsky.

Επιπροσθέτως, γίνεται προσπάθεια να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης των μαθητών έτσι ώστε η πληροφορία να δίνεται με διάφορους τρόπους (οπτικά, ακουστικά κ.α.) για να είναι πιο εύληπτη από αυτούς αλλά και το παραγόμενο προϊόν να είναι ομοίως διαφορετικό, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τέλος, η ένταξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσω Η/Υ σε ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να κατανοήσουν βαθύτερα έννοιες, να αναπτύξουν ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας, να προσεγγίσουν τη γνώση με παιγνιώδη τρόπο και, παράλληλα, να ενθαρρυνθούν στη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή (Plowman & Stephen 2005).

Μεθοδολογία- Διδακτικοί στόχοι

Ο γενικός σκοπός του σεναρίου ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με το λογοτεχνικό είδος του σονέτου διαθεματικά (μέσα από τα αντικείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των Αγγλικών) ερχόμενοι παράλληλα σε επαφή με προβλήματα της σύγχρονης κοινωνικής ζωής ομαδοσυνεργατικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τους επιμέρους στόχους και όσον αφορά τους γνωστικούς, επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίσουν το λογοτεχνικό είδος του σονέτου διαθεματικά και διακειμενικά ώστε να έρθουν σε επαφή με την παγκόσμια λογοτεχνία συγκριτικά αλλά και σε σύνδεση με το σήμερα και τα σύγχρονα προβλήματα (π.χ. μοναξιά).

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η διερεύνηση της σταθερής φόρμας του νεοελληνικού και όχι μόνο σονέτου δίνοντας έμφαση παράλληλα στη συμβολή της Επτανησιακής σχολής στην ανάπτυξη του ιδιαίτερου αυτού ποιητικού είδους. Για αυτόν τον σκοπό επιλέχθηκε από τη διδάσκουσα το ποίημα του Λ. Μαβίλη «Λήθη» ενώ οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν σε μία συγκριτική ανάγνωση με το ποίημα του Κ. Καρυωτάκη «Είμαστε κάτι...» από τη νεότερη περίοδο της νεοελληνικής λογοτεχνίας του σχολικού εγχειριδίου (Καγιαλής, Ντουνιά, Μέντη, 2011:69). Σκοπός της συγκριτικής ανάλυσης είναι να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες σχετικά με το βίωμα της μοναξιάς σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους της νεοελληνικής λογοτεχνίας αρχικά και στη συνέχεια να το επεκτείνουν στη σύγχρονη ζωή. Παράλληλα όχι μόνο μέσω της ανάγνωσης σονέτων αλλά και μέσω της οπτικοποιημένης μελοποιημένης ποίησης και

της απαγγελίας οι μαθητές/τριες αναμένεται να ενεργοποιηθούν συναισθηματικά έτσι ώστε να αναπτύξουν τον κριτικό τους στοχασμό.

Στα Αγγλικά επιλέχθηκε έργο πιο πρόσφατου συγγραφέα (R.Frost), κι όχι ένα από τα κλασσικά σονέτα του Shakespeare, λόγω δυσκολίας της γλώσσας για το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, ίδιας περίπου περιόδου με το νεοελληνικό ποίημα του Κ. Καρυωτάκη για λόγους εύληπτης πρόσληψης στη συγκριτική ανάγνωση. Ως προς την ξένη γλώσσα, ένας από τους διδακτικούς στόχους είναι να την χρησιμοποιήσουν επικοινωνιακά σε ρεαλιστικές δραστηριότητες, να ανακαλύψουν και την αισθητική της πλευρά, ενώ μέσα και από την εξοικείωση και με ψηφιακά εργαλεία (ψηφιακός γραμματισμός), να καταλήξουν στην παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών (ημερολόγιο, αφίσα, σονέτο κλπ.) και στις δύο γλώσσες, ει δυνατόν.

Όσον αφορά τις δεξιότητες, οι στόχοι επικεντρώνονται στην καλλιέργεια σεβασμού και θετικότερης στάσης απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς καθώς και στην αναζήτηση ομοιοτήτων -διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές λογοτεχνίες (δεξιότητες σύγκρισης-ταξινόμησης).

Ακολουθώς, όσον αφορά τη διαδικασία της μάθησης και τους παιδαγωγικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά, έτσι ώστε να καλλιεργήσουν, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης και της διερευνητικής διαδικασίας, τον διάλογο και τη μεταξύ τους συνεργασία, αλλά και να προάγουν την αυτενέργεια και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στην επεξεργασία πληροφοριών.

Τέλος, ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, επιδιώκεται οι μαθητές να ερευνούν, να οργανώνουν και να επιλέγουν στοχευμένα στο διαδίκτυο για να βρίσκουν τις απαραίτητες πληροφορίες, να πειραματιστούν, να παρουσιάσουν, αναπτύξουν, σχεδιάσουν, τροποποιήσουν, εξοικειωθούν με τη χρήση των εφαρμογών του Web 2.0 (π.χ. ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης), να αποκτήσουν, δηλαδή ανώτερες δεξιότητες, σύμφωνα με τη Bloom's taxonomy (1956). Απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών ως βασικό περιβάλλον οικοδόμησης της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην καθημερινή τους ζωή.

Ανάλυση-περιγραφή διδακτικής διαδικασίας

Είναι αναγκαίο να διερευνηθούν πρώτιστα οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες από πλευράς των μαθητών. Καταρχάς, θεωρείται δεδομένη η επαρκής εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, κυρίως επεξεργαστή κειμένου αλλά και εργαλείων Web 2.0 καθώς και η απρόσκοπτη πρόσβαση στο εργαστήριο πληροφορικής. Αυτονόητη εξάλλου θεωρείται και η εξοικείωσή τους με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και, τέλος, η γνώση της Αγγλικής γλώσσας, τουλάχιστον επιπέδου B1.

Η πρώτη φάση της διαθεματικής διδασκαλίας περιλάμβανε τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες και, παρουσία και των δύο διδασκουσών, έγινε εισαγωγή στο σονέτο. Όσον αφορά την πορεία της διδασκαλίας, ακολουθήθηκε το μοντέλο των τριών φάσεων (πριν την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση και μετά την ανάγνωση) έτσι όπως προτείνεται από το ΑΠΣ (2011). Αυτή η φάση είναι και η πιο σημαντική καθώς «χτίζει γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, σκοπός είναι η εξοικείωση των μαθητών με το νεοελληνικό σονέτο ως προς τη θεματική και τη φόρμα του μέσα από σχετικό φύλλο εργασίας. Στο στάδιο αυτό έγινε ανάκληση των γνώσεων των μαθητών/τριών σε ποιητικές φόρμες (π.χ. χαϊκού, ίαμβοι, δεκαπεντασύλλαβος) και κινητοποιήθηκαν συναισθηματικά μέσω της απαγγελίας και της ακρόασης σονέτου («Είμαστε κάτι...», Κ. Καρυωτάκης). Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να εκφράσουν την προσωπική τους εμπειρία και να μυηθούν στη συναισθηματική ατμόσφαιρα του ποιήματος. Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση του σονέτου του Λ. Μαβίλη, «Λήθη» τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την τυπική φόρμα του σε σύγκριση με το σονέτο του Κ. Καρυωτάκη. Σύμφωνα με τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, οι μαθητές/τριες παρατήρησαν, σύγκριναν τα δύο ποιήματα και διατύπωσαν τα συμπεράσματά τους σχετικά με το θέμα και τα χαρακτηριστικά του σονέτου και εξέφρασαν την άποψή τους για το θέμα της μοναξιάς και της απογοήτευσης των ποιητικών υποκειμένων.

Έπειτα, (3^η και 4^η διδακτική ώρα), οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ομάδες στο εργαστήριο της πληροφορικής (ξανά παρουσία και των δύο διδασκουσών) με χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Tes Teach with Blendspace μέσα από το σχετικό φύλλο εργασίας. Να αναφερθεί ότι η εν λόγω πλατφόρμα είχε χρησιμοποιηθεί ως επιμορφωτικό εργαλείο σε σεμινάριο για τη χρήση τεχνολογίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη πλατφόρμα αποτελεί βοήθημα (μεταξύ άλλων παρόμοιων) για τη δημιουργία μαθημάτων με τη χρήση πολλαπλών πηγών, δίνει τη δυνατότητα για ανεστραμμένη τάξη αλλά και για επικοινωνία και συνεργασία μαθητών, θεωρήθηκε σκόπιμο να αξιοποιηθεί και στην πράξη. Επομένως, οι μαθητές επαναφέρουν προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικές με το λογοτεχνικό είδος του σονέτου παράγοντας σχετικό συννεφόμελο με αντίστοιχο ψηφιακό εργαλείο (π.χ. tagul). Στη συνέχεια, αφού διαβάσουν σύντομο βιογραφικό σημείωμα του Αμερικανού ποιητή του σονέτου R. Frost κι ανατρέξουν και σε άλλες πηγές καλούνται να κάνουν περίληψη του σε διαδραστική εικόνα με το αντίστοιχο ψηφιακό εργαλείο (π.χ. Thinglink). Έπειτα, αφού ασχοληθούν με διάσημες ρήσεις του ποιητή κι επιλέξουν τις αγαπημένες τους, έρχονται σε επαφή με το ποίημα-σονέτο με παιγνιώδη τρόπο καθώς χρειάζεται να βάλουν τους στίχους στη σειρά, πάντα σε ομάδες. Κατόπιν, προχωρούν στην παρακολούθηση σχετικού βίντεο όπου ο ίδιος ο ποιητής διαβάζει το ποίημα του ('Acquainted with the night', R. Frost), με σκοπό οι μαθητές/τριες να επιβεβαιώσουν τις προηγούμενες επιλογές τους και να ενθαρρυνθούν σε περαιτέρω ανάλυση του ποιήματος με ενσωματωμένες ερωτήσεις μέσω ψηφιακού εργαλείου (π.χ. Edpuzzle).

Κατόπιν, οι μαθητές/τριες ανάλογα με τις δυνατότητες τους, επιλέγουν είτε δραστηριότητα δημιουργικής γραφής σε δύο γλώσσες με απόπειρα για παραγωγή

σονέτου ομαδικά (π.χ. google docs) και ενδεχόμενη οπτικοποίηση του σε βίντεο με αντίστοιχο ψηφιακό εργαλείο (π.χ. <https://www.littlebirdtales.com/>), είτε, εναλλακτικά, δημιουργούν ψηφιακή αφίσα ή κολλάζ με βάση το θέμα του επιλεγέντος ποιήματος, είτε, τέλος, καταπιάνονται με τη συγγραφή ηλεκτρονικού ημερολογίου πάντα σχετικά. Τέλος, συμπληρώνεται σύντομη φόρμα αξιολόγησης (αποτελέσματα).

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την παραπάνω παρουσίαση της διαθεματικής διδασκαλίας του σονέτου στην Νεοελληνική και Αγγλική λογοτεχνία θεωρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης, βιωματικών δραστηριοτήτων αλλά και δραστηριοτήτων σύγκρισης καθώς και ελεύθερης έκφρασης-συζήτησης διαπιστώνουν ότι οι πολιτισμοί είναι συγκοινωνούντα «δοχεία». Απώτερος σκοπός είναι να σέβονται και να καταλαβαίνουν την όποιας προέλευσης λογοτεχνία αλλά και να κατανοούν σφαιρικά, ιστορικά και διαχρονικά ένα πρόβλημα σε σύνδεση με το σήμερα. Αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους μέσα από την παραγωγή ποιητικού κειμένου και ποικίλων κειμενικών ειδών αξιοποιώντας τη γλώσσα (μητρική αλλά και γλώσσα-στόχο) όχι μόνο ως σύστημα σημείων που ταυτίζεται με τον γλωσσικό κώδικα της καθημερινής επικοινωνίας αλλά και ως κώδικα με τον οποίο διαλέγονται μαζί του και συχνά τον ανατρέπουν. Εξοικειώνονται με τη χρήση τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς (να επισημανθεί ότι ήταν απαραίτητη η βοήθεια για τη χρήση τόσο της πλατφόρμας όσο και των ψηφιακών εργαλείων με τη προβολή σχετικών βίντεο) και γίνεται προσπάθεια να προαχθεί η επικοινωνία και η συνεργασία. Επιπλέον, οι διδάσκουσες είχαν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια του αντικειμένου τους και να λειτουργήσουν σε νέους ρόλους. Επίσης, να αναφερθεί ότι θα μπορούσε να επεκταθεί το εν λόγω σενάριο με χρήση υλικού και από άλλες λογοτεχνίες με σχετικό περιεχόμενο καθώς και σε συσχετισμό και με άλλες μορφές τέχνης (π.χ. ζωγραφική, κόμικς κ.ά.), πράγμα τεχνολογικά και χρονικά δύσκολο. Τέλος, θα μπορούσαν να ανατεθούν εργασίες και μεγαλύτερης έκτασης (projects) αλλά η ηλικία των μαθητών δεν θεωρήθηκε κατάλληλη για κάτι τέτοιο

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΕΠ (2013-20) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των ξένων γλωσσών. (Διαθέσιμο <https://www.iep.edu.gr/moodle/mod/book/view.php?id=1214> προσπελάστηκε στις 20/10/2020)
- Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., Μέντη, Θ., (2011). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος

- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α., «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της» στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές αναζητήσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2005, σ.σ. 14, 15.
- Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στη Διδακτική πράξη: Συστημική σχέση και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.(1998 & 2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002-α). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - ΑΠΣ, (Διαθέσιμο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπελάστηκε στις 20/10/2019
- Υ.Α. 113734/Γ2/3-10-2011 (ΦΕΚ Β'2334/3-10-2011) Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Διδακτικού Πεδίου: Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία.
- Υ. Α. 143773/Δ2/17-09-2019. Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019 – 2020 (διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arthra/64188/odigies-gia-ti-didaskalia-mathimaton-gymnasioy-2019-2020>, προσπελάστηκε στις 27/10/2020)
- ΦΕΚ 303 & 304 (13-3-03), ΦΕΚ 1196 (26-8-03), (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
- Bloom, B. (1956), *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*, NY: Longmans
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A “benign addition”? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149- 164.
- Partnership for 21 Century Skills. (2009). Professional development for the 21 century. Διαθέσιμο http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf.

Ιστορία, λαογραφία, λογοτεχνία του τόπου μου συγκριτικά, διαθεματικά και με χρήση των Τ.Π.Ε.

Αμοιρίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 , marita.amiridou@gmail.com

Περίληψη

Μια σχολική δράση ετήσιας διάρκειας με αφετηρία την τοπική ιστορία και λογοτεχνία μπορεί να λάβει προεκτάσεις λαογραφικές, μουσικές, χορευτικές, θεατρικές και κινηματογραφικές. Με τη συνδρομή των σύγχρονων τεχνολογιών οι μαθητές και μαθήτριες συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους καθηγητές τους, ώστε να πετύχουν αποτέλεσμα πρωτόγνωρο για τα δεδομένα ενός μικρού νησιωτικού δημόσιου Γυμνασίου.

Λέξεις-Κλειδιά: τοπική ιστορία, διαθεματικότητα, συγκριτική μελέτη, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

Η προσπάθεια καταγραφής της τοπικής ιστορίας του νησιού της Κω μέσα από λαογραφικές, γλωσσικές, λογοτεχνικές ομοιότητές της με την Κύπρο, αποτέλεσε την αφορμή για την εκπόνηση ετήσιας δράσης συγκριτικής και διαθεματικής, με τη συνδρομή της Τέχνης και τη συστηματική χρήση των ΤΠΕ. Η φιλόλογος της Γ τάξης Γυμνασίου συνεργάστηκε με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων και κατάρτισε δράση διάρκειας ενός σχολικού έτους, στην οποία συμμετείχαν τέσσερις ομάδες μαθητών, που εργάστηκαν πολυεπίπεδα: ως αναγνώστες, ως ερευνητές-μελετητές, ως καλλιτέχνες-δημιουργοί και, προπαντός, ως καλοί γνώστες της τεχνολογίας.

Για τη μελέτη των ιστορικών περιόδων της Οθωμανοκρατίας και της Ιταλοκρατίας στα δύο νησιά επιστρατεύτηκαν, πέρα από τα ιστορικά βιβλία, λογοτεχνικά κείμενα από σύγχρονα ιστορικά μυθιστορήματα για την Κω και την Κύπρο αντίστοιχα. Μετά τη σύγκριση και καταγραφή ομοιοτήτων, κυρίως, της παράλληλης ιστορίας, λαογραφίας και λογοτεχνίας Κύπρου και Κω, μαθητές και εκπαιδευτικοί δραματοποίησαν κινηματογραφικά, με γύρισμα 25λεπτης ταινίας, και θεατρικά, σε μουσικοχορευτική εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, τις σημαντικότερες ιστορικές στιγμές των λογοτεχνικών αποσπασμάτων που επέλεξαν. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές πραγματοποίησαν την ιστορική τους έρευνα και διαθεματικά, σε συνεργασία με τους καθηγητές των Καλλιτεχνικών, Θρησκευτικών, Πληροφορικής, Μουσικής και Χορού-Γυμναστικής. Έτσι εμπλούτισαν και τελειοποίησαν τη διαδικασία και τα πορίσματα της ιστορικής τους έρευνας, τα οποία κατέγραψαν, ανά ομάδες, σε ηλεκτρονική μορφή (έγγραφα Word και παρουσιάσεις Power Point).

Έναρξη και εξέλιξη της δράσης: το σκεπτικό

Η δράση της φιλαναγνωσίας γινόταν συστηματικά σε χώρο μεγάλης λαογραφικής αξίας, στο παραδοσιακό σπίτι της Κεφάλου Κω. Έτσι, τα λαογραφικά στοιχεία που αντλούνταν από τα λογοτεχνικά κείμενα γίνονταν άμεσα ορατά από τους μαθητές/τριες.

Μετά τις πρώτες δύο-τρεις «κατατοπιστικές» και «διερευνητικές» αναγνώσεις, οι 28 μαθητές της Γ τάξης Γυμνασίου χωρίστηκαν σε 4 ομάδες εργασίας, που ανέλαβαν να μελετήσουν ομοιότητες μεταξύ Κύπρου και Κω για τις συγκεκριμένες χρονικές περιόδους (από το 1897 έως το 1917).

Η κάθε ομάδα ανέλαβε να διεκπεραιώσει συγκριτική μελέτη Κύπρου και Κω γύρω από τα ακόλουθα ζητήματα :

1^η ομάδα: Γλωσσικό ιδίωμα, Μαντινάδες- στιχοπλακίες του λαού, Μουσική παράδοση.

2^η ομάδα: Ταπεινά επαγγέλματα, Καλλιέργεια αμπελιού και κρασί, Ήθη και έθιμα πόλης και υπαίθρου, Αρχιτεκτονική (παραδοσιακό σπίτι).

3^η ομάδα: Εκκλησάκια και πανηγύρια, Παραδοσιακή ενδυμασία, Σύστημα εκπαίδευσης.

4^η ομάδα: Ενημερωτικά έντυπα (εφημερίδες-περιοδικά), Επίσημη λογοτεχνία, Αθλητισμός και Ολυμπιακοί Αγώνες.

Οι πληροφορίες των ομάδων αντλήθηκαν τόσο από τα αποσπάσματα ιστορικών μυθιστορημάτων όσο και από σχετική ηλεκτρονική βιβλιογραφία που είτε τους παρασχέθηκε είτε ανακάλυψαν οι ίδιες. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους συζητούνταν και ελέγχονταν από τη φιλόλογο σε συχνές συναντήσεις στο τέλος κάθε μήνα. Έτσι από τον Σεπτέμβριο μέχρι και το τέλος Δεκέμβρη, παράλληλα με τη φιλιαναγνωσία, είχε ολοκληρωθεί η καταγραφή των παραπάνω πληροφοριών και από τις 4 ομάδες μελέτης σχετικά με την Κύπρο. Από τον Ιανουάριο ως τα μέσα Απρίλη πραγματοποιήθηκε η αντίστοιχη μελέτη και καταγραφή τους για την Κω. Στα μέσα Μαΐου είχε καταγραφεί το σύνολο της συγκριτικής μελέτης των 28 μαθητών ηλεκτρονικά, με την προσθήκη των μικρών εργασιών-βίντεο και πάουερ-πόντ, που πραγματοποίησαν σχετικά στο μάθημα της πληροφορικής.

Μεγάλη ικανοποίηση πρόσφεραν στους μαθητές τα αποτελέσματα της ιστορικής και λαογραφικής έρευνάς τους που συνέτειναν στο ότι οι ομοιότητες μεταξύ Κύπρου και Κω είναι πάρα πολύ μεγάλες ως προς: τη διοικητική συμπεριφορά, τις πολιτικοοικονομικές τακτικές και τη γενικότερη αντιμετώπιση των νησιωτών από τους Ενετούς, Οθωμανούς και Άγγλους ή Ιταλούς κατακτητές τους, την επαγγελματική απασχόληση και τις αμοιβές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων-της εργατιάς- των δύο νησιών. Ομοιότητες εντοπίστηκαν ακόμη στην αρχιτεκτονική των μεσαιωνικών κάστρων και σπιτιών, καθώς και στην αρχιτεκτονική παραδοσιακών λαϊκών σπιτιών και εκκλησιών, το 1800, στη διοργάνωση πανηγυριών, τη χρήση παραδοσιακών μουσικών οργάνων, τη διάδοση της προφορικής δημόδους λογοτεχνίας και την οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης για τους απλούς, μη ευκατάστατους νησιώτες.

Αυτό, όμως, που εντυπωσίασε τους μαθητές ήταν η επιβεβαίωση της τεράστιας ομοιότητας της κυπριακής διαλέκτου με την κεφαλιανή διάλεκτο της Κω. Ενδεικτικά αναφέρω το συγκεκριμένο συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα των μαθητών –με

τη χρήση ανάλογης βιβλιογραφίας-: «Ανάμεσα στην Κύπρο και τα Δωδεκάνησα υπάρχει μια φυσική συγγένεια που οφείλεται στο κοινό γλωσσικό κλίμα. Κατά τον Α. Γ. Τσοπανάκη οι διαλεκτικές ομοιότητες αποδίδονται στο όμοιο διαλεκτικό υπόστρωμα, όπως αυτό διαμορφώθηκε από τη συγγένεια της αρχαίας αρκαδοκυπριακής διαλέκτου με τις δωρικές των νότιων νησιών και προπάντων στη μακρά επίδραση της Κοινής (πρόκειται για μια δωρίζουσα μεσογειακή κοινή, που μιλιόταν κατά τους ελληνοιστικούς χρόνους). Επίσης, υπήρξε διαρκής επικοινωνία των κατοίκων των ανατολικών μερών του Ελληνορωμαϊκού και Βυζαντινού κόσμου μεταξύ τους. Εξάλλου όλες οι νεοελληνικές διάλεκτοι, κατά τον Μενέλαο Χριστοδούλου, διασώζουν ομηρικά και αρχαία στοιχεία, αφού η ελληνική γλώσσα είναι μία και ενιαία από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα. Τα ξένα λεξιλογικά στοιχεία, τέλος, και στην Κυπριακή και στις διαλέκτους των Δωδεκανήσων μαρτυρούν φυσικές γλωσσικές επιδράσεις λαών, κυρίως Βενετών και Τούρκων κατακτητών, που πέρασαν μακρόχρονα και από τις δύο περιοχές στην ιστορική τους πορεία». Παράλληλα με τη φιλιανγνωσία και τη βιβλιογραφική έρευνα των μαθητών/τριών, αντλήθηκαν συμπεράσματα και στο μάθημα της Λογοτεχνίας: η μακροχρόνια υποταγή σε διαφορετικούς κατακτητές και ο συνεχής αγώνας για την αποτίναξή του καταγράφεται τόσο στη μεσαιωνική δημόδη λογοτεχνία του 16ου αιώνα, όσο και σε μεγάλους εκπροσώπους της τοπικής λογοτεχνίας Κύπρου και Κω. Μεγάλη έμφαση δόθηκε στις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι παραλλαγές πολύστιχων αφηγηματικών τραγουδιών της αγάπης (στιχοπλακιές της Κω και ερωτικά δημόδη άσματα Κύπρου). Επίσης μελετήθηκαν ποιήματα του εθνικού ποιητή της Κύπρου, Βασίλη Μιχαηλίδη, («11η Ιουλίου», «Ανεράδα»), του διαλεκτικού Κύπριου ποιητή Δημήτρη Λιπέρτη («Καρτερούμεν»), καθώς και στιχουργήματα του Κώου ιστοριοδίφη Ιάκωβου Ζαρράφτη. Με τη διδασκαλία της κυπριακής διαλεκτικής ποίησης δύο μεγάλων κυπρίων ποιητών, του Βασίλη Μιχαηλίδη και του Δημήτρη Λιπέρτη, και ενός μεγάλου κώου λόγιου, του Ιάκωβου Ζαρράφτη, εκ παραλλήλου, οι μαθητές μπόρεσαν να εντοπίσουν επιπλέον διαλεκτικές ομοιότητες, και σε λογοτεχνικό επίπεδο, μεταξύ Κύπρου και Κω. Ιδιαίτερα συνετέλεσε σε αυτό και η ηλεκτρονική πλοήγηση της 1^{ης} ομάδας εργασίας σε ιστότοπους σχετικούς με το κυπριακό είτε το Κωακό ιδίωμα.

Με τη συνδρομή της καθηγήτριας οικιακής οικονομίας οι μαθητές/τριες της 2^{ης} ομάδας άντλησαν πολλές πληροφορίες για την κατασκευή, την αρχιτεκτονική και διακόσμηση του παραδοσιακού σπιτιού σε Κύπρο και Κω το 1800, καθώς και για τη σημασία της καλλιέργειας του αμπελιού και της διακίνησης του κρασιού στα δύο νησιά. Ακόμη έδωσαν έμφαση στη σημασία των ταπεινών επαγγελματιών, όπως του αγρότη, του καλλιεργητή μετάξης, του αχθοφόρου, του εργάτη των αλυκών για τη λειτουργία της κρατικής και οικιακής οικονομίας στα δύο νησιά τόσο κατά τον Μεσαίωνα όσο και στα 1800.

Το μάθημα των θρησκευτικών φώτισε μια άλλη διάσταση της ελληνικής ιστορίας σε Κύπρο και Κω για τους μαθητές/τριες κυρίως της 3^{ης} ομάδας εργασίας. Με τη συνδρομή του καθηγητή τους έμαθαν να εκτιμούν τον ρόλο που διαδραμάτισε η εκκλησία στη διάσωση της ελληνικής παιδείας και στη μετάδοσή της στις γενιές των υπόδουλων Ελλήνων, ιδιαίτερα στα χρόνια της Αγγλοκρατίας και της Ιταλοκρατίας σε Κύπρο και

Κω αντίστοιχα. Ιδιαίτερα έμφαση έδωσε ο θεολόγος στη δυναμική παρουσία και δράση της ορθόδοξης εκκλησίας στην Κύπρο για την ίδρυση του Παγκυπρίου Γυμνασίου και τη διατήρηση της ελληνικής παιδείας, την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής ιστορίας και γραμματείας, καθώς και για την ανύψωση του αγωνιστικού πνεύματος των ελληνοκυπρίων στους χαλεπούς καιρούς της αγγλικής κατοχής της νήσου. Εκτενής αναφορά έγινε από τον θεολόγο και στο ρόλο της Κωακής Εκκλησίας για τη σύσταση και διατήρηση αλληλοδιδασκικών σχολείων σε όλο το νησί κατά τα χρόνια της Οθωμανοκρατίας και Ιταλοκρατίας. Τέλος οι μαθητές/τριες εντόπισαν στην έρευνά τους, μελέτησαν και σχολίασαν, σε συνάντησή τους με τον Μητροπολίτη Κώου-Νισύρου, κου Ναθαναήλ, την τεράστια ιστορική συνδρομή της εκκλησίας στη διατήρηση του ορθόδοξου δόγματος υπό την απειλή των Μουσουλμάνων κατακτητών με την παροχή βοήθειας στους κρυπτοχριστιανούς, τους επονομαζόμενους «λινόβάμβακους» στην Κύπρο και «μελαζένους» στην Κω.

Στο μάθημα της μουσικής και της γυμναστικής-χορού οι μαθητές και μαθήτριες της 1^{ης} ομάδας ανακάλυψαν τη συμβολή της μουσικής και χορευτικής τέχνης στη διαμόρφωση του λαϊκού ιστορικού αποτυπώματος Κύπρου και Κω. Με τη σωστή καθοδήγηση του καθηγητή μουσικής οι μαθητές/τριες γνώρισαν τα κοινά και κύρια μουσικά όργανα των δύο νησιών, δηλαδή το βιολί και το λαούτο. Κατέγραψαν στον υπολογιστή δικά τους σύντομα μουσικά μοτίβα, μιμούμενοι αυτά που έπαιζαν τότε οι λαϊκοί οργανοπαίχτες σε πανηγύρεις για να συνοδεύσουν είτε τους χορευτές είτε τους τραγουδιστές. Έτσι έγινε πολύ ευκολότερη η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τους χορευτικούς ρυθμούς Κύπρου και Κω.

