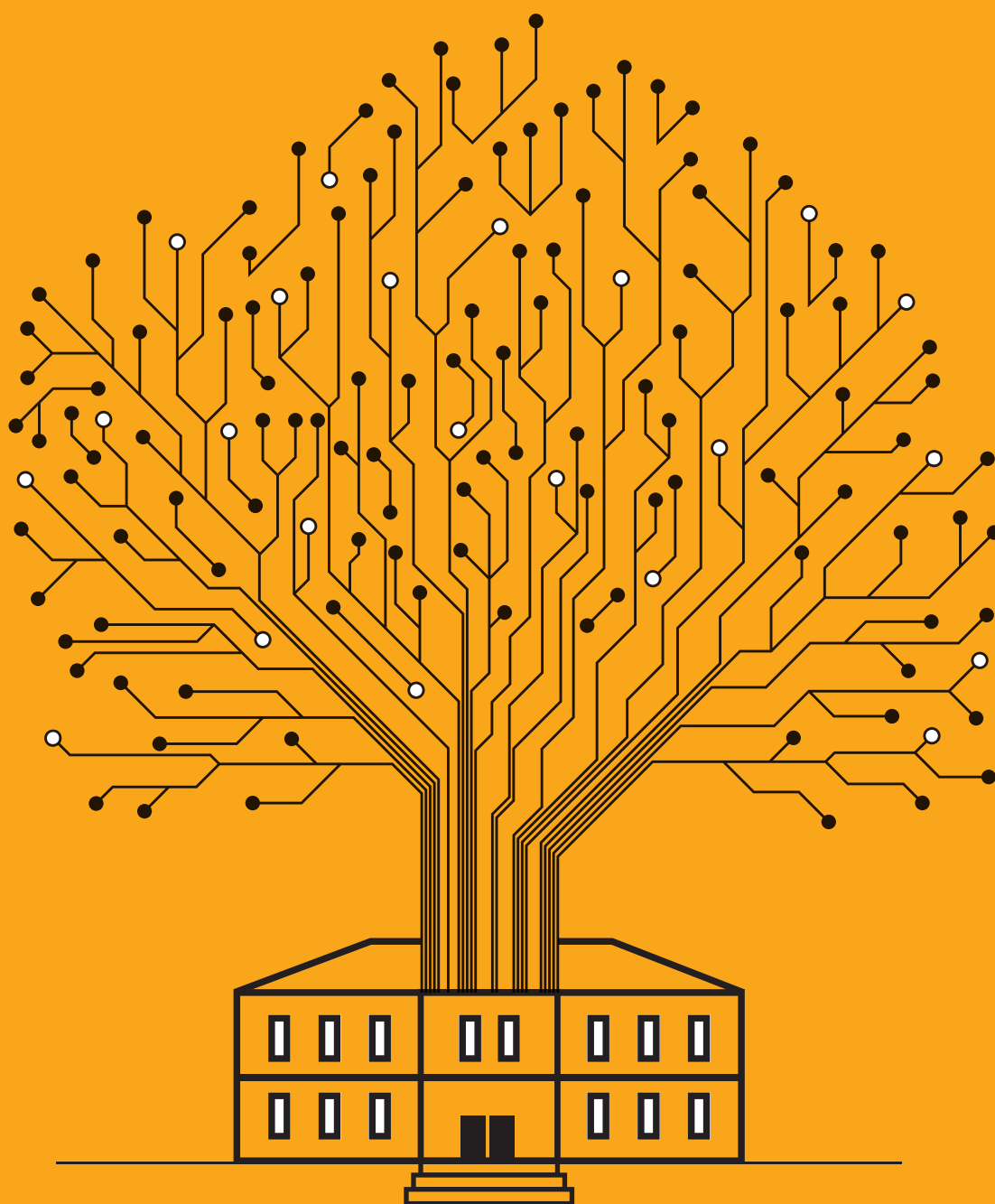


Οι Τ.Π.Ε. ως εργαλεία διοίκησης και βελτίωσης της απόδοσης στην εκπαίδευση



Αξιότιμοι αναγνώστες, αξιότιμες αναγνώστριες του περιοδικού:

Στο παρόν τεύχος του i-Teacher, προβαλλόμενο άρθρο είναι το άρθρο του Χασιώτη Νικόλαου, με τίτλο: *Οι Τ.Π.Ε ως εργαλεία διοίκησης και βελτίωσης της απόδοσης στην εκπαίδευση ...*

Ξεφυλλίστε το 29^ο τεύχος του i-Teacher, έχει πολλά και ενδιαφέροντα άρθρα!

Ο Εκδότης

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό 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.net/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

<http://i-teacher.net>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αμνατίδης Νικόλαος, Γούσιας Φώτιος, Μαρκαντώνης Χρήστος, Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία

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

Ιστοσελίδα: <http://i-teacher.net>

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

Τύρου Ιωάννα

Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ

Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*3 Ιουλίου 2021***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-7-2021 ως και 31-8-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 30ό τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 30ού τεύχους:

- Ως 31-8-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-9-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόκλησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-9-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-9-2021, ανάρτηση του 29ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού <http://i-teacher.net>

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.net/thematology.html>

Σελ. 9	00.Θ.Ε. Οι Τ.Π.Ε ως εργαλεία διοίκησης και βελτίωσης της απόδοσης στην εκπαίδευση
Σελ. 17	01.Θ.Ε. Ειδική Αγωγή. Προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο.
Σελ. 24	01.Θ.Ε. Συναισθηματική νοημοσύνη. Ο ρόλος της στην ανάπτυξη των παιδιών και τη διαχείριση της απώλειας την εποχή της πανδημίας.
Σελ. 37	01.Θ.Ε. Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση στην εφηβική και νεανική ηλικία
Σελ. 46	02.Θ.Ε. Γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι και Προγράμματα Σπουδών της Νέας Ελληνικής
Σελ. 54	03.Θ.Ε. Αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικών–μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία
Σελ. 63	03.Θ.Ε. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19
Σελ. 72	03.Θ.Ε. Η ψηφιακή ιστορία στη σύγχρονη εκπαίδευση
Σελ. 81	03.Θ.Ε. Μαθησιακά αντικείμενα και μοντέλα αξιολόγησης
Σελ. 92	08.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών
Σελ. 103	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές επιλογές, στάσεις και απόψεις επαγγελματικής προοπτικής σπουδαστών και αποφοίτων Γ΄/θμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 118	09.Θ.Ε. Ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από κείμενα μελετητών
Σελ. 125	09.Θ.Ε. Ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων
Σελ. 134	10.Θ.Ε. Ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικών–μαθητών και κλίμα ψηφιακής τάξης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία
Σελ. 143	10.Θ.Ε. Από την παιδεία των Ιακωβίνων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μπαμπέφ

Σελ. 153	10.Θ.Ε. Παγκόσμια κρίση νερού: Εκπαίδευση και δράση για την αειφόρο ανάπτυξή του με κόμικς
Σελ. 163	10.Θ.Ε. Ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση. Μελέτη Περίπτωσης "The Devil Wears Prada"

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 175	02.Θ.Ε. Φαινόμενο Ευτροφισμού. Πρόταση διδασκαλίας με συνδυαστική αξιοποίηση πεδίου και εργαστηρίου (Βιολογία Β' Λυκείου)
Σελ. 185	03.Θ.Ε. Το караόκε ως δραστηριότητα στην εκμάθηση και διδασκαλία των ξένων γλωσσών
Σελ. 196	03.Θ.Ε. Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακού αντικειμένου στο Second Life
Σελ. 208	04.Θ.Ε. Διδακτικές προτάσεις για τα κεφάλαια 7-9 της Φιλοσοφίας Β' Τάξης Γενικού Λυκείου
Σελ. 221	04.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο εξ αποστάσεως: Ο κύκλος τον νερού
Σελ. 232	04.Θ.Ε. Νάνος Βαλαωρίτης, Με πλοίο. Σενάριο διδασκαλίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Λογοτεχνία Α' Γυμνασίου
Σελ. 244	04.Θ.Ε. Νόμος του Ωμ σε ηλεκτρικό κύκλωμα. Μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση με τη χρήση της Καθοδηγούμενης Διερεύνησης (για τη Γ' Γυμνασίου)
Σελ. 257	06.Θ.Ε. "Who is afraid of mathematics?" Erasmus+ KA2 και ομότιτλο έργο Etwinning
Σελ. 267	06.Θ.Ε. Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ) - Διδακτικό σενάριο βιολογίας της Α' Λυκείου

Οι Τ.Π.Ε ως εργαλεία διοίκησης και βελτίωσης της απόδοσης στην εκπαίδευση

Χασιώτης Νικόλαος

Μηχανικός Ηλεκτρονικός Π.Ε. 84, Μ.Εδ στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπ/σης

Περίληψη

Η οργανωτική και η διοικητική ανασυγκρότηση της σύγχρονης Ελληνικής σχολικής μονάδας έχει ως κυρίαρχο στόχο την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία της, στο εσωτερικό πλαίσιο λειτουργίας της, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό ιστό που υπάρχει και εξελίσσεται. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, (Τ.Π.Ε.) αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη πραγματικότητα και μπορεί να προσφέρει, μέσα από πρακτικές και σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία, αποδοτικότερες και αποτελεσματικότερες επιδόσεις του ανθρώπινου δυναμικού. Δίχως να επηρεάζει ποιο θα είναι το είδος του οργανισμού, δηλαδή εάν εξυπηρετεί ένα σχολείο ή μια εταιρεία, ένα αποδοτικό και αξιόπιστο πληροφοριακό σύστημα διοίκησης, (Π.Σ.) αποτελεί πάντα μια σπουδαία επένδυση για τον οργανισμό. Η αξιολόγησή του σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να κρίνεται η αποδοτικότητα της επένδυσης αυτής είναι αναγκαία. Τέλος ένα ζήτημα που πρέπει να εξετάζεται είναι η λειτουργικότητα του υπάρχοντος πληροφοριακού συστήματος και η ανάγκη ανακατασκευής του ή επέκτασής του.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογία της Πληροφορίας, Ψηφιακή ανασυγκρότηση, Εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα.

Abstract

The organizational and administrative reconstruction of the modern Greek school unit has as its main goal its orderly and efficient operation, within its internal framework of operation, but also in the wider social fabric that exists and is evolving. The use of Information and Communication Technologies is a recurring reality and can offer, through practical and modern technological tools, more efficient and effective performance of human resources. Without affecting the type of organization, ie whether it serves a school or a company, an efficient and reliable management information system is always a great investment for the organization. It is necessary to evaluate it at regular intervals in order to judge the profitability of this investment. Finally, an issue that needs to be addressed is the functionality of the existing information system and the need to rebuild or expand it.

Keywords: Information Technology, Digital Reconstruction, Educational Information Systems.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της τεχνολογικής επικράτησης, της πληροφόρησης που δεν έχει σύνορα και του διαρκούς επαναπροσδιορισμού, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει καθυστερημένος παράγοντας και αμέτοχος παρατηρητής, αλλά οφείλει εναρμονιζόμενη να ενσωματώσει τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην καθημερινή της πράξη. Η υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. θεωρείται πολυδιάστατη και ποικιλόμορφη, ενώ οι Hooper & Rieber (1995) διακρίνουν τέσσερις διαστάσεις της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διεργασία, μία εκ των οποίων είναι και η διοικητική χρήση. Σχετικά με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διοίκηση, αυτές συμμετέχουν στο έργο της αποδοτικής οργάνωσης και επεξεργασίας της διοικητικής πληροφορίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει ένα τεράστιο όγκο ψηφιακής πληροφορίας και προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία τους, απαραίτητη κρίνεται η χρήση των Τ.Π.Ε., (Μακρή, Α., Βλαχόπουλος, Δ. 2015).

Αναγκαία θεωρείται η απλούστευση και η ευελιξία των καθημερινών διοικητικών δραστηριοτήτων, η δυνατότητα εισόδου σε μεγάλο όγκο πληροφοριών, η σμίκρυνση του χρόνου διεκπεραίωσης, ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διοίκησης και η πραγμάτωση της επικοινωνίας. Η χρησιμοποίηση σύγχρονης εργαλειοθήκης στην τεχνολογία αποδεικνύεται σε μονόδρομο που συνεπικουρεί, ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί στις επιταγές της ανταγωνιστικότητας στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς στη διοίκηση της εκπαίδευσης εισέβαλλαν νέα ολοκληρωμένα συστήματα ηλεκτρονικής διακυβέρνησης δεδομένων, γι' αυτό και κρίνεται αναγκαία η ενσωμάτωση μιας «πληροφορικής» κουλτούρας από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Μακρή, Α., Βλαχόπουλος, Δ. 2015).

Οι Τ.Π.Ε θεωρούνται ισχυρά εργαλεία, με τα οποία το σχολείο αναδεικνύεται σε ουσιαστικό μοχλό της κοινωνίας οδηγώντας τη σε συνεχή πρόοδο. Ως Τ.Π.Ε εννοούμε τις μεθόδους, τις εφαρμογές και τα προϊόντα της σύγχρονης επιστήμης που αφορούν στη συγκέντρωση, ηλεκτρονική κωδικοποίηση, επεξεργασία, ταξινόμηση, επιλεκτική ανάσυρση, διάχυση- γνωστοποίηση και μελέτη της όποιας πληροφορίας σε κάθε της μορφή, δηλαδή κειμένου, αριθμού, γραφήματος, ήχου, εικόνας, βίντεο (Παπασταματίου, 2008). Με τον όρο Τ.Π.Ε στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, νοείται η αξιοποίηση πληροφορικών εφαρμογών και συστημάτων για την εξασφάλιση των καλύτερων προϋποθέσεων για τις διαδικασίες επικοινωνίας και μάθησης (Nolan & Tatnall, 1995).

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στην κοινωνική ορολογία οργανισμός είναι ένα σύνολο ανθρώπων με έναν ή περισσότερους κοινούς στόχους, τους οποίους επιθυμούν να πραγματοποιήσουν μέσω συγκεκριμένων αρχών και θεσμών. Οι οργανισμοί οι οποίοι στοχεύουν στο να πραγματοποιούν κέρδη πραγματώνοντας επιχειρηματική δραστηριότητα ονομάζονται επιχειρηματικοί οργανισμοί ή απλά επιχειρήσεις. Είναι συστήματα ανοικτού τύπου που δέχονται εισροές, τις μετατρέπουν σε εκροές, τις μοιράζουν στο περιβάλλον και συλλέγουν

πληροφορίες από αυτό. Ο εσωτερικός κόσμος ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης περιλαμβάνει το κεφάλαιο, την εργασία, τους φυσικούς πόρους, την έρευνα και τεχνολογία, τις ομάδες εργασίας και τέλος τα στελέχη διοίκησης. Ο εξωτερικός κόσμος περιλαμβάνει την τεχνολογική εξέλιξη, την οικονομική διάσταση, την πολιτισμική - κοινωνική διάσταση και τον πολιτικό και νομικό περίγυρο.

Για να θεωρηθεί ένας οργανισμός επιτυχημένος, θα πρέπει να στοχεύει στο να ξεχωρίσει στη διοίκηση λειτουργιών (operations management) του, η οποία περιλαμβάνει τη βελτίωση των συστημάτων και των τεχνικών που ακολουθεί για την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών, το σχεδιασμό και την λειτουργία του. Τα πληροφοριακά συστήματα που έχουν σχεδιασθεί για το χειρισμό των διαδικασιών της διοίκησης λειτουργιών πρέπει να ακολουθούν ορισμένα πρότυπα συμμόρφωσης σε κανονισμούς που τους ορίζει το κράτος καθώς και άλλες ρυθμιστικές αρχές του. Τα πρότυπα αυτά είναι διαφορετικά από χώρα σε χώρα και γνωρίζουν τροποποίηση με το πέρασμα του χρόνου. Οι οργανισμοί, εξαρτώνται από τα πληροφοριακά συστήματα για τη διαχείριση συγκεκριμένων λειτουργιών τους ανάλογα με την αποστολή τους και τον κλάδο στον οποίο δραστηριοποιούνται. (Wallace, P. 2014).

Η Δευτεροβάθμια και η Τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιοποιεί τα πληροφοριακά συστήματα για τη μηχανοργάνωση τους, με εργασίες όπως η ηλεκτρονική καταγραφή των φακέλων των μαθητών και σπουδαστών, τον προγραμματισμό των μαθημάτων σε επίπεδο τετραμήνων ή εξαμήνων, τις αναθέσεις των μαθημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη διαχείριση των ατομικών φακέλων εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού.

Η αλματώδης διάδοση και συνεισφορά των Τ.Π.Ε. για τη βελτίωση του διοικητικού έργου θεωρούνται πλέον αναμφισβήτητα, καθώς αποτελούν βασική συνιστώσα μιας επιτυχούς εκπαιδευτικής διοίκησης, ενώ η τάση ορισμένων για απόρριψη της δυναμικής τους ισοδυναμεί με άρνηση της πραγματικότητας. Όσον αφορά στη συνδρομή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης, αυτή συνίσταται στην υιοθέτηση δράσεων που στοχεύουν στην αναδιοργάνωση, τη βελτίωση της απόδοσης και την επίτευξη των επιθυμητών στόχων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, γι' αυτό και η αξιοποίησή τους είναι επιβεβλημένη. Οι Τ.Π.Ε. συνιστούν ένα πολύ αποδοτικό υποβοηθητικό μέσο για τη διαχείριση πληροφοριακών δεδομένων συμβάλλοντας στην αποτελεσματική γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου μέσω της χρήσης ποικίλων λογισμικών προγραμμάτων. Ομολογουμένως διευκολύνουν την καθημερινότητα των στελεχών της διοίκησης, επιτυγχάνοντας ταχύτητα στην αναζήτηση πληροφοριών, δυνατότητα αποθήκευσης και αναπαραγωγής πληροφοριακών δεδομένων αλλά και διευκόλυνση και εμπλουτισμό της διδασκαλίας του μαθήματος. Ταυτόχρονα συνεισφέρουν στη διευκόλυνση των επαναλαμβανόμενων εργασιών, στην απλοποίηση των διδακτικών και διοικητικών εργασιών, στην εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος και λειτουργούν με σεβασμό προς το περιβάλλον, όπως αναδύεται από την έρευνα των Δημακόπουλου κ.ά. (2011).

Το σημείο στο οποίο συναινούν όλοι σχεδόν οι ερευνητές είναι η ταχύτητα, η ακρίβεια και η ενίσχυση των δικτύων αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ όλων των «μετόχων» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χαραλάμπους, 2008· Νάκος, 2009· Makewa et al., 2013). Η διαδικτυακή πλατφόρμα ενημέρωσης εξυπηρετεί την ενημέρωση γονέων-κηδεμόνων για την αξιολόγηση του μαθητή σε κάθε μάθημα, τη βαθμολογία του σε εξετάσεις, τις ημερομηνίες και τη συχνότητα των εξετάσεων, το μέσο όρο του τμήματος, τον αριθμό των γραπτών εξετάσεων κ.λπ. (Μπαλτογιάννης κ.ά., 2012). Παρόλα αυτά, οφείλουμε να έχουμε κατά νου ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από έντονο συγκεντρωτισμό και φορμαλιστικές δομές και για να επιτευχθεί η ηλεκτρονική «ψηφιακή» μετάβαση απαιτείται η καλλιέργεια νέας νοοτροπίας του ανθρώπινου δυναμικού και η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου.

Πιο συγκεκριμένα ένα σύνολο συντονισμένων ενεργειών κρίνονται απαραίτητες, όπως η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής και των διαθέσιμων οικονομικών πόρων με δικτυακό και υπολογιστικό εξοπλισμό, η ανάπτυξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, η δημιουργία τεχνικών υποστηρικτικών δομών σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, η εξεύρεση μηχανισμών συντήρησης και επισκευής του υπάρχοντος τεχνολογικού εξοπλισμού, η αλλαγή στην αντίληψη για τη χρησιμότητα των Τ.Π.Ε. και η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Βλαχάβας κ.ά., 2004). Ωστόσο, το σύγχρονο εκπαιδευτικό management έχει ανάγκη να ανταποκριθεί στις επιταγές της σύγχρονης ψηφιακής πραγματικότητας και δεν μπορεί να μείνει προσκολλημένο σε παλαιολιθικές πρακτικές διεκπεραίωσης διοικητικών θεμάτων.

Τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα

Αποτελούν στην πράξη το είδος των πληροφοριακών συστημάτων που έχει ως αντικείμενο την παραγωγή πληροφοριών, οι οποίες είναι αναγκαίες στα διοικητικά στελέχη και στους λειτουργούς των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε να παίρνονται οι κατάλληλες αποφάσεις στην πιο δόκιμη χρονική στιγμή και να προκύπτει βελτιστοποίηση στη συνολική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (διδασκτικού και διοικητικού) τόσο σε στρατηγικό, όσο και σε λειτουργικό επίπεδο. (Σταχτέας Χ., 2009).

Ουσιαστικά τα συστήματα αυτά, αποτελούν εργαλεία τόσο για την αρτιότερη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και για την εφαρμογή αποτελεσματικής διοίκησης στην εκπαίδευση. Ένα τέτοιο εργαλείο για να είναι επωφελές, οφείλει να μπορεί να διατεθεί άμεσα σε όσους το χρειάζονται, να απαντάει στις ανάγκες στο μέγιστο δυνατό βαθμό των περισσότερων χρηστών από τον εκπαιδευτικό χώρο και να είναι εύκολο στη χρήση του. Ο βαθμός και η αποδοχή χρήσης πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαίδευση δε συμπίπτει με τον αντίστοιχο βαθμό χρήσης αντίστοιχων συστημάτων σε άλλους χώρους. Παρόλα αυτά, στην κοινωνία της πληροφορίας έχει γίνει η παραδοχή απ' όλους η σημασία της οργανωμένα τακτικής συγκέντρωσης, διαχείρισης και ανάλυσης εκπαιδευτικών δεδομένων με σκοπό τη δημιουργία εκμεταλλεύσιμων πληροφοριών για διδακτικές αλλά και διοικητικές εφαρμογές.

Όπως συμβαίνει σε κάθε εποχή, η οργάνωση και η αξιοποίηση της πληροφορίας, αποτελεί στρατηγικό δυναμικό όρο χάραξης πολιτικής σε όλα τα επίπεδα και δίνει συγκριτικό πλεονέκτημα σε αυτόν που την έχει στη διάθεσή του, την κατάλληλη στιγμή και με αξιόπιστο τρόπο. Ειδικά στις μέρες μας, στην οποία η ποικιλομορφία των ζητημάτων έχει αυξηθεί τόσο πολύ και η έλλειψη γρήγορης και αξιόπιστης πληροφόρησης τα καθιστά μη αντιμετωπίσιμα. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, η τελέσφορη αποθήκευση και διαμόρφωση του τεράστιου όγκου πληροφορίας που δημιουργείται σε τοπικό (σχολική μονάδα) και περιφερειακό επίπεδο (διεύθυνση εκπαίδευσης, περιφέρεια εκπαίδευσης) και η μεταβίβασή της προς την κεντρική διοίκηση (υπουργείο), δε μπορεί παρά να αποτελεί το σημείο από το οποίο θα ξεκινήσει η χάραξη στρατηγικής εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να επιτευχθεί:

- *Λογική κατανομή ανθρώπινων πόρων και άλλων*
- *Υποστήριξη άνισων μεταβλητών του εκπαιδευτικού συστήματος*
- *Αναβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης*
- *Ύπαρξη πράξης απολογισμού εκπαιδευτικού έργου*
- *Βελτίωση του χρόνου απόκρισης και ικανοποίησης αιτημάτων*
- *Εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών της κοινωνίας*

Έχει παρατηρηθεί στις σχολικές μονάδες, τα στελέχη εκπαίδευσης που είναι υπεύθυνα της σχολικής καθημερινότητας, ότι η παρεμβατική τους δύναμη είναι ελάχιστη και καλούνται σχεδόν τις περισσότερες φορές να υλοποιούν αποφάσεις που προέρχονται από τα κεντρικά όργανα διοίκησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ένα σπουδαίο τμήμα σχολικών παραγόντων να τηρεί ουδέτερη στάση, όπου ουσιαστικά στην πράξη, Διευθυντές και Σύλλογοι διδασκόντων δε μπορούν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνέχεια προκύπτουν. Αδιαμφισβήτητα σήμερα υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί με θέληση, πίστη και όραμα, και στην καθημερινότητα τους προσπαθούν να πετύχουν παραπάνω ουσιαστικά αποτελέσματα, χωρίς όμως να αποτελούν το μέσο όρο των συναδέλφων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά ένα πληροφοριακό σύστημα καταγραφής και προγραμματισμού διαγωνισμάτων τετραμήνων που μπορεί να γίνει σε τοπικό επίπεδο σε κάθε σχολική μονάδα της Β΄/θμιας Εκπ/σης υποστηρίζοντας έτσι τις δομές της ελληνικής εκπαίδευσης.

Η προσφορά των Π.Σ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Όπως όλοι οι οργανισμοί του ευρύτερου δημόσιου αλλά και του ιδιωτικού τομέα έτσι και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν ανάγκη από ένα σύστημα διοικητικής πληροφόρησης ή κάποιο σύστημα εσωτερικού επιχειρησιακού σχεδιασμού (enterprise resource planning system) προκειμένου να λειτουργήσουν απρόσκοπτα και αποδοτικά. Από τη χειρόγραφη εργασία, όπου κάθε διοικητική ενέργεια και διαδικασία διατυπώνεται και διακινείται με παραδοσιακές μεθόδους, αναπόφευκτα με τη χρήση των υπολογιστών οδεύομαι στη μέθοδο της ηλεκτρονικής ή και ψηφιακής διεκπεραίωσης. Όπου οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) δίνουν τη δυνατότητα υιοθέτησης

προηγμένων τεχνολογιών για την δημιουργία, την οργάνωση και διακίνηση της δημόσιας πληροφορίας.

Ως "Οργάνωση" θεωρείται η κατάλληλη συγκρότηση διαφόρων επί μέρους συντελεστών και η κατάλληλη συναρμογή τους με κύρια επιδίωξη την καλύτερη δυνατή πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου αντικειμενικού σκοπού. Ο κόσμος της πληροφορίας απαιτεί ψηφιακά συστήματα που ονομάζονται στη βιβλιογραφία. "Ολοκληρωμένα Συστήματα Διοικητικής Πληροφόρησης" τα "Management Information Systems".

Στο σύγχρονο, διαρκώς μεταβαλλόμενο και ακραία ανταγωνιστικό περιβάλλον αναφέρονται επίσης με τον όρο "Επιχειρηματική Ευφυΐα" (Business Intelligence). Ειδικότερα αποτελεί μια ομάδα τεχνολογιών, τεχνικών και πρακτικών συγκέντρωσης, επεξεργασίας, ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων, με σκοπό την άμεση πρόσβαση σε μεγάλα πακέτα αξιόπιστων πληροφοριών για την λήψη αποφάσεων. Δίχως να επηρεάζει ποιο θα είναι το είδος του οργανισμού, δηλαδή εάν εξυπηρετεί ένα σχολείο ή μια εταιρεία, ένα αποδοτικό και αξιόπιστο πληροφοριακό σύστημα διοίκησης αποτελεί πάντα μια σπουδαία επένδυση για τον οργανισμό. Η αξιολόγησή του σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να κρίνεται η αποδοτικότητα της επένδυσης αυτής είναι αναγκαία. Τέλος ένα ζήτημα που πρέπει να εξετάζεται είναι η λειτουργικότητα του υπάρχοντος πληροφοριακού συστήματος και η ανάγκη ανακατασκευής του ή επέκτασής του.

Οι Τ.Π.Ε. βοηθούν αποτελεσματικά τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες που λαμβάνουν χώρα με την είσοδο των πληροφοριακών συστημάτων στις σχολικές μονάδες και αφορούν πρακτικά ζητήματα όπως (Δαγδιλέλης, 2005· Χαραλάμπους, 2008· Μπάκας, 2009· Νάκος, 2009) την αποδοτικότερη γραμματειακή υποστήριξη και μηχανοργάνωση του σχολείου με την τήρηση του ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου, στο οποίο καταχωρούνται πράξεις π.χ. η έκδοση, κοινοποίηση και παραλαβή πάσης φύσεως εγγράφων, στο οποίο θα μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση ο ενδιαφερόμενος με την κατάλληλη online φόρμα συναλλαγής και να λαμβάνει ενημέρωση για την πορεία της υπόθεσής του. Επίσης, μέσω της χρήσης πληροφοριακών συστημάτων πραγματοποιείται έκδοση μαθητικών ενημερωτικών εντύπων για εγγραφές, έλεγχο φοίτησης, καταγραφή και εκτύπωση των βαθμολογιών μαθητών, απουσίες, σχεδιασμό διοικητικών προγραμμάτων και ετοιμασία ωρολογίου προγράμματος. Την απρόσκοπτη ηλεκτρονική επικοινωνία - αλληλογραφία και ηλεκτρονικές συναλλαγές. Όπως η αμφίδρομη επικοινωνία με το μαθητή, με τους γονείς-κηδεμόνες (μέσω e-mail), με το προσωπικό του σχολείου και με συναδέλφους σε άλλα μέρη του κόσμου. Ακόμη με τοπικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, η συμμετοχή σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες (online communities), η γραφή και αποστολή μηνυμάτων, η ενημέρωση μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου για διάφορες εκδηλώσεις. Επίσης η ηλεκτρονική ενημέρωση για τη νομοθεσία, για τη διδασκτέα και εξεταστέα ύλη ανά μάθημα και για τα επείγοντα εισερχόμενα έγγραφα, η άμεση πρόσβαση στις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας μέσω του πανελλήνιου σχολικού δικτύου και η πλοήγηση σε διάφορες τοποθεσίες του δικτύου. Τέλος η δημιουργία και διαχείριση βάσης για τη λειτουργία των βιβλιοθηκών και πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι πολύτιμα για τη λειτουργία του

σχολείου και ζητούνται πλείστες φορές από τις ιεραρχικά ανώτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Συμπεράσματα

Οι Τ.Π.Ε. δύνανται να τύχουν εφαρμογής στη διεκπεραίωση σημαντικού αριθμού οργανωτικών εργασιών, εφόσον παρέχεται η δυνατότητα στους διευθυντές να προβούν στην αποθήκευση πληροφοριών προσωπικών στοιχείων του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου με στόχο τη διατήρηση της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών. Επίσης, συμβάλλουν στη διανομή εγγράφων κατά τη διάρκεια σεμιναρίων με τη χρήση του PowerPoint, στην ετοιμασία σχεδίων μαθήματος, στην ετοιμασία αναφορών για διάφορα θέματα του κύκλου εργασιών του σχολείου, στην αγορά προϊόντων-υπηρεσιών για το σχολείο online μέσω του internet, στην παροχή δυνατότητας επιμόρφωσης του προσωπικού σε πραγματικό χρόνο (μέσω τηλεδιασκέψεων). Γενικότερα, η χρήση των Τ.Π.Ε. συνεισφέρει στη λεπτομερειακή αποτύπωση της σχολικής μονάδας αποβλέποντας στην απλούστευση της εκπαιδευτικής διοικητικής δραστηριότητας και στη διαφοροποίηση της επικοινωνίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζοντας όλες τις πτυχές της.

Βιβλιογραφία

- Bakas, Th. (2009). I axiopoisi ton Technologion Pliroforikis kai Ekpaidefsis (T.P.E.), sti dioikitiki ypostirixi ton scholeion. Praktika 6ou Panelliniou Synedriou tis Epistimonikis Enosis ekpaideftikon protovathmias gia ti diadosi ton T.P.E. stin Ekpaidefsi.
- Baltogiannis, S., Tikva, Ch., & Malathouni, Z. (2012). Poiotita sti Scholiki Ige-sia - Anaptyxi Diadiktyakis Plataformas Enimerosis epeita apo Diexagogi Diagnostikis Gnosis. Praktika Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi «I Poiotita stin Ekpaidefsi: Taseis kai Prooptikes». V' Tomos, (s. 486 - 497), 11 - 13 Maiou 2012, Athina.
- Charalampous, K. (2008). I Chrsi ton TPE stin Organosi kai Dioikisi ton Scholikon Monadon: Mia synoptiki matia. Deltio Ekpaideftikou Omilou Kyprou.
- Dagdilelis, V. (2005). I pliroforiki stin organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis –Pliroforiki kai stelechi tis ekpaidefsis. Sto A. Kapsalis, (Epim. Ekd.) Organo-si kai Dioikisi Scholikon Monadon (213-229). Thessaloniki: Panepistimio Make-donias.
- Dimakopoulos, D. & Panagiotopoulos, Ch. (2011). TPE & Organosi - Dioikisi Scholikon Monadon: Apotelesmata mias empeirikis erevnas estiasmenis stis apopseis ton Diefthynton tis Defterovathmias Ekpaidefsis tou Nomou Achaia. .

- Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). *Teaching with technology*. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Laudon, Kenneth, C. & Jane, P. Laudon (2009). Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης. Μτφρ. Giannis Katsantonis & Dimitris Kostakis. Athina: Kleidarithmos.
- Makewa, L., Meremo, J., Role, E. & Role, J. (2013). ICT in Secondary school administration in rural southern Kenya: *An educator's eye on its importance and use*. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9 (2), 48 - 63.
- Makri, A., Vlachopoulos, D. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης, *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την ανοικτή και ex apostaseos εκπαίδευση*.
- Nakos, K. (2009). Ο ρόλος του Διευθυντή και η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην ασκίαση της Διοίκησης των Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εισήγηση στην ΑΣΠΑΙΤΕ Ιοαννίνων*.
- Patsiavas, D., Vlachopoulos, D. (2015). Ο ρόλος των ΤΠΕ και του νέου Πληροφοριακού Συστήματος "Myschool" στη διοικητική διαδικασία των Δημοτικών Σχολείων: Η περίπτωση των Διευθυντών της Περιφερειακής Ενότητας Ιμαθίας. *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την ανοικτή και ex apostaseos εκπαίδευση*.
- Prokopiadou, S., G. (2009). Διδακτορική διατριβή. Η υλοποίηση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη χρήση ΤΠΕ. Αθήνα.
- Stachteas, Ch. (2009). Εισαγωγή στην Αξιολόγηση της Πληροφορικής και Επιχειρησιακής Ερευνας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, *Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών*.
- Wallace, P. (2014), *Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης*.
- Vlachavas, I., Dagdilelis, V., Evangelidis, G., Papadopoulos, G., Satratzemi, M. & Psyllos, D. (2004). Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο

Γιουβανάκης Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc.

Μάνη Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc.

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σήμερα καλούνται να προσφέρουν εκπαίδευση καλής ποιότητας σε όλα τα παιδιά. Ωστόσο, ακόμη και στις αναπτυγμένες χώρες, η ολοκλήρωση των σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση δε συνεπάγεται για όλους την απόκτηση αξιόλογων προσόντων. Μερικοί από τους μαθητές κρατούνται μακριά από τη «συνηθισμένη» τάξη και τις εμπειρίες που αποκτούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτή και άλλοι απλώς εγκαταλείπουν την εκπαίδευση καθώς θεωρούν πως αυτή δεν έχει κάποια θετική επίδραση τη ζωή τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προκλήσεις, προκύπτει αυξημένο ενδιαφέρον για την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θεωρείται ολοένα και περισσότερο, μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και υποδέχεται την ποικιλομορφία ανάμεσα στους μαθητές. Στόχος της είναι η εξάλειψη του αποκλεισμού που έχει ως αιτία προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι στη διαφορετικότητα. Στην προσπάθεια για ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών σχολείων, πρέπει να πληρούνται συνθήκες που έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή όλων των μερών στη λήψη αποφάσεων εντός σχολείου, την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου και την σύνδεση της διδακτικής πράξης με την έρευνα και τον αναστοχασμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, εκπαίδευση, ποικιλομορφία, ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων

Εισαγωγή

Η δέσμευση του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης (Unesco,2020) για τη διασφάλιση «εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών, χωρίς αποκλεισμούς, υψηλής ποιότητας» για την προώθηση της «δια βίου μάθησης για όλους» αποτελεί μέρος της δέσμευσης της Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την Βιώσιμη Ανάπτυξη, με θέμα ,να μην αφήσουμε κανένα να μείνει πίσω. Η Ατζέντα υπόσχεται έναν «κόσμο δίκαιο, ισότιμο, ανεκτικό, ανοιχτό και χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, στον οποίο θα ικανοποιούνται οι ανάγκες και των λιγότερο ευνοημένων».

Την πρόκληση της παροχής εκπαίδευσης καλής ποιότητας σε όλα τα παιδιά έχουν σήμερα να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου. Σύμφωνα με την έκθεση του 2015 Education for All Global Monitoring Report της Unesco, υπάρχουν περίπου 58 εκατομμύρια παιδιά στον κόσμο χωρίς πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 100 εκατομμύρια παιδιά που δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη και στις αναπτυγμένες χώρες, πολλοί νέοι άνθρωποι ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς την απόκτηση αξιόλογων προσόντων. Κάποιοι από αυτούς κρατούνται μακριά από τη «συνηθισμένη» τάξη και τις εμπειρίες που αποκτούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτή και άλλοι

απλώς εγκαταλείπουν την εκπαίδευση καθώς θεωρούν πως αυτή δεν έχει κάποιο θετικό αντίκτυπο τη ζωή τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προκλήσεις, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Θεωρείται δε, ολοένα και περισσότερο, ως μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και υποδέχεται την ποικιλομορφία ανάμεσα στους μαθητές. Στόχος της είναι η εξάλειψη του αποκλεισμού που έχει ως αιτία προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι στη διαφορετικότητα. Η προώθηση της συμπερίληψης στα σχολεία αποτελεί μια αναγκαιότητα του 21ου αιώνα.

Η συμπερίληψη και η διαδρομή της

Ο Salend (2011), όπως αναφέρει ο Hornby (2014) διατύπωσε τον παρακάτω ορισμό για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: « Συμπερίληψη είναι η φιλοσοφία που φέρνει σε επαφή τους μαθητές, τις οικογένειές τους, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της κοινότητας με σκοπό να δημιουργήσουν σχολεία που βασίζονται στην αποδοχή, την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Τα συμπεριληπτικά σχολεία καλωσορίζουν, αναγνωρίζουν, βεβαιώνουν και εξυμνούν την αξία όλων των μαθητών εκπαιδεύοντάς τους όλους μαζί σε υψηλής ποιότητας, σύγχρονες «γενικές» τάξεις στα σχολεία της γειτονιάς».

Ο ορισμός καθιστά σαφές πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια φιλοσοφία αποδοχής και του ανήκειν σε μία κοινότητα, βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογένειας και κοινότητας, εξυμνεί την ποικιλομορφία και την αξία όλων των μαθητών, δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών σε ποιοτικά σχολεία, εντός της «γενικής» τάξης, μαζί με τους συνομηλίκους τους, εντός της τοπικής κοινωνίας (Hornby, 2014 ; Hornby, 2015).

Οι απαρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ορίζονται στη δεκαετία του 1960, όταν αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα των ειδικών τάξεων εντός των γενικών σχολείων για τους μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες. Δημιουργήθηκε λοιπόν ένα κάλεσμα για τοποθέτηση των μαθητών αυτών σε «γενικές» τάξεις εντός των «συνηθισμένων» σχολείων, κάτι που αποκλήθηκε ως «ένταξη». Σημαντικό ορόσημο στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 που επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προτείνεται η εκπαίδευση στο «γενικό» σχολείο της πλειονότητας των παιδιών με αναπηρίες (Hornby, 2014; Στασινός, 2016).

Ο όρος ένταξη αναφέρεται στην τοποθέτηση μαθητών με ελλείματα στο περιβάλλον του «συνηθισμένου» σχολείου, συνήθως χωρίς κάποια σημαντική τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Η συμπερίληψη εν αντιθέσει περιλαμβάνει την αναδιαμόρφωση της φοίτησης στο «συνηθισμένο» σχολείο σε τέτοιο βαθμό ώστε αυτό να μπορεί να υποδεχθεί στις δομές του κάθε παιδί, ανεξαρτήτως από τα ελλείματά του και να εξασφαλίσει ότι κάθε παιδί ανήκει σε μία κοινότητα. Η αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων κρίνεται αναγκαία προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από την ψυχολογική και σωματική του ανάπτυξη, από το εθνικό ή κοινωνικό του υπόβαθρο. Η υιοθέτηση των πρακτικών της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα του ανεπτυγμένου κόσμου (Στασινός, 2016; Unianu, 2012).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες σε κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για βελτίωση των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων, για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και για σύναψη φιλικών σχέσεων με αυτούς, μειώνοντας με αυτό τον τρόπο την αίσθηση της απομόνωσης και του στιγματισμού που νιώθουν. Εντός της «γενικής» τάξης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κίνητρο για να δουλέψουν εντατικότερα, διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και προετοιμάζονται για την ενήλικη ζωή. Στους ωφελημένους από τη συμπερίληψη συγκαταλέγονται και οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ξεπερνούν στερεότυπες αντιλήψεις και μαθαίνουν να εκτιμούν και να αποδέχονται τις ατομικές διαφορές (DoES, 2007).

Σε κάποιες χώρες, η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακόμη θεωρείται μια εκπαιδευτική προσέγγιση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εντός της «γενικής» εκπαίδευσης. Ωστόσο διεθνώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αντιμετωπίζεται σε ολοένα μεγαλύτερο βαθμό σαν μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και αποδέχεται την ποικιλομορφία ανάμεσα στους μαθητές. Στόχο έχει την αντιμετώπιση της κοινωνικής περιθωριοποίησης που συνιστά συνέπεια των στάσεων και των αποκρίσεων στην ποικιλομορφία της φυλής, της κοινωνικής τάξης, του φύλου, της εθνικότητας, της θρησκείας και των ικανοτήτων. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την πεποίθηση πως η εκπαίδευση αποτελεί αναφάιρετο ανθρώπινο δικαίωμα και βάση μιας δίκαιης κοινωνίας (IBE-Unesco, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, η νέα αυτή εκπαιδευτική τάση βρίσκεται ψηλά στις εκπαιδευτικές ατζέντες των ανεπτυγμένων αλλά και πολλών αναπτυσσόμενων χωρών. Μεταξύ αυτών, η Ελλάδα έχει προχωρήσει στη θέσπιση νομοθεσίας που διέπει τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο και στη σύσταση αξιολογικών και υποστηρικτικών φορέων καθώς και δομών που συνεπικουρούν τη φοίτησή τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της συνεκπαίδευσης κατά τον Loreman (2007) , απαραίτητα πρέπει να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένες και βαθιές αλλαγές στις σχολικές τάξεις , στα σχολεία και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να πραγματοποιηθεί η διάχυση καλών πρακτικών και θετικών στάσεων, από τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος , βασιζόμενοι στην έρευνα , στα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, πλαισιωμένα με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Η συμμετοχή της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως η εξασφάλιση πόρων και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρούνται κομβικά στοιχεία για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα.

Ο Rayner (2007) πρότεινε ένα μοντέλο, που το ονόμασε : Διοίκηση της Συμπεριληπτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, (Managing Inclusive and Special Education, MISE). Το μοντέλο αποτελείται από πέντε αλληλοσυνδεδεμένα επίπεδα. Το κάθε επίπεδο αποτελείται από δύο άξονες, τον οριζόντιο που μας δείχνει την πρόθεση και τον κάθετο που μας δείχνει τη δράση. Το πρώτο επίπεδο αποτελείται από τις προτεραιότητες που έχει το σχολείο, έτσι ώστε να είναι συμπεριληπτικό. Αυτές είναι η δυνατότητα της ισότητας, μαζί με την συνεργασία των υπηρεσιών που εξυπηρετούν εξωσχολικά τους μαθητές, και την υποστήριξη τους από τα δίκτυα μάθησης. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στους τομείς αποδόσεων. Στον έναν άξονα υπάρχουν όλοι οι στόχοι που τίθενται και τα αποτελέσματά τους. Ο άλλος άξονας αναφέρεται στη συμπεριληπτική ηγεσία και την τροποποίηση του ρόλου της. Το τρίτο επίπεδο αφορά την ισορροπία μεταξύ της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της ενσυναίσθησης με τις αξίες της ισότητας. Στο τέταρτο επίπεδο από τη μία βρίσκονται οι επίσημες δομές διοίκησης με τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων. Από την άλλη βρίσκονται τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, καθώς και οι διάφορες κουλτούρες και αξίες που συνυπάρχουν στη σχολική μονάδα και την τοπική κοινωνία. Τέλος στο πέμπτο επίπεδο ισορροπούν η λήψη αποφάσεων με την επίλυση προβλημάτων, έχοντας στο κέντρο τη στρατηγική ηγεσία.

Σύμφωνα με τους Ainscow και Sandill (2010), η συμπερίληψη δεν είναι ούτε μία απλή ούτε μία απόλυτα ρυθμιζόμενη διαδικασία. Δεν μπορεί να οργανωθεί και να εφαρμοστεί χωρίς προετοιμασία, που να έχει τα χαρακτηριστικά μιας ολιστικής και σφαιρικής προσέγγισης της διαφορετικότητας. Η συμπερίληψη πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά της δια βίου εκπαίδευσης, με συνεισφορά από την εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς στεγανά και απολυτότητες. Βασίζεται περισσότερο στη συμπεριληπτική κουλτούρα του εκπαιδευτικού, στην επιμόρφωση του και γενικότερα στις πολιτικές που εφαρμόζει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τους Ainscow και Sandill, η συμπερίληψη δεν είναι σταθερή, ούτε ένα σύστημα που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία με έναν συγκεκριμένο τρόπο και προδιαγραμμένες διαδικασίες.

Το Erasmus + πρόγραμμα “Inclusive Schools” (2020) ενίσχυσε σχολεία σε όλη την Ευρώπη έτσι ώστε να δημιουργήσουν περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που να έχουν ως στόχο την ενεργή συμμετοχή και πρόκληση της σχολικής τους κοινότητας.

Το πρόγραμμα υποστηρίζει τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου οι δάσκαλοι και οι νέοι πλαισιώνουν με τη αποδοχή τους, τις προκλήσεις και τα οφέλη της διαφορετικότητας. Η υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης συνεπάγεται την ανάπτυξη μαθησιακού περιβάλλοντος όπου ο κάθε μαθητής έχει ίσες ευκαιρίες για να πετύχει. Οι στόχοι του ευρωπαϊκού προγράμματος είναι η ανακάλυψη και καταγραφή της διαφορετικότητας και του σχεδιασμού ανάλογων προγραμμάτων με εγχειρίδια οδηγίων. Επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών, καθώς και η καθιέρωση ενός συστήματος πιστοποίησης σχολείων περιλαμβάνονται στους στόχους του προγράμματος.

Στα πλαίσια των προσπαθειών για την ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών σχολείων, πρέπει να πληρούνται συνθήκες που έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή όλων των μερών στη λήψη αποφάσεων εντός σχολείου, την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου και την σύνδεση της διδακτικής πράξης με την έρευνα και τον αναστοχασμό.

Συνοψίζοντας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να λογίζεται ως η διαρκής έρευνα με σκοπό την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα. Τα εμπόδια που παρουσιάζονται έχουν διάφορες μορφές και αφορούν στην οργάνωση του σχολείου, στις εκπαιδευτικές πρακτικές, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών κ.ά.. Αποτελεί ηθική ευθύνη η παρακολούθηση των πλέον αδύναμων μαθητών και η λήψη μέτρων που εξασφαλίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και επιτυχία εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. (IBE-Unesco, 2016; Στασινός, 2016; Unianu, 2012)

Πλεονεκτήματα της έρευνας και του αναστοχασμού

Οι έρευνες έχουν δείξει πως η χρήση δεδομένων για τη μελέτη διδασκαλίας βοηθά στην ανάπτυξη περισσότερο των συμπεριληπτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, μπορεί να δώσει χώρο για αναστοχασμό και επανεξέταση των υπαρχόντων πρακτικών διδασκαλίας και αντιμετώπισης προβλημάτων, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση σε πιθανότητες που έχουν παραβλεφθεί προσφέροντας ώθηση στην εξέλιξη των πρακτικών διδασκαλίας. Με τη χρήση τεχνικών όπως η αμοιβαία παρατήρηση, ενίοτε μέσω παρακολούθησης βίντεο, και στοιχείων που συλλέχθηκαν για τη διδασκαλία και τις ρυθμίσεις της στα πλαίσια του σχολείου από μαθητές. Έτσι, τα προβλήματα τοποθετούνται σε νέο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός δίνει προσοχή σε πιθανότητες που έχουν παραβλεφθεί με σκοπό την αντιμετώπιση των περιορισμών στην συμμετοχή και τη μάθηση (IBE-Unesco, 2016).

Ωστόσο, οι προσεγγίσεις της συμπερίληψης που βασίζονται στην έρευνα δεν οδηγούν απαραίτητα σε περίσκεψη για την υιοθέτηση νέων τρόπων εργασίας. Βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις εντός των σχολείων ενδεχομένως να εμποδίσουν τον πειραματισμό που είναι απαραίτητος για να υιοθετηθούν πιο συμπεριληπτικές πρακτικές. Αυτό μας υπενθυμίζει την ευκολία που οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται παθολογικά εγγενείς στους μαθητές. Αυτό συμβαίνει τόσο στους μαθητές με αναπηρίες όσο και σε αυτούς που η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, το φύλο, η φυλή, η γλώσσα θεωρούνται προβληματικά για συγκεκριμένους μαθητές σε συγκεκριμένα σχολεία. Συνεπώς είναι απαραίτητο να βρεθούν τρόποι να βελτιωθεί η δυνατότητα αυτών των σχολείων να αποκαλύπτουν και να αντιμετωπίζουν βαθιά ριζωμένες απόψεις περί ελλείμματος του διαφορετικού (IBE-Unesco, 2016).

Όλα τα παραπάνω εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που θα εισαχθούν οι συμπεριληπτικές πρακτικές στη σχολική πράξη. Μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση είναι αυτή της «μελέτης μαθήματος» που λαμβάνει χώρα στην Ιαπωνία και σε άλλες ασιατικές χώρες. Σκοπός της είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εμπειριών που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές. Τα μαθήματα αυτά αποκαλούνται

και ερευνητικά μαθήματα και στόχος τους είναι να εξετάσουν τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και την ανταπόκριση των μαθητών στις σχεδιασμένες δραστηριότητες. Τα μέλη μιας ομάδας εκπαιδευτικών εργάζονται συνεργατικά για να καταρτίσουν το σχέδιο μαθήματος που εφαρμόζεται από τον κάθε εκπαιδευτικό. Η διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται με πολλούς τρόπους. Η συλλογή των στοιχείων είναι καθοριστικός παράγοντας για την προσέγγιση της μελέτης μαθήματος. Συνήθως περιλαμβάνει παρατήρηση των απαντήσεων των μαθητών και τη χρήση καταγραφής βίντεο. Έμφαση δίνεται στην ακρόαση των φωνών των μαθητών με τρόπο που δίνει σημαντικά πλεονεκτήματα στο διάλογο που λαμβάνει χώρα (IBE-Unesco, 2016).

Συμπεράσματα

Ο σύγχρονος κόσμος μεταβάλλεται με ταχύτατους ρυθμούς, έχοντας την υποχρέωση να αντιμετωπίσει προκλήσεις, όπως η κλιματική αλλαγή, οι εκτοπίσεις πληθυσμών εν μέσω πολεμικών συγκρούσεων, οι υγειονομικές κρίσεις όπως ο Covid-19. Σήμερα παρά ποτέ, πηγάζει η υποχρέωση της συνεκπαίδευσης στις σχολικές κοινότητες.

Η Συμπερίληψη αποτελεί μια νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της κοινότητας έρχονται σε επαφή με σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου που ως βάση έχει την αποδοχή και το αίσθημα του ανήκειν στην ίδια κοινότητα. Στόχος της είναι, η αντιμετώπιση της κοινωνικής περιθωριοποίησης και του στιγματισμού που συνιστά απόρροια των στάσεων και της αντίδρασης στην ποικιλομορφία της φυλής, της κοινωνικής τάξης, του φύλου, της εθνικότητας, της θρησκείας και των ικανοτήτων.

Η προώθηση της συμπερίληψης στα σχολεία είναι μια διαρκής πρόκληση και επιταγή του 21^{ου} αιώνα. Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ο διαμοιρασμός της ηγεσίας του σχολείου σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και κοινότητα, συνιστούν προσεγγίσεις που κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση, αυτή της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου εντός των ολοένα και περισσότερο ποικιλόμορφων σχολικών τάξεων του σήμερα. Σημαντική πρόκληση αποτελεί η υιοθέτηση του συγκριτικού επιχειρήματος στην εκπαίδευση που θα οδηγήσει εν συνεχεία στην υιοθέτηση επιτυχημένων πολιτικών που οδηγούν σε πιο συμπεριληπτικά σχολεία, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη σχέση μεταξύ έρευνας και πολιτικής.

Συνοψίζοντας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει την ευκαιρία στους αλλόγλωσσους μαθητές και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους αίροντας την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010, June 4). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), σσ. 401-416.
- Department of Education and Science (2007). *Inclusion of Students with Special Educational Needs Post-Primary Guidelines*. Dublin: Brunswick Press Ltd.
- International Bureau of Education-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development- Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: IBE-UNESCO.
- Inclusive Schools (2020) <https://www.britishcouncil.gr/programmes/education/schools/inclusive-schools>
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars Of Support for Inclusive Education. Moving from “Why” to “How”. *International journal of whole Schooling*, 3 (2).
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: Sage.
- Stasinos, D. (2016). *I Eidiki Ekpaidefsi 2020 (plus). Gia mia Symperiliptiki i O-liki Ekpaidefsi sto Neo-psifiako scholeio me Psifiakous Protathlites*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Salend, S. (2011). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*. Pearson.
- UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report 2015*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Συμπερίληψη και εκπαίδευση. Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης*.
- Unianu, E. M. (2013). Teacher’s perception, knowledge and behavior in inclusive education. 3rd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance (WCPCG-2012). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237 – 1241.

Συναισθηματική νοημοσύνη. Ο ρόλος της στην ανάπτυξη των παιδιών και τη διαχείριση της απώλειας την εποχή της πανδημίας.

*Καρούντζου Γεωργία, Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου
Λαγονίκου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα αναφερθούμε στα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τρόπους μέτρησης της παραθέτοντας θεωρίες όπως των Mayer, Salovey και Caruso Reuven Bar-on κ.ά. Τις εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης και το βασικό της ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τη σύνδεση της με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία. Θα αναφερθούμε στην εξέλιξη των παιδιών με υψηλό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης, με αναφορά στα βασικότερα τεστ για τη μέτρησή της. Θα μελετήσουμε το πώς όλο αυτό το υπόβαθρο συμβάλλει στη διαδικασία της αντίληψης του θανάτου και της απώλειας από τα παιδιά και της αντιμετώπισής τους. Στο βασικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς για την ενίσχυσή της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και της εκπαίδευσης στη διαχείριση του θανάτου και της απώλειας από τα παιδιά μέσα από στοχευόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα περιθανάτιας αγωγής και της εφαρμογής τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, απώλεια, περιθανάτια αγωγή

Emotional Intelligence. Its role in child development and loss management during the pandemic

Georgia Karountzou, Adj.Lecturer H.O.U., Sophia Lagonikou, Primary Teacher

Abstract

In this paper we will refer to the theoretical models of emotional intelligence and the ways of measuring it, citing theories such as Mayer, Salovey and Caruso Reuven Bar-on and others. The applications of emotional intelligence and its key role in the social and emotional development of children. Its connection with the cultivation of empathy in childhood. We will refer to the development of children with a high index of Emotional Intelligence, with reference to the most basic tests for measuring it. We will study how this whole background contributes to the process of perceiving death and loss by children and dealing with them. The key role that parents play in enhancing emotional intelligence as well as education in managing death and loss by children through targeted mortality education programs and their implementation in the field of education.

Key words: Emotional intelligence, loss, immortal education.

Το θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η νοημοσύνη ενός ανθρώπου διακρίνεται σε τέσσερα είδη: τη σωματική, την πνευματική, τη διανοητική και τη συναισθηματική. Αρχικά, στον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ακαδημαϊκή αναφορά το 1985 από τον Αμερικανό Leon Payne. Ο όρος συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική νοημοσύνη για την οποία έχει κάνει λόγο το 1920 ο Thorndike ο οποίος υποστήριξε ότι πρόκειται για την ικανότητα που έχει κάποιος να κατανοεί τα δύο φύλα και να διαχειρίζεται ορθά τις σχέσεις των ανθρώπων. Στη συνέχεια, εισήχθη η θεωρία του Gardner αναφορικά με τα στοιχεία που περιστοιχίζουν τη νοημοσύνη δίνοντας της δύο διαστάσεις: τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική, την ικανότητας δηλαδή να αναγνωρίζει το άτομο τον εσωτερικό του κόσμο και να διατηρεί σε ισορροπία τη συναισθηματική του κατάσταση. Έτσι, σε συνάρτηση με τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του (Mayer & Salovey, 1993).

Θεωρητικά μοντέλα και τρόποι μέτρησης

α) Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά μια νοητική ικανότητα. Περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Λειτουργεί ενιαία και αφορά την αντίληψη και αναγνώριση και αφομοίωση συναισθημάτων, την κατανόηση και διαχείρισή τους.

Οι εισηγητές του μοντέλου αυτού σχεδίασαν δύο κλίμακες για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η πρώτη διερευνά την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων κάνοντας χρήση ερεθισμάτων όπως είναι τα πρόσωπα, τα σχέδια και τα τοπία. Η δεύτερη κλίμακα εξετάζει σε ποιο βαθμό το άτομο είναι ικανό να διαχειριστεί τα συναισθήματά του για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Και στις δύο περιπτώσεις οι απαντήσεις των ατόμων βαθμολογούνται με αντικειμενικά κριτήρια. Αρχικά και τα δύο τεστ ήταν προσαρμοσμένα στην ηλικιακή ομάδα των ενηλίκων και αργότερα σε παιδιά και εφήβους κι αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη στην ελληνική γλώσσα (Tsaousis, 2003).

β) Το θεωρητικό μοντέλο του Reuven Bar-on: επιχείρησε να ορίσει και να μετρήσει τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Όπως ο ίδιος ανέφερε το 1997, η έννοια αυτή αποτελεί «μια σειρά από γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» και συντελείται με βάση πέντε κατηγορίες ικανοτήτων: *Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες*, που περιλαμβάνουν τις δεξιότητες συναισθηματικής αυτοενημερότητας, θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμό, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού και ανεξαρτησία. *Οι διαπροσωπικές ικανότητες* που αφορούν στην ενσυναίσθηση, τις

διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα. *Η ικανότητα προσαρμογής*, η οποία αναφέρεται στην ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων. *Η διαχείριση του άγχους*, περιλαμβάνει τις δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία. *Η γενική διάθεση* η οποία αφορά την ευτυχία και την αισιοδοξία (Platsidou, 2004).

Διερευνώντας κανείς εμπειρικά το μοντέλο αποδείχθηκε ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται με σταθερό ρυθμό τουλάχιστον έως την ηλικία των 50 ετών και χωρίς έντονες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Ωστόσο, οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κοινωνική υπευθυνότητα και διατηρούν πιο καλές σχέσεις με τους γύρω τους. Οι άντρες εκδηλώνουν μεγαλύτερο αυτοσεβασμό και τείνουν να είναι πιο ανεξάρτητοι, διαχειρίζονται το άγχος, είναι αισιόδοξοι, προσαρμόζονται με περισσότερη ευκολία σε νέες συνθήκες και επιλύουν διαφόρων ειδών προβλήματα. Ο Bar-on, για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατασκεύασε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με 133 προτάσεις, το οποίο ακολουθεί τη δομή ενός απλού τεστ νοημοσύνης. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει ότι όταν το άτομο έχει *υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης* σημαίνει αντίστοιχα ότι διαθέτει *υψηλή συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα* (Koumoundourou, 2013).

γ) Το μοντέλο του Goleman: Για τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η οδός μέσω της οποίας κινητοποιεί κάποιος τον εαυτό του προκειμένου να κατακτήσει στόχους με επιμονή, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να αποτρέπει το άγχος να επηρεάζει την ορθή του σκέψη, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία. Ειδικότερα, στο μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε διαστάσεις: *τη γνώση, τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη διαχείριση του εαυτού, την αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους και τη διαχείριση των σχέσεων* (Goleman, 1995).

Στο σημείο αυτό, εισήγαγε την έννοια της *συναισθηματικής επάρκειας* η οποία με πιο απλά λόγια είναι η δυνατότητα κάποιου να αποδίδει σε μεγαλύτερο βαθμό σε αυτό που κάνει. Στο ερώτημα του πώς μετριέται η συναισθηματική επάρκεια έχει δοθεί η εξής απάντηση: στη συνεργασία του Goleman και του Richard Boyatzis, ενός ερευνητή της εργασιακής συμπεριφοράς, κατασκευάστηκε το Emotional Inventory 360 (ECI 360). Το εργαλείο αυτό μετρά συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες συνδέονται με την απόδοση των εργαζομένων και αξιολογεί τα σημεία όπου η συναισθηματική επάρκεια ενός εργαζομένου κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα και ενδεχομένως απαιτείται η ανάπτυξη ή η καλλιέργειά της έτσι ώστε να καταστεί περισσότερο παραγωγικός και αποδοτικός. Ειδικότερα, το ECI αξιολογεί ικανότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική ενημερότητα και δεξιότητα.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι ο Goleman υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι έμφυτη, αλλά μπορεί να διδαχθεί. Η άποψή του αυτή έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε μια τάση έκδοσης νέων εγχειριδίων και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, σε στελέχη

επιχειρήσεων αλλά και άλλους άμεσα ενδιαφερόμενους ως προς την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

δ) Το θεωρητικό μοντέλο του R.K. Cooper για τον χάρτη του συναισθηματικού δείκτη, περιλαμβάνει μια κλίμακα, που είναι ο χάρτης Δείκτη Συναισθήματος (the EQ-Map) και στηρίζεται σε αυτοαναφορές. Κατά τον Cooper, η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται από το εκάστοτε περιβάλλον, το συναισθηματικό αναλφαριθμητισμό, τις ικανότητες του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας, τις αξίες και τις στάσεις του συναισθηματικού δείκτη και τα αποτελέσματα του χάρτη του συναισθηματικού δείκτη (Platsidou, 2004).

Οι εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την επίδοση στον εργασιακό χώρο και την επιτυχία γενικότερα στη ζωή κάποιου (Vlahaki, 2004) Ακόμη, επιδρά και στην κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν οι νέοι ως προς τις ακαδημαϊκές σπουδές τους.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υγεία ενός ατόμου. Πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό και διεθνή χώρο έδειξε ότι άτομα που αδυνατούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και εκδηλώνουν συχνά αρνητικά συναισθήματα και άγχος, είναι περισσότερο επιρρεπή στην εμφάνιση ασθενειών (Baque, 2007).

Επίσης, έρευνα που αφορά την αιτιατή σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διατροφικών διαταραχών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι νέοι ηλικίας 19-22 ετών έρχονται αντιμέτωποι με διατροφικές διαταραχές εξαιτίας χαμηλής αυτοεκτίμησης, βίωσης έντονου στρες και έλλειψης αισιοδοξίας.

Σχετικά με το χώρο εργασίας, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και η αύξηση της παραγωγικότητας ενός εργαζομένου επέρχεται μέσω προγραμμάτων που επιδιώκουν την ανάπτυξη και παροχή κινήτρων προς τους εργαζομένους, στη συμβολή στη διαχείριση του άγχους και των στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν (Platsidou, 2004).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα προγράμματα που αναπτύσσουν και ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, κεντρίζουν το ενδιαφέρον καθώς το σχολείο πέρα από την παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων που απορρέουν από αυτές, έχει τη δεξιότητα να συμβάλλει στην ανάπτυξη των συναισθημάτων των παιδιών αλλά και των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων.

Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση

Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση, είναι δύο έννοιες που πολλοί τείνουν να τις ταυτίζουν. Η ενσυναίσθηση είναι η κατανόηση της θέσης του άλλου. Συνιστά μια δεξιότητα επικοινωνίας με την οποία το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίσει, να

αντιληφθεί, και να αισθάνεται αυτό που αισθάνεται ένα άλλο άτομο, να κατανοήσει τη συμπεριφορά και τα κίνητρά του γι' αυτήν, χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται μαζί του.

Αρχικά, αναπτύχθηκε ως εργαλείο της ψυχοθεραπείας κι αργότερα επεκτάθηκε στις ευρύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Ως πλεονέκτημα της ενσυναίσθησης μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι φέρνει κοντά τους ανθρώπους και καλλιεργεί ανάμεσά τους κατανόηση και αμοιβαίο σεβασμό και ωφελεί την επικοινωνιακή διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο ο ακροατής ενθαρρύνει το συνομιλητή του να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς να φοβάται ότι εκείνος θα τον διακόψει, θα τον κρίνει ή θα του υποδείξει τι να κάνει. Δεν είναι ούτε απαραίτητο, αλλά, και σε μερικές περιπτώσεις, ούτε και επιθυμητό ο ακροατής να συμφωνεί με το συνομιλητή του (Kallinikaki, 2011).

Για να είναι κάποιος καλός ακροατής, πρέπει να αφήνει το συνομιλητή του να καθοδηγεί τη συζήτηση. Να τον ακούει με προσοχή και να μην τον διακόπτει, προσφέροντας παράλληλα λεκτικές και μη λεκτικές ενδείξεις ότι τον παρακολουθεί. Ο ακροατής πρέπει πρώτα να εντοπίσει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συνομιλητής του και να παρατηρεί προσεκτικά τις μικρές αλλαγές της συμπεριφοράς του. Οι πιο προφανείς βρίσκονται στην έκφραση του προσώπου. Ο ακροατής πρέπει να απομακρύνεται περιοδικά από το συναισθηματικό επίπεδο της επικοινωνίας και να αναγνωρίσει τα ισχυρά συναισθήματα που αντιλαμβάνεται, όπως φόβο, θυμό, απογοήτευση. Στη συνέχεια, πρέπει να τα μεταφέρει στο συνομιλητή του με ανοιχτές φράσεις, όπως «φαντάζομαι ότι είστε...» ή «μου ακούγεται ότι έχετε θυμώσει για...». Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βεβαιωθεί ότι δεν έχει παρερμηνεύσει τα μηνύματα που πήρε. Αυτό αυξάνει την εμπιστοσύνη του συνομιλητή προς τον ακροατή του. Στη συνέχεια, ο ακροατής μπορεί να εξηγήσει το λόγο που δημιουργήθηκε αυτό το συναίσθημα, αποφεύγοντας τη διατύπωση κρίσεων και να προσφέρει υποστήριξη και συνεργασία.

Η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα και, όπως κάθε δεξιότητα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για ιδιοτελείς σκοπούς. Αν κάποιος θελήσει να εκμεταλλευτεί το διπλανό του, μπορεί να κάνει χρήση της ενσυναίσθησης γι' αυτόν ακριβώς το σκοπό.

Εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης - παιδική ηλικία

Κάθε παιδί είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα, ως προς την ιδιοσυγκρασία, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Βιώνει και εκφράζει διαφορετικά συναισθήματα κι έτσι υπογραμμίζεται η σημασία και το νόημα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1995). Αρκετές φορές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στις γνωστικές και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών και τους διαφεύγει η σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έχουν σε επαρκή βαθμό αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη τα καταφέρνουν καλύτερα τόσο στις σχολικές επιδόσεις όσο και στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Κατά γενική ομολογία, τα παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να είναι πιο προσαρμοστικά και επιδέξια στην επίλυση προβλημάτων, είναι ευέλικτα και αντιλαμβάνονται με ορθό τρόπο την πραγματικότητα. Έχουν

ανεπτυγμένες ενδοπροσωπικές ικανότητες όπως είναι η συναισθηματική αυτεπίγνωση, ο δυναμισμός, η αυτονομία, η αυτοεκτίμηση, η αυτενέργεια. Επίσης, έχουν καλλιεργήσει διαπροσωπικές ικανότητες όπως είναι η ενσυναίσθηση. Τα παιδιά αναπτύσσουν την συγκεκριμένη δεξιότητα μετά την ηλικία των επτά ετών. Επιπλέον, διαπροσωπικές ικανότητες είναι η κοινωνική υπευθυνότητα, η διαπροσωπική επαφή και η διαμόρφωση σχέσεων με συνομήλικα παιδιά, οι οποίες στηρίζονται σε σταθερές βάσεις. Τα παιδιά αυτά, καταφέρνουν ακόμη να διαχειρίζονται στρεσογόνες καταστάσεις και γεγονότα. Εμφανίζουν αντοχή, αποφεύγουν να αντιδρούν υπερβολικά και έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους. Αποφεύγουν να ενεργούν με τρόπο που μπορεί να βλάψει τον εαυτό τους ή τους άλλους ακόμα και σε περιπτώσεις όπου εκφράζουν θυμό. Επίσης, η διάθεσή τους διακατέχεται γενικότερα από αισιοδοξία και ευτυχία. Νιώθουν ικανοποίηση για τον εαυτό τους και τη ζωή.

Ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης – ρόλος γονέων

Ο ρόλος των γονέων είναι σαφώς εξέχουσας σημασίας. Είναι σημαντικό να παρατηρούν με προσοχή τον τρόπο που αντιδρά το παιδί σε καταστάσεις που του προξενούν άγχος. Θα ήταν ωφέλιμο να λειτουργούν παροτρύνοντας τα παιδιά τους ώστε να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά τους στους γύρω τους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, κάνοντας τις πράξεις αντικείμενο σκέψης, ένα είδος αυτοαξιολόγησης. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά συνιστούν τον καθρέφτη, όπου οι ενήλικες μπορούν να δουν τον εαυτό τους. Είναι σαφές ότι οι γονείς στην περίπτωση αυτή είναι υπεύθυνοι για την προβολή θετικών προτύπων στα νεαρά μέλη της οικογένειάς τους (Goleman, 1995).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν φορές όπου άθελά τους, οι γονείς και οι ενήλικες εμποδίζουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών αντί να την ενισχύουν. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν αγνοούν τα συναισθήματα του παιδιού, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να διδαχτεί δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να κατανοεί, να προσδιορίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Η έλλειψη σεβασμού, ή η περιφρόνηση για το πώς αισθάνεται το παιδί, εμποδίζει την ανάπτυξη της συναισθηματικής του ωριμότητας. Άλλοτε πάλι μπορεί να απαγορεύεται η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων είτε τα παιδιά να δέχονται τιμωρίες για τα συναισθήματά τους αυτά. Είναι σαν να τα ενθαρρύνουμε να αποκρύπτουν τα πραγματικά τους συναισθήματα (πχ. φόβο, θυμό, απογοήτευση) με αποτέλεσμα το παιδί να εκραγεί συναισθηματικά για να εκφράσει αυτά που νιώθει μέσα από φωνές, χτυπώντας, βρίζοντας ή κλαίγοντας, χωρίς να μπορεί να κατανοήσει τι συμβαίνει μέσα του. Επιπλέον, όταν το παιδί δεν μπορεί να εξωτερικεύσει αυτά που νιώθει γιατί φοβάται ότι θα αγνοηθεί, θα υποτιμηθεί ή θα πληγωθεί, αρχίζει και μαθαίνει να διαχειρίζεται κατά αυτόν τον τρόπο τα συναισθήματά του με αποτέλεσμα να επηρεάζονται και οι σχέσεις του στην ενήλικη ζωή.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έρχεται ως αποτέλεσμα της συμβολής τόσο της κληρονομικότητας όσο και του περιβάλλοντος. Ήδη, από την βρεφική ηλικία αναπτύσσονται συναισθήματα καθώς προσπαθούν να επικοινωνήσουν με το ευρύτερο περιβάλλον. Χρησιμοποιούν το κλάμα, τη δυσφορία, το θυμό όπως και άλλες παρόμοιες εκδηλώσεις. Η διαδικασία αυτή επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το οικείο περιβάλλον. Έρευνες και μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν πως πολλά από τα αρχικά συναισθήματα των βρεφών είναι έμφυτα καθώς όμως μεγαλώνουν και λόγω των εμπειριών που αποκτούν αλλά και της εκπαίδευσης που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους γίνονται επίκτητα. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα που έγινε σε τυφλά παιδιά και έδειξε ότι στα πρώτα χρόνια της γέννησης τους εμφάνιζαν όλες τις συναισθηματικές εκφράσεις που εμφάνιζαν και τα παιδιά με κανονική όραση. Εξάλλου πολλά από τα συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, θυμός, φόβος απαντώνται με τον ίδιο τρόπο σε πολλούς λαούς και πολιτισμούς ανά τους αιώνες κάτι που επιβεβαιώνει την ύπαρξη έμφυτων συναισθημάτων. Αντίθετα οι διαφορετικές εκφράσεις του ίδιου συναισθήματος δηλώνουν την επίδραση του περιβάλλοντος (Kakavoulis, 1997).

Παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι η ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι ατομικές διαφορές των παιδιών, οι διαφορές φύλου, οι μη φυσιολογικές αναπτυξιακές καταστάσεις π.χ. αυτιστικά παιδιά, το οικογενειακό περιβάλλον και οι σχέσεις, οι επιρροές του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Ntoliopoulou, 2003).

Μια προσπάθεια για την καλλιέργεια των συναισθημάτων, δεν μπορεί να επηρεάσει όλους τους παραπάνω παράγοντες όπως π.χ. το φύλο ή το κεντρικό νευρικό σύστημα και τον εγκέφαλο, αλλά σαφώς είναι δυνατόν να παρέμβει και να επηρεάσει ή να τροποποιήσει το περιβάλλον των παιδιών (οικογενειακό και σχολικό), να συμβάλει στη νοητική και γλωσσική τους ανάπτυξη, κι έτσι να προωθήσει την έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων τους και να βελτιώσει προβληματικές συμπεριφορές (Gottman, 1997).

Η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και η κοινωνικοποίησή τους δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν αποτύπωση του περιβάλλοντος πάνω τους, αλλά ως αποτέλεσμα της εξέλιξης της νόησής τους. Από το 1970 κι έπειτα δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα και σημασία στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά και ενισχύει θετικά τις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία με τους άλλους (Ntoliopoulou, 2003).

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και η επαφή με τους συνομηλίκους του αλλά και με άλλα σημαντικά για εκείνο πρόσωπα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του σε νοητικό, θυμικό, πνευματικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Εάν όμως η ανάπτυξη δεν ακολουθήσει ομαλή πορεία, διακόπτεται και ενδεχομένως να εμφανίσει

παλινδρόμηση. Ειδικότερα, στα παιδιά η κοινωνική ανάπτυξη έχει την αφετηρία της στη γέννηση και ολοκληρώνεται κατά το τέλος της περιόδου της εφηβείας. Σταδιακά κοινωνικοποιούνται μέσα από την αλληλεπίδραση με το άμεσο περιβάλλον τους και στην πορεία με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αίτιο αλλά και αποτέλεσμα της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η βιολογική ωρίμανση, όπως επίσης και η συναισθηματική και νοητική τους ανάπτυξη.

Η εξέλιξη των παιδιών με υψηλό EQ

Τα άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι διαθέτουν ενσυναίσθηση, ένα από τα κύρια συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα άτομα με Υψηλή Ενσυναίσθηση είναι πολύ περίεργα για τους ξένους και δείχνουν ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα για τους άλλους. Επίσης, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε τα άτομα αυτά ως προσωπικότητες με ηγετικό προφίλ, καθώς, οι εξέχοντες ηγέτες διαθέτουν μοναδικό ταλέντο, ισχυρή εργασιακή ηθική και φιλοδοξία, στοιχεία που σηματοδοτούν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης. Γνωρίζουν τις ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες τους. Αυτή η συνειδητοποίηση γεννά την ισχυρή αυτοπεποίθηση, που είναι ένας βασικός παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ακόμη, αξιοσημείωτα γνωρίσματα ενός ανθρώπου με υψηλό δείκτη είναι ότι είναι διορατικός, ελέγχει τα συναισθήματά του, καταβάλλει προσπάθεια να κατανοήσει τις απόψεις και τα συναισθήματα των γύρω του και να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία, ελέγχει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και δεν τις αφήνει να επηρεάζουν την κρίση του για τις ικανότητες των άλλων, είναι ικανός να συσπειρώνει και να δραστηριοποιεί τους ανθρώπους γύρω του, δεν κρατά επικριτική στάση απέναντι στους υφισταμένους του, ασκεί κριτική με εποικοδομητικά σχόλια, είναι ειλικρινής για τα συναισθήματα και τις προθέσεις του, είναι υποστηρικτικός, αποφασιστικός και εκφραστικός. Επιπλέον, τα άτομα αυτά έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τις εκφράσεις του προσώπου και να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση εκείνου που έχουν απέναντί τους, αλλά και μόνο με τη βλεμματική τους επαφή και εμπιστευόμενοι το ένστικτό τους. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό στοιχείο είναι η αυτοσυγκράτηση. Οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι γενικά μπορούν να διαχειριστούν σωστά το άγχος και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους (Goleman, 1995).

Συναισθηματική νοημοσύνη και η αντίληψη του θανάτου από τα παιδιά

Κάθε παιδί αντιλαμβάνεται το θάνατο και σαφώς αντιδρά με το δικό του διαφορετικό τρόπο με αποτέλεσμα οι ατομικές διαφορές τους να υπαγορεύουν την ανάγκη για έναν εξατομικευμένο τρόπο αντιμετώπισης τους κατά περίπτωση και εξαρτάται από γνωστικούς, συναισθηματικούς και σωματικούς αναπτυξιακούς παράγοντες.