Για τον καθηγητή της γυμναστικής και παραδοσιακών χορών η διαδικασία μύησης των μαθητών στη βηματολογία των παραδοσιακών χορών της Κύπρου δεν παρουσίασε καμία δυσκολία. Με έκπληξη οι μαθητές/τριες, κυρίως της 4^{ης} ομάδας, ανακάλυψαν τις τεράστιες ομοιότητες των παραδοσιακών χορών των δύο νησιών, όπως είναι ο συρτός, οι αντικριστοί και μικρασιατικής προέλευσης χοροί.

Επιπλέον, με τη βιωματική μέθοδο που προσφέρει η συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική εκδρομή και σε ένα σχολικό δρώμενο, δόθηκε μία ακόμη, ενδιαφέρουσα διάσταση στην παραπάνω δράση. Με μονοήμερη εκπαιδευτική εκδρομή στην Κω και περιήγηση σε όλα τα σημεία-αξιοθέατα ιστορικής σημασίας του νησιού στα χρόνια της Οθωμανοκρατίας και Ιταλοκρατίας, όπου οι μαθητές προετοίμασαν οι ίδιοι την ξενάγηση στους χώρους, που είχαν προηγουμένως μελετήσει: στο λαογραφικό μουσείο, στον ιστορικό Πλάτανο, στο τζαμί της Πλατείας Κω, στο Δημαρχείο, στο κτήριο της Δημοτικής Αγοράς και σε όλα τα κτήρια ρασιοναλιστικής-φασιστικής αρχιτεκτονικής που φιλοτεχνήθηκαν επί ιταλοκρατίας στο νησί της Κω.

Προκειμένου να γίνει βιωματική σύγκριση με τα αντίστοιχα λαογραφικά και ιστορικά στοιχεία της Κύπρου, οργανώθηκε τριήμερη εκπαιδευτική εκδρομή στην Κύπρο. Εκεί οι μαθητές επισκέφτηκαν τις πόλεις Λάρνακα, Λεμεσό και Λευκωσία για να διαπιστώσουν «ιδίους όμμασιν» πόσα ιστορικά, τοπιογραφικά και λαογραφικά στοιχεία των βιβλίων που διαβάστηκαν διασώζονται σήμερα. Έγινε επίσκεψη στα μεσαιωνικά κάστρα

των τριών πόλεων, στη βυζαντινή εκκλησία του Αγίου Λαζάρου Λάρνακας, στο λαογραφικό-ιστορικό μουσείο κέρινων ομοιωμάτων Φάτσα και στο ιστορικής σημασίας Παγκύπριο Γυμνάσιο Λευκωσίας αλλά και στο μουσείο του.

Η ευχαρίστηση της εκδρομής έδωσε τη θέση της στην έκπληξη και την ευχάριστη αγωνία της κινηματογραφικής δραματοποίησης, στις αρχές Φλεβάρη και μέχρι τα τέλη Μάρτη. Σκηνοθέτης, φίλος του Γυμνασίου, ανέλαβε να παραχωρήσει στους μαθητές/τριες τη σύγχρονη τεχνολογία του εργαστηρίου του, για να φιλοτεχνήσει μαζί τους 25λεπτο βίντεο με αφηγήσεις και διαλόγους διασκευασμένους από τα λογοτεχνικά αποσπάσματα που επιλέχτηκαν. Οι μαθητές χρειάστηκε να ενσαρκώσουν τους μυθιστορηματικούς ήρωες που μελέτησαν. Ορισμένοι μαθητές παρακολούθησαν και την επίπονη διαδικασία του μοντάζ και έμαθαν παράλληλα αρκετές τεχνικές λεπτομέρειες. Έτσι η χρήση της τεχνολογίας ανέδειξε το σύνολο της δράσης, την προέβαλε στο δίκτυο και δημιούργησε ντοκουμέντο. Για τα σχολικά δεδομένα των ελληνικών επαρχιακών Γυμνασίων όλη η παραπάνω διαδικασία αποτέλεσε πρωτόγνωρη και πολύ επικοδομητική εμπειρία για καθηγητές και μαθητές.

Το τελευταίο στοιχείο του διδακτικού προγράμματος, εξίσου ψυχαγωγικό και καθοριστικής σημασίας για τη μαθητική παιδεία, ήταν η τελική εκδήλωση –μουσικοχορευτικό δρώμενο που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες. Όλες οι γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από την ομαδική ανάγνωση, την ομαδική ιστορική έρευνα, τη διαθεματική διδασκαλία, τις ΤΠΕ και τις εκπαιδευτικές εκδρομές, συμπυκνώθηκαν και παρουσιάστηκαν στο τέλος της σε σχολική παράσταση μπροστά σε γονείς και επίσημους προσκεκλημένους. Κινητοποίησαν έτσι τους μηχανισμούς της πειθαρχίας, του συντονισμού και της ομαδικής συμμετοχής και προετοιμασίας, προκειμένου να επιτευχθεί ένα καλό συλλογικό αποτέλεσμα.

Στο μάθημα της πληροφορικής, οι μαθητές και μαθήτριες έμαθαν την τεχνική δημιουργίας προγράμματος πάουερ πόιντ και δημιουργίας βίντεο για να ετοιμάσουν τις ηλεκτρονικές προβολές της παράστασης. Αγόρια και κορίτσια ένιωσαν μικροί δημιουργοί και βασικοί συντελεστές σε ένα πολύ σημαντικό μέρος της παράστασης, που συνδύαζε ηλεκτρονική εικόνα και ήχο. Οι μαθητές με ιδιαίτερο ταλέντο στο χορό, στη μουσική ή στην απαγγελία χρειάστηκε να επιστρατεύσουν όλες τις δυνάμεις τους για να αποδώσουν τα μέγιστα στους αντίστοιχους τομείς. Η διδασκαλία χορών και τραγουδιών Κύπρου και Κω, η ένδυση με παραδοσιακές στολές των δύο νησιών η συμμετοχή σε πρόβες έδωσαν μεγάλη χαρά στους μαθητές που συμμετείχαν σε μια τόσο δημιουργική δράση.

Είναι προφανές, από όλα τα παραπάνω, ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας, με φιλιαναγνωσία, συγκριτικά, διαθεματικά και με δραματοποίηση, θεατρική και κινηματογραφική αξιοποιεί πολλούς τομείς και διαστάσεις ή πτυχές της μαθητικής και καθηγητικής ζωής, δράσης, κλήσης και φαντασίας. Ειδικότερα, η διδακτική μεθοδολογία της σύγκρισης και διαθεματικότητας μέσω της φιλιαναγνωσίας και με την χρήση των ΤΠΕ στόχο είχε να κινητοποιήσει τους μαθητές σε πολλά επίπεδα:

- να τους ωθήσει να διαβάσουν λογοτεχνικά βιβλία, για να γνωρίσουν κι έναν άλλο τόπο που έχει παράλληλη ιστορία με τον δικό τους
- να τους μάθει να εντοπίζουν και να εκτιμούν ιστορικές και άλλες πολιτικοκοινωνικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ διαφορετικών τόπων στην ίδια πατρίδα
- να τους δώσει το έναυσμα να ερευνήσουν και να καταγράψουν ηλεκτρονικά τα στοιχεία της επιστημονικής μελέτης που ανέλαβαν (για τη γλώσσα, την ιστορία, τη λαογραφία)
- να μάθουν ότι η ντοπιολαλιά, τα ήθη και έθιμα του νησιού τους συγγενεύει και με άλλων περιοχών της Ελλάδας
- να τους ευαισθητοποιήσει, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις κοινές ιστορικές συγκυρίες για τη διαμόρφωση των ιδιαίτερων ιστορικών χαρακτηριστικών ενός τόπου και

Συμπεράσματα

Το σίγουρο είναι πως μια τέτοια διδακτική μέθοδος:

- καλλιεργεί το γνωστικό και το θυμικό μαθητών και καθηγητών στο μέγιστο βαθμό, ιδιαίτερα δε το πνεύμα συνεργασίας, πειθαρχίας, αυτοπειθαρχίας και ομαδικότητας
- γεμίζει τους μαθητές με τη χαρά της δημιουργίας και της προσωπικής συμμετοχής σε κοινές και καινοτόμες δράσεις αλλά και σε ωφέλιμες εκπαιδευτικές εκδρομές
- τους κάνει να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία μπορεί να είναι ένα πολύ ευχάριστο διδακτικό βίωμα και
- ότι η ιστορία ενός τόπου φωτίζεται πολύ καλύτερα, όταν συνεξετάζεται η λαογραφία, η ανθρωπογεωγραφία και η μουσική και λογοτεχνική παράδοση του τόπου αυτού
- τους μαθαίνει ότι η ιστορία του τόπου τους μπορεί να έχει πολλές αντιστοιχίες με την ιστορία ενός άλλου ελληνικού τόπου και πως, τελικά,
- η τοπική ιστορία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός συνόλου, συγκριτικά και με παραλληλισμούς και όχι ως μεμονωμένο δείγμα, αποκομμένα από την υπόλοιπη ελληνική ιστορία
- τους χαρίζει όμορφες εμπειρίες και αναμνήσεις από το μαθητικό βίο και
- τους μαθαίνει ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να επεκταθεί σε τόσο επωφελείς δράσεις, να τις αναδείξει και να τις διατηρήσει στην ιστορία.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ., (1998). Ιστορία και σχολείο. Αθήνα: Νήσος.

Αγγελάκος, Κ., & Κόκκινος, Γ. (επ.) (2004). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Α. (1996). Ιστορία, Μουσείο και σχολείο. Θεσ/νίκη.

Αντωνιάδης, Λ. (1995). Η διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα: Πατάκης.

- Βαγιανός, Γ. (1996). Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Αθήνα: Έλλην.
- Κόκκινος, Γ. (1998). Από την Ιστορία στις ιστορίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Μπενέκου, Ε. (2000). Η ανάγνωση της φωτογραφικής εικόνας ως ιστορικής πηγής και η διδακτική της αξιοποίηση. Φιλολογική 71, 67-70.
- Μπρισίμη-Μαράκη, Ρ. (2000). Ένας αιώνας Ελλάδα. Μια διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νάκου, Ειρ. (2000) Τα παιδιά και η ιστορία Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΩ

- Βαχάρογλου Ευστ. (2012). Αποτύπωση των σημαντικότερων γεγονότων της εκπαιδευτικής κίνησης και ζωής στην Κω (18ος αι. – 1947), Κως.
- Βεργωτής, Γ. (1997). Η Εκπαίδευση στο Κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία. Ρόδος: ΔΙ.ΚΕ.Μ.ΜΕ.
- Ιωάννου, Κ. (2012). Ιταλική κατοχή στη Κω 1912-1945 και εκπαιδευτική πολιτική, Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π., Κως.
- Καραναστάσης, Η. (1979). Η Παιδεία στη Κω. Από την Τουρκοκρατία ως σήμερα (1522-1979). Αθήνα. Καρπάθιος, Ε. Μητροπολίτης Μεσημβρίας της επί Ευξείνω. (1968). Εκκλησία Κω Δωδεκανήσου. τ. 1-2. Αθήναι.
- Κιαπόκας Μ. (1998). Η εκπαίδευση στην Κω κατά την Ιταλοκρατία. Τα Κωακά, 6, 232-248.
- Κιάρη Χ. (1995). Ιστορία των βιβλίων της Ιπποκρατικής Συλλογής, εκδόσεις μέχρι το 1839, Τα Κωακά, τόμος Ε, Αθήνα 1995 Κίνα Ανθούλα, Δημήτριος Κώστογλου, Ολυμπία Τουρκομανώλη, Μαίρη Φακκού, Καλλιόπη Χατζηνικολάου, Δομνίκη Σοφού. (2002). Ιστορία της Κω-Από την Τουρκοκρατία μέχρι την Ενσωμάτωση, τόμος Γ', έκδοση Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Δωδεκανήσου, Επαρχείο Κω.
- Κλαδάκη-Μενεμενλή, Φ. και Φρέρης, Τ. (2002). Από την Εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου (1889-1989), Σύρος.
- Κογιόπουλος, Δ. Κωνσταντίνος. (2011). Κως 1912-1948 Από την Κατοχή στην Ενσωμάτωση, τόμος Α', τόμος Β', Κως: Δημοτικός οργανισμός πολιτισμού-Αθλητισμού & Βρεφονηπιακών σταθμών Δήμου Κω.

Κοινότητα Κεφάλου-Κω, «Κεφαλιανές Όψεις. Περιοδική έκδοση ιστορικής, λαογραφικής, λογοτεχνικής ύλης», Τόμος Α και Β, Αθήνα 1994.

----. (1998). Κως 1912, Η αρχή της Ιταλικής κατοχής, Κως: Ο Φιλήτας.

Rayet, O. (1876). Mémoire sur l'île de Cos, Archives des missions scientifiques et littéraires N.S. III, III, 37-116.

Ross, L. (1852). Reisen nach Kos, Halikarnassos, Rhodos und der Insel Zypern, Halle.

ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Αθανασίου, Α. Σακελλαρίου. (1955). «Τα Κυπριακά», εν Αθήναις.

Γ. Γιαγκουλλής Κωνσταντίνος, Ανθολογία κύπριων ποιητάρηδων και λαϊκών ποιητών (Ρίμες, ποιήματα, τσιαττίσματα, ερωτικά, κοφτά, γνωμικά, ερωταποκρίσεις), Λευκωσία 2011, σελ. 543. / Corpus κυπριακών διαλεκτικών ποιητικών κειμένων, τ. Στ1 (Ποιητάρικα ερωτικά τραγούδια από φυλλάδες: Δίστιχα, ολιγόστιχα και πολύστιχα), Λευκωσία 2012, σελ. 555.

Κανονισμός του εν Λευκωσία Παγκυπρίου, εν Λευκωσία 1902 Καραμάνου, Κυρ. (1954). «Κύπρος», Αθήναι.

Κεχαγιόγλου, Γ. και Παπαλεοντίου, Λ. (2010). Ιστορία της νεότερης κυπριακής λογοτεχνίας.

Κυπριανού Αρχιμανδρίτου. (1788). «Ιστορία χρονολογική της νήσου Κύπρου», Ενετίησιν.

Offenbach, «Κυπριακή Λαογραφία», Berlin 1913.

Συμεωνίδης Χαράλαμπος, «Ιστορία της Κυπριακής Διαλέκτου», Κέντρο Μελετών Ιερών Μονής Κύκκου, Λευκωσία 2006.