Στη νηπιακή ηλικία, (μεταξύ 3-5 ετών) , η έννοια του αμετάκλητου του θανάτου δεν έχει αφομοιωθεί, όμως ένα παιδί είναι σε θέση πολλές φορές να αντιληφθεί το γεγονός ότι ένα αγαπημένο του πρόσωπο απουσιάζει (Soulis, 2000). Κατά τον Piaget(1929),

βρίσκεται στο προσυλλογιστικό στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης, όπου η σκέψη του ακολουθεί έναν ανώριμο τρόπο, γνωστό ως «ψυχολογική αιτιότητα» κι έτσι το παιδί συνηθίζει να αποδίδει τα γεγονότα της ζωής του σε ψυχολογικά κίνητρα, θεωρεί το θάνατο ως μια προσωρινή κατάσταση και περιμένει πως ο γονέας που έχει πεθάνει θα επιστρέψει. Αντιδρά συναισθηματικά στην απώλεια του γονέα αλλά και σωματικά με ενούρηση, μειωμένη όρεξη, ανησυχίες στον ύπνο και αυξημένη ευαισθησία σε μολυσματικές ασθένειες.

Τα αμέσως μεγαλύτερα παιδιά, παιδικής ηλικίας (5-10 ετών) διανύοντας το στάδιο της διαισθητικής σκέψης αναπτύσσουν την ικανότητα ταξινόμησης, σειροθέτησης και περιγραφής των αντικειμένων και αποδίδουν σε αυτά ιδιότητες έμβιων όντων. Μεταξύ του 7^{ου} και 9^{ου} έτους εντοπίζεται μια κρίσιμη καμπή αναφορικά με τις αντιλήψεις για τη ζωή και το θάνατο και πολλά παιδιά από την ηλικία των 5 ετών είναι δυνατόν να έχουν διαμορφώσει πλήρως από γνωστική άποψη την έννοια του θανάτου. Έπειτα, σε ηλικία 8-9 ετών συνειδητοποιεί ότι ο θάνατος είναι κάτι που μπορεί να συμβεί και στο ίδιο.

Ειδικότερα, ο Kane (1979) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί στην ηλικία των 5-10 ετών κατανοεί την έννοια του θανάτου με βάση τους εξής όρους: α) *Ο αποχωρισμός από αγαπημένα τους πρόσωπα, φίλους, γονείς, αδέρφια.* β) *Η ακινησία.* Πολλά παιδιά γνωρίζουν ότι οι πεθαμένοι δεν μπορούν να κινηθούν. γ) *Η μη αναστρεψιμότητα.* Για να γίνει κατανοητή από ένα παιδί η έννοια του θανάτου, είναι σημαντικό να γνωρίζει ότι αν κάποιος πεθάνει, δεν υπάρχει περίπτωση να επιστρέψει στη ζωή. δ) *Η αιτιότητα.* Αφορά το γεγονός ότι ο θάνατος έχει πάντοτε κάποια σωματική αιτία. ε) *Η διακοπή των σωματικών λειτουργιών.* στ) *Η καθολικότητα.* Είναι σημαντικό για εκείνο να μάθει και να καταλάβει ότι όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί κάποια στιγμή πεθαίνουν. ζ) *Η απουσία αίσθησης.* Για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι δύσκολο να το κατανοήσουν (Herbert, 2004).

Η διαδικασία του πένθους και οι αντιδράσεις του παιδιού

Η Dora Black μελέτησε το θάνατο και το θρήνο και σχετικά υπογραμμίζει ότι ένα παιδί που δε θα θρηνήσει σε περίοδο πένθους, στην πορεία της ζωής του επηρεάζεται σε υψηλό βαθμό έμμεσα, με διάφορους τρόπους και σε διάφορα επίπεδα. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά που δεν πενθούν αντιλαμβάνονται κάποιου είδους αναστολή στην προσωπική τους ανάπτυξη με συνέπεια να τα επηρεάζει στη μετέπειτα ζωή τους καθώς και σε μια πιθανή μελλοντική περίοδο πένθους. Ορισμένοι σημαντικοί όροι που συνυπάρχουν με την έννοια του θανάτου και του πένθους είναι:

Το πένθος, όπου πρόκειται για την κατάσταση ενός ατόμου που έχει χάσει ένα πρόσωπο με το οποίο είχε σχέση προσκόλλησης και αφορά την κοινωνική όψη του θρήνου.

Ο θρήνος, δηλαδή οι ψυχολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις στο πένθος.

Η προσκόλληση, η οποία είναι η ισχυρή τάση ενός ατόμου να παραμένει κοντά σε κάποιο άλλο πρόσωπο ή να επιστρέφει κατά καιρούς κοντά του (Herbert, 2004).

Η διαδικασία του θρήνου διέρχεται από τέσσερις φάσεις:

Η πρώτη φάση ή αλλιώς *μούδιασμα* και ακολουθεί αμέσως μετά την απώλεια. Ενδέχεται να συνδυάζεται με κλονισμό, δυσπιστία ή άρνηση του γεγονότος και εντείνεται σε περιπτώσεις αιφνίδιου θανάτου.

Η *δεύτερη φάση* αφορά τη *λαχτάρα* του παιδιού να ξαναδεί το πρόσωπο που έχει πεθάνει. Στο στάδιο αυτό ξεσπά με κλάματα και αισθάνεται ενοχή και θυμό. Συνιστά για το παιδί μια περίοδο έντονου πόνου και δυστυχίας. Εκδηλώνεται μετά την τελετή της κηδείας η οποία υπήρξε εξίσου επώδυνη με το συμβάν.

Στην επόμενη φάση, *της αποδιοργάνωσης και της απελπισίας*, το άτομο δυσκολεύεται να συνεχίσει την ζωή του για το λόγο ότι νιώθει απελπισμένο, μόνο και εκδηλώνει άγχος και κατάθλιψη. Για κάποιους θεωρητικούς, η τρίτη φάση συνυπάρχει με τη δεύτερη. Όσο πενθεί, αισθάνεται ανασφάλεια, και αποσυντονίζεται ως προς τους στόχους του.

Τέλος, κατά την *τέταρτη φάση* επέρχεται η *αποδοχή της απώλειας* του προσώπου που έχει πεθάνει. Έτσι, το παιδί αναδιαμορφώνει την ταυτότητα του και τη ζωή του.

Ως συνέχεια της περιγραφής των τεσσάρων φάσεων της ομαλής διαδικασίας του πένθους θα αναφερθεί στο σημείο αυτό ο διαχωρισμός του πένθους σε τρία είδη: το φυσιολογικό, το παθολογικό και το ψυχιατρικό.

Αρχικά, το *φυσιολογικό πένθος* συνάδει με τη συνειδητοποίηση και την αποδοχή της απώλειας. Το δεύτερο είδος πένθους, το *παθολογικό* αφορά την άρνηση προσαρμογής στη νέα κατάσταση. Όσον αφορά το ψυχιατρικό πένθος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάζεται μέσω μιας σειράς συμπτωμάτων όπως είναι για παράδειγμα οι ψυχαναγκασμοί, η επιθετικότητα και η κατάθλιψη. Επίσης, το πένθος διακρίνεται σε τρεις ακόμη κατηγορίες με κριτήριο διάκρισης του, τη *διάσταση του χρόνου* κι έτσι προκύπτει το *αναβλητικό πένθος*, το οποίο αφορά σε μια ασυνείδητη άρνηση της πραγματικότητας, το *ανεσταλμένο πένθος*, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη σωματοποίηση των συναισθημάτων που συνδέονται με το πένθος και το *χρόνιο πένθος* όπου παρατηρούνται αντιφατικά συναισθήματα.

Πολλοί είναι εκείνοι οι παράγοντες όπου επηρεάζουν και καθορίζουν τον τρόπο της αντίδρασης των παιδιών στο θάνατο ενός γονέα, ενός συγγενή ή ενός αγαπημένου προσώπου γενικότερα (Leontaris, 2006). Κάποια παιδιά αρνούνται πεισματικά το γεγονός του θανάτου. Άλλα εκδηλώνουν θυμό ή νιώθουν ενοχές λόγω της ασυνείδητης επιθετικότητας προς τον γονιό που απεβίωσε. Η νοσταλγία παίρνει ποικίλες μορφές και συνυπάρχει με αισθήματα μοναξιάς και ανασφάλειας. Αυτό επιφέρει την εμφάνιση φόβου

για την πιθανότητα να συμβεί το ίδιο και στον επιζώντα γονέα και την προσκόλληση στο πρόσωπό του.

Η αγωγή για τον θάνατο και την απώλεια-ο ρόλος του σχολείου

Το κάθε παιδί, δεδομένης της μοναδικότητάς του, βιώνει την κρίση αυτή με εντελώς διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα διαχείρισης μιας απώλειας είναι ο βαθμός ανάπτυξης και καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης, απόρροια της συναισθηματικής αγωγής και ειδικότερα της περιθανάτιας αγωγής, η οποία συμβάλλει στη διαχείριση και μείωση των αρνητικών συναισθημάτων γύρω από το θάνατο. Παρέχει αξιόπιστη πληροφορία, ερμηνεύει τον κύκλο της ζωής, μελετά τον τρόπο όπου τα παιδιά δέχονται και αφομοιώνουν την έννοια του θανάτου και εκφράζουν τις σκέψεις τους αναφορικά με αυτήν. Προετοιμάζει τα παιδιά και τα εφοδιάζει με τις απαιτούμενες δεξιότητες για να διαχειριστούν θέματα και δύσκολες καταστάσεις που συνδέονται με το θάνατο, ωστόσο δεν απομακρύνει τον πόνο και το φόβο που προκαλεί (Papadatou, 1999).

Στόχος της περιθανάτιας αγωγής είναι να ενδυναμώσει τα παιδιά και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της πρωτογενούς πρόληψης ώστε να διαχειριστούν επώδυνες καταστάσεις που σχετίζονται με την απώλεια, του σχεδιασμού και της υλοποίησης παρεμβάσεων και της επακόλουθης αποκατάστασης, ώστε να είναι σε «ετοιμότητα» να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον.

Υπεύθυνοι φορείς για την καλλιέργεια της αγωγής για το θάνατο είναι κατά βάση η οικογένεια και το σχολείο. Ενδέχεται ωστόσο τα μέλη μιας οικογένειας και κυρίως οι γονείς να μην διαθέτουν την απαιτούμενη γνώση. Έτσι, το βάρος και η ευθύνη περνάει στην εκπαίδευση. Πολλές φορές στα σχολεία διεξάγονται αντίστοιχα προγράμματα, τα οποία αποσκοπούν περισσότερο στην πρόληψη και λιγότερο στην αντιμετώπιση.

Το σχολείο με την αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος αλλά και των κατάλληλων μεθόδων συνεισφέρει ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να εκλαμβάνουν το θάνατο ως κάτι φυσιολογικό. Επομένως, η περιθανάτια αγωγή είναι σημαντική ώστε να προετοιμαστεί το γνωστικό υπόβαθρο σε περίπτωση που ένα παιδί βιώσει την απώλεια εξαιτίας του θανάτου. (Higgings, 1999) Το αντικείμενό της, έχει διχάσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τους ειδικούς, καθώς δεν συμφωνούν ως προς τις προαπαιτούμενες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων που άλλοτε ασχολείται εκτενώς με το θάνατο γενικά και άλλοτε με την απώλεια και τα γεγονότα ζωής που τη συνοδεύουν. Τα προγράμματα για την επιμόρφωση στην περιθανάτια αγωγή έχουν ως στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευσή τους ώστε να διαχειρίζονται από κοινού με τους μαθητές τους προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις στη ζωή των παιδιών και το περιβάλλον τους και απορρέουν από το θάνατο και την απώλεια.

Ωστόσο ο αριθμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την περιθανάτια αγωγή είναι περιορισμένος τόσο για τη διεθνή όσο και για την ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τον τρόπο αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων με αποτέλεσμα να αποφεύγουν ακόμα και συζητήσεις με τους μαθητές τους για το θάνατο, το πένθος ή το θρήνο (Papadatou et al., 2002; Reid & Dixon, 1999).

Ένα σημαντικό εργαλείο που έχει στη διάθεσή του ένας εκπαιδευτικός είναι τα διάφορα παραμύθια και οι ιστορίες που διευκολύνουν την έκφραση συναισθημάτων. Σε παιδιά μικρότερων ηλικιών εφαρμόζονται δραστηριότητες που αφορούν τον κύκλο της ζωής με παραδείγματα από τη φύση. Η αναφορά στην έννοια του θανάτου μπορεί να γίνει με αφορμή τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών με διάφορες μορφές απώλειας που αποτελούν μέρος της ζωής π.χ. ενός ζώου. Άλλες τεχνικές που προσφέρονται είναι η ζωγραφική, το παιχνίδι, το παραμύθι, η μυθοπλασία και η θεατρική έκφραση (Kamperi, 2013). Η κατανόηση και διεργασία των συναισθημάτων αλλά και της πραγματικότητας διευκολύνεται μέσω της δραματικής τέχνης. Ειδικότερα, ορίζεται ένα φανταστικό πλαίσιο αλλά και οι κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε να εκφραστούν μέσα από κάποιο ρόλο (Νίλσεν, 2005).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παρόλο που είναι μια έννοια λιγότερο γνωστή από άλλες στο ευρύ κοινό, αποτελεί για τον άνθρωπο και κυρίως για τα παιδιά, μια κατάκτηση που τα οδηγεί σε μια ομαλή πορεία της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης και ευνοεί την κοινωνικοποίησή τους. Δεν είναι μια έμφυτη «αρετή» αλλά μια διαδικασία η οποία διδάσκεται με τα κατάλληλα μέσα και ακολουθώντας την οδό της συναισθηματικής αγωγής, στα πλαίσια της οποίας, ένα παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, και να διαχειρίζεται δύσκολες και στρεσογόνες καταστάσεις όπως η απώλεια ή ο θάνατος. Οι δεξιότητες που απαιτούνται στην περίπτωση αυτήν είναι σκόπιμο να καλλιεργούνται σε ένα άτομο ήδη από την παιδική του ηλικία. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος παράλληλα με τη δραστηριοποίηση της οικογένειας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν λάβει και οι ίδιοι προηγουμένως την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να διεξάγουν προγράμματα συναισθηματικής ή περιθανάτιας αγωγής.

Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν είτε στην άμεση διαχείριση οποιασδήποτε μορφής απώλειας που βίωσαν ή βιώνουν τα παιδιά είτε στην προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης στο μέλλον, διότι, ας μην ξεχνάμε ότι η πρόληψη συνιστά την καλύτερη αντιμετώπιση.

Βιβλιογραφία

- Baque, F. M.(2007). *Penthos kai ygeia allote kai simera*. Athina: Thymari
- Goleman (1995). *H Synaisthimatiki Noimosyni*. Athina: Ellinika Grammata
- Gottman, J. (1997). *H Synaisthimatiki Noimosyni ton paidion: Enas praktikos odigos gia goneis*. Athina: Ellinika Grammata
- Herbert, M. (2004). *Ta paidia brosta sto Penthos kai tin apoleia*. Athina: Ellinika Grammata
- Higgings, S. (1999). Death education in the Primary school. *International Journal of Children's spirituality*, 4 (1), 77-90.
- Kakavoulis, K. A. (1997). *Emotional Intelligence in school*. Athens: Atrapos
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence* 17 (4)
- Papadatou, Δ. (1999). *The child in front of death*, Athens: YP.E.P.TH.
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L.(2002). *Supporting the bereaved Child: Teachers perceptions and experiences in Greece*. *Mortality* 7(3), 324-3389
- Platsidou, M. (2004). *Emotional Intelligence*, Athens: Gutenberg.
- Tsaousis, I. (2003). *Test Emotional Intelligence in:* Abstract book 9th Conference of Psychological Research Rodos: Atrapos
- Vlachaki, Ch. (2004). Emotional Intelligence. Its role in child development and loss management during the pandemic in *1st Psychological Conferene*, 5-8/12.

Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση στην εφηβική και νεανική ηλικία

Καραπαναγιώτου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Σc. "Άσκηση και ποιότητα ζωής", Μ.Σc. "Ειδική Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή", Υποψ. Διδάκτορας Δ.Π.Θ.,

Περίληψη

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.) περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ικανότητες ατόμου να αντιλαμβάνεται, κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του. Η αυτοεκτίμηση είναι συνολική αξιολόγηση της άποψης του ατόμου για τα επιτεύγματα, τις δυνατότητές και τις αξίες του. Έρευνες έχουν επισημάνει τις στενές σχέσεις μεταξύ της Σ.Ν. και αυτοεκτίμησης. Σκοπός της εργασίας ήταν μια μικρής έκτασης ανασκόπηση, σχετικά με αμφίδρομη σχέση Σ.Ν. και αυτοεκτίμησης σε νεανικό πληθυσμό. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υφίσταται μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της Σ.Ν. και της αυτοεκτίμησης με τα άτομα που κατέχουν υψηλά επίπεδα στην διάσταση "Ρύθμιση συναισθημάτων" φαίνεται να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ άτομα που κατέχουν υψηλά επίπεδα της διάστασης "Προσοχή στα συναισθήματά μου" η αυτοεκτίμησή τους φαίνεται να είναι σε χαμηλά επίπεδα. Τονίζεται η ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων διερεύνησης και αποσαφήνισης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νέων, με στόχο την βελτίωση ικανοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων. Απαιτείται ποιο εκτεταμένη έρευνα για αποσαφήνισης αυτής της σχέσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοεκτίμηση, νεανική ηλικία

Relationship between Emotional Intelligence and Self-Esteem in Adolescence and Youth

Karapanagiotou Aikaterini, Physical Education Teacher, M.Sc. "Exercise and quality of life", M.Sc. "Special Adapted Physical Education", PhD candidate D.U.TH.

Abstract

Emotional Intelligence (EI) includes personality traits and abilities of a person to perceive, understand and regulate their emotions. Self-esteem is an overall assessment of an individual's view of his or her achievements, capabilities, and values. Research has highlighted the close relationship between SN and self-esteem. The purpose of this study was a small review of a two-way relationship between SN and self-esteem in a young population. The results showed that there is a strong correlation between the dimensions of SN and self-esteem with people who have high levels in the dimension "Emotion regulation" seems to have high self-esteem, while people who have high levels of the dimension "Beware of my emotions" their self-esteem seems to be low. The need to design programs for exploring and clarifying the emotional skills of young people is emphasized, with the aim of improving emotion management skills. Extensive research is needed to clarify this relationship.

Keywords: Emotional intelligence, self-esteem, youth

Εισαγωγή

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) ως στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες. οι Salovey and Mayer (1990) ορίζουν την Σ.Ν. ως “μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του” (Mayer & Salovey, 1993).

Η αυτοεκτίμηση είναι μια συνολική αξιολόγηση που αντικατοπτρίζει την άποψή του ατόμου για τα επιτεύγματα, τις δυνατότητές και τις αξίες του. Αφενός, εάν η καλή αυτοεκτίμηση κάνει ένα άτομο με υψηλή αυτοπεποίθηση και κοινωνικά υγιές, εναλλακτικά η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέει το άτομο με τη συναισθηματική αστάθεια και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτό τελικά οδηγεί σε κακή ακαδημαϊκή απόδοση και κατάθλιψη σπάζοντας την αυτοπεποίθηση. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνία αντί για τους εαυτούς τους καθώς οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι επιρρεπείς να επιδοθούν σε συμπεριφορά με αρνητικές επιπτώσεις σε άλλους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυτοεκτίμηση ενός παιδιού πρέπει, να διατηρήσει μια ισορροπία μεταξύ της χαμηλής και της υψηλής αυτοεκτίμησης, προκειμένου να διασφαλίσει καλή ψυχική υγεία και να ενσωματωθεί καλά στην κοινωνία.

Έρευνες έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως που αξιολογούν τη συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της Σ.Ν. για την ανάπτυξη των ατόμων, με διαφορετικά αποτελέσματα. Πολλές έρευνες με εφήβους, έχουν επισημάνει τις στενές σχέσεις μεταξύ της Σ.Ν. και της αυτοαντίληψης ή της αυτοεκτίμησής τους (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, Sáinz., 2012; Salovey et al., 2002; Schutte et al., 2008;). Η αυτοαντίληψη έχει θεωρηθεί ένας από τους κύριους παράγοντες που σχετίζονται με τη συναισθηματική ευημερία των εφήβων (Antoñanzas, 2017; Ciarrochi et al., 2002; Salovey et al., 1995; Tajpreet & Maheshwari, 2015;), καθώς οι άνθρωποι με υψηλό επίπεδο Σ.Ν., μπορούν να διατηρήσουν θετικές διαθέσεις λόγω της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Η θετική αντίληψη του εαυτού και η αίσθηση ικανότητας παρέχει στον έφηβο ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον να αναπτυχθεί επαρκώς σε διαφορετικούς τομείς (σχολείο, οικογένεια ή κοινωνικά). Όταν οι έφηβοι με υψηλή Σ.Ν. αντιμετωπίζουν καταστάσεις που μπορεί να είναι δύσκολες (αποτυχία μιας δοκιμασίας, αρνητική κριτική από συμμαθητές κ.α.), μπορούν να εντοπίσουν, να κατανοήσουν και να ρυθμίσουν τις αρνητικές τους διαθέσεις, χρησιμοποιώντας την δεξιότητα της Σ.Ν. για την αντιμετώπιση αγχωτικών γεγονότων και μπορεί επίσης να διατηρήσουν θετικές διαθέσεις όταν το απαιτούν οι καταστάσεις. Ως εκ τούτου, αυτές οι συγκεκριμένες συναισθηματικές δεξιότητες θα τους επιτρέψουν να διατηρήσουν θετική αυτο-έννοια του εαυτού τους σε διαφορετικούς τομείς (ακαδημαϊκό, κοινωνικό, φυσικό κ.λπ.). Οι Salovey, Stroud, Woolery και Epel (2002) βρήκαν

θετικούς συσχετισμούς μεταξύ υψηλών επιπέδων συναισθηματικής σαφήνειας και χρήσης συναισθημάτων και της αυτοεκτίμησης. Ανάλογα οι Schutte et al. (2002) δήλωσαν ότι η υψηλή Σ.Ν. συσχετίστηκε στατιστικά σημαντικά θετικά με τη θετική αυτοεκτίμηση και τη θετική ψυχολογική διάθεση.

Η παρούσα μελέτη είναι μια προσπάθεια προσθήκης στο αναπτυσσόμενο σώμα προηγούμενης εξελισσόμενης βιβλιογραφίας για την σχέση Σ.Ν. και αυτοεκτίμησης μεταξύ των εφήβων μαθητών/τριών και φοιτητών. Εξηγεί τη σχέση μεταξύ της Σ.Ν. και της αυτοεκτίμησης και αποκαλύπτει το άτομο που είναι πιο συναισθηματικά ευφύες έχει μια θετική αίσθηση αυτοπεποίθησης και έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Τα άτομα που δεν είναι συναισθηματικά ευφύη μπορούν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία αποτελεί πρόβλεψη πολλών ψυχολογικών προβλημάτων. Ο πληθυσμός της μελέτης ήταν μαθητές/τριες και πανεπιστημιακοί φοιτητές λόγω του γεγονότος ότι τα άτομα σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα και κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας τους αντιμετωπίζουν πολλά συναισθηματικά προβλήματα λόγω της συναισθηματικής τους αστάθειας και της χαμηλής αίσθησης αυτοαξιολόγησης.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι ερευνητές Rey, Extremera και Pena (2011) σε μελέτη τους εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της αντιληπτής Σ.Ν., της αυτοεκτίμησης και της ικανοποίησης ζωής σε ένα δείγμα 316 Ισπανών εφήβων (179 γυναίκες και 137 άνδρες), που η ηλικία τους που κυμαίνονταν μεταξύ 14 έως 18 ετών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι διαστάσεις της Σ.Ν. "σαφήνεια των συναισθημάτων" και "ρύθμιση των συναισθημάτων" σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση ζωής των εφήβων. Σε σχέση με την αυτοεκτίμηση, αυτή σχετίστηκε στατιστικά σημαντικά με τα επίπεδα ικανοποίησης ζωής των εφήβων. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι όλες οι διαστάσεις της Σ.Ν., με έναν σημαντικό άμεσο ή και έμμεσο σύνδεσμο μέσω της αυτοεκτίμησης, είχαν στατιστικά σημαντική σχέση με την ικανοποίηση ζωής, και από την μελέτη διαφαίνεται οι πολλαπλοί ρόλοι μηχανισμών αλληλοσύνδεσης των εξεταζομένων μεταβλητών.

Οι ερευνητές Kong, You και Zao (2012) σε πανεπιστήμια της Κίνας διεξήγαγαν μελέτη με στόχο να εξετάσουν τον ρόλο της αυτοεκτίμησης και της κοινωνική υποστήριξης σε σχέση με το επίπεδο της Σ.Ν. και της ικανοποίησης ζωής σε νέους. Οι συμμετέχοντες ήταν 489 Κινέζοι μαθητές και φοιτητές με ηλικιακό εύρος 17-23 ετών. Η ανάλυση έδειξε ότι η κοινωνική υποστήριξη και η αυτοεκτίμηση σχετίστηκαν σημαντικά στατιστικά έντονα με την Σ.Ν. και την ικανοποίησης ζωής στους συμμετέχοντες. Επιπλέον, μια ανάλυση πολλαπλών ομάδων έδειξε ότι τα αγόρια με υψηλή κοινωνική υποστήριξη είναι πιο πιθανό να έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στη ζωή από ό,τι οι γυναίκες. Συνολικά, τα ευρήματά τους αποδεικνύουν ότι η αυτοεκτίμηση και η Σ.Ν. συνδέονται και συμβάλλουν στην ικανοποίηση από τη ζωή.

Οι Bhardwaj και Agrawal (2013) πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο στην μελέτη της αυτοεκτίμησης των παιδιών πριν την εφηβεία. Το δείγμα αποτελούνταν από 100

μαθητές 50 αγόρια και 50 κορίτσια ηλικίας μεταξύ 9 και 12 ετών. Όλοι οι μαθητές φοιτούσαν σε σχολείο στη Βόρεια Ινδία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα κορίτσια διαθέτουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από τα αγόρια. Αντίθετα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης και συγκεκριμένα στην συνολική, την γονική, την κοινωνική και την σχολική αυτοεκτίμηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Οι Κορεάτες ερευνητές Lee και Hwang (2015) πραγματοποίησαν έρευνα που είχε ως στόχο να επαληθεύσει τις διαρθρωτικές σχέσεις μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης, της Σ.Ν., της αυτοεκτίμησης και της ελπίδας σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Έλαβαν μέρος 240 μαθητές δημοτικού σχολείου που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές της Κορέας. Από τα αποτελέσματα η κοινωνική υποστήριξη, η Σ.Ν., η αυτοεκτίμηση και η ελπίδα συσχετίστηκαν θετικά μεταξύ τους επίσης η ελπίδα είχε θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση και η αυτοεκτίμηση είχε σημαντική θετική επίδραση στη Σ.Ν., η κοινωνική υποστήριξη των μαθητών δημοτικού σχολείου είχε αντίκτυπο στη Σ.Ν., την αυτοεκτίμηση και την ελπίδα. Αυτά τα ευρήματα οι ερευνητές σημειώνουν, καλό είναι να χρησιμοποιηθούν για να αυξήσουν το επίπεδο ελπίδας των μαθητών μέσω της κοινωνικής υποστήριξης, της Σ.Ν. και της αυτοεκτίμησης

Οι ερευνητές Bibi, Saqlain και Mussawar (2016) διεξήγαγαν μελέτη για την διερεύνηση τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της Σ.Ν. φοιτητών στο Πακιστάν. Το δείγμα που αποτελούνταν από 250 φοιτητές συλλέχθηκε χρησιμοποιώντας κατάλληλη τεχνική δειγματοληψίας, περιελάμβανε 100 αγόρια και 150 κορίτσια, από τα πανεπιστήμια Rawalpindi και Islamabad του Πακιστάν. Οι ηλικίες του δείγματος ήταν μεταξύ 20 και 25 ετών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της Σ.Ν. μεταξύ πακιστανών πανεπιστημιακών φοιτητών και διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερη συνολική Σ.Ν. σε σύγκριση με τα αγόρια, αλλά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά την αυτοεκτίμηση μεταξύ των φοιτητών.

Οι ερευνητές Gomez-Baya, Mendoza και Paino (2016) με υποθετικά θεωρητικό υπόβαθρο ότι χαμηλότερη αυτοεκτίμηση στα έφηβα κορίτσια δημιουργεί μεγαλύτερη ευπάθεια σε πολλούς κινδύνους στην ανάπτυξή τους προς την κοινωνική ενηλικίωση, από ότι στα αγόρια, διενήργησαν μελέτη με σκοπό να διερευνήσουν την σχέση την Σ.Ν. με την αυτοεκτίμηση ανάλογα με το φύλο σε εφήβους της Ισπανίας. Εφαρμόστηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε 1791 Ισπανούς εφήβους ηλικίας μεταξύ 12 και 17 ετών Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια παρουσίασαν χαμηλότερη Σ.Ν. από τα αγόρια και χαμηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση από τα αγόρια. Επίσης διαπιστώθηκε ότι στα αγόρια οι διαστάσεις της Σ.Ν. "Αντιληπτή συναισθηματική προσοχή" και "συναισθηματική σαφήνεια και επιδιόρθωση" συνδέθηκε με υψηλότερη αυτοεκτίμηση όμως στα κορίτσια η "Αντιληπτή συναισθηματική προσοχή" σχετίστηκε με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων διερεύνησης και αποσαφήνισης των συναισθηματικών

δεξιοτήτων των εφήβων, με στόχο την άμεση παρέμβαση διαχείρισης συναισθημάτων με κατάλληλα προγράμματα.

Από την άλλη πλευρά, η μελέτη του Rahimi (2016) σχετικά με τη σχέση Σ.Ν. αυτοεκτίμησης, φύλου και ακαδημαϊκής επιτυχίας στους Ιρανούς μαθητές είχε δείξει κάπως διαφορετικό αποτέλεσμα. Το δείγμα αποτελούνταν 300 φοιτητές τυχαία επιλεγμένους από το τμήμα του πανεπιστημίου Amirkabir (κλάδος Επιστημών και εφαρμογών). Η μελέτη τους επιβεβαίωσε ότι δεν υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ Σ.Ν. και αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επιτυχία μεταξύ φοιτητών πανεπιστημίου. Ωστόσο, το επίπεδο αυτοεκτίμησης των γυναικών φοιτητών βρέθηκε να είναι υψηλότερο από ό, τι οι άνδρες

Οι ερευνητές Calero, Barreyro, και Injoque-Ricle (2018) στην μελέτη τους διερεύνησαν την σχέση της Σ.Ν. της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας εφήβων. Ταυτόχρονα υπήρχε η πρόθεση να διερευνηθεί εάν οποιαδήποτε από τις πτυχές της Σ.Ν. έχει προγνωστική δράση στην συνολική αυτοεκτίμηση των εφήβων. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 399 εφήβους (263 γυναίκες και 136 άνδρες), με μέση ηλικία από 15 έως 16 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε γυμνάσιο στην πόλη Μπουένος Άιρες της Αργεντινής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διαστάσεις της Σ.Ν. είχαν σημαντική προβλεπτική ικανότητα στην αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την ανάλυση, η διάσταση "σαφήνεια των συναισθημάτων" και η "αποκατάσταση της συναισθηματικής διάθεσης" έδειξαν σημαντική πρόβλεψη στην συνολική ή γενική αυτοεκτίμηση. Όσον αφορά τις διαφορές ως προς το φύλο από τα αποτελέσματα προέκυψε ο άνω συσχετισμός να είναι πιο ισχυρός στις γυναίκες απ' ό,τι στους άνδρες.

Οι Nnabuiife, Chukwuemeka, Chinwendu, Ephraim και Ikechukwu (2018) πραγματοποίησαν μελέτη για να εκτιμηθεί η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και Σ.Ν. μεταξύ προπτυχιακών φοιτητών ιατρικής του Imo State University, Owerri, στην Νιγηρία. Εκατόν σαράντα φοιτητές συμφώνησαν και συμμετείχαν στη μελέτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν έντονη και σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της συνολικής Σ.Ν.. Σε σχέση με τις διαστάσεις της Σ.Ν. φάνηκε ισχυρή συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τις διαστάσεις "Αντίληψη συναισθημάτων μου", "Διαχείριση συναισθημάτων μου", και "Διαχείριση συναισθημάτων άλλων". Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές Ιατρικής είχαν επίσης υψηλά επίπεδα συνολικής αυτοεκτίμησης,

Οι ερευνητές Sa, Ojeh, Majumder, Nunes, Williams και Rao (2019) σε μελέτη προσπάθησαν να διερευνήσουν την αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια του 1ου έτους σπουδών σε φοιτητές σε σχολές σχετιζόμενες με την υγεία, και να διερευνήσουν πιθανή συσχέτιση μεταξύ Σ.Ν. ενσυναίσθησης και αυτοεκτίμησης. Στα αποτελέσματα φάνηκε σημαντικά μικρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και ενσυναίσθησης και παράλληλα αυτοεκτίμησης και Σ.Ν.. Επίσης φάνηκε ότι οι φοιτητές κατέγραψαν μέση βαθμολογία αυτοεκτίμησης, με το 21% του δείγματος να απέδειξε χαμηλή αυτοεκτίμηση

Οι Kumar, Sharma, Sharma K. και Kumar (2019) σε πρόσφατη μελέτη που πραγματοποίησαν είχαν ως στόχο να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και της Σ.Ν.. Το δείγμα αποτελούνταν από 100 εφήβους με ηλικία από 12 έως 17 χρόνια. Το σημαντικότερο εύρημα ήταν ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται σημαντικά με την αυτογνωσία των συναισθημάτων, μια πολύ σημαντική διάσταση της Σ.Ν.. Υψηλή αυτοεκτίμηση βοηθά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας των ανθρώπων. Αν κάποιος έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, μπορεί να γνωρίζει τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του. Η διάσταση της Σ.Ν. της "αυτορρύθμισης" σχετιζόταν επίσης θετικά με την αυτοεκτίμηση. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα άτομο που έχει υψηλή αυτοεκτίμηση αυτό τον βοηθά να αναπτύσσει την αυτορρύθμιση, την αυτογνωσία, την κοινωνική ικανότητα και τη συνολική Σ.Ν.. Στην περίοδο της εφηβείας αυτά τα δύο θετικά κατασκευάσματα, η αυτοεκτίμηση και η Σ.Ν. πρέπει να εστιάζονται και να καλλιεργούνται για την καλύτερη ποιότητα ζωής στην κρίσιμη εφηβική περίοδο.

Οι ερευνητές Martínez-Monteagudo, Inglés, Suriá, Lagos, Delgado και García-Fernández (2019) σε πρόσφατη μελέτη διερεύνησαν την σύνδεση της Σ.Ν. με την αυτοαντίληψη εαυτού και την αυτό-εικόνα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Χιλή. Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε 1255 μαθητές της Χιλής. τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι που ανήκαν στην ομάδα με υψηλή γενικά Σ.Ν. σημείωσαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τις άλλες ομάδες. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης συμβάλλουν στην αναγνώριση της αξίας της Σ.Ν. και την ανάγκη για τον σχεδιασμό στοχευόμενων προγραμμάτων σχετικά με ανάπτυξη Συναισθηματικών Δεξιοτήτων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με απώτερο στόχο την βελτίωση της ποιότητας ζωής εφήβων μαθητών/τριών.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η τρέχουσα ανασκόπηση παρέχει ένα πρόσφατο πλαίσιο των μελετών σχετικά με την συσχέτιση Σ.Ν. και αυτοεκτίμησης λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές μεθοδολογίες και στρατηγικές αξιολόγησης. Η Σ.Ν. και αυτοεκτίμηση συσχετίστηκαν στενά θετικά και σημαντικά στην πλειοψηφία των ερευνών. Γενικά αρκετές μελέτες έχουν ήδη αποδείξει ότι η Σ.Ν. σχετίζεται με μια καλύτερη αυτοεκτίμηση, ατομική προσαρμογή και μια μεγαλύτερη αυτοαντίληψη. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αναλύουν πώς οι διαφορετικές συνιστώσες και διαστάσεις της Σ.Ν. επηρεάζουν αυτή τη σχέση. Αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα που πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο και με ποιο λεπτομερή προσέγγιση ώστε να διεξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Η διάσταση της Σ.Ν. "Προσοχή στα συναισθήματά μου" παρατηρήσαμε ότι είναι μια διάσταση κομβικής σημασίας για την αυτοεκτίμηση, καθώς όταν ο νέος ή ο έφηβος δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα συναισθήματά του, και παράλληλα δεν έχει την συναισθηματική δεξιότητα να ανταπεξέλθει στην ρύθμιση της διάθεσης του ή στην επιδιόρθωση των συναισθημάτων του, αυτό αυτόματα επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του. Σε σχέση με το φύλο, συμπεραίνεται με βάση τα ευρήματα, ότι οι διαφορές στην Σ.Ν. δεν είναι σημαντικές ανάμεσα στα δυο φύλα, όμως οι διαφορές είναι συνήθως εμφανείς στο επίπεδο

της αυτοεκτίμησης με αυτή των κοριτσιών να είναι χαμηλότερο σε σχέση με αυτή των αγοριών.

Οι φοιτητές διαφόρων σχολών έδειξαν υψηλό επίπεδο Σ.Ν. και αυτοεκτίμησης όμως φάνηκε ότι σημαντικό ποσοστό των φοιτητών επαγγελματιών υγείας υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά το 1ο έτος σπουδών τους. Αυτοί οι φοιτητές μπορεί να είναι πιο ευαίσθητοι στα άγχη που σχετίζονται με τη μελέτη και την ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας όμως απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση την σχέσης των μεταβλητών με σκοπό την ενίσχυση της κατάρτισης σε αυτούς τους τομείς και τη διαχείριση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες του κλάδου της υγείας.

Επίσης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι διαφορές που αποτυπώθηκαν στη Σ.Ν. και την αυτοεκτίμηση μεταξύ των διαφόρων ερευνών μπορεί να οφείλονται σε διάφορους άλλους παράγοντες, όπως πολιτισμικούς, κοινωνικούς οικογενειακούς ή περιβαλλοντικούς οι οποίοι καλό είναι να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης σε μελλοντικές έρευνες. Ωστόσο το εύρημα στο οποίο συμφωνούν σχεδόν όλοι οι ερευνητές είναι η ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων διερεύνησης και αποσαφήνισης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νέων, με στόχο την άμεση παρέμβαση διαχείρισης συναισθημάτων με κατάλληλα παρεμβατικά προγράμματα ανάπτυξης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νέων και εφήβων με απώτερο στόχο την βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Από την άλλη μεριά λόγω των περιορισμών της έρευνας (ηλικιακή ομάδα και όργανα μέτρησης με αυτοαναφορές) απαιτείται περισσότερη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ Σ.Ν. και αυτοεκτίμησης, για την γενίκευση αυτών των συμπερασμάτων και ασφαλέστερα αποτελέσματα αποσαφήνισης αυτής της σχέσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antoñanzas, 2017 The Relationship Between Psychopathology and Emotional Intelligence in Adolescents and Adults *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237:1093-1096
- Bhardwaj A., Agrawal G.(2013) Gender Difference in Pre-adolescents' Self-esteem *International Journal Of Social Sciences & Interdisciplinary Research* Vol 2, No 8
- Bibi S., Sirda Saqlain and Bushra Mussawar (2016) Relationship between Emotional Intelligence and Self Esteem among Pakistani University Students *J Psychol Psychother* , 6:4
- Ciarrochi, J., Deane, F.P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18(Suppl), 72–78.

- Ferrándiz C., HernándezD., Bermejo*R., Ferrando M.*, SáinzM. (2012) Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338
- Calero A., Barreyro J., Injoque-Ricle I.(2018) Emotional Intelligence and Self-Perception in Adolescents August 2018 *Europe's Journal of Psychology* 14(3):632-643
- Gomez-Baya D., Mendoza R., Paino S.(2016) Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms after a one year follow-up during adolescence *The International Journal of Emotional Education Special Issue Volume 8, (1)* 35-47
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039–1043.
- Kumar S., Sharma A., Sharma K., Kumar N. (2019) Self-Esteem and Emotional Intelligence among adolescents: a correlational study *RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary Volume-04, Issue-04*.
- Lee C. Yang, Y.,(2017) The Structural Relationships between Social Support, Emotional Intelligence, Self-esteem, and Hope in Rural Elementary School Students *Indian Journal of Science and Technology* 9(26)
- Martínez-Monteagudo, M., Delgado, B., García-Fernández, J.M.; Rubio, E (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *Int. J. Environ. Res. Public Health* , 16, 5079.
- Nnabuife E., Chukwuemeka O., Chinwendu U., Ephraim D., Ikechukwu E., (2018): The Relationship between Self-esteem and Emotional Intelligence among Undergraduate Medical Students of Imo State University, Owerri, Nigeria *International Journal of Brain and Cognitive Sciences* 7(1): 1-8
- Rahimi, M. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence, Self-Esteem, Gender and Educational Success. *Management Science Letters*, 481-486.
- Rey L., Extremera N. Pena M.Perceived (2011) Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents**Psychosocial Intervention Vol. 20, No. 2*, 227-234
- Sa B., Ojeh N., Majumder A., Nunes P., Williams S., Rangoji Rao S, Youssef F. (2019) The Relations F.hip Between Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy Among Students From Six Health Professional Programs *Teach Learn Med* 2019;31(5):536-543.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611–627.
- Schutte, N.S. & Malouff, J.M. (2002). Incorporating emotional skills in a college transition course enhances student retention. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 14, 7-21
- Tajpreet K., Maheshwari S.,(2015) Relationship of emotional intelligence with self esteem among adolescents *Indian Journal of Psychiatric Nursing* 10(1):21-25
- Tesser, A. (2000). On the confluence of self-esteem maintenance mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 290–299.

Γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι και Προγράμματα Σπουδών της Νέας Ελληνικής

Μάνη Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό, επιχειρείται η παράθεση και η εμβάθυνση στις γλωσσοδιδασκτικές μεθόδους διδασκαλίας. Αρχικά, γίνεται η σύγκριση της παραδοσιακής και δομιστικής μεθόδου σχετικά με τις θέσεις τη διδασκαλία και τους παράγοντες της γλωσσικής διαδικασίας. Κατόπιν, γίνεται παράθεση τεκμηρίων, ξεκινώντας από τα Βασιλικό Διάταγμα 271 του 1919 (Β.Δ. 271/ 1919). Έπειτα, γίνεται παράθεση, παρουσίαση και σύγκριση αναφορικά με τις αρχές της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης και τις αρχές επικοινωνιακών και μεταεπικοινωνιακών προσεγγίσεων, του κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών. Καταληκτικά, παρατίθενται τεκμήρια της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης και της προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών που προέρχονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος (ΔΕΠΠΣ 2003 και ΠΣ 2011).

Λέξεις-Κλειδιά: Γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι, γραμματισμός, πολυγραμματισμός, αναλυτικά προγράμματα .

Σύγκριση παραδοσιακής μεθόδου με τη δομιστική μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

α. Θέσεις σχετικά με τη γλώσσα

Στα παραδοσιακά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας η λέξη θεωρείται γλωσσική μονάδα και αποτελεί αυτόνομο σύστημα. Έμφαση δίνεται στη γλωσσολογική ανάλυση και κωδικοποίηση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Στα δομιστικά προγράμματα βάσει του αμερικανικού δομισμού, επικεντρώνεται στα στοιχεία της γλώσσας και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η γλώσσα εξετάζεται ως συμπεριφορά υπό το πρίσμα του συμπεριφορισμού με στόχο την κατάκτηση και κατανομή των γλωσσικών στοιχείων (Τοκατλίδου, 2003), αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη οντότητα που δεν επηρεάζεται από εξωτερικές παραμέτρους, Οι ομιλητές της την κατέχουν με ομοιογενή τρόπο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002).

β. Θέσεις σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία

Στα παραδοσιακά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας το βάρος πέφτει στη διδασκαλία της γραμματικής, δίνοντας έμφαση σε κανόνες και αξιώματα για την καλλιέργεια της γνώσης, θεωρεί ως πρότυπα τις κλασικές γλώσσες. Δε λαμβάνει υπ' όψιν τη διάσταση της γλωσσικής ποικιλίας και το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών. Δίνεται έμφαση στην ιστορική εξέλιξη της γλώσσας μέσω της εξέτασης της ετυμολογίας των λέξεων κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Μήτσης, 1996). Στην Ελλάδα ταυτίστηκε με την καθαρεύουσα και τη γραμματική της (Καραντζόλα, 2000). Ο

δομισμός στη διδασκαλία εστιάζει στην εξοικείωση των μαθητών με το γλωσσικό σύστημα. Δίνει έμφαση στη γλωσσική ανάλυση και την ταξινόμηση και κατάτμηση των γλωσσικών στοιχείων. Ο στόχος του είναι η «κοινή» επίσημη γλώσσα που αναλύεται ανεξάρτητα από τις συνθήκες επικοινωνίας. Κύρια μονάδα ανάλυσης αποτελεί η πρόταση. Η γλωσσική δραστηριότητα εξαντλείται σε προτάσεις υποδείγματα στερούμενα βιωματικού /λειτουργικού φορτίου (Μήτσης, 1996) Η γλώσσα διδάσκεται με ενιαίο τρόπο με έμφαση στον προφορικό λόγο και το λεξιλόγιο απαιτεί συστηματική διδασκαλία και άσκηση. Η διδακτική διαδικασία έχει αφετηρία τα κείμενα.

γ. Θέσεις σχετικά με τους παράγοντες τις γλωσσικής διδασκαλίας

Στα παραδοσιακά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας ο διδάσκων κατέχει την ορθή γλώσσα, ο μαθητής οφείλει να προσαρμοστεί στη σχολική γλωσσική νόρμα. Το σχολείο διαδίδει τη γλώσσα, διαφυλάττει την καθαρότητά και την ομοιογένειά της διασφαλίζοντας την ορθή χρησιμοποίησή της (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Στο δομισμό ο μαθητής αρχίζει να λαμβάνεται υπ' όψιν. Τα προς μελέτη κείμενα επιλέγονται για να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντά του μαθητή. Υπάρχει ανατροφοδότηση-επιβράβευσή του μαθητή που λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης, καθώς επιχειρείται η επεξεργασία και η αιτιολόγησή των λαθών. Ο διδάσκων παραμένει ο κυριότερος συντελεστής στη διδακτική διαδικασία, βοηθούμενος από την ένταξη οπτικοακουστικών μέσων στο διδακτικό σχεδιασμό (Μήτσης, 1996).

Τεκμήρια και θέσεις των δυο προσεγγίσεων

Η επικράτηση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα εμφανής στο Β.Δ. 271/ 1919 «Περί ορθογραφικής και γραμματικής διδασκαλίας της Δ' τάξεως του Δημοτικού Σχολείου», στο Π.Δ. 222/ 1934 «Περί Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής γλώσσας (απλής Καθαρευούσης) εν τη Ε' και Στ' τάξει του δημοτικού σχολείου» και στο Β. Δ. 183/ 1964 «Περί Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος της Α' τάξεως των Γυμνασίων πρώτης βαθμίδος». Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στη γλώσσα διδασκαλίας, σύμφωνα με τα τρία αυτά νομικά κείμενα, η γλώσσα αυτή είναι η καθαρεύουσα που διαμορφώνεται στον παραδειγματικό άξονα, ενώ μονάδα της γλώσσας είναι η λέξη. Η γνώση της γλώσσας είναι ταυτόσημη με τη γνώση των γραμματικών κανόνων και η γλωσσική χρήση με την αυτόματη εφαρμογή των κανόνων αυτών στην πράξη. Δεν γίνεται καμιά αναφορά στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και την μεταξύ τους αλληλεξάρτηση.

Η διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με το Β.Δ. 271/ 1919 στη Δ' τάξη δημοτικού δίνει έμφαση στην «ορθή» μορφή της γλώσσας και δίνεται μεγάλη έμφαση στους κανόνες και αξιώματα που διέπουν τη γλώσσα («ορθογραφική διάκρισις»), ενώ γίνεται χρήση μεταγλώσσας για την κωδικοποίησή της. Μετά την αφομοίωση των κανόνων, ακολουθεί η πρακτική εφαρμογή τους. Η επίτευξη του αρχικού αυτού στόχου γίνεται με την τεχνική της επανάληψης («ανακεφαλαίωσις»). Παρομοίως, διαμορφώνεται το πρόγραμμα σπουδών για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού στο Π. Δ. 222/ 1934, με την

έμφαση στην Ε΄ Δημοτικού να δίδεται στην «ορθήν στίξιν», και τη διδασκαλία του προφορικού λόγου να καταλαμβάνει τις λιγότερες ώρες, σε σχέση με τις άλλες εκφάνσεις της γλώσσας, με σκοπό την κατανόηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραπτού λόγου. Στη ΣΤ΄ Δημοτικού δεν υφίσταται το μάθημα της ανάγνωσης..

Σε ό,τι αφορά στον δάσκαλο, αυτός είναι ο φορέας της «ορθής» γλώσσας, ο βασικός συντελεστής και κυρίαρχος της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ το γλωσσικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του μαθητή αγνοούνται. Το γεγονός πως το γλωσσικό μάθημα αποκλίνει από τη γλωσσική καθημερινότητα του μαθητή αποτελεί μια πραγματικότητα. Παράλληλα, ο δάσκαλος ως αυθεντία επιτυγχάνει τον στόχο διδασκαλίας κυρίως μέσω γραπτών δραστηριοτήτων και ελάχιστων προφορικών. Τέλος, από τα διατάγματα προκύπτει πως τα οπτικοακουστικά μέσα περιορίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο και τον πίνακα.

Τη μετάβαση προς μια νέα μέθοδο διδασκαλίας, τη δομιστική μέθοδο, αποτυπώνει το Π. Δ. 1034/ 1977 «Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου». Η μετάβαση γίνεται αισθητή γλωσσικά καθώς η καθαρεύουσα αρχίζει να γίνεται δημοτική και υπάρχει πλέον αλληλεπίδραση γλώσσας και νόησης, οργάνωση του γλωσσικού υλικού, επαγωγικός τρόπος διδασκαλίας, ενώ για πρώτη φορά λαμβάνονται υπ' όψιν τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής. Παρατηρούνται ωστόσο ακόμα κατάλοιπα του παρελθόντος όπως η ρυθμιστική αρχή της γραμματικής, οι τεχνικές της επανάληψης-απομνημόνευσης και ο δεοντολογικός τόνος της «ορθής» χρήσης της γλώσσας.

Προς την κατεύθυνση του δομισμού κινούνται εμφανώς τα Π. Δ. 588/ 1982 για το «Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των τάξεων Α' και Β' του Δημοτικού Σχολείου» και το Π. Δ. 146/ 1984 «Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης». Στα διατάγματα αυτά, τόσο η γλώσσα όσο και η γλωσσική διδασκαλία με τους παράγοντές της αλλάζουν άρδην. Σε ό,τι αφορά στη γλώσσα, καθιερώνεται η δημοτική, ενώ πλέον, σκοπός της διδασκαλίας είναι να διαχειριστεί τη γλώσσα ως σύστημα. Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στην προφορική επικοινωνία, καθώς οι μαθητές καλούνται τώρα να εξοικειωθούν πρώτα προφορικά και αργότερα γραπτά με τη διδασκόμενη γλωσσική ενότητα. Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες διδασκαλίας, σύμφωνα με τα παραπάνω δύο διατάγματα, ενθαρρύνεται και καλλιεργείται ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητή, με τους δεύτερους να λαμβάνουν πλέον ενεργά μέρος στις συζητήσεις. Τέλος, σύμφωνα με το Π. Δ. 146/ 1984, η γλωσσική διδασκαλία ενισχύεται εμπλουτιζόμενη με επιπλέον οπτικοακουστικά μέσα με στόχο την επαφή των μαθητών με τον πολιτισμό και την απόκτηση σφαιρικών γνώσεων.

Σύγκριση επικοινωνιακής/ κειμενοκεντρικής προσέγγισης με μεταεπικοινωνιακές προσεγγίσεις

α. Θέσεις σχετικά με τη γλώσσα

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γλωσσική ικανότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα. Η γλώσσα ερμηνεύεται ως ενιαίο σύνολο, θεωρείται ως πλαισιωμένη οντότητα από κοινωνικοπολιτισμικές και άλλες παραμέτρους. Η γνώση της γραμματικής δεν έχει σημασία, αν δεν συμπληρώνεται από την έμπρακτη εφαρμογή των επικοινωνιακών κανόνων που καθιστούν τη γλώσσα όργανο λειτουργικό. Σκοπός αυτής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέρος της οποίας είναι η γλωσσική ικανότητα. Σύμφωνα με την μεταεπικοινωνιακές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών η γλώσσα λαμβάνεται ως σημειογενές σύστημα για την «κατασκευή νοημάτων» με αφορμή τις κοινωνικές συνθήκες, το οποίο πραγματώνεται μέσω της γραμματικής με τη μορφή κειμένου. Η γραμματική αποτελεί συστηματική περιγραφή των επιλογών που κάνει ο χρήστης της γλώσσας και όχι η γραμματική των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα του ιδανικού ομιλητή. Η βασική έννοια γύρω από την οποία οργανώνεται είναι η σημασία και όχι η δομή. Τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν, αναγνωρίζοντας έτσι μια άμεση σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικοπολιτισμικής δομής (Γρίβα και συν., 2014; Wray, 2006; Χατζησαββίδης, 2009).

β. Θέσεις σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία

Με την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση δεν χρησιμοποιούνται πλέον τεχνικές για τη μετάδοση και αποστήθιση γνώσεων για τη γλώσσα, αλλά τεχνικές με σκοπό την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων. Η γλώσσα δεν είναι ομοιογενής αλλά παρουσιάζει πολυμορφία και κατακτάται μέσω φυσιολογικών γλωσσικών δραστηριοτήτων. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο κείμενο και στο περιβάλλον του και απομακρύνεται από την πρόταση. Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην έννοια της επικοινωνίας, η οποία προσδιορίζεται ως μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία περιέχει κανονικότητες και η οποία προσδιορίζεται από βιολογικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα προβλέψιμοι. Κατά τη διδασκαλία «συνήθως αποφεύγεται η συλλογή των απαραίτητων εθνογραφικών πληροφοριών για το κοινωνικό περιβάλλον των συγκεκριμένων μαθητών που απευθύνεται» (Χατζησαββίδης, 2009). Κατά το μάθημα γίνεται αναγνώριση των επικοινωνιακών συμβάσεων και των συνθηκών επικοινωνίας, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση κάθε φορά να προσαρμόζει τις γλωσσικές επιλογές του στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Το γλωσσικό μάθημα θεωρείται ενιαίο, δηλαδή οι επιμέρους δεξιότητες καλλιεργούνται ταυτόχρονα, δεν γίνεται διαφοροποίηση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής ως διακριτές αυτόνομες δεξιότητες, αλλά οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως αλληλένδετες, όπου η ενίσχυση της μιας δεξιότητας υποστηρίζει συχνά την καλλιέργεια των άλλων (Γρίβα και συν., 2014; Wray, 2006; Χατζησαββίδης, 2009). Στις μεταεπικοινωνιακές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών κυριαρχεί η κειμενοκεντρική μορφή με έμφαση στο κείμενο, ως βάση προσέγγισης και διδασκαλίας της γλώσσας, η λειτουργική με έμφαση στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων μέσα στον λόγο και στην κοινωνία, η ολιστική με έμφαση στην

ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, η εποικοδομητική με έμφαση στην οικοδόμηση των παραστάσεων περί γλώσσας και η πολυγραμματισμική όπου το νόημα δίνεται στον συνδυασμό των πολλών τρόπων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο με ερμηνεία της κοινωνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια των τρόπων με τους οποίους δομούνται ποικίλα κείμενα με τα συστατικά της γλώσσας αλλά και στην ανάδειξη μέσω της ανάγνωσης και της συγγραφής νέων τρόπων διαπραγμάτευσης των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Καλλιεργείται ο κριτικός αναστοχασμός μέσα από το λόγο, ώστε τα άτομα να είναι σε θέση να ελέγχουν το περιβάλλον και να παρεμβαίνουν σε αυτό. Δημιουργούνται τάξεις σε κοινότητες κριτικού γραμματισμού, όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής και ικανοτήτων, είναι ισότιμοι στις μαθησιακές δραστηριότητες του σχολείου, δίνοντας έμφαση στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση του συνόλου των μαθητών (Γρίβα και συν., 2014; Wray, 2006; Χατζησαββίδης, 2009).

γ. Θέσεις σχετικά με τους παράγοντες τις γλωσσικής διδασκαλίας

Στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση ο δάσκαλος καθίσταται συνομιλητής και συνεργάτης των μαθητών, συντονιστής της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας και λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών κατά την επιλογή και διαπραγμάτευση του υλικού. Τα οπτικοακουστικά μέσα επιλέγονται από τον διδάσκοντα ή τους μαθητές με κριτήριο την επικοινωνιακή χρησιμότητα, ενώ δεν υφίσταται ο περιορισμός του ενός εγχειριδίου και της ορισμένης διδακτέας ύλης αλλά επιλέγεται αυθεντικό γλωσσικό υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης. Στις μεταεπικοινωνιακές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, πέραν από το σχολικό εγχειρίδιο, απαραίτητη κρίνεται η πολιτισμική ποικιλιότητα και η κυριαρχία της σύγχρονης τεχνολογίας, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να προσεγγίζουν δυναμικά τη μάθηση κάνοντας χρήση των μέσων που προσφέρει η σύγχρονη εποχή (Γρίβα και συν., 2014; Wray, 2006; Χατζησαββίδης, 2009).

Παράθεση τεκμηρίων και θέσεων επικοινωνιακής και μεταεπικοινωνιακών προσεγγίσεων

Το ΔΕΠΠΣ του 2003 αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων που οδήγησαν σε στροφή προς μορφές κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης που έρχονταν σε αντίθεση με παλαιότερες παραδοσιακές γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γλωσσική ικανότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα. Σκοπός της προσέγγισης αυτής, είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα για το γυμνάσιο, αναφέρεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται «να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού λόγου και να εντοπίζουν τις προθέσεις των συνομιλητών τους», «να εντοπίζουν τα κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών τους», «να αξιολογούν τις πληροφορίες εκτιμώντας τα γλωσσικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου τους» και «να θέτουν σε κριτικό έλεγχο τα επιχειρήματά τους». Επίσης, αναφέρεται στην επαφή με την

κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας: «να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κώδικες προφορικής επικοινωνίας για διάφορους σκοπούς και να αξιοποιούν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου». Σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία, οι αρχές της επικοινωνιακής/κειμενοκεντρικής προσέγγισης γίνονται ιδιαίτερα αισθητές καθώς «σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας, είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά» και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέρος της οποίας είναι η γλωσσική ικανότητα. Ως προς τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γίνεται αναγνώριση των επικοινωνιακών συμβάσεων και των συνθηκών επικοινωνίας, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση κάθε φορά «να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας».

Το πρόγραμμα σπουδών του 2011 του γλωσσικού μαθήματος στο γυμνάσιο, απηχεί τις αρχές των μεταεπικοινωνιακών προσεγγίσεων του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. «Είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο, κάθε πολιτισμικό προϊόν, εδώ συγκεκριμένα η γλώσσα και η λογοτεχνία, προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι και πρέπει να είναι διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες». Η νέα αυτή προσέγγιση λαμβάνει υπ' όψιν την ανάπτυξη νέας τεχνολογίας καθώς και την πολιτισμική ποικιλότητα ανάμεσα στους μαθητές: και «οδηγούν αναγκαστικά [...] σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέα παιδαγωγική «φιλοσοφία», που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, που δίνει έμφαση στην καινοτομία και στη χρήση των νέων μέσων, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία, στην αισθητική καλλιέργεια, που εδραιώνει στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών τις δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών και της αποδοχής της διαφορετικότητας». Γίνεται, επίσης, αξιοποίηση των νέων μέσων από τους εκπαιδευτικούς που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών: «Η ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας παροχής εκπαιδευτικού υλικού και βοήθειας σε μαθητή και εκπαιδευτικό αποτελεί έναν από τους πέντε πυλώνες δράσης του Ψηφιακού Σχολείου, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη. Το Π.Σ. ενσωματώνει πλήρως τους στόχους του πυλώνα αυτού για «πλούσιο, διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα» (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php>) και τους ενισχύει με στοχευμένες δράσεις, εξειδικευμένες για κάθε γλωσσικό μάθημα». Η γλωσσική διδασκαλία προσαρμόζεται ώστε οι μαθητές «να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές [...] λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις» και να ερμηνευτεί η γλωσσική και κοινωνική πολυμορφία.

Συζήτηση

Ξεκινώντας από την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας προχωρώντας στο δομισμό, την επικοινωνιακή και την μεταεπικοινωνιακή προσέγγιση, παρατηρούμε ότι κάθε είδος, προσθέτει στη διαδικασία μάθησης το δικό της γλωσσικό έρεισμα που ανταποκρίνεται όμως, στις απαιτήσεις της εποχής του.

Σε σχέση με τα προγράμματα του παραδοσιακού, του δομικού, του επικοινωνιακού και μεταεπικοινωνιακού μοντέλου διδασκαλίας της γλώσσας, τα δύο τελευταία αναλυτικά προγράμματα σπουδών που παρατέθηκαν απηχούν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης το μεν ΔΕΠΠΣ του 2003, και του κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών το δε ΠΣ του 2011. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2011 λαμβάνει περισσότερο υπόψη τις τεχνολογικές καινοτομίες, τις κοινωνικές και διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που επιχειρεί να αμβλύνει την περιθωριοποίηση που νιώθουν οι ασθενέστερες εθνοτικές και κοινωνικές ομάδες που απαρτίζουν την ελληνική κοινωνία κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Κλείνοντας, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2011, φιλοδοξεί να καταστήσει τον απόφοιτο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανεξάρτητο και με αυτοπεποίθηση χρήστη της ελληνικής γλώσσας σε όλες της εκφάνσεις της ζωής του, καθώς και δημοκρατικό πολίτη με διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

- Archakis, A., Kondyli, M.(2011). *Eisagogi se zitimata koinonioglossologias*. Athina. Politeia.
- Charalampopoulos, A. & Chatzisavvidis, S. (1997). *I didaskalia tis leitourgikis chrisis tis glossas*. Thessaloniki: Kodikas.
- Chatzisavvidis, S. (2009). *Glossodidaktika synechi kai asynechi tis teleftaias triakontaeftias: apo ton epikoinoniakokentrismo ston koinoniokentrismo*. Eisigisi sto Panelinio Synedrio: I didaskalia tis ellinikis glossas (os protis/ mitrikis, defteris/xenis glossas). Panepistimio Dytikis Makedonias (Nymfaio Florinas, 4-6 Septemvriou 2009).
- Griva. E., Koutsogiannis, D., Dinas, K., Stamou, A., Chatzipanagiotidi, A., & Chatzisavvudis, S., (epimeleia) 2014. *Praktika Panelliniou Synedriou: O Kritikos Grammatismos stin scholiki praksi*», <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, imerominia prosvasis: 19/4/2021.
- D.E.P.P.S.-A.P.S. (2003). *Diathematiko eniaio plaisio programmaton spoudon kai analytika programmata spoudon ypochreotikis ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh-PI, FEK 304V/13-03-2003. Anaktithike tin 20.05.2021 apo <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Diadrastika Vivlia . <http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php>.

Karantzola, E. (2000). Grammatiki, glossiko mathima kai programmata spoudon stin Ellada. Glossikos Ypologistis.

Mitsis, N. (1996). Didaktiki tou glossikou mathimatos. Apo ti glossiki theoria sti didaktiki praxi. Athina: Gutenberg.

Programma spoudon gia ti didaskalia tis neoellinikis glossas & tis logotechnias sto gymnasio. (2011v). Anaktithike tin 21.05.2021 apo <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>.

Proedrikon Diatagma 222/ 1934. Peri Orologiou kai Analytikou Programmatos tis Ellinikis glossis (aplis Katharevousis) en ti E' kai St' taxeï tou di-motikou scholeiou.

Proedrikon Diatagma 1034/ 1977. Peri ton didaskomenon mathimaton kai tou Analytikou kai Orologiou Programmatos tou Dimotikou Scholeiou.

Proedriko Diatagma tou 588/ 1982. Analytiko kai Orologio Programma ton taxe-on A' kai V' tou Dimotikou Scholeiou.

Proedrikon Diatagma 146/ 1984 Tropopoiisi tou analytikou programmatos ton scholeion Mesis Genikis Ekpaidefsis.

Tokatlidou, V. (2003). Glossa , epikoinonia kai glossiki ekpaidefsi. Athina . Pa-takis.

Wray, D. (2006). Developing critical Literacy: a priority for the 21st century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1.

Vasilikon Diatagma 183/ 1964. Peri Orologiou kai Analytikou Programmatos tis A' taxeos ton Gymnasion protis vathmidos.

Vasilikon Diatagma 271/ 1919. Peri orthografikis kai grammatikis didaskalias tis D' taxeos tou Dimotikou Scholeiou.

Αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικών–μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Χαμπηλομάτη Παρασκευή

Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Φιλόλογος
p.habilomati@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρήσουμε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να διερευνήσουμε τον βαθμό της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στην ψηφιακή τάξη, την αναγκαιότητά τους, καθώς και τις προεκτάσεις που μπορεί να έχουν για την υποστήριξη και επιτυχία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως διδασκαλία, αλληλεπίδραση, επικοινωνία

Εισαγωγή

Κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και των ίδιων των μαθητών μεταξύ τους. Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας έτσι ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί διάλογος αποτελεί συστατικό στοιχείο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Keegan, 1996). Καθοριστικός παράγοντας της καλλιέργειας επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι το πλαίσιο που περιβάλλει την επικοινωνία. Το πλαίσιο της επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρεάζεται από τον χώρο, τον χρόνο, τις συνθήκες, την παρουσία άλλων και γεγονότα που πιθανώς έχουν προηγηθεί. Το κλίμα το οποίο αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τα συναισθήματα τα οποία δημιουργούνται, συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην ενεργοποίηση των μαθητών, δημιουργώντας ευνοϊκό ή όχι περιβάλλον για τη μάθηση (Κόκκος 1998).

Η αλληλεπίδραση αποτελεί θεμέλιο στοιχείο της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης (Lipman, 1991). Ο εκπαιδευτικός στη δια ζώσης διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, παρατηρώντας αν είναι κουρασμένοι, αν αντιλαμβάνονται το μάθημα, αν δείχνουν ενδιαφέρον. Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να τα αντιληφθεί είναι παρατηρώντας τη λεκτική ή μη δική τους επικοινωνία, διατυπώνοντας ερωτήσεις, ώστε να έχει άμεση επαφή μαζί τους. Στη διδασκαλία όμως από απόσταση απουσιάζει η άμεση επαφή που δημιουργείται ανάμεσα στον καθηγητή και στον μαθητή, διότι ο μαθητής μελετά στον χρόνο και χώρο που επιλέγει και την ίδια στιγμή ο καθηγητής δεν είναι παρών. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να παρέχει άμεσα λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση στους μαθητές του. Το κενό της απόστασης και του χρόνου που δημιουργείται, σύμφωνα με τον Κόκκο (1998), καλύπτεται μέσα από τις αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων, ώστε να αναπτύσσεται αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και κοινοτήτων μάθησης σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όταν:

- καλλιεργείται διάλογος,
- ανατίθενται ομαδικές εργασίες,
- υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και συνεχής επαφή μέσα από γραπτή επικοινωνία και τακτικές και προγραμματισμένες διδασκαλίες,
- μπορούν να συνεργάζονται οργανώνοντας δραστηριότητες,
- κάθε μαθητής εργάζεται μόνος του αξιοποιώντας δραστηριότητες που τον φέρνουν σε επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης.

Η στάση του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της επικοινωνίας με τους μαθητές του είναι σημαντικό να στοχεύει στις απαιτούμενες δραστηριότητες, ώστε να διδάσκει τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα ως προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2001).

Εννοιολογική προσέγγιση όρων

Εξ αποστάσεως διδασκαλία

Σε όλη την ιστορία της ανθρώπινης επικοινωνίας, οι εξελίξεις στην τεχνολογία έχουν οδηγήσει σε παραδειγματικές αλλαγές στην εκπαίδευση (Frick, 1991). Η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι ένα ζωτικό στοιχείο της επιτυχημένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα μέσα ενημέρωσης έχουν διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην καθιέρωση της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Για να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία, στο ελάχιστο, πρέπει να υπάρχει ένας αποστολέας, ένας δέκτης και ένα μήνυμα. Εάν αυτό το μήνυμα προορίζεται ως οδηγία, τότε εκτός από μαθητή, δάσκαλο και περιεχόμενο, πρέπει να λάβουμε υπόψη το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει αυτή η εκπαιδευτική επικοινωνία (Berge & Collins, 1995). Ο Moore (1990) θεωρεί ότι η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται στο περιεχόμενο του διαλόγου μεταξύ δασκάλου και μαθητή και στην αποτελεσματικότητα του συστήματος επικοινωνίας σε μια εκπαιδευτική διαδικασία (Nasseh, 2001).

Επικοινωνία

Με τον όρο επικοινωνία νοείται η διαδικασία κατά την οποία άτομα ή ομάδες ατόμων μεταδίδουν μηνύματα, πληροφορίες κ.λπ. ή ανταλλάσσουν γνώσεις, σκέψεις με συνέπεια τη δημιουργία σχέσεων. Πρόκειται για μια πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, υπαγορευόμενη από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας, η οποία συντελείται με την ομιλία, με την αλληλεπίδραση και με τις αισθήσεις (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1990).

Όσον αφορά στην ομιλία ως μέσο επικοινωνίας, μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους:

1. Λεκτική, δηλαδή η επικοινωνία πραγματοποιείται «με τη βοήθεια των λέξεων και της σημασίας που έχει προσδώσει σ' αυτές η κοινωνική εμπειρία» και
2. Μη λεκτική, δηλαδή χρησιμοποιούνται ως τρόπος επικοινωνίας «χειρονομίες, μιμική, τόνος της φωνής, παύσεις, στάση κ.λπ.».

Η επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης επιτυγχάνεται μέσα από «το σύνολο των αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται στη διαδικασία της από κοινού δραστηριότητας των ανθρώπων», ενώ η επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσω των αισθήσεων «προϋποθέτει την αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1990).

Αλληλεπίδραση

Ως αλληλεπίδραση νοείται το αποτέλεσμα κάθε διαπροσωπικής επικοινωνίας, που εκδηλώνεται ως επηρεασμός στα άτομα που επικοινωνούν και διακρίνεται σε δύο τύπους: τη συμμετρική και την ασύμμετρη.

Όταν σε κάθε επικοινωνιακό ερέθισμα υπάρχει ανταπόκριση, τότε η αλληλεπίδραση είναι συμμετρική και διακρίνεται σε:

1. διαπροσωπική, δηλαδή αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων, και
2. διομαδική, δηλαδή αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ομάδων, ενός ατόμου και μίας ομάδας ή μίας ομάδας και ενός ατόμου.

Τόσο η διαπροσωπική όσο και η διομαδική επικοινωνία, αποτελούν μια σχέση της μορφής «δράση – αντίδραση». Η συμπεριφορά του πρώτου ατόμου ή ομάδας (πομπός) γίνεται αντιληπτή από το δεύτερο άτομο ή ομάδα (δέκτης) που έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να συμμετάσχει στην επικοινωνία, αλλά και να ανταποκριθεί στο ερέθισμα που δέχεται από τον πομπό.

Στην ασύμμετρη αλληλεπίδραση από την άλλη πλευρά, το άτομο που δέχεται ένα επικοινωνιακό ερέθισμα δεν έχει τη δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης προς τον πομπό του ερεθίσματος (Γεωργγιάννης, 2007).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης, είτε των παραδοσιακών είτε των από απόσταση, εστιάζει και προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα, μεταξύ μαθητή και περιεχομένου και μεταξύ των μαθητών (Moore , 1989).

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

- να αναδείξει το ρόλο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία,
- να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο αναπτύσσεται αλληλεπίδραση και επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην ψηφιακή τάξη
- να εντοπίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν το πλαίσιο της επικοινωνίας, ώστε να συμβάλλουμε στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις κλειστού τύπου σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Η προώθηση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά μέσω των κοινωνικών δικτύων και αναρτήθηκε προς συμπλήρωση στο Google Forms. Για το λόγο αυτό το δείγμα της έρευνας είναι τυχαίο. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το πρόγραμμα SPSS, με τη μέθοδο Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 και ανεξάρτητη μεταβλητή τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 103 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων 20 άντρες (19,4%) και 83 γυναίκες (80,6%). Από αυτούς 17 (16,5%) ανήκαν στο ηλικιακό διάστημα έως 30 ετών, 25 (24,3%) ήταν 31-40 ετών, 24 (23,3%) ήταν 41-50 ετών, 36 (35%) ήταν 51-60 ετών, ενώ μόνο 1 (1%) ήταν άνω των 61 ετών.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους, 41 από τα υποκείμενα της έρευνας (39,8%) ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου, 55 (53,4%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 6 (5,8%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών ενώ 1 (1,0%) δήλωσε «άλλο».

Σε ό,τι αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν τα υποκείμενα της έρευνας, 7 εκπαιδευτικοί (6,8%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε Νηπιαγωγείο, 27 (26,2%) σε Δημοτικό, 28 (27,2%) σε Γυμνάσιο, 37 (35,9%) σε Λύκειο, ενώ 4 άτομα (3,9%) δεν έδωσαν απάντηση.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι έχει διδακτική εμπειρία «έως 10 έτη» και «11-20» έτη με ποσοστά 31,1% αντίστοιχα (N=32 αντίστοιχα), 29,1% (N=30) δήλωσε διδακτική εμπειρία «21-30 έτη» και μόνο 8,7% άνω των 31 ετών (N=9).

Τέλος, αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, 10,7% δήλωσε ότι δεν έχει καμία εμπειρία (N=11), 54,4% (N=56) διαθέτει εμπειρία έως 10 έτη, 22,3% (N=23) 11-20 έτη, 9,7% (N=10) 21-30 έτη και 2,9% (N=3) άνω των 31 ετών.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν ότι είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης των μαθητών με το υλικό μάθησης – εκπαιδευτικό πακέτο που προσφέρουν για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Όπως βλέπουμε από τον πίνακα 1 ($p=0,108 > 0,05$), οι εκπαιδευτικού του Νηπιαγωγείου απαντούν «αρκετά» με ποσοστό 71,4%, οι εκπαιδευτικού του Δημοτικού «λίγο» και «αρκετά» με ποσοστό 29,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του

Γυμνασίου «αρκετά» με 50,0%, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου «πολύ» με 43,2%.

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7		0,0%	0,0%	71,4%	14,3%	14,3%
Δημοτικό	27		3,7%	29,6%	29,6%	18,5%	18,5%
Γυμνάσιο	28		0,0%	10,7%	50,0%	32,1%	7,1%
Λύκειο	37		2,7%	8,1%	27,0%	43,2%	18,9%
Σύνολο	99		2,0%	14,1%	37,4%	31,3%	15,2%

Πίνακας 1: Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης των μαθητών με το υλικό μάθησης - εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο προσφέρει στους μαθητές;

Αναφορικά με το ερώτημα «Το ψηφιακό υλικό μάθησης αποτελεί ικανοποιητικό υποκατάστατο της πραγματικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα;», όπως βλέπουμε στον πίνακα 2β ($p=0,576>0,05$), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως βαθμίδας απαντούν «ελάχιστα» έως «αρκετά».

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	0,0%	0,0%
Δημοτικό	27	18,5%	33,3%	22,2%	22,2%	3,7%	0,0%
Γυμνάσιο	28	7,1%	25,0%	39,3%	28,6%	0,0%	0,0%
Λύκειο	37	8,1%	27,0%	21,6%	32,4%	2,7%	8,1%
Σύνολο	99	12,1%	28,3%	26,3%	28,3%	2,0%	3,0%

Πίνακας 2: Το ψηφιακό υλικό μάθησης αποτελεί ικανοποιητικό υποκατάστατο της πραγματικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα;

Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι οι απόψεις των Νηπιαγωγών δίστανται, καθώς απαντούν «καθόλου», «ελάχιστα» και «αρκετά» με ποσοστό 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού απαντούν «ελάχιστα» με 33,3%, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου «λίγο» με 39,3% ενώ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου «αρκετά» με 32,4%.

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	28,6%	14,3%
Δημοτικό	27	7,4%	14,8%	22,2%	44,4%	3,7%	7,4%
Γυμνάσιο	28	3,6%	7,1%	28,6%	28,6%	17,9%	14,3%
Λύκειο	37	2,7%	8,1%	21,6%	29,7%	29,7%	8,1%
Σύνολο	99	5,1%	10,1%	23,2%	32,3%	19,2%	10,1%

Πίνακας 3: Η αλληλεπίδραση μαθητή-διδάσκοντα διασφαλίζει κίνητρο ανάδρασης και διαλόγου μεταξύ τους;

Στον παραπάνω πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με το ερώτημα «Η αλληλεπίδραση μαθητή-διδάσκοντα διασφαλίζει κίνητρο ανάδρασης και διαλόγου μεταξύ τους;». Όπως βλέπουμε στον πίνακα 3 ($p=0,627 > 0,05$), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου απαντά «πολύ» με 28,6%,

του Δημοτικού «αρκετά» με 44,4%, του Γυμνασίου «λίγο» και «αρκετά» με 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου «αρκετά» και «πολύ» με 29,7% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα.

Αναφορικά με το ερώτημα «Πιστεύετε ότι επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μαθητή με εκπαιδευτικό στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;», η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων συγκεντρωτικά κυμαίνονται από «λίγο» έως «καθόλου» με 35,4% και 30,3% αντίστοιχα.

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	0,0%	28,6%	28,6%	28,6%	0,0%	14,3%
Δημοτικό	27	7,4%	22,2%	33,3%	18,5%	14,8%	3,7%
Γυμνάσιο	28	3,6%	17,9%	42,9%	32,1%	3,6%	0,0%
Λύκειο	37	2,7%	10,8%	32,4%	37,8%	10,8%	5,4%
Σύνολο	99	4,0%	17,2%	35,4%	30,3%	9,1%	4,0%

Πίνακας 4: Πιστεύετε ότι επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μαθητή με εκπαιδευτικό στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία, όπως φαίνεται στον πίνακα 4 ($p=0,720>0,05$), δηλώνουν «ελάχιστα» έως «αρκετά» με ποσοστό 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών και των Γυμνασίων «λίγο» με 33,3% και 42,9% αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων «αρκετά» με 37,8%.

Τέλος, αναφορικά με το ερώτημα «Πιστεύετε ότι επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;», όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος καταγράφει απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» και «λίγο» με 32,3% και 38,4%.

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	0,0%	28,6%	57,1%	14,3%	0,0%	0,0%
Δημοτικό	27	14,8%	37,0%	22,2%	22,2%	3,7%	0,0%
Γυμνάσιο	28	10,7%	32,1%	42,9%	10,7%	3,6%	0,0%
Λύκειο	37	2,7%	29,7%	43,2%	18,9%	0,0%	5,4%
Σύνολο	99	8,1%	32,3%	38,4%	17,2%	2,0%	2,0%

Πίνακας 5: Πιστεύετε ότι επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 5 ($p=0,608 > 0,05$), «ελάχιστα» απαντά το 37,0% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία, Γυμνάσια και Λύκεια απαντούν «λίγο» με ποσοστά 57,1%, 42,9% και 43,2% αντίστοιχα.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση και παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων συγκεντρωτικά θεωρούν «αρκετά» έως «πολύ» δική τους υποχρέωση τη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και του διδακτικού υλικού που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ειδικότερα, αξιοσημείωτο είναι το μεγάλο ποσοστό των Νηπιαγωγών που απαντούν «αρκετά». Θα λέγαμε ότι αποτελεί ένα αναμενόμενο εύρημα, καθώς απευθύνονται σε νήπια, τα οποία αφενός δεν έχουν εξοικειωθεί ακόμη με τις νέες τεχνολογίες, αφετέρου η ικανότητα συγκέντρωσής τους είναι περιορισμένη λόγω του νεαρού της ηλικίας τους και συνεπώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει το μάθημα όσο το δυνατόν πιο ελκυστικό για να διατηρήσει την προσοχή τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι το ψηφιακό υλικό μάθησης δεν αποτελεί ικανοποιητικό υποκατάστατο της πραγματικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα, με εξαίρεση ίσως τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ελαφρώς θετικότερη άποψη. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, τόσο πιο ώριμοι και πιο επιδέξιοι είναι στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Εξαιρέση αποτελούν στην περίπτωση μας οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου, οι οποίες λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος αυτών δεν μπορούν να μας οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Η διασφάλιση κινήτρου ανάδρασης και διαλόγου μέσω της αλληλεπίδρασης μαθητή-διδάσκοντα, ποικίλει αναλόγως της βαθμίδας εκπαίδευσης που διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Τα ποσοστά για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού κυμαίνονται στις βαθμίδες «πολύ» και «αρκετά» αντίστοιχα. Αυτό ίσως να είναι αποτέλεσμα του ότι οι μαθητές της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία «ανακάλυψης» του κόσμου, και συνεπώς έχουν την τάση και την επιθυμία να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τον εκπαιδευτικό. Στο Γυμνάσιο, αντίθετα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από «λίγο» έως «αρκετά», πιθανώς για το λόγο ότι οι μαθητές Γυμνασίου αφενός βρίσκονται στο μεταίχμιο της εφηβείας, αφετέρου βιώνουν ένα πιο αυστηρό και επιβαρυνόμενο καθημερινό πρόγραμμα μαθημάτων και τείνουν να αποφεύγουν τον διάλογο με τον εκπαιδευτικό, πέραν του στενού πλαισίου του μαθήματος. Στο Λύκειο, τέλος, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από «αρκετά» έως «πολύ», που ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές έχουν πλέον ολοκληρώσει το στάδιο εισόδου τους στην εφηβεία και την προσαρμογή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Καθώς μπροστά τους ανοίγεται ο δρόμος των πανελληνίων εξετάσεων, οι μαθητές αναζητούν νέους τρόπους εκτόνωσης από το ασφυκτικό εξεταστικοκεντρικό σύστημα και έχοντας πλέον ωριμάσει και αποκτήσει γνώσεις για τον κόσμο, είναι πιο δεκτικοί στην ανάπτυξη διαλόγου με τον εκπαιδευτικό, με στόχο την ελάφρυνση του αυστηρού διδακτικού πλαισίου και την ανταλλαγή απόψεων.

Η επίτευξη αλληλεπίδρασης μαθητή με εκπαιδευτικό στην εξ αποστάσεως διδασκαλία σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι «λίγη» έως «αρκετή». Εξαίρεση αποτελούν οι Νηπιαγωγοί, των οποίων οι απαντήσεις κυμαίνονται από «ελάχιστα» έως «αρκετά» με ίσο ποσοστό για κάθε διαβάθμιση. Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών και των Γυμνασίων θεωρούν ότι επιτυγχάνεται μεν λίγη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού, τα ποσοστά τους όμως ακολουθούν αυξητική πορεία με 33,3% και 42,9% αντίστοιχα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων θεωρούν ότι επιτυγχάνεται αρκετή αλληλεπίδραση. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στην περίπτωση αυτή φαίνεται να ακολουθούν μια ανοδική πορεία παράλληλη με την άνοδο της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Τέλος, αναφορικά με την επίτευξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση αυτή είναι «ελάχιστη» ή στην καλύτερη περίπτωση «λίγη». Πρόκειται για ένα αναμενόμενο εύρημα, καθώς αφενός σε πολλές περιπτώσεις η χρήση βίντεο δεν εφικτή εξαιτίας τεχνικών περιορισμών, αφετέρου η διάρκεια της διδακτικής ώρας είναι μικρότερη και ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει την ίδια διδακτέα ύλη της συμβατικής διδασκαλίας σε μικρότερο χρονικό διάστημα και συνεπώς ο χρόνος δεν επαρκεί για να επιτρέψει στους μαθητές τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Επίλογος

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελούν ένα ιδιαίτερα ευρύ θέμα, διότι επηρεάζεται η μάθηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, εξαρτάται από την προσωπική του στάση αλλά και από τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών στην εκάστοτε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούμε την επικοινωνία επηρεάζει και ανατροφοδοτεί το σύνολο των μαθητών στην ψηφιακή τάξη. Η αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μοχλό μάθησης και κινητοποιεί την αυτενέργεια όλων των μαθητών της τάξης, αλλά και του καθενός ξεχωριστά, βελτιώνοντας την ποιότητα της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Berge, Z. & Collins, M. (Eds) (1995). *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*. Craskill: Hampton Press.

Frick, T. (1991). *Restructuring Education through Technology*. Fastback 326.

Georgogiannis, P. (2007). *Diapolitismiki Koinoniki Psychologia kai Erevna*. Patra.

Keegan, D. (1996). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, μτφ.: Α. Μελίστα, Αθήνα: Μεταίχμιο, (σελ. 124-126).

- Kokkos, A. (1998). *Arches Mathisis Enilikon, sto Kokkos & Lionarakis (epim.): Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi - Scheseis Didaskonton Didaskomenon* (To-mos V). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio).
- Kokkos, A. (1998). *Stoicheia Epikoinonias, sto Kokkos & Lionarakis (epim.): Anoi-kti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi - Scheseis Didaskonton Didaskomenon* (To-mos V). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Lexiko Triantafyllidi, *Limma Epikoinonia*.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lionarakis, A. (2001). *Anoikti kai ex Apostaseos Polymorfiki Ekpaidefsi. Provlimateismoι gia mia poiotiki prosengisi schediasmou didaktikou ylikou. Sto A. Lionarakis (Epim.). Apopseis kai Provlimateismoι gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi* (sel. 34-52). Athina: Propompos.
- Michael, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 5:3, 10-15, DOI: 10.1080/0268051900050303
- Nasseh, Bizhan. "A Brief History of Distance Education." *Senior Net*. Reprinted with permission from *Adult Education in the News*. Retrieved April 3, 2001, from the World Wide Web. <https://web.archive.org/web/20130728165252/http://www.seniornet.org/edu/art/history.html>
- Paidagogiki Psychologiki Egkyklopaideia Lexiko (1990). *Limma Epikoinonia*, To-mos 4, Athina: Ellinika Grammata.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

Ζιάγκου Μάνθα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71

Περίληψη

Στην Ελλάδα δε γνωρίζαμε πολλά για την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν από την εμφάνιση της πανδημίας COVID-19. Το κλείσιμο όλων των σχολείων δημιούργησε μια διαφορετική πραγματικότητα, που αναγκαστικά οδήγησε στην αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία διερευνά την ετοιμότητα και τις επιλογές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, αλλά και τις λύσεις που αναζήτησαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις πλατφόρμες webex, e-me και e-class που παρείχε το Υπουργείο Παιδείας, αλλά οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται, καθώς σημειώνουν ότι τη δεδομένη στιγμή αισθάνονται αρκετά έτοιμοι να τις αξιοποιήσουν. Όσον αφορά τα κύρια προβλήματα που αντιμετώπισαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ως πιο συχνά αναφέρονται προβλήματα συνδεσιμότητας στο Διαδίκτυο και η έλλειψη τεχνικής υποδομής, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ελλείψεις στην κατάρτισή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Covid-19.

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα δε γνωρίζαμε πολλά για την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν από την εμφάνιση της πανδημίας. Ο όρος ήταν μάλλον αδιάφορος στους εκπαιδευτικούς. Μέσα σε μικρό διάστημα όμως τα πράγματα ανατράπηκαν και δημιούργησαν μια διαφορετική πραγματικότητα, που αναγκαστικά οδήγησε στην αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία. Σ' αυτή την κατάσταση έκτακτης ανάγκης, προκειμένου να μη διακοπεί παντελώς η επαφή των μαθητών με τους δασκάλους και να συνεχίσει να υπάρχει επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύχθηκε η δυνατότητα της τηλεεκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις, από τον ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό του σχολείου και των μαθητών μέχρι την δική τους επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, αλλά και σε έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Είχαν μεγαλύτερη δυσκολία να ανταποκριθούν στη νέα συνθήκη, καθώς η παρουσία του εκπαιδευτικού με ταυτόχρονη παρουσία των μαθητών στον ίδιο χώρο και η μεταξύ τους επικοινωνία θεωρείται ανυπέρβλητη διδακτική συνθήκη διασφάλισης της διδακτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2011).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρόλο που δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να αντικαταστήσει τη συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση, προτείνεται ως η πιο πρόσφορη λύση

που έρχεται να συμπληρώσει και να υποστηρίξει τη διδασκαλία των μαθητών στην περίοδο της πανδημίας. Η διατήρηση της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – μαθητών είναι κρίσιμη για την εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας. Η μάθηση, τα μέσα και η τεχνολογία μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν άμεσα στη γνώση και την πρακτική κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Hannum et al. (2008), η εξ αποστάσεως μάθηση είναι μια πλατφόρμα που χρησιμοποιούν πολλά σχολεία για να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρύτερη πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2005). Σε αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής έχει σύμμαχό του το εκπαιδευτικό εξ αποστάσεως υλικό, ενώ η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) συνέβαλε στην αλματώδη ανάπτυξη αυτής της μορφής εκπαίδευσης που διαφαίνεται ότι τον 21ο αιώνα θα γνωρίσει τεράστια ανάπτυξη, αφού οι σύγχρονες κοινωνίες αναζητούν ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης που θα ικανοποιούν την ανάγκη για "δια βίου μάθηση" (Γκιόσος κ. ά., 2008).

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης σημειώνεται ότι είναι η μόνη εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να εξασφαλίσει πρόσβαση σε κάθε μαθητή, καταργώντας τα εμπόδια του συμβατικού σχολείου και παρέχοντας ευκαιρίες μόρφωσης σε όσους ενδιαφέρονται, ανεξάρτητα από τις όποιες κοινωνικοπολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζουν, έχοντας σημαντικό σύμμαχο σε αυτή τη διαδικασία τις Τ.Π.Ε. (Βασάλα, 2005).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάζει μια συγκεκριμένη μαθησιακή εμπειρία που να ανταποκρίνεται στις παιδαγωγικές ανάγκες του μαθητή (Wrzesien & Paya, 2010). Είναι μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης, η οποία για να είναι ποιοτική και αποτελεσματική, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό από την αρχή ως το τέλος. Το εκπαιδευτικό υλικό, απαιτεί μεγάλη προετοιμασία, γνώσεις και εμπειρία και είναι η βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά του.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο για όλες τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις, με στόχο την αντιμετώπιση της έκτακτης ανάγκης στον τομέα της υγείας κατά την περίοδο της πανδημίας. Η απόφαση για το κλείσιμο σχολείων βασίζεται γενικά στα επιστημονικά δεδομένα ότι κατά τη διάρκεια των πανδημιών απαιτείται ελαχιστοποίηση της κοινωνικής σχέσης μεταξύ των μαθητών για τη διακοπή της εξάπλωσης του ιού (Abuhammad, 2020. Anderson et al., 2020. Wenham et al., 2020).

Το εθνικό κλείσιμο των σχολείων και η απροετοίμαστη μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση, για ολόκληρη τη σχολική εκπαίδευση, γέννησε προκλήσεις που έπρεπε να

ξεπεραστούν χωρίς καθυστέρηση. Οι κυβερνήσεις θέσπισαν μέτρα και έλαβαν σταδιακές αποφάσεις για να εμποδίσουν την εξάπλωση της πανδημίας (covid-19). Οι εκπαιδευτικοί, σε όλο τον κόσμο, έπρεπε να χρησιμοποιήσουν ψηφιακές τεχνολογίες για να διευκολύνουν την εκμάθηση στο σπίτι και να αποτρέψουν την εξάπλωση του ιού, όπως έγινε και σε προηγούμενες περιπτώσεις μολυσματικών εστιών (SARS, H1N1) (Fox, 2007. Woodhead & Kennedy, 2010).

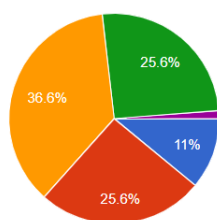
Η μετάβαση σε διαδικτυακές και ψηφιακές μορφές εκπαίδευσης και η αύξηση «απομακρυσμένων» μορφών διδασκαλίας και μάθησης ως συνέπεια του μαζικού κλεισίματος σχολείων ήταν θέμα έκτακτης ανάγκης (Williamson, et al., 2020). Ενώ οι έρευνες υπογραμμίζουν πόσο κρίσιμο είναι για την εκπαίδευση να έχει σχέδια ετοιμότητας για τη διασφάλιση ασφαλούς και λειτουργικής εκπαίδευσης σε περιόδους κρίσης (Faherty et al. 2019) οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων έπρεπε άμεσα να λάβουν αποφάσεις (Nina Bergdahl, & Nouri, 2020). Επιπλέον, οι Hillman, et al. (2020) εικάζουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ενδέχεται να βασίζονται όλο και περισσότερο σε πλατφόρμες.

Έρευνα

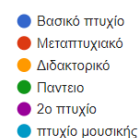
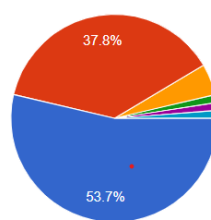
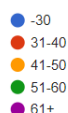
Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ετοιμότητα και τις επιλογές τους κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, αλλά και τις λύσεις που αναζήτησαν. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, που διανεμήθηκε μέσω διαδικτύου (google form), τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2021.

Δείγμα

Συνολικά, 82 εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, από τους οποίους το 74,4% ήταν γυναίκες. Η κατανομή ηλικίας τους παρουσιάζει αρκετή διακύμανση, όπως φαίνεται στην εικόνα 1. Το 53,7% των εκπαιδευτικών διδάσκουν σε Δημοτικό Σχολείο και το 46,3% σε Νηπιαγωγείο. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης τους, σχεδόν το 1/2 είχαν κάποιο είδος μεταπτυχιακών σπουδών (MSc, PhD) ή άλλων σπουδών, γεγονός που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά υψηλή εκπαίδευση (εικ. 2).

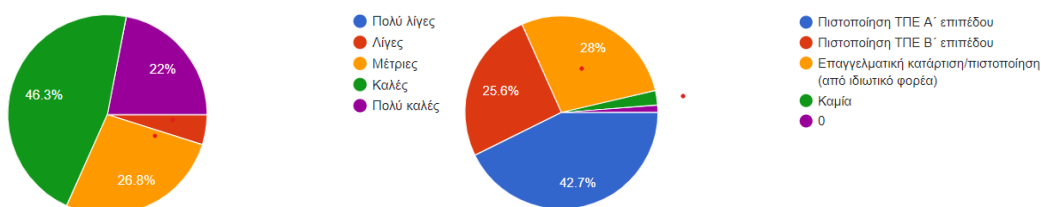


Εικόνα 1. Ηλικία



Εικόνα 2. Εκπαίδευση

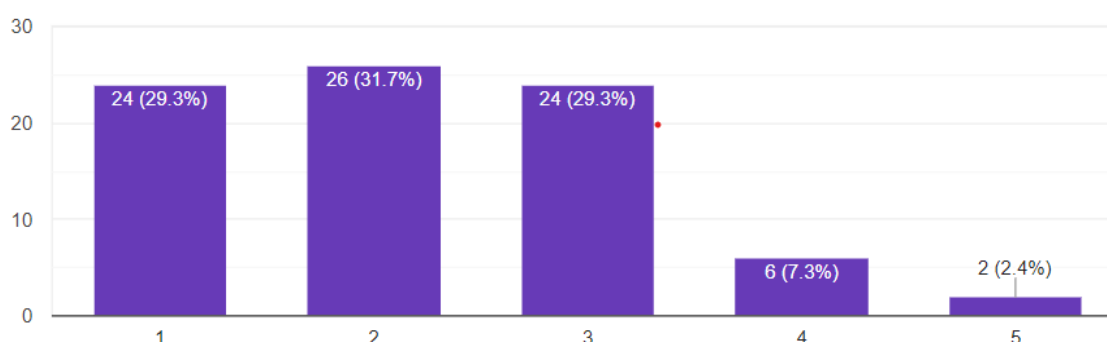
Στις δύο επόμενες ερωτήσεις βλέπουμε το επίπεδο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., με βάση τη δική τους άποψη. Όπως φαίνεται στην εικ. 3, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι με τις ικανότητές τους στη χρήση ΤΠΕ. Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων έχουν πιστοποίηση στις Νέες τεχνολογίες (είτε ΤΠΕ Α΄ ή Β΄ επιπέδου, είτε πιστοποίηση από άλλο φορέα) (εικ. 4).



Εικόνα 3. Γνώσεις/ικανότητες ΤΠΕ Εικόνα 4. Εκπαίδευση/πιστοποίηση ΤΠΕ

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι οι περισσότεροι, σε ποσοστό 74,4%, δηλώνουν ότι παρακολούθησαν επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που εξηγείται ίσως ότι το χρονικό διάστημα που χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο, ολοκληρώνονταν η υλοποίηση της ταχύρρυθμης επιμόρφωσης στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας.

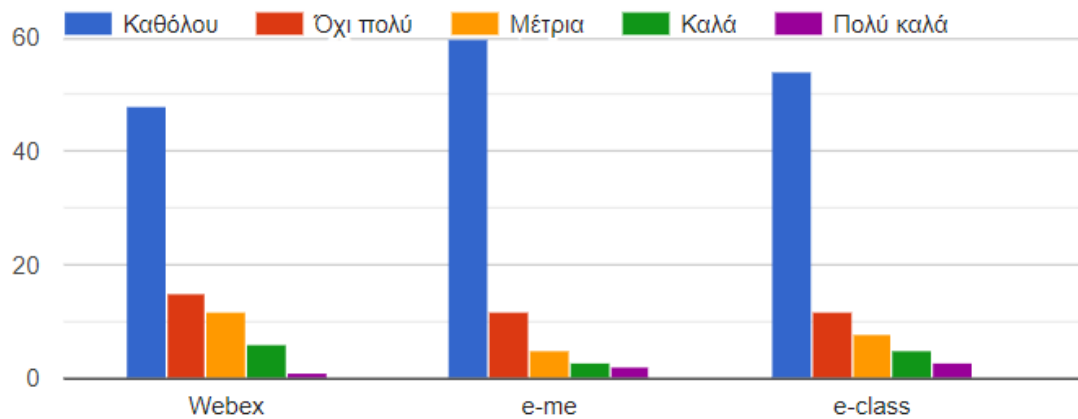
Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά στα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς προέκυψε η ανάγκη εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι η πανδημία τους αιφνιδίασε αφού οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν ήταν ή ήταν λίγο προετοιμασμένοι για την εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εικ. 5).



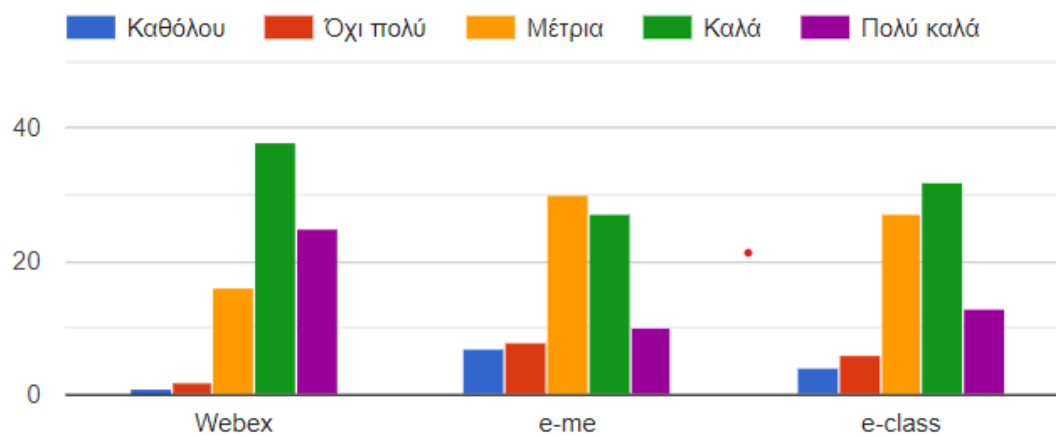
Εικόνα 5. Ετοιμότητα για εφαρμογή προσεγγίσεων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όσον αφορά το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το σχήμα 8 δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με τις πλατφόρμες webex, e-me και e-class, ενώ γνώριζαν καλά το e-mail, το messenger και το viber (εικ. 6).

συνολικά οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν ήταν καθόλου έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν εργαλεία που τους ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν μετά την εμφάνιση της πανδημίας και το κλείσιμο των σχολείων. Στην εικ. 7 φαίνεται ότι οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό, καθώς απαντούν ότι τη δεδομένη στιγμή αισθάνονται αρκετά έτοιμοι να αξιοποιήσουν τα εργαλεία των πλατφόρμων webex, e-me και e-class.

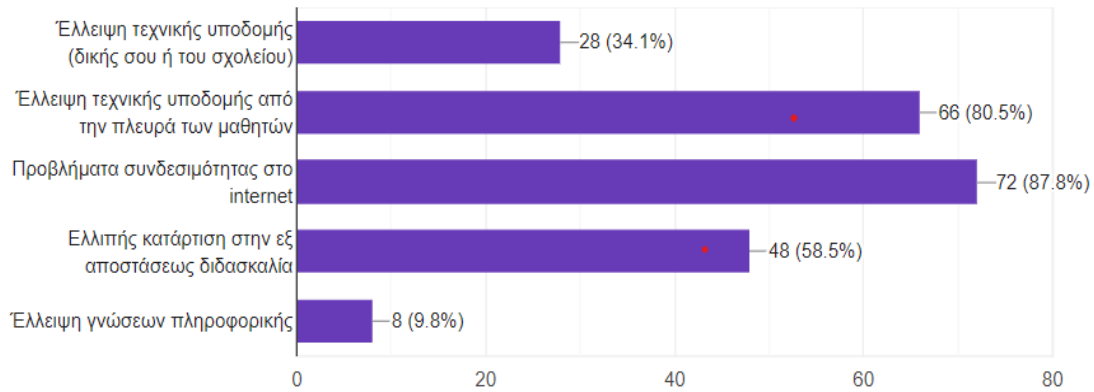


Εικόνα 6. Εξοικείωση με πλατφόρμες



Εικόνα 7. Ικανότητα για αξιοποίηση πλατφορμών

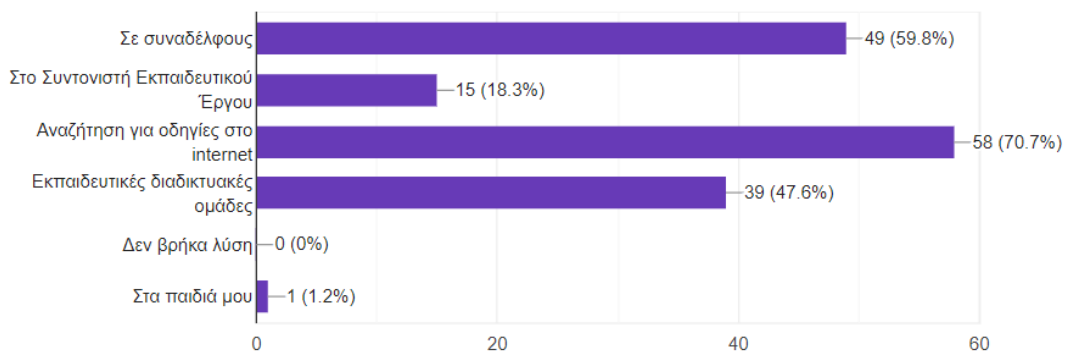
Τέλος οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα κύρια προβλήματα που αντιμετώπισαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.



Εικόνα 8. Προβλήματα στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

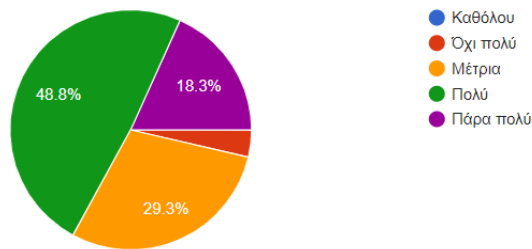
Οι πιο συχνές φαίνεται να είναι τα προβλήματα συνδεσιμότητας στο Διαδίκτυο και η έλλειψη τεχνικής υποδομής κυρίως από πλευράς μαθητών, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρουν και ελλείψεις στην κατάρτισή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εικ.8). Τα ζητήματα αυτά προφανώς επηρέασαν τις σύγχρονες συνεδρίες διδασκαλίας.

Όταν ρωτήθηκαν πού ανέτρεξαν για βοήθεια (εικ. 11), η συντριπτική πλειψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αναζήτησε απαντήσεις στο διαδίκτυο (70,7%), ενώ πολλοί στράφηκαν σε συναδέλφους (59,8%) ή ζήτησαν στήριξη από διαδικτυακές ομάδες (47,8%). Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο 18,3% των εκπαιδευτικών επέλεξαν βοήθεια από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και ότι όλοι τελικά βρήκαν κάποια λύση στα θέματα που τους απασχολούσαν.



Εικόνα 9. Αναζήτηση βοήθειας

Το θετικό είναι ότι στην ερώτηση αν νιώθουν αρκετά έτοιμοι να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως μάθηση μετά από ένα έτος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αισθάνονται έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες διδασκαλίας στο μέλλον (εικ. 12).



Εικόνα 12. Ετοιμότητα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Συμπεράσματα

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται αρκετά σίγουροι με τις δεξιότητές τους στις ΤΠΕ, αν και στην αρχή της πανδημίας ένιωθαν απροετοίμαστοι και ανασφαλείς τόσο με τις επίσημες πλατφόρμες της τηλεεκπαίδευσης, όσο και με τις γνώσεις τους για τις διδακτικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Η ανάγκη κατάρτισής τους στο θεωρητικό υπόβαθρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δηλώνεται ρητά από περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος. Φαίνεται ότι δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι όσο θα έπρεπε ή θα ήθελαν να είναι. Συνέπεια αυτού φαίνεται ότι ακολούθησαν κυρίως διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζαν και στη δια ζώσης διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι δεν γνώριζαν τις ψηφιακές πλατφόρμες και δεν ήταν εξοικειωμένοι με τα εργαλεία της τηλεεκπαίδευσης. Φαίνεται ότι το ζήτημα αυτό κατά ένα μέρος ικανοποιήθηκε, αφού δηλώνουν πλέον ικανοί να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μέλλον. Πιθανά, το γεγονός αυτό σχετίζεται και με την υλοποίηση της ταχύρρυθμης επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας.

Γενικά από τις συλλεγόμενες απαντήσεις είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της πανδημίας ένιωθαν μάλλον ανασφαλείς και φοβισμένοι με την κατάσταση που έπρεπε να αντιμετωπίσουν. Υπήρξε έντονη η ανάγκη επιμόρφωσης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ειδικά για εξ αποστάσεως διδασκαλία, αλλά και τη χρήση εκπαιδευτικών διαδικτυακών εργαλείων μάθησης. Επίσης διαπιστώνεται ότι τα τεχνικά ζητήματα ήταν πολύ σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς (συνδεσιμότητα στο Internet, τεχνολογικός εξοπλισμός, εκπαιδευτικών και μαθητών).

Η κύρια πηγή βοήθειας ήταν το Διαδίκτυο. Επίσης στράφηκαν για ενίσχυση σε συναδέλφους και σε εκπαιδευτικές διαδικτυακές ομάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο 15 εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη βοήθεια του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται συνεχώς ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς από την εκπαίδευση, ελάχιστοι σκέφτηκαν να απευθυνθούν αρμοδίως, για να βρουν απαντήσεις σε θέματα που τους αφορούσαν.

Συμπερασματικά, τα δεδομένα της έρευνας αντικατοπτρίζουν σαφώς την τεράστια προσπάθεια που έπρεπε να καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της απροσδόκητης κατάστασης που προέκυψε από την πανδημία. Από την άλλη πλευρά, αποκαλύπτουν ότι έχουν δημιουργήσει αρκετή αυτοπεποίθηση για να ενσωματώσουν λύσεις με βάση την τεχνολογία στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11): e05482.
- Astri, L.Y., 2017. Barrier factors that influence satisfaction of e-learning: a literature study. *Adv. Sci. Lett.* 23 (4), 3767–3771.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Faherty, L. J., Schwartz, H. L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Uzicanin, A., & Uscher-Pines, L. (2019). School and preparedness officials' perspectives on social distancing practices to reduce influenza transmission during a pandemic: Considerations to guide future work. *Preventive Medicine Reports*, 14, 100871.
- Fox, R. (2007). ICT use during SARS: teachers' experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(2), 191–2005.
- Gkiosos, I., Mavroeidis, I., & Koutsoumpa, M. (2008). I erevna stin apo apostasi ekpaidefsi: anaskopisi kai prooptikes. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 49-60.
- Hannum, W.H., Irvin, M.J., Lei, P.W., Farmer, T.W., 2008. Effectiveness of using learnercentered principles on student retention in distance education courses in ruralschools. *Dist. Educ.* 29 (3), 211–229.
- Hillman, T., A. Bergviken Rensfeldt, and J. Ivarsson. 2020. "Brave new Platforms: A Possible Platform Future for Highly Decentralised Schooling." *Learning, Media and Technology* 45 (1): 7–16.
- Irvin, M.J., Hannum, W.H., de la Varre, C., Farmer, T.W., 2010. Barriers to distance education in rural schools. *Q. Rev. Dist. Educ.* 11 (2), 73–78.
- Knouse, S.B., 2010. What's wrong with distance learning-and what we can do about it. *Compet. Forum* 8 (1), 129–136.
- Lionarakis, A. (2005). Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi kai diadikasies ma-thisis. *Sto A. Lionarakis (Epim.), Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi, Paidagogikes*

kai technologikes efarmoges (sel. 13-38). Patra: E.A.P.

Matsangouras, I. (2011). *Theoria kai praxi tis didaskalias*. Athina: Gutenberg.

Mousavi, M., Mohammadzadeh Nasrabadi, M., Pezeshki-Rad, G.R., 2011. Identifying and analyzing barrier and inhibitor factors for implementation and development of Elearning in payame noor university. *Quart. J. Res. Plan. Higher Edu.* 17(1), 137–154.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45:2, 107-114.

Woodhead, P., & Kennedy, D. M. (2010). Digital natives and H1N1: How adversity can drive change. *International Journal of E-Adoption*, 2(3), 53–66.

Wrzesien, M., & Paya, M.A. (2010). Learning in serious virtual worlds: evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior project. *Computers & Education*, 55 (1), 178-187.

Vasala, P. (2005). *Ex apostaseos scholiki ekpaidefsi*. Sto A. Lionarakis, (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi, Paidagogikes kai technologikes efarmoges* (sel. 53-80). Patra: E.A.P.

Η ψηφιακή ιστορία στη σύγχρονη εκπαίδευση

Κωνσταντίνα Δ. Καρακώστα, Διδάκτορας Νεότερης Ιστορίας ΑΠΘ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το ζήτημα της ψηφιακής διδασκαλίας της ιστορίας. Πρόκειται για ένα θέμα που διατρέχει το πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας εκκινεί όμως από μια αφετηρία που βρίσκεται όχι μόνο έξω από το διδακτικό εγχειρίδιο ή τις προφορικές παραδόσεις, αλλά έξω και από αυτήν ακόμη την παραδεδομένη και καθιερωμένη εικόνα της Ιστορίας. Η θέση των νέων τεχνολογιών και η σύνδεση της ψηφιακής ιστορίας με τη Δημόσια Ιστορία στη σχολική και ακαδημαϊκή αίθουσα, οι οπτικο-ακουστικές καταγραφές (φωτογραφία, φιλμ, βίντεο) και η επενέργειά τους στον μετασχηματισμό της παραδεδομένης ιστορικής εκπαίδευσης καθώς και οι σύγχρονες μεθοδολογικές στρατηγικές στην ανάδειξη της ιστορικής επιστήμης μέσα από τον οπτικό εγγραμματοισμό αποτελούν κυρίαρχους άξονες του προβληματισμού. Καθώς οι νέοι γίνονται πλέον καθημερινοί αποδέκτες ενός μεγάλου πλήθους πληροφοριών και αναλύσεων οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν στους μαθητές και τους φοιτητές τους την κριτική προσέγγιση και ερμηνεία των ιστορικών εικόνων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή Ιστορία, Νέες Τεχνολογίες, Διδακτική

Digital History in modern education

Konstantina D. Karakosta, PhD in Modern History, AUTH

Summary

This article addresses the issue of digital history in teaching. It is a subject that runs through the field of history teaching, but it starts from a starting point that is not only the textbook or oral lecture, but also beyond the established image of History. New technologies, the connection of Digital History with Public History in the school and academic hall, the audiovisual recordings (photography, film, video) and their effect on the transformation of the delivered historical education and finally the modern methodological strategies in the promotion of the historical science through visual literacy are the dominant axes. As young people become daily recipients of a great deal of information and analysis, modern teachers need to develop in their pupils and students a critical approach and interpretation of historical images.

Keywords: Digital History, New Technologies, Didactics

Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο

Παρά το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα κρίνει αναγκαίο το μάθημα της Ιστορίας ως διδακτικό αντικείμενο στα σχολεία, εντούτοις δεν υπάρχει η ίδια ταύτιση αναφορικά με το ποια Ιστορία και με ποιον τρόπο θα πρέπει αυτή να διδαχθεί στους μαθητές. Τα προβλήματα αυτά πηγάζουν από την ίδια τη φύση του γνωστικού αντικειμένου

το οποίο αν και απευθύνεται σε ευρύτερα σύνολα, καλείται εντούτοις πολλές φορές να υπηρετήσει τις ανάγκες διαφορετικών οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων (Avdela, 2000). Καθώς η Ιστορία δεν είναι μια απλή γεγονοτολογική παράθεση του παρελθόντος είναι σημαντικό να εφαρμοστεί ένα διδακτικό μοντέλο τέτοιο που θα ξεφεύγει από τη στεία απομνημόνευση, η οποία πολλές φορές μάλιστα αποδεικνύεται βραχυπρόθεσμη, και θα επιτυγχάνει να αναδειξεί την ενδιαφέρουσα ουσία της Ιστορίας που είναι η ερμηνεία των γεγονότων μέσα από μια επιστημονικά εμπεριστατωμένη διαδικασία.

Η αλήθεια είναι ότι σε κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο δεν συγκεντρώνονται τόσες πολλές διαφωνίες και με τέτοια ένταση μάλιστα σχετικά με το διδακτικό του περιεχόμενο αλλά και την εκπαιδευτική του μέθοδο. Ο κειμενικός χαρακτήρας της ιστορικής επιστήμης είναι που τη συνδέει άμεσα με τη γλώσσα και κατ' επέκταση την αφηγηματικότητα και την περιγραφικότητα. Η ερμηνευτική κατανόηση των ιστορικών γεγονότων αποτελεί μια διανοητική ικανότητα με σαφή υποκειμενικό χαρακτήρα, πέρα από τα αντικειμενικά αξιώματα και τις βεβαιότητες των μαθηματικών. Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα οι επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας (κοινωνικής και γνωστικής) συνέβαλαν στην αναδιαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας, η οποία με αυτόν τον τρόπο απέκτησε έναν διεπιστημονικό χαρακτήρα. Η διδακτική της Ιστορίας δεν περιορίζεται στο εξής απλά και μόνο στη διδασκαλία του ιστορικού παρελθόντος. Φυσικά αυτό αποτελεί το βασικό ζητούμενο. Το ενδιαφέρον όμως στρέφεται επιπλέον στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην ιστορική επιστήμη και των σύγχρονων υποκειμένων της μάθησης (Shulman, 1987 · Yilmaz, 2008). Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η μεθοδολογία της και τα εργαλεία της αξιοποιούνται πλέον λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των μαθητευόμενων. Σε αυτό το τελευταίο καθοριστική θέση έχουν τα οικογενειακά βιώματα, οι δραστηριότητες που συμβαίνουν έξω από την διδακτική αίθουσα και ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή η καθημερινή σχέση με τις νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας (Schrum & Nate 2013).

Σκοπός του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας λοιπόν δεν είναι και δεν πρέπει να είναι η επαφή των διδασκομένων με μια απλή γεγονοτολογική καταγραφή του παρελθόντος. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το μάθημα της Ιστορίας ως έναν διάλογο που συμβάλει καθοριστικά στην κατανόηση της ατομικής και συλλογικής ύπαρξης στον χρόνο. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία να λειτουργούν σε μια κατεύθυνση που θα αποδεικνύει το διαλογικό χαρακτήρα της Ιστορίας, έναν χαρακτήρα που αναπτύσσεται με τη βοήθεια συγκεκριμένων επιστημονικών μεθόδων έχοντας ως σκοπό την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος (Von Leyden, 1984). Μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες επιτυγχάνεται τελικά η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών διεγέρσεων, η συγκρότηση λογικών ιστορικών συλλογισμών, η κριτική αντιμετώπιση προσωπικών πεποιθήσεων και η ζωντανή ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την Ιστορία (Zaccaria, 1978 · Warren, 2007).

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Keim & Daisy 2012 · Drake & Brown, 2003) (historical thinking) και η συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης (Stewart, 2013) (historical consciousness) οδηγούν εν τέλει στον ιστορικό εγγραμματισμό, που είναι άλλωστε ο θεμελιώδης σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας. Ο ιστορικός εγγραμματισμός (historical literacy) πραγματώνεται όταν το άτομο καταφέρει να αντιλαμβάνεται το σύγχρονο γίνεσθαι και να τοποθετείται μέσα σε αυτό (Wilson & Ashplant 1988 · Poster, 1987). Το ιστορικά εγγράμματο άτομο είναι σε θέση να ερευνά, να μελετά, να κρίνει, να αξιολογεί, να παράγει σκέψη, να συγκροτεί σύνθετες έννοιες και στο τέλος να επικοινωνεί. Πρόκειται δηλαδή για μια κατεξοχήν θεμελιώδη κατάσταση στη διαμόρφωση του ατόμου σε πολίτη (Quentin et al. 2002). Αντικείμενο της παρούσας εργασίας δεν αποτελεί η εξαντλητική μελέτη των διάφορων γνωστικών θεωριών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τους παιδαγωγικούς τρόπους και τη γνωστική διαδικασία που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν τον ιστορικό εγγραμματισμό των μαθητών και των φοιτητών τους.

Εκείνο όμως που εμπίπτει στην προβληματική μας είναι η επισήμανση της ανάγκης να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν πέρα από το επίσημο σχολικό ή πανεπιστημιακό εγχειρίδιο. Να είναι σε θέση δηλαδή να διδάσκουν σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πέρα από τη σχολική ή ακαδημαϊκή αίθουσα στηριγμένοι στις δυνατότητες και τις προοπτικές που αυτά τα περιβάλλοντα προσφέρουν κάθε φορά. Στη βάση της νέας πραγματικότητας που έχει δημιουργήσει η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων και η καθημερινή επαφή τους με το κοινό είναι αναγκαίο αυτά να τα λαμβάνει υπόψη της η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία (Dexter et al. 1999 · Elias, 2008). Οι ψηφιακοί τόποι, τα μουσεία, οι επετειακές εκδηλώσεις, οι καλλιτεχνικές παραστάσεις, οι κινηματογραφικές αποδόσεις, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ αποτελούν τέτοιους χώρους άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης όπου με την κατάλληλη καθοδήγηση το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να αποδειχτεί ακόμη και συναρπαστικό (Kühberger, 2018 · De Jong, 2018).

Η Δημόσια Ιστορία

Η Δημόσια Ιστορία (Public History) εμφανίστηκε ως γνωστικό αντικείμενο τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα και όπως προκύπτει από τον τίτλο της τα όριά της ξεπερνούν εκείνα της ακαδημαϊκής ιστορίας καθώς έρχεται σε επαφή με μεγάλα ακροατήρια, καθιστώντας οικείο το ιστορικό παρελθόν σε ένα πιο ευρύ κοινό πέραν του ακαδημαϊκού (Kelley, 1978· Demantowsky, 2018). Στις Η.Π.Α. η συστηματική μελέτη της είχε ξεκινήσει ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ενώ σε πολλά από τα πιο σημαντικά πανεπιστήμια της χώρας κατέχει πλέον ξεχωριστή θέση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία. Δημόσια Ιστορία είναι η Ιστορία που παραδίδεται μέσα από τις κινηματογραφικές ταινίες, τις τηλεοπτικές εκπομπές, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ, τα μνημεία, τα μουσεία, τις επετειακές εκδηλώσεις, τα λογοτεχνικά βιβλία, τις εικαστικές τέχνες, τις διαδικτυακές σελίδες και τα ψηφιακά παιχνίδια ιστορικού ενδιαφέροντος (Wainwright, 2014 · McMichael, 2007). Δεν περιορίζεται δηλαδή στα ιστορικά αναγνωστήρια και τις αρχειακές συλλογές, αλλά συγκροτείται και αναπτύσσεται σε χώρους ενημέρωσης,

διασκέδασης και εκπαίδευσης. Κάθε τι επομένως που βρίσκεται γύρω μας και γίνεται αφορμή να συνομιλήσει το παρόν με το παρελθόν αποτελεί Δημόσια Ιστορία.

Μέσα από τη δημόσια συνομιλία με το παρελθόν δημιουργούνται μνημονικοί τόποι, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια προκάλεσαν ένα άνευ προηγουμένου ενδιαφέρον για τις «σπουδές μνήμης» (memory studies) όπου η βιωματική εμπειρία αλλά και η αφηγηματική αναπαράσταση τίθενται στον πυρήνα, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από τους αυστηρούς κανόνες που θέτει το ακαδημαϊκά συγκροτημένο ιστορικό παρελθόν (Olick & Robbins, 1998 · Kansteiner, 2002). Μέσα από τη δικτύωση μάλιστα, που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας, αναπαράγονται και διαδίδονται με ταχύτατους ρυθμούς νέοι τρόποι ανάγνωσης και ερμηνείας του παρελθόντος που εκκινούν από τον τρόπο ανάγνωσης και ερμηνείας του παρόντος (Gazi, 2003 · Glassberg, 1996 · Dessí, 2008). Η Ιστορία με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτελεί εμφανώς ακόμη και εμπορικούς σκοπούς μέσα από τη διαφημιστική χρήση της, αλλά και να υπηρετεί ξεκάθαρα πολιτικές σκοπιμότητες, κοινωνικές ιδέες, θρησκευτικές αντιλήψεις και πολιτισμικές ταυτότητες το κύρος και η αξιοπιστία των οποίων τίθενται στον καθημερινό δημόσιο διάλογο της επικαιρότητας και τα όριά τους δοκιμάζονται στη δημόσια σφαίρα.

Αφήνοντας στην άκρη τη συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες που εντοπίζονται σε αυτόν τον δημόσιο διάλογο του παρελθόντος με το παρόν, εκείνο που αναμφίβολα προκύπτει ως εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι οι σύγχρονες δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα ενημέρωσης στην απόδοση του ιστορικού γεγονότος. Οι ψηφιακές καινοτομίες επιτρέπουν τη διαμόρφωση νέων αναπαραστάσεων σε τέτοιο βαθμό ώστε το αφήγημα να αποκτά νέα νοηματική βάση. Η εικόνα, ο ήχος και ο λόγος πλαισιώνουν το ιστορικό σημαινόμενο με τρόπο που μπορεί να μετατοπίσει ακόμη και την παραδεδομένη διαδικασία συγκρότησης της συλλογικής μνήμης (Hermann & Mitchell 2013 · Assmann & Czaplicka 1995· Gedi & Yigal 1996) (collective memory). Μιας μνήμης που πλέον αναζητά τη διατήρησή της μέσα σε ένα εικονιστικό περιβάλλον που μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό από το ευρύ κοινό. Οι προφορικές μαρτυρίες, οι τραυματικές εμπειρίες, οι εορταστικές επέτειοι αναδεικνύουν ιστορικούς συμβολισμούς, επιχειρούν την ηθική αποκατάσταση για τα λάθη του παρελθόντος και διαμορφώνουν σε νέα βάση την ιστορική συνείδηση (Feldman, 2004 · Schechtman, 2005 · Olick, 1999).

Η Ψηφιακή Ιστορία

Στη σύγχρονη εποχή της μαζικής γνώσης και της γρήγορης διάδοσης της πληροφορίας οι νέες τεχνολογίες διεκδικούν, όπως ήδη σημειώθηκε και ανωτέρω, το δικό τους χώρο στην παραγωγή της ιστορικής έρευνας και στην προβολή της στη δημόσια σφαίρα. Οι διαδικτυακοί τόποι προσφέρουν την ιστορική γνώση σε πολυπληθή ακροατήρια, αλλάζοντας πολλές από τις παραδεδομένες μεθόδους της ερευνητικής διαδικασίας. Ψηφιοποιημένα ιστορικά αρχεία, πανεπιστημιακά περιοδικά, επιστημονικές μονογραφίες, ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες συνυπάρχουν δίπλα σε ψηφιακές σελίδες ιστορικών συλλόγων και ιστορικών εταιρειών αλλά και δίπλα σε ερασιτέχνες της Ιστορίας, ιστορικούς

φιλιαναγνώστες και συγγραφείς ακόμη και πλάι σε προπαγανδιστικούς διαδικτυακούς ιστορικούς κόμβους. Αρκεί μια λέξη-κλειδί και τα διαθέσιμα ευρήματα εμφανίζονται. Νεολογισμός της εποχής μας η Ψηφιακή Ιστορία (Digital/ Web History) αποτελεί βασικό εκφραστή και πεδίο δράσης της Δημόσιας Ιστορίας (Poster, 2003· Robertson, 2016).

Τα ηλεκτρονικά μέσα είχαν αρχίσει να χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς πολύ πριν ξεκινήσει η συζήτηση για την είσοδο των νέων τεχνολογιών στις διδακτικές αίθουσες. Οι δυνατότητες επεξεργασίας, ανάλυσης και αποθήκευσης που παρείχαν βοήθησαν σημαντικά στην ιστορική έρευνα και συγγραφική παραγωγή. Ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις, αξιολόγηση δεδομένων, συγκέντρωση και επεξεργασία μεγάλου υλικού ανασυνθέταν το παρελθόν με μεγαλύτερη ταχύτητα αλλά και αξιοπιστία. Η εμφάνιση όμως και η αλματώδης ανάπτυξη των δυνατοτήτων του διαδικτύου συμπάρευσαν τα εκατομμύρια των χρηστών του σε ένα νέο, διαρκώς εξελισσόμενο και επιταχυνόμενο περιβάλλον, φέροντάς τους σε επαφή με μια καινοφανή πραγματικότητα. Ενώ μέχρι τότε η Ιστορία ήταν προσιτή μόνο σε ένα συγκεκριμένο κοινό που ενδιαφερόταν για αυτή, οι ιστορικές πληροφορίες έγιναν έκτοτε εύκολο ανάγνωσμα για ένα ευρύ ετερόκλητο κοινό.

Η τεχνολογική αυτή διάσταση που δίνεται στην Ιστορία με την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των νέων τεχνολογιών δημιουργεί ένα σύγχρονο διεπιστημονικό πεδίο στο οποίο η Ιστορία συμπορεύεται με άλλες επιστήμες. Στο εξής δεν απαιτούνται μόνο ιστορικοί για την ψηφιοποίηση των αρχείων ενώ η παρουσία τους κρίνεται λιγότερο απαραίτητη στην κατασκευή λογισμικών cd-rom, ημερολογίων δικτύου (blogs), ιστοσελίδων (website), διανομής υλικού σε πολλούς παραλήπτες με υπηρεσίες μέσω ίντερνετ (podcasting), χρονολογικών γραμμών (timeliners) και εικονιστικών αναπαραστάσεων. Φωτογραφικό υλικό (Roth, 2009), προφορικές διηγήσεις (Zieren, 2011· McLellan, 2008), τηλεοπτικές παραγωγές, κινηματογραφικές μεταφορές (Murray, 2002· Staiger, 2004), βιωματικές αναμνήσεις αναπαράγονται στα ψηφιακά μέσα, αποτελούν μέρος των καθημερινών εικόνων μας και τελικά καταφέρνουν όχι μόνο να αναπαραστήσουν το παρελθόν, αλλά κυρίως να καθορίζουν τον τρόπο που βιώνουμε την Ιστορία σήμερα (Dorn, 2013).

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στον χώρο της εκπαίδευσης ο ψηφιακός πολιτισμός έχει αναγνωριστεί πλέον από όλους ως απαραίτητο εργαλείο στην απόκτηση γνώσεων. Οι μεγάλες δυνατότητες που προσφέρει στην αναζήτηση των ιστορικών πληροφοριών, στην εύρεση νέων αναπαραστάσεων και στην ευκολία έκφρασης δίνουν στους διδασκόμενους την ευκαιρία να επικοινωνούν έξω από όρια της διδακτικής αίθουσας και να βρίσκονται σε επαφή με την παγκόσμια κοινότητα (Lee, 2002). Η εικόνα και ο ήχος ψηφιακά επεξεργασμένα παρέχουν νέες δυνατότητες καταγραφής των ιστορικών δεδομένων, οπτικοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν. Η εξοικείωση των νέων με τις οπτικές και ακουστικές αναπαραστάσεις αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της σύγχρονης διδακτικής (Fogu, 2009). Οπτικοποίηση (visualization) όμως δεν σημαίνει απλώς και μόνο εικονιστική αναπαράσταση. Η οπτικοποίηση του παρελθόντος

μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν οι γοργά εξελισσόμενες ψηφιακές τεχνολογίες δημιουργεί νέους τρόπους συμμετοχής, παρατήρησης και ερμηνείας των ιστορικών αναπαραστάσεων. Με αυτό τον τρόπο η οπτικοποίηση προστίθεται δίπλα στην παραδεδομένη μορφή της ιστοριογραφίας, υπερβαίνοντας κάποιες φορές τα ανελαστικά όρια που θέτει η αποτύπωση του γραπτού λόγου. Προκειμένου για τη συγκρότηση οπτικών ιστορικών αφηγήσεων επιλέγονται εκείνες οι οπτικές πηγές, οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν σε μια τέτοια λογική αλληλουχία που να παράγει ιστορικό αφήγημα. Αυτή ακριβώς η λογική τους συνέχεια είναι που τις διαφοροποιεί από μια απλή συλλογή τυχαίων εικόνων και τις καθιστά Ιστορία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65, 125-33.
- Avdela, E. (2000). The Teaching of History in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 18 (2), 239-253.
- De Jong, S. (2018). Communicating: Witnesses to History as Didactic Tools. *The Witness as Object: Video Testimonies in Holocaust Museums*, pp. 181-239. New York; Oxford: Berghahn Books.
- Demantowsky, M. (2018). What Is Public History. In Demantowsky Marko (ed). *Public History and School: International Perspectives*, pp. 3-38. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Dessí, R. (2008). Collective Memory, Cultural Transmission, and Investments. *The American Economic Review*, 98 (1), 534-60.
- Dexter, S. L., & Anderson, R. E., & Becker, H. J. (1999). Teachers' Views of Computers as Catalysts for Changes in Their Teaching Practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (3), 221-39.
- Dorn, S. (2013). Is (Digital) History More than an Argument about the Past? In Dougherty, J. & Nawrotzki, K. (Eds). *Writing History in the Digital Age*, pp. 21-34. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Drake, D. F., & Brown, D. S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. *The History Teacher*, 36 (4), 465-89.
- Elias, A. J. (2008). Interactive Cosmopolitanism and Collaborative Technologies: New Foundations for Global Literary History. *New Literary History*, 39 (3), 705-25.
- Feldman, A. (2004). Memory Theatres, Virtual Witnessing, and the Trauma-Aesthetic. *Biography*, 27 (1), 163-202.

- Fogu, C. (2009). Digitalizing Historical Consciousness. *History and Theory*, 48 (2), 103-21.
- Gazi, E. (2003). Claiming History. Debating the Past in the Present. *Historein*, 4, 5-16.
- Gedi, N., & Yigal, E. (1996). Collective Memory-What Is It? *History and Memory*, 8 (1), 30-50.
- Glassberg, D. (1996). Public History and the Study of Memory. *The Public Historian*, 18 (2), 7-23.
- Hermann, P., & Mitchell, S. (2013). Constructing the Past: Introductory Remarks. *Scandinavian Studies*, 85 (3), 261-266.
- Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, 41 (2), 179-97.
- Keirn, T., & Daisy, M. (2012). Historical Thinking and Preservice Teacher Preparation. *The History Teacher*, 45 (4), 489-92.
- Kelley, R. (1978). Public History: Its Origins, Nature and Prospects. *Public Historian*, 1, 16-28.
- Kühberger, C. (2018). The Private Use of Public History and Its Effects on the Classroom. In Demantowsky Marko (ed.). *Public History and School: International Perspectives*, pp. 69-83. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Lee, J. K. (2002). Digital History in the History/Social Studies Classroom. *The History Teacher*, 35 (4), 503-17.
- McLellan, H. (2008). Digital Storytelling: Expanding Media Possibilities for Learning. *Educational Technology*, 48 (5), 18-21.
- McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40 (2), 203-18.
- Murray, A. (2002). Teaching Colonial History through Film. *French Historical Studies*, 25 (1), 41-52.
- Olick, J. K. (1999). Collective Memory: The Two Cultures. *Sociological Theory*, 17 (3), 333-48.
- Olick, J. K., & Robbins, J. (1998). Social Memory Studies: From "Collective Memory" to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. *Annual Review of Sociology*, 24, 105-40.

- Poster, M. (2003). History in the Digital Domain. *Historein*, 4, 17–32.
- (1987). Foucault, the Present and History. *Cultural Critique*, 8, 105-21.
- Quentin, S., & Dasgupta, P., & Geuss, R., & Lane, M., & Laslett, P., & O'Neill, O., & Runciman, W.G., & Kuper, A. (2002). Political Philosophy: The View from Cambridge, *Journal of Political Philosophy*, 10 (1), 1-19.
- Robertson, S. (2016). The Differences between Digital Humanities and Digital History. In Gold, M. K. & Klein, L. F. (Eds). *Debates in the Digital Humanities*, pp. 289-307. Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
- Roth, M. S. (2009). Photographic Ambivalence and Historical Consciousness. *History and Theory*, 48 (4), 82-94.
- Schechtman, M. (2005). Personal Identity and the Past. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 12 (1), 9-22.
- Schrum, K., & Nate, S. (2013). Teaching History Online: Challenges and Opportunities. *OAH Magazine of History*, 27 (3), 35–38.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Staiger, J. (2004). The Future of the Past. *Cinema Journal*, 44 (1), 126-129.
- Stewart, C. (2013). Dreaming and Historical Consciousness. *Historically Speaking*, 14 (1), 28-30.
- Von Leyden, W. (1984). Categories of Historical Understanding. *History and Theory*, 23 (1), 53-77.
- Wainwright, M. (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, 47 (4), 579–612.
- Warren, J. W. (2007). Closing the Distance between Authentic History Pedagogy and Everyday Classroom Practice. *The History Teacher*, 40 (2), 249-55.
- Wilson, A., & Ashplant, T. G. (1988). Whig History and Present-Centred History. *The Historical Journal*, 31 (1), 1-16.
- Yilmaz, K. (2008). A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education in Secondary Schools. *The High School Journal*, 92 (2), 37-46.

Zaccaria, M. A. (1978). The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History. *The History Teacher*, 11 (3), 323-40.

Zieren, G. R. (2011). Negotiating between Generations: A Decade of Experience Teaching Oral History. *Oral History Review*, 38 (1), 158-174.

Μαθησιακά αντικείμενα και μοντέλα αξιολόγησης

Τσαπρούνης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed

Περίληψη

Μερικά από τα πλέον πολυσυζητημένα και αξιοποιήσιμα εργαλεία, τα οποία άρχισαν να γίνονται ευρέως διαδεδομένα και να πολλαπλασιάζεται η χρήση τους, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, είναι τα μαθησιακά αντικείμενα. Ο όρος «μαθησιακό αντικείμενο» (MA) στον τομέα της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας αναδύθηκε, προκειμένου να περιγραφεί αποτελεσματικά μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο που θα είχε πιο θετικές συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση. Καταγράφονται αρκετές προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισης ορισμού των μαθησιακών αντικειμένων, ωστόσο στην παρούσα μελέτη, υιοθετώντας τον επικρατέστερο ορισμό των μαθησιακών αντικειμένων, επιχειρείται η ανάδειξη των ψηφιακών αποθετηρίων στα οποία καταχωρούνται και αποθηκεύονται τα μαθησιακά αντικείμενα με τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά τους καθώς και η αποτύπωση των μοντέλων αξιολόγησης προκειμένου να γίνεται σωστή επιλογή αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακό αντικείμενο, ψηφιακά αποθετήρια, μοντέλα αξιολόγησης

Abstract

Some of the most talked about and usable tools, which began to become widespread and their use multiplied, in use in the early 1990s, are the learning objects. The term "learning object" was coined to effectively describe a change in educational content that would have a more positive impact on the educational process and learning. There are several attempts at a conceptual approach to the definition of learning objects are recorded, however in the present study, adopting the prevailing definition of learning objects, attempts are made to highlight the digital repositories in which learning objects are registered and stored with their most important characteristics. the right choice is made during the educational process.

Keywords: Learning object, digital repository, learning object evaluation

Εισαγωγή

Η εξέλιξη της τεχνολογίας, έχει επιτρέψει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες τεχνικές δεξιότητες, να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (H/Y) και το διαδίκτυο ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης (Dorca et al., 2017).

Η διαδικτυακή επανάσταση πληροφορίας έχει φέρει στο προσκήνιο τα μαθησιακά αντικείμενα (learning objects), ηλεκτρονικούς πόρους αντίστοιχους με τις κοινόχρηστες πηγές που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ηλεκτρονική εκδοχή αυτών, ενισχυμένη από διαδραστικές αναθέσεις εργασιών, μοντέλα,

προσομοιώσεις, εικονικά εργαστηριακά πειράματα και πολλές άλλες διαφορετικές ηλεκτρονικές πηγές που αφορούν την εκπαίδευση συμπληρώνουν τα είδη των μαθησιακών αντικειμένων. Χιλιάδες μαθησιακά αντικείμενα είναι σήμερα ελεύθερα διαθέσιμα σε διαδικτυακά αποθετήρια και μπορούν να αναζητηθούν χρησιμοποιώντας μεταδεδομένα που έχουν τυποποιηθεί από διεθνείς οργανισμούς (Vargo et al., 2003).

Η έννοια των μαθησιακών αντικειμένων στηρίζεται στο μοντέλο του αντικειμενοστραφούς προγραμματισμού Object-Oriented Programming (OOP) της επιστήμης των υπολογιστών (Wiley, 2002; De Salas & Ellis, 2006). Ο αντικειμενοστραφής προγραμματισμός δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία συστατικών, τα οποία μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά πλαίσια χρήσης (Wiley, 2002). Τα μαθησιακά αντικείμενα μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως ανεξάρτητες οντότητες, είτε συμπληρωματικά με άλλα μαθησιακά αντικείμενα (Wiley, 2002; Polsani, 2003). Επίσης, τα μαθησιακά αντικείμενα διαφέρουν σε μέγεθος, στο πεδίο εφαρμογής και στο επίπεδο της διακριτότητας, που κυμαίνεται από ένα μικρό κομμάτι διδασκαλίας σε μια σειρά πόρων που συνδυάζονται για να παρέχουν μια πιο σύνθετη εμπειρία μάθησης. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή μαθησιακών αντικειμένων έγινε η αφετηρία για την προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης (personalized learning paths) και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού για την επίτευξη πολλαπλών μαθησιακών στόχων (Wiley, 2002).

Ορισμός μαθησιακών αντικειμένων

Ο όρος μαθησιακά αντικείμενα έχει εμφανιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία εδώ και αρκετά χρόνια έχει καταστεί γνωστός με τη χρήση του όρου Learning Objects και ο ορισμός του όρου έχει αποδειχθεί δύσκολη υπόθεση, καθώς μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός. Ένας γενικός ορισμός που αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία, προέρχεται από την Επιτροπή Προτύπων Μαθησιακής Τεχνολογίας (Learning Technology Standards Committee) του Ινστιτούτου Ηλεκτρολόγων και Ηλεκτρονικών Μηχανικών (Institute of Electrical and Electronics Engineers), που ορίζει ως μαθησιακό αντικείμενο *«οποιαδήποτε οντότητα, ψηφιακή ή μη ψηφιακή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί, να επαναχρησιμοποιηθεί ή να αναφερθεί σε τεχνολογικά υποστηριγμένη διδασκαλία...»* (LOM 2000, όπως αν. Wiley 2000, σ.4).

Ένας άλλος ορισμός που συναντάται εξίσου συχνά βιβλιογραφικά είναι αυτός του Wiley (2002), ο οποίος ορίζει τα μαθησιακά αντικείμενα ως *«Οποιαδήποτε ψηφιακή πηγή η οποία μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει τη μάθηση»*.

Οι Sosteric και Hesemeier (2002) προσδιορίζουν τη δυσκολία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού στο γεγονός ότι οι υπάρχοντες είναι πολύ γενικοί για να έχουν κάποια χρησιμότητα στον προσδιορισμό, στην ανάπτυξη και στην κριτική μαθησιακών αντικειμένων. Οι Sicilia και Garcia (2003) στην προσπάθειά τους να καταλήξουν σε ένα κοινά αποδεκτό ορισμό, χρησιμοποίησαν ως βάση αναφοράς αυτόν που δίνεται από τον Polsani (2003) *«Ένα μαθησιακό αντικείμενο είναι μια ανεξάρτητη και αυτοτελής*

μονάδα μαθησιακού περιεχομένου που έχει δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί σε πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια». Ενώ οι Rehak & Mason (2003) εστιάζουν ότι ένα μαθησιακό αντικείμενο θα πρέπει να είναι επαναχρησιμοποιήσιμο, εύκολα προσβάσιμο, διαλειτουργικό και ακέριο στις οποιεσδήποτε αναβαθμίσεις λογισμικών.

Σε μια προσπάθεια συνένωσης διάφορων ορισμών των μαθησιακών αντικειμένων, οι Kay & Knaack (2009) ορίζουν τα μαθησιακά αντικείμενα ως διαδραστικά, διαδικτυακά εργαλεία που υποστηρίζουν τη μάθηση με το να βελτιώνουν, να ενισχύουν και να επεκτείνουν τις διανοητικές διεργασίες των μαθητών. Ο τελευταίος αυτός ορισμός υιοθετείται για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Χαρακτηριστικά μαθησιακών αντικειμένων

Σύμφωνα με τον Wiley (2000), τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών αντικειμένων έγκεινται:

- Στον αριθμό των στοιχείων που συνδυάζονται για να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό αντικείμενο (όπως βίντεο, εικόνες και άλλα).
- Στον τύπο των αντικειμένων που περιλαμβάνονται, ώστε να σχηματιστεί ένα νέο μαθησιακό αντικείμενο.
- Στην επαναχρησιμοποίηση των διακριτών στοιχείων των μαθησιακών αντικειμένων σε νέα, διαφορετικά πλαίσια.
- Στον τρόπο με τον οποίο ένα μαθησιακό αντικείμενο έχει τη δυνατότητα δημόσιας χρήσης.
- Στο κατά πόσο ένα μαθησιακό αντικείμενο είναι ανεξάρτητο – δεν απαιτεί για τη χρήση του πληροφορίες (όπως τοποθεσίες στο διαδίκτυο) άλλων μαθησιακών αντικειμένων.
- Στην κοινή λειτουργία των αλγόριθμων και των διαδικασιών ενός μαθησιακού αντικειμένου.
- Στη δυναμική που έχει ένα μαθησιακό αντικείμενο να επαναχρησιμοποιηθεί σε διαφορετικούς τομείς και κλάδους.
- Στη δυναμική που έχει ένα μαθησιακό αντικείμενο να επαναχρησιμοποιηθεί στον ίδιο τομέα ή κλάδο, για τον οποίο σχεδιάστηκε.

Οι Albeanu και Vladicescu (2012) διακρίνουν τα κριτήρια για τη λειτουργικότητα των μαθησιακών αντικειμένων σε δύο βασικές κατηγορίες: τα γενικά και τα ειδικά κριτήρια.

Στα γενικά κριτήρια συγκαταλέγονται:

- Το περιεχόμενο των μαθησιακών αντικειμένων.
- Προδιαγραφές φορητότητας.
- Διδακτικοί στόχοι.

- Προσβασιμότητα από απόμακρες τοποθεσίες.
- Διαδραστικότητα στη χρήση.
- Επαναχρησιμοποίηση.
- Ανθεκτικότητα σε πιθανές αλλαγές λογισμικού ή τεχνολογικές μεταβολές.
- Διαλειτουργικότητα σε σχέση με διάφορες χρησιμοποιούμενες πλατφόρμες και φυλλομετρητές.

Στα ειδικά κριτήρια συγκαταλέγονται:

- Στην ποιότητα του κειμένου, των εικόνων, των βίντεο, του ήχου.
- Στο κίνητρο που παρέχουν.
- Στη συσχέτιση με την καθημερινή ζωή.

Οι Sinclair et al., (2013) θεωρούν ως βασικό συστατικό ενός μαθησιακού αντικειμένου την επαναχρησιμοποίησή του και λαμβάνοντας αυτό το στοιχείο ως αφετηρία, καταλήγουν στις βασικές αρχές που απαιτείται να διακατέχεται κάθε μαθησιακό αντικείμενο.

- Ευρεσιμότητα (Discoverability): Αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο ένα μαθησιακό αντικείμενο, μπορεί να είναι εύκολα και ελεύθερα διαθέσιμο και εντοπίσιμο.
- Περιγραφική ορθότητα και καταλληλότητα (Suitability): Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τη χρήση των μεταδεδομένων (metadata). Ένα μαθησιακό αντικείμενο περιγράφεται με τα κατάλληλα μεταδεδομένα, τις μοναδικές πληροφορίες που το αφορούν, ώστε να μπορεί να αποθηκευτεί και να αναζητηθεί εύκολα σε ένα αποθετήριο, αλλά και να επαναχρησιμοποιηθεί.
- Επίπεδα διακριτότητας των στοιχείων ενός μαθησιακού αντικειμένου (Granularity): Αφορά στο βαθμό που ένα μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους συστατικά στοιχεία. Όσο το δυνατόν περισσότερο μπορεί να «αποδομηθεί» ένα μαθησιακό αντικείμενο σε επιμέρους μαθησιακά αντικείμενα, τόσο πιο εύκολη γίνεται η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησής του.
- Ποιότητα (Quality): Ακόμα κι όταν τα μαθησιακά αντικείμενα είναι κατάλληλα προσδιορισμένα και εύκολα προσβάσιμα, παραμένει το ερώτημα κατά πόσο «καλό» είναι το υλικό. Για να μπορεί ένα μαθησιακό αντικείμενο να είναι κατάλληλο για την υπολογιστική υποστήριξη της διδασκαλίας και να είναι επαναχρησιμοποιήσιμο, πρέπει να είναι «καλό» (“good”). Ωστόσο, η ποιότητα ενός μαθησιακού αντικειμένου είναι καθοριστική για την εύρυθμη λειτουργικότητά του, αλλά ταυτόχρονα δύσκολο να μετρηθεί.

Αποθετήρια μαθησιακών αντικειμένων

Τα μαθησιακά αντικείμενα είναι ελεύθερα διαθέσιμα σε όλους και υπόκεινται στην άδεια Creative Commons BY-NC-SA (Megalou et al., 2016). Η άδεια αυτή επιτρέπει στους άλλους να αναμειγνύουν, να τροποποιούν και να δημιουργούν πάνω σε ένα έργο,

κατά μη εμπορικό τρόπο, αρκεί να πιστώνουν για την αρχική δημιουργία και να υπαγάγουν τις νέες τους δημιουργίες υπό τους ίδιους όρους.

Η πρόσβαση στα μαθησιακά αντικείμενα είναι εφικτή μέσω ενός αποθετηρίου, το οποίο είτε διατηρεί τα αντικείμενα και τα μεταδεδομένα τους σε έναν κεντρικό διακομιστή είτε διατηρεί μόνο τα μεταδεδομένα των αντίστοιχων μαθησιακών αντικειμένων και παρέχει συνδέσμους για την πρόσβαση στα μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία είναι διαμοιρασμένα στο διαδίκτυο.

Τα αποθετήρια ιδρύθηκαν από τα μισά της δεκαετίας του 1990 και διακρίνονται για τον αριθμό τους, το μέγεθός τους και την πολυπλοκότητά τους (Vargo et al., 2003).

Σε παγκόσμια κλίμακα, τα πιο γνωστά αποθετήρια MA θεωρούνται τα εξής:

- CLOE: Cooperative Learning Object Exchange (<http://www.cleo.on.ca/en>). Δημιουργήθηκε συνεργατικά από δεκαεπτά πανεπιστήμια του Οντάριο. Το προκείμενο αποθετήριο επιχειρεί να προάγει ένα συλλογικό μοντέλο για την ανάπτυξη, τη χρήση και την επαναχρησιμοποίηση των μαθησιακών αντικειμένων. Όσοι εγγράφονται ως χρήστες στην πλατφόρμα μπορούν να αναπτύξουν, να χρησιμοποιήσουν και να επαναχρησιμοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους. Τα μαθησιακά αντικείμενα συγκεντρώνουν πόντους ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης τους.
- ARIADNE: Ευρωπαϊκή Κοινοπραξία Δεδομένων (<http://www.ariadne-eu.org/>). Το αποθετήριο ARIADNE είναι μια ευρωπαϊκή οργάνωση, η οποία αναπτύχθηκε προκειμένου να παρέχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε όλη την Ευρώπη, διευκολύνοντας τον διαμοιρασμό επαναχρησιμοποιήσιμων εκπαιδευτικών πηγών. Το υλικό της συλλογής περιέχει πόρους πολυεπίπεδης διαδρατικότητας σε αρκετές ευρωπαϊκές γλώσσες. Το συγκεκριμένο αποθετήριο διαθέτει τέσσερα επίπεδα πρόσβασης τα οποία περιλαμβάνουν από απλούς χρήστες έως και εγγεγραμμένα μέλη με ειδικές άδειες χρήσης.
- MERLOT: Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (<https://www.merlot.org/merlot/index.htm>). Διεθνές αποθετήριο και θεωρείται ως μια «ελεύθερη» (“free”) και «ανοιχτή» (“open”) πηγή σχεδιασμένη κυρίως για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους ανώτερης εκπαίδευσης (Lehman, 2007).
- DLNET: Digital Library Network for Engineering and Technology. Το DLNET περιλαμβάνει μια ψηφιακή βιβλιοθήκη των εθνικών επιστημών των Ηνωμένων Πολιτειών. Πρόκειται για ένα αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων, το οποίο παρέχει και σύστημα αξιολόγησης αυτών, σε δύο επίπεδα: από ειδικούς (expert peers) και από τους χρήστες (public review by users) (Nesbit et al., 2005).

Στην Ελληνική πραγματικότητα υπάρχει το «Φωτόδεντρο», που αποτελεί τον Εθνικό Συσσωρευτή Ψηφιακού Υλικού και το οποίο σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε για να φιλοξενεί, να οργανώνει και να διανέμει Ανοιχτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους που

αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εμφανίστηκε στο διαδίκτυο τον Μάρτιο του 2012. Αποτελεί κεντρική e-υπηρεσία του ΥΠΑΙΘ για την οργάνωση και τη διάθεση του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου, είναι ανοιχτό και ελεύθερα προσβάσιμο σε όλους, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς καθώς και σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Στον Εθνικό Συσσωρευτή Ψηφιακού Υλικού «Φωτόδεντρο» η αναζήτηση υλικού μπορεί να γίνει είτε από την κεντρική σελίδα (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>) όπου παρέχεται πρόσβαση σε όλα τα επιμέρους αποθετήρια, είτε από κάθε αποθετήριο ξεχωριστά: Μαθησιακά αντικείμενα (<http://photodentro.edu.gr/lor/>), Εκπαιδευτικά βίντεο (<http://photodentro.edu.gr/video/>), Εκπαιδευτικό λογισμικό (<http://photodentro.edu.gr/edusoft/>), e-yliko χρηστών (<http://photodentro.edu.gr/ugc/>), Πολιτισμός (<http://photodentro.edu.gr/cultural/>), Πλατφόρμα Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων του Ι.Ε.Π. (<http://aesop.iep.edu.gr/>).