Χατζιωάννου Κυριάκος, «Λαογραφικά Κύπρου», Λευκωσία 1977 Χατζηφώτης, Ι. (1974). Η Τουρκοκρατία στην Κύπρο. Μια μακρά περίοδος θηρωδίας και τρόμου, Ιστορία Εικονογραφημένη, 76, 72-79.

Η τέχνη βοηθά... τη σκέψη να πάει μπροστά: Διδακτική παρέμβαση με χρήση Τ.Π.Ε στην προσχολική εκπαίδευση

Παπαγεωργίου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed, sofia2990@gmail.com

Περίληψη

Η τέχνη βρίσκεται παντού γύρω μας, από τα αντικείμενα που δημιουργούμε και χρησιμοποιούμε, στα πολύπλοκα συστήματα στα οποία συμμετέχουμε ή στις ιδέες που φανταζόμαστε και κατασκευάζουμε. Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των νηπίων για την καλλιτεχνική δημιουργία, ο εντοπισμός της ομορφιάς στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης με τα οποία έρχονται σε επαφή και η ανακάλυψη ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η παρέμβαση είναι συμβατή με τις βασικές αρχές που διέπουν το τρέχον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, καθώς αναπτύσσονται δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά και αποσκοπούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, στην ενεργό συμμετοχή και στη δημιουργική τους έκφραση. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, ως ένα εργαλείο ανακάλυψης και δημιουργίας, καθώς τα ψηφιακά μέσα δημιουργούν ένα ελκυστικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, η οποία ξεφεύγει από τις παραδοσιακές μεθόδους και θέτει τα νήπια στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πράξης με έναν παιγνιώδη, διερευνητικό και αυθεντικό τρόπο.

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, Τ.Π.Ε, προσχολική εκπαίδευση, διδακτική παρέμβαση

Συνοπτική παρουσίαση της διδακτικής παρέμβασης

Τίτλος διδακτικής παρέμβασης

«Η τέχνη βοηθά... τη σκέψη να πάει μπροστά»

Τάξη στην οποία απευθύνεται

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε παιδιά μικρής και μεγάλης νηπιακής ηλικίας (4-5 ετών) που φοιτούν σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Πρόκειται για μία διδακτική παρέμβαση που αναπτύσσεται στην κατεύθυνση του προγράμματος σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων «Παιδί και Δημιουργία και Έκφραση», και πιο συγκεκριμένα στον άξονα των Εικαστικών, αλλά επεκτείνεται διαθεματικά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μουσική, Πληροφορική) όπως αυτά διαρθρώνονται μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Προαπαιτούμενες γνώσεις των νηπίων

Με βάση τις αρχές του εποικοδομισμού, τα νήπια θα παρατηρήσουν, θα πειραματιστούν, και θα χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ως στοιχεία καλλιτε-

χνικής δημιουργίας και έκφρασης. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση επικεντρώνεται στην εκτίμηση της τέχνης και στη βίωσή της ως εμπειρία εκ μέρους των νηπίων, παρά στην κατασκευή έργων τέχνης, γεγονός που σημαίνει ότι δεν υπάρχουν υποχρεωτικές προαπαιτούμενες γνώσεις καθώς το πεδίο του γνωστικού αντικειμένου είναι ιδιαίτερα ευρύ, ανοιχτό και ευέλικτο.

Από την πλευρά της χρήσης των ΤΠΕ, θεωρείται ως προαπαιτούμενος ένας μικρός βαθμός εξοικείωσης με τα τεχνολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν (διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικός υπολογιστής) ώστε να μπορέσουν τα νήπια να ακολουθήσουν απρόσκοπτα τη ροή των δραστηριοτήτων.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Το σενάριο αναμένεται να υλοποιηθεί σε τρεις (3) διδακτικές ώρες. Σε κάθε περίπτωση, το ενδιαφέρον των παιδιών θα καθορίσει την ακριβή διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Γενικός σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, όπως προκύπτει κι από τις επιταγές των επιμέρους ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ, είναι η διασύνδεση μεταξύ έργων τέχνης και προγράμματος σπουδών και η προσέγγιση της τέχνης ως μια δύναμη για την ανάπτυξη των νοητικών σχημάτων των παιδιών.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης τέθηκαν σε συνάρτηση αφενός με το προς μελέτη γνωστικό αντικείμενο και αφετέρου με τις δυσκολίες που παρουσιάζει η σκέψη των νηπίων σε σχέση με αυτό. Αφορούν στην ενεργοποίηση των φυσικών ικανοτήτων τους, στην αφύπνιση της περιέργειάς τους, στην κινητοποίηση της φαντασίας τους, στην ενθάρρυνση της έκφρασης και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Α. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Σε ένα κατάλληλα οργανωμένο και ελκυστικό περιβάλλον δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες ώστε :

- να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης
- να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων
- να παρατηρούν και να προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον με πολλούς τρόπους

Β. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες:

- να έρθουν σε επαφή με σύγχρονα μέσα και τεχνολογίες για την καλύτερη αφομοίωση και εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου
- να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία με ασφάλεια και με τρόπο που εξυπηρετεί τους σκοπούς και τις ανάγκες τους

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Μέσα σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και εμπιστοσύνης, τα παιδιά ενθαρρύνονται ώστε:

- να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης
- να εκφράσουν τις σκέψεις, τις προτιμήσεις, το ενδιαφέρον τους για τα έργα τέχνης με πολλούς τρόπους
- να σέβονται τις απόψεις και την εργασία των άλλων.

Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Υλικοτεχνική υποδομή

Η/Υ, διαδραστικός πίνακας, προβολικό μηχάνημα, δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα διδακτική παρέμβαση θα αναζητηθεί, θα εντοπιστεί και θα παρουσιαστεί από τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια των παρακάτω υπολογιστικών περιβαλλόντων :

- εφαρμογές αναζήτησης, αναπαραγωγής και αποθήκευσης ψηφιακών ταινιών (διαθέσιμα στο <https://www.youtube.com>, <https://vimeo.com>)
- λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων (διαθέσιμο στο <https://prezi.com/>)
- μηχανή αναζήτησης Google (διαθέσιμο στο <https://www.google.gr>)
- εφαρμογή on line παζλ (διαθέσιμο στο <https://www.jigsawplanet.com/>)
- λογισμικό διαδραστικού πίνακα (διαθέσιμο στο <http://www.molyboard.com/en/index.asp>)
- διαδραστική εφαρμογή - συνδυασμός αισθητικής προσέγγισης και μουσικής (διαθέσιμο στο <http://kranidiotis.gr/musicon-blue-ii/>)

Τα υπολογιστικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση δεν είναι απλώς εκπαιδευτικά λογισμικά, αλλά ολοκληρωμένα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ανάπτυξη νέου παιδαγωγικού υλικού και δραστηριοτήτων, στηρίζονται κυρίως σε γνωστικές και εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης και προωθούν, υποστηρίζουν ή ενισχύουν μαθητοκεντρικού τύπου διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις. Η προστιθέμενη αξία τους είναι ότι αξιοποιούν την πολυτροπική διάσταση της γνώσης και υπηρετούν με ακρίβεια τις σύγχρονες μορφές γραμματισμού, καθώς παρέχουν εικόνα, ήχο, γραπτό λόγο και κίνηση, μέσω πολυμεσικών εφαρμογών. Κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης αφού αυτή συντελείται με διαδραστικό και πολυαισθητηριακό τρόπο (ΔΕΠΠΣ, 2002). Η χρήση βίντεο συνδέει τα οπτικά ερεθίσματα με τη διαδικασία της μνήμης, και την ανάκληση της νέας γνώσης (Mayer & Gallini, 1990), και δίνει αυξημένα κίνητρα βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη μαθησιακή εμπειρία (Willmot et al, 2012). Επίσης, τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία αξιολόγησης παρέχουν στοιχεία ανατροφοδότησης στα νήπια με παιγνιώδη χαρακτήρα αξιοποιώντας στοιχεία της διαφοροποι-

ημένης παιδαγωγικής και της διδακτικής του λάθους. Λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, οι διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, οι αντιλήψεις, οι επιθυμίες, οι ικανότητες, οι ιδιαιτερότητές τους, όπως παιδιά αλλόγλωσσα και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις.

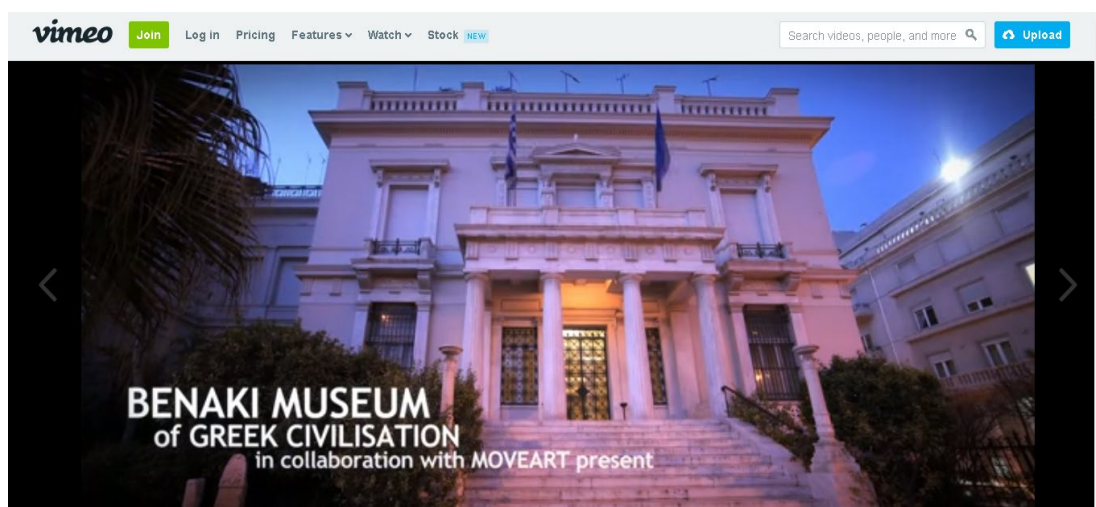
Δραστηριότητες υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης

Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας: αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.

Οι δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας σχετίζονται με τον συγκερασμό των άτυπων και τυπικών γνώσεων των νηπίων, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους, τη διαμόρφωση κατάλληλης αφόρμησης- κινήτρου για το μάθημα, την ενημέρωση για το σκοπό, τους στόχους και την πορεία του μαθήματος καθώς και τη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ένα πρώτο στάδιο, προκειμένου να αποτιμηθεί η προϋπάρχουσα γνώση και να ανιχνευθούν οι γνωστικές δυσκολίες των παιδιών που αφορούν ιδέες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις, χρησιμοποιούνται κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, όπως ο καταγισμός ιδεών και η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων («Γνωρίζετε τι είναι τα έργα τέχνης;», «Ξέρετε πού φυλάσσονται;», «Έχετε επισκεφθεί ποτέ κάποιο μουσείο;», κτλ.) Οι σχετικές αναπαραστάσεις των νηπίων που αναδύονται μπορούν να εξυπηρετήσουν την οικοδόμηση της γνώσης, καθώς αποτελούν τον πρώτο δεσμό με την νέα γνώση.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, με τη βοήθεια της εφαρμογής αναζήτησης, αναπαραγωγής και αποθήκευσης ψηφιακών ταινιών Vimeo, προβάλλεται στην ολομέλεια ένα ολιγόλεπτο βίντεο με τίτλο «Πτήση στο μουσείο» (διαθέσιμο στο <https://vimeo.com/22418318>). Τα νήπια περιηγούνται εικονικά στους χώρους του μουσείου Μπενάκη και η ατμόσφαιρα μυστηρίου που χαρακτηρίζει την ταινία κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους.



Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου

Η επαφή των νηπίων με έργα τέχνης τους επιτρέπει να κατανοήσουν την πολιτιστική συνέχεια και το έργο των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές και χώρους, αλλά και ενθαρρύνει την εμπειρία με διαφορετικά συμβολικά συστήματα, την ανάπτυξη των αισθητικών προτιμήσεων και την ενσωμάτωση ερεθισμάτων και ιδεών στα δικά τους έργα τέχνης παρέχοντας ένα σύνολο εμπειριών μέσα από τις οποίες μπορούν να προσεγγιστούν καταστάσεις προβληματισμού, ερωτήσεις και αναζητήσεις (Κάντζου, 2010).

Μία από τις στρατηγικές οπτικής παρατήρησης που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στην προσχολική εκπαίδευση είναι η χρήση του ακόλουθου πρωτοκόλλου ερωτήσεων, το οποίο σχεδιάστηκε στα πλαίσια του προγράμματος Project Muse από το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ (<http://www.pz.harvard.edu/projects/project-muse>). Με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα και του λογισμικού δημιουργίας παρουσιάσεων Prezi, παρουσιάζεται στην ολομέλεια ο πίνακας του Μοντιλιάνι "Νεαρή γυναίκα με τριαντάφυλλο" (<https://www.christies.com/lotfinder/Lot/amedeo-modigliani-1884-1920-jeune-femme-a-la-5992036-details.aspx>).



Ακολουθούν οι ερωτήσεις:

- Κοιτάζτε προσεκτικά το έργο τέχνης που βλέπετε μπροστά σας. Ποια χρώματα βλέπετε;
- Τι βλέπετε σε αυτό το έργο τέχνης μπροστά σας; Με τη σειρά πείτε αντικείμενα που βλέπετε;
- Τι συμβαίνει σε αυτό το έργο τέχνης; Με τη σειρά πείτε οτιδήποτε συμβαίνει, όσο μικρό και αν είναι.
- Κάτι από αυτά που είδατε σε αυτό το έργο τέχνης μέχρι τώρα (π.χ. χρώματα, αντικείμενα, γεγονότα) σας θυμίζει κάτι από τη δική σας ζωή;
- Το έργο τέχνης που βλέπουμε είναι κοντά στην καθημερινή ζωή; Τα αντικείμενα που έχει φτιάξει ο καλλιτέχνης μοιάζουν με πραγματικά;
- Τι αισθάνεστε όταν κοιτάτε αυτό το έργο τέχνης;
- Πως νομίζετε ότι αισθανόταν ο καλλιτέχνης όταν έφτιαχνε αυτό το έργο τέχνης;

- Ρίξτε μια ματιά στα έργα τέχνης που υπάρχουν κοντά στο έργο που κοιτάμε προσεκτικά. Υπάρχει κάποιο ή κάποια που είναι όμοια; Σε τι μοιάζουν (π.χ. αντικείμενα, γεγονότα, συναισθήματα, τεχνοτροπία); Σε τι διαφέρουν;
- Από αυτά που παρατηρήσατε, τι ανακάλυψατε για αυτό το έργο τέχνης που κοιτάμε; Μάθατε κάτι για τον εαυτό σας ή άλλους;
- Τι όνομα θα δίνατε σε αυτό το έργο τέχνης, εάν το είχατε φτιάξει εσείς; Ο τίτλος που έχει δώσει ο καλλιτέχνης σας είναι κατανοητός;
- Σας αρέσει αυτό το έργο τέχνης; Γιατί; Ή γιατί όχι;

Δραστηριότητες εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Στα πλαίσια των πρακτικών επίλυσης προβλημάτων, ώστε να κατανοηθούν και να αφομοιωθούν οι νέες γνώσεις που οικοδομούνται μέσω της δραστηριότητας επαφής των νηπίων με έργα τέχνης, όπως προηγήθηκε, τα παιδιά καλούνται με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα και μιας on line εφαρμογής δημιουργίας παζλ να συνεργαστούν ανά δύο για να φτιάξουν παζλ με θέμα διάφορους πίνακες του Μοντιλιάνι, αφού πρώτα παρουσιάστηκαν ορισμένα αντιπροσωπευτικά έργα του με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης της Google και με βαθμό δυσκολίας ανάλογο με το δυναμικό των ομάδων.