Μοντέλα αξιολόγησης μαθησιακών αντικειμένων

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια συνεχή αύξηση των μαθησιακών αντικειμένων, ως προς τον αριθμό τους, την ποικιλομορφία του σχεδιασμού τους και την πολλαπλότητα των δημιουργών τους. Η κατάσταση αυτή έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον για τον τρόπο αξιολόγησης τους και τα κριτήρια της ποιότητας και της χρησιμότητάς τους (Haughey & Muirhead, 2005). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα από αυτά:

LORI (Learning Object Review Instrument): Το Learning Object Review Instrument (LORI) χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας των μαθησιακών αντικειμένων. Η προσέγγιση αυτή, χρησιμοποιεί τα ακόλουθα εννέα κριτήρια για την εξέταση των μαθησιακών αντικειμένων (Nesbit, Belfer & Leacock, 2004):

- Ποιότητα Περιεχομένου: Πιστότητα, ακρίβεια, χωρίς έμφαση στα κύρια σημεία και τις σημαντικές ιδέες, κατάλληλο επίπεδο λεπτομέρειας
- Ευθυγράμμιση Μαθησιακών Στόχων: Ευθυγράμμιση μεταξύ μαθησιακών στόχων, δραστηριοτήτων, αξιολογήσεων, χαρακτηριστικών του μαθητή
- Σχόλια και προσαρμογή: Προσαρμοστική ανατροφοδότηση που δίνεται για διαφορετική απάντηση μαθητή ή διαφορετικό μοντέλο μαθητή
- Κίνητρο: Δυνατότητα να παρακινήσει το ενδιαφέρον ενός μη προσδιορισμένου πληθυσμού των μαθητών
- Παρουσίαση - Σχεδιασμός: Σχεδιασμός οπτικής και ακουστικής πληροφορίας για τη ενίσχυση της μάθησης και αποτελεσματική νοητική επεξεργασία
- Ευχρηστία Αλληλεπίδρασης: Ευκολία πλοήγησης, προβλεψιμότητα διεπαφής, ποιότητα παρεχόμενης βοήθειας
- Προσβασιμότητα: Πρόβλεψη για άτομα με ειδικές ανάγκες
- Επαναχρησιμοποίηση: Δυνατότητα χρήσης σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια και με μαθητές από διαφορετικά επίπεδα
- Συμμόρφωση με τα πρότυπα: Η τήρηση διεθνών προτύπων και προδιαγραφών

Το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί κριτική. Οι Kay και Knaack (2009), υποστηρίζουν ότι το εργαλείο αυτό είναι κατάλληλο για την αξιολόγηση των μαθησιακών αντικειμένων στην φάση ανάπτυξης και σχεδιασμού. Οι Daniel και Mohan (2004) συμπληρώνουν ότι το εργαλείο αυτό δεν εξετάζει στα μαθησιακά αντικείμενα αν μπορούν να προωθήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching): Το αποθετήριο MERLOT προτείνει τρία κριτήρια για την αξιολόγηση της χρησιμότητας ενός μαθησιακού αντικειμένου:

- Ποιότητα περιεχομένου: Αξιολογείται η εγκυρότητα και την εκπαιδευτική αξία του περιεχομένου του μαθησιακού αντικειμένου, ελέγχοντας τον βαθμό συνάφειας με το πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, το βαθμό δυσκολίας να διδαχθεί και αν αποτελεί προαπαιτούμενο για την κατανόηση εννοιών ανώτερου επιπέδου.
- Πιθανή αποτελεσματικότητα, ως εργαλείο διδασκαλίας-μάθησης: Αποτυπώνεται η εκτίμηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική χρήση του μαθησιακού αντικειμένου καθώς και μια συστηματική αξιολόγηση των πιθανών μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Ευκολία χρήσης: Εξετάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως προς την ευχρηστία των μαθησιακών αντικειμένων.

Και αυτό το μοντέλο έχει δεχθεί κριτική. Συγκεκριμένα, ο Cochrane (2005), χρησιμοποίησε αυτό το εργαλείο και διαπίστωσε ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης από ομότιμους κριτές, όπως αυτή του MERLOT, είναι προβληματικές. Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι απαιτείται αρκετός χρόνος αναμονής μέχρι οι αξιολογητές να στείλουν τις αξιολογήσεις. Αυτή η χρονική καθυστέρηση περιόρισε τον αριθμό των μαθησιακών αντικειμένων που μπορούσε να αξιολογήσει ο Cochrane (2005) κατά τη διάρκεια του έργου του. Οι Haughey και Muirhead (2005) συμπληρώνουν ότι το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε κυρίως για την αξιολόγηση μαθησιακών αντικειμένων που δημιουργήθηκαν για δευτεροβάθμια εκπαίδευση και άνω.

LOES (Learning Object Evaluation Instrument): Οι Kay και Knaack (2009) προτείνουν αυτό το μοντέλο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς είναι κατάλληλο για χρήση στη φάση σχεδιασμού και ανάπτυξης των μαθησιακών αντικειμένων, αλλά και ως τελικό εργαλείο αξιολόγησης αυτών. Χρησιμοποιείται συνήθως σε συνδυασμό με τεστ προελέγχου και μεταελέγχου, ώστε να εξασφαλιστεί πληρέστερη εικόνα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών αντικειμένων. Θεωρείται κατάλληλο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών αντικειμένων και για χρήση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό προτείνει τρία κριτήρια για την αξιολόγηση ενός μαθησιακού αντικειμένου:

- 1) Μάθηση (Learning): Εξετάζει την άποψη των μαθητών για το αν έμαθαν με τη χρήση των ΜΑ. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται ερωτήματα που αφορούν τη

διαδραστικότητα, την ποιοτική ανατροφοδότηση, την οπτική καθοδήγηση και την αντίληψη των νέων εννοιών

- 2) Ποιότητα ή Διδακτικός Σχεδιασμός (Quality or Instructional Design): Αναφέρεται σε τεχνικά θέματα σχεδιασμού, όπως την παρεχόμενη βοήθεια, τις οδηγίες, την ευχρηστία και την οργάνωση τους
- 3) Εμπλοκή (Engagement): Εξετάζει το βαθμό στον οποίο ένα ΜΑ εμπλέκει τους μαθητές. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται ερωτήματα που αφορούν το θέμα των ΜΑ, τα κίνητρα για μάθηση που προσφέρουν, την προθυμία των μαθητών να τα επαναχρησιμοποιήσουν και τη δυνατότητα των ΜΑ να κάνουν τη μάθηση διασκεδαστική.

WBLT – S (Web Based Learning Tool Evaluation Scale for Students): Ο σκοπός είναι να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του μαθησιακού αντικειμένου, στο πλαίσιο της τάξης, από την οπτική του μαθητή. Το μοντέλο αυτό αποτελεί βελτίωση μιας προηγούμενης μεθόδου, της LOES – S. Το αξιοσημείωτο του μοντέλου, είναι πως οι μαθητές μπορούν να σχολιάσουν την εμπειρία τους από τη χρήση του μαθησιακού αντικειμένου. Το μοντέλο αυτό συμπεριλαμβάνει τρία κριτήρια: μάθηση (learning), σχεδιασμό (design) και εμπλοκή (engagement). Τα ερωτήματα αυτών των κριτηρίων βαθμολογούνται με τη χρήση μιας επταβάθμιας κλίμακας. Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές μπορούν να αφήσουν και σχόλια σχετικά με το κάθε μαθησιακό αντικείμενο. Χρησιμοποιείται κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και θεωρείται αρκετά αξιόπιστο και έγκυρο μοντέλο.

WBLT – T (Web Based Learning Tool Evaluation Scale for Teachers): Αξιολογεί το μαθησιακό αντικείμενο μετά από τη χρήση του στη διδακτική πράξη, αλλά αυτή τη φορά από την οπτική του εκπαιδευτικού. Αποτελεί βελτιωμένη εκδοχή του μοντέλου LOES – T. Τα κριτήρια αυτού του μοντέλου είναι ίδια με του προηγούμενου, οπότε οι εκπαιδευτικοί τα βαθμολογούν με την επταβάθμια κλίμακα, ενώ και σε αυτή την περίπτωση μπορούν να προσθέτουν και τα δικά τους σχόλια (Gordillo et al., 2014).

LOEM (Learning Object Evaluation Metric): Οι Robin Kay & Liesel Knaack (2008) προτείνουν για την αξιολόγηση των μαθησιακών αντικειμένων το μοντέλο LOEM, το οποίο βασίζεται σε μια εμπεριστατωμένη βιβλιογραφική μελέτη σχετικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και ορισμένα μοντέλα αξιολόγησης που είχαν χρησιμοποιηθεί τα προηγούμενα χρόνια (Cochrane, 2004; Haughey & Muirhead, 2005). Οι Robin Kay & Liesel Knaack, κατέληξαν σε πέντε βασικά κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση ενός μαθησιακού αντικειμένου:

- Διαδραστικότητα (interactivity): Ένα μαθησιακό αντικείμενο είναι απαραίτητο να προωθεί εποικοδομητικές δραστηριότητες, να παρέχει στον χρήστη επαρκή έλεγχο του αντικειμένου και ένα υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης.
- Σχεδιασμός (design): Αναφέρεται στη διάταξη των σελίδων, την ποιότητα των γραφικών, τους τίτλους πλοήγησης και την αναγνωσιμότητα του κειμένου.

- Εμπλοκή (engagement): Περιλαμβάνει το επίπεδο δυσκολίας, το θέμα, την ανατροφοδότηση, τη συγκέντρωση των πολυμεσικών στοιχείων.
- Ευχρηστία (usability): Η ευκολία στη χρήση, οι ξεκάθαρες οδηγίες και η πλοήγηση.
- Περιεχόμενο (content): Εξετάζεται η ακεραιότητα και η συνολική ορθότητα του υλικού. Αυτό το κριτήριο δεν συγκαταλέχθηκε στην τελική έκδοση του μοντέλου καθώς θεωρήθηκε δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν επιλέξει μαθησιακό αντικείμενο το οποίο θα σχετίζεται άμεσα με το εκάστοτε μάθημα (Robin Kay & Liesel Knaack (2008).

Μετά την αρχική έκδοση του LOEM οι (Cordillo et al., 2014) κατέληξαν σε δεκαεπτά (17) κριτήρια τα οποία βαθμολογούνται με χρήση τριβάθμιας κλίμακας (3,2,1), χωρίς τη δυνατότητα βαθμολόγησης με 0, παρέχοντας ποσοτικές εκτιμήσεις. Ο σκοπός του LOEM είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν την παιδαγωγική επιρροή των ΤΠΕ στις τάξεις τους, προσφέροντας σωστή καθοδήγηση, αναφορικά με την επιλογή του κατάλληλου μαθησιακού αντικειμένου (Kay & Knaack, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albeanu, G., & Vladicescu, F. (2012). Recent Soft Computnig Approaches in Digital Learning Object Evaluation. *The 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, (σσ. 16-21). Romania.
- Cochrane, T. (2005). Interactive QuickTime: Developing and Evaluating Multimedia Learning Objects to Enhance Both Face-To-Face and Distance E-Learning Environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 1(1), 33-54.
- Cochrane, T. (2004). Interactive QuickTime: Developing and evaluating multimedia learning objects to enhance both face-to-face and distance elearning environments. Στο R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas Dwyer, & R. Phillips (Επιμ.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, (σσ. 201-211). Perth.
- Daniel, B. K., & Mohan, P. (2004). *A model for evaluating learning objects*. Paper presented at the Advanced Learning Technologies, 2004. Proceedings. IEEE International Conference on.
- De Salas, K., & Ellis, L. (2006). The Development and Implementation of Learning Objects in a Higher Education Setting. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), 1-22.
- Dorca, F. A., Carvalho, V. C., Mendes, M. M., Araujo, R. D., Ferreira, H. N., & Cattellan, R. G. (2017). An approach for automatic and dynamic analysis of learning

- objects repositories through ontologies and data mining techniques for supporting personalized recommendation of content in adaptive and intelligent educational systems. *17th International Conference on Advanced Learning Technologies* (σσ. 514-516). Timisoara, Romania: IEEE.
- Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2014). A flexible open source web platform to facilitate Learning Object Evaluation. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (σσ. 1-8). Madrid, Spain: IEEE.
- Haughey, M., & Muirhead, B. (2005). Evaluating learning objects for schools. *E-Journal of Instructional Sciences and Technology*, 8(1), 229-254.
- Kay, R., & Knaack, L. (2008). A multi - component model for assessing learning objects: The learning object evaluation metric (LOEM). *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5), 574-591.
- Kay, R. H., & Knaack, L. (2009). Analysing the Effectiveness of Learning Objects for Secondary School Science Classrooms. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(1), 113-135.
- Megalou, E., Gkamas, V., Papadimitriou, S., Paraskevas, M., & Kaklamanis, C. (2016). Open Educational Practices: Motivating Teachers to Use and Reuse Open Educational Resources. *END 2016 International Conference on Education and New Developments*. Ljubljana, Slovenia.
- Nesbit, J. C., Belfer, K., & Leacock T. L. (2004) LORI 1.5: Learning Object Review Instrument.
- Nesbit, J. C., Li, J. Z., & Leacock, T. L. (2005, January). Web-Based Tools for Collaborative Evaluation of Learning Resources. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 3(5), 102-112.
- Polsani, P. R. (2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Education*, 3(4), 10.
- Rehak, D., & Mason, R. (2003). Keeping the Learning in Learning Objects. Στο A. Littlejohn (Επιμ.), *Reusing Online Resources: A Sustainable Approach to E-Learning* (pp. 20-34). London and Sterling, VA: Kogan Page.
- Sicilia, M. A., & Garcia, E. (2003). On the Concepts of Usability and Reusability of Learning Objects. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2).

- Sinclair, J., Joy, M., Yin-Kim Yau, J., & Hagan, S. (2013). A Practice-Oriented Review of Learning Objects. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 6(2), 177-192.
- Sosteric, M., & Hesemeier, S. (2002). When is a Learning Object not an Object: A first step towards a theory of learning objects. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2).
- Vargo, J., Nesbit, J., Belfer, K., & Archambault, A. (2003). Learning Object Evaluation: Computer -Mediated Collaboration and Inter-Rater Reliability. *International Journal of Computers and Applications*, 25(3), 198-205.
- Wiley, D. A. (2000). Connecting Learning Objects to Instructional Design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. Στο D. A. Wiley (Επιμ.), *The Instructional Use of Learning Objects* (p. 298). Bloomington, IN: Association for Educational Communication and Technology.
- Wiley, D. (2002). *The Instructional Use of Learning Objects*, ανακτήθηκε την 09.01.2021 από <https://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf>

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών

Μακρυσοπούλου Σταματική, M.Sc. – M.A., Νίκου Χρυσούλα, M.A.

Περίληψη

Η ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών μπορεί να δημιουργήσει πολλά ερωτηματικά στους/στις εκπαιδευτικούς. Το πώς αντιδρούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος απέναντι στα χαρισματικά παιδιά εξαρτάται κυρίως από τις απόψεις τους σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα. Στην έρευνα αυτή διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2019 μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2020. Περιελάμβανε 9 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, οι οποίοι ρωτήθηκαν με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων, με τη μέθοδο της Grounded Theory, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών διαμορφώνεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές/τριες, απόψεις εκπαιδευτικών, ψυχική ανθεκτικότητα

Views of primary school teachers on the mental resilience of gifted children

Makrysopoulou Stamatiki, M.Sc. – M.A., Nikou Chrysoula, M.A.

Abstract

The mental resilience of gifted children can raise many questions for teachers. Their reactions to gifted children, during the lesson, depends mainly on their views on childrens' mental resilience. This research explores the views of primary school teachers on the mental resilience of gifted children. The research was conducted from November 2019 to September 2020. It included nine primary school teachers, who were interviewed using the semi-structured interview method. After analyzing the interviews, using the Grounded Theory method, it seems that teachers believe that the mental resilience of gifted children is shaped by endogenous and exogenous factors.

KeyWords: gifted children, teachers' views, mental resilience

Εισαγωγή

Χαρισματικότητα και χαρακτηριστικά

Η χαρισματικότητα έχει δεχθεί πολλούς ορισμούς κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, που μελετάται συστηματικά. Οι Heller & Hany (2004) και Τσιάμης (2006) θεωρούν ότι είναι η δυνατότητα ενός ατόμου να παρουσιάσει εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή σε περισσότερους τομείς. Ο Ματσαγγούρας (2008), αναφέρεται στη

χαρισματικότητα ως κατηγοριοποίηση για μαθητές/τριες που έχουν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης από τον μέσο όρο. Η Καργιώτη (2011) πιστεύει ότι η χαρισματικότητα είναι μία κατάσταση η οποία είναι δύσκολο να εντοπισθεί και να καθορισθεί, αν δεν υπάρχει η κατάλληλη εμπειρία και παρατήρηση. Η Αντωνίου (2008) ισχυρίζεται ότι η χαρισματικότητα είναι μία ασύγχρονη της γνωστικής-πνευματικής, βιολογικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ακριβής και ολοκληρωμένος ορισμός για τον όρο αυτό.

Πολυδιάστατα είναι και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη χαρισματικότητα. Ο Renzulli (2003) αναφέρει ότι τα χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν υψηλές επιδόσεις σε τρεις τομείς: νόηση, δημιουργικότητα και κίνητρα για επίτευξη στόχων. Ο Feldhusen (2005) ισχυρίζεται ότι η διαφορά ενός χαρισματικού παιδιού με ένα μη χαρισματικό παιδί βρίσκεται στη συνύπαρξη πολλών χαρακτηριστικών και διαφορετικών ενδιαφερόντων, αλλά και στην ένταση με την οποία αυτά εμφανίζονται.

Οι Παπαδημητρίου και Παπαγιάννη (2017: 986) ισχυρίζονται ότι η διάκριση ενός απλώς ταλαντούχου με ένα χαρισματικό παιδί είναι δύσκολη, καθώς η διαφορά έγκειται στο ότι το ταλαντούχο παιδί παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις σε έναν μόνο τομέα, ενώ το χαρισματικό παιδί σε πολλούς τομείς. Επιπλέον, οι ίδιες (2017: 986) αναφέρουν ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν σαν στόχο διαρκώς την επιτυχία και δεν μένουν σε κάτι λιγότερο από το άριστο. Εξαιτίας της αυστηρής αυτοκριτικής, οι Παππά, Νάνου και Σάλμοντ (2019: 1051) πιστεύουν ότι τα χαρισματικά παιδιά δείχνουν ισχυρογνώμονα και αλαζονικά, με ξεσπάσματα θυμού ή υπερευαισθησίας.

Άλλο χαρακτηριστικό που αποδίδεται στα χαρισματικά παιδιά είναι η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα επικοινωνιακά σήματα, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, κάτι που εντείνει την τάση τους για αυτοκριτική και τελειομανία και μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Μανωλάκος, 2009), αλλά και σε κοινωνική απομόνωση (Freeman, 1983: 482). Ακόμη, τα χαρισματικά παιδιά δυσκολεύονται να ταιριάξουν στις παρέες των συνομηλίκων τους γιατί δεν είναι στο ίδιο λεκτικό επίπεδο, αλλά δυσκολεύονται να ταιριάξουν και σε παρέες μεγαλύτερων παιδιών γιατί δεν είναι στο ίδιο σωματικό επίπεδο (Roedell, 1985: 10). Αυτό ισχυρίζεται πολύ νωρίτερα και η Hollingworth (1931, στον Silverman, 1997: 43), όπου αναφέρει την ασύγχρονη ανάπτυξη ως νοητική ενήλικα και συναισθηματική ανήλικα. Κάτι τέτοιο μπορεί να δημιουργήσει μεγάλη σύγχυση στα παιδιά αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, γιατί είναι σε θέση να αντιληφθούν προβλήματα αλλά δεν είναι σε θέση να τα διαχειριστούν και να τα αντιμετωπίσουν (Peterson, 2009).

Συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη χαρισματικών

Ο Goleman (2005) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία ικανότητα, οποιουδήποτε ατόμου, να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να τα διαχειρίζεται, καθώς και να έχει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση σχετικά με τα συναισθήματα των άλλων. Ο Albrecht (2006) ορίζει την κοινωνική νοημοσύνη ως μία ικανότητα, οποιουδήποτε ατόμου, να δημιουργεί καλές και αποδοτικές σχέσεις (προσωπικές, συνεργασίας,

εργασιακές κ.λπ.) με τους/τις άλλους/ες. Οπότε, η συναισθηματική και η κοινωνική νοημοσύνη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σχετίζονται άμεσα. Χωρίς την πρώτη δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει σωστές και αποδοτικές σχέσεις με τους/τις άλλους/ες και χωρίς τη δεύτερη, η ενσυναίσθηση δεν έχει και ιδιαίτερη σημασία.

Ψυχική ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η τάση ενός ατόμου να διαχειρίζεται και να ξεπερνά την επίδραση μίας σημαντικής δοκιμασίας στη ζωή του (Van Schroyen Lantman, 2017). Αυτό οφείλεται στη γενικότερη ταυτότητα του ατόμου και στις ψυχικές του άμυνες. Επίσης, μπορεί να είναι η ικανότητα ενός ατόμου να κάνει τις σωστές συμπεριφορικές επιλογές ανεξάρτητα από τις αντιξοότητες (προσδοκίες, περιβάλλον, επιτυχίες-αποτυχίες) ή το άγχος (ανασφάλειες-φόβοι) (Dole, 2000; Reis, Colbert, & Hébert, 2004). Το ίδιο ισχύει και για τα χαρισματικά παιδιά, ακόμα και για εκείνα που είναι πιο κλειστοί χαρακτήρες και λιγότερο εκφραστικά. Τα χαρισματικά παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα, εκτός από την πιο εξελιγμένη νοητική τους ικανότητα, φαίνεται να έχουν εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αναπτυγμένα αρκετά, ώστε να είναι πιο ανθεκτικά από τα υπόλοιπα παιδιά (Mueller, 2009). Εμφανίζονται, δηλαδή, να έχουν υψηλότερη συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν πιο εύκολα τα συναισθήματα που βιώνουν. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά εκείνα που βοηθούν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των χαρισματικών παιδιών είναι και το χιούμορ, κυρίως σαν ένας τρόπος επιβεβαίωσης (Μητσοπούλου & Αντωνίου, 2016).

Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα χαρισματικά παιδιά

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συνώνυμους τους όρους: χαρισματικός, ταλαντούχος, δημιουργικός και ευφυής, κάτι που δεν είναι σωστό (Φουστάνη & Ασλάνη, 2018: 1187). Επίσης, θεωρούν ότι η χαρισματικότητα οφείλεται είτε σε ενδογενείς παράγοντες (γονίδια) είτε σε εξωγενείς παράγοντες (περιβάλλον), ενώ πλέον γνωρίζουμε ότι οφείλεται σε συνδυασμό και των δύο (Φουστάνη & Ασλάνη, 2018: 1188). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να εντοπίσουν ένα χαρισματικό παιδί (Ζάχαρη, Ζερκούλη & Κουμέντος, 2018: 280), κάτι που έχει αποδειχθεί αμφιλεγόμενο (Balchin, 2007; Σταυριανουδάκη & Ρακιντζή, 2017: 1185).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι σίγουροι ότι η χαρισματικότητα συνυπάρχει με την υψηλή και επαρκή συναισθηματικο-κοινωνική νοημοσύνη (Ζάχαρη, Ζερκούλη & Κουμέντος, 2018: 280). Διαφωνούν, όμως, με την πολιτική που ακολουθείται σε χώρες του εξωτερικού: οι χαρισματικοί να υπερπηδούν τάξεις και να παρακολουθούν εκείνες των μεγαλύτερων παιδιών. Όμως, θεωρούν ότι το καλύτερο είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Σταυριανουδάκη & Ρακιντζή, 2017: 1184; Μείντση, 2016: 100). Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι υπάρχουν διεθνείς έρευνες που αποδεικνύουν ότι η παρακολούθηση αποκλειστικά διαφοροποιημένου προγράμματος δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη συναισθηματικο-κοινωνική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών, αλλά

προτείνεται ένας συνδυασμός γενικής και διαφοροποιημένης εκπαίδευσης (Schwean et al., 2006; Shi, Li & Zang, 2008).

Στην έρευνα της Μεϊντάση (2016), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν ταυτίζουν την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση με τη χαρισματικότητα. Για την ακρίβεια, θεωρούν ότι πολλά παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να είναι χαρισματικά. Αυτό έρχεται σε έντονη αντίθεση με την έρευνα του Λεπτοκαρίδη (2011), όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά θα πετύχουν σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα κι αν βρεθούν. Στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με την άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά προέρχονται από εύπορες οικογένειες. Όμως, θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν μία μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα από τον μέσο όρο, οπότε μπορούν να επιλύσουν με αρκετή ανεξαρτησία τα θέματα που τα προβληματίζουν. Αυτό συνδέεται άμεσα με την άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν χρειάζονται ιδιαίτερα τη βοήθειά μας (Λόξα, 2004: 45).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός – Στόχοι

Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών μαθητών/τριών.

Οι επιμέρους στόχοι ήταν, πρώτον, η αναζήτηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και, δεύτερον, η εξέταση των λόγων για τους οποίους έχουν τις συγκεκριμένες απόψεις.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους διαμορφώθηκαν τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αυτής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών;
- Ποια χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών λαμβάνουν υπ' όψη τους οι εκπαιδευτικοί και διαμορφώνουν τις απόψεις τους για την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών αυτών;

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας Λακωνίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέχθηκαν καθώς στις τάξεις τους είχαν έναν/μία διαγνωσμένο/η (από τα ΚΕΣΥ) μαθητή/τρια. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα: 2 στη Δ' τάξη, 3 στην Ε' τάξη και 4 στη Στ' τάξη.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Κρίθηκε ότι η πιο κατάλληλη μορφή έρευνας είναι η ποιοτική, που μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πραγματικές και όχι τεχνητές συνθήκες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, η ποιοτική έρευνα παρέχει το σημαντικό πλεονέκτημα της πρόσβασης στη μελέτη της συμπεριφοράς των ανθρώπων αλλά και στον τρόπο που βιώνουν οι άνθρωποι τα γεγονότα (Willig, 2001).

Με σκοπό την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής και για την πληρέστερη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, που επιτρέπει στους/στις ερευνητές/τριες να διερευνούν τις εσωτερικές οπτικές των συνεντευξιαζόμενων (Μάγος, 2005: 8). Επίσης, η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζεται ως ο καταλληλότερος τρόπος για μία επιτυχή συνομιλία, για την οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης και την εκμαίευση πραγματικών απόψεων (Woods, 1991). Τέλος, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει ευελιξία στις κινήσεις των ερευνητών/τριών (Κυριαζή, 2001).

Για την ανάλυση της ημιδομημένης συνέντευξης εφαρμόστηκε το μοντέλο της ανοιχτής κωδικοποίησης και θεματικής ανάλυσης (Grounded Theory), καθώς η κωδικοποίηση (ανοιχτή, κατά άξονες, επιλεκτική) επιτρέπει καλύτερη οργάνωση και κατασκευή θεωρίας (Williams & Moser, 2019). Θεωρείται ότι η συνεχής αλληλεπίδραση ερευνητών/τριών και δεδομένων, αποφέρει πληρέστερα και ουσιαστικότερα συμπεράσματα (Charmaz, 2008).

Αποτελέσματα

Αρχικά, οι 8 από τους 9 εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν ότι δεν θεωρούν την ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών πιο αναπτυγμένη από των άλλων παιδιών της ηλικίας τους. Στις ερωτήσεις σχετικά με το γιατί πιστεύουν κάτι τέτοιο, απάντησαν αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινότητά τους με τα παιδιά αυτά: π.χ. *«Οι αντιδράσεις της στις προσβολές των άλλων παιδιών είναι ίδιες με των άλλων παιδιών. Παιδί είναι κι αυτό άλλωστε.»* ή *«Περίμενα ότι θα αντιμετώπιζε την κατάσταση πιο ψύχραιμα, αλλά αντίθετα αγχώθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά.»*

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων, ώστε να βρεθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν την παραπάνω άποψη, εντοπίστηκαν 13 κώδικες (ανοιχτή κωδικοποίηση): π.χ. *«Ναι, δεν εκφράζονται τόσο και ούτε μιλούν γι' αυτά που σκέφτονται, δεν είναι αυθόρμητα (κλειστός χαρακτήρας)»* ή *«Όχι, προσπαθούν σκληρά να αποδείξουν ότι μπορούν (επιβεβαίωση) και να αποδείξουν ότι τους αξίζει ο τίτλος του χαρισματικού και του έξυπνου (ταυτότητα).»*

Στη συνέχεια, αυτοί οι κώδικες κατηγοριοποιήθηκαν σε 2 άξονες: χαρακτήρας και κοινωνία (κωδικοποίηση κατά άξονα): π.χ. *«Όχι, πληγώνονται περισσότερο, γιατί έχουν συνηθίσει να είναι πρώτοι (ανασφάλεια → χαρακτήρας).»* ή *«Ναι, το τι έχει συνηθίσει*

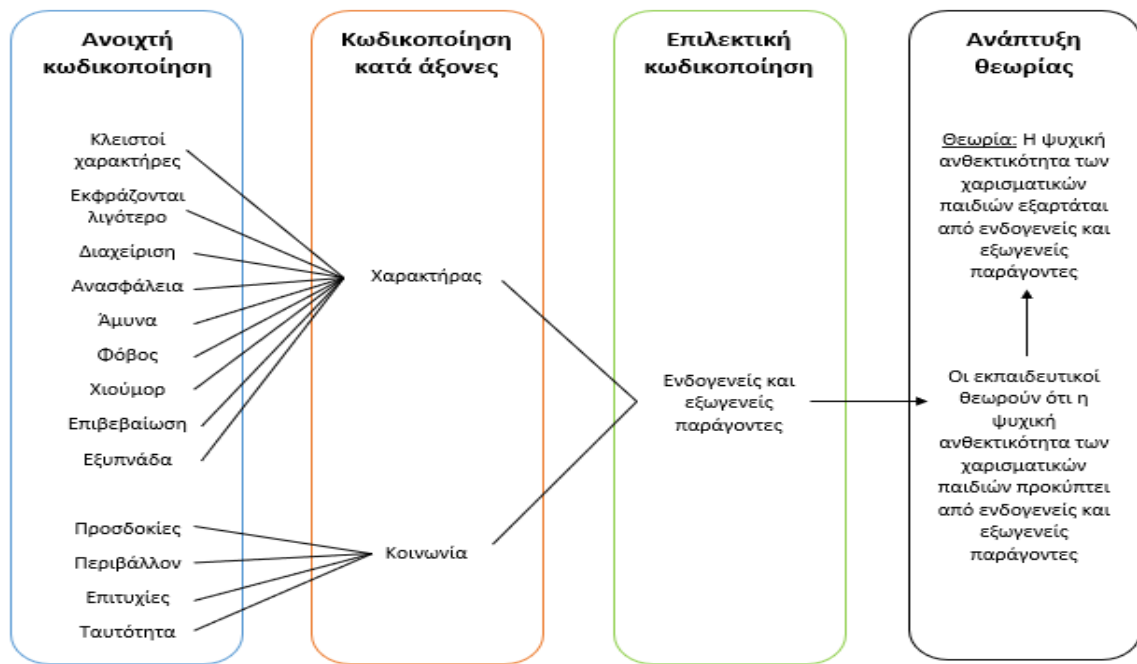
να περιμένει το οικείο τους περιβάλλον από αυτά είναι πολύ σημαντικό (προσδοκίες → κοινωνία).».

Οι 2 αυτοί άξονες δημιούργησαν δύο πιο γενικές έννοιες: ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, που τους συμπεριλαμβάνουν (επιλεκτική κωδικοποίηση): π.χ. «Ναι, θέλουν να δείχνουν ότι είναι αστεία (χιούμορ → χαρακτήρας → ενδογενής), γιατί είναι ένας τρόπος να προσεγγίσουν τους άλλους, να τους προσελκύσουν, να τους κρατήσουν δίπλα τους, ίσως γιατί γνωρίζουν ότι σε αυτό τα πηγαίνουν πολύ καλά (ταυτότητα → κοινωνία → εξωγενής ή/και ανασφάλεια → χαρακτήρας → ενδογενής).».

Οι 6 από τους/τις 9 εκπαιδευτικούς ισχυρίστηκαν ότι η πιο γρήγορη νοητική ανάπτυξη δεν σημαίνει και πιο γρήγορη συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη: π.χ. «Τον παρατηρώ και οι αντιδράσεις του δεν είναι διαφορετικές από τα άλλα παιδιά. Μοιάζει να αντιδρά το ίδιο όταν τον προσβάλλουν ή να παραμένει την ίδια ώρα στενοχωρημένος ή θυμωμένος με κάτι (διαχείριση → χαρακτήρας → ενδογενής). Πώς να το πω; Είναι το ίδιο εκτεθειμένα.».

Οι 7 από τους/τις 9 συμφώνησαν ότι το να έχεις υψηλότερη νοητική ικανότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους σου, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μπορείς να αναγνωρίσεις τα συναισθήματά σου καλύτερα από τους συνομηλίκους σου: π.χ. «Όχι. Και μάλιστα όταν τον ρώτησα γιατί θέλει να χτυπήσει τον Μανώλη μου είπε ότι ο Μανώλης έχει φάτσα για φάπες. Δεν ήξερε αν νιώθει θυμό ή ζήλεια ή ντροπή για την προσβολή που είχε δεχτεί. Περίμενα να μου πει ότι ο Μανώλης τον εκνεύρισε ή τον στενοχώρησε (διαχείριση και κλειστοί χαρακτήρες → χαρακτήρας → ενδογενής).».

Οι 6 από τους/τις 9 εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά επιζητούν την επιβεβαίωση σε όλες τους τις πράξεις. Τη ζητούν τόσο πολύ που η απογοήτευση, αν δεν επιτευχθεί η επιβεβαίωση, μπορεί να προκαλέσει αρκετά συναισθηματικά ξεσπάσματα: π.χ. «Ναι. Όταν μία συμμαθήτριά του είπε ότι δεν μπορεί με τίποτα να λύσει αυτό το πρόβλημα γιατί είναι για μεγαλύτερη τάξη, άρχισε να λύνει το πρόβλημα. Όμως δεν είχε τις γνώσεις για να το λύσει (επιτυχίες → κοινωνία → εξωγενής). Οπότε, μετά πέταξε το μολύβι του κάτω και έμεινε πειστωμένος για το υπόλοιπο της ώρας (διαχείριση και ανασφάλεια → χαρακτήρας → ενδογενής).».



Εικόνα 1: Σχηματοποίηση της κωδικοποίησης

Συμπεράσματα

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, εξάγεται η θεωρία σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις απόψεις τους για την ψυχική ανθεκτικότητα των χαρισματικών παιδιών: οι απόψεις τους επηρεάζονται από την πεποίθηση ότι τα χαρισματικά παιδιά διαμορφώνουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα με βάση ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Γι' αυτόν τον λόγο, δεν θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά υπερτερούν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Για να συνέβαινε κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να μεγαλώνουν σε ένα ιδανικό περιβάλλον για τη νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

Από τα αποτελέσματα μπορούμε, επίσης, να εξάγουμε σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συμφωνούν με τις/τους Ζάχαρη, Ζερκούλη και Κουμέντο (2018) ότι η χαρισματικότητα συνυπάρχει με την υψηλή συναισθηματικο-κοινωνική νοημοσύνη, ούτε με την άποψη της Λόξα (2004) ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν χρειάζονται τη βοήθειά μας, καθώς είναι πιο αυτόνομα συναισθηματικά. Δεύτερον, όπως φαίνεται, δεν συμφωνούν με τους Mueller (2009) και Λεπτοκαρίδη (2011) ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν ψυχική ανθεκτικότητα σε υψηλότερα επίπεδα, ώστε να ξεπερνούν τις δοκιμασίες πιο σύντομα από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Τρίτον, διαφωνούν με την άποψη του Goleman (2005) ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους πιο εύκολα από τα υπόλοιπα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι υπάρχει ασυγχρονία γνωστικής-πνευματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Αντωνίου, 2008; Hollingworth, 1931 στον Silverman, 1997: 43). Συμφωνούν δηλαδή με τον Peterson (2009) ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι σε θέση να

διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν προβλήματα. Ακόμη, συμφωνούν με τους Kitano & Lewis (2005) ότι η υψηλή νοημοσύνη δεν σημαίνει απαραίτητα και ψυχική ανθεκτικότητα. Γενικεύοντας, με βάση τις απαντήσεις τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμφωνούν με τις Παπαδημητρίου και Παπαγιάννη (2017) ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν σαν στόχο την επιτυχία, που θα τους φέρει την επιβεβαίωση και ότι, όταν δεν έρχεται αυτή, τότε υπάρχουν ξεσπάσματα θυμού εξαιτίας της αυστηρής αυτοκριτικής (Παππά, Νάνου & Σάλμοντ, 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Albrecht, K. (2006). Social intelligence. *Leadership Excellence*, 23(11), 17-18.
- Balchin, R. (2007). Commission on Special Needs in Education. The Second Report. *Conservative Party*.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory. In: Holstein JA, Gubrium JF, eds. *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press, 397-412.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-96.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of giftedness*, 2, 64-79.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of child psychology and psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Heller, K. A., & Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper review*, 27(4), 200-205.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and non-gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120.

- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. *Handbook of gifted education*, 3, 75-87.
- Roedell, W. C. (1985). Developing social competence in gifted preschool children. *Remedial and special Education*, 6(4), 6-11.
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), pp-30.
- Shi, J., Li, Y., & Zhang, X. (2008). Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 481-499.
- Silverman, L K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72, 36-58.
- Van Schroyen Lantman, M., Mackus, M., Otten, L. S., de Kruijff, D., van de Loo, A. J., Kraneveld, A. D., ... & Verster, J. C. (2017). Mental resilience, perceived immune functioning, and health. *Journal of multidisciplinary healthcare*, 10, 107-112.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse.
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.

Ελληνόγλωσση

- Antoniou, A.-S. (2008). *Psychologia atomon me eidikes ekpaideftikes anagkes*. Athina: Iatrikes Ekdoseis P.Ch. Paschalidis.
- Zachari, K., Zerkouli, M.-A., & Koumentos, I. (2018). Erevnitiki ergasia: apopseis goneon kai ekpaideftikon gia ti charismatikotita kai pos afti antimetopizetai apo to scholiko systima. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 8, 271-283.
- Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Poiotiki methodology erevnas*. Athina: SEAV.

- Kargioti, M. (2011). Synaisthimatiki ypostirixi charismatikon mathiton sto elliniko dimotiko scholeio. Sto 14o Diethnes Synedrio Paidagogikis Etaireias Ellados *Ekpaidefsi Atomon me Eidikes Anagkes: mia Proklisi gia to Scholeio kai tin Koinonia*, 1-3 Dekemvriou 2011 (s. 1-12). Thessaloniki: PEE.
- Leptokaridis, P. (2011). *Staseis kai apopseis ekpaideftikon genikis kai eidikis agogis schetika me tin ekpaidefsi charismatikon kai talantouchon paidion sto elliniko ekpaideftiko systema* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Makedonias, 2011). Anaktithike stis 13/1/2020 apo <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14707>.
- Loxa, G. (2004). *I ekpaidefsi ton mathiton me idiaiteres noitikes ikanotites kai talenta. Odigies gia tous ekpaideftikous Prot/thmias kai Deft/thmias Ekpaidefsis*. Athina: P. I. Tmima Eidikis Agogis.
- Magos, K. (2005). Synentefxi i paratirisi; H erevna sti scholiki taxi. *Epitheorisi ekpaideftikon thematon*, 10, 5-19.
- Manolakos, P. (Epim.) (2009). *Epimorfotikes protaseis apo ekpaideftikous tis praxis se ekpaideftikous tis taxis* (s. 77-93). Peiraias: Aftoekdosi.
- Matsangouras, I. (2008). *Ekpaidevontas Paidia Ypsilon Ikanotiton Mathisis: Diaforopoiimeni Synekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.
- Meintasi, A. (2016). *Apopseis ton ekpaideftikon tis protovathmias gia tous charismatikous mathites* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Florinas, 2016). Anaktitihike stis 10/1/2020 apo <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/257>.
- Mitsopoulou, E., & Antoniou, A. S. (2016). Aisthisi tou chioumor kai charismatika paidia: Otan o exypnos pernietai gia «exypnakias». *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 2014(2), 737-751.
- Papadimitriou, A., & Papagianni, P. (2019). Synaisthimatiki anaptyxi, Aftoektimisi kai Diamorfosi aftoeikonas ton charismatikon mathiton. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 1, 985-992.
- Pappa, K., Nanou, G., & Salmont, E. (2019). Symvouleftiki goneon sti diacheirisi tis synaisthimatikis kai koinonikis anaptyxis ton charismatikon paidion. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 1, 1045-1062.
- Stavrianoudaki, A., & Rakintzi, K. (2017). Anichnefsi kai ekpaideftiki diacheirisi charismatikon mathiton, apopseis anapliroton ekpaideftikon. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 1, 1176-1190.
- Tsiamis, A. (2006). *Ta charismatika paidia zoun anamesa mas*. Athina: Grigori.

Foustana, A., & Aslani, I. M. (2018). Apopseis ekpaideftikon gia tin koinoniki kai ekpaideftiki diacheirisi ton charismatikon mathiton. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 8, 1185-1203.

Εκπαιδευτικές επιλογές, στάσεις και απόψεις επαγγελματικής προοπτικής σπουδαστών και αποφοίτων Γ΄/θμιας Εκπαίδευσης

Γεράσιμος Αντόπας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.85, M.Sc, M.ed,

Περίληψη

Η φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μια περίοδο όπου οι σπουδαστές αναζητούν την ταυτότητά τους και προσπαθούν μέσα από τα βιώματά τους να χτίσουν την προσωπικότητά τους, να αυτονομηθούν αλλά και να προσδιορίσουν τα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα. Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών επιλογών και της άποψης των φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών για τις προοπτικές απασχόλησής τους μετά την αποφοίτησή τους, την βασική αιτία της ανεργίας, αλλά και τις απαραίτητες ενέργειες από το Πανεπιστήμιο για την αντιμετώπισή της και την ανάγκη σύνδεσης γνώσεων από σπουδές με την εργασία. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι σπουδαστές του Πανεπιστημίου Πατρών, ενώ η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η περίοδος Μαΐου - Ιουνίου 2000. Το δείγμα αποτελούταν από 1.294 φοιτητές εκ των οποίων το 54,3% ήταν πρωτοετείς και το 45,7% τελειόφοιτοι. Από την έρευνα αναδείχθηκε ένα αίσθημα απαισιοδοξίας για τις προοπτικές απασχόλησης, ο υπέρμετρος αριθμός πτυχιούχων που προκαλεί ανεργία. Καταγράφηκε επίσης, η αναγκαιότητα διασύνδεσης με την αγορά εργασίας και η υλοποίηση πρακτικής άσκησης, η μέτρια σύνδεση γνώσεων με την αγορά εργασίας, αλλά και η ικανοποίηση μεγάλης μερίδας φοιτητών με τις σπουδές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικές επιλογές φοιτητών, επαγγελματική προοπτική

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο προσδιορισμού της έννοιας «φοιτητής» ακολουθεί η παράθεση των βασικότερων προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Krainz (1984), οι φοιτητές αποτελούν μη ολοκληρωμένες προσωπικότητες ή ενδιάμεσες ατομικότητες, ενώ οι Glotz και Malanowski (1982), θεωρούν τους φοιτητές ταξιδιώτες με σκοπό την εύρεση ταυτότητας. Ο Beck (1975), τονίζει ότι οι φοιτητές αποτελούν ευάλωτες προσωπικότητες που κινούνται μεταξύ ανολοκλήρωτης ταυτότητας και αποξένωσης, ενώ οι Sperling και Jahnke (1974), περιγράφουν τη συμπεριφορά των φοιτητών ως εκείνα τα υποκείμενα που διακατέχονται από μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται ως ειδική μορφή απάθειας ή αντίστασης. Τέλος ο Schulein (1979), θεωρεί πως οι φοιτητές είναι εκείνες οι προσωπικότητες που βιώνουν τη δράση είτε ως εφιάλτη είτε ως πεδίο με μεγάλες ελευθερίες.

Έχοντας την πρόθεση προσδιορισμού της έννοιας του «φοιτητή» συνειδητοποιούμε πως αυτή απαιτεί προηγουμένως τον προσδιορισμό της έννοιας του «ενήλικα». Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1990), ο ενήλικας αποτελεί τον «ψηλοκοινωνικό» αυτοπροσδιορισμό των αγωνιωδών αναζητήσεων κατά την εφηβική ηλικία, κάτι που πρέπει να υποτεθεί και για το φοιτητή. Ο φοιτητής είναι ήδη σε τροχιά προσωπικών

αναζητήσεων από την εφηβεία, χωρίς όμως να πρέπει να θεωρηθεί ότι έχει ολοκληρωθεί ή θα ολοκληρωθεί οπωσδήποτε κατά το διάστημα 18-24 ετών.

Το ερώτημα λοιπόν που προκύπτει είναι, κατά πόσο ο κύριος κορμός του φοιτητικού πληθυσμού (νέοι και νέες 18-24 ετών) καταφέρνει να ολοκληρώσει αυτόν τον κύκλο των αναζητήσεων, βρίσκοντας τις πρέπουσες λύσεις και φθάνοντας σε ένα ικανοποιητικό στάδιο «αυτοπροσδιορισμού». Γι' αυτό και αυτή η ηλικία παρουσιάζει ένα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον από εξελικτική - ψυχολογική άποψη.

Οι νέοι και νέες μεταξύ 18-24 ετών εντάσσονται στην «μετεφηβεία ή παρατεταμένη εφηβεία». Οι κρίσεις ταυτότητας βρίσκονται ακόμη σε έξαρση. Θα μπορούσε ίσως να υποθέσει κανείς ότι η παράταση των μαθητικών χρόνων (τώρα ονομάζονται φοίτηση στο Πανεπιστήμιο) δίνει στο νεαρό άτομο μια χρονική ανάπαυλα ώστε να μπορέσει να επεξεργαστεί με ηρεμία τις δυσκολίες γύρω από τα θέματα ταυτότητας. Φαίνεται όμως εκ του αποτελέσματος ότι η κοινωνική πίεση για επίλυση των αναπτυξιακών απαιτήσεων (π.χ. αυτονομίας, επιλογής συντρόφου) όπως και οι ειδικές πηγές εντάσεων (π.χ. ο έντονα διανοητικός χαρακτήρας των ενασχολήσεων) αποτελούν μη ευνοϊκές προϋποθέσεις ηρεμίας και «αυτοανάκλασης».

Στην προσπάθεια περιγραφής των κύριων χαρακτηριστικών της καθημερινής ζωής που προσδιορίζουν το φοιτητή περιλαμβάνονται τα ακόλουθα: α) Ο φοιτητής είναι αποκομμένος από την πραγματική ζωή, β) Ο φοιτητής είναι αποκομμένος από τον ίδιο τον εαυτό του, γ) Ο φοιτητής είναι αποκομμένος από το παρελθόν του.

Στα πρώτα εξάμηνα ο φοιτητής βιώνει ένα απότομο “κόψιμο” από κάθε τι το οικείο όπως τη σχολική ομάδα, τη δομημένη μορφή εργασίας (σχολικό πρόγραμμα), τα σταθερά «πρόσωπα κύρους». Για δε τους φοιτητές που προέρχονται από άλλες περιοχές ή κράτη τα προβλήματα επανζάνονται.

Όπως επισημαίνεται από την Καλαντζή - Αζίζι (1992), με την είσοδο του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο κρίνονται τα ακόλουθα: α) ο βαθμός κοινωνικοποίησης του ατόμου ως αυτή τη στιγμή, β) οι τρόποι που έχει αναπτύξει για την εύρεση λύσεων δηλαδή ο προσωπικός τρόπος αντιμετώπισης της ζωής και γ) η βοήθεια που έχει από το κοινωνικό περιβάλλον και το οδηγούν σε θετική ή αρνητική προσαρμογή.

Έτσι σε σχέση με τον ίδιο τον φοιτητή και το ειδικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου, προκύπτουν καινούργια βιώματα και νέες στρατηγικές πάλης κατά την αναμέτρηση με τις καινούριες μεταβλητές του περιβάλλοντος που οδηγούν στον εμπλουτισμό των δυνάμεων προσαρμογής και μια πρόκληση για το όλο «χτίσιμο» της προσωπικότητας.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο σύμφωνα με την Μαλικιώση - Λοΐζου (1989), τα ψυχολογικά προβλήματα με τα οποία ενδέχεται να βρεθούν αντιμέτωποι οι φοιτητές είναι:

α) *Απόκτηση ταυτότητας*. Πολλά από τα νέα παιδιά των 18-19 χρονών που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παλεύουν ακόμη για την απόκτηση της ταυτότητάς τους.

Μέσα από βαθιές ανακατατάξεις και μεταβολές στον βιολογικό, ψυχολογικό και κοινωνικό τομέα, οι νέοι προσπαθούν να σχηματίσουν μια ενιαία και ανεξάρτητη προσωπικότητα, να γνωρίσουν συνειδητά ποιοι είναι. Διψούν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους ερευνώντας τον, και αναζητώντας πρότυπα με τα οποία μπορούν να ταυτιστούν.

Αν δεν αποκτήσουν δική τους ταυτότητα θα δυσκολευτούν πολύ στην αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων που συνοδεύουν την ηλικία τους, που οι σημαντικότερες από αυτές είναι: η ανεξαρτητοποίηση, η σεξουαλική ωριμότητα, οι ουσιαστικές και λειτουργικές σχέσεις με τους φίλους και συνομήλικους και των δύο φύλων, καθώς και οι αποφάσεις σχετικές με τη σταδιοδρομία αλλά και την προσωπική τους ζωή.

Όπως εύστοχα παρατηρεί η Τσαλίκोगλου - Κωστοπούλου (1980), το νέο άτομο έχει ανάγκη να δει τον εαυτό του σαν κάτι ξεχωριστό, μοναδικό. Αυτή η μοναδικότητα, που κάνει και τους άλλους ν' αντιδρούν διαφορετικά σ' αυτό απ' ότι σ' άλλα άτομα, είναι η ταυτότητά του. Όσο διάστημα σπουδάζει και εξαρτάται οικονομικά και συναισθηματικά από την οικογένεια, παραμένει μέχρι ένα βαθμό στην εφηβεία και μοιραία παρατείνεται η περίοδος προς την ενηλικίωση.

β) *Ανεξαρτητοποίηση και αυτονομία.* Οι νέοι της ηλικίας αυτής έχουν έντονη επιθυμία για ανεξαρτητοποίηση και αυτονομία. Οι νέοι αισθάνονται έντονη την ανάγκη να ξεφύγουν από τα δεσμά της γονεϊκής προστασίας και εξάρτησης και η φοιτητική ζωή τους βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση, ιδιαίτερα δε όταν η φοίτηση επιβάλλει διαμονή μακριά από την πατρική εστία.

γ) *Αμφισβήτηση των αξιών και των ιδεών πολιτικού, θρησκευτικού και κοινωνικού περιεχομένου.* Οι νέοι στην ηλικία αυτή αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα ό,τι τους έχει μεταδώσει η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία. Τα βιώνουν και πολλές φορές τα αμφισβητούν, μέχρι να καταλήξουν και να υιοθετήσουν αυτά που ταιριάζουν στην προσωπικότητα και στον τρόπο ζωής που θα επιλέξουν.

δ) *Διαπροσωπικές σχέσεις.* Ένας άλλος σημαντικός ψυχολογικός προβληματισμός των νέων αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις, όχι μόνο με τους συμμαθητές, τους καθηγητές ή τις άλλες κοινωνικές ομάδες, αλλά ιδιαίτερα με το άλλο φύλο. Οι φοιτητές έχουν πιο έντονες τις σεξουαλικές αναζητήσεις, εμπειρίες και προβληματισμούς από τα παιδιά του Λυκείου, μιας και δεν είναι λίγοι εκείνοι που δημιουργούν δική τους οικογένεια κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

ε) *Συναισθηματικές κρίσεις.* Όπως επισημαίνει η Καλαντζή - Αζίζι (1987), οι έντονες συναισθηματικές κρίσεις στον συναισθηματικό και στον οικονομικό τομέα, συμβαίνουν ιδιαίτερα όταν η εξάρτηση παραμένει έντονη από την πατρική οικογένεια. Σύμφωνα με σχετική έρευνα του Πανεπιστημίου Αθηνών, αναδείχθηκε πως οι φοιτητές του πρώτου έτους παραμένουν συναισθηματικά πιο εξαρτημένοι από την πατρική οικογένεια, απ' ό,τι οι φοιτητές μεγαλύτερων ετών, αλλά και ότι περισσότερο

ανεξάρτητοι συναισθηματικά και οικονομικά παρουσιάζονται οι νέοι που προέρχονται από την επαρχία.

Μέσα από την παρατεταμένη διάρκεια των προβλημάτων αυτών παρατηρείται το φαινόμενο της μη ομαλής ολοκλήρωσης των σπουδών, της διακοπής της φοίτησης αλλά και της απόκτησης από τον φοιτητή κατά τη διάρκεια των σπουδών του επιστημονικά εφόδια και επαγγελματικές δυνατότητες του στον ίδιο βαθμό. Αυτό οφείλεται κατά την Καλαντζή - Αζίζι (1992), σε μια «σειρά από προβλήματα:

α) *Διαταραχές μάθησης και επίδοσης.* Σε 25% των φοιτητών παρουσιάζονται προβλήματα κινήτρων, μειωμένη επίδοση ως και διακοπή σπουδών (το φαινόμενο των drop-outs), προβλήματα στην οργάνωση της μελέτης, άγχος των εξετάσεων, αναβλητικότητα και επιμήκυνση του χρόνου σπουδών, αρνητικές αυτοαξιολογήσεις σε σχέση με τις πνευματικές ικανότητες κ.ά.

β) *Διαταραχές επικοινωνίας ή κοινωνικοποίησης.* Σε 21% των φοιτητών παρουσιάζονται ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, προβλήματα προσαρμογής εντός και εκτός Πανεπιστημίου, τάσεις απομόνωσης, προβλήματα με το άλλο φύλο, προβλήματα με πρόσωπα “κύρους”, και οικογενειακές συγκρούσεις.

γ) *Τα λεγόμενα “ψυχολογικά” προβλήματα.* Σε 24% των φοιτητών παρουσιάζονται άγχη και φοβίες, κατάθλιψη, διαταραχές της αυτοαντίληψης, νευρωτικές διαταραχές, αυτοκτονικές τάσεις, προβλήματα ταυτότητας και κρίσεις εξελικτικές.

δ) *Σωματικές και ψυχοσωματικές διαταραχές.* Σε 6% των φοιτητών παρουσιάζονται διαταραχές του πεπτικού συστήματος, καρδιακές διαταραχές, αναπνευστικές ανεπάρκειες, λειτουργικές σεξουαλικές διαταραχές, πονοκέφαλοι, διαταραχές ύπνου όπως και άλλες λειτουργικές διαταραχές π.χ. τραυλισμός, tics, ονυχοφαγία κ.ά.» (Καλαντζή - Αζίζι, 1992, σελ. 73).

Τα ανωτέρω όπως διαπίστωσε σε έρευνά του ο Krainz (1984), συμπληρώνονται με τη διαπίστωση ότι:

α) οι φοιτητές παρουσιάζουν επίσης προβλήματα προσανατολισμού σπουδών (έλλειψη επαρκών πληροφοριών, μη επιθυμητή κατεύθυνση, αλλαγή κατεύθυνσης, κίνδυνος αλλαγής σπουδών).

β) τα προβλήματα προσανατολισμού σπουδών και προσαρμογής κυριαρχούν στα πρώτα εξάμηνα, ενώ στα τελευταία εξάμηνα εμφανίζονται πιο συχνά θέματα που σχετίζονται με την ταυτότητα αλλά και το άγχος για το «μετά τις σπουδές», δηλ. το επαγγελματικό μέλλον.

Τα ανωτέρω προβλήματα εντείνονται και οξύνονται ανάλογα με την έκταση και το μέγεθος επιρροής που προκύπτουν από αρνητικούς κοινωνικούς παράγοντες. Πρόκειται δηλαδή για κοινωνικά προβλήματα τα οποία έχουν ψυχολογικό απόηχο.

Σύμφωνα πάλι με τους Carney et al (1979), στα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές μας υπάρχουν οι ανησυχίες γύρω από τα ναρκωτικά, τα οιογενεματώδη ποτά, την επιλογή συντρόφου, την επιλογή επαγγέλματος, το συνδικαλισμό, τα οικονομικά, τη στέγαση, τη διατροφή κ.λπ.. Φαίνεται όμως πως την πρώτη θέση ανάμεσα σ' όλους αυτούς τους προβληματισμούς την κατέχει η επιλογή επαγγέλματος και σταδιοδρομίας.

Σε παρόμοια αποτελέσματα όπως αναφέρει η Μαλικιώση - Λοΐζου (1989), κατέληξε και μια σχετική έρευνα που διενεργήθηκε το 1987 για τους νέους στην Ελλάδα, από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών σε συνεργασία με το Υπουργείο Πολιτισμού και τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών), που μελέτησε τη διάθεση χρόνου και τις διαπροσωπικές σχέσεις των νέων. Παρόλο που η έρευνα αυτή μελέτησε νέα παιδιά 15-19 και 20-24 χρονών, στα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και στην επαρχία, που δεν ήταν μόνο φοιτητές ή σπουδαστές ανώτατων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (αυτοί αποτελούσαν μόνο το ¼ περίπου του δείγματος στην Αθήνα και τον Πειραιά και πολύ λιγότερο στις αγροτικές περιοχές), αλλά και απόφοιτοι του Δημοτικού σχολείου, εντούτοις στο ερώτημα «ποια από τα προβλήματα της γενιάς σου πιστεύεις ότι παραμένουν σήμερα άλυτα;» το μεγαλύτερο ποσοστό συμφώνησε ότι αυτό είναι το οικονομικό πρόβλημα και η ανεργία που συνδέεται με αυτό.

Σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι (1985), ένας άλλος κοινωνικός προβληματισμός των νέων είναι αυτός της ταύτισής τους με μια συγκεκριμένη πολιτική ή άλλη ιδεολογία, που εμφανίζεται στην εντονότερη μορφή του κατά τα φοιτητικά χρόνια. Κατά την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δίνεται η δυνατότητα στον 18χρονο/νη φοιτητή/τρια να έλθει σε άμεση επαφή με πληθώρα ιδεών, ιδεολογιών και γνώσεων, αλλά και αρκετός ελεύθερος χρόνος για συζήτηση, σκέψη, αμφισβήτηση και αναζήτηση.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πατρών με τη συνδρομή του Γραφείου Διασύνδεσης και Επαγγελματικής Πληροφόρησης.

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της άποψης των φοιτητών για τις προοπτικές απασχόλησής τους μετά την αποχώρησή τους από την πανεπιστημιακή κοινότητα και του οραματισμού του επαγγελματικού μέλλοντός τους. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους φοιτητές των διαφόρων τμημάτων είχαν ως σκοπό να διερευνηθούν:

- α) Προσωπικές εκτιμήσεις: «Πώς βλέπουν οι φοιτητές τις σπουδές τους».
- β) Αίσθημα ικανοποίησης: «Πόσο είναι ικανοποιημένοι από το τμήμα στο οποίο φοιτούν».
- γ) Ενδιαφέροντα: «Τι θα επέλεγαν αν ξεκινούσαν από την αρχή».

δ) Στάσεις για το μέλλον: «Πώς ατενίζουν το επαγγελματικό τους μέλλον».

ε) Αξιολόγηση των καταστάσεων: «Ποιες θεωρούν ως βασικές αιτίες της ανεργίας».

στ) Προσδοκίες: «Τι πιστεύουν ότι μπορεί να κάνει το Πανεπιστήμιο για να τους διασφαλίσει μια καλή θέση ως πτυχιούχους στην αγορά εργασίας».

Οι απαντήσεις της συγκεκριμένης φοιτητικής κοινότητας μπορούν να θεωρηθούν, αν όχι αντιπροσωπευτικές, τουλάχιστον ενδεικτικές για τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές των Α.Ε.Ι. αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό τους παρόν και οραματίζονται το επαγγελματικό μέλλον τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των απαντήσεων: α) από τμήμα σε τμήμα και β) μεταξύ πρωτοετών και τελειόφοιτων. Οι φοιτητές των ενδιάμεσων - άλλων ετών δε ρωτήθηκαν για λόγους σκοπιμότητας της έρευνας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Με αφετηρία το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, η έρευνα χαρακτηρίζεται ως περιγραφική. Με επισκόπηση έγινε συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, όπου περιγράφεται η φύση των υπαρχουσών συνθηκών (Cohen & Manion, 1994).

Η έρευνα όπως προαναφέρθηκε αποσκοπούσε στον εντοπισμό και τη διερεύνηση της άποψης των φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών για τις προοπτικές απασχόλησής τους μετά την αποχώρησή τους από την πανεπιστημιακή κοινότητα και του οραματισμού του επαγγελματικού μέλλοντός τους.

Δείγμα: Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι σπουδαστές του Πανεπιστημίου Πατρών, ενώ η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η περίοδος Μαΐου - Ιουνίου 2000. Το δείγμα αποτελούταν από 1.294 φοιτητές εκ των οποίων το 54,3% ήταν πρωτοετείς και το 45,7% τελειόφοιτοι.

Μέσα συλλογής δεδομένων – Διαδικασία: Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς επιδίωξη ήταν η διερεύνηση με συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας βασιζόμενη σε στοιχεία που συλλέγονται απ' ευθείας από τους ίδιους τους σπουδαστές, ακολουθώντας μια διερευνητική - περιγραφική στατιστική, που ενδείκνυται για τέτοια ερευνητικά ζητήματα (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 132).

Με την ποσοτική προσέγγιση επιλέγοντας το κατάλληλο δείγμα έχουμε το πλεονέκτημα της γενίκευσης των συμπερασμάτων. Τα δε δεδομένα της έρευνας μπορούν να οδηγήσουν σε στατιστικές αναλύσεις (Bird, Hammersley, Gomm, Woods, 1999, σελ. 337).

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε λοιπόν η ποσοτική προσέγγιση, με εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Η έρευνα με ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο ανίχνευσης, το οποίο προσφέρεται για μελέτες εύκολα μετρήσιμες και διαχρονικά συγκρίσιμες (Bell, 2001, Κυριαζή, 1999).

Για τη συμπλήρωση του ανώνυμου ερωτηματολογίου που εκτιμήθηκε ως η καλύτερη επιλογή για την υλοποίηση της έρευνας απαιτήθηκε χρόνος 10 λεπτών, που ήταν ικανός για την απάντηση όλων των ερωτήσεων.

Όπου εκτιμήθηκε απαραίτητη υιοθετήθηκε η χρήση του πεντάβαθμου αριθμού προσδιοριστικών μεταβλητών (κλίμακα Likert) για την εκτίμηση μιας έννοιας, ελαχιστοποιώντας τις επιδράσεις και ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα και αξιοπιστία του προσδιορισμού (Βεργίδης, 1998-99, σελ. 270-275).

Έγινε χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS και έγινε ανάλυση των πινάκων διασταύρωσης ή συνάφειας (contingency tables) με τη μέθοδο χ^2 . Υλοποιήθηκε επίσης συσχέτιση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το φύλο, τα τμήματα φοίτησης και το έτος φοίτησης των φοιτητών (πρωτοετείς -τελειόφοιτοι).

Αποτελέσματα - ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων έρευνας

Δημογραφικά στοιχεία: Οι σπουδαστές του Πανεπιστημίου Πατρών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούνταν από 1.294 φοιτητές εκ των οποίων το 54,3% ήταν πρωτοετείς και το 45,7% τελειόφοιτοι. Αυτοί προέρχονταν από 19 στα συνολικά 20 τμήματα με πρωτοετείς σπουδαστές (πλην τμήματος Χημικών Μηχανικών, λόγω μη διεξαγωγής μαθημάτων κατά τη διάρκεια της έρευνας) και 16 στα συνολικά 20 τμήματα με τελειόφοιτους σπουδαστές (πλην τμημάτων Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Φιλοσοφίας και Διοίκηση Επιχειρήσεων που ήταν νεοσύστατα τμήματα χωρίς τελειόφοιτους και τμήματος Ιατρικής με μη συμμετοχή στην έρευνα).

Προοπτικές εξέλιξης πτυχιούχων: Ως προς τις προοπτικές εξέλιξης από τα στοιχεία προκύπτει πως μόνο το 5 % των φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών θεωρεί πολύ καλές τις προοπτικές απασχόλησης, ενώ το 11,5% τις χαρακτηρίζει απλώς καλές. Οι περισσότεροι κρίνουν τις προοπτικές από μέτριες 42,8% μέχρι άσχημες 30,7%, ενώ δεν είναι λίγοι 10% εκείνοι που βλέπουν με πολύ «κακό μάτι» την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Η απαισιοδοξία όμως δεν είναι γενικός κανόνας. Υπάρχουν και τμήματα με φοιτητές ιδιαίτερα αισιόδοξους. Σε ορισμένες σχολές υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι πρωτοετείς και οι τελειόφοιτοι. Αν και δεν πρόκειται για τα ίδια άτομα, μπορούμε να πούμε ότι σε άλλες σχολές οι σπουδές δυναμώνουν τα οράματά τους για το επαγγελματικό μέλλον τους και σε άλλες τα εξανεμίζουν.

Συσχετίσεις: Αξίζει να επισημανθεί ότι στους πρωτοετείς Μηχανικούς Η/Υ και Πληροφορικής μόλις το 2,6% αντιμετωπίζει θετικά το μέλλον, ενώ το 86,8% δηλώνει

απογοητευμένο. Το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 22,4% για τους τελειόφοιτους, ενώ οι θετικές απόψεις παρουσιάζουν εντυπωσιακή αύξηση και αγγίζουν το 28,5%.

Ανάλογη εικόνα παρατηρείται και στα τμήματα Βιολόγων, Μαθηματικών και Νηπιαγωγών, σε μικρότερο όμως βαθμό. Αντίθετα στα τμήματα: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πολιτικών Μηχανικών και Θεατρικών Σπουδών, ο ενθουσιασμός των πρωτοετών λείπει από τους τελειόφοιτους.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης οι αρνητικές απόψεις παρουσιάζουν αύξηση από 22,6% στους πρωτοετείς σε 37% στους τελειόφοιτους. Στα άλλα δύο τμήματα η απόκλιση είναι εντυπωσιακή. Στους Πολιτικούς Μηχανικούς οι αρνητικές απόψεις από 31,4% στους πρωτοετείς ανεβαίνουν σε ποσοστό 58,7% στους τελειόφοιτους. Για το δε τμήμα Θεατρικών Σπουδών, η απόκλιση είναι ακόμα πιο εντυπωσιακή καθώς το 31% των πρωτοετών δηλώνουν απαισιόδοξοι, έναντι 82% των αποφοίτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Ανεργία: Προοπτικές απασχόλησης.

Απόψεις των πρωτοετών φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών

A/ A	ΤΜΗΜΑ	Πολύ καλές έως καλές	Μέτριες	Άσχημες έως πολύ άσχημες
1	Μαθηματικό	19,70%	46,00%	34,80%
2	Φυσικό	20,50%	59,00%	20,50%
3	Χημικό	15,40%	69,20%	15,40%
4	Βιολογίας	14,50%	52,70%	32,80%
5	Γεωλογίας	20,00%	48,00%	32,00%
6	Ιατρικής	2,60%	15,40%	82,00%
7	Φαρμακευτικής	20,00%	40,00%	40,00%
8	Ηλεκτρολόγων Μηχανικών	2,60%	21,10%	76,30%
9	Μηχανολόγων Μηχανικών	0,00%	34,80%	65,20%
10	Πολιτικών Μηχανικών	14,30%	54,30%	31,40%
11	Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής	02,60%	10,50%	86,80%
12	Χημικών Μηχανικών	μη διεξαγωγή μαθημάτων στην περίοδο έρευνας		
13	Αρχιτεκτόνων Μηχανικών	6,90%	43,10%	50,00%
14	Νηπιαγωγών	24,00%	61,90%	14,30%
15	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	22,60%	54,80%	22,60%
16	Θεατρικών Σπουδών	34,50%	34,50%	31,00%
17	Φιλολογίας	22,50%	45,00%	32,50%
18	Φιλοσοφίας	21,00%	65,10%	14,00%
19	Διοίκηση Επιχειρήσεων	02,70%	21,60%	75,70%
20	Οικονομικό	0,00%	35,00%	65,00%
ΣΥΝΟΛΟ		14,20%	43,20%	42,60%

Απόψεις των τελειόφοιτων φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών

A/ A	ΤΜΗΜΑ	Πολύ καλές έως καλές	Μέτριες	Άσχημες έως πολύ άσχημες
1	Μαθηματικό	29,20%	29,20%	41,70%
2	Φυσικό	27,60%	51,70%	20,70%
3	Χημικό	22,60%	64,50%	12,90%
4	Βιολογίας	34,20%	43,90%	22,00%
5	Γεωλογίας	21,10%	47,40%	31,60%
6	Ιατρικής	μη συμμετοχή στην έρευνα		
7	Φαρμακευτικής	15,80%	42,10%	42,10%
8	Ηλεκτρολόγων Μηχανικών	06,70%	10,00%	83,30%
9	Μηχανολόγων Μηχανικών	02,90%	54,30%	42,90%
10	Πολιτικών Μηχανικών	10,80%	30,40%	58,70%
11	Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής	28,50%	49,00%	22,40%
12	Χημικών Μηχανικών	09,50%	54,80%	34,80%
13	Αρχιτεκτόνων Μηχανικών	νεοσύστατο τμήμα		
14	Νηπιαγωγών	40,00%	57,10%	02,90%
15	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	22,50%	40,70%	37,00%
16	Θεατρικών Σπουδών	46,90%	44,90%	82,00%
17	Φιλολογίας	17,20%	41,40%	41,40%
18	Φιλοσοφίας	νεοσύστατο τμήμα		
19	Διοίκηση Επιχειρήσεων	νεοσύστατο τμήμα		
20	Οικονομικό	03,00%	42,40%	54,50%
ΣΥΝΟΛΟ		19,30%	42,40%	38,30%

Αίτια ανεργίας κατά τους φοιτητές: Κύρια αίτια της ανεργίας των πτυχιούχων θεωρούνται η μεγάλη προσφορά σε συνάρτηση με τη μειωμένη ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Η έρευνα έδωσε ότι 65,3% των ερωτηθέντων εντοπίζουν την έλλειψη εργασιακών θέσεων ως το κύριο αίτιο ύπαρξης μεγάλου αριθμού ανέργων στη χώρα μας, ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό 63,3% θεωρεί τους υπεράριθμους πτυχιούχους ως έναν από τους κύριους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σημερινή εικόνα στον εργασιακό χώρο. Αντίθετα, το περιεχόμενο των σπουδών δεν δείχνει να προβληματίζει τους φοιτητές, τουλάχιστον όσον αφορά την επίδρασή του στην εξεύρεση εργασίας. Μόλις το 23,6% αποδίδουν στις γενικές και χωρίς σαφή ειδίκευση σπουδές την εμφάνιση υψηλού ποσοστού ανεργίας, ενώ μόνο το 9% κάνει λόγο για πεπαλαιωμένες γνώσεις και χαμηλό επίπεδο σπουδών.

Με την άποψη αυτή - χαμηλό επίπεδο σπουδών - δεν συμφωνούν οι φοιτητές του τμήματος Γεωλογίας καθώς το 52% των πρωτοετών και το 63,2% των τελειόφοιτων θεωρούν ως μεγαλύτερη αιτία τις απαρχαιωμένες γνώσεις που παρέχει το Πανεπιστήμιο.

Κάτι ανάλογο παρατηρείται και στους φοιτητές του Οικονομικού τμήματος καθώς 40% των πρωτοετών και 50% των τελειόφοιτων θεωρεί τις γενικές σπουδές (χωρίς ειδίκευση) παράγοντα ανεργίας, υπερβαίνοντας το γενικό 26,6% της έρευνας.

Οι φοιτητές του τμήματος Θεατρικών Σπουδών αποκλίνουν και αυτοί, σε μικρότερο όμως βαθμό, από τη γενική άποψη καθώς τα ποσοστά που εμφανίζονται είναι 37,9% στους πρωτοετείς και 35,3% στους τελειόφοιτους.

Τέλος για τους φοιτητές του τμήματος Φαρμακευτικής, αν και οι τελειόφοιτοι ταυτίζονται με τη γενική άποψη της έρευνας με ποσοστό 22% οι πρωτοετείς συνάδελφοί τους δεν θεωρούν τον παραπάνω παράγοντα (γενικές σπουδές χωρίς ειδίκευση) ως παράγοντα που συντελεί στην εμφάνιση υψηλού ποσοστού ανεργίας.

Ενέργειες για διασφάλιση μελλοντικής απασχόλησης: Το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών 56,5% προτείνει για τη βελτίωση των επαγγελματικών προοπτικών του τη διασύνδεση του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας.

Παρ' ότι το περιεχόμενο των σπουδών δεν εκτιμάται ως γενεσιουργός αιτία ανεργίας από τους περισσότερους, η βελτίωση του προγράμματος σπουδών κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση από το 48,8% για τη διασφάλιση μελλοντικής απασχόλησης.

Μεγάλο ποσοστό που ανέρχεται σε 46,3% θεωρεί αναγκαία την πρακτική άσκηση, η οποία άλλωστε αποτελεί ένα από τους τρόπους διασύνδεσης με την αγορά εργασίας.

Η δημιουργία νέων σύγχρονων ειδικοτήτων προτείνεται από το 33,9% των φοιτητών, ενώ ο ρυθμός των σπουδών δε δείχνει να προβληματίζει τους φοιτητές καθώς μόνο 6,6% κάνει λόγο για εντατικοποίηση σπουδών και 5% επιθυμεί μείωσή της.

Σύνδεση γνώσεων - αγοράς εργασίας: Όσον αφορά τη σύνδεση γνώσεων με την αγορά εργασίας, το 53% θεωρεί μέτρια τη σύνδεση γνώσεων με την αγορά εργασίας, το 21,8% μικρή, το 16,4% μεγάλη, το 5,7% πολύ μεγάλη και το 3% ανύπαρκτη.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των σπουδαστών ανά τμήμα, παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη σύνδεση των γνώσεων με την αγορά εργασίας βλέπουν οι φοιτητές των τμημάτων Πολιτικών Μηχανικών (35,5%), Φιλοσοφίας (30,3%), Μαθηματικού (28,5%). Μικρή ή καθόλου διασύνδεση γνώσεων με την αγορά εργασίας βλέπουν οι φοιτητές της Ιατρικής (2,6 %), του τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών (7,2%), της Διοίκησης Επιχειρήσεων (8,3%) και του Παιδαγωγικού (13,8%).

Επίσης, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ πρωτοετών και τελειοφοίτων σπουδαστών. Όσον αφορά τους πρωτοετείς σπουδαστές για τη μεγάλη σχέση γνώσεων και αγοράς εργασίας ενώ τα ποσοστά είναι σχετικά μικρά σε Γεωλογικό 32%, Πολιτικών Μηχανικών 31%, Φιλοσοφική 30%, Οικονομικό 30%, παρατηρείται ακριβώς το αντίθετο σε Ιατρική 81,6%, Αρχιτεκτόνων Μηχανικών 58,9% και Διοίκηση Επιχειρήσεων 44,5%.

Όσον αφορά τους τελειόφοιτους σπουδαστές αυτοί εκτιμούν με ποσοστά άνω των 30% για τα περισσότερα τμήματα, ότι υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στις γνώσεις που προσλαμβάνουν και τις ανάγκες της αγοράς. Εξαίρεση αποτελεί το Παιδαγωγικό τμήμα καθώς παρεκκλίνει και ασπάζεται αυτή την άποψη με ποσοστό μόνο 17,9%.

Σειρά προτίμησης φοιτητών για το τμήμα φοίτησης: Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει πως μόλις το 26,7% των φοιτητών είχε δηλώσει τη σχολή στην οποία σπουδάζει ως πρώτη επιλογή. Το 28,28% πέτυχε στη δεύτερη ή τρίτη επιλογή του ενώ το υπόλοιπο 45,01% φοιτά σε σχολή χαμηλότερης προτίμησης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζεται μεγάλη διαφοροποίηση από τμήμα σε τμήμα. Τα υψηλότερα ποσοστά επίτευξης της πρώτης επιλογής έχουν οι φοιτητές της Ιατρικής 56,4% και Μηχανικών Η/Υ & Πληροφορικής 46,5%. Επίσης σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται στο τμήμα που επέλεξαν οι Πολιτικοί Μηχανικοί και οι Αρχιτέκτονες Μηχανικοί. Αντίθετα οι φοιτητές της Φιλοσοφικής και οι Μηχανολόγοι Μηχανικοί δεν βρίσκονται σε μεγάλο ποσοστό στο τμήμα της πρώτης επιλογής τους.

Την εισαγωγή τους σε μια από τις τρεις πρώτες σχολές που επέλεξαν και είχαν δηλώσει, έχουν επιτύχει ως επί το πλείστον, οι φοιτητές των τμημάτων της Φιλολογίας, Βιολογίας, Φαρμακευτικής, Πολιτικών Μηχανικών, Χημικών Μηχανικών, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών, Μηχανολόγων Μηχανικών και Θεατρικών Σπουδών. Την ίδια τύχη δεν είχαν, όμως, οι περισσότεροι από εκείνους που φοιτούν στη Φιλοσοφική, Διοίκηση Επιχειρήσεων, στο Οικονομικό, το Μαθηματικό, το Χημικό, το Γεωλογικό, το Φυσικό και το Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Επιλογές των φοιτητών αν ξεκινούσαν από την αρχή: Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μεγάλο τμήμα των φοιτητών δηλώνει ικανοποιημένο από τις σπουδές του. Παρ' ότι μόνο το 26,7% είχε δηλώσει ως πρώτη επιλογή το τμήμα στο οποίο φοιτά, ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (43%) υποστηρίζει ότι αν έκανε τώρα τις επιλογές του θα επέλεγε και πάλι το ίδιο τμήμα στο ίδιο Πανεπιστήμιο.

Το 24,2% θα επέλεγε το ίδιο τμήμα σε άλλο Πανεπιστήμιο, ενώ το 12,1% δείχνει ικανοποιημένο από το Πανεπιστήμιο Πατρών, αλλά θα προτιμούσε να είναι σε κάποιο άλλο τμήμα. Απόλυτα δυσαρεστημένο φέρεται να είναι το 20,6% των φοιτητών, αφού θα επέλεγε άλλο τμήμα και σε άλλο Πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις από σχολή σε σχολή, το μεγαλύτερο ποσοστό των πρωτοετών φοιτητών της Ιατρικής, της Φαρμακευτικής, των Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, των Θεατρικών Σπουδών, των Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και των Αρχιτεκτόνων Μηχανικών θα επέλεγε το ίδιο τμήμα στο ίδιο Πανεπιστήμιο, ενώ το 54,1% των φοιτητών της Διοίκησης Επιχειρήσεων, το 44,1% των Πολιτικών Μηχανικών και το 47,4% των Αρχιτεκτόνων Μηχανικών θα επέλεγαν το ίδιο τμήμα σε άλλο Πανεπιστήμιο.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία των ευρημάτων της ερευνητικής δραστηριότητας με τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών (1.294 φοιτητές εκ των οποίων το 54,3% ήταν πρωτοετείς και το 45,7% τελειόφοιτοι) όσον αφορά:

- *την προοπτική απασχόλησης*, οι φοιτητές (πρωτοετείς και τελειόφοιτοι) διακατέχονται από ένα αίσθημα απαισιοδοξίας καθώς μόνο 16% θεωρούν καλές και πολύ καλές τις προοπτικές απασχόλησής τους. Οι πρωτοετείς (14,20%) παρουσιάζουν μικρότερη αισιοδοξία σε σχέση με τους τελειόφοιτους (19,30%). Υπάρχει επίσης, διαφοροποίηση μεταξύ των τμημάτων φοίτησης και πρωτοετών - τελειόφοιτων σπουδαστών χωρίς όμως στατιστική σημαντικότητα.
- *την άποψη για τα αίτια της ανεργίας*, οι φοιτητές θεωρούν πως υπάρχουν έλλειψη εργασιακών θέσεων (65,3 %) και υπεράριθμοι πτυχιούχοι (63,3 %). Αξιοσημείωτο είναι το σημαντικό ποσοστό σπουδών χωρίς σαφή ειδίκευση (23,6%), ενώ περίπου 9% των φοιτητών κάνουν λόγο για για πεπαλαιωμένες γνώσεις και χαμηλό επίπεδο σπουδών. Υπάρχουν επίσης, μικρές διαφοροποιήσεις ανά τμήμα φοίτησης και μεταξύ πρωτοετών - τελειόφοιτων χωρίς στατιστική σημαντικότητα.
- *την άποψη για τις απαιτούμενες ενέργειες για διασφάλιση μελλοντικής απασχόλησης*, οι φοιτητές θεωρούν πως παρ' ότι το περιεχόμενο των σπουδών δεν εκτιμάται ως γενεσιουργός αιτία ανεργίας από τους περισσότερους, η βελτίωση του προγράμματος σπουδών κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση από το 48,8% για τη διασφάλιση μελλοντικής απασχόλησης. Απαιτούμενες ενέργειες επίσης που υιοθετούνται από τους φοιτητές αποτελούν η διασύνδεση με την αγορά εργασίας (56,5%), η δυνατότητα υλοποίησης πρακτικής άσκησης (46,2%) και η ίδρυση νέων, σύγχρονων ειδικοτήτων (33,9%) με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις ανά τμήμα και μεταξύ πρωτοετών - τελειόφοιτων χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Ο ρυθμός των σπουδών δε δείχνει να προβληματίζει τους φοιτητές καθώς μόνο 6,6% κάνει λόγο για εντατικοποίηση σπουδών και 5% επιθυμεί μείωσή της.
- *την άποψη για τη σύνδεση γνώσεων με την αγορά εργασίας*, οι φοιτητές θεωρούν μέτρια τη σύνδεση γνώσεων με την αγορά εργασίας (53%), ενώ μεγάλη και πολύ μεγάλη 22%. Η σύγκριση ανά τμήμα δίνει τη μεγαλύτερη σύνδεση για τα τμήματα Πολιτικών Μηχανικών (35,5%), Φιλοσοφίας (30,3%) και Μαθηματικού (28,5%), ενώ τη μικρότερη ή καθόλου σύνδεση για τα τμήματα Παιδαγωγικού (13,8%), Διοίκησης Επιχειρήσεων (8,3%), Αρχιτεκτόνων Μηχανικών (7,2%) και Ιατρικής (2,6 %) χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Διαφοροποιήσεις προέκυψαν και από τη σύγκριση απαντήσεων μεταξύ πρωτοετών και τελειοφοίτων σπουδαστών. Ειδικότερα οι πρωτοετείς σπουδαστές για τη μεγάλη σχέση γνώσεων και αγοράς εργασίας δίνουν για τα τμήματα Γεωλογικό 32%, Πολιτικών Μηχανικών 31%, Φιλοσοφική 30% και Οικονομικό 30%, ενώ για Ιατρική 81,6%, Αρχιτεκτόνων Μηχανικών 58,9% και Διοίκηση Επιχειρήσεων 44,5%. Οι τελειόφοιτοι για τη μεγάλη σχέση γνώσεων και αγοράς εργασίας δίνουν ποσοστά άνω των 30% για τα

περισσότερα τμήματα με εξαίρεση το Παιδαγωγικό τμήμα που παρεκκλίνει με ποσοστό μόνο 17,9% χωρίς στατιστική σημαντικότητα.

- *τη σειρά προτίμησης*, οι φοιτητές φοιτούν στη σχολή πρώτης προτίμησής τους 26,7%, σε σχολή δεύτερης ή τρίτης επιλογής τους 28,28% και τέταρτης και άνω επιλογής τους 45%. Όσον αφορά την επίτευξη της πρώτης επιλογής τα υψηλότερα ποσοστά παρουσιάζουν οι φοιτητές της Ιατρικής (56,4%) και Μηχανικών Η/Υ & Πληροφορικής (46,5%) και ακολουθούν τα τμήματα Πολιτικών Μηχανικών και Αρχιτεκτόνων Μηχανικών σε αντίθεση με τα τμήματα Φιλοσοφικής και Μηχανολόγων Μηχανικών που δεν βρίσκονται σε μεγάλο ποσοστό στο τμήμα της πρώτης επιλογής τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μεγάλο τμήμα των φοιτητών γενικά δηλώνει ικανοποιημένο από τις σπουδές του. Παρ' ότι μόνο το 26,7% είχε δηλώσει ως πρώτη επιλογή το τμήμα στο οποίο φοιτά, ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (43%) υποστηρίζει ότι αν έκανε τώρα τις επιλογές του θα επέλεγε και πάλι το ίδιο τμήμα στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Το 24,2% θα επέλεγε το ίδιο τμήμα σε άλλο Πανεπιστήμιο, ενώ το 12,1% δείχνει ικανοποιημένο από το Πανεπιστήμιο Πατρών, αλλά θα προτιμούσε να είναι σε κάποιο άλλο τμήμα. Απόλυτα δυσαρεστημένο φέρεται να είναι το 20,6% των φοιτητών, αφού θα επέλεγε άλλο τμήμα και σε άλλο Πανεπιστήμιο. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις από σχολή σε σχολή, το μεγαλύτερο ποσοστό των πρωτοετών φοιτητών της Ιατρικής, της Φαρμακευτικής, των Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, των Θεατρικών Σπουδών, των Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και των Αρχιτεκτόνων Μηχανικών θα επέλεγε το ίδιο τμήμα στο ίδιο Πανεπιστήμιο, ενώ το 54,1% των φοιτητών της Διοίκησης Επιχειρήσεων, το 44,1% των Πολιτικών Μηχανικών και το 47,4% των Αρχιτεκτόνων Μηχανικών θα επέλεγαν το ίδιο τμήμα σε άλλο Πανεπιστήμιο. Οι διαφοροποιήσεις ανά τμήμα φοίτησης και μεταξύ πρωτοετών - τελειόφοιτων σπουδαστών ήταν χωρίς στατιστική σημαντικότητα.

Καθώς τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφέρονται σε χρονική στιγμή πριν από δύο δεκαετίες, ενδιαφέροντα στοιχεία αναμένονται από έρευνα που είναι σε φάση εξέλιξης για δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

- Beck, P. (1975). *“Zwischen Identitat und Entfremdung. Die Hochschule als Ort Gestoerter” Kommunikation*, Frankfurt, 1975.
- Bell, J., (2001). *Methodologikos Schediasmos Paidagogikis kai Koinonikis Erevnas: Odigos gia foitites kai ypopsifious didaktores*, Athina: Gutenberg.
- Vergidis, D., Lionarakis, A., Lykourgiotis, A., Makrakis, V. & Matralis, Ch. (1998 - 1999). *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. Thesmoi kai leitourgies*, (tomos A'). Patra: EAP, sel. 270-275.

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Ekpaideftiki erevna stin praxi* (metafrasi Fragkou E.). Patra: EAP.
- Carney, C.G., Sanitz, C.J. and Weiskott, G.N. (1979). "Student Evaluations of a University Counselling Center and Their Intentions to Use its Programs". *Journal of Counselling Psychology*, 1979 26, 242-249.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. (Metafrasi: Ch. Mitsopoulou, M. Filopoulou). Athina: Metaichmio.
- Glott, P. and Malanowski, W. (1982). *Student heute*. Reinbeck, 1982.
- Kalantzi - Azizi, A. (1985). «*Provlimata Atomikopoiisis kai Anexartitopoiisis stin Efiveia*». *Efivos kai Oikogeneia* (Epim. Doxiadi - Trip. Zacharopoulou, E.). Athina: Ekd. Kedros, 1985, sel. 433-441.
- Kalantzi - Azizi, A. (1987). "*I tasi gia Anexartitopoiisi tou Nearou Foititi i tis Nearis Foititrias: Dynatotites kai Oria tis Psychologikis Symvouleftikis sto Choro tou Panepistimiou*". *Epitheorisi Symvouleftikis - Prosanatolismou*, tefch. 2-3, Anoixi & Fthinoporo 1987, sel. 51-60.
- Kalantzi - Azizi, A. (1992). "*I Psychologiki Symvouleftiki: Paron kai mellon sta Panepistimia tis Evropis*". *Praktika Diethnous Synedriou Symvouleftikis kai Prosanatolismou*, Athina 1992, sel. 72.
- Krainz, E. (1984). *Student sein*, Literas. Vienni, 1984, p. 199-247.
- Kyriazi, N., (1999). *I Koinoniologiki Erevna: Kritiki Episkopisi ton Methodon kai ton Technikon*, Athina, Ellinika Grammata
- Malikiosi – Loizou, M. (1989). *Psychologika - Ekpaideftika - Koinonika provlimata ton foititon /spoudaston tis tritovathmias Ekpaidefsis. Epitheorisi Symvouleftikis - Prosanatolismou*, tefch. 10-11, Oktovrios – Dekemvrios 1989, sel. 23-31.
- Paraskefopoulos, I.N. (1990). *Exeliktiki Psychologia*, tom.4 (efiviki ilikia). Athina, 1990.
- Paraskefopoulos, I. (1993). *Methodologia epistimonikis erevnas* tefch. 2. Athina Ekd. idiou, sel. 132 .
- Schulein, J.A. (1979). *Monster oder Freiraum? Texte zum Problemfeld Universitat. Giessen*, 1979.
- Sperling, E., Jahnke, J. (1974). *Zwischen Apathie und Protest*, tom.2. Bern-Stuttgart-Wien, 1974.

Tsalikoglou - Kostopoulou, F. (1980). «*Krisi Taftotitas stin Efveia*». *Epitheorisi Koinonikon Erevnon*, (1980), sel. 39-40, 283-291

Ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από κείμενα μελετητών

Θεόδωρος Στάμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed. & M.Sc.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια απόπειρα προσέγγισης του κριτικού στοχασμού στη διεργασία της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από κείμενα μελετητών του πεδίου αυτού. Ειδικότερα, εξετάζονται οι απόψεις για το υπό διερεύνηση ζήτημα των Boud, Keogh, & Walker, του Perkins, του A. Rogers και του Mezirow. Αρχικά, καταγράφονται σύντομα οι θέσεις τους για τον κριτικό στοχασμό και ακολούθως εντοπίζονται κοινά σημεία και διαφορές μεταξύ των παραπάνω στοχαστών σχετικά με το εξεταζόμενο ζήτημα. Κατόπιν, παρατίθενται κάποιες σκέψεις του γράφοντος σχετικά με τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού και τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει κανείς στην προσπάθειά του να εμπλακεί σε αυτήν τη διαδικασία. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία ενός πλαισίου για την κατανόηση του όρου «κριτικός στοχασμός».

Λέξεις-Κλειδιά: κριτικός στοχασμός, Boud, Keogh, Walker, Perkins, A. Rogers, Mezirow.

Critical reflection in adult education through scientists' texts

Theodoros Stamos, M.Ed. & M.Sc.

Abstract

In this article, there is an effort to approach critical reflection in adult education process through scientists' texts of this field. In particular, opinions for the under investigation issue of Boud, Keogh and Walker, Perkins, A. Rogers and Mezirow. Initially, their views on critical reflection are shortly recorded and next common points and differences between the above thinkers in regard to the examined issue are detected. Then, some opinions of the writer about the critical reflection's function and the problems that might appear to someone in his effort to enter into this process are presented. The end-all is the creation of a frame for the comprehension of the term 'critical reflection'.

Key-words: critical reflection, Boud, Keogh, Walker, Perkins, A. Rogers, Mezirow.

Η προσέγγιση του (κριτικού) στοχασμού σε κείμενα μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων

Το ζήτημα του στοχασμού εν γένει αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η στοχαστική μάθηση κατέχει σημαντικό ρόλο σε έναν ενήλικα, καθώς οι προϋπάρχουσες εμπειρίες που διαθέτει χρειάζεται να αξιοποιηθούν, όταν εμπλέκεται σε διεργασίες μάθησης. Η νέα γνώση είναι ανάγκη να οικοδομείται στην παλιά, προκειμένου να έχει κάποιο αποτέλεσμα. Ωστόσο, δεν είναι δεδομένο ότι η νέα γνώση

συμβαδίζει με την προϋπάρχουσα, καθώς κάποιες φορές έρχεται σε αντίθεση μαζί της. Στο σημείο αυτό κατέχει σημαντικό ρόλο ο στοχασμός ή καλύτερα ο κριτικός στοχασμός, όπως θα διαφανεί στη συνέχεια. Οι όροι αυτοί αποτέλεσαν πεδίο μελέτης στοχαστών της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι απόψεις των οποίων θα παρουσιαστούν σύντομα παρακάτω.

Οι Boud, Keogh, & Walker (2002) θεωρούν ότι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους για την ενίσχυση της μάθησης είναι η ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας και της στοχαστικής δραστηριότητας που ακολουθεί. Παρουσιάζουν ένα μοντέλο βάσει του οποίου προτείνεται η αναπαράσταση της αρχικής εμπειρίας στο μυαλό του εκπαιδευόμενου, η αναγνώριση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών), που ένιωσε κατά τη διάρκεια της αρχικής εμπειρίας, και η επαναξιολόγηση αυτής της εμπειρίας. Ειδικά για το τελευταίο στάδιο τονίζουν τη σημασία 4 διαστάσεων:

1. Του συσχετισμού, δηλαδή τη διασύνδεση των νέων δεδομένων με τα ήδη γνωστά,
2. Της ενσωμάτωσης, δηλαδή την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των δεδομένων,
3. Της επικύρωσης, δηλαδή τον προσδιορισμό της αυθεντικότητας των ιδεών και των συναισθημάτων που προέκυψαν, και
4. Της αφομοίωσης, δηλαδή της διαδικασίας που μετατρέπει κανείς τη γνώση ως δική του.

Θεωρούν ότι ο στοχασμός έχει ως σκοπό την προετοιμασία της νέας δράσης και δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Ωστόσο, παραδέχονται ότι η διεργασία του στοχασμού είναι πολύπλοκη και ότι η αλλαγή επιτυγχάνεται δύσκολα.

Ο Perkins (1994) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη σκέψη χαρακτηρίζεται από βιασύνη, στενότητα, σύγχυση και αταξία. Ωστόσο, σημειώνει ότι παρά τα αρνητικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη σκέψη είναι επαρκής για την καθημερινή μας ζωή. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τα παραπάνω μειονεκτήματα της σκέψης δεν έχουν μεγάλη σημασία για το 90% των περιπτώσεων. Για το υπόλοιπο 10% δημιουργούνται προβλήματα και γι' αυτό χρειάζεται να βρεθούν τρόποι, προκειμένου να αρθούν οι παραπάνω αδυναμίες της σκέψης που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα. Έναν τρόπο που προτείνει είναι η σκέψη που περιέχει στοχασμό. Προτείνει, δηλαδή, για το 10% των περιπτώσεων να μην υπάρχει βιαστική κρίση αλλά να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος για σκέψη. Έτσι, κάνει λόγο για τη χρήση αυτοπαρατήρησης και στρατηγικών, με στόχο να αναπτύξει κανείς όσο το δυνατό περισσότερο τις πνευματικές του δυνάμεις.

Ο A. Rogers (1998) πιστεύει ότι η διεργασία για την αναζήτηση νοήματος στην εμπειρία συντελείται μέσω του κριτικού στοχασμού. Χρησιμοποιεί τον «κύκλο της μάθησης» του Kolb, σύμφωνα με τον οποίο προηγείται η εμπειρία, ακολουθεί ο στοχασμός επάνω σε αυτήν και καταλήγει στην πράξη, η οποία με τη σειρά της γίνεται εμπειρία για περαιτέρω επεξεργασία στο επόμενο στάδιο του κύκλου. Βέβαια, ο A. Rogers εμπλουτίζει τον παραπάνω κύκλο ενσωματώνοντας την αναζήτηση νέας γνώσης και

εμπειρίας, τη σύλληψη αφηρημένων εννοιών ως προσπάθεια διερεύνησης πιθανών απαντήσεων, και τη λήψη αποφάσεων, η οποία μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορα σημεία του κύκλου. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η στοχαστική μάθηση δεν είναι η μόνη αποτελεσματική, καθώς ο άνθρωπος μπορεί να μαθαίνει και με άλλους τρόπους.

Ο Mezirow (2007) θεωρεί ότι η μάθηση είναι η διεργασία παραγωγής μιας νέας ή αναθεωρημένης ερμηνείας μιας εμπειρίας. Επισημαίνεται ότι ειδικά στη μάθηση των ενηλίκων είναι πολύ σημαντική η διεργασία κατά την οποία το άτομο στοχάζεται αυτά που ήδη έχει μάθει, προκειμένου να καθορίσει εάν αυτά αιτιολογούνται στο πλαίσιο των συνθηκών που βιώνει. Κάνει λόγο για τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των πρότερων υποθέσεων της προαποκτηθείσας γνώσης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, ο κριτικός στοχασμός δεν έχει σχέση με τον τρόπο που θα πράξει κανείς κάτι αλλά με τους λόγους και τις συνέπειες των πράξεών του. Έτσι, εντοπίζει ως κεντρική λειτουργία του κριτικού στοχασμού την αξιολόγηση σε ό,τι γνωρίζει ο καθένας. Κατ' επέκταση, μέσω αυτού του στοχασμού μπορούν να μετασχηματιστούν αφομοιωμένες άκριτα απόψεις, οι οποίες προσδιορίζουν το τι, πώς και γιατί μαθαίνει κανείς.

Συγκριτική θεώρηση

Όλοι οι παραπάνω μελετητές ανέπτυξαν διάφορες προσεγγίσεις της στοχαστικής μάθησης και διαμόρφωσαν μεθοδολογίες που βοηθούν την επίτευξή της. Από τη συγκριτική μελέτη των σκέψεών τους θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι όχι απλώς επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση αλλά και προτείνουν μεθοδολογίες που σκοπό έχουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σ' όλα τα στάδια της μαθησιακής διεργασίας. Αποφεύγοντας την κατάταξή τους στην εμπειρική, ανθρωπιστική κ.λπ. σχολή, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι όλοι τους προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ενεργό αναζήτηση νοήματος μέσω της εμπειρίας και στην μετατροπή των νοημάτων μέσω της ταύτισης της τωρινής με την προηγούμενη εμπειρία.

Προχωρώντας σε επιμέρους συγκρίσεις μεταξύ των παραπάνω στοχαστών, θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι ο Mezirow φαίνεται να έχει την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για το τι σημαίνει κριτικός στοχασμός. Ίσως είναι ο μόνος από τους παραπάνω μελετητές που διαφοροποιεί με σαφήνεια τους όρους «στοχασμός» και «κριτικός στοχασμός». Σύμφωνα με την ανάλυσή του ο πρώτος όρος αναφέρεται στην αξιολόγηση των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, παραδοχών και υποθέσεων αναφορικά με ένα φαινόμενο, μία ενέργεια κ.ά. Ωστόσο, ο δεύτερος όρος έχει μεγαλύτερο βάθος, καθώς συμβάλλει στην αμφισβήτηση των βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων με τις οποίες προσεγγίζει κανείς τον κόσμο που τον περιβάλλει. Τα κείμενα των άλλων στοχαστών δεν προβαίνουν σε καμία διάκριση ανάμεσα στον στοχασμό και στον κριτικό στοχασμό. Ωστόσο, ο A. Rogers χρησιμοποιεί τον όρο «κριτικός στοχασμός», ενώ οι Boud, Keogh, & Walker και ο Perkins αναφέρονται απλώς στον όρο «στοχασμός».

Για την κατανόηση του όρου «κριτικός στοχασμός» κάποιοι μελετητές χρησιμοποιούν μοντέλα. Ειδικότερα, ο A. Rogers αναφέρεται στο μοντέλο του Kolb, γνωστό ως «κύκλος μάθησης», το οποίο όμως εμπλουτίζει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Επιπλέον, οι Boud, Keogh, & Walker προτείνουν ένα δικό τους μοντέλο, το οποίο αναπαριστά την πορεία της μάθησης. Συμμετοχή σε αυτό έχει και ο στοχασμός, ο οποίος θα μπορούσε να επισημάνει κανείς ότι κατέχει μία θέση ανάμεσα στην αξιολόγηση της δράσης και στην προετοιμασία της νέας δράσης. Οι υπόλοιποι συγγραφείς δεν χρησιμοποιούν κάποιο μοντέλο, διότι ίσως θεωρούν ότι δεν εξυπηρετεί τις σκέψεις τους.

Σχετικά με τη σύνδεση του στοχασμού (ή του κριτικού στοχασμού κατά τον Mezirow) με τη μάθηση, σχεδόν όλοι οι παραπάνω μελετητές τη θεωρούν αναγκαία. Μάλιστα, θα μπορούσε κανείς να σημειώσει ότι κατά τη γνώμη τους ο στοχασμός αποτελεί προϋπόθεση για την ουσιώδη και την εις βάθος μάθηση. Το τελευταίο βέβαια το τονίζει ιδιαίτερα ο Mezirow. Οι Boud, Keogh, & Walker τονίζουν ότι απαιτείται χρόνος ανάμεσα στην επεξεργασία των εμπειριών και στη νέα δράση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η σχέση μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας και της στοχαστικής δραστηριότητας μπορεί να μορφοποιηθεί με την ενσωμάτωση στις μαθησιακές δραστηριότητες μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Κάτι αντίστοιχο αναφέρει και ο Mezirow, κάνοντας λόγο «για παύση για επαναξιολόγηση», ενώ ο Perkins προτείνει να αφιερώνουν οι άνθρωποι περισσότερο χρόνο στη σκέψη. Ωστόσο, ο A. Rogers (1998, σ. 154), ενώ δέχεται ότι η μάθηση προέρχεται μέσω του στοχασμού, αναφέρει ότι *«είναι ίσως αδόκιμο να υποστηρίζει κανείς ότι αυτός είναι ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε»*, κάτι που δεν αναφέρεται σε κανέναν άλλον από τους παραπάνω συγγραφείς.

Όσον αφορά το πεδίο εφαρμογής του κριτικού στοχασμού μόνο ο Mezirow αναφέρει με σαφήνεια ότι αποτελεί στοιχείο μάθησης αποκλειστικά των ενηλίκων. Χαρακτηριστικά συνδέει την ενηλικίωση με την επαναξιολόγηση των αντιλήψεων που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του ανθρώπου, οι οποίες πολλές φορές οδηγούν σε στρέβλωση της πραγματικότητας. Οι υπόλοιποι μελετητές δεν κάνουν λόγο για τη σύνδεση του στοχασμού με τους ενηλίκους, ίσως επειδή πιστεύουν ότι δεν αφορά αποκλειστικά αυτούς.

Επιπλέον, σχεδόν απ' όλους αναγνωρίζεται ότι υπάρχει δυσκολία ανάμεσα στη γνώση και τη δράση, στη μεταφορά σκέψεων στην πράξη. Ο Perkins αναφέρει ότι υπάρχει ένα «σκοτεινό» κενό ανάμεσα στην επίγνωση των αναγκών μας και στην επίτευξη των στόχων μας, ενώ οι Boud, Keogh, & Walker τονίζουν ότι μπορεί να επιθυμούμε κάτι, όμως είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Ακόμη, όλοι τους σχεδόν συμφωνούν ότι ο στοχασμός δεν οδηγεί απαραίτητα σε δράση εξωτερική. Ο A. Rogers πιστεύει ότι ο στοχασμός δεν οδηγεί μόνο σε νέα δράση αλλά και σε υποθέσεις, ενώ ο Perkins κάνει λόγο για τη σύλληψη αφηρημένων εννοιών ως προσπάθεια διερεύνησης πιθανών απαντήσεων. Ακόμη, οι Boud, Keogh, & Walker αναφέρουν ότι η εφαρμογή και η δράση δεν εμπεριέχουν απαραίτητα πράξεις που μπορούν να παρατηρηθούν από άλλους, ενώ ο Mezirow πιστεύει ότι ο στοχασμός κάποιες φορές μπορεί να οδηγήσει απλώς σε επαναξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο έχουμε θέσει τους προβληματισμούς μας.

Επιπλέον, ο ρόλος των συναισθημάτων στη διαδικασία του στοχασμού δεν προσεγγίζεται από όλους τους παραπάνω μελετητές. Μόνο οι Boud, Keogh, & Walker προσδίδουν πολύ μεγάλη βαρύτητα στα συναισθήματα, καθώς τα θεωρούν σημαντικό παράγοντα στη μαθησιακή διεργασία. Γι' αυτόν τον λόγο αφιερώνουν μεγάλο μέρος της μελέτης τους στην προσέγγιση των συναισθημάτων, ώστε να αποτελέσουν πηγή μάθησης και όχι εμπόδιο. Απ' την άλλη, ο Perkins τονίζει κυρίως το ρόλο της λογικής κατά τη διεργασία του στοχασμού και παρουσιάζει τα μειονεκτήματα της μη στοχαστικής σκέψης. Ο Mezirow από την πλευρά του αναφέρει μόνο ότι η αμφισβήτηση και η άρνηση συμβατικών κριτηρίων αυτό-αξιολόγησης διαταράσσει συναισθηματικά το άτομο.

Σκέψεις για τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού

Στηριζόμενος κανείς στις θέσεις των παραπάνω μελετητών θα μπορούσε να διατυπώσει κάποιες απόψεις για τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού. Ο ρόλος του σίγουρα είναι σημαντικός, καθώς προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευομένου σ' όλη τη διεργασία της μάθησης, όρο πολύ σημαντικό για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Courau, 2000· Jarvis, 2004· Noye & Piveteau, 1999). Το άτομο, καθώς ζει ενσυνείδητα τις δικές του σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις σε μια κατάσταση, βλέπει το πώς και γιατί ενήργησε έτσι σε μια δεδομένη στιγμή. Μ' αυτόν τον τρόπο επεξεργάζεται την εμπειρία του, δημιουργεί νοήματα και διδάσκεται απ' αυτήν (Κόκκος, 1999).

Στην επεξεργασία της εμπειρίας στηρίζεται ο κριτικός στοχασμός, καθώς η τελευταία αποτελεί, αφενός, τη βάση κάθε μάθησης (Ζαρκαδούλας & Κουφός, 2020) και, αφετέρου, το κλειδί για την κατανόηση της πραγματικότητας (Brubacher, 1983). Εξάλλου, οι Lewis και Williams, όπως αναφέρεται στο Μάγος (2004), θεωρούν ότι ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης σε πρώτη φάση βυθίζει τους ενήλικες μέσα σε μια εμπειρία και μετά τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν καινούριες δεξιότητες, καινούριους τρόπους σκέψης, καινούριες στάσεις. Γι' αυτό θα ήταν καλό να τονιστεί ότι ο κριτικός στοχασμός δεν πρέπει να εκληφθεί ως μια αφηρημένη διανοητική άσκηση. Αντίθετα, η βαθύτερη σημασία του έγκειται στο γεγονός ότι οδηγεί στην αναθεώρηση των ίδιων μας των πράξεων. Η τυχόν ανάληψη δράσης θα οδηγήσει σε νέο κριτικό στοχασμό με αποτέλεσμα η μάθηση που θα προκύψει να αποτελεί ώριμο προϊόν τόσο σύνθετης σκέψης όσο και εμπειρίας.

Απ' την άλλη, θα μπορούσε κανείς να εκφράσει και προβληματισμούς. Οι άνθρωποι μέσω της κοινωνικοποίησης έχουν ενστερνιστεί τις αξίες του κοινωνικού συστήματος στο οποίο μετέχουν. Πόσο εύκολο είναι να διαθέτουν κριτήρια, προκειμένου να διακρίνουν κάθε φορά τις ενδεδειγμένες λύσεις; Πώς μπορεί κανείς να αμφισβητήσει αρχές και αξίες με τις οποίες έχει μεγαλώσει; Ασφαλώς, δεν είναι μια εύκολη διεργασία, καθώς προϋποθέτει ισχυρή θέληση για ενδοσκόπηση και αναθεώρηση αντιλήψεων και στάσεων, στις οποίες κάποιος είναι δυνατό να έχει στηρίξει τη μέχρι τώρα ζωή του. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι ο κριτικός στοχασμός δεν αφορά όλους τους

ανθρώπους (Mezirow, 2007). Μόνο αυτοί που μπορούν να συνειδητοποιήσουν κριτικά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους είναι σε θέση να προσχωρήσουν στον κριτικό στοχασμό. Επομένως, χρειάζεται να τονιστεί ότι δεν είναι μια τόσο απλή διεργασία, όπως ίσως φαίνεται.

Επιπλέον, δυσκολίες εντοπίζονται και στην εξαγωγή γενικών αρχών από τις επιμέρους εμπειρίες (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Είναι δύσκολο για το άτομο να σχηματίσει κάποια γενικά πρότυπα συμπεριφοράς, σκέψης και δράσης, καθώς πολύ συχνά υπάρχουν διαφορές στις καταστάσεις που βιώνει, και, όπως έχει προαναφερθεί, είναι πολύ δύσκολη η μεταφορά σκέψεων και ιδεών στην πράξη. Τα παραπάνω δημιουργούν περαιτέρω εμπόδια στη διεργασία του κριτικού στοχασμού.

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων (Jarvis, 2004). Χρειάζεται να διαμορφώνει τις συνθήκες που θα συμβάλλουν στην αναστοχαστική διάθεση του εκπαιδευομένου. Άλλωστε, ο ρόλος του εκπαιδευτή επιβάλλει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διεργασία ανακάλυψης της γνώσης και όχι τη μεταβίβασή της (Courau, 2000· Κόκκος, 2006a· Noye & Piveteau, 1999). Εξάλλου γνωρίζει ότι υπάρχουν εμπόδια στη μάθηση, που απορρέουν από διάφορους παράγοντες, και ότι, παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους δικούς τους τρόπους μάθησης, έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στην προσέγγιση της γνώσης. (Κόκκος, 2006b· Rogers A., 1998). Επομένως, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αυτός που θα συμβάλλει με τη δράση του στην προώθηση του κριτικού στοχασμού, διεργασία που μπορούν να την αξιοποιήσουν μόνο όσοι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτήν.

Συμπεράσματα - Επίλογος

Ο (κριτικός) στοχασμός αποτελεί κοινό στοιχείο όλων των παραπάνω μελετητών που αναφέρθηκαν στο άρθρο αυτό. Ο καθένας από αυτούς δίνει τη δική του διάσταση στο υπό εξέταση ζήτημα. Η σύντομη συγκριτική μελέτη των απόψεών τους δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να προβληματιστεί αναφορικά με τη σημασία του κριτικού στοχασμού. Ωστόσο, η περαιτέρω γνώση στο συγκεκριμένο ζήτημα απαιτεί περισσότερη εμβάθυνση, κάτι που υπερέβαινε τους στόχους αυτού του άρθρου.

Βιβλιογραφία

- Boud D., Keogh R., & Walker D. (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, New York: Kogan Page.
- Brubacher, J. S. (1983). Tzon Ntioui. Sto J.S. Brubacher, G. Calo, J. Chateau (Epim.), *Oi megaloi paidagogoi* (ss. 361-362). Athina: Glaros.
- Courau, S. (2000). *Ta vasika «Ergaleia» tou Ekpaidefti Enilikon*. Athina: Metaichmio.

- Zarkadoulas, N. & Koufos, E. (2020). *Vasikes arches kai methodoi stin ekpaidefsi enilikon: Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon, Ennoiologiko Plaisio*. Athina: Ethniko & Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- Jarvis, P. (2004). *Synechizomeni ekpaidefsi kai katartisi: theoria kai praxi*. Athina: Metaichmio.
- Kokkos, A. (1999). *Ekpaidefsi Enilikon: To pedio, oi arches mathisis, oi syntelestes, Tomos A'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Kokkos, A. (2006a). Ekpaideftikes technikes. *Sto Programma Ekpaidefsis Ekpaidefton, Tomos I*, (ss. 169-267). Athina: EKEPIS.
- Kokkos, A. (2006b). Charaktiristika ton enilikon ekpaidefomenon kai proypotheseis apotelesmatikis mathisis. *Sto Programma Ekpaidefsis Ekpaidefton, Tomos I*, (ss. 87-114). Athina: EKEPIS.
- Kokkos, A., & Lionarakis, A. (1998). *Anoichti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Scheseis didaskonton–didaskomenon, Tomos V'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Magos, K. (2004). I symvoli tis erevnas drasis stin Ekpaidefsi Enilikon. *Ekpaidefsi Enilikon*, 3, 11-15.
- Mezirow J. (2007). *I Metaschimatizousa Mathisi*. Athina: Metaichmio.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Praktikos Odigos tou Ekpaidefti*. Athina: Metaichmio.
- Perkins D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Rogers, A. (1998). *I ekpaidefsi enilikon*. Athina: Metaichmio.

Ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων

Θεόδωρος Στάμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed. & M.Sc.

Περίληψη

Η εναρκτήρια συνάντηση σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων έχει ξεχωριστή σημασία. Το κλίμα που θα διαμορφωθεί σε αυτή θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό ολόκληρη την εκπαιδευτική διεργασία που θα ακολουθήσει. Επομένως, απαιτείται η εναρκτήρια συνάντηση να τύχει της ιδιαίτερης προσοχής του εκπαιδευτή που θα αναλάβει την οργάνωσή της. Στα πλαίσια αυτού του άρθρου σχεδιάζεται μια τέτοια συνάντηση. Αφού γίνει μια σύντομη περιγραφή του προγράμματος και του πληθυσμού στόχου, θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που χρειάζονται στον εκπαιδευτή, προκειμένου να σχεδιάσει την εναρκτήρια συνάντηση, οι στόχοι που θα θέσει, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει και η συσχέτιση αυτών με τη μάθηση των ενηλίκων. Τέλος, θα παρατεθεί σε μορφή πίνακα ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης.

Λέξεις-Κλειδιά: εναρκτήρια συνάντηση, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές

The planning of the opening meeting to an educational adult program

Theodoros Stamos, M.Ed. & M.Sc.

Abstract

The opening meeting to an educational program for adults is very special. The mood of the forum will affect critically the whole educational process that is followed. Thus, the educator, who is responsible for the organization of the opening meeting is required to attach importance to it. In the limits of this article such a meeting is planned. After a short description about the program and target population, the needed data for the educator will be presented in order to plan the opening meeting, the goals, the educational technics that will be used and their interrelation to adult learning. Lastly, the planning of the opening meeting will be quoted in the form of board.

Key-words: opening meeting, active educational technics

Τίτλος προγράμματος - Διάρκεια

Το πρόγραμμα στο οποίο θα γίνουν αναφορές υλοποιείται από κάποιον οργανισμό Διά Βίου Μάθησης. Ο τίτλος του προγράμματος είναι «Επιμόρφωση Επιμορφωτών» και η διάρκειά του μαζί με την εναρκτήρια συνάντηση είναι 50 ώρες.

Χαρακτηριστικά του πληθυσμού στόχου

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε πτυχιούχους ΑΕΙ και ΤΕΙ διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίοι εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που υλοποιεί ο οργανισμός Διά Βίου Μάθησης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα οργανώνεται, αφενός, επειδή διαπιστώθηκαν στην πράξη προβλήματα προσέγγισης των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων και, αφετέρου, κατόπιν της εκδήλωσης ανάλογης επιθυμίας των ίδιων των εκπαιδευτών. Ο συνολικός αριθμός τους που θα αποτελέσει τον πληθυσμό στόχο του προγράμματος είναι 16. Οι περισσότεροι απ' αυτούς δεν γνωρίζονται μεταξύ τους. Αρκετοί έχουν κάποιες εμπειρίες στον χώρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων, καθώς έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν ως εκπαιδευτές σε προγράμματα καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Όλοι έχουν κάποιες επαγγελματικές δραστηριότητες, ο καθένας στον τομέα του, και ενδιαφέρονται να αποκτήσουν νέα προσόντα για την περαιτέρω επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα σ' ένα πολύ ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπως είναι ο εργασιακός χώρος. Η ηλικία στην οποία βρίσκονται είναι 26-35 ετών. Οι Θεματικές Ενότητες του συγκεκριμένου προγράμματος, καθώς και οι διδακτικές ώρες που καλύπτουν, παρατίθενται στον Πίνακα 1.

Θέματα Ενότητες	Διδακτικές ώρες
1. Εναρκτήρια Συνάντηση - Αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (χαρακτηριστικά των ενηλίκων-εκπαιδευομένων).	10 (2+8)
2. Επικοινωνία και λειτουργία ομάδας (βασικές αρχές και μορφές επικοινωνίας, αντιμετώπιση συγκρούσεων, δυναμική ομάδας, ρόλος του εκπαιδευτή-εμψυχωτή).	14
3. Γνώση, εφαρμογή και υιοθέτηση θετικής στάσης έναντι εκπαιδευτικών τεχνικών που προάγουν τη μάθηση (παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση, καταγισμός ιδεών (brainstorming), ομάδες εργασίας, επίδειξη).	18
4. Ο ρόλος και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων (η λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων, τα προσόντα που χρειάζεται να διαθέτει, καθώς και η στάση που πρέπει να έχει).	8

Πίνακας 1. Θεματικές Ενότητες του προγράμματος

Δεδομένα για την οργάνωση της εναρκτήριας συνάντησης

Πολλοί μελετητές επισημαίνουν τη σημασία της εναρκτήριας συνάντησης και τονίζουν ότι είναι ανάγκη να σχεδιάζεται με ιδιαίτερη προσοχή (Courau, 2000· Κόκκος, 2005, 2006· Noye & Piveteau, 1999). Η διάρκειά της μπορεί να κυμανθεί από 1-2 διδακτικές ώρες (Γαλάνης, 1995· Κόκκος, 2006). Η σχεδιαζόμενη συνάντηση του συγκεκριμένου προγράμματος καλύπτει 2 διδακτικές ώρες. Ο εκπαιδευτής επιβάλλεται, πριν αρχίσει

το πρόγραμμα, να ενημερωθεί σε βάθος για όλες τις διαστάσεις του (Κόκκος, 2005). Οι πληροφορίες που πρέπει να συλλέξει αφορούν, αφενός, τους εκπαιδευόμενους, και, αφετέρου, το ίδιο το πρόγραμμα και τον οργανισμό που το υλοποιεί.

Ως προς τους εκπαιδευόμενους, εκείνο που απαιτείται να γνωρίζει είναι η πρόθεσή τους, δηλαδή, ποια είναι τα κίνητρά τους. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, εφόσον μόνοι τους εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν, είναι σημαντικό στοιχείο που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτής κατά την εναρκτήρια συνάντηση. Η ύπαρξη αυτών των εσωτερικών κινήτρων μάθησης είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που πρέπει να αξιοποιείται από τον εκπαιδευτή κατά τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων (Γεωργούσης, 1991). Ακόμη, χρειάζεται να λάβει υπόψη του ότι στο πρόγραμμα αυτό οι εκπαιδευτές, που αποτελούν τον πληθυσμό στόχο, είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά δεν έχουν όλοι τις ίδιες εμπειρίες στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό, σε συνδυασμό με τους στόχους που θα θέσει, θα καθορίσει και τις τεχνικές που θα επιλέξει.

Επιπλέον, χρήσιμο είναι να έχει ενημερωθεί για τον κάθε εκπαιδευόμενο χωριστά. Θα ήταν καλό, δηλαδή, να συλλέξει κάποιες πληροφορίες σχετικά με τις σπουδές, την ηλικία, την επαγγελματική κατάσταση και τα ενδιαφέροντα του καθενός. Αυτό έχει τη δυνατότητα να το πετύχει είτε κατόπιν ενημέρωσης από τον υπεύθυνο του προγράμματος είτε διαβάζοντας τα βιογραφικά τους. Όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να τα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτής κατά την εναρκτήρια συνάντηση απευθυνόμενος στους εκπαιδευόμενους με το όνομά τους. Με τον τρόπο αυτό, από τη μια, θα συνέβαλε στη δημιουργία οικειότητας και, από την άλλη, θα τους έδειχνε έμπρακτα ότι ενδιαφέρεται γι' αυτούς και ότι τους θεωρεί ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Επιπρόσθετα, απαιτείται ο εκπαιδευτής να έχει γνώση για το πρόγραμμα και για τον φορέα υλοποίησής του. Συγκεκριμένα, είναι αναγκαίο να γνωρίζει ποιο είναι το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς πρέπει να υπάρχει συνάφεια ανάμεσα σε αυτό και στο είδος των εναρκτήριων τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και στα θέματα που θα προσεγγιστούν στη διάρκειά του (Κόκκος, 2005). Σημαντικά στοιχεία που χρειάζεται ακόμη να έχει υπόψη του είναι η διάρκειά του, ο γενικός σκοπός του, οι επιμέρους στόχοι του, ο οργανισμός που υλοποιεί το πρόγραμμα, ο χώρος που θα λάβει χώρα η εναρκτήρια συνάντηση και τα εποπτικά μέσα που θα έχει στη διάθεσή του (Κουφός, 2020a). Έχοντας γνώση όλων των παραπάνω στοιχείων, ο εκπαιδευτής μπορεί να σχεδιάσει καλύτερα την εναρκτήρια συνάντηση.

Τέλος, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη και η προσωπικότητα και οι ικανότητες του ίδιου του εκπαιδευτή. Η εναρκτήρια συνάντηση δεν είναι σημαντική μόνο για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για τον ίδιο. Γι' αυτό θα ήταν πρόπον να χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικές τεχνικές που, απ' τη μια, θα πετύχει τους στόχους του, απ' την άλλη, όμως θα νιώσει και ο ίδιος ασφάλεια και σιγουριά. Άλλωστε, δεν είναι αυτονόητο ότι όλοι οι εκπαιδευτές έχουν την ίδια ικανότητα εφαρμογής των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών (Κουφός, 2020b). Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να συνυπολογίζεται το βασικό

αξίωμα ότι «ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ο εαυτός του» (Κόκκος, 2006). Έτσι, θα μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων, ώστε να εξελιχθεί ομαλά η εκπαιδευτική διεργασία.

Στόχοι - Αναμενόμενα αποτελέσματα

1^{ος} στόχος: Η γνωριμία των εκπαιδευομένων και μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Με τον τρόπο αυτό τίθενται οι προϋποθέσεις για να οικοδομηθεί πνεύμα ομάδας, κάτι το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό για την αποτελεσματική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων (Jaques, 2004). Άλλωστε, πνεύμα ομάδας θα υπάρξει μόνο εάν οι εκπαιδευόμενοι νιώσουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα και ότι εργάζονται για έναν κοινό σκοπό (Τοδούλου, 2005).

Αναμενόμενα αποτελέσματα: Θα μειωθεί η ένταση και το άγχος των εκπαιδευομένων, θα κυριαρχήσει κλίμα οικειότητας, καθώς οι εκπαιδευόμενοι θα γνωριστούν με τους συναδέλφους τους, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι άγνωστοι μεταξύ τους. Έτσι, θα δημιουργηθεί ένα μαθησιακό κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από πνεύμα αλληλεγγύης και ισότιμης συμμετοχής, εντελώς απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Βλαχούτσικου, 1988).

2^{ος} στόχος: Η συζήτηση για το πρόγραμμα. Οι εκπαιδευόμενοι είναι ανάγκη να ενημερωθούν για όλες τις πτυχές του προγράμματος, όπως είναι η διάρκεια, οι στόχοι του, το περιεχόμενό του, η μεθοδολογία του, η σχέση του με τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική πράξη, τα οργανωτικά θέματα. Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμο να διατυπωθούν από την πλευρά των εκπαιδευομένων τυχόν απορίες ή ακόμη και επιφυλάξεις τους.

Αναμενόμενα αποτελέσματα: Οι εκπαιδευόμενοι θα καταλάβουν από την εναρκτήρια συνάντηση ότι το πρόγραμμα θα διεξαχθεί με τη δική τους ενεργή συμμετοχή. Αυτό θα το αντιληφθούν σε μεγάλο βαθμό, λαμβάνοντας γνώση τόσο για το περιεχόμενο του προγράμματος, το οποίο εκπονήθηκε έχοντας ως βάση τον ενεργητικό χαρακτήρα της μάθησης, όσο και για τον ρόλο του εκπαιδευτή τους, ο οποίος θα λειτουργήσει ως εμπνευστής, διαμεσολαβητής και συνεργάτης, όπως απαιτείται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 1999). Με τον τρόπο αυτόν θα αντιληφθούν ότι αποτελούν ενεργό μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας.

3^{ος} στόχος: Η προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και οι δεσμεύσεις τους ότι θα το παρακολουθήσουν δημιουργικά. Όπως έχει προαναφερθεί, ένας από τους λόγους για τους οποίους οργανώθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν η εκδήλωση ανάλογης επιθυμίας από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Είναι, όμως, απαραίτητο να επιβεβαιωθεί ότι οι ανάγκες τους γίνονται σεβαστές. Γι' αυτό, καλό θα ήταν να εκφραστούν οι στόχοι και οι προσδοκίες τους. Έτσι, θα αυξηθεί η διαθεσιμότητά τους για ουσιαστική συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο απευθύνεται στους ίδιους (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Αναμενόμενα αποτελέσματα: Θα μπορέσει ο εκπαιδευτής να διαγνώσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, δηλαδή το επίπεδο των σχετικών γνώσεων, εμπειριών και ικανοτήτων τους, το οποίο είναι σημαντικό για την εναρκτήρια συνάντηση (Κόκκος, 2004). Επιπρόσθετα, είναι δυνατό στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνει κάποια τροποποίηση στο περιεχόμενό του, προκειμένου να μείνουν ικανοποιημένοι οι εκπαιδευόμενοι, εφόσον το πρόγραμμα οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί μια συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή, ένα μαθησιακό συμβόλαιο ή «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» κατά τον Κόκκο (2005), που συμβάλλει στην επιτυχία του προγράμματος.

Εκπαιδευτικές τεχνικές

Για την επίτευξη του **1^{ου} στόχου** χρησιμοποιείται η τεχνική των *συνεντεύξεων*. Ο εκπαιδευτής κατ' αρχάς αυτοπαρουσιάζεται. Δίνει βαρύτητα στην επαγγελματική του εμπειρία που είναι σχετική με το αντικείμενο που καλείται να διδάξει. Κατόπιν, χρησιμοποιεί την τεχνική των συνεντεύξεων χωρίζοντας τους 16 εκπαιδευόμενους σε 8 δυάδες και ο καθένας παίρνει συνέντευξη από τον άλλο για 10 λεπτά σε θέματα που έχει ορίσει ο εκπαιδευτής. Έπειτα, ο καθένας παρουσιάζει τον διπλανό του. Με τον τρόπο αυτόν, δημιουργείται φιλική ατμόσφαιρα και επιτυγχάνεται η επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, που αποτελεί κομβικό σημείο σε κάθε μαθησιακή διεργασία (Βαϊκούση, 2003).

Για την επίτευξη του **2^{ου} στόχου** χρησιμοποιούνται οι τεχνικές της *εργασίας σε ομάδες* και της *συζήτησης*. Ο εκπαιδευτής χωρίζει τους εκπαιδευόμενους σε 4 ομάδες των 4 ατόμων η καθεμία και ζητάει να καταγράψουν σε 10 λεπτά ποια είναι τα ζητήματα που τους προβληματίζουν αναφορικά με τη λειτουργία του προγράμματος ή με τον ρόλο του εκπαιδευτή. Είναι αυτονόητο ότι σ' όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτής δίνει διευκρινήσεις, εφόσον μπορεί, ενώ σε διαφορετική περίπτωση επιφυλάσσεται να απαντήσει την επόμενη φορά. Κατόπιν, αξιοποιώντας και τις προηγούμενες σκέψεις των εκπαιδευομένων, τους ενημερώνει για το πρόγραμμα και διεξάγεται συζήτηση γι' αυτό, κατά τη διάρκεια της οποίας ενημερώνονται για τους στόχους, το περιεχόμενό του και για διάφορα οργανωτικά θέματα.

Για την επίτευξη του **3^{ου} στόχου** χρησιμοποιείται η τεχνική της *επεξεργασίας ζητημάτων* και η *συζήτηση*. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τις 4 ομάδες, που έχουν ήδη σχηματιστεί από την προηγούμενη εκπαιδευτική τεχνική, σε 15 περίπου λεπτά να εντοπίσουν και να ιεραρχήσουν τα 3 πιο σημαντικά εμπόδια, που, κατά τη γνώμη τους, αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι κατά τη μάθηση. Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα και σύνθεση των απόψεων των 4 ομάδων. Επίσης, στη διάρκεια αυτής της συζήτησης δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τους στόχους τους και τις προσδοκίες τους. Με τον τρόπο αυτό, απ' τη μια, ο εκπαιδευτής μπορεί -σε κάποιο βαθμό- να διαπιστώσει τις υπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες των εκπαιδευομένων, ενώ, απ' την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι θα διαπιστώσουν ότι το πρόγραμμα αυτό συνδέεται με τις ανάγκες τους και θα συνειδητοποιήσουν ότι οι εμπειρίες τους θα

τους χρησιμεύσουν. Παράλληλα, είναι δυνατόν κάποιοι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν τις ελλείψεις τους που ενδεχομένως έχουν και τις οποίες θα χρειαστεί να καλύψουν (Κόκκος, 2005).

Συσχέτιση των εκπαιδευτικών τεχνικών με τη μάθηση των ενηλίκων

Οι παραπάνω ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές υπηρετούν τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Συγκεκριμένα:

Η **τεχνική των συνεντεύξεων** που εφαρμόζεται στον 1^ο στόχο επιδιώκει την «ενεργοποίηση και υπευθυνοποίηση των εκπαιδευομένων» (Κόκκος, 2005, σ. 145). Έτσι, ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διεργασία από τις πρώτες στιγμές του εκπαιδευτικού προγράμματος, που αποτελεί μια βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων (Jarvis, 2004· Κόκκος, 1999· Rogers, 1999). Επιπλέον, με την τεχνική αυτή διαμορφώνεται ένα μαθησιακό κλίμα που προωθεί τη συνεργασία και την ουσιαστική επικοινωνία, στοιχείο απαραίτητο για τη μάθηση των ενηλίκων.

Η **τεχνική των ομάδων εργασίας** που χρησιμοποιείται για τον 2^ο στόχο λαμβάνει υπόψη της μια άλλη βασική προϋπόθεση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ότι δηλαδή ο ενήλικος μαθαίνει καλύτερα, όταν νιώθει ενταγμένος στην ομάδα (Noye & Riveteau, 1999). Επιπλέον, η **τεχνική της συζήτησης** συμβάλλει και αυτή στη διαμόρφωση ενός κλίματος που προωθεί την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Ακόμη, μ' αυτήν μαθαίνουν ποιοι είναι οι στόχοι του προγράμματος και μέσα από τη συζήτηση οδηγούνται στην έκφραση των αποριών τους και των προβληματισμών ή ακόμη και των απαιτήσεών τους (Courau, 2000).

Η **τεχνική της επεξεργασίας ζητημάτων** που χρησιμοποιείται για τον 3^ο στόχο υπηρετεί ποικιλοτρόπως τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευόμενος διαπιστώνει άμεσα ότι το περιεχόμενο του προγράμματος έχει άμεση σχέση με τις εμπειρίες και τις ανάγκες του ή γενικότερα με την καθημερινότητά του (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005). Επιπρόσθετα, η παραπάνω τεχνική, καθώς και η **συζήτηση**, προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αφού ο ενήλικος μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Μ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η προθυμία του εκπαιδευομένου, καθώς η μαθησιακή διεργασία συνδέεται με τις εμπειρίες του.

Ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης παρατίθεται συνοπτικά στον Πίνακα 2.

Θέματα	Διάρκεια κάθε θέματος (σε λεπτά)	Εκπαιδευτικές τεχνικές για κάθε θέμα	Εκπαιδευτικός στόχος για κάθε θέμα
1. Αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή– Παρουσίαση των εκπαιδευομένων	3 για αυτοπαρουσίαση 10 για συνεντεύξεις 12 για παρουσίαση	Συνεντεύξεις	1ος Γνωριμία των εκπαιδευομένων και μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή
2. Παρουσίαση προγράμματος (στόχοι, περιεχόμενο, οργανωτικά θέματα)	10 για εργασία σε ομάδες 5 για διευκρινήσεις στην ομάδα 10 για παρουσίαση-συζήτηση	Συζήτηση–Εργασία σε ομάδες	2ος Η συζήτηση για το πρόγραμμα
3. Διερεύνηση γνώσεων, εμπειριών και ικανοτήτων των εκπαιδευομένων – Συζήτηση σχετικά με το πρόγραμμα – Στόχοι και προσδοκίες των εκπαιδευομένων – «Εκπαιδευτικό συμβόλαιο»	15 για διερεύνηση μέσα από την επεξεργασία ζητημάτων 15 για συζήτηση 15 για στόχους και προσδοκίες 5 για «εκπαιδευτικό συμβόλαιο»	Επεξεργασία ζητημάτων– Συζήτηση	3ος Η προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και η δέσμευσή τους ότι θα το παρακολουθήσουν δημιουργικά

Πίνακας 2. Συνοπτική παρουσίαση εναρκτήριας συνάντησης

Διάταξη της αίθουσας

Η διάταξη της αίθουσας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη διεργασία μάθησης και γι' αυτό είναι ανάγκη το ζήτημα αυτό να τύχει ιδιαίτερης προσοχής (Βαϊκούση, Βαλάκας, Κόκκος, & Τσιμπουκλή, 1999). Η διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας καλό είναι να εξασφαλίζει στους εκπαιδευόμενους κατάλληλη θέση, για να βλέπουν και να συζητούν ο ένας με τον άλλον (Noye & Piveteau, 1999). Έτσι, στην εναρκτήρια συνάντηση του συγκεκριμένου προγράμματος ως καταλληλότερη διάταξη αίθουσας κρίνεται η διάταξη σχήματος ανοικτού κύκλου ή σχήματος Π (Κουφός, 2020a). Η επιλογή αυτή ταιριάζει απόλυτα με τους στόχους που έχουν τεθεί. Συγκεκριμένα, οι τεχνικές που θα

χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι, επιδιώκουν να προωθήσουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, καθώς και το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα. Επιπλέον, η διάταξη αυτή προωθεί τη διάθεση του πνεύματος συνεργασίας που επιδιώκεται σ' αυτήν την εναρκτήρια συνάντηση. Άλλωστε, ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι τέτοιος που επιτρέπει την παραπάνω διάταξη. Έτσι, ο εκπαιδευτής μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε να αναδυθεί μέσα από τη συνάντηση μεμονωμένων εκπαιδευομένων το πνεύμα της ομάδας (Rogers, 1999).

Συμπεράσματα – Επίλογος

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε κυρίως ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Επειδή, όπως τονίστηκε, η σημασία της είναι καθοριστική για την επιτυχία του προγράμματος, χρειάζεται έναν προσεχτικό σχεδιασμό. Άλλωστε, συχνά η εναρκτήρια συνάντηση αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτές (Κόκκος, 1999). Όπως χαρακτηριστικά έχει διατυπωθεί «η αρχή μιας εκπαιδευτικής συνάντησης είναι μια ευαίσθητη στιγμή. Αν δεν γίνει η σωστή αρχή, κινδυνεύει να μην πάει καλά το σύνολο της εκπαίδευσης» (Noye & Piveteau, 1999, σ. 27).

Bibliography

- Vaikousi, D. (2003). Oi dyskolies stin epikoinonia ekpaidefton kai ekpaidevomenon. Sto S. Gogos, D. Mouzakis, & D. Vergidis (Epim.), *Ekpaidefsi Enilikon. Symvoli stin exeidikefsi stelechon kai ekpaidefton* (ss. 185-193). Athina: Ellinika Grammata.
- Vaikousi, D., Valakas, I., Kokkos, A., & Tsimpoukli, A. (1999). *Ekpaidefsi Enilikon: Ekpaideftikes Methodoi, Omada Ekpaidevomenon, Tomos D'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Vergidis, D., & Karalis, Th. (1999). *Ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, organosi kai axiologisi programmaton, Tomos G'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Vlachoutsikou, M. (1988). *Laiki Epimorfosi kai Paidagogiki: O charaktiras tis mathisis kai o rolos tou epimorfoti*. Athina: Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis.
- Galanis, G. (1995). *(Epi)morfosi enilikon*. Athina: Papazisi.
- Georgousis, P. (1991). *Paidagogiki Psychologia*. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.
- Courau, S. (2000). *Ta vasika «Ergaleia» tou Ekpaidefti Enilikon*. Athina: Metaichmio.
- Jaques, D. (2004). *Mathisi se omades. Encheiridio gia osous syntonizoun omades enilikon ekpaidevomenon*. Athina: Metaichmio.

- Jarvis, P. (2004). *Synechizomeni ekpaidefsi kai katartisi: theoria kai praxi*. Athina: Metaichmio.
- Kokkos, A., & Lionarakis, A. (1998). *Anoichti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Scheseis didaskonton–didaskomenon, Tomos V'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Kokkos, A. (1999). *Ekpaidefsi Enilikon: To pedio, oi arches mathisis, oi syntelestes, Tomos A'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Kokkos, A. (2004). Oi ekpaideftes enilikon kai i ekpaidefsi tous, *Ekpaidefsi Enilikon*, 1, s. 12-23.
- Kokkos, A. (2005). *Methodologia Ekpaidefsis Enilikon: Theoritiko Plaisio kai Proypotheseis Mathisis, Tomos A'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Kokkos, A. (2006). Charakteristika ton enilikon ekpaidefomenon kai proypotheseis apotelesmatikis mathisis. *Sto Programma Ekpaidefsis Ekpaidefton, Tomos I*, (ss. 87-114). Athina: EKEPIS.
- Koufos, E. (2020a). *Vasikes arches kai methodoi stin ekpaidefsi enilikon. I Proti Synantisi kai oi oikodomisi Synergatiku Klimatos*. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio.
- Koufos, E. (2020b). *Vasikes arches kai methodoi stin ekpaidefsi enilikon. Kales praktikes ekpaideftikon technikon*. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Praktikos Odigos tou Ekpaidefti*. Athina: Metaichmio.
- Rogers, A. (1999). *I ekpaidefsi enilikon*. Athina: Metaichmio.
- Todoulou, M. (2005). *Methodologia Ekpaidefsis Enilikon: I Axiopoiisi tis Omadas stin Ekpaidefsi Enilikon, Tomos G'*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικών–μαθητών και κλίμα ψηφιακής τάξης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Χαμπηλομάτη Παρασκευή

Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Φιλόλογος

Περίληψη

Η έκτακτη εκπαιδευτική πραγματικότητα, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, μετέφερε το ενδιαφέρον στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ψηφιακή σχολική τάξη αποτελεί μία κοινωνική ομάδα που αποτελείται από μαθητές ίδιας ηλικίας και από τους εκπαιδευτικούς της. Για να επιτευχθούν οι ευρύτεροι σκοποί και οι εξειδικευμένοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει αυτή να αναπτύσσεται μέσα σε ένα οικείο, φυσικό και συναισθηματικό πλαίσιο, ώστε να δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης και να προδιαθέτει θετικά τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να συνυπάρχουν και να συνεργαστούν.

Εισαγωγή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι κομβικός. Η εκπαιδευτική τεχνολογία παρέχει ευκαιρίες υποστήριξης του μαθησιακού σχεδιασμού και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν διαφορετικές τεχνολογίες, αλλά και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν καθημερινά με διαφορετικά μέσα και σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Πέρα από τη σημαντικότητα του σχεδιασμού και της παραγωγής του εκπαιδευτικού/ διδακτικού υλικού, κύριο μοχλό στη διδακτική διαδικασία αποτελεί ο ίδιος ο διδάσκων, ο οποίος υποστηρίζει τους μαθητές και τους ενθαρρύνει όχι μόνο να μαθαίνουν αλλά και πώς να μαθαίνουν. Αναδεικνύεται η σημασία της ποιοτικής διάστασης του διδακτικού υλικού και της προϋπόθεσης ανάπτυξης παιδαγωγικού κλίματος και οικειότητας μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η προώθηση και η ενθάρρυνση όλων των μαθητών, όχι μόνο για την κατάκτηση των στόχων των Αναλυτικού Προγράμματος αλλά προπάντων για να ενεργοποιεί τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιπλητάρης, 2002).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγεί και να υποβοηθά τους μαθητές του σε όλες τις προσπάθειές τους για την ανάπτυξή τους σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και να παρέχει ερεθίσματα, διατυπώνοντας ιδέες και εντοπίζοντας και αναδεικνύοντας τις νέες προσωπικές κατακτήσεις αυτών. Οφείλει να τους κινητοποιεί να αυτενεργούν και να συνεχίζουν τις προσπάθειές τους, ώστε να επιτύχουν τους τελικούς τους στόχους, αισθανόμενοι ότι είναι μέλος της ομάδας (Τριλιανός, 2013).

Όταν ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει ενεργά την ατομική αξία και προσωπική αξιοπρέπεια του κάθε παιδιού, τότε προστατεύει και προωθεί την ευτυχία όλης της ομάδας της

τάξης του, διαμορφώνει θετικό αυτοσυναίσθημα και υψηλή αλλά έλλογη αυτοεκτίμηση, ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να αναγνωρίσει τη δική του αξία, να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα, τα χαρακτηριστικά και τις απόψεις των άλλων και να συνεργαστεί δημιουργικά μαζί τους (Οικονομίδης, 2011).

Το σχολικό κλίμα της ψηφιακής τάξης

Κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία περιορίζεται η άμεση επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, καθώς ο μαθητής μελετά στον χώρο και τον χρόνο που επιλέγει, ενώ την ίδια στιγμή ο καθηγητής δεν είναι παρών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί λεκτικά ή μη λεκτικά με τους μαθητές του άμεσα τη στιγμή που συμβαίνει κάτι, ή τη στιγμή που ο μαθητής έχει ανάγκη να επικοινωνήσει μαζί του, προκειμένου να καλύψει το κενό της απόστασης και του χρόνου. Προκειμένου να καλλιεργήσει ένα παιδαγωγικό κλίμα επιχειρώντας να προσομοιώσει τις συνθήκες της φυσικής τάξης, είναι ανάγκη να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεχή επαφή διδασκόντων και διδασκομένων μέσα από γραπτή επικοινωνία με τα μέσα που του προσφέρει η σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση (Κόκκος, 1998).

Ο καθηγητής βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση να προσπαθήσει να ξεπεράσει την απόσταση και να υποστηρίξει την μαθησιακή παιδαγωγική διαδικασία. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούμε και να αποκωδικοποιούμε άμεσα τις αντιδράσεις των μαθητών προκειμένου να ανταποκριθούμε στις ανάγκες τους. Ο ρόλος της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του σχολικού κλίματος στην εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μελέτης (Keegan, 1986).

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κατά την επικοινωνία τους στην ψηφιακή τάξη, αφενός υποστηρίζει τους μαθητές στην εξέλιξη των σπουδών τους, αφετέρου μειώνει τη χωρική απόσταση όταν δίνεται έμφαση στον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών, τη διαμόρφωση θετικού κλίματος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και τη δημιουργία ομάδων, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ομάδας.

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να αναδείξουμε την αναγκαιότητα διαμόρφωσης θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην ψηφιακή τάξη από τον εκπαιδευτικό, ώστε κάθε μαθητής να αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός από αυτόν και τους συμμαθητές του, να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των συμμαθητών του σε ποικίλους τομείς και να αναγνωρίζεται η προσωπικότητά του με τη συμμετοχή του σε ποικίλες δραστηριότητες στην ψηφιακή τάξη και την ανάπτυξη συνεργασίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το

ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από τα δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις κλειστού τύπου σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Η προώθηση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά μέσω των κοινωνικών δικτύων και αναρτήθηκε προς συμπλήρωση στο GoogleForms. Για το λόγο αυτό το δείγμα της έρευνας είναι τυχαίο. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το πρόγραμμα SPSS, με τη μέθοδο Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 και ανεξάρτητη μεταβλητή τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Από τη στατιστική επεξεργασία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για κανένα από τα ερωτήματα που παρουσιάζονται, που υποδηλώνει ότι ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 103 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων 20 άντρες (19,4%) και 83 γυναίκες (80,6%). Από αυτούς 17 (16,5%) ανήκαν στο ηλικιακό διάστημα έως 30 ετών, 25 (24,3%) ήταν 31-40 ετών, 24 (23,3%) ήταν 41-50 ετών, 36 (35%) ήταν 51-60 ετών, ενώ μόνο 1 (1%) ήταν άνω των 61 ετών.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους, 41 από τα υποκείμενα της έρευνας (39,8%) ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου, 55 (53,4%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 6 (5,8%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών ενώ 1 (1,0%) δήλωσε «άλλο».

Σε ό,τι αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν τα υποκείμενα της έρευνας, 7 εκπαιδευτικοί (6,8%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε Νηπιαγωγείο, 27 (26,2%) σε Δημοτικό, 28 (27,2%) σε Γυμνάσιο, 37 (35,9%) σε Λύκειο, ενώ 4 άτομα (3,9%) δεν έδωσαν απάντηση.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι έχει διδακτική εμπειρία «έως 10 έτη» και «11-20» έτη με ποσοστά 31,1% αντίστοιχα (N=32 αντίστοιχα), 29,1% (N=30) δήλωσε διδακτική εμπειρία «21-30 έτη» και μόνο 8,7% άνω των 31 ετών (N=9).

Τέλος, αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, 10,7% δήλωσε ότι δεν έχει καμία εμπειρία (N=11), 54,4% (N=56) διαθέτει εμπειρία έως 10 έτη, 22,3% (N=23) 11-20 έτη, 9,7% (N=10) 21-30 έτη και 2,9% (N=3) άνω των 31 ετών.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο ερώτημα «*Η συμμετοχή στην ψηφιακή τάξη θεωρείτε ότι βοηθά στην ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών;*», όπως βλέπουμε στον πίνακα 1 ($p=0,438 > 0,05$), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά από «ελάχιστα» έως «αρκετά», με ποσοστά 23,2%, 28,3% και 27,3% αντίστοιχα.

	N	Καθό- λου	Ελάχι- στα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγω- γείο	7	14,3%	14,3%	42,9%	28,6%	0,0%	0,0%
Δημοτικό	27	11,1%	18,5%	18,5%	37,0%	11,1%	3,7%
Γυμνάσιο	28	0,0%	39,3%	35,7%	17,9%	3,6%	3,6%
Λύκειο	37	8,1%	16,2%	27,0%	27,0%	16,2%	5,4%
Σύνολο	99	7,1%	23,2%	28,3%	27,3%	10,1%	4,0%

*Πίνακας 1: Η συμμετοχή στην ψηφιακή τάξη θεωρείτε ότι βοηθά στην ανάπτυξη οικειό-
τητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών;*

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία δηλώνουν «λίγο» σε πο-
σοστό 42,9%, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης δηλώνουν «αρκετά»
σε ποσοστό 37,0%. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γυμνάσια δηλώνουν
«ελάχιστα» σε ποσοστό 39,3%, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων δηλώνουν «λίγο»
και «αρκετά» με ποσοστό 27% αντίστοιχα για κάθε διαβάθμιση.

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 2 ($p=0,478 > 0,05$), στο ερώτημα «*Η επικοινωνία μέσω
εικόνas και όχι μόνο ήχου θεωρείτε ότι προκαλεί μεγαλύτερη οικειότητα στην εξ αποστά-
σεως εκπαίδευση;*», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών καταγράφει απαντήσεις στις δια-
βαθμίσεις «αρκετά» και «πολύ», με ποσοστά 31,3% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα.

	N	Καθό- λου	Ελάχι- στα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγω- γείο	7	0,0%	0,0%	14,3%	42,9%	42,9%	0,0%
Δημοτικό	27	7,4%	14,8%	18,5%	29,6%	22,2%	7,4%
Γυμνάσιο	28	3,6%	3,6%	14,3%	35,7%	35,7%	7,1%
Λύκειο	37	0,0%	2,7%	16,2%	27,0%	32,4%	21,6%
Σύνολο	99	3,0%	6,1%	16,2%	31,3%	31,3%	12,1%

*Πίνακας 2: Η επικοινωνία μέσω εικόνας και όχι μόνο ήχου θεωρείτε ότι προκαλεί με-
γαλύτερη οικειότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;*

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των Νηπιαγωγείων απαντούν «αρκετά» και «πολύ» με
ποσοστό 42,9% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν
σε Δημοτικά σχολεία απαντούν «αρκετά» σε ποσοστό 29,6%. «Αρκετά» και «πολύ»

απαντούν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων με ποσοστό 35,7% για κάθε βαθμίδα αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων απαντούν «πολύ» με 32,4%.

Αναφορικά με το ερώτημα «Πιστεύετε ότι ο βαθμός κοινωνικής παρουσίας (συμμετοχής) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει από αυτόν στην δια ζώσης εκπαίδευση;», παρατηρούμε στον πίνακα 3 ($p=0,217 > 0,05$) ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος καταγράφει απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «αρκετά» και «πολύ», με ποσοστά 39,4% και 30,3% αντίστοιχα.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των Νηπιαγωγείων, των Δημοτικών και των Γυμνασίων απαντούν «αρκετά» με ποσοστά 42,9%, 54,9% και 35,7% αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων απαντούν «πολύ» με 43,2%. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη διαβάθμιση «καθόλου» δεν καταγράφονται απαντήσεις από κανέναν εκπαιδευτικό.

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7		14,3%	0,0%	42,9%	28,6%	14,3%
Δημοτικό	27		3,7%	7,4%	51,9%	11,1%	25,9%
Γυμνάσιο	28		0,0%	10,7%	35,7%	32,1%	21,4%
Λύκειο	37		2,7%	13,5%	32,4%	43,2%	8,1%
Σύνολο	99		3,0%	10,1%	39,4%	30,3%	17,2%

Πίνακας 3: Πιστεύετε ότι ο βαθμός κοινωνικής παρουσίας (συμμετοχής) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει από αυτόν στην δια ζώσης εκπαίδευση;

Στον πίνακα 4 ($p=0,735 > 0,05$) καταγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το ερώτημα «Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία προτείνεται από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καταχωρεί απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «αρκετά» και «πολύ», με ποσοστά 46,5% και 24,2% αντίστοιχα, ενώ αξιοσημείωτο είναι και εδώ ότι στη διαβάθμιση «καθόλου» δεν καταγράφονται απαντήσεις από κανέναν εκπαιδευτικό.

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7		14,3%	14,3%	28,6%	28,6%	14,3%
Δημοτικό	27		11,1%	11,1%	37,0%	33,3%	7,4%
Γυμνάσιο	28		0,0%	17,9%	57,1%	17,9%	7,1%
Λύκειο	37		5,4%	10,8%	48,6%	21,6%	13,5%
Σύνολο	99		6,1%	13,1%	46,5%	24,2%	10,1%

Πίνακας 4: Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία προτείνεται από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των Νηπιαγωγείων δηλώνουν «αρκετά» και «πολύ» με ποσοστό 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών δηλώνουν «αρκετά» με ποσοστό 37,0%. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και των Λυκείων, επίσης απαντούν «αρκετά» με ποσοστά 57,1% και 48,6% αντίστοιχα.

Τέλος, αναφορικά με το ερώτημα «Πιστεύετε ότι οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρεάζουν το κλίμα της ψηφιακής τάξης;», όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5 ($p=0,674 > 0,05$), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας απαντά «αρκετά», με συνολικό ποσοστό 47,5%. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των Νηπιαγωγείων απαντούν «αρκετά» με ποσοστό 42,9%, των Δημοτικών 59,3%, των Γυμνασίων 35,7% και των Λυκείων 48,7%.

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	28,6%	28,6%
Δημοτικό	27	3,7%	7,4%	14,8%	59,3%	7,4%	7,4%
Γυμνάσιο	28	3,6%	10,7%	28,6%	35,7%	10,7%	10,7%
Λύκειο	37	5,4%	13,5%	16,2%	48,6%	8,1%	8,1%
Σύνολο	99	4,0%	10,1%	18,2%	47,5%	10,1%	10,1%

Πίνακας 5: Πιστεύετε ότι οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρεάζουν το κλίμα της ψηφιακής τάξης;

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στην ψηφιακή τάξη δεν καλλιεργεί την ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, γι' αυτό και οι απαντήσεις τους κυμαίνονται από «ελάχιστα» έως «αρκετά». Ειδικότερα, οι Νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι βοηθά «λίγο», το οποίο είναι αναμενόμενο, καθώς λόγω της νεαρής ηλικίας των μαθητών τους, η διά ζώσης επικοινωνία είναι σαφώς πιο κατάλληλη για την ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών δηλώνουν «αρκετά» και αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι οι μαθητές, αφενός είναι πιο ώριμοι σε σχέση με τα νήπια, αφετέρου το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών και η πολύωρη επαφή τους με τον εκπαιδευτικό

στη συμβατική τάξη έχει ήδη βοηθήσει στο να αναπτυχθεί οικειότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία προφανώς μεταφέρεται και στην ψηφιακή τάξη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων απαντούν «ελάχιστα», που θα μπορούσε πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές του Γυμνασίου βρίσκονται σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη ηλικία, καθώς σε αυτή συντελείται η μετάβαση από την προεφηβεία στην εφηβεία. Ένα μεταβατικό στάδιο που χαρακτηρίζεται από ποικίλες κυκλοθυμικές τάσεις και αναπροσαρμογές της συμπεριφοράς (Νυδριώτη, 2015). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων δηλώνουν ότι αναπτύσσεται «λίγη» έως «αρκετή» οικειότητα, που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου είναι πολύ πιο αυστηρό και ακαδημαϊκό, καθώς οι μαθητές οφείλουν να καλύψουν την απαιτούμενη ύλη που θα τους επιτρέψει να αποκτήσουν τα εφόδια για την μελλοντική τους συμμετοχή στις Πανελλήνιες Εξετάσεις και συνεπώς τα περιθώρια ανάπτυξης οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών περιορίζονται σημαντικά.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα αναφορικά με την ερώτηση που αφορά στην ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με χρήση όχι μόνο ήχου αλλά και εικόνας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων θεωρεί ότι η επικοινωνία μέσω και της εικόνας προκαλεί μεγαλύτερη οικειότητα, καθώς απαντούν «αρκετά» και «πολύ». Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, καθώς, αν και η διδασκαλία γίνεται από απόσταση, η χρήση της εικόνας, δηλαδή του σύγχρονου βίντεο, μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στο αίσθημα απομόνωσης που βιώνουν οι μαθητές από τον υποχρεωτικό κατ' οίκον περιορισμό τους.

Αναφορικά με το βαθμό κοινωνικής παρουσίας των μαθητών στη διδακτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι διαφέρει «αρκετά» και «πολύ», ενώ αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απαντά «καθόλου». Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι μαθητές κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία παρακολουθούν το μάθημα από το σπίτι και συνεπώς οι πιθανότητες διάσπασης της προσοχής τους από διάφορα ερεθίσματα του οικείου τους περιβάλλοντος είναι αυξημένες.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί, επίσης, ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία προτείνεται από τον εκπαιδευτικό, επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία «αρκετά» και «πολύ» ενώ αξίζει και εδώ να σημειωθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απαντά «καθόλου». Πρόκειται για ένα αναμενόμενο εύρημα, καθώς η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί μια εντελώς διαφορετική εμπειρία από τη συμβατική διδασκαλία στη σχολική τάξη και ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανακαλύψει τρόπους και μεθόδους ώστε το εξ αποστάσεως μάθημα να καταστεί ελκυστικό και ενδιαφέρον για τον μαθητή, ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του.

Σημαντικό, τέλος, είναι το εύρημα που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρεάζουν το κλίμα της ψηφιακής τάξης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας

θεωρεί ότι οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές ασκούν «αρκετή» επίδραση, με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά για όλες τις βαθμίδες εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική συμβατική τάξη προφανώς μεγεθύνονται κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αφενός γιατί οι πιθανές γλωσσικές διαφορές είναι δυσκολότερο να αντιμετωπιστούν όταν η επικοινωνία με τον μαθητή δεν γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο, αφετέρου το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών πιθανώς αντιτίθεται στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και ως εκ τούτου η διδακτική διαδικασία γίνεται πολύ πιο δύσκολη και λιγότερο αποτελεσματική.