Διδακτικές προσεγγίσεις

Τα υπολογιστικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ανήκουν σε δύο κατηγορίες: 1) είναι περιβάλλοντα μάθησης μέσω ανακάλυψης και διερεύνησης και 2) είναι περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο εσωτερικό του γνωστικού συστήματος των νηπίων, και ειδικότερα στη δομή και τη λειτουργία του: η μάθηση υπό το πρίσμα αυτό συνίσταται στην τροποποίηση των γνώσεων και συνεπώς εξαρτάται άμεσα από τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Παράλληλα, η μάθηση συνιστά μια ενεργή ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσω εμπειριών και όχι η απομνημόνευση εννοιών, γεγονότων και καθολικών αληθειών.

Τα περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, επικοινωνίας και συνεργασίας στηρίζονται σε κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις και με βάση αυτές δεν μπορούν να δουν τη μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Οι συνεργατικές δραστηριότητες συντελούν καταλυτικά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία (τόσο τα πραγματικά όσο και τα συμβολικά, όπως το εκπαιδευτικό λογισμικό και η γλώσσα). Στοχεύουν στην ενίσχυση της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ή και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Οι εν λόγω προσεγγίσεις μάθησης σχετίζονται περισσότερο με γενικού τύπου μηχανισμούς σκέψης και υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, που αφορούν στην επίλυση προβλήματος και στη λήψη αποφάσεων.

Τα δύο μοντέλα, όπως αναλύθηκαν, λειτουργούν (ή θα μπορούσαν να λειτουργήσουν) σε μεγάλο βαθμό συμπληρωματικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

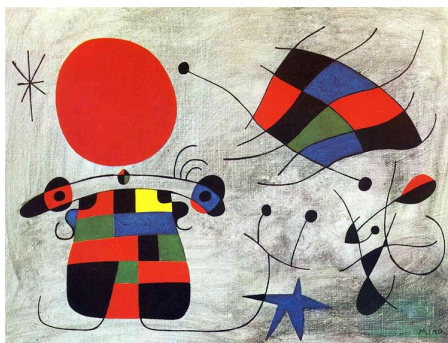
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τα παιδιά στη διαδικασία της ανακάλυψης δημιουργώντας και παρέχοντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που τα ενθαρρύνει να ανακαλύψουν νέους τρόπους να βρουν απαντήσεις στις δικές τους ερωτήσεις, αλλά και να οικοδομούν νοήματα, να βιώνουν και να αιτιολογούν τι είναι αυτό που βλέπουν. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και οι νεότερες αντιλήψεις στη διδασκαλία απαιτούν να έχουμε τη δυνατότητα να αξιοποιούμε συνειδητά όλα τα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας: του κατάλληλου υπολογιστικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικό λογισμικό) και των κατάλληλων υλικών (έτοιμων και συμπληρωματικών) και να τα υποτάσσουμε σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλάνο (Κόμης, 2012).

Δραστηριότητες αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης

Αξιολόγηση μαθητών και σεναρίου

Στην προσχολική εκπαίδευση δεν υπάρχει τυποποιημένη πορεία στη μάθηση. Το διδακτικό περιβάλλον προσφέρεται για προβληματισμό, πειραματισμό, προσεγγίσεις εννοιών και ελκυστικές δραστηριότητες. Η αξιολόγηση είναι διαρκής, ενσωματώνεται στην καθημερινή διαδικασία, και βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος (τελική ή συνολική αξιολόγηση). Το μαθησιακό επίπεδο του κάθε παιδιού συγκρίνεται σε σχέση με τον εαυτό του κι όχι σε σχέση με τους συμμαθητές του και η ομαδική εργασία των παιδιών της τάξης αξιολογείται σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδιώξεις (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Με αφετηρία τις παραπάνω παραδοχές, με έμφαση στον βασικό σκοπό της αξιολόγησης που είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στη συγκεκριμένη τάξη (8 μαθητές στους 20 που απαρτίζουν συνολικά το τμήμα φοιτούν παράλληλα στο Τμήμα Ένταξης της σχολικής μονάδας φέροντας διαγνώσεις από ΚΕΣΥ), με τη βοήθεια του λογισμικού του διαδραστικού πίνακα εισάγεται στην οθόνη η εικόνα από πίνακα του Χουάν Μιρό με τίτλο «Το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών» .



Αφού συζητάμε σχετικά με τον πίνακα (τι έχει φτιάξει ο ζωγράφος, τι λείπει, κτλ.), τον παρατηρούμε προσεκτικά και αναζητάμε, με τη βοήθεια μιας μηχανής αναζήτησης, κι άλλα έργα του ίδιου δημιουργού.

Τα νήπια, με τη βοήθεια της γραφίδας, καλούνται να ζωγραφίσουν ανά δύο το πρόσωπο στο ανθρωπάκι δείχνοντας το συναίσθημα που του προκαλεί η θέαση του συγκεκριμένου έργου τέχνης (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός). Αρχικά, συζητούν τι ακριβώς θα ζωγραφίσει ο καθένας και προχωρούν στην υλοποίηση των ιδεών τους.



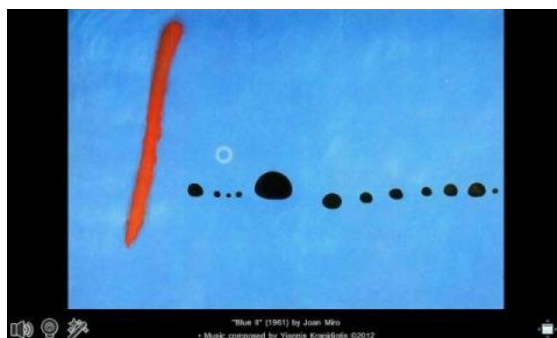
Στη συνέχεια, παρουσιάζεται στα νήπια ο τρόπος αποθήκευσης αρχείων στη μνήμη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τι ακριβώς σημαίνει η ορολογία και η όλη διαδικασία.

Στο τέλος, τα παιδιά αποφασίζουν να «βαφτίσουν» το ανθρωπάκι που έφτιαξαν, γράφοντας, όπως μπορούν, το όνομα που του έδωσαν στο ψηφιακό πληκτρολόγιο.

Μεταγνωστική αξιολόγηση

Η μεταγνωστική αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οδηγεί στην ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, αναφέρεται στη γνώση που διαθέτουν τα νήπια σχετικά με τη δική τους γνωστική διαδικασία και αφορά νοητικές διεργασίες αντίληψης, προσοχής, μνήμης, σκέψης, γλώσσα και μάθησης.

Με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα και της διαδραστικής εφαρμογής MusIcon, τα παιδιά καλούνται ανά 3 να δημιουργήσουν μουσική, με αφετηρία τον πίνακα «Μπλε II» του Χουάν Μιρό. Αφού πρώτα είδαμε τον αυθεντικό πίνακα στο μουσείο όπου εκτίθεται, με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης της Google, συζητήσαμε γι' αυτόν (χρώματα, γραμμές, συναισθήματα, κτλ.). Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε το MusIcon™, το οποίο είναι ένας εικονικός δισδιάστατος ηχητικός καμβάς, που περιέχει αρκετές πηγές μουσικής στο χώρο. Κάθε πηγή είναι σαν μια μικρή ορχήστρα που παίζει μουσική σχετική με τις λεπτομέρειες της συγκεκριμένης φωτογραφίας.



Τα νήπια μπορούν να μετακινηθούν χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους ή τις γραφίδες και να ακούσουν διάφορες μουσικές. Η διάρκεια της μουσικής κάθε πηγής είναι διαφορετική, επομένως δεν υπάρχει εμφανές σημείο επανεκκίνησης της σύνθεσης. Λαμβάνοντας επίσης υπόψη το γεγονός ότι η κίνηση κάθε παιδιού είναι επίσης διαφορετική, αυτό μας δίνει απεριόριστες μουσικές στιγμές.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται ρητή η διασύνδεση έργων τέχνης και συναισθημάτων που γεννούν και αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο τα νήπια έχουν ευαισθητοποιηθεί και μνηθεί σε έναν πολυτροπικό τρόπο έκφρασης που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μαθητική ομάδα στην οποία απευθύνεται η διδακτική παρέμβαση αποτελείται από ένα ιδιαίτερο υψηλό ποσοστό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (8 στους 20) αντιμετωπίζουν θέματα ποικίλων μορφών και σοβαρότητας. Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία που εμπλέκει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός από την ικανοποίηση της ανάγκης παροχής ίσων ευκαιριών, μπορεί να τα φέρει πιο κοντά στο γνωστικό αγαθό αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού τους δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας με το περιβάλλον και της αλληλεπίδρασής τους με αυτό. Με αυτόν τον τρόπο «σπάζουν οι φραγμοί που εκπορεύονται από τη φύση της μειονεξίας ή της αναπηρίας και το άτομο έρχεται πιο κοντά στη σχολική ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση» (Τσικολάτας, 2011). Όλα τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διδακτική παρέμβαση συνέβαλλαν στο να ωθήσουν τα νήπια να δράσουν ενεργητικά και να ολοκληρώσουν διαδικασίες με μεγάλη ευχαρίστηση, ικανοποίηση και ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τόμοι Α' & Β'

Κάντζου, Ν. (2010), Σημειώσεις Μουσειακής Αγωγής για το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθήνας, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, Αθήνα.

- Κόμης, Β., & άλ. (2012). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (Τεύχος 5: Κλάδων ΠΕ60-70, Ειδικό Μέρος, Β' έκδοση). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, 28-30.
- Mayer, R. and Gallini, J. (1990) 'When is an illustration worth ten thousand words?' *Journal of Educational Psychology*, 82(6), 715-726.
- Willmot, P., Bramhall, M. and Radley, K. (2012) Engineering and Design Educators Network (EDEN) Seminar Series [online], <http://cede.lboro.ac.uk/eden.html>

«Περιήγηση στην Αρκαδική γη» Ψηφιακή αφήγηση με χρήση Τ.Π.Ε. στα πλαίσια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Ασπασία Παπαναστασίου

Δρ κλασσικής Αρχαιολογίας – Εκπ/κός Μ.Ε., aspra_papanastasiou@yahoo.com

Περίληψη

Η υλοποίηση καινοτόμων περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα ελληνικά σχολεία αποβλέπει κυρίως στην εκπαίδευση και την αγωγή μελλοντικά υπεύθυνων πολιτών σε ζητήματα περιβαλλοντικά. Οι μέθοδοι εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών είναι πολλές, με προεξάρχουσα τη μέθοδο project. Στον παρόν άρθρο παρουσιάζεται το τελικό αποτέλεσμα, το «τέχνημα» του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-16 στο ΕΠΑ.Λ. και δημιουργήθηκε με σκοπό να διαχυθούν τα αποτελέσματα του προγράμματος στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Το τέχνημα αυτό αφηγείται μια ιστορία, η οποία από ένα υπαρκτό πρόσωπο, τον ζωγράφο Νικόλαο Δραγούμη καταλήγει στην βορειοδυτική Αρκαδία. Στη σύλληψή του υπηρετεί τις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ στην εκτέλεσή του αξιοποιεί τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος. Για τη δημιουργία του χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό PowerPoint.

Λέξεις-Κλειδιά: περιβαλλοντικό πρόγραμμα, αφήγηση, Τ.Π.Ε., Αρκαδία, PowerPoint

Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως διαμορφώθηκε με τις διεθνείς διασκέψεις και τα συνέδρια που συγκλήθηκαν κατά τη δεκαετία του 1970, με θέμα τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, UNESCO), αποτελεί ταυτόχρονα εκπαίδευση - συστηματική, δηλαδή, πορεία προς τη γνώση και την κατάρτιση ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και δράσεις - αλλά και αγωγή, τρόπο αρωγής προς τους νέους ανθρώπους για να τους καταστήσει υπεύθυνους πολίτες σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την προστασία του (Delesse & Mialaret, 1980 · Giordan & Souchon, 1992 · Παπαβασιλείου, 2011).

Στην Ελλάδα, ο νόμος 1890/90, άρθρο 11, παρ. 13 του ΥΠΕΠΘ ισχυροποίησε το θεσμικό πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία ήδη από το σχολικό έτος 1980-81 εντάχτηκαν στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προαιρετική εκπαιδευτική καινοτομία (Κούσουλας, 2008:6). Ο νόμος αυτός καθορίζει και τους σκοπούς των σχολικών αυτών προγραμμάτων, που είναι κυρίως «α. να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, β. να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που σχετίζονται μ' αυτό και γ. να δραστηριοποιηθούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών».

Γίνεται, έτσι, φανερό πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει κυρίως στη δράση των μαθητών. Γι' αυτό και η ποικιλία των μεθόδων και των τεχνικών που εφαρμόζονται για την υλοποίηση των σχετικών προγραμμάτων επιδιώκουν την ενεργοποίηση, την

αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τους συνεργαζόμενους καθηγητές τους για την αντιμετώπιση υπαρκτών προβλημάτων (Φλογαΐτη, 1998· Παπαβασιλείου, 2011).