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού στην ψηφιακή τάξη διαδραματίζει κεντρικό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση της εργασίας και μάθησης με τη συνδυαστική χρήση (σύζευξη) περισσότερων μέσων και μορφών παρουσίασης του διδακτικού αντικειμένου (Σοφός & Kron, 2010).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρουν τρόπους να μεταφέρουν το περιβάλλον της φυσικής τάξης στην ψηφιακή, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν σε κοινότητα μάθησης. Οφείλουν να βοηθούν και να στηρίζουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να μελετήσουν, να παρουσιάζουν με σαφήνεια τους μαθησιακούς στόχους, να τους ενθαρρύνουν και να τους στηρίζουν κατά τη μελέτη τους, να δημιουργούν πλαίσια ενεργού εμπλοκής, να κινητοποιούν τους μαθητές να εμπλακούν σε μαθησιακές καταστάσεις για τις οποίες ενδεχομένως δείχνουν λίγο ενδιαφέρον, να προωθείται η αλληλογνωριμία και να δημιουργούνται συνθήκες κοινωνικότητας.

Βιβλιογραφία

- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*, (3rd edition) UK: Routledge., Moore (1989) Moore, G.M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2). 1-6. Retrieved 10/11/2008 from http://www.ajde.com/Contents/vol3_2.htm#editorial.
- Kokkos, A. (1998). *Arches Mathisis Enilikon*, sto Kokkos & Lionarakis (epim.): *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi - Scheseis Didaskonton Didaskomenon* (Tomos V), Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Nydrioti, M. (2015). *I Metavasi ton mathiton apo tin paidiki stin proefiviki ilikia, ta provlimata pou dimiourgountai sto plaisio tis scholikas monadas kai i antimetopisi tous*. Sto: <http://dim-k-kastr.ach.sch.gr/?p=1000>
- Oikonomidis, V. (2011). *To nipiagogeio os choros diamorfosis tou dimokratikou politiki kai ekpaidefsis sta anthropina dikaiomata*. Sto V. Oikonomidis & Th. Eleftherakis

(Epim.), *Ekpaidefsi, Dimokratia kai Anthropina Dikaiomata* (s.s.204-246).
Athina: Diadrasi.

Sofos, A. & Kron, F. (2010). *Apodotiki Didaskalia me ti Chrisi ton Meson. Apo ta protogeni kai prosopika statetartogeni kai psifiaka Mesa*. Athina: Grigoris.

Tsiplitaris Ath. (2002). *I parothisi tou mathiti gia mathisi*. Athina: Ekd. tou syngrafea

Trilianos, Th. (2013) *Methodologia tis didaskalias*. Athina: Diadrasi.

Από την παιδεία των Ιακωβίνων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μπαμπέφ

Μητρόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σ.Ε.Ε. κλ. Π.Ε.70

Μπαβέλη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Πριν από την εποχή του Διαφωτισμού, η παιδεία ήταν σχεδόν αποκλειστική ευθύνη των γονέων και της εκκλησίας, επικεντρωμένη στην εκπαίδευση των τέκνων της ανώτερης τάξης. Μόνο μετά τη Γαλλική Επανάσταση καθιερώθηκε ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής λειτουργίας και συνειδητοποιήθηκε ότι το κράτος θα έπρεπε να παρέμβει ενεργά ώστε να προωθήσει την εκπαίδευση ως ιδανικό απαραίτητο και προσιτό σε όλους. Κατά τη διάρκεια της επανάστασης, οι πολιτικές Λέσχες των Ιακωβίνων, αλλά και του Μπαμπέφ υιοθέτησαν ένα πρόγραμμα παιδείας στο οποίο οι νέοι και οι νέες από την ηλικία των πέντε ετών μέχρι την αρχή της εφηβείας τους θα διέμεναν οικότροφοι σε δημόσια σχολεία. Σε αυτά διαμέσου της κοινής ζωής και του λιτού τρόπου ζωής να αποκτούσαν την ηθικότητα, την έννοια του δημοσίου συμφέροντος αλλά και τις βασικές γνώσεις ώστε να δημιουργηθούν οι «*νέοι άνθρωποι*». Αυτούς θα τους κυβερνούσε η *αρετή*, κατά το Ροβεσπιέρο, καθώς και η *ισότητα* και η *δικαιοσύνη* κατά τον Μπαμπέφ.

Λέξεις Κλειδιά: Γαλλική Επανάσταση, παιδεία, Ιακωβίνοι, Μπαμπέφ.

Εισαγωγή

Η επανάσταση των Γάλλων το 1789 ανέτρεψε όλη την παλαιά φεουδαλική τάξη και τις ιεραρχίες της (Braudel, 2006:487). Το γεγονός ότι αυτή είχε τόσο μεγάλη απήχηση οφείλεται στην έμφαση που έδωσε στις οικουμενικές αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της αξιοκρατίας, θέτοντας ως κύριο στόχο της τη διάπλαση του νέου ανθρώπου. Στη συνέχεια, οι ιδέες της μετατράπηκαν σε ένα είδος θρησκείας πλημμυρίζοντας τον κόσμο (Tocqueville, 2006:77).

Οι νέοι Γάλλοι κυβερνώντες ως οπαδοί του Διαφωτισμού, γνώριζαν ότι βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της χώρας τους, αλλά και για την απελευθέρωση από τους δογματισμούς ήταν η μόρφωση των πολιτών (Σταϊνχάουερ, 2009:195). Επομένως μερίμνησαν άμεσα για την καθιέρωση ισότιμης παροχής εκπαίδευσης σε όλες τους νέους (Μπερτώ, 1989:222). Μέχρι τότε στη Γαλλία, η προσφερόμενη εκπαίδευση σε φτωχούς και πλούσιους ήταν εντελώς διαφορετική. Η παιδεία των φτωχών βρισκόταν στον απόλυτο έλεγχο της Εκκλησίας, η οποία πρόσφερε αποκλειστικά στοιχειώδεις γνώσεις (Condorcet, 2012:85). Αντίθετα τα σχολεία που φοιτούσαν τα τέκνα των ευκατάστατων οικογενειών προσέφεραν εκπαίδευση αντάξια της καταγωγής τους (Χαρίλα, 2006:52).

Διαμέσου των επαναστατικών ιδεών συνειδητοποιήθηκε ότι το κράτος θα έπρεπε να παρέμβει ενεργά στο χώρο της εκπαίδευσης για να την προωθήσει ως ιδανικό που θα

ήταν διαθέσιμο και προσιτό σε όλους τους πολίτες. Η δημόσια εκπαίδευση έγινε αντιληπτή ως μέσο για την πραγματοποίηση των ιδανικών πάνω στα οποία βασίστηκε η επανάσταση (Beiter, 2006:20-1). Την ίδια στιγμή συνειδητοποιήθηκε η άμεση ανάγκη για την επέκταση της βασικής εκπαίδευσης και στα κορίτσια, κάτι που είχε τελείως αμεληθεί από το Παλιό Καθεστώς (Desan, 2004:87). Επιπλέον για πρώτη φορά προβλέπονταν αυστηρές ποινές για τους γονείς που θα στερούσαν από τα παιδιά τους τη δυνατότητα φοίτησης στο σχολείο (Hazan, 2014:316-7).

Υπεύθυνος για την εφαρμογή των αρχών της επανάστασης στην εκπαίδευση ήταν ο Μαρκήσιος Condorcet (Baker, 1989:207). Το πρόγραμμα που συνέταξε προέβλεπε την δημιουργία πρωτοβάθμιου σχολείου σε κάθε οικισμό άνω των τετρακοσίων κατοίκων, στο οποίο θα φοιτούσαν τα παιδιά από την ηλικία των έξι έως των δέκα ετών. Σε αυτό, οι μαθητές θα διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Ταυτόχρονα θα μάθαιναν για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το Σύνταγμα, καθώς και βασικές γνώσεις φιλοσοφίας, ηθικής, αλλά και για την τοπική γεωργία. Ένα βασικό από τα εκπαιδευτικά εφόδια θα ήταν η ευαισθητοποίηση πάνω σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα (Baker, 1989:337). Αυτό θα επέτρεπε στους πολίτες να παρακολουθούν τα πολιτικά γεγονότα, να ψηφίζουν, να συμμετέχουν σε επιτροπές και να ασκούν τοπικά αξιώματα. Τις Κυριακές, τα σχολεία θα διοργάνωναν δημόσιες συζητήσεις με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν την τοπική κοινότητα πάνω σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. *«Κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να απολαύσει μια εγγυημένη σταθερή ελευθερία»*, τόνισε ο Condorcet, *«εάν δεν υιοθετηθεί η διδασκαλία των πολιτικών επιστημών εντός και εκτός των σχολείων»* (Israel, 2014:382).

Η παιδεία στη σκέψη των Ιακωβίνων

Η αριστερή πτέρυγα της Εθνοσυνέλευσης, στην οποία κυριαρχούσαν οι Ιακωβίνοι θεωρούσε ότι η επανάσταση είχε λάβει λάθος δρόμο. Η ιακωβίνικη αντίληψη της δημοκρατίας βασιζόταν στη θεωρία της *«γενικής θέλησης»* του Ρουσό στην οποία προέχει η σωτηρία του συνόλου (Πόππερ, 1982:84). Επομένως εκείνο που είχε σημασία ήταν η εγκαθίδρυση ενός νέου καθεστώτος που θα επέτρεπε την κυριαρχία της *«πραγματικής»* θέλησης του συνόλου, το νόημα της οποίας θα ήταν η ενότητα και η σωτηρία του (Δημητράκος, 1987:163).

Σε σχέση με την παιδεία, πεποίθησή τους ήταν πως μόνο η πατρίδα μπορούσε να διαπαιδαγωγεί τα τέκνα της σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο ισότητας, κοινωνικής ευδαιμονίας, δικαιοσύνης και αδελφότητας (Μάνφρεντ, 1989:199). Η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς δεν μπορούσε να αφεθεί στην αλαζονεία των οικογενειών ούτε στις προκαταλήψεις των ιδιωτών, οι οποίες πηγάζουν από την αριστοκρατία και την οικογενειοκρατία. Κατά τον Danton *«τα παιδιά ανήκουν πρώτα στην Δημοκρατία και μετά στους γονείς τους»*. Η παιδεία όφειλε να είναι γενική και ισότιμη για όλα όλους, με αποκλειστικό σκοπό να δημιουργήσει ενεργούς, δημοκρατικούς πολίτες που θα συμμετέχουν στα κοινά (Ιωαννίδου, 2011:55).

Έτσι λοιπόν το αγαθό της παιδείας θα έπρεπε να λάβει διαφορετική εφαρμογή με σκοπό να επιτευχθεί η «*Ιδέα της ευτυχίας*» (Καμύ, 1971:163). Πολλοί Ιακωβίνοι αμφισβητούσαν τον ορισμό της εκπαίδευσης ως ουδέτερης, απολιτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με το Βολταίρο. Πρότειναν λοιπόν, όπως ο Lanthenas, ένα σύστημα συγκεντρωτικής, κρατικής εκπαίδευσης του οποίου σκοπός θα ήταν να διδάξει μια «*καθολική ηθική*» που θα θεμελιώνει μια συμπαγή κοινωνική συναίνεση. Η εκπαίδευση στο πρόγραμμά του θα ήταν υποχρεωτική για όλα τα παιδιά έως την ηλικία των δεκατριών ετών. Από εκεί και μετά, οι άξιοι μαθητές θα λάμβαναν υποτροφίες και θα προχωρούσαν σε ανώτερες σπουδές (Higonnet, 1998:207).

Στο Παρίσι, ο Ducos, ένας κορυφαίος Ιακωβίνος ανέφερε στην Εθνοσυνέλευση: «*Είναι καθήκον της δημόσιας εκπαίδευσης να διορθώσει λανθασμένες έννοιες, που προκαλούνται από συνήθειες που είναι προϊόν καταπίεσης. Η εκπαίδευση θα μαλακώσει τα ήθη μας ... θα σπείρει στην ψυχή μας τις αρχές της ανθρωπότητας ... στις οποίες οι λαϊκές κυβερνήσεις θα στηρίζονται πλέον*». «*Οι άνθρωποι είναι καλοί αλλά χρειάζονται οδηγίες. Εάν η θεωρία και η πρακτική της εκπαίδευσης μεταφερθούν στο σημείο της τελειότητας που είναι ικανές*», αιτιολόγησε ο Gregoire, «*ο ποινικός κώδικας θα ήταν σχεδόν άχρηστος*» (Higonnet, 1998:207).

Το Φεβρουάριο του 1792, η Λέσχη των Ιακωβίνων υιοθέτησε ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο σχεδιάστηκε έτσι ώστε οι μαθητές να διδάσκονται και τις αξίες της επανάστασης. «*Μια επανάσταση αλλάζει έναν λαό ταυτόχρονα*», ανέφερε ο Saint Just (Weber, 2003:62). Το σχέδιο δεν βασιζόταν στην κλασική παιδαγωγική αλλά καταστρώθηκε με σκοπό να μεταδώσει τις αξίες της Επανάστασης διαμέσου τεχνικών προπαγάνδας. Αιχμή του δόρατος σε αυτό θα αποτελούσαν τα δημόσια φεστιβάλ (Ozouf, 1988:198). «*Μόνο ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης θα μπορέσει να αναγεννήσει τις αξίες μας και να δώσει στο Σύνταγμα μας γερά θεμέλια*», ανέφερε την ίδια στιγμή ο Μαξιμιλιανός Ροβεσπιέρος (Higonnet, 1998:208).

Ο ίδιος παίρνοντας την εξουσία δώδεκα μήνες αργότερα επέστρεψε στο θέμα σχεδιάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική των Ιακωβίνων μαζί με τον πολιτικό φίλο του, Lepeletier de Saint-Fargeau (Lepeletier, 1793). Ο στόχος τους ήταν να αναζωογονήσουν την κοινωνία με βάση τη ρουσωική σκέψη διαμέσου της «*δημιουργίας νέων ανθρώπων*», όπου θα κυβερνούσε η «*αρετή*» (Israel, 2014:389). Όπως είπε ο Ροβεσπιέρος στην Εθνοσυνέλευση (Convention) στις 5 Φεβρουαρίου 1794, «*θέλουμε να πραγματοποιήσουμε τις ευχές της φύσης, να ολοκληρώσουμε την αποστολή της ανθρωπότητας ... να λυτρώσουμε την Πρόνοια από τη μακρά βασιλεία του εγκλήματος και της τυραννίας*» (Δημητράκος, 1987:170).

Το σχέδιό τους περιελάμβανε ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα με δημόσια πρωτοβάθμια σχολεία, παράλληλα με τον αποχριστιανισμό της κοινωνίας (Rees & Townson, 2008:121). Στα σχολεία, οι μαθητές θα ήταν οικότροφοι με σκοπό να απομακρυνθούν από τις κακές επιρροές των οικογενειών τους και να ανατραφούν σύμφωνα με τις «*θεϊκές επαναστατικές αρχές*», της ηθικότητας και της ισότητας. Μόνο

έτσι θεωρούσαν ότι θα θεμελιώνονταν η ηθική αναγέννηση διαμέσου της εκπαίδευσης (Tallett, 2006:103-4).

Τα αγόρια θα φοιτούσαν στο σχολείο από την ηλικία των πέντε έως των δώδεκα ετών, ενώ τα κορίτσια από τα πέντε έως τα έντεκα έτη με σκοπό να αναπτύξουν τα χρηστά ήθη και την πρέπουσα μόρφωση. Αρχικά, τα παιδιά θα διδάσκονταν γραφή και ανάγνωση και στην συνέχεια θα δέχονταν μια παιδεία στρατιωτικής και αγροτικής υφής, στην οποία θα συνδυάζονταν η πειθαρχία με τη χειρωνακτική εργασία. Το πρόγραμμα έδινε περισσότερη έμφαση στις σωματικές ασκήσεις και στις ομαδικές δραστηριότητες, κάτι που παρέπεμπε στη σκληραγωγία και την αυταρχική παιδεία των Λακώνων. Μια εκπαίδευση δηλαδή περισσότερο πρακτική παρά εγκυκλοπαιδική (Ιωαννίδου, 2011:55). Οι Ιακωβίνοι θεωρούσαν ότι οι νέοι και οι νέες όταν ζήσουν ένα λιτό, ομαδικό και σπαρτιατικό τρόπο ζωής θα ενσταλάζονταν μέσα τους διαμέσου των κοινών γευμάτων και του κοινού ντυσίματος η ηθική διαπαιδαγώγηση, κάτι που ονόμαζαν «*αληθινή εκπαίδευση*» (Israel, 2014:389).

Η δωρεάν δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα προσφέρονταν σε όλους όσους το επιθυμούσαν. Το κόστος από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα καλύπτονταν μέσω προοδευτικής φορολογίας. Το νομοσχέδιο επικρίθηκε έντονα επειδή ήταν υπερβολικά παρεμβατικό και ακριβό. Ο Ροβεσπιέρος παρέμεινε όμως αποφασισμένος, καθώς θεωρούσε ότι ήταν μια μοναδική ευκαιρία για να «*βοηθήσουμε έναν μεγάλο και αναπόσπαστο τομέα της κοινωνίας ... καθώς αυτά τα νεαρά δέντρα θα μεταμοσχευτούν στο εθνικό φυτώριο*». Οι ιδέες του για την εκπαίδευση ξεπερνούσαν όμως την εποχή του, καθώς και τις οικονομικές δυνατότητες, αντανakλούσαν όμως την πίστη του στο να βελτιωθεί το βιοτικό και πνευματικό επίπεδο των φτωχότερων κοινωνικών στρωμάτων (Scurr, 2006:292).

Παρά τις αντιρρήσεις, στις 19 Δεκεμβρίου 1793, η Εθνοσυνέλευση ψήφισε τη δημιουργία δωρεάν, δημόσιας και επιδοτούμενης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη Γαλλία να καθίσταται το πρώτο έθνος που έκανε πράξη τον πόθο πολλών διαφωτιστών (Higonnet, 1998:57). Η πτώση ωστόσο του Ροβεσπιέρου λίγους μήνες αργότερα, αλλά και τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι επαναστατικές κυβερνήσεις παρά τις φιλόδοξες διακηρύξεις δεν επέτρεψαν τη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου (Hampson, 2006:187). Μη μπορώντας να συνεισφέρουν οικονομικά στη λειτουργία των δημόσιων σχολείων, το Νοέμβριο του 1794 καταργήθηκε η δωρεάν υποχρεωτική πρωτοβάθμια παιδεία (Lefebvre, 2003:644).

Το φάντασμα του κομμουνισμού

Μετά την πτώση των Ιακωβίνων, τα αιτήματα της αριστερής πτέρυγας της επανάστασης πέρασαν στους Φράνσις Νόελ Μπαμπέφ (François Noel Babeuf) και Φίλιππο Μπουοναρότι (Filippo Buonarroti). Και οι δύο τους ήταν θαυμαστές του Ρουσό και πίστευαν πως μπορούσαν να δημιουργήσουν μια πολιτεία που να υποστηρίζει την ισότητα και την ισονομία (Zamoyski, 2015:169). Ειδικά, ο Μπαμπέφ

θεωρείται ότι είναι ο πρώτος στην πολιτική ζωή της Ευρώπης που δεν αρκέστηκε στη διατύπωση της ιδέας περί κοινωνικής ισότητας, αλλά συγκρότησε ένα πολιτικό πρόγραμμα ανατροπής της αστικής Δημοκρατίας με σκοπό εφαρμογή της. Το παραπάνω αφού πρώτα το οργάνωσε συστηματικά, προσπάθησε κατόπιν να καταλάβει την εξουσία για να το επιβάλει (Κανελλόπουλος, 1976:177).

Το έτος 1796, ο Μπαμπέφ ξεκίνησε να εκδίδει την εφημερίδα *«Βήμα του Λαού»* καταγγέλλοντας την αντιδημοκρατική πορεία που είχε λάβει η επανάσταση (Andress, 1999:154). Ο ίδιος διακήρυττε ότι είχε ως ιδανικό του, το αξίωμα της *«αιώνιας δικαιοσύνης»* και σκοπός του ήταν η δημιουργία μιας κοινωνίας που θα είχε ως βάση την ανθρώπινη ευτυχία. Γι' αυτό λοιπόν αυτός και η ομάδα του δημιούργησαν τη *«Συνωμοσία των Ίσων»* (Lefebvre, 2003:515). Το 1796 όταν κυκλοφόρησε στο Παρίσι το *«Μανιφέστο τους»*, ανέφερε μεταξύ άλλων: *«Η Γαλλική Επανάσταση δεν είναι παρά ο προάγγελος μιας άλλης, πολύ μεγαλύτερης, πολύ πιο σοβαρής που θα είναι και η τελευταία επανάσταση. Όταν αυτή καθιερωθεί δεν θα υπάρχει πια η αναγκαιότητα της πάλης των τάξεων και της ανατροπής των κοινωνικών καθεστώτων, καθώς αυτή θα ιδρύσει την αταξική σοσιαλιστική κοινωνία»* (Palmer, 2014:554).

Για να πραγματοποιηθεί όμως η ισότητα θα έπρεπε να οργανωθεί το προλεταριάτο με σκοπό να κατακτήσει την εξουσία, χρησιμοποιώντας αν κρίνονταν απαραίτητο και βία για να πραγματοποιηθεί η λαϊκή δικτατορία (Erlenbusch-Anderson, 2018:65). Κατόπιν για να εξασφαλιστεί η έμπρακτη ισότητα, θα έπρεπε να υπάρξει κοινή διοίκηση και κατάργηση της ατομικής ιδιοκτησίας. Ο καθένας έτσι θα αφοσιωνόταν στο ταλέντο του και στις τέχνες που γνώριζε. Ακολουθώντας όλοι θα ήταν υποχρεωμένοι να καταθέτουν τους καρπούς των κόπων τους στο κοινό απόθεμα για το καλό της κοινότητας (Lefebvre, 2003:515-6). Η αγροτική παραγωγή στο σύνολο της θα φυλάσσονταν σε αποθήκες που θα ανήκαν στην κοινότητα. Κοινά επίσης θα ήταν τα καταστήματα και οι επιχειρήσεις (Birchall, 1997:66), ενώ η εκπαίδευση και η παροχή ιατρικής φροντίδας θα ήταν καθολική και δωρεάν (Claeys, 2018:38-9).

Ο όρος με τον οποίο ο Μπαμπέφ προτιμούσε να περιγράψει την κοινωνία που φιλοδοξούσε να δημιουργήσει ήταν *«κοινή ευτυχία»* (bonheur commun). Μια δημοκρατία όπου ο κάθε πολίτης θα απολάμβανε τα ίδια δικαιώματα με όλους τους υπόλοιπους. Κανείς δεν θα ζούσε σε ανεξέλεγκτη πολυτέλεια που να προσβάλλει τους άλλους εξαλείφοντας έτσι τη διαφθορά και τις ιδιοτροπίες της τύχης. Σε μια τέτοια κατάσταση η αρετή τιμάται και το έγκλημα τιμωρείται, ενώ βασιλεύει η αληθινή ισότητα και είναι πλέον υπαρκτή η *«κοινή ευτυχία»* (Birchall, 1997:133).

Η ιδεολογία αυτή που σταδιακά έλαβε το όνομα κομμουνισμός εμφανίστηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση της πολιτικής και οικονομικής ισότητας (Billington, 1980:82), *«θέτοντας ως όραμα μια κοινωνία που μάχεται για την ισότητα»* (Fleischacker, 2004:78). Με την κατάργηση της ατομικής ιδιοκτησίας, το προλεταριάτο θα ακύρωνε έμπρακτα και την αρχή της αστικής κοινωνίας (Claeys, 2018:59). Με αυτό τον τρόπο, η μέχρι τότε λογοτεχνική ουτοπία του κομμουνισμού

έκανε την είσοδό της στην πολιτική ιστορία (Mannheim, 1997:236). Ο Μπαμπέφ και οι οπαδοί του ήταν διαποτισμένοι από την ισότητα του ηθικολόγου και ασκητικού κομμουνισμού που πολυάριθμοι συγγραφείς του 18^{ου} αιώνα τη διακήρυτταν. Η άκαρπη εξέγερση της «*Συνωμοσίας των Ισων*» το 1796 και ο θάνατος του Μπαμπέφ αντιπροσωπεύει την κομμουνιστική πτέρυγα της επανάστασης (Mason, 2007:56).

Η παιδεία στο πρόγραμμα του Μπαμπέφ

Για τον Μπαμπέφ και τους οπαδούς του, το σημαντικότερο στοιχείο που θα δημιουργούσε τη νέα κοινωνία και θα μεταμόρφωνε το κράτος ήταν η εκπαίδευση (Kolakowski, 1978:185). Όσο αυτή βρισκονταν στα χέρια της αστικής τάξης δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα. Η έλλειψή της οδηγούσε αυτομάτως στην δουλεία, καθώς και στην οικονομική και πολιτική ανισότητα. Όταν όμως θα άλλαζε χέρια, τότε η κοινωνία θα μεταμορφώνονταν καθώς οι μαθητές θα διδάσκονταν να ενδιαφέρονται για τη Χώρα τους και τις ιερές αρχές της, δηλαδή την πολιτική ελευθερία και την οικονομική ισότητα (Bax, 1911:107).

Στο πρόγραμμά του Μπαμπέφ, η Πολιτεία θα έπρεπε να έχει τον απόλυτο έλεγχο της εκπαίδευσης καθώς αυτή αποτελεί τη βάση του μέλλοντός της. Η εκπαίδευση θα έπρεπε να στηρίζεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές: α) να είναι εθνική, β) να είναι κοινή σε όλους τους πολίτες, καθώς και γ) να παρέχεται ισότιμα προς όλα τα μέλη της κοινωνίας. Με τη λέξη εθνική εκπαίδευση, ο Μπαμπέφ εννοούσε ότι αυτή θα έπρεπε να επιτηρείται και να κατευθύνεται από τους νόμους του κράτους και από ένα Συμβούλιο Σοφών. Γράφοντας κοινή εννοούσε ότι όλα τα παιδιά θα έπρεπε να εκπαιδεύονται με τον ίδιο τρόπο και να διδάσκονται τα ίδια μαθήματα. Τέλος, λέγοντας ισότιμη εννοούσε ότι όλοι έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και συνακόλουθα διαμέσου αυτής στην ευτυχία (Buonarroti, 1836:203).

Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία θα έπρεπε να επιβλέπεται από ένα Συμβούλιο Σοφών το οποίο θα έδινε τις βασικές οδηγίες σύμφωνα με τους νόμους και τις αποφάσεις της Πολιτείας και θα καθοδηγούσε τους εκπαιδευτικούς στο να τις εφαρμόσουν. Στο σχέδιο, η φροντίδα της Πολιτείας για τους ανθρώπους της θα ξεκινούσε από τη γέννησή τους έως το θάνατό τους. Αρχικά θα υπήρχε ο κατάλληλος έλεγχος έτσι ώστε τα παιδιά να μεγαλώνουν με υγεία και ασφάλεια, ώστε να αποφεύγονται οι κίνδυνοι. Κατόπιν, στην ηλικία των πέντε ετών τα παιδιά θα απομακρύνονταν από τις οικογένειές τους και θα λάμβαναν την παιδεία τους στους λεγόμενους *Εκπαιδευτικούς Οίκους*. Αυτοί θα έπρεπε να είναι ευήλιοι, ευάεροι, με κάποια απόσταση από την πόλη και αν ήταν δυνατόν να βρίσκονταν κοντά σε ποτάμια, ενώ θα ήταν ξεχωριστοί για αγόρια και κορίτσια (Buonarroti, 1836:204).

Το μέγαλωμα των παιδιών στους *Εκπαιδευτικούς Οίκους* και η απομάκρυνση από τους γονείς τους θεωρούνταν απαραίτητο καθώς μόνο έτσι θα μπορούσαν να διδαχτούν τις κοινές αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης, ώστε να γίνουν καλοί πολίτες. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, η εθνική εκπαίδευση θα έπρεπε να έχει ως αντικείμενό της τρεις

στόχους: την εκπαίδευση του σώματος, την ευτυχία της καρδιάς και στην καλλιέργεια της αντίληψης. Η εκπαίδευση του σώματος κρίνονταν απαραίτητη καθώς αυτό είναι το μέρος όπου περικλείεται η σκέψη του ανθρώπου. Εκτός από τις σωματικές ασκήσεις, οι μαθητές θα έκαναν πρακτική και στα διάφορα εργαστήρια που θα υπήρχαν ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Η εκπαίδευση της καρδιάς κρίνονταν αναγκαία καθώς καθένας θα έπρεπε να λαμβάνει την ευτυχία από τους άλλους και να αποβάλει τον εγωισμό και τις άκρατες φιλοδοξίες, κατάλοιπα του Παλαιού Καθεστώτος που έπρεπε να αποβληθούν. Η κοινή ζωή των νέων θα τους δίδασκε ότι μόνο η συλλογικότητα θα τους πρόσφερε την ευτυχία (Buonarroti, 1836:205-6).

Τέλος, οι νέοι θα έπρεπε να διδαχθούν τις αρετές της αγάπης, της ισότητας, της ελευθερίας, της αγάπης προς την πατρίδα και της αγάπης προς τους άλλους. Όλοι θα μάθαιναν να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλούν σωστά τη γλώσσα τους ώστε να επικοινωνούν. Επιπροσθέτως, θα έπρεπε να διδαχθούν την ιστορία και τους νόμους του κράτους, καθώς η άγνοιά τους μπορούσε να τους οδηγήσει στις αμαρτίες του Παλαιού Καθεστώτος, της ανισότητας και της σκλαβιάς (Buonarroti, 1836:207). Αν όλα αυτά υλοποιηθούν τόνιζε ο Μπαμπέφ: *«η πλειοψηφία δεν θα είχε υποβληθεί ποτέ στα ατιμωτικά δεσμά που η μειοψηφία τόλμησε να της επιβάλει»* (Spitzer, 1957:127-8).

Εν κατακλείδι

Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη του 1789 θεωρήθηκε ότι μπορούσε να προσφέρει το απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο που θα επέτρεπε τις χωρίς βίαια μέσα μεταρρυθμίσεις, καθώς και τη χρήση του λόγου στα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα. Άνοιξε δηλαδή ο δρόμος για τη δημιουργία μιας πλουραλιστικής *«ανοιχτής κοινωνίας»*, της ελευθερίας και του ορθολογισμού (Πόππερ, 1982:40). Διαμέσου αυτής, η παιδεία θεωρήθηκε ότι μπορούσε να βελτιώσει όλους τους ανθρώπους και να τους χειραφετήσει πνευματικά διεκδικώντας την ιδέα της γενικής λαϊκής μόρφωσης (Νικολοπούλου, 2014:20).

«Η Γαλλική Επανάσταση είναι η πρώτη που θεμελιώθηκε στην θεωρία των δικαιωμάτων της ανθρωπότητας», ανέφερε ο πρώτος πολίτης του Αράς (Ροβεσπιέρος, 2008:243). Στον Ιακωβινισμό όμως εμφανίζεται να εκλείπει η νεωτερική έννοια της ατομικότητας του κάθε πολίτη, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψιν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, ταλέντα, ικανότητες, ανησυχίες και επιθυμίες του (Ιωαννίδου, 2011:57). Από αυτό δεν θα μπορούσε να ξεφύγει και το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, αφού θέλησε να θεμελιώσει μια παιδεία ομοιόμορφη, κοινή για όλους τους νέους, των οποίων ακόμη και η διατροφή προκαθορίζονταν να είναι λιτή, καθώς όλοι θα λάμβαναν την ίδια αγωγή, τροφή, ένδυση και φροντίδα (Doyle, 2018:78).

Στα βήματα των Ιακωβίνων κινήθηκαν ο Μπαμπέφ και οι οπαδοί του υιοθετώντας την ιδέα της επαναστατικής μειοψηφίας που θα καταλάμβανε την εξουσία και θα επέβαλλε ένα καθεστώς ισότητας και δικαιοσύνης (Kolakowski, 1978:214). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους δεν υπήρχε η ελευθερία της επιλογής άλλου μορφωτικού

προσανατολισμού και διαφορετικού μοντέλου ζωής. Οι παραπάνω ιδέες και πρακτικές, αν και απέτυχαν επηρέασαν και επηρεάζουν ακόμη τις κοινωνίες μας. Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει ότι διαμορφώθηκαν υπό συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες ένα μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού ζούσε κάτω από τα όρια της φτώχειας και στερούνταν οιαδήποτε μόρφωσης (Muravchik, 2002:353).

Βιβλιογραφία

- Andress, D. (1999). *French society in revolution, 1789-1799*. Manchester: Manchester University Press
- Bax, E. (1911). *The last episode of the French Revolution*. London: Grant Richards.
- Baker, K. (1989). Condorcet, pp. 204-212. Furet, F. & Ozouf, M. (Edit). *A Critical Dictionary of the French Revolution*. Massachusetts: Harvard University.
- Baker, K. (1989). Closing the French Revolution, pp. 323-339. Furet, F. & Ozouf, M. (Edit). *The Transformation of Political Culture 1789-1848*. Oxford: Pergamon Press.
- Beiter, K-D. (2006). *The Protection of the Right to Education by International Law*. Leiden: Brill
- Berto, Z. (1989). *I kathimerini zoi sti Gallia ton kairo tis epanastasis 1789-1795*. Athina: Papadima.
- Billington, J. (1980). *Fire in the minds of men. Origins of the revolutionary faith*. New York: Basic Books.
- Birchall, I. (1997). *The Spectre of Babeuf*. New York: St. Martin's Press.
- Braudel, F. (2001). *Grammatiki ton politismon*. Athina: MIET.
- Buonarroti, F. (1836). *Buonarroti's History of Babeuf's Conspiracy for Equality*. London: H. Hetherington.
- Charila, Th-I. (2006). *I stoicheiodis ekpaidefsi stin Anglia, ti Gallia kai tin Ellada kata ton 19o aiona (1800-1870)*. Didaktoriki Diatrivi. Athina: EKPA.
- Claeys, G. (2018). *Marx kai marxismos*. Athina: Metaichmio.
- Condorcet. (2012). *Political Writings*. Lukes, S. & Urbinati, N. (Edit). Cambridge: Cambridge University Press.

- Desan, S. (2004). *The Family on Trial in Revolutionary France*. Berkeley: University of California Press.
- Dimitrakos, D. (1987). Ideologiki skepsi kai Iakovinismos, ss. 159-188. Epitheorisi Koinonikon Erevnon, tefchos 66o.
- Doyle, A-M. (2018). *Social Equality in Education France and England 1789–1939*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Erlenbusch-Anderson, V. (2018). *Genealogies of terrorism*. New York: Columbia University Press.
- Fleischacker, S. (2004). *A Short History of Distributive Justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Hazan, E. (2014). *A people's history of the French Revolution*. London: Verso.
- Hampson, N. (2006). *A Social History of the French Revolution*. London: Taylor & Francis.
- Higonnet, P. (1998). *Goodness beyond Virtue, Jacobins during the French Revolution*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Ioannidou, A. (2011). Koinonia, Dikaio kai Politiki tin periodo tis Tromokratias (la Terreur) kata tin Galliki Epanastasi (1793-1794).Diplomatiki Ergasia. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio. Anaktithike stis 22/06/2021 <http://ikee.lib.auth.gr/record/127188?ln=el>
- Israel, J. (2014). *Revolutionary Ideas*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kamy, A. (1971). O epanastatimenos Anthropos. Athina: Boukoumani.
- Kanellopoulos. P. (1976). Istoria tou evropaikou pnevmatos, tomos VII. Athina: Giallelis.
- Kolakowski, L. (1978). *Main currents of Marxism, volume 1*. Oxford: Clarendon.
- Lefebvre, G. (2003). I Galliki Epanastasi. Athina: MIET.
- Lepeletier, (1793). *Rapport fait au nom du Comité de législation*. Bibliothèque nationale de France. Ανακτήθηκε στις 23/06/2021 https://data.bnf.fr/fr/12372108/michel_le_peletier_de_saint-fargeau/
- Manfrent, A. (1989). Rouso-Mara-Rovespiero. Athina: Sygchroni Epochi.

- Mannheim, K. (1997). *Ideologia kai Outopia*. Athina: Gnosi.
- Mason, L. (2007). Babeuf, François-Noel, pp. 55-57. Fremont-Barnes, G. (Edit). *Encyclopedia of the age of political revolutions and new ideologies, 1760–1815*. London: Greenwood Press. Ανακτήθηκε στις 16/01/2021 από <https://open.library.ubc.ca/>
- Muravchik, J. (2002). *Heaven on earth: the rise and fall of socialism*. San Francisco: Encounter Books.
- Nikolopoulou, P. (2014). I poreia tou epistimonikou kladou tis Paidagogikis pros tin aftonomisi kai oi diadikasies edraiosis tou sto akadimaiko pedio. Didaktoriki Diatrivi. Korinthos: Panepistimio Peloponnissou
- Ozouf, M. (1988). *Festivals and the French Revolution*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Palmer, R. (2014). *The Age of the Democratic Revolution*. New Jersey: Princeton University Press
- Popper, K. (1982). I anoichti koinonia kai oi echthroi tis, tomos 2os. Athina: Dodoni.
- Rees, D. & Townson, D. (2008). *France in Revolution*. London: Hodder Education.
- Rovespiero, M. (2008). Areti kai tromokratia, logoi apo ti Galliki Epanastasi. Athina: Ekdoseis tou Eikostou Protou.
- Scurr, R. (2006). *Fatal purity: Robespierre and the French Revolution*. New York: Metropolitan Books.
- Spitzer, A. (1957). *The Revolutionary Theories of Louis Auguste Blanqui*. New York: Columbia University Press.
- Stainchaouer, A. (2009). Dimosia ekpaidefsi kai dimokratia sti galliki diafotistiki skepsi, ss. 183-210. Epistimi kai Koinonia, tefchos 21o.
- Tallett, F. (2006). Robespierre and religion, pp. 92-108. Haydon, C. & Doyle, W. (Edit). *Robespierre*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tocqueville, A. (2006). To Palaio Kathestos kai i Epanastasi. Athina: Polis.
- Zamoyski, A. (2015). *Phantom terror*. New York: Basic Books.
- Weber, C. (2003). *Terror and Its Discontents. Suspect Words in Revolutionary France*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Παγκόσμια κρίση νερού: Εκπαίδευση και δράση για την αειφόρο διαχείρισή του με κόμικς

*Μαριάννα Μίσσιου, Ε.ΔΙ.Π, Μ.Εδ., Δρ,
Νεζάμ Τζαμπερής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.81, Μ.Σc., Δρ, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής,*

Περίληψη

Η εκπόνηση κατάλληλων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προετοιμάζει και εισάγει τους μαθητές σε ζητήματα τοπικού και παγκόσμιου περιβάλλοντος, ώστε να αποκτούν συναίσθηση ευθύνης, να εστιάζονται στην κριτική σκέψη, την ανάλυση θεμάτων και την επίλυση προβλημάτων. Η προώθηση των πρακτικών της αειφόρου ανάπτυξης πυροδοτεί το ενδιαφέρον σχεδιασμού πρωτότυπων και συντονισμένων εκπαιδευτικών δράσεων με μαθησιακό εργαλείο τα κόμικς για προτροπή και διαμόρφωση θετικών προτύπων συμπεριφοράς στην υγεία και το περιβάλλον. Καθώς τα κόμικς καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της αναγνωστικής εμπειρίας των παιδιών, με ποικιλία οπτικών και γλωσσικών στοιχείων, αποτελούν ένα ευνοϊκό πεδίο προς αξιοποίηση στο σχολείο. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει και να αναδείξει τις πολλαπλές πτυχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη που μπορούν να προωθηθούν μέσα από το κόμικς με τίτλο «Το λαβωμένο νερό», έκδοσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Απώτερος στόχος είναι μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι αναγνώστες να αντιληφθούν το μέγεθος του προβλήματος της διατήρησης και διαχείρισης των υδάτων, καθώς και να κατανοήσουν τις διαδικασίες συμμετοχής και της συνεργατικής λήψης αποφάσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, υδάτινοι πόροι, κόμικς, αειφόρος ανάπτυξη

Global water crisis: Education and action for water's sustainable management through comics

*Marianna Missiou, Academic Lab. Teaching Staff, M.Ed., Dr,
Nezam Tzaberis, Educator P.E.05, M.Ed., Dr, Postdoctoral Researcher*

Abstract

The development of suitable programs of environmental education prepares and introduces the students to issues of local and global environment, so that they can acquire awareness of responsibility, focus on critical thought, analysis of subjects and resolution of problems. The promotion of the practices of sustainable development strengthens the interest of planning original and well coordinated educational actions using the comics as training tools for the shaping of models of positive behavior in the health and the environment.

As the comics hold a big part of the children's reading experience, with a variety of optical and linguistic elements, they constitute a favourable field of exploitation in the school. This paper attempts to approach and highlight the multiple, and innovative aspects of education for sustainable development that can be promoted through the comic book entitled "The wounded water," a publication of the European Parliament. The ultimate goal is that readers, through this process, will understand the magnitude of the problem of conservation and water management, and will understand the processes of participation and collaborative decision making.

KeyWords: Environmental education, water resources, comics, environmental education

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των μεγάλων αστικών κέντρων συνέβαλε να μεν στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, αλλά επέφερε σοβαρές αλλαγές στις συνήθειες και τις συμπεριφορές που υιοθετήθηκαν από τον καταναλωτικό πολιτισμό, με συνέπεια να επιδεινώνονται τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα, όπως η φτώχεια, ο υποσιτισμός κ.ά. (Γεωργόπουλος κ.ά., 2014). Παράλληλα, η τάση αυτή συνέβαλε στη διόγκωση και διαιώνιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, με κυρίαρχο την κλιματική αλλαγή και οι συνέπειες της που απασχολούν όλο και περισσότερο τη διεθνή κοινότητα, ιδιαίτερα τα τελευταία (Crate & Nuttal, 2016· Pecl et al., 2017· Cianfrani et al., 2018· WHO, 2019). Μεταξύ των ζητημάτων που προκύπτουν από τις συνέπειες της αλλαγής του κλίματος συμπεριλαμβάνεται και η διαθεσιμότητα των υδάτων (Zhang et al., 2017), το μέγεθος της οποίας δεν γίνεται πλήρως αντιληπτό, παρόλο που πολλές κοινωνίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα επάρκειας (Awange & Kyalo Kiema, 2019). Η απειλητική αυτή κατάσταση προέρχεται από τις εφαρμογές των επιτευγμάτων του ίδιου του ανθρώπου και οφείλεται σε μακροχρόνιες συνήθειες και δράσεις που απειλούν πλέον το μέλλον της επιβίωσης του είδους (Steg & de Groot, 2019). Στην κρίσιμη αυτή καμπή, για την αποτροπή και βελτίωση της κατάστασης φαίνεται να μπορεί να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο η εκπαίδευση στη διαμόρφωση μιας νέας περιβαλλοντικής κουλτούρας.

Με γνώμονα το σημαντικό ρόλο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, θεωρείται δεδομένη η αναγκαιότητα εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων και στις τρεις μορφές της και η σπουδαιότητα της συνεργασίας ατόμων και φορέων σε όλα τα επίπεδα (Τζαμπερής κ.ά., 2016). Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει και να αναδείξει τις πολλαπλές, αλλά και καινοτόμες πτυχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη που μπορούν να προωθηθούν μέσα από το κόμικς με τίτλο «το λαβωμένο νερό», μια έκδοση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Απώτερος στόχος είναι μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι αναγνώστες να αντιληφθούν το μέγεθος του προβλήματος της διατήρησης και διαχείρισης των υδάτων, καθώς και να κατανοήσουν τις διαδικασίες συμμετοχής και της συνεργατικής λήψης αποφάσεων.

Προβληματική

Η πληθυσμιακή αύξηση, η υπερκατανάλωση και η βιομηχανική επανάσταση αποτέλεσαν τα βασικά αίτια της ρύπανσης, με συνέπεια τη δημιουργία, τη διατήρηση και επιδείνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η ανθρωπότητα φαίνεται να αγνοεί ότι τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν, όχι μόνο τα βιοτικά, αβιοτικά και φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος, αλλά και την ποιότητα ζωής (Henderson et al., 2018), ένα ζήτημα όχι μόνο πολιτικό, οικονομικό ή κοινωνικό, αλλά και ηθικό (Τζαμπερής, 2015α). Ο άνθρωπος ξεχνάει ότι η σχέση του με το περιβάλλον εξαρτάται από τις γνώσεις, τις εμπειρίες, αλλά και τις ανάγκες της κάθε εποχής. Έτσι κατασπαταλά το φυσικό πλούτο, δημιουργεί ρύπανση και αποκλίνει από το στόχο να κατανοήσει την έννοια της αρμονικής συνύπαρξης ανθρώπου - φύσης (Γεωργόπουλος κ.ά., 2014).

Σε αυτό τον κυκεώνα, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που προκύπτει είναι το ζήτημα της ανεπάρκειας του νερού εξαιτίας του συνδυασμού της πληθυσμιακής αύξησης, της κοινωνικό-οικονομικής ανάπτυξης και της αλλαγής στις συνήθειες κατανάλωσης (UNESCO, 2019), καθώς και από τις ανθρωπογενείς δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην υποβάθμιση των υδατικών πόρων σε συνδυασμό με την αλόγιστη κατανάλωση (Garcia-Caparrros et al., 2017). Συνεπώς, δεν μπορεί να θεωρείται πλέον ως αγαθό σε επάρκεια, καθώς την τελευταία εκατονταετία δεκαπλασιάστηκε η ζήτηση του από τις αυξημένες ανάγκες της γεωργίας, της βιομηχανίας, της αστικής χρήσης και του σύγχρονου τρόπου ζωής (Fang & Chen, 2017· Moutsopoulos & Petalas, 2018· Bjornlund et al., 2019· Koundouri et al., 2019). Παρόλα αυτά παραμένουν οι θάλασσες, τα ποτάμια και οι λίμνες να είναι αποδέκτες του μεγαλύτερου ποσοστού της ρύπανσης από τα λιπάσματα και τα φυτοφάρμακα (Cramer et al., 2018), τα αστικά λύματα, τα νιτρικά άλατα, τα βιομηχανικά απόβλητα κ.ά. (Josep & Mencio, 2019). Τις τελευταίες δεκαετίες, μεγάλος αριθμός πηγών νερού έχουν χρησιμοποιηθεί ως φυσικοί αποδέκτες αστικών και βιομηχανικών λυμάτων. Υπογραμμίζεται ότι η απευθείας διάθεση των υγρών αυτών απόβλητων σε ένα φυσικό αποδέκτη δεν θεωρείται λύση για τη διαχείρισή τους, καθώς αποτελούν εν δυνάμει κίνδυνο λόγω της περιεκτικότητάς τους σε βαρέα μέταλλα και παθογόνους μικροοργανισμούς. Επίσης, προκαλούν ευτροφισμό, νεκρώνουν το πλαγκτόν απειλούν με εξαφάνιση πολλά είδη του φυσικού και του ζωικού βασιλείου και βάζουν σε κίνδυνο την ανθρώπινη υγεία (Τζαμπερής, 2015β). Επομένως, η διατήρηση της ποιότητας, η επάρκεια και η προστασία των υδατικών συστημάτων μέσω της κατάλληλης διαχείρισης αποτελούν, αν όχι πρώτιστο, κύριο ζήτημα σε μια εποχή συνεχόμενης μείωσης των αποθεμάτων και ποιοτικής υποβάθμισής τους. Εξάλλου, η αειφόρος διαχείριση των υδάτων τίθεται ως προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurostat, 2019) και η εφαρμογή των στόχων της Ατζέντας 2030 (Vanharn et al., 2018), για καθαρό και προσβάσιμο νερό για όλους (SDSN & IEEP, 2019) αναγκαίο, ώστε με εφικτές εφαρμογές να επιτευχθεί η βιώσιμη διαχείριση των υδατικών πόρων (Strokal et al., 2019).

Περιβάλλον και ανάπτυξη

Στην Ατζέντα 21, και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 36, υπογραμμίζεται ότι «η εκπαίδευση είναι κρίσιμη συνθήκη για την προώθηση της αειφορικής ανάπτυξης καθώς και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να προσεγγίζουν θέματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης». Σε αυτή την οπτική και για την προώθηση της αειφορίας πολλές έρευνες αναδεικνύουν ως αναγκαία την εκπαίδευση για την παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων προς την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου - περιβάλλοντος (UNESCO, 2014b). Αναμφισβήτητα υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον, τη βιωσιμότητα και την αειφορία στοχεύει στη σταδιακή διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, ωθώντας τους συμμετέχοντες σε ενεργή δράση υπεράσπισης της βιώσιμης ανάπτυξης (Olsson & Gericke, 2016). Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία προσφέρει τη δυνατότητα να αποκτηθεί καλύτερη αντίληψη των περιβαλλοντικών προβλημάτων στις πραγματικές τους διαστάσεις. Δίνει την ευκαιρία στα άτομα να ευαισθητοποιηθούν με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να διαμορφώσουν περιβαλλοντική κουλτούρα, η οποία μεταφράζεται σε προστιθέμενη αξία περιβαλλοντικής γνώσης, κριτικής και δημιουργικής σκέψης και δεξιοτήτων για τη διερεύνηση, ανάλυση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσα από μια ολιστική οπτική (Παπαβασιλείου, 2015). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει καταλυτικά προετοιμάζοντας το άτομο για δράση μέσα από ένα όραμα για ένα καλύτερο κόσμο και τη ανάπτυξη των ικανοτήτων για τη διεκδίκηση και τη δημιουργία ενός πολιτισμού, όπου οι ανθρώπινες κοινωνίες θα λειτουργούν συλλογικά και υπεύθυνα με κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη σε μια σχέση ομαδικότητας (Σλαυκίδης & Γεωργόπουλος, 2014). Στη διαμόρφωση αυτού του πλαισίου, εκτός από τις εφαρμοζόμενες πρακτικές και μεθόδους, μπορεί να συνεισφέρει η δημιουργικότητα, η οποία προσδιορίζεται από την ικανότητα παραγωγής νέων, πρωτότυπων και χρήσιμων ιδεών (Ξανθάκου, 2012). Έτσι, στα κόμικς ο δημιουργικός τρόπος απεικόνισης και παρουσίασης προσελκύει τον αναγνώστη και μπορεί να συμβάλει θετικά στην ευαισθητοποίησή του. Η ταύτιση με τους χαρακτήρες μιας ιστορίας δίνει στον αναγνώστη την ευκαιρία να βιώσει πλασματικά εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα που τον απασχολούν. Παράλληλα, προάγεται θετικά η προσωπικότητα των ατόμων και η ηθική τους τελείωση. Επιπλέον, τα κόμικς, όπως και άλλες μορφές τέχνης, πχ. ο κινηματογράφος και η ζωγραφική, αποτυπώνουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Μίσσιου, 2010). Οι πράξεις και οι αντιδράσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων, σε κάθε περίπτωση, δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς (Καρπόζηλου, 1994).

Προς το σκοπό αυτό, θεωρούμε ότι τα κόμικς μπορούν να συμβάλουν θετικά. Συγκεκριμένα, «το λαβωμένο νερό», αποδίδει κάθε όψη του ανθρώπου, της κοινωνίας και της πολιτικής, αποτελώντας ένα πεδίο ευνοϊκό για την κατανόηση και αφομοίωση των κρίσιμων προβλημάτων που αφορούν στο νερό. Αν και το βιβλίο σχετίζεται με το ρόλο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στη διαμόρφωση και υιοθέτηση της κοινής νομοθεσίας για όλα τα κράτη-μέλη σχετικά με το νερό, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο φόντο της ιστορίας, που αφορά στην προστασία του νερού από τη βιομηχανική ρύπανση. Διαβάζοντας το κόμικς εντοπίζονται αρκετά ενδιαφέροντα σημεία όχι μόνο γύρω από το

θέμα των υδάτινων πόρων, αλλά και ευρύτερα των στάσεων και των αξιών σχετικά με το περιβάλλον.

Παιδαγωγική πρόταση

Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη, παρατίθεται μια σύντομη περίληψη. Η προστασία του νερού από τη βιομηχανική ρύπανση αποτελεί την πρόφαση προκειμένου να παρουσιαστούν οι δράσεις που αναλαμβάνει το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σχετικά με τη διαμόρφωση κοινού νομοθετικού πλαισίου για το νερό. Η ιστορία παρακολουθεί τις περιπέτειες μιας ευρωβουλευτή, της οποίας ο ρόλος είναι να προωθήσει τον έλεγχο της ρύπανσης και τους νόμους για τη διαχείριση των υδάτων. Η πλοκή αναπτύσσεται ως αστυνομική περιπέτεια με άξονα ένα σκάνδαλο ρύπανσης από μεγάλη χημική βιομηχανία: παράνομες απορρίψεις χημικών σε ποτάμι, ενοχοποιητικές φωτογραφίες ενός φωτορεπόρτερ, παρακολουθήσεις, χρηματιστηριακά παιχνίδια μιας βιομηχανίας σε βάρος του ανταγωνιστή της, και, φυσικά, εμπλοκή της ευρωβουλευτή.

Ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας, η ευρωβουλευτής Ιρίνα Βέγκα, μάχεται για το περιβάλλον. Η απροσδιόριστη πολιτική και εθνική της ταυτότητα διευκολύνει την ταύτιση του κάθε αναγνώστη. Καθώς ο κόσμος των κόμικς είναι μανιχαϊστικός, η Ιρίνα τάσσεται ξεκάθαρα υπέρ του καλού. Ήδη από την πρώτη της εμφάνιση στις σελίδες του κόμικς ο αναγνώστης εντοπίζει μέσα στα λόγια της τη βαθιά περιβαλλοντική συνείδηση και ηθική της: *«Αν δεν πείσω τους συναδέλφους μου (στη συνεδρίαση της ολομέλειας), το κοινοβούλιο θα χάσει μια μοναδική ευκαιρία για να ασκήσει τις εξουσίες που διαθέτει σε θέματα περιβάλλοντος... παίζεται η ζωή των μελλοντικών γενεών και ολόκληρου του πλανήτη!»*. Με διδακτική διάθεση εκ μέρους των σεναριογράφων, που υπαγορεύεται άλλωστε από την επί σκοπού δημιουργία του, διαβάζουμε τους προβληματισμούς της Ιρίνας: *«ένα ποτήρι νερό [...] ίσως να αποτελεί πανάκριβη πολυτέλεια, αν όλες οι χώρες δεν συνεννοηθούν για να προστατέψουν τα αποθέματά του»*. Ήδη από τα παραπάνω αναδεικνύεται, όχι μόνο το πρόβλημα της λειψυδρίας, αλλά και η ανάγκη αλληλεγγύης εκ μέρους των λαών για την αντιμετώπιση παγκόσμιων προβλημάτων.

Η Ιρίνα, στη συνέχεια, υποστηρίζει τις θέσεις της στην ολομέλεια του Συμβουλίου και τονίζει ότι *«το νερό δεν είναι ένα εμπορικό προϊόν όπως όλα τα άλλα, αλλά μια περιουσία που ανήκει στους λαούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης»*. Η σύντομη αυτή φράση της συνοψίζει το πρόβλημα, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σύνθημα που θα κινητοποιήσει τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν αίσθηση ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και να κατανοήσουν την ανάγκη για δραστηριοποίηση και κινητοποίηση. Η Ιρίνα δέχεται ειρωνικά σχόλια από τον ανταγωνιστή της καθώς και απειλές σχετικά με τα συμφέροντα που εμπλέκονται σε αυτήν την υπόθεση. Η στάση της πρωταγωνίστριας υποδηλώνει το θάρρος για την υποστήριξη των ιδεών και των αρχών της, καθώς και σταθερότητα και πίστη στο στόχο, αφού καταφέρνει να μετατρέψει τις απειλές σε θετική πρόταση, θεωρώντας ότι ο ρόλος της είναι να καταφέρει να συμφιλιώσει τα συμφέροντα. Σύμμαχός της είναι ο Ζακ, φωτογράφος στο επάγγελμα, ο οποίος δεν διστάζει να εμπλακεί στο ζήτημα της ρύπανσης των υδάτων παρά τα απειλητικά τηλεφωνήματα που δέχεται. Με

τις φωτογραφίες του καταφέρνει να διαλευκάνει την υπόθεση και να αποδοθεί δικαιοσύνη. Η ενεργός συμμετοχή των χαρακτήρων αυτών στην προστασία του περιβάλλοντος μπορεί να αποτελέσει το παράδειγμα ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στο να βελτιώσουν τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές αξίες τους.

Μέσα από την ανάγνωση του κόμικς προωθείται η γνώση, καθώς γίνονται συχνά αναφορές στο θέμα της ρύπανσης του νερού. Για παράδειγμα, η Ιρίνα ζητά από το συνεργάτη της να συγκεντρώσει πληροφορίες για *«λίσστες με ρυπαντικές ουσίες, την ισχύουσα νομοθεσία στα διάφορα κράτη-μέλη, πώς γίνονται οι έλεγχοι...»* κ.ά.. Σε άλλο σημείο γίνεται αναφορά στα φράγματα που συγκρατούν μολυσμένα από θεϊκό οξύ νερά, καθώς και στην απόρριψη τοξικών αποβλήτων. Επιπλέον, η εικόνα που δείχνει ένα πουλί με μαυρισμένα τα φτερά αποτελεί δι-εικονικό στοιχείο και παραπέμπει στις γνωστές πλέον φωτογραφίες και εικόνες από τις συνέπειες της ρύπανσης των υδάτων από πετρελαιοειδή στα πτηνά. Συνολικά τα στοιχεία μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών ώστε να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες και παράλληλα να οδηγηθούν στην κατανόηση των προβλημάτων της ρύπανσης των υδάτων και το ρόλο του ανθρώπου σε σχέση με αυτή.

Άλλο φλέγον θέμα θίγει την πολιτική των κρατών σχετικά με τα μέτρα. Η Ιρίνα υποστηρίζει ότι *«πρέπει να πάμε πιο μακριά από την αρχή 'ο ρυπαίνων πληρώνει'»*. Επίσης, άλλη μια παράμετρος σχετικά με τα μέτρα υπέρ του περιβάλλοντος είναι αυτή του κοινωνικού κόστους. Στην περίπτωση της εξεταζόμενης ιστορίας, οι εργαζόμενοι εμπλέκονται στην υπόθεση, καθώς θεωρούν ότι τα νέα μέτρα, που προτείνει η Ιρίνα, *«θα προκαλέσουν κοινωνική καταστροφή»*, αφού κινδυνεύουν οι θέσεις εργασίας (απασχόληση versus ρύπανση). Παρατηρούμε ότι θίγεται, επίσης, το θέμα της κρίσης των χημικών βιομηχανιών. Ένα άλλο ζήτημα που αναδύεται είναι αυτό της τάσης των ατόμων να μεταφέρουν τα προβλήματα ρύπανσης μακριά από το δικό τους χώρο. Ο συνεργάτης της Ιρίνας, μιλώντας στον πρόεδρο μεγάλης χημικής βιομηχανίας, του υπενθυμίζει με αποπλιστικό θάρρος ότι τα μέτρα για την προστασία του περιβάλλοντος που έλαβε το εργοστάσιό του είναι εγκληματικά, αφού περιορίζονται στη μεταφορά των τοξικών αποβλήτων μερικά μόνο χιλιόμετρα μακριά, *«στα χωράφια του γείτονα»*. Με κατάλληλες τεχνικές, οι βινέτες του κόμικς μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία προς τη συνειδητοποίηση και την κατανόηση του περιβάλλοντος και των προβλημάτων του ως ενιαίου συνόλου.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Πολλά είναι τα βιβλία που παράγονται και που περιλαμβάνουν οικολογική θεματική. Για παράδειγμα, στην ελληνική παιδική λογοτεχνία εντοπίζονται οικολογικά θέματα ή περιβαλλοντικά προβλήματα που αντανακλούν τη σημερινή πραγματικότητα αναφορικά με την ανάπτυξη και έχουν στόχο την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών (Παπαδάτος, 2010). Αναγνωρίζοντας τη δύναμη που διαθέτει ο ιδιότυπος λόγος των κόμικς στην επεξήγηση εννοιών και στη μετάδοση μηνυμάτων, καθώς και την έλξη που ασκούν στα παιδιά και στους εφήβους, η Unicef και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, τα έχουν

επιλέξει ως μέσο προκειμένου να μιλήσουν για φλέγοντα και ευαίσθητα ζητήματα, όπως, τα ναρκωτικά, ο ρατσισμός, ο πόλεμος, η ρύπανση κ.ά.

Στο πλαίσιο των στόχων της UNESCO, το Υπουργείο Παιδείας σχεδίασε εκπαιδευτικές δράσεις για τη δεκαετία 2005-2014, επιδιώκοντας το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Σε αυτή τη οπτική, το κόμικς *Το Λαβωμένο Νερό* (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2002), ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός νέου πλαισίου αντιλήψεων και στάσεων για τη διαφύλαξη των υδάτων σε ένα βιώσιμο μέλλον ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων όλων των πολιτών.

Η χρήση του συγκεκριμένου εικονογραφημένου εντύπου σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων αναγνωστών να αντιληφθούν την αξία αυτού του αγαθού που καθημερινά ρυπαίνεται και υποβιβάζεται η ποιότητά του. Επίσης, θα μπορούσε να συμβάλει στην προώθηση του θεσμικού πλαισίου της κοινοτικής δράσης στον τομέα της πολιτικής των υδάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που στοχεύει στη διατήρηση και τη βελτίωση του υδάτινου περιβάλλοντος, στη βελτίωση της προστασίας των κοινοτικών νερών, στον έλεγχο άντλησης, στη λήψη μέτρων εξάλειψης της ρύπανσης, στην αλλαγή συμπεριφοράς, συνθηθειών κ.ά.

Τα κόμικς αποτελούν μέσο προσέγγισης σημαντικών κοινωνικών και ιδεολογικών ζητημάτων, ανταποκρίνονται συχνά άμεσα στην επικαιρότητα -περισσότερο μάλιστα από κάθε άλλο μέσο- συγκαταλέγονται ανάμεσα στις σημαντικές τέχνες του σύγχρονου πολιτισμού καθώς αποτελούν έναν τρόπο έκφρασης δημιουργικό και εξαιρετικά πλούσιο. Επίσης, καλλιεργούν και μεταδίδουν γνώσεις που αφορούν σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής. Για όλους τους παραπάνω λόγους, ευελπιστούμε ότι τα κόμικς, μέσω της εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων, θα κεντρίσουν τη σκέψη των εκπαιδευόμενων, δίνοντάς τους το ερέθισμα για συζήτηση και συλλογισμό, έτσι ώστε να προωθηθεί η διαμόρφωση θετικών στάσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Awange, J. & Kyalo Kiema, J. (2019). *Environmental Geoinformatics*. Springer.
- Bjornlund, H., Zuo, A., Wheeler, S. A., Parry, K., Pittock, J., Mdemu, M., & Moyo, M. (2019). *The dynamics of the relationship between household decision-making and farm household income in small-scale irrigation schemes in southern Africa. Agricultural Water Management*, 213, 135–145.
- Cianfrani, C., Broennimann, O., Loy, A., & Guisan, A. (2018). More than range exposure: Global otter vulnerability to climate change. *Biological Conservation*, 221, 103–113.

- Cramer, W., Guiot, J., Fader, M., Garrabou, J., Gattuso, J.-P., Iglesias, A., ... Xoplaki, E. (2018). *Climate change and interconnected risks to sustainable development in the Mediterranean*. *Nature Climate Change*, 8, 972–980.
- Crate, S. A. & Nuttal, M. (2016). *Anthropology and climate change. from encounters to actions*. London: Routledge.
- Eurostat (2019). Agricultural production-crops. Statistics explained. Accessed on 8/2/2019 at <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/26212>
- Evropaiko Koinovoulío (2002). *To lavomeno nero*.
- Fang, D., & Chen, B. (2017). Linkage analysis for the water–energy nexus of city. *Applied Energy*, 189, 770–779.
- Garcia-Caparrós, P., Contreras, J.I., Baeza, R., Segura, M.L., Lao, M.T. (2017). Integral management of irrigation water in intensive horticultural systems of Almería. *Sustainability*, 9(12), 1-21.
- Georgopoulos, A., Nikolaou, K., Dimitriou, A., Gavrilakis, K., & Blionis, G. (2014). *Gi. Enas mikros kai efthrafstos planitis*. Athina: Gutenberg.
- Henderson, R. M., Reinert, S. A., Dekhtyar, P., & Migdal, A. (2018). *Climate Change in 2018: Implications for Business*. Accessed on 15/7/2018 from: <http://www.hbs.edu/environment/Documents/climate-change-2018.pdf>
- Josep, M. P. & Mencio, A. (2019). Groundwater nitrate pollution and climate change: learnings from a water balance-based analysis of several aquifers in a western Mediterranean region (Catalonia). *Environmental Science and Pollution Research*, 26(3), 2184-2202.
- Karpozilou, M. (1994). *To paidi sti chora ton vivlion*. Athina: Kastaniotis.
- Koundouri, P., Akinsete, E., & Tsani, S. (2019). Socio-Economic and Policy Implications of Multi-Stressed Rivers: A European Perspective. In S. Sabater, A. Eloise & R. Ludwig (eds), *Multiple Stressors in River Ecosystems* (pp. 335-351). Elsevier.
- Misiou, M. (2010). *Ta komiks apo to periptero sti scholiki taxi...xefyllizontas ton Gkosini-Theoritikes, Ermineftikes kai Didaktikes diastaseis*. Athina: KPSM.
- Moutsopoulos, K. N., & Petalas, C. P. (2018). Water supply of Greek cities: the WFD and the principles of integrated water resources management. *European Planning Studies*, 26(4), 687–705.

- Olsson, D. & Gericke, N. (2016). The adolescent dip in students' sustainability consciousness—Implications for education for sustainable development. *J. Environ. Educ.* 47(1), 35-51.
- Papadatos, G. (2010). *Paidiko logotechniko vivlio kai perivallontika provlimata*. Anasyrsi stis 10/6/2011 apo <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamor-fosi/drasedis/tom-c/Papadatos.pdf>
- Papavasileiou, V. (2015). *Aeiforos Anaptyxi kai Ekpaidefsi: To polydiastato mias schesis*. Athina: Diadrasi.
- Pecl, G. T., Araújo, M. B., Bell, J. D., Blanchard, J., Bonebrake, T. C., Chen, I. C., & Williams, S. E. (2017). Biodiversity redistribution under climate change: Impacts on ecosystems and human well-being. *Science*, 355(6332), eaai9214.
- SDSN (Sustainable Development Solutions Network) & IEEP (Institute for European Environmental Policy) (2019). *The 2019 Europe Sustainable Development Report*. Paris and Brussels.
- Slafkidis, G. & Georgopoulos, A. (2014). Oi ypefthynoi ton K.P.E. miloun gia ti viomatiki ekpaidefsi kai ti sygkinisi sta programmata tous. *5o Perivallontiko synedrio Makedonias*. Thessaloniki, 14-16 Martiou 2014.
- Steg, L. & de Groot, J. I. M. (eds.) (2019). *Environmental psychology. An introduction*. Wiley.
- Stokal, M., Spanier, E., Kroeze, C., Koelmans, A., Flörke, M., Franssen, ...Williams, R. (2019). Global multi-pollutant modelling of water quality: scientific challenges and future directions. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 36, 116-125.
- Tzamperis, N. (2015a). I symvoli energon politon stin diamorfosi neon axiakon protyton aeiforikis touristikis anaptyxis. *7o Synedrio tis P.E.EK.P.E. «Perivallontiki ekpaidefsi kai ekpaidefsi gia tin aeiforia»*. Volos, 8-10 Maiou 2015.
- Tzamperis, N. (2015b). *Epilysi provlimatos se themata rypansis ton ydaton kai leipsydrias: gnoseis kai staseis mathiton sta scholeia tis Rodou*. Didaktoriki diatrivi sto Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasμου tou Panepistimiou Aigaiou. Rodos.
- Tzamperis, N., Mogias, A., & Papavasileiou, V. (2016). Dierevnisi gnoseon ton mathiton tis Rodou gia themata rypansis kai diacheirisis ton ydaton. Sto E. Theodoropoulou, P. Fokiali, V. Papavasileiou, & M. Kaila, *Perivallontiki Ekpaidefsi kai Aeiforos Anaptyxi: Keimena Provlmatismou me Kainotomes Prosengiseis* (ss. 543-563). Athina: Diadrasi.

- UNESCO (2014b). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final report;summary*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>
- Vanham, D., Hoekstra, A.Y., Wada, Y., Bouraoui, F., de Roo, A., Mekonnen, M.M., ... Bastiaanssen, W.G.M. (2018). Physical water scarcity metrics for monitoring progress towards SDG target 6.4: An evaluation of indicator 6.4.2. “Level of water stress”. *Science of the Total Environment*, 613–614, 218-232.
- WHO-World Health Organization (2019). *Food Safety, Climate Change and the Role of WHO*. Department of Food safety and Zoonoses.
- Xanthakou, P. (2012). *Dimiourgikotita kai kainotomia sto scholeio kai tin koinonia*. Athina: Diadrasi.
- Zhang, Y., Zhang, Y., Shi, K., Yao, X. (2017). Research development, current hotspots, and future directions of water research based on MODIS images: A critical review with a bibliometric analysis. *Environmental Science and Pollution Research*, 24(1), 226–239.

Ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση: Μελέτη Περίπτωσης «*The Devil Wears Prada*»

Γιαννακουδάκη Μάχη, Φοιτήτρια Ψυχολογίας
Στεφανίδου Φανή, Φοιτήτρια Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών
Στεφανίδης Στέφανος, Φοιτητής Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών
Υπολογιστών

Περίληψη

Στην σύγχρονη εποχή, οργανισμοί και επιχειρήσεις έρχονται αντιμέτωπες με ένα απαιτητικό περιβάλλον υψηλού ανταγωνισμού στο οποίο καλούνται να ευημερήσουν. Καθώς ένας από τους σημαντικότερους πόρους ενός οργανισμού αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό για την οργανωτική ψυχολογία θεωρείται μείζον σημασίας η μελέτη της τόσο της εργασιακής ικανοποίησης όσο και της αποτελεσματικότητας των διαφόρων ηγετικών στυλ. Σκοπός της εργασίας, αποτελεί η μελέτη του εργασιακού προφίλ της αρχισυντάκτριας, Miranda Priestly, στην ταινία *'The Devil Wears Prada'* σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση. Μέσα από την πολυπρισματική μελέτη 138 συμπεριφορών σε συνάρτηση με τα θεωρητικά πλαίσια στα οποία ανήκουν, καταδεικνύεται ότι πρόκειται για τον απόλυτα αυταρχικό εξουσιαστικό τύπο ηγεσίας, ο οποίος την έχει καταξιώσει στο επαγγελματικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που ανήκει. Αν και παρατηρείται εργασιακή εξουθένωση, οι εργαζόμενοι αντλούν την εργασιακή ικανοποίηση από την κοινωνική αναγνώριση. Ωστόσο, καθώς η μελέτη βασίζεται σε ταινία μυθοπλασίας, δεν θα μπορούσε γενικευτεί η σχέση του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας με την επαγγελματική επιτυχία. Μία βιοματική προσέγγιση σε μία μελλοντική έρευνα ανάλογων περιπτώσεων θα μπορούσε να επιφέρει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυταρχική ηγεσία, Εργασιακή ικανοποίηση, Μελέτη περίπτωσης

Leadership and job satisfaction. Case study «*The Devil Wears Prada*».

Giannakoudaki Machi, Stefanidou Fani, Stefanidis Stefanos

Abstracts

In modern times, organizations and businesses are faced with a demanding highly competitive environment in which they are called to prosper. As one of the most important resources of an organization is the human resources for organizational psychology, the study of both job satisfaction and the effectiveness of various leadership styles is considered to be of major importance. The aim of the work is to study the work profile of the editor-in-chief, Miranda Priestly, in the film *'The Devil Wears Prada'* in relation to job satisfaction. Through the multifaceted study of 138 behaviors in relation to the theoretical frameworks to which they belong, it is shown that this is the absolutely authoritarian type of authoritarian leadership, which has established itself in the e-professional and socio-cultural context to which it belongs. Although burnout is observed,

employees derive job satisfaction from social recognition. However, as the study is based on a fiction film, the relationship between this type of leadership and professional success could not be generalized. An experiential approach to future research in such cases could yield more reliable results.

Key-Words: Authoritarian leadership, Job satisfaction, Case study

Εισαγωγή

Σε μια εποχή, κατά την οποία οι επιχειρήσεις έχουν να αντιμετωπίσουν ένα παγκόσμιο απαιτητικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον, σημαντικοί παράγοντες για την ευημερία μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό, τα μηχανήματα και τα υλικά. Οι άνθρωποι πόροι αποτελούν την μεγαλύτερη πρόκληση καθώς ως η «καρδιά» του κάθε οργανισμού απαιτεί επιδέξιους χειρισμούς σκέψεων συναισθημάτων και κινήτρων για την εξασφάλιση του ύψους της παραγωγικότητας (Osborne & Hammoud, 2017). Βιβλιογραφικά συναντώνται εννιά βασικοί τύποι ηγεσίας οι οποίοι χαρακτηρίζονται από υποκατηγορίες (Aggestam & Johansson, 2020; Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Έρευνες διαπίστωσαν ότι παράγοντες όπως ο τύπος ηγεσίας, η πίεση του χρόνου, η εργασιακή ικανοποίηση, τα συναισθήματα απογοήτευσης, η ασάφεια του ρόλου ή το εργασιακό άγχος επηρεάζουν τις συμπεριφορές και την απόδοση των εργαζομένων (Kivimäki, et al., 2018; Lalaounis & Nayak, 2021; Peterson & Stewart, 2020; Wu, et al., 2021). Η οργανωσιακή ψυχολογία ασχολείται με τους τρόπους εφαρμογής επιτυχών πρακτικών, οργανωτικών και καινοτόμων δράσεων στο χώρο εργασίας στοχεύοντας στην βελτίωση της ποιότητας των εργασιακών σχέσεων, της επαγγελματικής ευημερίας κι υγείας που θα οδηγήσουν σε υψηλή αποδοτικότητα (Churchill, 2019). Οργανωσιακοί ψυχολόγοι και ερευνητές χρησιμοποιούν ειδικά ερωτηματολόγια και κλίμακες για διερεύνηση των αιτιών της μειωμένης εργασιακής αποδοτικότητας (Akyurt, 2021; Aygün, 202; Tatar, 2020 Wu, et al., 2018).

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης γίνεται μία κριτική ανάλυση της ταινίας *The Devil Wears Prada* στις σκηνές με τη μορφή λεπτών. Σκοπός αποτελεί η πολυεπίπεδη διερεύνηση του τύπου ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης.

Κριτική επισκόπηση

Η νεαρή απόφοιτη κολεγίου, Andrea, μετακομίζει στη Νέα Υόρκη και προσλαμβάνεται ως συντάκτρια σε ένα από τα πιο γνωστά περιοδικά μόδας της εποχής. Παρουσιάζεται ως «καθημερινή» αστή, μη επιμελώς ντυμένη για το περιοδικό μόδας που θέλει να εργαστεί (0:03:14). Αρχισυντάκτρια και εκ διαμέτρου αντίθετη, είναι η υπεροπτική Miranda, με την πολυτελή ζωή, την ισχυρή κοινωνική και εργασιακή θέση και με το απόλυτα αυταρχικό-εξουσιαστικό ηγετικό προφίλ (0:04:1) Μια επισκόπηση στις ιστορικές μορφές σε συνδυασμό με την γενετική θεωρία της ηγεσίας εξηγεί πως οι ικανότητες, το στυλ και τα υψηλής αυτοπεποίθησης χαρακτηριστικά της Miranda, συνάδουν με την ηγετική μορφή και το αυταρχικό στυλ (0:06:20) (Goleman, et al., 2012; Κουκουρίκης,

2018). Βάσει του μοντέλου των γενετικών χαρακτηριστικών «ο ηγέτης γεννιέται και δεν γίνεται», την θεωρία των Μεγάλων Προσωπικοτήτων (Path-Goal Theory) του Carlyle (1993) και την διερεύνηση ερευνητικών δεδομένων των ηγετικών χαρακτηριστικών σε βάθος 62 χρόνων συγκρινόμενα με τα 42 ηγετικά χαρακτηριστικά της Miranda γίνεται κατανοητό το γιατί θα μπορούσε να ανήκει στους ανθρώπους με έμφυτες ηγετικές ικανότητες (Spector, 2016; Stein & D'Innocenzo, 2021). Σύμφωνα με τον Northouse (2021) και εκ του αποτελέσματος της επιτυχημένης της επαγγελματικής πορείας, φαίνεται πως έχει αξιολογήσει το κατάλληλο για τον επαγγελματικό της χώρο στυλ ηγεσίας. Διαθέτει όλους του βασικούς πυλώνες της επιτυχίας καθώς στο κοινωνικό «γίγνεσθαι», χαρακτηρίζεται ως «θρύλος» (0:04:13). Έχει αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που της χρειάζονται ως «φύλακας» του «φάρου κομψότητας και χάρης», συνθέτει διαρκώς νέα οράματα (0:56:22/0:57:18), εμπνέει τους υπαλλήλους να ευθυγραμμίζονται σε αυτό που θέλει καθώς «καθορίζει τα επίπεδα που εμπνέουν όλο τον κόσμο» (1:32:31) και είναι η πρωταγωνίστρια της υλοποίησής τους (Allil, et al., 2021; Matsuo, 2021). Με την βαθιά χροιά και υποβλητική φωνή της είναι ικανή να μεταφέρει υποσυνείδητα στον συνομιλητή της, την αίσθηση της «απεριόριστης» δύναμης και των ικανοτήτων που έχει επηρεάζοντάς τους τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά. Με το χαρακτηριστικό βγάλσιμο των γυαλιών προκαλεί γνωστικοσυναισθηματική σύγχυση (Borovsky, et al., 2020; Crestani & Taylor, 2021). Ατομίστρια, τελειομανής, παντογνώστρια, ισχυρογνώμον, μοχθηρή, αδίστακτη και αδυσώπητη χαρακτηρίζεται ως «σαδίστρια» (1:26:15), «δράκαινα φανατισμένη με την καριέρα της» (1:22:02) και «βασίλισσα του Χιονιού» (1:22:06). Ικανή να μεταμορφώσει σκέψεις ανθρώπους και συμπεριφορές, όπως στην περίπτωση της Andrea (0:24:34). Σύμφωνα με την Οργανωτική Επικοινωνία, είναι στρατηγικά έξυπνη και χειριστική (Widyanti, 2020). Μέσα από ένα λογοπαίγνιο αναγνώρισης, κολακείας, απαξιώσεων και υποτιμητικών σχολείων, κάνει την Andrea να πιστέψει πως φταίει δημιουργώντας κίνητρα για τους επόμενους στόχους (0:31:00-0:35:13). Με το επικοινωνιακό της χάρισμα, τους έξυπνους χειρισμούς και τις κολακείες δεν αποκαλύπτεται το γεγονός πως δεν θυμάται τους καλεσμένους της (1:03:42). Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης της Τυπολογικής θεωρίας των έξι τύπων προσωπικότητας του Holland (1997), υποστηρίζουν ότι κάθε άνθρωπος αναζητά επαγγελματικό περιβάλλον συμβατό με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, το οποίο συμφωνεί με την αυταρχική ηγεσία που ασκεί η Miranda (Reardon, 2017). Επιχειρησιακός τύπος (Enterprising) προσωπικότητας, είναι επίμονη, επινοητική, δυναμική, εγωκεντρική, επιθετική και αυταρχική, με προτίμηση σε γλωσσικές ή εξωγλωσσικές ευκαιρίες που δίνουν ευκαιρία για κυριαρχία και καθοδήγηση (Gottfredson, 2009; Thistlethwaite et al., 2014). Η αυτεπάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητα των ενεργειών της, εκ του αποτελέσματος της γεύσης επαγγελματικής καταξίωσης, οδηγεί την υποκειμενική κρίση και τις εκάστοτε παρεμβάσεις της για ανθρώπους και συμπεριφορές (Iroegbu, 2015). Χρησιμοποιεί εξίσου έντεχνα τα 40 γλωσσικά, 49 παραγλωσσικά και 33 εξωγλωσσικά μηνύματα κατά τα οποία υπήρξε θετική ή αρνητική συναισθηματική φόρτιση του συνομιλητή. Παράδειγμα αποτελεί το επιδεικτικό πέταγμα της τσάντας και του παλτού 16 φορές στο γραφείο της Andrea και 17^η φορά στης Emily ή οι φράσεις «έπρεπε να την δεις πως με κοίταζε. Νόμιζα ότι η λάμψη θα λιώσει το πρόσωπό της» (0:24:39), «επειδή στράβωσε τα χείλη της θα αλλάξει όλη την συλλογή;»(

0:44:59). Μέσα από τα χαρακτηριστικά του τρίπτυχου Δύναμη-Εξουσία-Επιρροή και του τρόπου λήψης των αποφάσεων, βάσει της θεωρίας του Likert (1967), η Miranda λειτουργεί μέσα σε ένα Αυταρχικό εκμεταλλευτικό σύστημα (Μπουραντάς, 2005). Για την αυταρχικού τύπου αλληλεπίδραση με τους υφισταμένους καταγράφηκαν 48 επίθετα που θα μπορούσαν να την χαρακτηρίσουν. Προσθέτοντας τις 18 θεωρίες ηγεσίας που αντικατοπτρίζονται και τις απόψεις του εργασιακού της πλαισίου, οι υπάλληλοι υφίστανται την εξουσία του καταναγκασμού, η συμμόρφωση των οποίων, απορρέει από τη δύναμη των κυρώσεων (0:16:17/0:31/15:59/0:50'/0:57-0:59) (Asrar-ul-Haq & Anwar, 2018). Στα πλαίσια της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς, οι τρεις βασικές στάσεις που διερευνώνται είναι ο βαθμός της εργασιακής ικανοποίησης, ταύτισης, δέσμευσης ή αφοσίωσης, τα οποία συναντώνται σε 8,11 και 7 σκηνές αντίστοιχα. (Borkowski & Meese, 2020; Chen, et al., 2021). Σύμφωνα με τους Ansoff, et al., (2019) υπάρχει ταύτιση των εργαζόμενων με τους ανωτέρους τους, και η συμπεριφορά αυτών εξισώνεται με το παράδειγμα που οι ίδιοι εισπράττουν, με τον τύπο της ηγεσίας να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όπως οι 13 σκηνές κυνικότητας των συναδέλφων στην Andrea. Σύμφωνα με την θεωρία των Δυο Παραγόντων του Herzberg (2003), η Miranda, παρακινείται από τα ασυνείδητα κίνητρα της τελειότητας στην επίτευξη κάθε έργου, το οποίο ολοκληρώνεται με την υποχρεωτική συμμετοχή και άλλων (Sobaih & Hasanein, 2020; Μεντής, 2021) (0:07:18/0:29:30/0:49:14). Στους παράγοντες Υγιεινής, η «πολιτική» της μόδας, το κύρος της θέσης και οι χρηματικές απολαβές, εξηγούν την διατήρηση του τύπου ηγεσίας που της επιφέρει την εργασιακή ικανοποίηση. Παράλληλα, σύμφωνα με την θεωρία των χαρακτηριστικών εργασίας των Hackman & Oldham (1974) οι υφιστάμενοι έχουν εσωτερική παρακίνηση (βιογραφικό/απόλυση) για αυξημένη παραγωγικότητα καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι η εργασία τους έχει κάποιο νόημα, που τους κάνει να αισθάνονται ότι έχουν και οι ίδιοι προσωπική ευθύνη για τα τελικά αποτελέσματα που θα έχει αυτή (0:13:30/0:25:34)(Adiarani, 2019). Οι υφιστάμενοι δείχνουν εργασιακή απόδοση καθώς ικανοποιούνται οι προσδοκίες τους για διαπροσωπικές σχέσεις με φημισμένους στο χώρο σχεδιαστές, αναγνώριση και εξασφάλιση προσωπικών επιτευξών (0:28:24) (Chimote & Malhotra, 2021). Σύμφωνα με έρευνες, η ηγετική συναλλαγή με τους υπαλλήλους βασίζεται σε συναλλαγές μη χρηματικού χαρακτήρα και κάθε εργαζόμενος μπαίνει στην διαδικασία δύο ειδών αποφάσεων, της συμμετοχής που σχετίζεται μόνο με το προσωπικό οικονομικό ή κοινωνικό του όφελος και της παραγωγής ή συνεισφοράς που σχετίζεται με το πλαίσιο αξιών που πρεσβεύει ο κάθε οργανισμός που με πάθος θέλει να βοηθήσει (0:04:13/0:10:37/1:16:00/1:26:15) (Jensen, et al., 2019; Chan, & Ao, C. T. D., 2019). Βάσει των θεωριών δέσμευσης των Allen και Meyer (1990), υπάρχει άμεση σχεσιακή αλληλεπίδραση μεταξύ οικονομικών και ψυχολογικών μεταβλητών. Το ανθρώπινο δυναμικό δείχνει ταυτόχρονα υπερβάλλοντα ζήλο για την προσωπική οικονομική του ευημερία και την διατήρηση αποφάσεων που σχετίζονται με το εργασιακό πλαίσιο (Glazkova, 2021). Έρευνα Frömer, et al., (2021) ανέδειξε ότι οι άνθρωποι συνδυάζουν τις προσδοκίες για ανταμοιβή με την αποτελεσματικότητα προκειμένου να καθορίσουν το βαθμό προσπάθειας που θα επενδύσουν (20:39) σε αντίθεση με τα πρότερα λεγόμενά της (17:04). Σύμφωνα με τους τρεις τύπους της συναισθηματικής δέσμευσης, η συναισθηματική δέσμευση παρατηρείται στην αφοσίωση του Vicke (1:35:12) , η δέσμευση

λόγω συνέχειας, παρατηρείται στην επίγνωση της Emily του κόστους που θα επιφέρει μία πιθανή αποχώρηση (0:13:30), την κανονιστική δέσμευση, της Andrea που αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές παροχές με συναισθήματα αφοσίωσης παραμένει στον εργασιακό χώρο (Klein, et al., 2020). Σύμφωνα με την θεωρία των δύο μοντέλων της *Διοικητικής σχάρας* των Blake-Mouton, (1964) και του δίπτυχου, «*μονοπάτι-στόχος*» του Hoyse (1971), η Miranda ανήκει στο κατευθυντικό στυλ ηγέτιδας που εστιάζει το ενδιαφέρον της περισσότερο στους στόχους του περιοδικού και όχι στον ανθρώπινο παράγοντα (Vidyakala, 2020; Bans-Akutey, 2021). Η καταγραφή 18 σκηνών αποδεικνύει πως σφετερίζεται κάθε δικαίωμα των υφισταμένων για προσωπική ζωή. Οργανωτική και με αυτοεπίγνωση, παρακίνηση και κοινωνικές ικανότητες, βάσει της θεωρίας πορείας-στόχου (Path-Goal Mode) των House & Mitchell (1974) και τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1995), ανήκει στην κατευθυντικού τύπου Ηγεσία, που ορίζει και οριοθετεί εξ αρχής τις προσδοκίες της, καθιστώντας απόλυτα σαφή όλα τα χρονοχωρικά πλαίσια που πρέπει να υλοποιηθεί το έργο των υφισταμένων της (6:47-7:45) (Gandolfi & Stone, 2017). Η Miranda σύμφωνα με την θεωρία παρακίνησης των Hackman και Oldham (1976) υποστηρίζει πως η αύξηση των υποχρεώσεων και η διάθεση εργασιακών ποιοτικών και πιο εξειδικευμένων εργασιακών δραστηριοτήτων βοηθούν στην αποφυγή συναισθημάτων που σχετίζονται με την ρουτίνα (1:03:53/1:07:43) (Chimote & Malhotra, 2021). Σύμφωνα με τον Maslow (1968), η Miranda εκπληρώνει φυσικές-κοινωνικές ανάγκες (1:28:49) ενώ οι κοινωνικές ανάγκες των υφιστάμενων έχουν υψηλότερη θέση (0:28:24) (Saputra & Chia, 2021). Εξηγείται από την θεωρία των της κοινωνικής επιρροής των Salancik και Pfeffer (1977), πως το αίσθημα της προσωπικής εργασιακής ικανοποίησης επηρεάζεται από την αντίληψη της εργασιακής ικανοποίησης άλλων ατόμων που δρουν σε παρεμφερή περιβάλλοντα (0:10:37/0:32:18). Η θεωρία X και Y του McGregor (1960), εξηγεί τους λόγους της επιλογή του αυταρχικού τύπου διαχείρισης. Το X συμφωνεί με της Miranda τον εξαναγκασμό των μη- αποδοτικών υπαλλήλων προκειμένου να αποπερατωθούν όλες οι εργασίες, με διαρκείς παρατηρήσεις και απειλές, αδιαφορώντας για τις βιολογικές παρορμήσεις τους (1:15:26). Το Y είναι των εργασιακά εξουθενωμένων υφισταμένων, που θέλουν να είναι δημιουργικοί, αλλά με συναισθήματα υποτακτικότητας δουλεύουν ανεξαρτήτως συνθηκών, υπό το φόβο της απόλυσης (1:03:53/0:13:30/1:07:43) (Lawter, et al., 2015). Έρευνες συμπέραναν πως ο εργαζόμενος προτιμά την επιλογή του τύπου διαχείρισης που θα του προσφέρει εργασιακή ασφάλεια υπό οποιοδήποτε κόστος (0:28:05) (Daneshfard & Rad, 2020; Touma, 2021). Το επαγγελματικό πλαίσιο του οργανωτικού κύκλου ζωής της μόδας των Hersey et al., (2007) και η θεωρία της διαδρομής-στόχου του House (1971) εξηγεί πως κάθε ηγέτης επιλέγει τύπο ηγεσίας, εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά ή παράγοντες που θα παρακινήσουν τους οπαδούς του να επιτύχουν καθορισμένους στόχους (0:22:41-0:24:25). Σύμφωνα με την θεωρία των τεσσάρων στυλ της ωριμότητας του Argyris (2004), η Miranda ανήκει στο στυλ της «ανάθεσης», ως ανεξάρτητη, ενεργητική, με κίνητρα, ικανότητες, αυτοπεποίθηση και μεγαλεπήβολους στόχους (Hersey, et al., 2007). Σε αντίθεση με την «ανωριμότητα» των υφισταμένων, ως παθητικοί και εξαρτημένοι. Έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ψυχοσυναισθηματική εργασιακή φόρτιση που ασκεί η ηγεσία σε συνδυασμό με την ευθυνοφοβία οδηγούν εργασιακή ανωριμότητα (0:57:19) (Argyris, 2004).

Αντιστοιχία παρατηρείται από τον πανικό των υπαλλήλων στο πρώτο προειδοποιητικό τηλεφώνημα (4:50' - 5:23') καθώς σύμφωνα με τον Χυτήρη (2006), η αύξηση ωριμότητας των υφισταμένων δύναται να ελαττώσει την στοχοκεντρική προσοχή του ηγέτη (1:41:55). Έρευνες για την εργασιακή εξουθένωση (burnout) εξηγεί τη συμπεριφοράς τους (Gonzalez-Mulé, 2020; Woranetipo & Chavanovanich, 2021). Βασικοί πυλώνες αποτελούν η ψυχοσυναισθηματική-σωματική εξάντληση των υπερφορτωμένων ρόλων-απειλών (1:00:03/1:08:07), η μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση εξαιτίας διαρκών υποβιβαστικών σχολίων ανικανότητας (0:06:36) και η κυνικότητα-αποπροσωποποίηση του ρόλου ως αποτέλεσμα των συσσωρευμένων έντονων στρεσογόνων καταστάσεων (0:03:58/0:04:01/0:07:54/0:12:51/0:18/0:21:48) (Hyman, 2021). Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964) εξηγεί την απαιτητικότητα που υποδεικνύει η Miranda, ως αυταρχικός ηγέτης, καθώς κάθε άνθρωπος προτίθεται να ενεργήσει με συγκεκριμένους τρόπους όταν αυτοί συνδέονται με τις προσδοκίες του στο ότι οι συγκεκριμένοι αυτοί τρόποι θα οδηγήσουν σε αποτέλεσμα, του οποίου θα λάβει και ο ίδιος ελκυστική ανταμοιβή (1:28:49/1:32:18). Αντίστοιχα, εξηγείται η ανεκτικότητα, η παραμονή και η επιδίωξη να βρεθούν στο αυταρχικό περιβάλλον του *Runway* (0:04:13/0:10:37/0:21:35/1:07:54/1:15:26) (Baporikar, 2021). Για την Miranda η πρόκληση της παρακίνησης, είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης του βαθμού έντασης της επιθυμίας (Valence), της προσδοκίας πως η αύξηση της προσωπικής της προσπάθειας θα επιφέρει και αύξηση της απόδοσής της (Expectancy) και της πεποίθησής της πως η επιπλέον προσπάθεια που καταβλήθηκε όχι μόνο δεν θα περάσει απαρατήρητη αλλά ανταμειφθεί (Instrumentality) (0:04:13/1:32:18) (Ashford, 2021; Glazkova, 2021). Για την Andy μεταφράζεται στα εξωγλωσσικά θετικά μηνύματα της Miranda (0:36:54/0:54:00)..

Συμπέρασμα

Κατά την κριτική επισκόπηση βάσει των 138 καρέ της ταινίας *The Devil Wears Prada*, αναδείχθηκαν 40 καρέ αυταρχικού τύπου διαλόγων της Miranda σε συνάρτηση με 104 αυταρχικού τύπου γλωσσικά μηνύματα, 49 παραγλωσσικά, 31 εξωγλωσσικά μηνύματα και 18 εκτός ωραρίου απαιτήσεις. Σύμφωνα με τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν, τα αποτελέσματα συνάδουν με Αυταρχικού Εξουσιαστικού τύπου ηγεσίας, με αντίστοιχη έρευνα να προβάλλει όμοια αποτελέσματα (Puri, 2015). Αποτελούν χρήσιμο υλικό για την Οργανωσιακή Ψυχολογία που μελετά τα πλαίσια που συνηγορούν στην ευημερία κάθε επιχείρησης (Landy & Conte, 2016). Σύμφωνα με τον Μεντή (2021), η κουλτούρα που επικρατεί στον χώρο της μόδας και το κοινωνικοπολιτισμικό και εργασιακό πλαίσιο που δραστηριοποιείται η Miranda, αποδέχεται το επιλεγμένο ηγετικό στυλ ως συνώνυμο της επιτυχίας, καταξιώνοντάς την στο χώρο. Όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση έρευνα συμφωνεί πως στο παράδειγμα της Miranda, Andrea και των υφισταμένων, παρατηρείται η ένταση της ανάγκης για κοινωνική αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση να υπερκαλύπτει τις υπόλοιπες ανάγκες (Anshari, 2010; Nurtasiya, 2010). Βάσει της θεωρίας του Cannon (1929) η Miranda, μπαίνοντας σε κατάσταση άμεσης κινητοποίησης του κοινωνικού φαινομένου της «γυάλινης οροφής», επέλεξε το συγκεκριμένο αυταρχικού τύπου ηγεσίας ως απάντηση-αντίδραση (fight or flight response)

όπως αυτό αναδεικνύεται από το διάλογο του Tompson της Andrea (1:26:15) (Benshina, 2019; Milosevic, 2015 Place & Vardeman-Winter, 2018). Παρόμοια έρευνα συμπεραίνει πως η Miranda, αποτελεί περίπτωση ηγέτιδας που αναγκάστηκε να γίνει «πιο αρσενική» ως απάντηση της επικρατούσας μισογυνίας (Wang, 2015; Mavin, 2009). Αντίστοιχες έρευνες, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως Miranda και Andrea συμβολίζουν δύο διαφορετικά κοινωνικά πρότυπα για τη γυναικεία δύναμη που χρησιμοποιούν διαφορετικά προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, με την αγενή γλώσσα της Miranda να αποτελεί στρατηγική άσκησης αυταρχικής εξουσίας και την αντιθετική σχέση ιδεολογίας-συμπεριφοράς που επέδειξε η Andy (Ratri & Ardi, 2019; Spiker, 2012). Ωστόσο, δεν είναι σίγουρο πως η αυταρχική ηγεσία αποτελεί το κλειδί για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία, καθώς αποτελεί μυθοπλασία. Η βιωματική παρατήρηση ανάλογων περιπτώσεων θα μπορούσε να επιφέρει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα σε μία μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adiarani, P. G. (2019). The effects of job characteristics on work engagement. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 85(1).
- Aggestam, L., & Johansson, M. (2020). Leadership in the European Union. In *Oxford Research Encyclopedia of Politics*.
- Akyurt, N. (2021). Job satisfaction and perceived stress among radiology technicians: a questionnaire survey in relation to sociodemographic and occupational risk factors. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 1-10.
- Allil, K., Gharib, M., Durrah, O., & Alsatouf, M. (2021). How Core Job Characteristics Impacts Employees' Creativity? *Quality-Access to Success*, 22(180).
- Anshari, F. A. R. I. D. H. I. A. N. (2010). The influence of work on Andy Sachs' personality development as seen in Lauren Weisberger's *The Devil Wears Prada*.
- Argyris, C. (2004). Actionable *The Oxford Handbook of Organization Theory: Meta Theoretical Perspectives*, Knowledge. In H. Tsoukas and C. Knudsen (Eds) (pp. 423- 452), Oxford: Oxford University Press.
- Ashford, T. K. (2021). *A Phenomenological Study: The Relationship Between Employee Motivation, Financial Reward, Engagement, and Comradery* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S. (2018). The many faces of leadership: Proposing research agenda through a review of literature. *Future Business Journal*, 4(2), 179-188.
- Bans-Akutey, A. (2021). The Path-Goal Theory of Leadership. *Academia Letters*, 2.

- Baporikar, N. (2021). Effect of Reward on Motivation and Job Satisfaction. *International Journal of Applied Management Sciences and Engineering (IJAMSE)*, 8(1), 12-51.
- Benshina, K. (2019). Sensitive Base Theory in Women Career Management. *The International New Issues in Social Sciences*, 7(1), 97-108.
- Borkowski, N., & Meese, K. A. (2020). *Organizational behavior in health care*. Jones & Bartlett Publishers.
- Bourantas D. (2005). Igesia: O dromos tis diarkous epitychias. Athina: Ekdoseis Kritiki.
- Chan, S. H. J., & Ao, C. T. D. (2019). The mediating effects of job satisfaction and organizational commitment on turnover intention, in the relationships between pay satisfaction and work–family conflict of casino employees. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 20(2), 206-229.
- Chen, X., Latham, G. P., Piccolo, R. F., & Itzchakov, G. (2021). An enumerative review and a meta-analysis of primed goal effects on organizational behavior. *Applied Psychology*, 70(1), 216-253.
- Chimote, N. K., & Malhotra, A. (2021). Understanding Work Motivation For Employees Working In Information Technology Industry From Herzberg's Perspective. Niraj Kishore Chimote and Ashima Malhotra, *Understanding Work Motivation for Employees Working in Information Technology Industry from Herzberg's Perspective, International Journal of Management*, 11(12), 2020.
- Churchill, E. F. (2019). Impostor syndrome and burnout: some reflections. *interactions*, 26(3), 20-21.
- Chytiris L. (2006). Manatzment – Arches dioikisis prosopikou. Athina: Interbooks,
- Harris, T. E., & Nelson, M. D. (2008). *Applied organizational communication: Theory and practice in a global environment*. Taylor & Francis.
- Crestani, I., & Taylor, J. F. (2021). Communicate belonging? Duoethnography of an organisational change study. *Journal of Organizational Ethnography*.
- Daneshfard, K., & Rad, S. S. (2020). Philosophical analysis of theory x and y. *Journal of Management and Accounting Studies*, 8(2).
- Frömer, R., Lin, H., Wolf, C. D., Inzlicht, M., & Shenhav, A. (2021). Expectations of reward and efficacy guide cognitive control allocation. *Nature communications*, 12(1), 1-11.
- Gandolfi, F., & Stone, S. (2017). The emergence of leadership styles: A clarified

- categorization. *Revista De Management Comparat International*, 18(1), 18.
- Glazkova, V. (2021). Methodical approach to building system of motivation of the project team. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 97, p. 01036). EDP Sciences.
- Goleman, D., Welch, S., & Welch, J. (2012). *What makes a leader?* (pp. 93-102). New York: Findaway World, LLC.
- Gonzalez-Mulé, E., Kim, M. M., & Ryu, J. W. (2020). A meta-analytic test of multiplicative and additive models of job demands, resources, and stress. *Journal of Applied Psychology*.
- Gottfredson, G. D. (2009). John L. Holland (1919–2008). *American Psychologist*, 64(6), 561.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2007). *Management of organizational behavior* (Vol. 9). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hyman, S. A. (2021). Burnout: The “Other” Pandemic. *Anesthesiology*.
- Iroegbu, M. N. (2015). Self-efficacy and work performance: A theoretical framework of Albert Bandura's model, review of findings, implications and directions for future research. *Psychology and Behavioral Sciences*, 4(4), 170-173.
- Jensen, U. T., Andersen, L. B., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holten, A. L., ... & Würtz, A. (2019). Conceptualizing and measuring transformational and transactional leadership. *Administration & Society*, 51(1), 3-33.
- Kivimäki, M., Pentti, J., Ferrie, J. E., Batty, G. D., Nyberg, S. T., Jokela, M., ... & Deanfield, J. (2018). Work stress and risk of death in men and women with and without cardiometabolic disease: a multicohort study. *The Lancet diabetes & endocrinology*, 6(9), 705-713.
- Klein, H. J., Solinger, O. N., & Duflot, V. (2020). Commitment system theory: The evolving structure of commitments to multiple targets. *Academy of Management Review*, (ja).
- Koukourikis, I. (2018). I Exelixa tis Igesias ston Strato Diamesou tis Endoxis Istorias tou kai i Symvoli tis sti Diamorfosi tou Idanikou Igeti i Diefthynti.
- Lalaounis, S. T., & Nayak, A. (2021). Dynamic stability: Unfolding dynamics of vicious cycles in a design firm. *European Management Journal*.
- Lawter, L., Kopelman, R. E., & Prottas, D. J. (2015). McGregor's theory X/Y and job performance: A multilevel, multi-source analysis. *Journal of Managerial Issues*,

84-101.

- Matsuo, M. (2021). Promoting employee's self-change skills: The role of job characteristics, goal clarity and learning goals. *International Journal of Training and Development*, 25(1), 60-76.
- Mavin, S. (2009, November). Gender stereotypes and assumptions: popular culture constructions of women leaders. In *Presentation at Women as Leaders, Gender in Management Special Interest Group Seminar Series* (Vol. 20).
- Mentis, A. F. A. (2021). Theories igesias kai management To ennoiologiko plaisio kai oi efarmoges stis ypiresies ygeias. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 38(2).
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. SAGE Publications, Incorporated.
- Nurtasiya, A. (2010). *The hierachy human needs of the major character film the devil wears prada*. UIN Syarif Hidayatullah Jakarta : Fakultas Adab Dan Humaniora
- Osborne, S., & Hammoud, M. S. (2017). Effective employee engagement in the workplace. *International Journal of Applied Management and Technology*, 16(1), 4.
- Peterson, M. F., & Stewart, S. A. (2020). Implications of individualist bias in social identity theory for cross-cultural organizational psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(5), 283-308.
- Place, K. R., & Vardeman-Winter, J. (2018). Where are the women? An examination of research on women and leadership in public relations. *Public Relations Review*, 44(1), 165-173.
- Puri, A. D. (2015). Directive speech acts showing leadership style used by Miranda Priestly in the devil wears prada movie. *Unpublished bachelor thesis*). Sanata Dharma University, Yogyakarta.
- Ratri, A., & Ardi, P. (2019). POWER AND IMPOLITENESS IN THE DEVIL WEARS PRADA MOVIE. *English and Literature Journal*, 6(1), 33-50.
- Reardon, R. C. (2017). Holland's Integration of Career Theory, Research, and Practice. *Society for Vocational Psychology: Integrating Theory, Research, and Practice*.
- Saiti, A., Saitis, Ch. (2012). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Idiotiki Ek-dosi

- Saputra, A. J., & Chia, F. (2021, March). Motivation Level of Construction Workers in Batam City on Maslow's Theory. In *CoMBInES-Conference on Management, Business, Innovation, Education and Social Sciences* (Vol. 1, No. 1, pp. 205-212).
- Sobaih, A. E. E., & Hasanein, A. M. (2020). Herzberg's theory of motivation and job satisfaction: Does it work for hotel industry in developing countries?. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 19(3), 319-343.
- Spector, B. A. (2016). Carlyle, Freud, and the great man theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 250-260.
- Spiker, J. A. (2012). Gender and power in the Devil Wears Prada. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(3), 16-26.
- Stein, D. E., & D'Innocenzo, L. (2021, April). So, you want to be a leader?. In *Seminars in Colon and Rectal Surgery* (p. 100810). WB Saunders.
- Thistlethwaite, D. L., Patterson, C. H., Seeman, J., & Gustad, J. W. (2014). 3. A Theory of Vocational Choice. *The Theory and Practice of Vocational Guidance: A Selection of Readings*, 35.
- Touma, J. (2021). Theories X and Y in Combination for Effective Change during Economic Crisis. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 9(01), 20.
- Vidyakala, K. (2020). A Conceptual Study on Managerial Grid Approach. *Aut Aut Research Journal*, 11, 117-122.
- Wang, Y., John, D. R., & Griskevicius, V. (2015). The Devil Wears Prada? How Luxury Consumption Influences Social Behaviors. *ACR North American Advances*.
- Widyanti, R. (2020). Do Leadership Style and Organizational Communication Increase to Organizational Commitment? Study Among Hospital Staff. *HOLISTICA—Journal of Business and Public Administration*, 11(2), 17-24.
- Worantipo, S., & Chavanovanich, J. (2021). Three-way Interactions of Workload, Social Support and Coping Strategy on Job Burnout. *The Journal of Behavioral Science*, 16(1), 58-72.
- Wu, F., Ren, Z., Wang, Q., He, M., Xiong, W., Ma, G., ... & Zhang, X. (2021). The relationship between job stress and job burnout: the mediating effects of perceived social support and job satisfaction. *Psychology, Health & Medicine*, 26(2), 204-211.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Φαινόμενο ευτροφισμού. Πρόταση διδασκαλίας με συνδυαστική αξιοποίηση πεδίου και εργαστηρίου

Αναστασία Χρυσοστόμου, Διδάκτορας Βιολογίας

Περίληψη

Το αντικείμενο της πρότασης είναι η συνδυαστική αξιοποίηση του πεδίου με το εργαστήριο των Φυσικών Επιστημών στη διδασκαλία του βιολογικού φαινομένου του ευτροφισμού. Η διδακτική παρέμβαση έχει σχεδιαστεί με στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου του ευτροφισμού και στην κατανόηση των τρόπων επίδρασης αυτών στην ποιότητα του υδάτινου σώματος, μέσω σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων πεδίου και πειραμάτων στο σχολικό εργαστήριο ΦΕ. Αξιοποιούνται εργαλεία για να διερευνήσουν οι μαθητές το φαινόμενο, εφαρμόζοντας την επιστημονική μέθοδο, παρατηρώντας, κάνοντας μετρήσεις, αξιολογώντας τα δεδομένα με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να προβληματιστούν για τους κινδύνους που απορρέουν για τη δημόσια υγεία και το οικοσύστημα από τον ευτροφισμό, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας των υδάτινων οικοσυστημάτων, καλλιεργώντας την οικολογική τους συνείδηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ευτροφισμός, διερεύνηση, ποιότητα, πεδίο, εργαστήριο

Eutrophication Phenomenon Teaching proposal using field and laboratory

Anastasia Chrisostomou, Dr of Biology

Abstract

The object of the proposal is the combined utilization and use of the field with the laboratory of Natural Sciences in the teaching of the biological phenomenon of eutrophication. The didactic intervention is designed to investigate the factors that contribute to the occurrence of the phenomenon of eutrophication and to understand the ways in which they affect the quality of the water body, through the design and implementation of field activities and experiments in the school laboratory. Tools are used to investigate the phenomenon, applying the scientific method, observing, making measurements, evaluating the data in order to draw conclusions. Students are given the opportunity to reflect on the risks to public health and the ecosystem from eutrophication, to develop critical thinking and to raise awareness of the protection of aquatic ecosystems, cultivating their ecological awareness.

KeyWords: Eutrophication, investigation, quality, laboratory, field

Εισαγωγή

Λόγω της πολυπλοκότητας και επίδρασης πολλών παραγόντων (φυσικών, χημικών, υδρολογικών και βιολογικών) στην ανάπτυξη του φαινομένου του ευτροφισμού παρουσιάζονται δυσκολίες κατανόησης από τους μαθητές καθιστώντας την ουσιαστική εκμάθησή της θεματικής δύσκολη. Οι μαθητές πρέπει να προσεγγίζουν και να οικοδομούν τη γνώση αλληλοεπιδρώντας με το φυσικό κόσμο, στηριζόμενοι στην επιστημονική μέθοδο. Για το λόγο αυτό η εργαστηριακή μάθηση αποτελεί θεμελιώδη λίθο της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών. Το εργαστήριο παρέχει κίνητρα στους μαθητές, προάγει την αυτενέργεια, ενώ παράλληλα εξασκούνται στην επιστημονική μεθοδολογία (διατύπωση υπόθεσης – πείραμα – παρατήρηση - επεξεργασία αποτελεσμάτων - εξαγωγή συμπερασμάτων) (Linn, 1997). Τα πειράματα ενισχύουν το βαθμό κατανόησης των επιστημονικών εννοιών και φαινομένων από τους μαθητές, την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας (Hofstein & Mamlok-Naaman, 2007; Sesen & Tarhan, 2011).

Η βιολογία πεδίου δίνει έμφαση στη χρήση δεδομένων παρατήρησης και πειράματος για την προώθηση εννοιολογικών μοντέλων και θεωρίας. Η εκμάθηση που συμβαίνει στο πεδίο ενισχύει την περιβαλλοντική παιδεία και καλλιεργεί την οικολογική συνείδηση. Η αξία της μελέτης πεδίου είναι τεράστια: οι δραστηριότητες πεδίου δημιουργούν καλύτερους επιστήμονες και πολίτες, επηρεάζοντας ουσιαστικά τις σχέσεις ανθρώπου-φύσης που αποτελούν τη βάση για τη βιωσιμότητα και την αειφορία (Barrows et al., 2016). Οι επιτόπιες εμπειρίες αναγκάζουν τους παρατηρητές-μαθητές να αναρωτιούνται και να αναθεωρούν τις υποθέσεις τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του φυσικού περιβάλλοντος χρησιμοποιώντας πληροφορίες που συλλέγονται από παρατήρηση στο πεδίο. Οι μαθητές που ασχολούνται με δραστηριότητες πεδίου έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μετατρέψουν αφηρημένες έννοιες σε απτές πραγματικότητες (Greene, 2005).

Το διδακτικό αντικείμενο

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)-Διάρκεια

Πρόκειται για παρέμβαση της οποίας η ανάπτυξη ακολουθεί το ΑΠΣ της Βιολογίας Β' Λυκείου. Αναφέρεται στη θεματική ενότητα Ρύπανση του Κεφαλαίου 2-Ο ανθρώπινος πληθυσμός. Για την υλοποίηση απαιτούνται τέσσερις διδακτικές ώρες.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται σε αυτή είναι η οικολογία (βιολογικοί δείκτες ποιότητας νερού), η φυσική (θερμοκρασία), η χημεία (pH).

Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών

- Έννοιες: Ρύπανση-Ρυπαντές-Οικοσύστημα

- Κατηγορίες Ρύπανσης: ατμοσφαιρική, υδάτων, εδάφους
- Βιογεωχημικοί κύκλοι αζώτου και άνθρακα
- Ευχέρεια στη χρήση μικροσκοπίου και στερεοσκοπίου και οργάνων μέτρησης

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ

Οι μαθητές να:

- Αναφέρουν και να περιγράφουν τις αρνητικές συνέπειες της ανθρώπινης παρέμβασης στην εύρυθμη λειτουργία των υδάτινων οικοσυστημάτων.
- Συσχετίζουν το φαινόμενο με την υποβάθμιση του υδάτινου περιβάλλοντος και την υγεία του ανθρώπου
- Αναγνωρίζουν τη χρήση μακροασπονδύλων και βενθικών διατόμων ως βιοδεικτών της ποιότητας του νερού

Εναλλακτικές αντιλήψεις μαθητών

Οι εναλλακτικές ιδέες που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για την πρόβλεψη και ερμηνεία των βιολογικών φαινομένων, μηχανισμών και διαδικασιών επηρεάζουν τη μεταγενέστερη μάθηση τους. Αξιοποιήθηκαν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών συμπίπτουν με παρανοήσεις από τη βιβλιογραφία λόγω προηγούμενων διδακτικών παρεμβάσεων, ελλιπούς πληροφόρησης, νοητικών μοντέλων του πραγματικού κόσμου που οι μαθητές διαθέτουν και οδηγούν σε διαφορετική κατανόηση των πραγμάτων από την επιστημονικώς αποδεκτή άποψη (Lazarowitz & Lieb, 2006; Driver, 2008) και προηγούμενη εμπειρία και είναι:

- για τον χαρακτηρισμό ενός υδάτινου οικοσυστήματος ως ποιοτικά υποβαθμισμένο υπεύθυνοι είναι όλοι οι υδρόβιοι οργανισμοί.
- οι παρεμβάσεις του ανθρώπου (αλόγιστη λίπανση) στα υδάτινα περιβάλλοντα δε σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου του ευτροφισμού
- δεν υπάρχει σύνδεση βιογεωχημικών κύκλων (αζώτου) με το φαινόμενο
- ο θάνατος ανώτερων υδρόβιων οργανισμών (ψάρια) οφείλεται στη μειωμένη πρόσληψη του από τα βράγχια

Στόχοι

Γνωστικοί, μαθησιακοί στόχοι και δεξιοτήτων σχετικοί με:

- την αύξηση της εμπλοκής των μαθητών

- τον χειρισμό του εξοπλισμού, οργάνων μέτρησης (θερμοκρασία, οξύγνο, pH) και των υλικών του εργαστηρίου (μικροσκόπια, στερεοσκόπια),
- τη διατύπωση ερωτήσεων, προβλέψεων και υποθέσεων
- τον προσδιορισμό, έλεγχο και χειρισμό των μεταβλητών
- τις μετρήσεις φυσικοχημικών και βιολογικών παραμέτρων του νερού
- την αναγνώριση με χρήση κλειδών μακροασπονδύλων και διατόμων ως βιοδεικτών ποιότητας νερού
- την καταγραφή και επεξεργασία δεδομένων (ανάλυση, μετασχηματισμός)
- την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των μετρήσεων σε πίνακες
- την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων βάση παρατήρησης
- τον διαμοιρασμό αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων της έρευνας (συνεργασία, παρουσίαση, ανατροφοδότηση).
- την κατανόηση των τρόπων επίδρασης των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ποιότητα των υδάτων
- την καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνία και συνεργασία για την επίλυση των προβλημάτων από το φαινόμενο του ευτροφισμού
- την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα υδάτινα οικοσυστήματα και την προστασία τους (καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης) και ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων (συλλογισμός, επιλογή ή απόρριψη, αιτιολόγηση) βασισμένες σε παρατήρηση

Οργάνωση των μαθητών- Υλικοτεχνική Υποδομή

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 3-4 ατόμων, γιατί μεγαλύτερος αριθμός περιορίζει τη δραστηριότητά τους. Οι δραστηριότητες πεδίου λαμβάνουν χώρα σε ένα ευτροφικό ποτάμι. Για τις μετρήσεις φυσικοχημικών παραμέτρων του νερού (θερμοκρασία, οξύγνο και pH) απαιτούνται πολύμετρα, ένα για κάθε ομάδα. Για τη δειγματοληψία των οργανισμών (διατόμων, ασπονδύλων) χρειάζονται μεγεθυντικοί φακοί, λαστιχένιες μπότες, απόχες, βαζάκια και βούρτσες. Η υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνει το σχολικό εργαστήριο φυσικών επιστημών, μικροσκόπια και στερεοσκόπια. Το διδακτικό υλικό αποτελείται από φύλλο εργασίας και κλείδες αναγνώρισης μακροασπονδύλων και βενθικών διατόμων (Kelly & Whitton, 1995).

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Αξιοποιείται η καθοδηγούμενη διερευνητική μέθοδος με την οποία οι μαθητές κατακτούν τη νέα γνώση με τρόπο που προωθείται η ενεργητική μορφή μάθησης, προσεγγίζουν την επιστημονική σκέψη και τις πρακτικές της-πειραματισμός (Bybee, 2000) αφήνοντας ανοιχτά τα συμπεράσματα σε αυτούς, με στοιχεία εποικοδομητισμού (Σολομωνίδου, 2006). Ο εξοπλισμός και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στο πεδίο και στο εργαστήριο ΦΕ δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα διερεύνησης του ευτροφισμού του νερού και τις επιπτώσεις του στη διαλυτότητα του οξυγόνου, στους υδρόβιους οργανισμούς και στην ποιότητα των υδάτινων οικοσυστημάτων. Κατηγοριοποιούνται στο εργαστήριο ΦΕ τα είδη των οργανισμών με βάση την ανθεκτικότητά τους ή μη στη ρύπανση με βάση κλειδες αξιοποιώντας τα οπτικά μικροσκόπια και στερεοσκόπια.

Δραστηριότητες υλοποίησης της διδακτικής πρότασης στο πεδίο και στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών

Η διδασκαλία υλοποιείται μέσω ενός συνόλου δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν στην πρόκληση γνωστικής σύγκρουσης και την επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής.

Στάδιο 1: Προσανατολισμός-Προβληματοποίηση (Διάρκεια 10 λεπτά)

Μετάβαση στο πεδίο. Οι μαθητές επισκέπτονται ένα ευτροφικό υδάτινο οικοσύστημα (ποτάμι), υποβαθμισμένης ποιότητας. Επιλέγουν ένα τμήμα του ποταμού μήκους περίπου 50 μέτρων. Προσεγγίζουν τα σημεία δειγματοληψίας διατόμων και μακροασπονδύλων και μετρήσεων των φυσικοχημικών παραμέτρων. Στη συνέχεια εισάγονται στη θεματική. Η εικόνα του ευτροφικού συστήματος θα τους προβληματίσει και θα κεντρίσει το ενδιαφέρον τους όσον αφορά το φαινόμενο, διεγείροντας την περιέργειά τους. Στην 1^η δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας απαντούν σε ερωτήματα ανακαλώντας προηγούμενες βασικές θεωρητικές γνώσεις που συνδέονται με τη ρύπανση (π.χ. κατηγορίες ρυπαντών).

Στάδιο 2: Ανάδειξη ιδεών (Διάρκεια 10 λεπτά)

Στη 2^η δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις για μια αρχική διερεύνηση των προ υπαρχουσών ιδεών τους σχετικής με τον ευτροφισμό και τους παράγοντες που τον προκαλούν, συνδέοντας τη θεματική ενότητα με την πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους. Προβαίνουν σε συζήτηση, διατυπώνουν επιχειρηματολογώντας τις απόψεις τους (ανάδειξη ιδεών) σαν υποθέσεις προς έλεγχο, τις οποίες στη συνέχεια επαληθεύουν ή απορρίπτουν. Καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό στοιχεία σχετικά με την ενότητα, ώστε να αποκαλυφθούν οι εσφαλμένες αντιλήψεις τους και να ανιχνευτούν γνωστικές δυσκολίες.

Στάδιο 3: Αναδόμηση ιδεών (Διάρκεια 60 λεπτά στο πεδίο και 55 λεπτά στο εργαστήριο ΦΕ)

Οι μαθητές παρατηρούν αρχικά και περιγράφουν τη ροή του ποταμού (στάσιμο νερό, φαινομενικά ακίνητο, τρεχούμενο νερό, με κυματάκια κατά τη ροή, αφρισμένα κύματα κατά τη ροή).

Πριν την 3^η δραστηριότητα γίνεται επίδειξη των οργάνων και του τρόπου δειγματοληψίας διατόμων και μακροασπονδύλων από τον εκπαιδευτικό. Διαφορετικά είδη διατόμων και μακροασπονδύλων παρουσιάζονται σε περιοχές που δεν είναι επηρεασμένες από ανθρωπογενείς δραστηριότητες και σε περιοχές που επηρεάζονται από αγροτικές ή αστικές. Είναι οι πρώτες ομάδες που χρησιμοποιούνται ως βιοδείκτες προκειμένου να ανιχνευθεί ένδειξη οργανικής ρύπανσης. Βενθικά διάτομα συλλέγονται από λάσπη, πέτρες και βότσαλα με χρήση βούρτσας η οποία σέρνεται πάνω στην επιφάνεια τους. Σε ένα ρηχό τμήμα του ποταμού ο εκπαιδευτικός ανακατεύει το βυθό με ένα ξύλο ή με τα πόδια (φορώντας λαστιχένιες μπότες). Με μια απόχη σέρνει αντίθετα προς τη ροή του ποταμού και συγκεντρώνει το υλικό σε βαζάκια. Ξεχωρίζει με το μεγεθυντικό φακό τα διάφορα είδη μακροσπόνδυλων ζώων ώστε αργότερα στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών με τη χρήση κλειδών να εξαχθούν τα συμπεράσματα για την καθαρότητα του νερού.

Στην 3^η δραστηριότητα καλούνται οι μαθητές να υλοποιήσουν ως δραστηριότητα πεδίου μετρήσεις φυσικοχημικών παραμέτρων του νερού (οξυγόνο, θερμοκρασία, pH) χρησιμοποιώντας πολύμετρα. Όλοι οι μαθητές θα πραγματοποιήσουν τις μετρήσεις με τα όργανα, από διαφορετικά σημεία (επιφανειακό, στάσιμο, τρεχούμενο-ο εκπαιδευτικός από το βαθύ). Ένα μέλος της ομάδας καταγράφει τις μετρήσεις σε πίνακα του ΦΕ. Στη συνέχεια φορώντας γάντια μιας χρήσης θα προβούν σε δειγματοληψία ποσότητας νερού από όλα τα υποδεικνυόμενα σημεία σε πλαστικά μπουκαλάκια νερού των 500 mL. Στα βαζάκια θα τοποθετήσουν μακροσπόνδυλα και το δείγμα με τα διάτομα που συνέλλεξαν με τη βούρτσα, με την ίδια διαδικασία που τους έδειξε ο εκπαιδευτικός.

Με την επιστροφή τους στο εργαστήριο η καθεμία από τις ομάδες ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, μέσα από την τεχνική της καθοδηγούμενης διερεύνησης, θα εργαστεί στα στερεοσκόπια (μακροσπόνδυλα) και οπτικά μικροσκόπια (διάτομα) και με εξάσκηση στην πρακτική αναγνώρισης των οργανισμών και με την αξιοποίηση απλουστευμένης κλείδας θα ταυτοποιήσουν τους οργανισμούς βιοδείκτες (διάτομα-μακροσπόνδυλα) από τα δείγματα που ελήφθησαν από διαφορετικά σημεία. Θα προηγηθεί δημιουργία παρασκευασμάτων μικροσκοπίου με το δείγμα πλαγκτού. Λόγω εικονοποίησης, είναι δυνατή η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης των οργανισμών-δεικτών υποβαθμισμένης ποιότητας του νερού λόγω ρύπανσης και φαινομένου ευτροφισμού, επειδή προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών. Θα εστιάσουν την προσοχή τους σε σημαντικά στοιχεία του φαινομένου όπως: στην επίδραση της ρύπανσης στη συγκέντρωση του διαλυμένου οξυγόνου, στο pH, στην προσαρμογή-ανθεκτικότητα ή όχι των υδρόβιων οργανισμών.

Με τη βοήθεια του εργαστηριακού περιβάλλοντος και τις εργασίες στο πεδίο εφαρμόζουν οι μαθητές την επιστημονική μεθοδολογία και διευκολύνεται η εννοιολογική σύνδεση του ευτροφισμού με τις δραστηριότητες του ανθρώπου.

Στάδιο 4: Εμπέδωση ιδεών-Ανατροφοδότηση κατανόησης (Διάρκεια 45 λεπτά)

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από την αξιοποίηση του εργαστηρίου και του πεδίου θα πρέπει να επιτρέπουν την ανάπτυξη εξηγήσεων για τις επιστημονικά προσανατολισμένες ερωτήσεις της 4^{ης} δραστηριότητας του Φύλλου Εργασίας. Ακολουθεί συζήτηση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων της κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης. Έτσι καθίσταται εφικτή η παρουσίαση των σημαντικότερων όρων και πληροφοριών που σχετίζονται με τη θεματική.

Στάδιο 5: Αξιολόγηση- Συζήτηση (καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας)

Κατά την αξιολόγηση των δεξιοτήτων διερευνάται κατά πόσο οι μαθητές είναι ικανοί για παρατηρήσεις χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους (παρατήρηση), μπορούν να προβούν σε υποθέσεις, αναγνωρίζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στο φαινόμενο του ευτροφισμού του νερού (έλεγχος παραγόντων), είναι σε θέση να συλλέγουν δεδομένα, να τα ταξινομούν και να φτάνουν σε συμπεράσματα (οργάνωση πληροφορίας και εξαγωγή συμπερασμάτων), πόσο καλοί ακροατές-συζητητές είναι (ικανότητα επικοινωνίας).

Κατά την αξιολόγηση των στάσεων εκτιμάται το ενδιαφέρον που δείχνει ο κάθε μαθητής για το φαινόμενο της ρύπανσης των υδάτων, αν κάνει ερωτήσεις, αν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αν είναι δημιουργικός και προτείνει ερμηνείες.

Επεκτάσεις του διδακτικού σεναρίου

Οι μαθητές ενθαρρύνονται:

-Να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε εκδήλωση του σχολείου.

-Να δημοσιεύσουν στη σχολική εφημερίδα τις επιπτώσεις από το φαινόμενο του ευτροφισμού και τα μέτρα που θα πρέπει να λαμβάνονται ώστε να μειωθούν οι απειλές για τις υδάτινες μάζες συμβάλλοντας στην προστασία του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barrows CW, Murphy-Mariscal ML, Hernandez RR. 2016. At a crossroads: The nature of natural history in the twenty-first century. *BioScience*, 66: 592–599.

Bybee, R. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrel & E. H. Van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (pp. 20–46).

- Driver, R. (2008). *The Pupil as Scientist?* Open University Press: Maidenhead UK.
- Greene HW., 2005. Organisms in nature as a central focus for biology. *Trends in Ecology and Evolution*, 20: 23–27.
- Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 8 (2), 105-107.
- Kelly, M. G. & B. A. Whitton, 1995. The trophic diatom index: a new index for monitoring eutrophication in rivers. *Journal of Applied Phycology* 7: 433–333
- Lazarowitz, R., & Lieb, C. (2006). Formative assessment pre-test to identify college students' prior knowledge, misconceptions and learning difficulties in Biology. *Int. J. Sci. Math. Educ.* 4:741–762.
- Linn, M. C. (1997). The role of laboratory in science learning. *The Elementary School Journal*, 97(4), 401–417.
- Sesen, B.A., Tarhan, L. (2013). Inquiry-Based Laboratory Activities in Electrochemistry: High School Students' Achievements and Attitudes. *Res. Sci. Educ.* 43(1), 413-435.
- Solomonidou, Ch. (2006). *Nees taseis sthn ekpaideutikh texnologia: Epoikodomhtismos kai sugxrona perivalloda mathisis Athina: Metaixmio*

Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1^η

Παρατηρείστε την εικόνα.



Εικόνα 1. Υδάτινο Οικοσύστημα-Ποταμός

Υποθέστε ότι αθλείστε δίπλα από αυτό το ποτάμι και ζεσταθήκατε πολύ. Απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

1. Θα πίνετε νερό από αυτό το ποτάμι; α) Ναι β) Όχι
2. Ποια είναι τα στοιχεία που σας προβληματίζουν βλέποντας ένα τέτοιο ποταμό;
3. Σε ποια κατηγορία οργανισμών με βάση τον τρόπο εξασφάλισης τροφής οφείλεται το πράσινο χρώμα της λίμνης; α) φύκη β) βακτήρια γ) μύκητες δ) πρωτόζωα

Δραστηριότητα 2^η

Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας απαντήστε στις ερωτήσεις:

1. Τι περιέχουν τα αστικά λύματα;
 - α) περιττώματα β) σωματικές εκκρίσεις γ) απορρυπαντικά δ) όλα τα προηγούμενα
2. Που γίνεται η επεξεργασία των αστικών λυμάτων; α) σε εργοστάσια β) στα σπίτια γ) σε μονάδες βιολογικού καθαρισμού δ) σε όλα τα προηγούμενα
3. Με ποιο βιογεωχημικό κύκλο συνδέεται το φαινόμενο της ερώτησης 2;

α) άνθρακα β) νερού γ) αζώτου δ) με όλους τους προηγούμενους

Δραστηριότητα 3^η

α) Για τις δραστηριότητες πεδίου ακολουθείστε τα βήματα και τις οδηγίες:

1. προβείτε σε μετρήσεις φυσικοχημικών παραμέτρων νερού (O₂, θερμοκρασία pH)
2. καταγράψτε τις ενδείξεις σε πίνακα
3. συλλέξτε δείγματα νερού από διάφορα σημεία του ποταμού που σας υποδεικνύει ο εκπαιδευτικός σε μπουκαλάκια νερού 500 mL που σας έχουν δοθεί,
4. συλλέξτε δείγμα διατόμων με βούρτσα από λάσπη, πέτρες σε βαζάκια και με απόχη των ασπονδύλων (αφού γράψετε με ανεξίτηλο μαρκαδόρο πάνω στο μπουκάλι ή το βαζάκι τη θέση δειγματοληψίας).

β) Στο εργαστήριο ΦΕ, να περιγράψετε και να ταυτοποιήσετε τα είδη των υδρόβιων οργανισμών (βενθικών ασπονδύλων, βενθικά διάτομα1 και βενθικά διάτομα2) που είναι λιγότερο ή περισσότερο προσαρμοσμένα στη ρύπανση, με τη χρήση κλειδών αναγνώρισης και παρατήρηση, χρησιμοποιώντας τα οπτικά μικροσκόπια και στερεοσκόπια. Καταγράψτε σε πίνακα τα είδη των ασπόνδυλων και διατόμων που είναι ανθεκτικά στη ρύπανση και αυτά που δεν είναι. Αιτιολογήστε την επιλογή σας.

γ) Ερευνήστε πως επιδρά θερμοκρασία και pH στη συγκέντρωση του διαλυμένου O₂.

Δραστηριότητα 4^η

Αφού συζητήστε με την ομάδα σας απαντήστε, προβαίνοντας σε δικαιολόγηση, στα ερωτήματα, με βάση τα αποτελέσματα των μετρήσεων στο πεδίο και την αναγνώριση υδρόβιων οργανισμών-δεικτών της ποιότητας του νερού στο εργαστήριο ΦΕ:

- α) Ποιο σημείο του ποταμού είναι περισσότερο υποβαθμισμένο ποιοτικά με βάση τους οργανισμούς-δείκτες;
- β) Ποιος είναι ο οικολογικός ρόλος των υδρόβιων οργανισμών και ποιοι παράγοντες, φυσικοί και ανθρωπογενείς, μπορούν να μεταβάλλουν τη σύνθεση των βιοκοινοτήτων τους και τα μεγέθη των πληθυσμών τους.

Το караόκε ως δραστηριότητα στην εκμάθηση και διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Πλουσίου Μαρία

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται σήμερα, επιτάσσει τη χρήση νέων τεχνολογιών και πολυτροπικών μέσων στη διδασκαλία. Το караόκε είναι ένα μέσο το οποίο συγκεράζει την αξιοποίηση της μουσικής και των τραγουδιών με τη χρήση της τεχνολογίας. Ταυτόχρονα, συνδυάζει εικόνα, ήχο, γραπτή και προφορική γλώσσα στοιχεία, που το καθιστούν ενδιαφέρον αξιοποιήσιμο μέσο, ιδιαίτερα στη διδασκαλία των γλωσσών. Το караόκε μπορεί να αξιοποιηθεί σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην εξάσκηση και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου ή στη βελτίωση της προφοράς. Στην παρούσα ανακοίνωση παρατίθεται ένα σύντομο ιστορικό πλαίσιο σχετικά με το караόκε και την αξιοποίησή του στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, εξετάζεται ο ρόλος του στη γλωσσική διδασκαλία. Ειδικότερα, παρατίθενται στοιχεία σχετικών ερευνών, ενώ, παράλληλα, γίνεται λόγος για τα πλεονεκτήματα και τις πιθανές προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την αξιοποίησή του στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Επιπλέον, προτείνονται δραστηριότητες και δίνονται πρακτικές συμβουλές σε διδάσκοντες που επιθυμούν να εντάξουν το караόκε στη διδασκαλία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα, διδασκαλία με τραγούδια, караόκε

Karaoke as an activity in the learning and teaching of a second/foreign language

Plousiou Maria, MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages

Abstract

The reality of today's education, as it is shaped nowadays, requires the use of new technologies and multimodal materials in both teaching and learning. Karaoke is considered to be an activity integrating the use of music and songs with technology. A karaoke video is a multimodal material combining sound, visuals, written and spoken language. Therefore it can be used for practicing reading comprehension and speaking production while at the same time enhancing the pronunciation of the second/foreign language. In this paper, a short historical review is presented in relation to the use of karaoke in education. Additionally, the benefits and challenges of using karaoke in the teaching of second/foreign language are discussed. Furthermore suggestions for meaningful activities and practical advice for use in the second/foreign classroom are addressed.

Key-Words: Second/ Foreign Language, teaching with songs, karaoke

Εισαγωγή

Το караόке είναι ένας αρκετά δημοφιλής ανά τον κόσμο τρόπος διασκέδασης που ξεκίνησε ως τάση από την Ιαπωνία προς τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και γνώρισε σταδιακά απήχηση σε διάφορες χώρες (αναλυτικά βλέπε: Mitsui 1998· National Karaoke Business Association· Ogiya, 2015). Όπως αναφέρεται σε αρκετές πηγές (Arora, 2008· Abdullah, et al., 2019· Bakarik et al., 2020· Gupta, 2006· Erten, 2015· Ogiya, 2015· Ringo, 1994) η λέξη «καραόκε» αποτελεί συνδυασμό των λέξεων *karappo* (άδαιο) και *okesutura* (ορχήστρα) σε ελεύθερη μετάφραση «ορχήστρα χωρίς χέρια» (Erten, 2015), «χωρίς ορχήστρα» (Miyarso et al., 2015) «άδεια ορχήστρα» (Abdullah, et al., 2019· Ogiya, 2015 ·Ringo, 1994). Στο «άδαιο μέρος» προστίθεται η φωνή του ερασιτέχνη τραγουδιστή που τραγουδά ακολουθώντας τη μουσική και τα λόγια του τραγουδιού από μία οθόνη (Arora, 2008· Erten, 2015). Ο όρος «καραόκε» έχει συνδεθεί με τη δραστηριότητα που περιγράφηκε παραπάνω, ωστόσο, αρχικά, η λέξη «καραόκε» αναφερόταν στην ίδια τη συσκευή που διέθετε μουσική γνωστών τραγουδιών, ενώ ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να τραγουδήσει και να ηχογραφήσει με τη δική του φωνή τα τραγούδια. Σήμερα ο όρος «καραόκε» αναφέρεται τόσο στη συσκευή όσο και στη δραστηριότητα (Miyarso et al., 2015 · Wagner & Brick, 1993). Σταδιακά το караόке άρχισε να αποκτά οπαδούς, όχι μόνο στην Ιαπωνία, αλλά σε όλον τον ασιατικό κόσμο (Mitsui, 1998· National Karaoke Business Association· Ogiya, 2015). Τη δεκαετία του 1980 εντοπίζονται οι πρώτες σχετικές με το караόκε αναφορές στον ευρωπαϊκό και αμερικανικό τύπο (Mitsui, 1998), ενώ κατά τη δεκαετία του 1990 το караόκε κατακτά την Ευρώπη και την Αμερική (Ringo, 1994) προσελκύοντας το ενδιαφέρον του κοινού που δοκιμάζει έναν εναλλακτικό τρόπο διασκέδασης. Την ίδια περίοδο το караόκε φαίνεται να εγείρει και το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών όπως οι Wagner και Brick (1993) που επιχείρησαν να το αξιοποιήσουν στη διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά. Λίγο αργότερα, κατά τη δεκαετία του 2000 εντοπίζονται και οι πρώτες δημοσιεύσεις που αφορούν την αξιοποίηση του караόκε στη διδασκαλία άλλων αντικειμένων (βλέπε: Dickson & Grand, 2003 · Gupta, 2006), αλλά και στη διδασκαλία των γλωσσών (βλέπε: Hoonchamlong, 2004· Rengifo, 2009). Στην παρούσα ανακοίνωση, αρχικά, γίνεται μία σύντομη αναφορά στις εφαρμογές του караόκε στην εκπαίδευση και, ακολούθως, αναπτύσσεται η αξιοποίησή του στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Το караόκε στην εκπαίδευση

Οι Wagner και Brick (1993) μία δεκαετία πριν την εμφάνιση των *Youtube*, *Dailymotion* και άλλων γνωστών σήμερα μέσων κοινωνικού διαμοιρασμού, υποστήριξαν τη θετική επίδραση που είχε η αξιοποίηση του караόκε στο μάθημα της μουσικής σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, που ανήκαν, κατά τους συγγραφείς και τα δεδομένα της τότε εποχής, στη χαρακτηριζόμενη ως «γενιά της τηλεόρασης». Μία δεκαετία αργότερα οι Dickson και Grand (2003) χρησιμοποίησαν το караόκε ως μέσο για να διδάξουν φυσική μέσα από στίχους τραγουδιών οι οποίοι διασκευάστηκαν και εμπλουτίστηκαν με αναφορές σε φυσικά φαινόμενα. Η Gupta (2006) αξιοποίησε το караόκε σχεδιάζοντας

και εφαρμόζοντας δραστηριότητες που είχαν ως στόχο να ενισχύσουν την αναγνωστική ευχέρεια παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση. Η ολιγοήμερη εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε μικρές ομάδες μαθητών με αρκετά, κατά την ίδια, ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Οι Miyarso et al. (2015) έπειτα από έρευνα υποστήριξαν τη συμβολή του караόке στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνιακής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τέλος, οι Bakarik et al. (2020) πραγματοποίησαν έρευνα σε δημοτικά σχολεία με στόχο να εξετάσουν τις απόψεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του караόке στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, επιχείρησαν να προσδιορίσουν το προφίλ των μαθητών/τριών στους οποίους/στις οποίες ταιριάζει το караόке ως δραστηριότητα. Η έρευνά τους καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο ως προς την άποψη των μαθητών/τριών για το караόке. Η εφαρμογή δραστηριοτήτων караόке μπορεί να αρχίσει από μικρή ηλικία, αρκεί οι μαθητές/τριες να το επιθυμούν και να αισθάνονται έτοιμοι. Ένα σημαντικό ποσοστό (16%) μαθητών/τριών δήλωσαν ότι προτιμά το караόке να αξιοποιείται στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ενώ μία από τις ειδικότητες εκπαιδευτικών που φαίνεται να αξιοποιούν περισσότερο το караόке στη διδασκαλία τους, είναι οι διδάσκοντες/διδάσκουσες ξένων γλωσσών. Όλα τα παραδείγματα που προηγήθηκαν αναφέρονται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι το караόке μπορεί να αξιοποιηθεί και σε μαθήματα πανεπιστημιακού επιπέδου. Η Baker (2011) επέλεξε να εντάξει το караόке ως στρατηγική εξοικείωσης των πρωτοετών φοιτητών/τριών με το περιβάλλον του πανεπιστημίου. Μετά από σχετική έρευνα που διεξήγαγε στο πανεπιστήμιο Griffith, στην Αυστραλία, υποστήριξε πως η εν λόγω πρακτική συνέβαλε, συν τοις άλλοις, στη μείωση του άγχους των πρωτοετών φοιτητών/τριών και στην καλλιέργεια θετικού, ευχάριστου κλίματος, στοιχεία, που με τη σειρά τους είχαν ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση των φοιτητών/τριών και κατ' επέκταση την ενίσχυση των κινήτρων τους για συμμετοχή στο μάθημα. Με παρεμφερή λογική κινήθηκαν και οι Grossman & Richards (2016) οι οποίοι μετά την εφαρμογή ενός πρότζεκτ που αξιοποιούσε το караόке, διεξήγαγαν έρευνα σε ομάδες φοιτητών/τριών του τμήματος Φυσικής Ιστορίας και ενός σεμιναρίου Ιχθυολογίας στο πανεπιστήμιο της Georgia στην Αμερική. Η έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει τις απόψεις και τις αντιδράσεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τη χρησιμότητα του караόке στην αξιολόγηση των αντικειμένων που προαναφέρθηκαν. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους φοιτητές/στις φοιτήτριες διαφαίνεται ότι το εγχείρημα έτυχε θερμής υποδοχής από την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών. Το караόке στην προκειμένη περίπτωση αποτέλεσε συνάμα και έναν εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης, καθώς, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν βίντεο-караόке με εικόνες, βίντεο και στίχους που έγραψαν οι ίδιοι και περιείχαν πληροφορίες για θέματα που διδάχτηκαν. Από τα παραδείγματα που προηγήθηκαν προκύπτει ότι το караόке είναι δυνατό να αξιοποιηθεί σε διαφορετικές βαθμίδες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται λόγος για την αξιοποίηση του караόке στη διδασκαλία των γλωσσών.

Το караόκε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Η βιβλιογραφική αναζήτηση σχετικά με την αξιοποίηση του караόκε στη διδασκαλία των γλωσσών εντόπισε έρευνες, προτάσεις και διδακτικό υλικό. Ο Rengifo (2009) έπειτα από έρευνα σε τάξεις ενηλίκων που διδάσκονται την αγγλική ως ξένη υποστήριξε τη συμβολή του караόκε στην κατάκτηση της προφοράς. Οι Abdullah & Hussin (2019) υπερθεμάτισαν τη θετική συμβολή εικονογραφημένων βίντεο караόκε στην κατάκτηση του λεξιλογίου στα ιαπωνικά. Παρά το γεγονός ότι δεν πρόκειται για έρευνες, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται, επίσης, και αρκετά παραδείγματα εφαρμογών -δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης. Οι Butto, et al. (2014) αξιοποίησαν το караόκε σε νεοεισαχθέντες φοιτητές πανεπιστημίου με χαμηλές επιδόσεις στην αγγλική γλώσσα. Από την παρατήρησή τους προέκυψε ότι η χρήση караόκε ενίσχυσε τα κίνητρα των φοιτητών/τριών, ενώ, φαίνεται να είχε ενθαρρυντικά αποτελέσματα και σε μαθησιακό επίπεδο. Οι Dalton και Lewes (2015) σχεδίασαν και εφάρμοσαν δραστηριότητες σε μαθητές/τριες δημοτικού και γυμνασίου που διδάσκονταν την αγγλική ως δεύτερη/ξένη αξιοποιώντας τραγούδια των Beatles. Η Kitano (2019) αξιοποίησε το Carpool Karaoke για να διδάξει στοιχεία προφοράς σε μία πολυπολιτισμική τάξη με μαθητές/τριες που διδάσκονταν την αγγλική ως δεύτερη. Επιπλέον, υπάρχουν και πιο οργανωμένες προσπάθειες δημιουργίας υλικού, όπως αυτή που αναφέρεται από τον De Cristofaro (2011). Ο ίδιος στο άρθρο του παρουσιάζει την πλατφόρμα *Languages by songs*, η δημιουργία της οποίας προέκυψε από τη σύμπραξη διδασκόντων της ιταλικής, της γαλλικής, της ρουμανικής, της ρωσικής, της ισπανικής και της πορτογαλικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο πλαίσιο του προγράμματος “*Languages and Integration through Singing*”. Η πλατφόρμα απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό και παρέχει επιλογές σε μαθητές/τριες διαφόρων ηλικιών με επίπεδο γλωσσομάθειας A2-B1. (Περισσότερα βλέπε: <http://www.languagesbysongs.eu/>). Ο Hoonchamlong, (2004) σχεδίασε ένα πρότζεκτ με τίτλο *Learning Thai from songs* (Περισσότερα βλέπε: <http://www.hawaii.edu/thai/thaisongs/>) δημιουργώντας υλικό και δραστηριότητες βασισμένες σε βίντεο караόκε. Στόχος του προγράμματος ήταν να εξασκήσει μαθητές/τριες στην ανάγνωση της ταϊλανδικής γλώσσας. Το караόκε αξιοποιήθηκε και στο πρόγραμμα “*Thai Literacy through Edutainment for Disadvantaged People in the Highlands of Tak Province*” της Unesco. Πρόκειται για ένα εναλλακτικό πρόγραμμα εγγραμματοσμού για μαθητές/τριες όλων των ηλικιών στο οποίο αξιοποιείται το караόκε, ως ένα ευχάριστος τρόπος αλφαριθμητισμού και εκμάθησης της ταϊλανδικής γλώσσας (Boivin, 2016). Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στην εφαρμογή “*Slions*” των Murad et al. (2018) η χρήση της οποίας στοχεύει «να διδάξει» προφορά και λεξιλόγιο με μέσο το караόκε.

Πλεονεκτήματα και οφέλη

Στην πλειοψηφία των δημοσιεύσεων που αφορούν την αξιοποίηση του караόκε στη διδασκαλία (βλέπε: Abdullah & Hussin 2019· Bakarik et al., 2020· Baker, 2011· Dalton & Lewis, 2015· Dickson & Grand, 2003· Erten, 2015· Grossman & Richards, 2016· Hoonchamlong, 2004· Rengifo, 2009 · Wagner & Brick, 1993), ανεξαρτήτως

αντικειμένου και εκπαιδευτικής βαθμίδας, γίνεται λόγος για ενίσχυση των κινήτρων των μαθητευομένων. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, λόγω του ευχάριστου, παιγνιώδους χαρακτήρα του караόке που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνει ο Erten (2015), η εξάσκηση στη γλώσσα-στόχο πραγματώνεται μέσα από μία δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα και στην πραγματική ζωή και, συνεπώς, έχει νόημα για το μαθητή. Κατά αυτόν τον τρόπο η μάθηση συντελείται βιωματικά (Grossman & Richards, 2016). Επιπλέον, πρόκειται για ένα μέσο κατάλληλο για διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους (γλωσσικό, μουσικό, κιναισθητικό κτλ) (Dalton & Lewis, 2015). Οι δραστηριότητες που βασίζονται στο караόке μπορούν να αποτελέσουν ένα ευχάριστο διάλειμμα μεταξύ άλλων γλωσσικών δραστηριοτήτων αποφορτίζοντας τον μαθητή/τη μαθήτρια από το άγχος, απενοχοποιώντας το λάθος και συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και στη διαμόρφωση θετικής αντίληψης για τη μάθηση (Dalton & Lewis, 2015). Ακόμη, η πολυτροπική του υπόσταση το καθιστά εξαιρετικό υλικό στο οποίο μπορούν να βασιστούν δραστηριότητες που καλλιεργούν τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, ενώ, παράλληλα, να συμβάλλουν στη βελτίωση της προφοράς (Abdullah et al., 2019 · Erten, 2015 · Hoonchamlong, 2004 · Rengifo, 2009) και στην κατάκτηση λεξιλογίου (Abdullah et al., 2019). Στη συνέχεια, παρατίθενται προτάσεις για αξιοποίηση του караόке στη διδασκαλία των γλωσσών.

Δραστηριότητες караόке

Σε παιδιά

Οι Dalton και Lewis (2015) αξιοποιούν το караόке συνδυαστικά με την Ολική Σωματική Αντίδραση (Total Physical Response). Η μέθοδος χρησιμοποιείται κυρίως σε αρχάριους μαθητές και προϋποθέτει τα παιδιά να ανταποκρίνονται με σωματικές κινήσεις σε οδηγίες και εντολές που δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό. Ακολουθώντας τις πρακτικές της εν λόγω μεθόδου οι Dalton και Lewis (2015) δίνουν προφορικές οδηγίες στους μαθητές/τις μαθήτριες σχετικά με τις δραστηριότητες πχ. *σηκωθείτε και τραγουδήστε την πρώτη στροφή του τραγουδιού*. Επιπλέον, προτείνουν δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου όπως η ακρόαση και συμπλήρωση κενών, δραστηριότητες που στοχεύουν στην εξάσκηση της αναγνωστικής ευχέρειας και τη βελτίωση της προφοράς όπως: η ανάγνωση/απαγγελία σε ομάδες, η ανάγνωση από τον διδάσκοντα και επανάληψη από τους μαθητές/τις μαθήτριες και η ανάγνωση σε ζεύγη. Πρότασή τους αποτελεί και μια μικτή δραστηριότητα (παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου) κατά την οποία οι μαθητές/τριες γράφουν ένα σενάριο βασισμένο στο τραγούδι που άκουσαν και στη συνέχεια το διαβάζουν. Η Kitano (2019) γνωρίζοντας την αγάπη των μαθητών/τριών της για την τραγουδίστρια Adele αξιοποίησε στη διδασκαλία της το Carpool Karaoke (καραόκε στο αυτοκίνητο) με βίντεο από το ομώνυμο τηλεοπτικό πρόγραμμα στο οποίο η τραγουδίστρια δίνει συνέντευξη, ενώ, ταυτόχρονα τραγουδά στο αυτοκίνητο με τον παρουσιαστή της εκπομπής. Η διδάσκουσα ακολουθώντας τη Decoding Approach (Προσέγγιση της Αποκωδικοποίησης) δημιούργησε δραστηριότητες που επικεντρώθηκαν σε ιδιαίτερα στοιχεία εκφοράς του προφορικού λόγου, λέξεις

με παρόμοιο ήχο, λέξεις που έχουν υποστεί έκθλιψη κ.ά. Έμφαση δόθηκε και στον ιδιαίτερο επιτονισμό επιμέρους λέξεων, που εντοπίζονται στη φυσική ροή του λόγου δύο φυσικών ομιλητών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Πριν από οποιαδήποτε δραστηριότητα ακρόασης, η διδάσκουσα παρείχε πληροφορίες και λέξεις κλειδιά, ώστε να ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών/τριών της. Σύμφωνα με την ίδια παρά το γεγονός ότι ο βαθμός δυσκολίας της γλώσσας του βίντεο ήταν υψηλός, οι μαθητές/τριες επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στο να κατανοήσουν τα λεγόμενα της αγαπημένης τους καλλιτέχνιδας και αποκόμισαν οφέλη μέσω της ενασχόλησής τους με τις δραστηριότητες που βασίστηκαν σε αυτό.

Σε ενήλικες

Ο Rengifo (2009) αξιοποίησε το караόке σε τάξεις ενηλίκων ακολουθώντας τα εξής στάδια: α. προθέρμανση-συζήτηση για τα ακούσματα και τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών/τριών, β. τραγούδι αρχικά από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα και έπειτα από τους μαθητές γ. ερωτήσεις ή αναζήτηση άγνωστων λέξεων, συζήτηση για τους στίχους γ. δραστηριότητες προφοράς (σύγκριση αγγλικής και αμερικανικής προφοράς) ασκήσεις που αφορούν τον επιτονισμό, τραγούδι και σύγκριση της προφοράς του ερμηνευτή-φυσικού ομιλητή με τη δική τους λαμβάνοντας υπόψη τα προηγθέντα δ. mini-quiz σύντομης διάρκειας, ώστε να αξιολογήσουν οι μαθητές/τριες τι αποκόμισαν από τις δραστηριότητες και, επιπλέον, συζήτηση σχετικά με τις δραστηριότητες. Οι Butto et al. (2014) ακολούθησαν τα εξής βήματα: α. πολλαπλές ακροάσεις του τραγουδιού το οποίο τραγουδά ο διδάσκων/η διδάσκουσα β. πολλαπλές αναγνώσεις των στίχων από τους μαθητές/τις μαθήτριες γ. εξάσκηση στην προφορά και τον επιτονισμό δ. τραγούδι από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα με τη συνοδεία των μαθητών/τριών ε. διαγωνισμός τραγουδιού σε ομάδες. Η Lems (2016) προτείνει τη δημιουργία βίντεο караόке από τους μαθητές/τις μαθήτριες οι οποίοι μπορούν να προσθέσουν, εικόνες και προσωπικά σχόλια στα βίντεο τους. Ο Erten (2015) προτείνει τη δημιουργία βιντεοκλίπ στα οποία πρωταγωνιστούν οι μαθητές/τριες. Μια ακόμη πρόταση από τον ίδιο είναι να γίνεται δραματοποίηση του τραγουδιού από τους μαθητές/τις μαθήτριες.

Απαιτούμενος εξοπλισμός

Η εφαρμογή δραστηριοτήτων караόке στην τάξη προϋποθέτει σχετικό τεχνικό εξοπλισμό υπολογιστή, οθόνη, ηχεία, μικρόφωνο, συσκευή караόке κτλ. (Erten, 2015), ωστόσο, όπως επισημαίνει η Lems (2016) η τεχνολογική εξέλιξη αποδεικνύεται σύμμαχος για τον/την εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα στην εποχή μας, που κατακλύζεται από πληθώρα εργαλείων και εφαρμογών διαθέσιμων στο διαδίκτυο. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, γίνεται αναφορά σε πλατφόρμες, ιστοσελίδες και εφαρμογές για την αξιοποίηση του караόке στη διδασκαλία. Για οικονομία χώρου και για λόγους αισθητικής οι υπερσύνδεσμοι των ηλεκτρονικών πηγών παρατίθενται ενσωματωμένοι στο κείμενο.

Διαθέσιμες ηλεκτρονικές πηγές

Στο διαδίκτυο διατίθενται διάφορες αξιοποιήσιμες πηγές για τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες που επιθυμούν να εντάξουν το караόке στη διδασκαλία της γλώσσας. Ο De Cristofaro (2011) παρουσιάζει την πλατφόρμα Languages by songs. Το υλικό περιλαμβάνει βίντεο, τραγούδια με τους στίχους τους, φύλλα εργασίας, οδηγίες που θα βοηθήσουν τον μαθητή/τη μαθήτρια στην αυτοαξιολόγησή του, αρχεία που περιέχουν πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο, την κουλτούρα, παραδόσεις της χώρας όπου μιλιέται η γλώσσα-στόχος, μουσικά θέματα, γλωσσάρι, δραστηριότητες караόке για εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά και εξάσκηση σε γραμματικά φαινόμενα. Προγράμματα και εφαρμογές για τον σχεδιασμό και την αξιοποίηση караόке προτείνονται, επίσης, από τον Erten (2015): 1. Η εφαρμογή Vanbasco 2. Το πρόγραμμα Kanto Karaoke 3. Το πρόγραμμα Karaoke 5 4. Το πρόγραμμα Karaoke Version 5. Η εφαρμογή Red Karaoke for Lenovo 6. The Karaoke Channel. Ο Ziegler (2016) προτείνει το Lyrics Training, μια ηλεκτρονική πηγή για τη δημιουργία υποτιτλισμένων βίντεο τα οποία μπορούν να διατεθούν σε τρεις εκδοχές για караόке, για παιχνίδι και για γλωσσικές ασκήσεις. Ακόμη, προτείνει προγράμματα με τα οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει διαδραστικά βίντεο χρησιμοποιώντας τραγούδια: 1. Zaption.com 2. Educannon 3. Ed Puzzle. Η εφαρμογή караόке των Murad, et, al. (2018) Slions application περιέχει ενσωματωμένο σύστημα ελέγχου της φωνής/ ομιλίας ώστε να ελέγχει τα λάθη στην προφορά. Συνεπώς, παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή/στη μαθήτρια να εξασκηθεί μόνος/μόνη και να λάβει ανατροφοδότηση-βαθμολογία. Τέλος, πέρα από τις πηγές και τα εργαλεία που παρουσιάστηκαν πρέπει να σημειωθεί ότι διατίθεται ελεύθερα στο διαδίκτυο (ιδιαίτερα στο Youtube) πληθώρα έτοιμων βίντεο караόке σε διάφορες γλώσσες. Στην περίπτωση που ο διδάσκων/η διδάσκουσα επιλέξει να αξιοποιήσει ένα έτοιμο βίντεο από πηγές του διαδικτύου, θα πρέπει να ελέγχει πριν τη εφαρμογή, αν οι υπερσύνδεσμοι στους οποίους διατίθεται το υλικό βρίσκονται σε ισχύ (Lems, 2018).