Μαθητές των ΕΠΑ.Λ. και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ)

Από τις εμπειρίες κατά κύριο λόγο, αλλά και από τα βιβλιογραφικά στοιχεία σε μικρότερο, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως στις μέρες μας τα ΕΠΑ.Λ. εξακολουθούν να λειτουργούν σαν ένα λύκειο «δεύτερης ευκαιρίας», για μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, παρά τον αρχικό τους σχεδιασμό που ήταν η σύνδεση θεωρίας και πράξης, γνώσης και παραγωγής. Οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτά προέρχονται στην πλειονότητά τους από χαμηλά εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα, με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, αρκετοί μαθητές είναι αλλοδαποί και αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα: μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά και οικογενειακά. Από την άλλη, όμως, είναι συνήθως ειλικρινείς και φιλότιμοι. (Παπαναστασίου, 2015:88· Χατζηαναστασίου, 2001· Χατζηαναστασίου, 2011).

Οι μαθητές, λοιπόν, αυτοί αντιμετωπίζουν με πολύ θετική διάθεση και επιδιώκουν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Γιατί, άραγε, συμβαίνει αυτό; Φαίνεται πως αυτού του είδους η εκπαίδευση ικανοποιεί κάποιες ανεκπλήρωτες προσδοκίες τους. Για παράδειγμα, οι σχέσεις μαθητών – καθηγητών που συνεργάζονται στα προγράμματα αυτά γίνεται πιο ζεστή και φιλική και ο ρόλος του καθηγητή ως συντονιστή των δράσεων, ο οποίος στοχεύει στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να μαθαίνουν και χωρίς αυτόν, είναι πιο συμπαθής και αποδεκτός. Επίσης χαροποιεί το γεγονός ότι οι δραστηριότητες τους δεν υφίστανται σε αξιολογικό έλεγχο με την έννοια της βαθμολογίας, γι' αυτό κι ο πιο αδύνατος μαθητής μπορεί να εκφραστεί και να ενεργήσει πιο ελεύθερα (Λιαράκου, 2002· Φλογαΐτη, 2006· Παπαναστασίου, 2016).

Η παιδαγωγική μέθοδος του Project στην Π.Ε.

Στην ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των μαθητών για τα ζητήματα του περιβάλλοντος στοχεύουν πολλές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την υλοποίηση τους κι έχουν περιγραφεί και αναλυθεί λεπτομερώς από τους θεωρητικούς μελετητές (Κούσουλας, 2008· Παπαβασιλείου, 2011).

Η μέθοδος, όμως, που εμπεριέχει όλες τις άλλες και αποτελεί μια ανοιχτή και ελεύθερη διαδικασία μάθησης είναι η μέθοδος project, τα όρια της οποίας προσδιορίζονται και αναμορφώνονται από τη βούληση των συμμετεχόντων (Frey, 1998). Ιδιαίτερως, μάλιστα, το project έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα από το 2011 και εξής, όταν εισήχθη κι ως αυτοτελές μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2011).

Τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της μεθόδου project που την καθιστούν δημοφιλή στην ΠΕ είναι κυρίως η σύνδεση του θέματος ενδιαφέροντος με την καθημερινή ζωή, η

παρακίνηση των εκπαιδευομένων για δράση, η καλλιέργεια της δημιουργικής και παραγωγικής σκέψης, η συνεργασία, η εμπειρία και ο πειραματισμός (Hindle, 1993).

Το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμά μας

Το πρόγραμμα Π. Ε. «*Περί υδάτων, λίθων και μετοικεσίας: Εξερευνώντας τη γη της Αρκαδίας*» υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016, από τρεις εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με εξήντα (60) μαθητές και μαθήτριες του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής των ειδικοτήτων της Οικονομίας, της Ηλεκτρονικής, της Πληροφορικής, των Οχημάτων, των Ναυτικών και των Δομικών.

Οι περιβαλλοντικοί, γνωστικοί και κοινωνικοί στόχοι του προγράμματος μας εστιάστηκαν στα εξής:

- Οι μαθητές μας, με τη μελέτη της Αρκαδίας, επιδιώχθηκε να αντιληφθούν πως η γη είναι ένας γαλάζιος πλανήτης, όπου το νερό καταλαμβάνει εξέχουσα θέση. Έτσι, γνωρίζοντας τον κύκλο του, τη διαμόρφωση του παράκτιου οικοσυστήματος, την πορεία των τοπικών ποταμών, όπως του Αλφειού, του Λάδωνα και του Λούσιου και τη σχέση του ανθρώπου μ' αυτούς από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα αποκτούν υπεύθυνη και συνειδητή στάση απέναντι στους φυσικούς πόρους που είναι στις μέρες μας «εν ανεπαρκεία».
- Οι μαθητές μας έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία που ήταν αναγκαία για τις λιθοκατασκευές, όπως τα αρχαία θέατρα, τους ναούς, τα πέτρινα γεφύρια που αφθονούν στη γη της Αρκαδίας, την ποικιλία των μύλων για διάφορες χρήσεις και ανιχνεύουν τα εναπομείναντα δείγματα αυτής της σπάνιας αρχιτεκτονικής παράδοσης που υμνήθηκε από τη λόγια και λαϊκή μούσα.
- Οι μαθητές μας διεισδύουν σε μορφές κοινωνικής και επαγγελματικής οργάνωσης του παρελθόντος, της προβιομηχανικής Ελλάδας κυρίως μέχρι τη δεκαετία του 1950.
- Οι μαθητές μας καλούνται να αναγνωρίσουν ότι η ανάδειξη των μνημείων, όπως είναι τα πέτρινα γεφύρια, τα αρχαία θέατρα, οι μονές, οι μύλοι, δεν αποτελεί μόνον χρέος προς την ιστορία και την αυτογνωσία μας, αλλά παράλληλα μέσο προβολής της διαχρονικής παρουσίας των Ελλήνων στον τόπο μας.
- Ερχόμενοι σε επαφή οι μαθητές μας με τη φιλοσοφική σχολή του 16ου και 17ου αι. στην Ευρώπη, τον «Αρκαδισμό», η οποία αναζητούσε το «άλλο» και την απλότητα στην καθημερινή ζωή, εκτιμούν διαφορετικά την αφθονία του σύγχρονου τρόπου ζωής και υιοθετούν μια πιο ουσιαστική στάση ζωής βασισμένη στη λιτότητα, στον σεβασμό των φυσικών πόρων του τόπου μας και στις ποιοτικές ανθρώπινες σχέσεις.
- Γνωρίζοντας την Αρκαδική μυθολογία και ιστορία, αυξάνεται η αγάπη τους προς τις ομορφιές του τόπου μας και λαμβάνουν αποφάσεις για την ανάδειξή τους και την προστασία τους.
- Με αφορμή τη μετανάστευση από και προς την Αρκαδία, οι μαθητές μας ευαισθητοποιούνται απέναντι σ' αυτό το σύγχρονο πρόβλημα που αφορά κι άλλους λαούς και ενθαρρύνονται να κάνουν πράξη ζωής τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας και της διαπολιτισμικότητας.

- Τέλος, οι μαθητές μας ενθαρρύνονται να εκφράζονται δημιουργικά αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο, παρουσιάζοντας τις εργασίες τους, συμμετέχοντας σε συζητήσεις και διαπιστώνοντας την αξία της μεταξύ τους συνεργασίας

Επιστέγασμα του περιβαλλοντικού προγράμματός μας ήταν η διήμερη επίσκεψή μας στην Αρκαδία. Συγκεκριμένα επισκεφθήκαμε και μελετήσαμε τους οικισμούς Δημητσάνα, την μπαρουταποθήκη του αγώνα του '21, τη γραφική Καρύταινα, το λεγόμενο «Τολέδο της Ελλάδας» με το ονομαστό πέτρινο γεφύρι της, (Μπεληγιάννης & Μπεληγιάννη, 2011), τη Μεγαλόπολη με το αρχαίο θέατρο και το Υδροηλεκτρικό εργοστάσιο της ΔΕΗ, τη Βυτίνα με την όμορφη εκκλησία του Αγίου Τρύφωνα και την πρωτεύουσα Τρίπολη. Επιλέξαμε κυρίως τη Δημητσάνα ως αντιπροσωπευτική περίπτωση (case study) που ικανοποιεί τις πτυχές του θέματος ενδιαφέροντός μας (Cohen, Manion & Morisson, 2007:253). Συνεργαστήκαμε, γι' αυτό, με το Πολιτιστικό Ίδρυμα του Ομίλου της Τράπεζας Πειραιώς και το Μουσείο Υδροκίνησης στη Δημητσάνα, όπου παρακολουθήσαμε εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα πλαίσια του «Δικτύου Πανσανίας 2.0». Η πράξη «Δίκτυο Πανσανίας 2.0: από το Σχολείο στο Μουσείο» αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση για την ανάπτυξη βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων και εκπαιδευτικού υλικού που συνδέουν το σχολείο με τον τόπο, τους φυσικούς πόρους, την παραγωγική ιστορία, την πολιτιστική κληρονομιά και εν τέλει με το Μουσείο. (<https://www.piop.gr/el/Programmes/Pafsanias.aspx>). Εμείς συνδέσαμε τους τρεις άξονες του προγράμματός μας, το νερό, τις λιθοκατασκευές και τη μετανάστευση των Αρκάδων με τα μνημεία του ανθρώπου και της φύσης που μας προσέφερε γενναιόδωρα το Μουσείο Υδροκίνησης. Στο τέλος, οι μαθητές μας ασχολήθηκαν με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ζωγραφικής και πλεκτικής τέχνης.

Το τέχνημα /το τελικό προϊόν, η Αφήγηση και η χρήση των Τ.Π.Ε.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, αποφασίστηκε από την ολομέλεια της παιδαγωγικής ομάδας να παρουσιαστούν οι δράσεις και τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας με ένα τέχνημα που θα έφερε τη μορφή μυθοπλαστικής αφήγησης με τη χρήση του λογισμικού PowerPoint. Το πρόγραμμα PowerPoint χρησιμοποιείται για σύντομες ηλεκτρονικές παρουσιάσεις κάνοντας χρήση ηλεκτρονικών διαφανειών (slides) σε προκαθορισμένη σειρά, ενώ για την παρουσίαση είναι αναγκαίος ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής και προβολική συσκευή (video projector). Οι ηλεκτρονικές διαφάνειες επιτρέπουν πολλές δυνατότητες στους χρήστες, όπως η κίνηση, η εύκολη επικόλληση εικόνας, η συνοδεία ήχου κατά την προβολή και η εύκολη μεταφορά (Παπαβασιλείου, 2011: 179).

Το πρώτο βήμα ήταν να βρεθεί η ιστορία, η αφήγηση, πάνω στην οποία θα εκτυλισσόταν η πλοκή του περιβαλλοντικού προγράμματος. Μετά από πρόταση ορισμένων μαθητών επιλέχτηκε ως πυρήνας της μυθοπλαστικής αφήγησής μας ένα λαϊκό παραμύθι με τίτλο το Αθάνατο Νερό (Παπαδάκης, 2005), το οποίο συνδυάστηκε με την ιστορία του ζωγράφου Νικόλαου Δραγούμη (Δραγούμης κ.α., 2015). Έμπνευση αποτέλεσε η Έκθεση που διοργάνωσε το 2015 το Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης στον εκθεσιακό χώρο του Μεγάρου Εϋνάρδου (7 Μαΐου έως 18 Ιουλίου 2015) για τον ζωγράφο

Νίκο Δραγούμη. Ο Νίκος Δραγούμης γεννήθηκε στην Αθήνα το 1874. Ήταν πρωτότοκος γιος του Στέφανου Δραγούμη (ο οποίος έγινε πρωθυπουργός το 1910) και αδελφός του πολιτικού και συγγραφέα Ίωνα Δραγούμη. Ασχολήθηκε με τη ζωγραφική, έζησε στη Γαλλία, αλλά είχε δύσκολη ζωή και τραγικό τέλος. Με τους μαθητές μας ξεφυλλίσαμε το βιβλίο με τη ζωή και τα έργα του και αποφασίσαμε, ποιητική αδεία, να συνδυάσουμε το παραμύθι με τον βίο του ζωγράφου δημιουργώντας μια νέα μυθοπλασία με καλό τέλος, αυτή τη φορά.

Θεωρητικά, η δομή κάθε αφήγησης ακολουθεί συνήθως ένα συγκεκριμένο σχήμα, αυτό που περιλαμβάνει : α. τον προσανατολισμό, β. την «περιπέτεια», γ. την αξιολόγηση, δ. τη λύση και ε. την κατάληξη (Labov & Waletzky, 1967). Στον προσανατολισμό παρουσιάζονται οι «ήρωες» της ιστορίας μας: Ο ζωγράφος Δραγούμης και η ενασχόληση με την τέχνη του, οι σχέσεις με την οικογένειά του, η αγάπη του για μία κοπέλλα που δεν ενέκριναν, όμως, οι δικοί του. Αυτό, οδήγησε τον ήρωά μας σε απόγνωση και τον απομάκρυνε από την οικογένειά του. Η ξαφνική ασθένεια, όμως, του πατέρα του και το γεγονός ότι ως πρωτότοκος γιος έπρεπε να δώσει τη λύση, τον οδηγεί στην Αρκαδία, προκειμένου να βρει το γιατρικό, το Αθάνατο νερό.

Έτσι, αρχίζει η «περιπέτεια» που κινεί τα νήματα της ιστορίας, η διαδρομή του ζωγράφου στα μέρη της Αρκαδίας που συνδέεται με τις λαϊκές παραδόσεις (Πολίτης, 1994) για το θαυματουργό νερό, τις νεράιδες που ζουν στις βρύσες, τις ξωθιές. Η παιδαγωγική ομάδα μας είχε φιλοτεχνήσει έναν χάρτη της βορειοδυτικής Αρκαδίας και αυτόν συμβουλευτήκε ο ήρωας της ιστορίας μας. Στον δρόμο του συνάντησε πηγές και πέτρινα γεφύρια, αλλά η πρώτη στάση του έγινε στην Καρύταινα, με το μεσαιωνικό κάστρο της. Θαύμασε τα νερά του Αλφειού και το πέτρινο γεφύρι και συνέχισε τον δρόμο του για τη Δημητσάνα. Αφού πέρασε κι εκεί το πέτρινο γεφύρι (Μπεληγιάννης & Μπεληγιάννη, 2011) πάνω από τον Λούσιο ποταμό απόλαυσε τη μαγευτική θέα του τόπου και κατευθύνθηκε προς το κεφαλάρι του Άι Γιάννη, με το άφθονο νερό. Κοντοστάθηκε για να θαυμάσει το νερό για τη νεροτριβή και το πλύσιμο των ρούχων, το βυρσοδεψείο και τον μπαρουτόμυλο. Η φωνή μιας γριούλας τον οδήγησε στο Μοναστήρι των Αιμυαλών του 1608, όπου βρήκε το νερό που λαχταρούσε και γέμισε το φλασκί του, για να το μεταφέρει στον πατέρα του. Το νερό της Αρκαδίας είναι πράγματι θαυματουργό, ο πατέρας Δραγούμης ανοίγει τα μάτια του και γίνεται καλά.

Ακολουθεί η αξιολόγηση, η γνώμη, δηλαδή, που εκφέρουμε, και έχει να κάνει με την απόφαση του ήρωα να παραμερίσει τη στενοχώρια του για τις πατρικές απαγορεύσεις και να αποδυθεί σε έναν αγώνα για τη σωτηρία του γονιού του.

Η λύση ταυτίζεται με την κατάληξη της μυθοπλασίας μας. Ο πατέρας δίνει την ευχή του και οι δύο νέοι, ο ζωγράφος μας και η αγαπημένη του ζούνε μαζί, αυτοί καλά και μεις καλύτερα! Το τέχνημα δημιουργήθηκε με έμπνευση σε δύο δίωρες συναντήσεις των περισσότερων μελών της παιδαγωγικής ομάδας μας. Είχε, ήδη, αποφασιστεί ο καμβάς της ιστορίας, είχαν επιλεγεί οι φωτογραφίες που θα αξιοποιούνταν από τη διήμερη επίσκεψή μας, καθώς και οι σκαναρισμένες εικόνες από βιβλία για την Αρκαδία (Πολίτης, 1994).

Οι συνεργαζόμενοι μαθητές μας, με φαντασία, ανταλλάσσοντας απόψεις και σχολιάζοντας τα δεδομένα τους, έπλασαν την ιστορία τους, καλλιέργησαν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και ικανοποίησαν την παιδαγωγική αρχή της ομαδικής συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2000· Ματσαγγούρας, 2011).

Σε σαράντα μία (48) διαφάνειες του power point, σε φόντο που έφερε το χρώμα πέτρας, ξετυλίχθηκε η ιστορία του ζωγράφου Δραγούμη και του αθάνατου νερού που άφησε μαγεμένους τους μαθητές μας. Οι λεζάντες που συνόδευαν την εικονογραφημένη ιστορία γράφθηκαν σε σελίδες επεξεργαστή κειμένου Word και αντιγράφηκαν στην κορυφή ή στο πλάι της κάθε διαφάνειας. Αφού ολοκληρώθηκε η συγγραφή της ιστορίας, το κείμενο «χτενίστηκε» γλωσσικά και υφολογικά για να είναι δεμένο και εύστοχο.

Επιπλέον, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των αφηγήσεων. Μετά από ακρόαση αρκετών μουσικών κομματιών από το You Tube έγινε επιλογή και των ήχων που θα έντυναν την παρουσίαση μας (Μαυρικάκη, 2000). Στη διαφάνεια, όπου ο ζωγράφος συναντά την αγαπημένη του ακούγεται το τραγούδι του Γιώργου Μουζάκη «Σου σφυρίζω» (δεκαετία του '50), σε στίχους Γιώργου Οικονομίδη με τη φωνή του Τώνη Μαρούδα (<https://www.youtube.com/watch?v=xvP-UyawUtA>). Στη σκηνή του φινάλε ακούγεται το τραγούδι «Φεύγουν τα χρόνια» (1966), με τη φωνή της Ρένας Βλαχοπούλου, σε μουσική Μίμη Πλέσσα και στίχους Γιάννη Δαλιανίδη (<https://www.youtube.com/watch?v=dTgkI0RBiPQ>).

Η ψηφιακή αφήγηση παρουσιάστηκε στην εκδήλωση της Αποφοίτησης των μαθητών της Γ' Λυκείου τον Ιούνιο του 2016 στους χώρους του σχολείου μας.

Συμπεράσματα

Τα σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να μνήσουν τον μαθητή στη συνειδητή μελέτη των προβλημάτων του περιβάλλοντος και να τον ευαισθητοποιήσουν, ώστε να αναλάβει δράσεις που θα του προσφέρουν μια ποιοτική ζωή σε συνεργασία με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους.

Είναι σημαντικό, τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών να διαχέονται στην σχολική, αλλά και στην τοπική κοινωνία. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων αυτών είναι πρωτίστως επικοινωνία και μοίρασμα κι όχι επιφανειακή παράσταση. Μπορεί να έχει ψυχagogικά χαρακτηριστικά, αλλά στοχεύει στη μετάδοση της γνώσης και λειτουργεί ως κίνητρο για περαιτέρω έρευνα και δράση (Παπαβασιλείου, 2011: 126).

Η μυθοπλαστική αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ευχάριστο εργαλείο παρουσίασης, ενώ βρίσκει σύμμαχό της και την τεχνολογία, κυρίως το λογισμικό PowerPoint που διαθέτει πολλές δυνατότητες εικαστικής έκφρασης και δημιουργίας. Όταν, μάλιστα, η αφήγηση δανείζεται στοιχεία από την πολιτισμική ιστορία του τόπου μας, μπορεί να παίξει ρόλο στη διαδικασία εξέλιξης της κοινωνίας και κυρίως στη προετοιμασία της επόμενης γενιάς, καθώς μέσα από διάφορες μορφές τέχνης μπορεί ευκολότερα να προσεγγίσουμε τους ανθρώπους και να τους ενημερώσουμε, να συμβάλλουμε στην ψυχική καλλιέργειά τους αλλά και να διαμορφώσουμε αντιλήψεις και πρακτικές οι

οποίες θα προωθήσουν το όραμα μιας περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένης κοινωνίας.

Με αυτή τη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης, οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. που συμμετέχουν στα προγράμματα ΠΕ συνδυάζουν τις γνώσεις με τη φαντασία τους, επαναπροσδιορίζοντας και τη σχέση τους με το περιβάλλον. Η ομαδική, δημιουργική εργασία σ' ένα ανθρώπινο περιβάλλον που τους εκτιμά και τους αποδέχεται οδηγεί τους συμμετέχοντες σε απόφαση για αυτοβελτίωση και τροποποίηση της συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία, απώτερο σκοπό των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Delesse, M. & Mialaret, G. (1980). *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (Μτφρ. Η. Βιγγόπουλος), τ. 1. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project* (μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Giordan, A. & Souchon, C. (1992). *Une education pour l' environnement*. Z'edition: Nice.
- Hindle, B. P.(1993). The “Project”: putting student-controlled, small – group work and transferable skills at the core of a geography course. *Journal of Geography in Higher Education*, 17, 11-20.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-14.
- Δραγούμης, Μ. & Δραγούμης Στ. Φ. & Παΐσιος Π.Ν. (2015). *Νίκος Δραγούμης, Ο Ζωγράφος*. Αθήνα, MIET
- Κούσουλας, Γ. Κ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 124, 104-110.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2011). *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Θεωρητικές Αρχές και Διδακτικές Επιλογές*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Μέρος Α'. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυρικάκη, Ε. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 115, 21-31.
- Μπεληγιάννης, Γ. & Μπεληγιάννη, Ε. (2011). *Πέτρινα Τοξωτά Γεφύρια της Ελλάδας*. Αθήνα: Μίλητος.
- Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδάκης, Β. (επιμ.) (2005). *Το αθάνατο νερό*. Αθήνα: Κάστωρ.
- Παπαναστασίου, Α. (2015). Εφαρμόζοντας τον κανονισμό θεσμό του mentoring σε ΕΠΑ.Λ.: τι παρατηρούν κι αξιολογούν οι φοιτητές παρακολουθώντας διδασκαλίες μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Πρακτικά Συνεδρίου: Καλές Πρακτικές και Καινοτομίες στη Δ/θμια Εκπαίδευση, (Ειδικό) τεύχος 4, 88-95. Διαθέσιμο on line: <http://www.erkyna.gr>, προσπελάστηκε στις 04-01-2020.
- Παπαναστασίου, Α. (2016). Υλοποιώντας προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε ΕΠΑ.Λ. Παρατηρήσεις και διαπιστώσεις για την παιδαγωγική διάσταση ενός «μη μαθήματος». Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *3^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, 16-17 Απριλίου 2016 (σσ. 3623- 3632). Αθήνα.
- Πολίτης, Γ.Ν. (1994). *Παραδόσεις. Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού*. Αθήνα: Ιστορική Έρευνα.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο, πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Χατζηαναστασίου, Τ. (2011). *Το σχολείο είναι γυρισμένο ανάποδα*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Διδακτική πρόταση για το Νηπιαγωγείο: «Δημιουργώ το δικό μου κόμικ»

Νοβατσίδου Λουίζα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, M.Ed. & M.Sc., novalou@hotmail.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μια προσπάθεια, μέσα από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της δημιουργικότητας και της διαπολιτισμικής συνεργασίας, να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου τις γλωσσικές δεξιότητές τους, να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα. Σε συμφωνία με τον γενικότερο σκοπό επιδιώκεται ακόμα, με τη χρήση των κόμικς τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία του – ήρωες, πλοκή, εξέλιξη ιστορίας – να εξασκηθούν με την πορεία της αναδιήγησης μιας ιστορίας και τη μετατροπή ενός συνεχούς κειμένου σε διαλογική μορφή. Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση προωθεί συνεργατικές δραστηριότητες, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργεί τις δεξιότητές για διερεύνηση, αξιολόγηση, σύνθεση και κατανόηση και προάγει το γλωσσικό, κριτικό, πολυτροπικό και τεχνολογικό γραμματισμό του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας, ξεχωριστά.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακός γραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα, πολυγραμματισμός

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη διαδικτυακή εποχή, της πλήρους διάχυσης της γνώσης και της πληροφορίας με τη συμβολή των εξελιγμένων ψηφιακών μέσων πληροφόρησης και κοινωνικής δικτύωσης, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες αποτελεί βασικό και απαραίτητο προσόν (Σολομωνίδου, 2006). Μάλιστα, δεν είναι αρκετή η απόκτηση κάποιων μόνον, βασικών γνώσεων και εφαρμογών του ηλεκτρονικού υπολογιστή (H/Y) για να θεωρηθεί ότι ένας αυριανός πολίτης θα μπορεί να διεκδικήσει καλές εργασιακές προοπτικές και μισθολογική εξέλιξη.

Για να μπορέσει λοιπόν, το σχολείο να εισάγει με ορθό τρόπο τους μαθητές/τριες σε δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού οφείλει να υιοθετήσει μια έγκυρη προσέγγιση της φύσης και των δυνατοτήτων που έχουν τα εργαλεία, οι εφαρμογές και οι διαδικασίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών (Snyder, 2001).

Στην προσχολική εκπαίδευση όπου δίνεται η δυνατότητα για διερεύνηση και διαθεματική αξιοποίηση των γνωστικών θεμάτων, με τη συμπαράσταση του/της εκπαιδευτικού τα παιδιά μπορούν όχι μόνο, να κατανοήσουν τις βασικές λειτουργίες του H/Y αλλά και να καταλάβουν ότι αυτός συντελεί στη διερεύνηση και τη διάχυση της πληροφορίας και της μαθησιακής εξέλιξης και ότι ταυτόχρονα, βοηθάει στην αλληλεπίδραση και στην προσωπική εκφραστική δυνατότητα του κάθε παιδιού.

Ακόμα, με τη χρήση των ψηφιακών/διαδικτυακών κόμικς (digital/web comics) στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές/τριες αξιοποιούν το γλωσσικό πλούτο και παράλληλα εξοικειώνονται με πολλαπλά πεδία εικόνας (Τζιφόπουλος, 2010). Προσεγγί-

ζουν ένα θέμα διαθεματικά, οπτικοποιούν τις πληροφορίες, παρακινούνται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς γοητεύονται με τις εικόνες, τα χρώματα ακόμα και με τα διαλογικά κομμάτια (μπαλονάκια λόγου) που τους προσελκύουν και τους χαροποιούν.

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιδιώκεται η επαφή των μαθητών/τριών του Νηπιαγωγείου με ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα από την αξιοποίηση σημειωτικών συστημάτων (εικόνες και οπτικά σύμβολα) στο πλαίσιο ενός πολυτροπικού γραμματισμού και με τη χρήση του Η/Υ και των εργαλείων του.

A) Άξονες περιγραφής του διδακτικού σεναρίου

1. Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Στη χώρα των κόμικς».
2. Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου: 6 διδακτικές ώρες.
3. Προϋποθέσεις υλοποίησης για τον/την εκπαιδευτικό: δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης.
4. Προϋποθέσεις υλοποίησης για τον/τη μαθητή/τρια: ανάδυση προσωπικών βιωμάτων.
5. Συνοπτική παρουσίαση της διδακτικής πρότασης: το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του Νηπιαγωγείου στο γνωστικό τομέα της γλώσσας ορίζει ως βασικό σκοπό της προσέγγισης αυτού του γνωστικού αντικείμενου: *«την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας μέσα από την ενθάρρυνση της περιγραφής, της συμμετοχής των παιδιών στο διάλογο, της βελτίωσης του προφορικού τους λόγου και της απόκτησης φωνολογικής επίγνωσης»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., 2003), καλλιεργώντας ταυτόχρονα θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης όπως τη χρονική διάσταση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη πρόταση προωθεί συνεργατικές πρακτικές, ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιεργεί τις δεξιότητές τους για διερεύνηση, αξιολόγηση και κατανόηση και προάγει τον γλωσσικό, κριτικό, πολυτροπικό και τεχνολογικό γραμματισμό. Εντάσσεται στο γνωστικό τομέα της γλώσσας με την υποστήριξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

B) Ανάπτυξη διδακτικής πρότασης

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.): το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι απόλυτα συμβατό με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. καθώς αποτελεί μέρος των γνωστικών περιοχών του.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: γλώσσα, Τ.Π.Ε., εικαστικά, μελέτη περιβάλλοντος.

Πρότερες γνώσεις μαθητών/τριών: γνώσεις αναφορικά με τη χρήση του Η/Υ και των μερών που το απαρτίζουν (ποντίκι, πληκτρολόγιο, οθόνη, μηχανή αναζήτησης).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι η κατανόηση των ρεαλιστικών καταστάσεων και της επικοινωνίας με την αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων (π.χ. εικόνες, οπτικά σύμβολα) μέσα από ένα πλαίσιο πολυτροπικού γραμματισμού με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Επιμέρους στόχοι είναι οι μαθητές/τριες:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- Να αναγνωρίζουν τα κόμικς και να τα διαχωρίζουν από άλλες κειμενικές μορφές
- Να αναγνωρίζουν τα βασικά δομικά μέρη μιας ιστορίας (αρχή, μέση και τέλος)
- Να μετατρέπουν ένα συνεχές κείμενο σε διαλογικό
- Να κατανοούν το ρόλο της εικόνας στην πρόσληψη της πραγματικότητας και της επικοινωνίας

Ως προς την καλλιέργεια του ψηφιακού και πολυτροπικού γραμματισμού:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση των λογισμικών *kidspiration*, *Tux Paint* και *Revelation Natural Art*
- Να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ οπτικού και λεκτικού γραμματισμού

Ως προς την εκπαιδευτική δραστηριότητα:

- Να ανακαλύψουν τη συνεργατική μάθηση και την αξία της ομαδικής εργασίας
- Να εξοικειωθούν με δραστηριότητες διερεύνησης, αυτενέργειας, σύνθεσης και αξιολόγησης.

Κατηγορίες λογισμικού

Αξιοποιούν ανοιχτού τύπου λογισμικά, ακολουθώντας τον εποικοδομισμό καθώς η διδακτική πρόταση δεν είναι προκαθορισμένη και γραμμική αλλά επιτρέπει τη δημιουργική έκφραση και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών και την αξιοποίηση των ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης.

Οργάνωση της τάξης & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου θα χρησιμοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας με χωρισμό των μαθητών/τριών σε 3 ομάδες τεσσάρων ατόμων και θα χρησιμοποιηθούν τρεις Η/Υ, που διαθέτει η σχολική μονάδα.

Λεπτομερής περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας με άξονα τη χρονική διαδοχή των ενεργειών:

1^η Διδακτική ώρα

Η αφόρμηση της διδακτικής πρότασης δίνεται μετά από παρουσίαση συλλογής φωτογραφιών μέσω του προτζέκτορα της τάξης, παιδικών δωματίων από διάφορες περιοχές του κόσμου. Αυτή η συλλογή των φωτογραφιών αποθηκεύεται στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ της τάξης σε έναν φάκελο με τίτλο: «Παιδικά δωμάτια».



Εικόνα1: Παιδικά δωμάτια

Μετά την προβολή ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο διακόσμησης των χώρων που ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά από διάφορα μέρη του κόσμου (φτωχά, πλούσια, με πολλά ή λίγα παιχνίδια, με πολλά ή λιγοστά βιβλία κ.ά.). Στη συνέχεια, με τη μηχανή αναζήτησης της Google τα παιδιά χωρισμένα σε τρεις ομάδες αναζητούν στο διαδίκτυο (χρησιμοποιώντας λέξεις - κλειδιά) πληροφορίες για τον τρόπο που μεγαλώνουν συνομήλικοί τους στις ευρωπαϊκές, ασιατικές και αφρικανικές χώρες, τι διαβάζουν και πώς περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παραμύθια και τα κόμικς είναι κοινή ασχολία για όλα τα παιδιά και σε όλες τις χώρες.

2^η Διδακτική ώρα

Κάνοντας χρήση του λογισμικού kidspiration δημιουργούμε έναν εννοιολογικό χάρτη με τις ιδέες των παιδιών για τη χρήση των κόμικς. Αποφασίζουμε να δούμε διάφορα κόμικς μέσα από το διαδίκτυο αλλά και έντυπα κόμικς που έχουν στο σπίτι τους. Προτρέπουμε τα παιδιά να επισκεφτούν την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://issuu.com/comicstalgia/stacks/b4c49cdb2f9e46dbbab7931c4322ce0f> (ελληνικά κόμικς), η οποία βρίσκεται σε έγγραφο, στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ. Έτσι, τα παιδιά χωρισμένα στις ομάδες τους ξεφυλλίσουν τα ψηφιακά κόμικς που βρίσκουν στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα και παρατηρούν τα χαρακτηριστικά του κειμενικού αυτού είδους. Παρατηρούν τη σχέση εικόνας και λόγου, τα μπαλονάκια με τις λέξεις που αυξομειώνουν το χώρο τους ανάλογα με το αν πρόκειται για σκέψεις, ομιλία ή επιφώνημα, τις ηχοποίητες λέξεις κ.ά. Στη συνέχεια, καταθέτουν τις προσωπικές εμπειρίες τους καθώς και τις προτιμήσεις τους για τα κόμικς και τους ήρωες που προτιμούν. Κάθε ομάδα παρακινείται να σχεδιάσει ένα σκίτσο με τη βοήθεια του λογισμικού Tux Paint ακολουθώντας τις οδηγίες με εικόνες που υπάρχουν σε έγγραφο στην επιφάνεια του Η/Υ και είναι οι εξής:

1. Στην επιφάνεια εργασίας επέλεξε το εικονίδιο του λογισμικού Tux Paint
2. Από το εικονίδιο «σχήματα» που βρίσκεται στα αριστερά επέλεξε έναν κύκλο και τοποθέτησέ τον στη μέση του εγγράφου
3. Και πάλι από τα αριστερά, επέλεξε το εικονίδιο σφραγίδα και από αυτές που θα εμφανιστούν επέλεξε τη μορφή που επιθυμείς και τοποθέτησέ την στην εικόνα πλάι στον κύκλο
4. Επέλεξε το εικονίδιο «κείμενα», που βρίσκεται στα αριστερά σου και γράψε, με τη βοήθεια του πίνακα αναφοράς που είναι αναρτημένος σε εμφανές σημείο στην τάξη, μια λέξη για το σκίτσο σου

5. Φύλαξε την εικόνα που έφτιαξες πατώντας πάνω στο εικονίδιο «Φύλαξη» και πριν αποχωρήσεις διάλεξε την επιλογή «ναι, τελειώσα» και «αποθήκευσε την εικόνα».

3^η Διδακτική ώρα

Μετά από συζήτηση κάθε μία από τις τρεις ομάδες αποφασίζει να σκεφτεί, να ζωγραφίσει ένα κόμικ και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν στους ήρωες, στην πλοκή και στην εξέλιξη μιας ιστορίας. Για περαιτέρω βοήθεια ο/η εκπαιδευτικός προτείνει την εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: www.paramithia-gia-paidia.gr/istories-me-ton-spitha/ από όπου μπορούν τα παιδιά να επιλέξουν μια ιστορία και με τη βοήθεια του λογισμικού Revelation Natural Art να φτιάξουν μια εικόνα από την ιστορία που ξεφύλλισαν και τους άρεσε με τη μορφή κόμικ, ακολουθώντας τις οδηγίες που αναγιγνώσκονται από τον/την εκπαιδευτικό:

1. Στην επιφάνεια εργασίας επέλεξε το εικονίδιο του λογισμικού Revelation Natural Art
2. Πάτησε με το ποντίκι στο εικονίδιο με το σταυρό που βρίσκεται πάνω
3. Επέλεξε και πάλι από το εικονίδιο με τη μορφή σφραγίδας, τη μορφή που χρειάζεσαι και τοποθέτησέ την στην εικόνα πατώντας μόνο μια φορά σε όποιο τετράγωνο θέλεις
4. Όταν τελειώσεις ζήτησε βοήθεια για να αποθηκεύσεις την εικόνα σου.

Στο τέλος, η κάθε ομάδα διηγείται την ιστορία της και ο/η εκπαιδευτικός παρακινεί τις άλλες ομάδες να θέσουν ερωτήσεις σχετικά με το ποιος, πού, τι και γιατί. Ακόμα, υπενθυμίζει να προσέξουν, η κάθε ιστορία που θα διηγηθούν, να έχει αρχή – μέση και τέλος

4^η Διδακτική ώρα

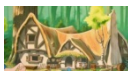
Οι μαθητές/τριες βρίσκουν τρεις φακέλους στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ με τον ίδιο τίτλο: «Το δικό μου παραμύθι» που όμως περιέχει από ένα διαφορετικό παραμύθι για την κάθε ομάδα. Η πρώτη βρίσκει εικόνες από το γνωστό παραμύθι «Η Χιονάτη», η δεύτερη από την «Ωραία κοιμωμένη» και η τρίτη από την «Πεντάμορφη και το τέρας». Μόνον που οι εικόνες δεν είναι με τη σειρά. Με την παρακίνηση και τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού η κάθε ομάδα παρατηρεί τις εικόνες, συζητάει και τις τοποθετεί στη σειρά. Δημιουργεί με αυτές και τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ένα Power Point και προβαίνει σε παρουσίαση μέσω προτζέκτορα με ταυτόχρονη αναδιήγηση της ιστορίας.

5^η Διδακτική ώρα

Η κάθε ομάδα αποφασίζει να αποδώσει το παραμύθι με το οποίο ασχολήθηκε με τη μορφή κόμικ. Πρόκειται για την παραγωγή κειμένου με βοήθεια, αφού οι μαθητές/τριες μετατρέπουν σε διάλογο ένα συνεχές κείμενο. Για περαιτέρω βοήθεια, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει το παραμύθι συνοπτικά σε μορφή εικονόλεξου ως εξής:

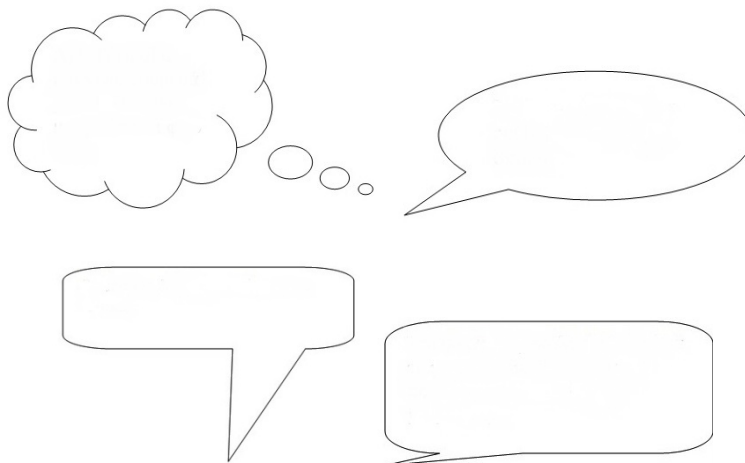
Εικονόλεξο: Η Χιονάτη

Η  ήταν πολύ όμορφη και για αυτό η κακιά μητριά της την έδιωξε από το .

(1). Η  τότε γνώρισε τους  και έμεινε στο μικρό  τους. Μια μέρα όμως, η κακιά μητριά που έμαθε που έμενε η Χιονάτη, αποφάσισε να της δώσει ένα δηλητηριασμένο  για την ξεφορτωθεί μια για πάντα. (2) Μόλις η Χιονάτη έφαγε το  έπεσε σε βαθύ  . Τότε οι  την έβαλαν σε ένα γυάλινο  στο δάσος. Μετά από λίγο καιρό πέρασε από εκεί ένας  και μαγεμένος από την ομορφιά της έσκυψε και τη  (3). Τότε η  άνοιξε τα  της και ζωντάνεψε. Γύρισε στο παλάτι, έδιωξε την κακιά  παντρεύτηκε τον  και έζησαν όλοι μαζί ευτυχισμένοι (4).

Φτιάχνω το δικό μου κόμικ

Ζωγράφισε και γράψε όπως μπορείς – χρησιμοποιώντας το εικονόλεξο - μέσα στα συννεφάκια το παραμύθι ακολουθώντας τους αριθμούς της κάθε πρότασης:

6^η διδακτική ώρα

Οι μαθητές/τριες ανοίγουν το φάκελο «Αξιολόγηση» που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ (ένα για κάθε ομάδα) και αφού ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει τις προ-

τάσεις τα παιδιά καλούνται να κυκλώσουν τη «φατσούλα» με την οποία συμφωνούν. Έτσι καταγράφεται:

- ✓ Η εμπειρία τους
- ✓ Τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν
- ✓ Η ύπαρξη τεκμηρίων από την εφαρμογή της διδακτικής πορείας
- ✓ Τα στοιχεία ανατροφοδότησης

Φύλλο αξιολόγησης (κύκλωσε τη «φατσούλα» με την οποία συμφωνείς):

Τα παιχνίδια που κάναμε μου άρεσαν πολύ 😊 😞

Όλα αυτά που κάναμε με κούρασαν 😊 😞

Οι συμμαθητές/τριες μου με βοήθησαν να τελειώσω την εργασία μου
😊 😞

Μου αρέσει να δουλεύω με τον Η/Υ 😊 😞

Είχε πολύ φασαρία γύρω από τον Η/Υ και δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ στη δουλειά μου 😊 😞

Θα ήθελα να κάνουμε και άλλα κόμικς 😊 😞

Θα ήθελα να φτιάξουμε και νέες ζωγραφιές 😊 😞

Προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες – επέκταση της διδακτικής πρότασης

Στα πλαίσια της ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τα παιδιά αρχικά, κατ' ομάδες και στη συνέχεια, στην ολομέλεια της τάξης συζητούν τις εντυπώσεις τους από την όλη πορεία του μαθήματος και αναφέρουν αυτά που τους άρεσαν και τους εντυπωσίασαν και αυτά που τους δυσκόλεψαν. Παράλληλα, προτείνουν τρόπους επέκτασης του θέματος με τη δημιουργία ενός ψηφιακού κόμικ το οποίο και προτείνουν να το παρουσιάσουν, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Webex σε άλλα Νηπιαγωγεία της περιοχής τους. Ακόμα, προτείνουν να φτιάξουν ένα ψηφιακό παζλ, να δημιουργήσουν σε μορφή κόμικ προσωπικές τους ιστορίες ή και ποιήματα που αγαπούν.

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα διδακτική πρόταση προσεγγίστηκε το θέμα του ψηφιακού γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο και αναδείχτηκε η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης με τη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και η ανάγκη που υπάρχει σήμερα, για την εξέταση της τεχνολογίας όχι ως αυτόνομου αντικειμένου αλλά ως αναπόσπαστου εκπαιδευτικού εργαλείου που προωθεί τη διερεύνηση και την ανακαλυπτική μάθηση.

Απώτερος στόχος της συγκεκριμένης πρότασης, να στραφεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εμπλεκόμενων στον τρόπο με τον οποίο οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν σε πρακτικές γραμματισμού και ταυτόχρονα να παράσχουν μάθηση σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, βασισμένα στις εμπειρίες των μαθητών/τριών (Τζιφόπουλος, 2010). Επιπρόσθετα, να δοθεί η ευκαιρία να παρουσιαστούν στρατηγικές ενσωμάτωσης της τεχνολογίας με μοντέλα εποικοδομισμού που προωθούν τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και ενισχύουν τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Αυθεντικές δηλαδή, μαθησιακές καταστάσεις στις οποίες το Νηπιαγωγείο οφείλει να ανταποκριθεί για να οδηγήσει τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες στην νέα εποχή του πολυτροπικού και πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Βιβλιογραφία

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Snyder, I. (2001). “Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη. Μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς”. Στο *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σολομωνίδου, Χρ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συνθήκες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.