Πρακτικές συμβουλές για διδάσκοντες ξένων γλωσσών

Ένα ζήτημα που πιθανόν να αντιμετωπίσει ο διδάσκων/η διδάσκουσα που επιθυμεί να εντάξει το караόке στη διδασκαλία του είναι η συστολή των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για ενήλικες. Ο τρόπος να «ξεπεραστεί» η αντίσταση των μαθητών/τριών είναι να εκτεθεί πρώτος/η ο ίδιος/η ίδια ο/η εκπαιδευτικός τραγουδώντας (Bakarik et al., 2020· Butto et al., 2014· Rengifo, 2009). Η παραπάνω πρακτική βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατανοήσουν πως το караόке δεν στοχεύει στο να λειδορηθούν, αλλά να διασκεδάσουν και πως τα φωνητικά ολισθήματα επιτρέπονται σε όλους. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, το караόке βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να απενοχοποιήσουν και όχι να στοχοποιήσουν το λάθος (Dalton & Lewis, 2015). Εξίσου σημαντικό είναι ο διδάσκων/η διδάσκουσα να εξηγήσει στους μαθητές/στις μαθήτριες του/της τον σκοπό της δραστηριότητας δίνοντάς τους πρακτικά παραδείγματα για τα οφέλη που πρόκειται να αποκομίσουν (Rengifo, 2009). Ο διδάσκων/η διδάσκουσα οφείλει, συν τοις άλλοις, να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα, εμπιστοσύνης και

ασφάλειας, ώστε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους (Erten, 2015). Οι μαθητές/τριες μπορεί να έχουν ενεργό ρόλο στην επιλογή των τραγουδιών προτείνοντας τραγούδια της αρεσκείας τους (Lems, 2018). Σε αυτή την περίπτωση ο διδάσκων/ η διδάσκουσα πρέπει να εξετάζει τον βαθμό δυσκολίας και την καταλληλότητα των τραγουδιών (Bakarik et al., 2020). Συνιστάται να επιλέγονται τραγούδια με αργό ρυθμό και ευδιάκριτη προφορά (Hoonchamlong, 2004), ήδη γνωστά στους μαθητές/ τις μαθήτριες (Erten, 2015). Στην περίπτωση που το τραγούδι δεν είναι γνωστό, επιβάλλεται οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τη μουσική και τους στίχους με πολλαπλές ακροάσεις (Butto et al., 2014· Rengifo, 2009). Ωστόσο, επειδή η συνεχής επανάληψη του τραγουδιού ίσως να είναι μονότονη και βαρετή διαδικασία για τους μαθητές/τις μαθήτριες (Erten, 2015), είναι σημαντικό οι δραστηριότητες που θα βασιστούν στο βίντεο караόке και θα απαιτούν πολλαπλές ακροάσεις να έχουν νόημα και να εξυπηρετούν κάποιον σκοπό. Ένας τρόπος ο διδάσκων/ η διδάσκουσα να αυξήσει το κίνητρο των πολλών ακροάσεων είναι να διοργανώσει με τους μαθητές/τριες μικρούς «διαγωνισμούς τραγουδιού» με ατομική ή ομαδική συμμετοχή (Bakarik et al., 2020· Butto et al., 2014· Erten, 2015). Όπως κατέστη σαφές από τα παραπάνω, είναι δεδομένο ότι πριν την εφαρμογή δραστηριότητας караόке, πρέπει να υπάρξει εξοικείωση με το τραγούδι για τον σκοπό αυτόν το τραγούδι μπορεί να δοθεί για εξάσκηση στο σπίτι. Εναλλακτικά, αν δεν υπάρχει η δυνατότητα εξάσκησης στο σπίτι, θα πρέπει να παρέχεται ο απαραίτητος χρόνος για την προετοιμασία των μαθητών/τριών στην τάξη (Lems, 2018). Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές/τριες μπορούν να «κάνουν πρόβα» σε μικρές ομάδες (Lems, 2018). Η πρώτη προσπάθεια-απόπειρα να τραγουδήσουν οι μαθητές είναι προτιμότερο να είναι ομαδική, ώστε να αισθανθούν άνετα και οι πιο ντροπαλοί και διστακτικοί μαθητές (Erten, 2015). Ένας ακόμη τρόπος να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών είναι να τραγουδήσουν συνοδεύοντας τη φωνή του ερμηνευτή-φυσικού ομιλητή (Erten, 2015). Σε κάθε περίπτωση η όποια προσπάθεια από μέρους του διδάσκοντα/ της διδάσκουσας πρέπει να πραγματοποιείται σταδιακά, όταν ωριμάσουν οι συνθήκες και προϋποθέτει ότι οι μαθητές/τριες δε θα καταπιεστούν ή δε θα εκβιαστεί η επιθυμία τους. Τέλος, είναι σημαντικό μετά από κάθε εφαρμογή ο/η εκπαιδευτικός να ζητά ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μαθητές/τις μαθήτριες για τις δραστηριότητες (Renfigo, 2009).

Επίλογος

Όπως κατέστη σαφές, στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, το караόке είναι μία δραστηριότητα που μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, γνωστικά αντικείμενα και τύπους εκπαίδευσης με κοινή παραδοχή εκπαιδευτικών και ερευνητών τη συμβολή του στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητευομένων. Ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά τη διδασκαλία των γλωσσών, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, φαίνεται να αποτελεί εξαιρετικό υλικό για την εξάσκηση των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη αναγνωστικής ευχέρειας, τη βελτίωση της προφοράς και του επιτονισμού. Πρόκειται, επίσης, για μία ευχάριστη διασκεδαστική δραστηριότητα που δύναται να προσαρμοστεί σε περιβάλλον φυσικών, αλλά και ψηφιακών

τάξεων. Δεδομένου ότι από τη βιβλιογραφική αναζήτηση δεν προέκυψαν αποτελέσματα που να καταδεικνύουν την ύπαρξη σχετικών ερευνών ή πειραματικών εφαρμογών στην Ελλάδα, η γράφουσα προχώρησε σε σχεδιασμό και εφαρμογή δραστηριοτήτων που βασίζονται στην αξιοποίηση του караόκε. Πρόκειται για δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε ενήλικες και παιδιά που διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη στο εξωτερικό. Τα αποτελέσματα/ συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή αναμένεται να παρουσιαστούν σε μελλοντική ανακοίνωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abdullah, M., A., R., Hussin, S. (2019). The impact of animated karaoke vocabulary acquisition among Japanese language learners in Malaysian Universities. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. Vol. 4, No 1, pp. 1-14.
- Arora, P. (2008). Perspectives of Schooling through Karaoke: A metaphorical analysis. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 42, No. 8, pp. 846–866.
- Bakarik-Brkic, M., Mesic, K., Nacinovic-Prskalo, L. (2020). The prospects of Karaoke as a teaching method in primary school. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol.19, No.4, pp. 111-122.
- Baker, S. (2011). Classroom karaoke: a social and academic transition strategy to enhance the first-year experience of youth studies students. *Youth Studies Australia*. Vol.31, No.1, pp.25-33.
- Boivin, N. (2016). Karaoke class: A high note for literacy in Thai mountain villages. *Unesco stories: people behind the numbers*. Retrieved 17/5/2021 from: <https://bangkok.unesco.org/content/%E2%80%98karaoke%E2%80%99-class-high-note-literacy-thai-mountain-villages>
- Butto, L., Holsworth, M., Morikawa, F., Wakabayashi, S., Edelman, C. (2014). Music: A motivator for underachieving EFL students. A Preliminary Study Using Karaoke. *姫路独協大学外国語学部紀要*, No.27, pp.49-54.
- Dalton, C., Lewes, O. (2015). Utilizing Karaoke in the ESL Classroom: The Beatles. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*. Vol. 45, No. 1, pp. 32-36.
- Dickson, D., Grant, L. (2003). Physics Karaoke: why not? *Physics Education*. Vol. 38, No. 4, pp. 320-323.
- De Cristofaro, G. (2011). Languages learning through songs, karaoke and internet. *International Journal of Communication Research*. Vol.1, No. 1, pp. 37-40.
- Erten, I., H. (2015). Using karaoke in language classrooms: exploring potentials and

- prospects. *Procedia. Social and behavioral sciences*. Vol. 199, pp. 589-596.
- Grossman, D., G., Richards, T. (2016). Active Learning Via Student Karaoke Videos. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 28, No. 2, pp. 204-217.
- Gupta, A. (2006). Karaoke a tool for promoting reading. *An international online journal*. Vol.6, No.2, pp. 80-89.
- Hoonchamlong, Y. (2004). A karaoke approach for language teaching. The case of learning to read project. *Manusya Journal of Humanities*. Vol. 7, pp. 25-40.
- Karaman, T., Alarslan, E., N., Bekeceri, A., A. (2017). A review of development of karaoke application for language learning. *Department of Computer Engineering*. Çankaya University.
- Kitano, N. (2019). Carpool Karaoke in the classroom. *International High Journal*. No 46, pp.21-23.
- Lems, K. (2018). Using new ideas for teaching English using songs and music. *English Teaching Forum*. Vol. 56, No.1, pp. 14-21.
- Lems, K. (2016). Learning English through Music in the Digital Age. *TESOL Video News. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Retrieved 20/5/2021 from: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolvd-mis/issues/2016-07-26/4.html>
- Mitsui, T. (1998). The genesis of karaoke. How the combination of technology and music involved. In Mitsui, T., Hosokawa, S. (Eds.) *Karaoke around the world. Global technology, local singing* (pp. 29-41) Canada: Routledge research in cultural and media studies
- Miyarso, E., Nugroho, A., A., Wulandari, R.(2015). Need analysis of interactive karaoke multimedia to improve early childhood's verbal communication ability. *Journal of Education*. Vol. 8, No.1, pp. 51-59.
- Murad, D., Wang, R., Turnbull, D., Wang, Y. (2018). Slions. A karaoke application to enhance foreign language learning. Retrieved 20/5/2021 from: https://smcnus.comp.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2018/08/ACMMM18_PaperID1029_CameraReadyVersion.pdf
- National Karaoke Business Association: <https://www.karaoke.or.jp/01gaiyo/>
- Ogiya, T. (2015). Observations on karaoke. In *JPO Enishi. IP Friends Connection. Japan Patent Office*. No. 11 (pp. 50-57). Tokyo: Japan Office for promoting

invention and innovation.

- Rengifo, A., R. (2009). Improving pronunciation through the use of karaoke in an adult English class. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*. No. 11, pp. 91-105.
- Ringo, M. (1994). Karaoke and interpersonal communication in East Asia. *80th Annual Meeting of the Speech Communication Association*.
- Wagner, M., J.; Brick, J., S. (1993). Using Karaoke in the Classroom. *Music Educators Journal*. Vol. 79, No.7, pp. 44-46.
- Ziegler, N. (2016). Enhancing the use of music in Language Learning through technology. In Moeller, A., J. (Eds.) *Fostering Connections Empowering Communities, Celebrating the World. Selected Papers from the 2016 Central Stage Conference in the Teaching of Foreign Language* (pp. 59-77) USA: University of Nebraska.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακού αντικειμένου στο Second Life

Γόγολα Αγγελική – Π.Ε.11, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Ο σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακού αντικειμένου στο Second Life, αποτελεί ένα καινοτόμο, προκλητικό και ιδιαίτερα ενδιαφέρον εγχείρημα. Στο άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του τρισδιάστατου εικονικού κόσμου του Second Life (SL), καθώς και η παιδαγωγική αξιοποίηση δραστηριοτήτων και διδακτικών σεναρίων που έχουν δημιουργηθεί σε αυτόν. Σκοπό της μελέτης αποτελεί η αποτύπωση του σχεδιασμού και των σταδίων υλοποίησης ενός μαθησιακού αντικειμένου στο SL, για την Ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων. Περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία και οι παραμετροποίηση που απαιτείται για την ολοκλήρωση του εγχειρήματος και την εφαρμογή του στη διδασκαλία φοιτητών ΤΕΦΑΑ.

Λέξεις-Κλειδιά: Second Life, Εικονικός κόσμος, Εικονικός εκπρόσωπος, Εμβύθιση, Αλληλεπίδραση

Design and development of a learning object in Second Life

Gogola Angeliki, M.Sc., M.Ed.

Abstracts

The design and development of a learning object in Second Life is an innovative, challenging and very interesting project. The following article summarizes the features of Second Life (SL) 's 3D virtual world, as well as the pedagogical use of activities and teaching scenarios created in it. The purpose of the study is to capture the design and implementation stages of a learning object in SL, for the History of the Olympic Games. The process and the configuration required for the completion of the project and its application in the teaching of TEFAA students are described in detail.

KeyWords: Second Life, Virtual world, Avatar, Immersion, Interaction

Εισαγωγή

Η διάδοση της μάθησης στο διαδίκτυο, καθώς και η κατασκευή του τέλει ψηφιακού περιβάλλοντος διδασκαλίας, θα αποτελέσει ένα από τα κύρια σημεία στην εκπαιδευτική έρευνα στο εγγύς μέλλον. Η εκπαίδευση σε τρισδιάστατους εικονικούς κόσμους (virtual worlds) θα έχει σημαντική επίπτωση στο εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον, επιτρέποντας στους χρήστες (μαθητές, καθηγητές), να εκτελούν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά, αξιοποιώντας τις διαθέσιμες εφαρμογές, που προσφέρονται από τους παρόχους τέτοιων υπηρεσιών.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, οι συνεχιζόμενες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα της εικονικής πραγματικότητας (Virtual Reality), έχουν προκαλέσει συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες συστηματικής αξιοποίησής τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για το λόγο αυτό, διεξάγονται μελέτες σε διάφορα επίπεδα - κυρίως σε επίπεδο σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακών αντικειμένων, με γνώμονα την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Σε αυτό το πλαίσιο εδράζεται η ανά χειράς εργασία, η οποία φιλοδοξεί να αποτυπώσει τα βασικά στοιχεία των εικονικών κόσμων και συγκεκριμένα του Second Life. Αναλύεται συνοπτικά η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός μαθησιακού αντικειμένου στο εικονικό περιβάλλον του SL, το οποίο ανήκει στη θεματική ταξινόμια της Ιστορίας της Φυσικής Αγωγής και συγκεκριμένα της ενότητας «Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην Αρχαία Ελλάδα».

Εικονικοί κόσμοι: Ορισμός και χαρακτηριστικά

Σε μία προσπάθεια συγκερασμού των ορισμών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, ο Girvan (2018) περιγράφει τον εικονικό κόσμο ως «ένα τρισδιάστατο, κοινόχρηστο, προσομοιωμένο και καθηλωτικό περιβάλλον, το οποίο κατοικείται από εικονικές οντότητες, που δρουν διαμεσολαβητικά, μπορούν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, οι οποίες κατασκευάζουν μια κοινή κατανόηση του κόσμου, σε πραγματικό χρόνο». Αυτοί οι κοινόχρηστοι, προσομοιωμένοι χώροι που κατοικούνται και διαμορφώνονται από τους κατοίκους εμφανίζουν ορισμένα στοιχεία:

Εικονικούς εκπροσώπους (avatar): Στον εικονικό κόσμο κάθε χρήστης εκπροσωπείται από ένα είδωλο, το επονομαζόμενο «avatar». Δίνοντας ενσωματωμένη κίνηση στον εικονικό κόσμο, τα είδωλα υποστηρίζουν την αίσθηση της παρουσίας μας σε έναν κοινό χώρο.

Προσομοίωση (simulation): Ένα προσομοιωμένο περιβάλλον σχεδιάζεται ώστε να είναι παρόμοιο με το φυσικό κόσμο, και το οποίο, σύμφωνα με τους (Thalmann, 2007) λειτουργεί υπό τη μορφή της οπτικοποίησης, δηλαδή την οπτική αναπαράσταση πληροφοριών ή νοητικών εικόνων.

Εμβύθιση (immersion): Ο όρος «εμβύθιση» αναφέρεται στην ικανότητα του συστήματος της εικονικής πραγματικότητας να δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο εμποδίζει τα εξωτερικά αισθητήρια ερεθίσματα (Brown & Cairns, 2004).

Παρουσία (presence): Η παρουσία ή αλλιώς «τηλεπαρουσία» (Steuer, 1992), είναι η αίσθηση του να είσαι μέσα σε ένα μέρος και εμπεριέχει τρεις διατάσεις: το φυσικό στοιχείο, το κοινωνικό στοιχείο και το περιβαλλοντικό στοιχείο.

Αλληλεπίδραση (interaction): Ο τρόπος με τον οποίο ο χρήστης περιηγείται, αλληλεπιδρά με άλλους χρήστες, αντικείμενα ή υφιστάμενους παράγοντες, μέσα στο εικονικό περιβάλλον (Magnenat-Thalmann, Kim, Egges & Garchery, 2005).

Κοινωνικότητα (socialization): Οι κόσμοι όχι μόνο επιτρέπουν αλλά ενθαρρύνουν με ενεργό τρόπο τη δημιουργία εικονικών κοινωνικών ομάδων όπως γειτονιές,

συγκατοίκους, κοινότητες, κ.ά. (Taylor, 2002).

Σύμφωνα με τον Oldenburg (1989), τα περιβάλλοντα των εικονικών κόσμων λειτουργούν ως τρίτοι χώροι, οι οποίοι προσφέρουν ουδέτερο έδαφος όπου τα άτομα μπορούν να δραστηριοποιούνται και να εμπλέκονται με άλλους συμμετέχοντες. Η συμμετοχή στους χώρους και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα άτομα σε αυτούς δεν εξαρτάται από την κοινωνική – οικονομική τους κατάσταση. Είναι εύκολα προσβάσιμοι και εξυπηρετούν τους κατοίκους (residents), οι οποίοι αξιοποιούν κατά βάση τη λεκτική επικοινωνία. Οι χώροι αυτοί μοιάζουν με την έννοια του σπιτιού, σε σχέση με πέντε χαρακτηριστικά γνώρισμα (Seamon, 2015): αίσθημα ανήκειν, αισθήματα κατοχής, συναισθηματική δέσμευση, αισθήματα άνεσης και ασφάλεια.

Παιδαγωγική αξιοποίηση των εικονικών κόσμων

Οι εικονικοί κόσμοι δύναται να προσφέρουν παιδαγωγικά πλεονεκτήματα, καθώς επιτρέπουν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους μέσα σε ένα εικονικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει το αίσθημα της κοινότητας για τους συμμετέχοντες. Οι πολυμεσικές-διαδραστικές εφαρμογές που διαθέτουν, μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σχετικά νέο διδακτικό εργαλείο, που επιτρέπει την εφαρμογή σύγχρονων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας για την ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) (Dickey, 2003). Η χρήση τους επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, καθώς ανακαλύπτουν νέους τομείς του ενδιαφέροντός τους, ενώ παράλληλα γίνονται πρακτικά «αναζητητές της γνώσης» και όχι απλοί δέκτες οδηγιών και κανόνων. Πρόκειται για αναμφισβήτητη τεχνολογική και κοινωνική καινοτομία στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία επηρεάζει όχι μόνο τα εκπαιδευτικά μοντέλα και τις στρατηγικές, αλλά παράλληλα και τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε κοινωνικά, με απώτερο σκοπό την παραγωγή της γνώσης (Warburton, 2009).

To Second Life (SL)

Το Second Life (SL) αποτελεί το γνωστότερο ίσως τρισδιάστατο εικονικό κόσμο, ο οποίος ιδρύθηκε από τον Phillip Rosedale το 1999, διατίθεται στο κοινό από το 2003 και το διαχειρίζεται η εταιρία Linden Lab. Ένας εικονικός κόσμος που διαθέτει εύχρηστα εργαλεία κατασκευής και προγραμματισμού, εμφανίζει περιβαλλοντικές συνθήκες προσομοιωμένες στις πραγματικές (κύκλος ημέρας, στοιχεία της φύσης κ.α), δυνατότητα εικόνας, ήχου, φωνή, καθώς και κοινωνικής παρουσίας, μέσω εικονικών οντοτήτων (avatars), οι οποίες αποτελούν τους κατοίκους (Residents) αυτού του κόσμου. <https://www.lindenlab.com/>

Η εικονική γη στον τρισδιάστατο αυτό κόσμο μπορεί να ανήκει σε ιδιοκτήτες, δύναται να αγοραστεί, να ενοικιαστεί ή και ακόμη και να χρησιμοποιηθεί δωρεάν, με περιορισμένες όμως δυνατότητες. Το νόμισμα των συναλλαγών είναι το Linden Dollars. Η δημιουργία εικονικών περιβαλλόντων και αντικειμένων σε αυτό το περιβάλλον από τους κατοίκους, η αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και η αξιοποίησή τους ποικιλοτρόπως, προσθέτουν ενδιαφέρον και ενισχύουν τη διαδραστικότητα.

Η αξιοποίηση του Second Life για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων και μαθησιακών αντικειμένων από σχολεία, πανεπιστήμια ή ακόμη και μεμονωμένες πρωτοβουλίες, αποτελεί συχνή πρωτοβουλία τα τελευταία χρόνια (Steinkuehler & Williams, 2006). Συνιστά τον πιο διαδεδομένο εικονικό κόσμο στην εκπαίδευση, λόγω της μοναδικότητάς του, του πλούσιου περιεχομένου του και της προηγμένης τεχνολογικής του υποδομής. Αυξάνει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων, διότι τους παρέχει τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην κατασκευή του περιβάλλοντος μάθησης τους, με τρόπο τέτοιο ώστε να απολαμβάνουν τη διαδικασία μάθησης. Επιπρόσθετα, τους ωθεί στη συνεργασία, προσφέροντας ένα χώρο όπου διάφορες ειδικότητες μπορούν να αλληλεπιδράσουν. Επιπλέον, δίνει νέες ευκαιρίες για μάθηση, εφόσον παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν διαδικασίες και να βιώσουν εμπειρίες, που είναι αδύνατες ή ανέφικτες στον πραγματικό κόσμο (Baker, Wentz & Woods, 2009).

Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακού αντικειμένου στο Second Life

Λέγοντας μαθησιακό αντικείμενο εννοούμε κάθε οντότητα, ψηφιακή ή μη, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ή να επαναχρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη της μάθησης. Μικρά, παιδαγωγικά, πλήρη τμήματα εκπαιδευτικού περιεχομένου, που μπορούν να συνδέονται ανάλογα με τις απαιτήσεις για τη δημιουργία μεγαλύτερων μονάδων διδασκαλίας (Blummer & Kritskaya, 2009). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός μαθησιακού αντικειμένου σε εικονικό περιβάλλον συνιστά μία διαδικασία η οποία είναι αποτέλεσμα συγκερασμού πολλών παραμέτρων.

Χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων

Η ομάδα εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται η εκπαιδευτική προσέγγιση αποτελείται από 20 πρωτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Στο σύνολό τους διαθέτουν επαρκείς γνώσεις στις ΤΠΕ και μικρή εμπειρία στο περιβάλλον του SL, καθώς έχει προηγηθεί ενότητα εξοικείωσης με τον εικονικό κόσμο και τις δυνατότητές του.

Περιεχόμενο και στόχοι του μαθησιακού αντικειμένου

Το μαθησιακό αντικείμενο που θα διδαχθεί με την αξιοποίηση του SL, αποσκοπεί στην κατάρτιση των φοιτητών στην Ιστορία της Φυσικής Αγωγής και ειδικότερα στο αντικείμενο των Ολυμπιακών Αγώνων στην Αρχαία Ελλάδα. Αναδεικνύοντας τη σημασία και το πλαίσιο τέλεσης των αγώνων στην αρχαιότητα, έρχονται σε επαφή, μέσα από μια τρισδιάστατη εμπειρία μάθησης, με την ιστορία, την οργάνωση, τα αγωνίσματα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αξίες που ανέδειξε ο σπουδαίος αυτός θεσμός πανελληνίων αγώνων.

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, ο σπουδαστής, μέσα από την αλληλεπίδραση με δραστηριότητες μάθησης εύκολα προσβάσιμες, δίχως χωροχρονικούς περιορισμούς, θα είναι σε θέση:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να περιγράφει το πλαίσιο τέλεσης των Ολυμπιακών Αγώνων στην αρχαιότητα.
- Να αναφέρει τα αγωνίσματα των αγώνων και τους κανόνες που τους διέπουν.
- Να αναγνωρίζει την αξία της συμμετοχής στους αγώνες και την τιμή της νίκης.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να πλοηγείται και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας
- Να συνεργάζεται ομαδικά, οικοδομώντας τη γνώση με διερευνητικό τρόπο και αναπτύσσοντας κριτικό στοχασμό.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να αναπτύξει θετική στάση για την αξία των νέων τεχνολογιών και των εικονικών περιβαλλόντων στην μαθησιακή διαδικασία.
- Να καλλιεργήσει μια δυναμική, διαδραστική προσέγγιση μελέτης, προσανατολισμένη στην έρευνα και τον προσωπικό έλεγχο.

Δικαιώματα χρήσης εικονικής γης – Επιλογή περιοχών

Για την ανάπτυξη του μαθησιακού αντικειμένου στο SL, μια καλή επιλογή θα ήταν η ενοικίαση γης από κάποιον ιδιοκτήτη, καθώς το κόστος δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό. Αυτό θα εξασφάλιζε την προστασία του χώρου από παρεμβολές τρίτων, την πιθανή προ-διαμόρφωση του χώρου, την ασφάλεια των αντικειμένων ή ακόμη και την συμβουλευτική υποστήριξη του ιδιοκτήτη, κυρίως για τεχνικά ζητήματα.

Η ανάπτυξη του μαθησιακού αντικειμένου θα μπορούσε από την άλλη να εφαρμοστεί σε ειδικές περιοχές (Sandboxes), όπου επιτρέπεται ελεύθερα η δημιουργία αντικειμένων, χωρίς κόστος, με περιορισμένες ωστόσο δυνατότητες. Λόγο των χρονικών περιορισμών στους οποίους υπακούει η παρούσα εργασία και της έλλειψης εμπειρίας και εξειδικευμένων γνώσεων της δημιουργού, αναζητήθηκε μια τέτοια ελευθερη περιοχή. Ο συγκεκριμένος χώρος ανακαλύφθηκε μετά από πολύωρη αναζήτηση, καθώς έπρεπε να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις: Να είναι ελευθερη περιοχή, να προσομοιάζει με εκθεσιακό χώρο, να είναι καθαρή στο εσωτερικό της (άδεια από αντικείμενα) και να επιτρέπεται η δημιουργία νέων αντικειμένων (εικόνα 1).

Ο περιβάλλοντας χώρος του κτιρίου που θα αξιοποιείτο ως μουσείο Αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων, δεν ανταποκρινόταν στις προδιαγραφές για δημιουργία επιπλέον χωρών συζήτησης και ομαδικής εργασίας. Για το λόγο αυτό αναζητήθηκε και μία ακόμη περιοχή, στην οποία να επιτρέπεται επίσης η δημιουργία αντικειμένων, αλλά να προσφέρει παράλληλα ωραία αισθητική και να αποπνέει ομαδική διάθεση. Καθώς οι περιοχές δεν γειτνιάζαν, η μετάβαση από το μουσείο στην παραλία μελέτης θα πραγματοποιείτο με τη δυνατότητα της τηλεμεταφοράς (teleporting).

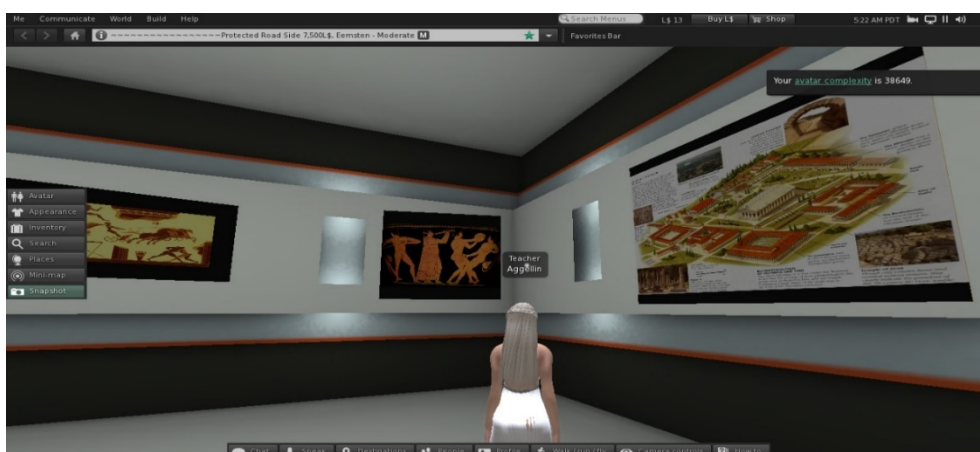
Εικόνα 1: Άδειο κτίριο - Τοποθέτηση λογότυπου Ολυμπιακών Αγώνων



Διαμόρφωση χώρων ανάπτυξης διδασκαλίας.

Μετά την επιλογή του κτιρίου που θα μετατρεπόταν σε εικονικό τρισδιάστατο ολυμπιακό μουσείο, ακολούθησε η διαμόρφωσή του, ξεκινώντας από την επιγραφή στην είσοδό του. Δημιουργήθηκε ένα αντικείμενο που απεικονίζει τους ολυμπιακούς κύκλους, το οποίο προσαρμόστηκε σχηματικά και χρωματικά, ώστε να εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις του σημείου στο οποίο τοποθετήθηκε (εικόνα 1). Το εσωτερικό του κτιρίου το οποίο ήταν τελειώς άδειο, διέθετε πολύ ωραίους κρυφούς φωτισμούς, που πρόσφεραν το κατάλληλο υπόβαθρο για το στήσιμο της έκθεσής μας. Αναζητήθηκε πλούσιο φωτογραφικό υλικό, με δικαιώματα εκπαιδευτικής χρήσης, για το προς διδασκαλία αντικείμενο. Δημιουργήθηκε ανάλογος αριθμός τρισδιάστατων αντικειμένων τα οποία προσαρμόστηκαν στη μορφή πινάκων και στο κατάλληλο μέγεθος, σε σχέση με τη θέση τοποθέτησης στον εκθεσιακό χώρο (εικόνες 2, 3).

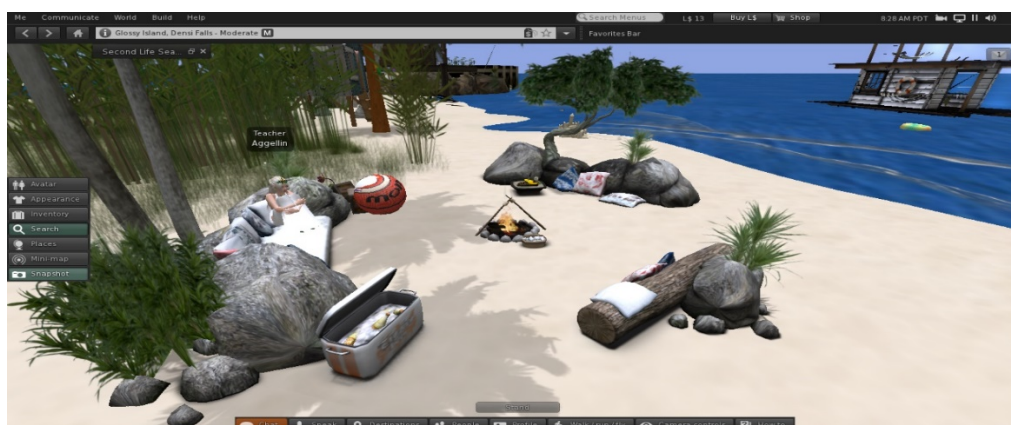
Εικόνες 2, 3: Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του κτιρίου, ως μουσείου Ολυμπιακών Αγώνων





Αναφορικά με τη περιοχή της παραλίας (Β' μέρος διδασκαλίας), εντοπίστηκε και επιλέχθηκε ένας πολύ όμορφος χώρος ήδη διαμορφωμένος, που αποτέλεσε το κεντρικό σημείο μελέτης (εικόνα 4).

Εικόνα 4: Παραλία κεντρικό σημείο μελέτης (β μέρος διδασκαλίας)



Λίγα μέτρα μακρύτερα δημιουργήθηκαν εστίες μελέτης των 4-5 ατόμων. Κάθε μία αποτελείται από αντικείμενα (κυκλικά σκαμπό) και ένα τραπεζάκι στα οποία είχαν εφαρμοστεί μοτίβα μπάλας, για μεγαλύτερη συνάφεια με το αντικείμενο του μαθήματος (εικόνα 5).

Εικόνα 5: Ειδικά διαμορφωμένες εστίες ομαδικής μελέτης



Εικονική παρουσία των συμμετεχόντων

Από τη διδάσκουσα και υπογράφουσα την παρούσα εργασία υιοθετήθηκε μια εικονική οντότητα (avatar) που ονομάστηκε Aggellin. Δεν ανήκε στα έτοιμα προσφερόμενα avatars, αλλά αποτέλεσε προϊόν προσαρμογών στην ένδυση, τα μαλλιά, τα κοσμήματα, το χρώμα δέρματος, ματιών κ.α. (εικόνα 6). Στόχος ήταν να προσομοιώνει με την εικόνα και την ένδυση των Ιερειών της αρχαιότητας ή ακόμη και αυτών που τις υποδύονται κατά την αφή της Ολυμπιακής φλόγας στην Αρχαία Ολυμπία, προκειμένου να αποπνέει αύρα σχετική με το προς διδασκαλία αντικείμενο.

Εικόνα 6: Το είδωλο/avatar της διδάσκουσας, με το ψευδώνυμο «Aggellin»



Οι συμμετέχοντες φοιτητές για οικονομία χρόνου και δεδομένου ότι δεν πρόσθετε κάτι στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιούσαν έτοιμα avatars, τα οποία φυσικά μπορούσαν να τα αλλάζουν ή να τα διαμορφώνουν όπως επιθυμούν. Είχε γίνει σύσταση κατά τη δημιουργία λογαριασμού, να χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα που να σχετίζονται με το πραγματικό όνομα των συμμετεχόντων, προκειμένου να διευκολύνονται όλοι στην αναγνώριση αυτού που μιλά ή δραστηριοποιείται.

Μαθησιακό σενάριο – Στοιχεία διάδρασης

Δημιουργία ομάδας: Η εκπαιδύτρια δημιουργεί την ομάδα ΤΕΦΑΑ20, στην οποία προσκαλεί να ενταχθούν όλους τους σπουδαστές. Η συμμετοχή στην ομάδα διευκολύνει την επαφή, την επικοινωνία και το διαμοιρασμό πληροφοριών των μελών της. Πάνω από το όνομα του avatar κάθε φοιτητή εμφανίζεται και η ονομασία της ομάδας.

Είσοδος στο μάθημα: Οι σπουδαστές του ΤΕΦΑΑ, πριν τη συμμετοχή τους στο εικονικό αυτό μάθημα, έχουν ήδη πραγματοποιήσει εισαγωγικό μάθημα όπου εγκατέστησαν τον SL Viewer δημιουργήσαν λογαριασμό, επέλεξαν avatar και εξοικειώθηκαν με το τρισδιάστατο περιβάλλον. Για το συγκεκριμένο μάθημα θα λάμβαναν στα e-mail

τους σχετικό σύνδεσμο με τις συντεταγμένες του χώρου που βρίσκεται εξωτερικά από την είσοδο του μουσείου.

Παρουσίες: Κατά την έναρξη του μαθήματος οι παρουσίες καταχωρούνται αυτόματα, κάθε φορά που κάποιος σπουδαστής εισέρχεται στο εικονικό μουσείο των Ολυμπιακών Αγώνων. Στα σκαλοπάτια της εισόδου, έχει τοποθετηθεί αντικείμενο που προσομοιάζει με σκαλί, στο οποίο έχει εφαρμοστεί σχετικό σενάριο (script) που καταγράφει την επαφή (πέρασμα), κάθε φοιτητή. Κατά τη λήξη του μαθήματος λαμβάνονται για μια ακόμη φορά παρουσίες, μέσω υλοποίησης δραστηριότητας αξιολόγησης του μαθήματος στο SL.

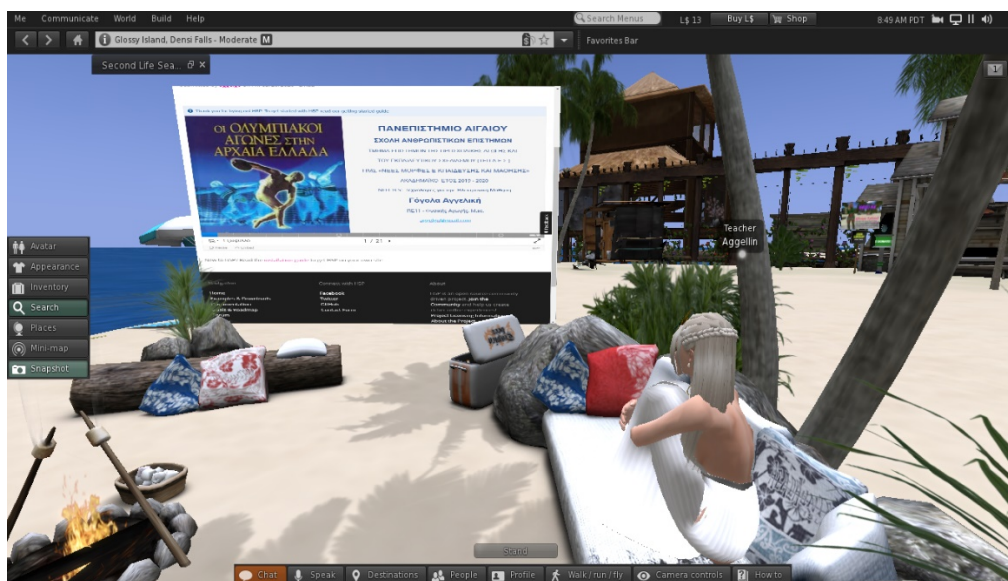
Διάδραση με αντικείμενα: Σε κάθε έκθεμα του μουσείου έχει φορτωθεί η ιδιότητα (script), όπου όταν κάποιο avatar προβαίνει σε άγγιγμα, τότε να εμφανίζεται καρτέλα πληροφοριών για την εικονιζόμενη παράσταση, αλλά και οδηγίες για την συνέχιση της περιήγησης. Οι σπουδαστές αφού χωριστούν σε ομάδες 4-5 ατόμων, τους ανατίθεται η μελέτη μιας διάστασης του διδασκόμενου αντικειμένου. Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει την *Οργάνωση των Αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων*, η δεύτερη τα *Αγωνίσματα*, η τρίτη *Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αγώνων*, η τελευταία *Τα σύμβολα και τα ιδεώδη του θεσμού*. Καλούνται να συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και στιγμιότυπα σχετικά με το θέμα που μελετούν. Σε ορισμένα σημεία του μουσείου υπάρχουν αντικείμενα που εμπεριέχουν notecards, τις οποίες οι ομάδες πρέπει να ανταλλάξουν, προκειμένου να αποκτήσουν τις πλέον σχετικές με το θέμα που τους έχει ανατεθεί να μελετήσουν.

Ολοκλήρωση της επίσκεψης στο μουσείο: Μετά την ολοκλήρωση της περιήγησης και της συλλογής πληροφοριών, η εκπαιδεύτρια μοιράζεται μέσω γραπτού μηνύματος με τους φοιτητές έναν σύνδεσμο, που όταν τον επιλέξουν ανοίγει η δυνατότητα τηλεμεταφοράς (teleport) στην περιοχή της παραλίας, όπου έχει σχεδιαστεί για να λάβει χώρα το δεύτερο μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Προβολή παρουσίασης: Η ολομέλεια κάθεται στους καναπέδες και τις μαξιλάρες γύρω από τη φωτιά. Η εκπαιδεύτρια για να δημιουργήσει ζεστό, ομαδικό κλίμα παροτρύνει τους σπουδαστές να πάρουν μία μπύρα ή ένα εικονικό γλυκίσματα. Στην ειδικά διαμορφωμένη οθόνη προβολών (εικόνα 7), παρακολουθούν μια παρουσίαση από την διδάσκουσα και ένα σύντομο βίντεο για τους Ολυμπιακούς Αγώνες στην Αρχαιότητα (<https://h5p.org/node/756975>).

Πρόκειται για ένα ψηφιακό υλικό, με ενσωματωμένες διαδραστικές δραστηριότητες. Έχει σχεδιαστεί από τη διδάσκουσα στο H5P, ένα δωρεάν, ανοικτού κώδικα (open source), online εργαλείο δημιουργίας διαδραστικού περιεχομένου (βίντεο, παιχνίδια, παρουσιάσεις κ.α.) σε μορφή HTML5. Παράλληλα, οι σπουδαστές συμπληρώνουν ή διορθώνουν ανάλογα τις σημειώσεις που έχουν συλλέξει στα προηγούμενα στάδια της διδασκαλίας.

Εικόνα 7: Η οθόνη/πίνακας προβολών στο χώρο που συγκεντρώνεται η ολομέλεια



Εργασία σε ομάδες: Κάθε ομάδα μετά την παρουσίαση πηγαίνει σε έναν από τους σταθμούς μελέτης προκειμένου να ανταλλάξουν κάρτες σημειώσεων (notecards), να φιλτράρουν και να δομήσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν. Σκοπός είναι η αξιοποίηση όλων των στοιχείων που αντλήθηκαν από την περιήγηση στο μουσείο, αλλά και από την προβολή που παρακολούθησαν, με στόχο τη δημιουργία μια σύντομης παρουσίας για το θέμα που τους έχει ανατεθεί. Τα θέματα δύναται να αφορούν: α) Η οργάνωση των αρχαίων ΟΑ, β) Τα αγωνίσματα των αγώνων, γ) Τα χαρακτηριστικά των αγώνων, Σύμβολα και ιδεώδη των αρχαίων ΟΑ κλπ.

Παρουσίαση Δραστηριοτήτων: Οι ομάδες επιστρέφουν στο χώρο γύρω από τη φωτιά και παρουσιάζουν στην ολομέλεια το αντικείμενό μελέτης που είχαν αναλάβει. Απαντούν σε πιθανές ερωτήσεις και εκφράζουν τυχόν δικές τους απορίες. Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων, ακολουθεί ανατροφοδότηση και σύνδεση των επιμέρους αντικειμένων, μέσα από συζήτηση όλων των συμμετεχόντων, με συντονίστρια την εκπαιδεύτρια.

Αξιολόγηση γνώσεων: Ο έλεγχος εμπέδωσης των νέων γνώσεων δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω ερωτηματολογίου που είναι ενσωματωμένο σε αντικείμενο μπάλας μπάσκετ που βρίσκεται στο χώρο της φωτιάς. Ζητείται από τους φοιτητές να αγγίξουν την μπάλα και να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

Αξιολόγηση διδασκαλίας: Μετά το τέλος της διδασκαλίας και ενώ υπάρχουν λίγα λεπτά χαλαρής κουβέντας αποχαιρετισμού, ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν 3 ερωτήσεις τύπου Voting για την διδακτική διαδικασία που προηγήθηκε (<https://forms.gle/TiZZHeAG4pngQxjJ7>).

Η εκπαιδεύτρια: Σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας στο εικονικό περιβάλλον του SL η εκπαιδεύτρια βρίσκεται αρωγός δίπλα στους φοιτητές. Συμβουλεύει, πληροφορεί και

επιλύει τεχνικά και διαχειριστικά ζητήματα. Ενθαρρύνει και κατευθύνει την προσπάθειά τους, προκειμένου να τους οδηγήσει στην αναζήτηση της γνώσης και την αυτομάθηση. Διατηρεί ένα προφίλ ήπιο, αφήνοντας ελευθερία στους σπουδαστές για ανάληψη πρωτοβουλιών και δημιουργική έκφραση.

Συμπερασματικές επισημάνσεις

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι εικονικοί κόσμοι παρέχουν ευκαιρίες για πλούσιες αλληλεπιδράσεις οδηγώντας στην κοινωνική διάδραση μεταξύ των ατόμων και των κοινοτήτων, αλλά και μεταξύ των ατόμων με τα αντικείμενα. Μέσω της οπτικοποίησης και της προσομοίωσης αίρονται ορισμένοι φυσικοί περιορισμοί και αναπαράγεται μη προσβάσιμο περιεχόμενο που χρονικά μπορεί να έχει εκλείψει. Ο χρήστης βιώνει την εμπύθιση σε ένα τρισδιάστατο περιβάλλον, όπου η αυξημένη αίσθηση της παρουσίας, μέσω της εικονικής ενσωμάτωσης του avatar δύναται δημιουργήσει κιναισθητικές εμπειρίες και να βελτιώσει την ενσυναίσθηση. Το πλούσιο σε πολυμέσα κοινωνικό περιβάλλον λειτουργεί κινητροδοτικά έναντι των χρηστών. Στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων συμβάλει επίσης η δυνατότητα συμμετοχής τους σε κοινότητες και ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα.

Η παροχή δυνατοτήτων για παραγωγή περιεχομένου, καθώς και η δημιουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των αντικειμένων μέσα στον εικονικό κόσμο, βελτιώνει την εμπειρία μάθησης των εκπαιδευόμενων. Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού από την άλλη, χαρακτηρίζεται από μία αίσθηση ελευθερίας, καθώς δεν υπάρχουν χωροχρονικοί περιορισμοί. Η προϋπάρχουσα δομή ορισμένων περιοχών και η συμβουλευτική διάθεση των ιδιοκτητών γης διευκολύνει την ανάπτυξη του Virtual-based learning (Vasileiou & Paraskeva, 2010), επιτρέποντας τη δημιουργία δυναμικών, ευέλικτων και επεκτάσιμων δραστηριοτήτων. Μέσω της σύγχρονης ή της ασύγχρονης επικοινωνίας μπορούν να αναπτυχθούν ψυχαγωγικές δραστηριότητες, δίνοντας μία προστιθέμενη αξία στις διαδικασίες κατάρτισης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baker, S. C., Wentz, R. K., & Woods, M. M. (2009). Using virtual worlds in education: Second Life® as an educational tool. *Teaching of Psychology*, 36(1), 59-64.
- Blummer, B. A., & Kritskaya, O. (2009). Best practices for creating an online tutorial: A literature review. *Journal of Web Librarianship*, 3(3), 199-216.
- Brown, E., & Cairns, P. (2004). A grounded investigation of game immersion. In *CHI'04 extended abstracts on Human factors in computing systems* (pp. 1297-1300).
- Dickey, M. D. (2003). Teaching in 3D: Pedagogical affordances and constraints of 3D virtual worlds for synchronous distance learning. *Distance education*, 24(1), 105-121.

- Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1087-1100.
- Magnenat-Thalmann, N., Kim, H., Egges, A., & Garchery, S. (2005). Believability and interaction in virtual worlds. In *11th International Multimedia Modelling Conference* (pp. 2-9). IEEE.
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place: Café, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*. Paragon House
- Seamon, D. (2015). *A Geography of the Lifeworld (Routledge Revivals): Movement, Rest and Encounter*. Routledge.
- Steinkuehler, C. A., & Williams, D. (2006). Where everybody knows your (screen) name: Online games as “third places”. *Journal of computer-mediated communication*, 11(4), 885-909.
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of communication*, 42(4), 73-93.
- Taylor, T. L. (2002). Living digitally: Embodiment in virtual worlds. In *The social life of avatars* (pp. 40-62). Springer, London.
- Thalmann, D. (2007). Crowd simulation. *Wiley Encyclopedia of Computer Science and Engineering*.
- Vasileiou, V. N., & Paraskeva, F. (2010). Teaching role-playing instruction in Second Life: An exploratory study. *Journal of Information, Information Technology & Organizations*, 5.
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British journal of educational technology*, 40(3), 414-426.
- Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The instructional use of learning objects*, 2830(435), 1-35.

Διδακτικές προτάσεις για τα κεφάλαια 7-9 της Φιλοσοφίας Β' Τάξης Γενικού Λυκείου

Θεόδωρος Στάμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed. & M.Sc.

Περίληψη

Το μάθημα της Φιλοσοφίας Β' Λυκείου αποτελεί μία ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να εισάγει τον μαθητή στον χώρο αυτόν με ευχάριστο τρόπο. Το σχολικό βιβλίο μπορεί να μη δίνει μεγάλη βαρύτητα σε θεωρίες που κουράζουν τους μαθητές, ωστόσο στερείται διδακτικών πρακτικών που θα έδιναν την παραπάνω δυνατότητα στον εκπαιδευτικό. Φιλοδοξία αυτού του άρθρου είναι να προτείνει τέτοιου είδους δραστηριότητες που καλύπτουν τα κεφάλαια 7-9 του σχολικού βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός, μέσω των προτάσεων που θα έχει στη διάθεσή του, μπορεί να επιλέξει αυτές που εξυπηρετούν τους στόχους που έχει θέσει και να τις προσαρμόσει στους μαθητές του. Με μια αρκετά μεγάλη ποικιλία εργασιών δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να σκεφτεί, να προβληματιστεί και να εργαστεί για το μάθημα αυτό. Απώτερος στόχος είναι να αγαπήσει τη φιλοσοφία, ώστε να την αναζητήσει και σε μετέπειτα στάδια της ζωής του.

Λέξεις-Κλειδιά: φιλοσοφικός προβληματισμός, κειμενοκεντρική προσέγγιση

Educational suggestions about Philosophy chapters 7-9 of the second-grade-high-school

Theodoros Stamos, M.Ed. & M.Sc.

Abstract

Philosophy, as a second-grade-high-school subject, constitutes an opportunity for the teacher to introduce the students to this field in an appealing way. The school book might not be focusing on theories which tire out the students, yet it lacks teaching practices which would provide the educator with further possibilities. An aspiration of this article is to suggest such activities which cover chapters 7-9 of the book. The teacher, through these suggestions at their disposal, could choose the ones that cater to the goals they have set and adjust them to the students' needs. With a wide enough variety of projects, the learner is given the chance to think, reflect and work on this subject. The ultimate goal is for them to love philosophy in order to search for it in the later stages of their lives.

Key Words: philosophical reflection, text-centric approach.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Φιλοσοφίας αποτελεί συχνά για τους μαθητές ένα δυσνόητο και όχι ευχάριστο μάθημα. Τα θεωρητικά στοιχεία που παρατίθενται στο σχολικό βιβλίο και η

ελλιπής σύνδεσή τους με τη ζωή των μαθητών δημιουργεί το πλαίσιο, ώστε η πλειοψηφία αυτών να διάκειται αρνητικά απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται αρνητική εικόνα για τη φιλοσοφία γενικά, κάτι που μάλλον επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές στην ενασχόλησή τους στη μετέπειτα ζωή τους με το αντικείμενο αυτό. Ενώ θα ήταν μια πρώτης τάξεως ευκαιρία η Φιλοσοφία Β΄ Λυκείου να αποτελεί για τους μαθητές μια ευχάριστη γνωριμία με το μάθημα, συχνά συμβαίνει το αντίθετο (Στάμος, 2021a).

Αναφορικά με το έργο του εκπαιδευτικού αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι συχνές οι επιμορφώσεις για το μάθημα αυτό. Συνήθως δίνεται προτεραιότητα στην Ιστορία ή σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, τα οποία είναι ενσωματωμένα στο πρόγραμμα όλων των σχολικών τάξεων, με αποτέλεσμα να παραμελείται το μάθημα της Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου. Επιπλέον, εάν εξαιρεθούν οι οδηγίες που αποστέλλονται στην αρχή του σχολικού έτους σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος, δεν είναι συχνές οι δημοσιεύσεις για προτάσεις ή και σκέψεις αναφορικά με το μάθημα της Φιλοσοφίας. Επομένως, καλό είναι να εργαστεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να δημιουργήσει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία του μαθήματος, εάν επιθυμεί να επεκταθεί πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο.

Οι προβληματισμοί τέτοιου είδους ώθησαν τον γράφοντα στη συγγραφή του άρθρου αυτού. Στόχος του αποτελεί η δημιουργία διδακτικών προτάσεων, προκειμένου να βοηθηθεί ο συνάδελφος μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Βασική επιδίωξη είναι όλες οι προτάσεις που θα παρατεθούν να είναι εφαρμόσιμες. Απώτερος στόχος αποτελεί η πεποίθηση ότι είναι δυνατόν οι μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα αυτό, αρκεί να προσεγγιστεί με κατάλληλο τρόπο, που θα τους διεγείρει το ενδιαφέρον από την πλευρά τους. Επισημαίνεται ότι το συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί συνέχεια δύο άρθρων που αφορούν διδακτικές προτάσεις για το σχολικό βιβλίο της Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου, ενός για τα κεφάλαια 1-4 (Στάμος, 2021b) και ενός άλλου για τα κεφάλαια 5-6 (Στάμος, 2021c), ολοκληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο ολόκληρο το σχολικό βιβλίο.

Θεωρητική πλαίσιο

Στόχοι, Κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων

Βασικός στόχος όλων των διδακτικών προτάσεων που ακολουθούν είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή. Για τον λόγο αυτό οι ερωτήσεις διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο καθένας να έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τη γνώμη του και να την αναπτύξει. Καμία απάντηση δεν θεωρείται η ενδεικνυόμενη. Αντίθετα, επιδιώκεται να δοθεί η δυνατότητα στον μαθητή να σκεφτεί και να υποστηρίξει τη θέση του. Κατά συνέπεια δημιουργείται, φυσικά και αβίαστα, το πλαίσιο που θα συντελέσει, ώστε ο μαθητής να προβληματιστεί, να ερμηνεύσει και να κρίνει, μια διαδικασία που απέχει κατά πολύ από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η οποία συχνά συνθλίβει και περιχαράκωνει τη νεανική σκέψη. Έτσι, η φιλοσοφία μπορεί να δώσει την ευκαιρία

στους μαθητές να ασκήσουν την επιχειρηματολογική τους ικανότητα (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος», χ.χ.).

Πολλές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες στηρίζονται σε κείμενα. Τα περισσότερα από αυτά αποτελούν αποσπάσματα από σύγχρονα βιβλία. Βασικό κριτήριο για την επιλογή αυτών αποτέλεσε η δυνατότητα να δημιουργηθεί το πλαίσιο, ώστε να υπάρξει διάλογος μεταξύ των μαθητών. Αυτό κρίνεται απαραίτητο, καθώς σήμερα η διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν μπορεί να αποσκοπεί στην ευθεία μεταβίβαση γνώσεων ή αξιών (Βιρβιδάκης, Καρασμάνης & Τουρνά, 2020a). Αντίθετα, η διδασκαλία της φιλοσοφίας κρίνεται πιο αποδοτική, όταν στηρίζεται στην κριτική ικανότητα του μαθητή, ο οποίος καλείται να τοποθετηθεί σε προβλήματα, σε διλήμματα αλλά και σε αντίθετες απόψεις. Έτσι, τα κείμενα που δίνονται στους μαθητές έχουν κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τους καλούν να διαλεγούν με αυτά και να παρακολουθήσουν τον διάλογο μεταξύ των κειμένων (Βιρβιδάκης, Καρασμάνης & Τουρνά, 2020a).

Επιπλέον, η ίδια η φιλοσοφία, καθώς αποτελεί ζωντανή πρακτική, μπορεί και πρέπει να διδάσκεται με ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2020). Σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκεται η απομνημόνευση από τους μαθητές, διότι σε αυτή την περίπτωση χάνει το μάθημα τη μαγεία του. Κεντρική θέση σε όλες τις προτεινόμενες δραστηριότητες αποτελεί η αναζήτηση από την πλευρά των μαθητών. Τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο. Άλλωστε, ο καλύτερος τρόπος για να εισέλθει κανείς στον χώρο της φιλοσοφίας είναι να ασχοληθεί περισσότερο με προβλήματα και όχι με θεωρίες, ώστε να παρακινηθεί να σκέφτεται ελεύθερα για το καθετί, να συζητά και τα πιο αυτονόητα πράγματα (Βιρβιδάκης, Καρασμάνης & Τουρνά, 2020a).

Παράλληλα, μέσω των κειμένων που δίνονται αλλά και των εργασιών που ακολουθούν, μπορεί να κατανοήσει ο μαθητής τα διαχρονικά προβλήματα που αποτελούν αντικείμενο σκέψης για τον άνθρωπο αλλά και ζητήματα που έχουν σχέση με τη σύγχρονη εποχή. Για παράδειγμα ασχολείται με θέματα, όπως αυτά που έχουν σχέση με την κοινωνική ισότητα των ανθρώπων, με τη σχέση φιλοσοφίας και δημοκρατίας, με το νόημα της τέχνης και τη θέση της στη σύγχρονη εποχή, με τον πολιτισμό και τη σχέση του με την εκπαίδευση. Πρόκειται για ζητήματα με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στα οποία καλείται να τοποθετηθεί ο μαθητής. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να συνειδητοποιήσει ότι η φιλοσοφία είναι ταυτόχρονα γνώση, μέθοδος έρευνας και στάση ζωής (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος», χ.χ.).

Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω, δίνονται αρκετά κείμενα στους μαθητές. Η επιλογή αυτών των κειμένων έγινε με διάφορα κριτήρια. Κατ' αρχάς, έπρεπε να είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κατανοητά από τους μαθητές. Έπειτα, θα ήταν αναγκαία η χρήση παραδειγμάτων, με σκοπό να κεντρίσουν τη σκέψη των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό θα ήταν πιο εύκολο να προσπαθήσουν να σκεφτούν για τα ζητήματα που θέτουν αυτά τα κείμενα. Επιπλέον, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον εάν παρουσιαζόταν το ίδιο θέμα από διάφορες οπτικές. Έτσι, θα υπήρχε η δυνατότητα να

προσεγγιστεί ένα ζήτημα από διάφορες πλευρές, προκειμένου να προβληματιστεί ο μαθητής για την ορθότητα της σκέψης του.

Η επιλογή των κειμένων έγινε από διάφορες πηγές. Χρησιμοποιήθηκαν βιβλία φιλοσοφίας, δημοσιεύματα από τον Τύπο, καθώς και υλικό από έγκριτους διαδικτυακούς ιστότοπους. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το σχολικό εγχειρίδιο Φιλοσοφίας του μαθητή και του καθηγητή, οι οποίες θεωρήθηκαν ότι ταίριαζαν στο πνεύμα των δραστηριοτήτων που προτείνονται.

Για καθένα από τα κεφάλαια 7-9 του βιβλίου προτείνονται 4-7 δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από αυτές όποιες επιθυμεί ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Φυσικά μπορεί να προσαρμόσει τις δραστηριότητες που προτείνονται, ώστε να ανταποκριθούν στους στόχους που θέτει. Πολλές από αυτές δεν εξαντλούνται σε 1 ή 2 διδακτικές ώρες. Αντίθετα, ανάλογα με τη στόχευση του εκπαιδευτικού και το ενδιαφέρον των μαθητών του μπορεί να ασχοληθεί με αυτές αρκετές διδακτικές ώρες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι όλες σχεδόν οι ερωτήσεις και οι εργασίες που ακολουθούν μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας από ομάδες μαθητών. Έτσι, έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να στρέψει τους μαθητές σε ομαδικές εργασίες, οι οποίες συνήθως τους ελκύουν, καθώς με τον τρόπο αυτό αποφεύγουν, από τη μια, τον μονόλογο του εκπαιδευτικού, ενώ από την άλλη έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις εμπειρίες τους, να αξιολογήσουν τις απόψεις τους και να μεταφέρουν με δημιουργικό τρόπο ό,τι μαθαίνουν στο δικό τους περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της ομαδικής εργασίας, ώστε να νοηματοδοτήσουν οι μαθητές τις εμπειρίες τους σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003· Vygotsky, 1988).

Διδακτικές προτάσεις

Ενότητα 7, Ορίζοντας το Δίκαιο

1. Τι σημαίνει η λέξη «ουτοπία»; Ποια είναι η προέλευση της λέξης; Μπορείτε να εντοπίσετε στο διαδίκτυο μερικά παραδείγματα που δείχνουν τη χρήση της;
2. Ο Ερνστ Μπλοχ ορίζοντας τον άνθρωπο ως πλάσμα που τείνει προς το αδύνατο, απέδωσε στην ουτοπία ένα αποκλειστικά θετικό νόημα: η ουτοπία είναι κίνητρο για δράση. Ποια είναι η δική σας άποψη; Μπορείτε να μελετήσετε και την παρακάτω άποψη. Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα, για να συμφωνήσετε ή να διαφωνήσετε;

Ουτοπία

«Ο Ανατόλ Φρανς γράφει: «Δίχως τους ουτοπικούς των άλλων καιρών οι άνθρωποι θα εξακολουθούσαν να ζουν άθλιοι και γυμνοί σε σπήλαια. Ουτοπικοί χάραξαν τις

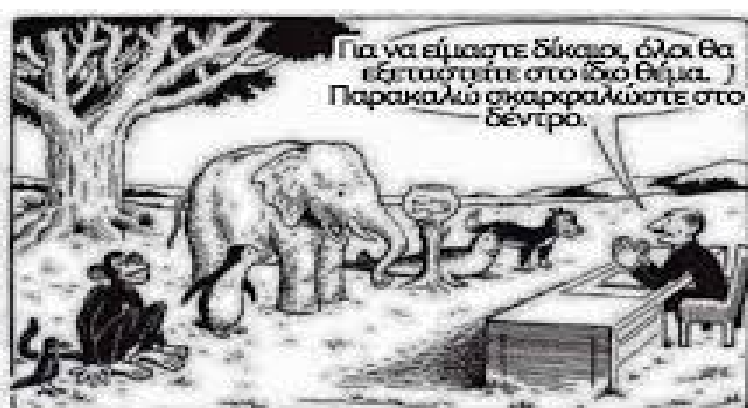
γραμμές της πρώτης πόλης ... Από γενναιόδωρα όνειρα έρχονται ευεργετικές πραγματικότητες. Η ουτοπία είναι η βασική αρχή κάθε προόδου και η απόπειρα για ένα καλύτερο μέλλον».

Βιρβιδάκης, Καρασμάνης & Τουρνά, Αρχές Φιλοσοφίας, Βιβλίο καθηγητή, Β' Τάξη, Γενικού Λυκείου, 2020α, σελ. 98

3. Τι εννοούμε όταν μιλάμε για κοινωνική ισότητα; Να συζητηθεί η άποψη του Louis Blanc: «Τι είναι η ισότητα; Είναι για όλους τους ανθρώπους η ίση ανάπτυξη των άνισων ικανοτήτων τους και η ίση ικανοποίηση των άνισων αναγκών τους. (...) Η ισότητα είναι λοιπόν μια αναγκαιότητα; Ασφαλώς και θα υπάρξει, όταν καθένας θα παράγει ανάλογα με τις δυνάμεις του και θα καταναλώνει ανάλογα με τις ανάγκες του».

Βιρβιδάκης, Καρασμάνης & Τουρνά, Αρχές Φιλοσοφίας, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου, 2020b, σελ. 187

Να λάβετε υπόψη σας και την Εικόνα 1.



Το εκπαιδευτικό μας σύστημα
Ολοι είναι διάνοιες. Αλλά αν κρίνεις ένα ψάρι από την ικανότητά του να σκαρφαλώσει ένα δέντρο, θα περάσει την υπόλοιπη ζωή του πιστεύοντας ότι είναι ηλίθιο.

- *Albert Einstein*

Από το διαδίκτυο

Εικόνα 1. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα

4. Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο, να εκφράσετε τις απόψεις σας για τα ζητήματα που τίγονται σε αυτό. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εκφράσετε τις αντιρρήσεις σας;

Η αρετή της Δημοκρατίας, του Φερνάντο Σαβατέρ

«Ανεκτικότητα σημαίνει να αποδέχεσαι ότι πρέπει να ζεις μαζί με πράγματα που τα αποστρέφσαι: τη θρησκεία του άλλου, για παράδειγμα, τον ερωτισμό του, τις συνήθειές του. Η ανεκτικότητα δεν είναι το να λέμε “ναι” σε όλα, αλλά είναι το να μπορούμε να εκφράζουμε αντίθετες γνώμες χωρίς εχθρότητα, χωρίς ποτέ να προσφεύγουμε στη βία, για να επιβάλλουμε τις ιδέες μας. Συγγέεται υπερβολικά η ανεκτικότητα με το “όλα είναι σεβαστά”. Είμαι ανεκτικός, γιατί δεν απαγορεύω σε κανέναν να είναι εθνικιστής. Αλλά έχω το δικαίωμα να λέω ότι οι εθνικιστικές ιδέες δεν είναι καλές για τη δημοκρατία.

Στον 18^ο αιώνα, στη διάρκεια των συζητήσεων που αναστάτωσαν το Κογκρέσο της Φιλαδέλφειας για το αν οι άθεοι θα μπορούσαν να ψηφίζουν στις αμερικανικές εκλογές - ο Λοκ τούς είχε αποκλείσει, επειδή τίποτε δεν εγγυόταν την αξία του όρκου τους - ο Τζέφερσον έκανε μια λογική δήλωση: “Αν ο γείτονάς μου δεν με χτυπάει, αν δεν κλέβει το πορτοφόλι μου, μπορεί να πιστεύει σε έναν ή δύο ή τρεις θεούς...”. Το όριο του απαράδεκτου είναι το να προκαλείς μια ζημιά, μια βλάβη σε κάποιον. Στις αρχές της Θείας Κωμωδίας του Δάντη, η Βεατρίκη λέει στον ποιητή: “Πρέπει να φοβόμαστε μόνον τα πράγματα / που θα μπορούσαν να προκαλέσουν κακό σε κάποιον. / Τα άλλα όχι, δεν είναι τρομερά”.

Η φιλοσοφία είναι, κατά τη γνώμη μου, στενά συνδεδεμένη με τη δημοκρατία. Η φιλοσοφία αντιπροσωπεύει στο διανοητικό πεδίο αυτό που είναι η δημοκρατία στο πολιτικό. Και οι δυο τους έχουν σκοπό την αυτονομία του ατόμου και - στην περίπτωση της φιλοσοφίας - την αυτονομία του ατόμου απέναντι στην παράδοση, τη θρησκεία, τις παραδεδεγμένες ιδέες. Για τους πολίτες η φιλοσοφία είναι η καλύτερη άμυνα ενάντια στους φανατισμούς».

Βιρβιδάκης, Καρασμάνης & Τουρνά, Αρχές Φιλοσοφίας, Βιβλίο καθηγητή, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου, 2020α, σελ. 102

5. Τι είναι το «Κοινωνικό Συμβόλαιο»; Ποια είναι η άποψη του Ρουσσό; Μελετήστε το παρακάτω κείμενο. Ποιες είναι οι δικές σας σκέψεις;

Γεννημένοι ελεύθεροι (Ζαν-Ζακ Ρουσσό, 1712-1778)

«“Ο άνθρωπος είναι γεννημένος ελεύθερος και παντού βρίσκεται αλυσοδεμένος” δήλωνε στην αρχή του βιβλίου του “Το κοινωνικό συμβόλαιο”. (...)

Σύμφωνα με τον Ρουσσό, οι άνθρωποι είναι εκ φύσεως καλοί. Αν ζούσαμε στο δάσος, δε θα προκαλούσαμε πολλά προβλήματα. Αλλά αν μας έπαιρνε κάποιος από τη φυσική κατάσταση και μας τοποθετούσε στις πόλεις, τα πράγματα θα άρχιζαν να επιδεινώνονται. Εμμονή μας θα γινόταν η κυριαρχία πάνω στους άλλους και η προσπάθεια να τους κάνουμε να μας προσέχουν. Αυτή η ανταγωνιστική προσέγγιση στη ζωή έχει τρομερές ψυχικές συνέπειες και η επιπόνηση του χρήματος τις χειροτερεύει ακόμη περισσότερο. Αποτέλεσμα της συμβίωσης σε πόλεις είναι ο φθόνος και η απληστία. Στην

άγρια φύση οι μεμονωμένοι “ευγενείς άγριοι” θα ήταν υγιείς, δυνατοί και προπάντων ελεύθεροι, αλλά ο πολιτισμός έμοιαζε να διαφθείρει τους ανθρώπους, όπως πίστευε ο Ρουσσό. Εντούτοις ήταν αισιόδοξος ότι θα βρισκόταν ένα καλύτερος τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας, που θα επέτρεπε στα άτομα να ευδοκιμούν και να ολοκληρώνονται, ενώ θα εναρμονιζόταν με την προσπάθεια όμως των ανθρώπων να εργάζονται για το κοινό καλό.

Το πρόβλημα που έθεσε στον εαυτό του στο *Κοινωνικό Συμβόλαιο* (1762) ήταν το πώς γίνεται να συμβιώνουν οι άνθρωποι με τρόπο που θα επέτρεπε στον καθέναν να είναι ελεύθερος, όπως ήταν εκτός κοινωνίας, αλλά και να εξακολουθεί να υπακούει στους νόμους του κράτους. Αυτό μοιάζει ανέφικτο. Και ίσως είναι. Αν το τίμημα να αποτελούμε μέλος μιας κοινωνίας είναι ένα είδος υποδούλωσης, τότε είναι εξαιρετικά υψηλό. Η ελευθερία και οι αυστηροί κανόνες που θέτει η κοινωνία δε συμβιβάζονται, αφού οι κανόνες μοιάζουν με αλυσίδες που εμποδίζουν κάποιες μορφές δράσης. Ωστόσο, ο Ρουσσό πίστευε πως υπήρχε λύση. Η λύση του βασιζόταν στην ιδέα της Γενικής Βούλησης.

Γενική Βούληση σημαίνει αυτό που είναι καλύτερο για όλη την κοινότητα, για όλο το κράτος. Όταν οι άνθρωποι ομαδοποιούνται για να προστατευτούν, φαίνεται πως πρέπει να εγκαταλείψουν πολλές επιθυμίες τους. Αυτό πίστευε τόσο ο Χομπς όσο και ο Λοκ. Είναι δύσκολο να καταλάβουμε πώς μπορούμε να παραμένουμε πραγματικά ελεύθεροι κι όμως να συμβιώνουμε με πολλούς ανθρώπους –πρέπει να υπάρχουν νόμοι που να ελέγχουν τον καθέναν καθώς και κάποιοι περιορισμοί στη συμπεριφορά. Όπως ο Ρουσσό πίστευε ότι ένα άτομο που ζει σε ένα κράτος μπορεί και να είναι ελεύθερο και να υπακούει στους νόμους του κράτους, και ότι, αντί να βρίσκονται σε σύγκρουση, οι ιδέες της ελευθερίας και της υπακοής μπορούν να συνδυαστούν.

Είναι εύκολο να παρεξηγήσει κανείς αυτό που εννοούσε ο Ρουσσό με την έννοια της Γενικής Βούλησης. Ας πάρουμε ένα σύγχρονο παράδειγμα. Αν ρωτήσετε τους περισσότερους ανθρώπους, θα προτιμούσαν να μην πληρώνουν υψηλούς φόρους. Αυτός είναι στην πράξη ένας συνηθισμένος τρόπος να εκλέγεται μια κυβέρνηση, απλώς υποσχεται ότι θα μειώσει τη φορολογία. Αν μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα στο να πληρώνουν είκοσι τοις εκατό από τα εισοδήματά τους ή πέντε τοις εκατό από τα εισοδήματά τους για φόρους, οι περισσότεροι θα προτιμούσαν το μικρότερο ποσοστό. Αλλά αυτό δεν είναι Γενική Βούληση. Αυτό που ο καθένας θα έλεγε ότι θα ήθελε, αν τον ρωτάγαμε, είναι αυτό που ο Ρουσσό ονόμαζε Βούληση Όλων. Απεναντίας, η Γενική Βούληση είναι αυτό που θα *όφειλαν να θέλουν*, που θα ήταν καλό για όλη την ανθρωπότητα, όχι μόνο για το κάθε άτομο εντός αυτής το οποίο σκέφτεται εγωιστικά. Για να επεξεργαστούμε τι είναι Γενική Βούληση, πρέπει να αγνοήσουμε την ιδιοτέλεια και να εστιάσουμε στο καλό όλης της κοινωνίας, το κοινό καλό. Αν αποδεχτούμε ότι πολλές υπηρεσίες, όπως η συντήρηση των δρόμων, πρέπει να πληρώνονται μέσω φορολογίας, τότε είναι καλό για όλη την κοινότητα να είναι οι φόροι αρκετά υψηλοί ώστε να το καθιστούν αυτό δυνατό. Αν παραείναι χαμηλοί, τότε όλη η κοινωνία θα δεινοπαθήσει.

Αυτό είναι λοιπόν η Γενική Βούληση: οι φόροι πρέπει να είναι αρκετά υψηλοί ώστε να παρέχεται ένα καλό επίπεδο υπηρεσιών.(...)

Τι γίνεται όμως αν αντιταχθείτε σε ό,τι είναι καλύτερο για την πόλη-κράτος σας; Εσείς, ως άτομο, μπορεί να μη θέλετε να συμμορφωθείτε με τη Γενική Βούληση. Ο Ρουσσό είχε μια απάντηση. Αλλά δεν είναι αυτή που οι περισσότεροι θα ήθελαν να ακούσουν. Σύμφωνα με την περίφημη, αλλά μάλλον ανησυχητική δήλωσή του, αν κάποιος δεν μπορούσε να καταλάβει ότι η υπακοή στον νόμο συμφέρει την κοινότητα, τότε αυτό το άτομο πρέπει να “εξαναγκαστεί να είναι ελεύθερο”. Εννοούσε ότι όποιος αντιτίθεται σε κάτι που συμφέρει όντως την κοινωνία του, ενώ θεωρεί ότι επιλέγει ελεύθερα, δεν είναι αυθεντικά ελεύθερος παρά μόνο αν συντάσσεται και συμμορφώνεται με τη Γενική Βούληση. Πώς γίνεται να εξαναγκάσετε κάποιον να είναι ελεύθερος; (...) Το να εξαναγκάζουμε κάποιον να κάνει κάτι αντιβαίνει ασφαλώς στο να τον αφήσουμε να επιλέγει ελεύθερα».

Warburton, Μικρή Ιστορία της Φιλοσοφίας, σελ. 134-137

Ενότητα 8, Θαυμάζοντας το ωραίο

1. Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο της Φιλοσοφίας οι βασικές αντιλήψεις για την τέχνη είναι οι εξής:

- i. Η τέχνη ως μίμηση ή αναπαράσταση της φύσης και της ζωής.
- ii. Η τέχνη ως αποκάλυψη μιας βαθύτερης πραγματικότητας.
- iii. Η τέχνη ως έκφραση συναισθημάτων.
- iv. Η τέχνη ως ελεύθερο παιχνίδι της φαντασίας.
- v. Η μοντέρνα τέχνη ως αναφορά της τέχνης στον ίδιο τον εαυτό.

Μπορείτε να εξηγήσετε με απλά λόγια καθεμιά από αυτές τις αντιλήψεις; Στη συνέχεια, να προσπαθήσετε να δημιουργήσετε μία παρουσίαση με χαρακτηριστικούς πίνακες που εντάσσονται στις παραπάνω απόψεις.

2. Τι είναι τέχνη; Στο ερώτημα αυτό μπορεί ο καθένας να δώσει τη δική του απάντηση. Διαβάστε τις απόψεις του Δ. Μυταρά, του P. Picasso και του E. Φίσερ. Θα μπορούσατε να καταγράψετε και τη δική σας άποψη σε ένα άρθρο για το θέμα αυτό;

- i. Δ. Μυταράς, «Τι είναι τέχνη;»
- ii. P. Picasso, «Σκέψεις για την τέχνη»
- iii. E. Φίσερ, «Η αναγκαιότητα της τέχνης»

3. Διαβάστε το κείμενο «Η τέχνη και οι καλλιτέχνες» του E. Gombrich και προσπαθήστε να απαντήσετε στις Ασκήσεις 1-3 που ακολουθούν του κειμένου.

4. Δημιουργήστε ομάδες των 3 ατόμων και επισκεφθείτε ένα μουσείο μέσω εικονικής περιήγησης. Μπορείτε να πλοηγηθείτε στη διεύθυνση [Google Arts & Culture](https://www.google.com/culturalinstitute/) ή σε κάποια άλλη. Πώς κρίνετε τον τρόπο αυτό της περιήγησής σας στο μουσείο;

Μπορείτε να αναφερθείτε στις δυνατότητες που προσφέρει, καθώς και σε ενδεχόμενα μειονεκτήματα.

5. Να μελετήσετε το απόσπασμα από τη συνέντευξη του Οδ. Ελύτη στον Γ. Πηλιχό (Έκφραση Έκθεση Β΄ Λυκείου, σ. 181) και να συζητήσετε αν συμφωνείτε με την άποψη του Σαρτρ υπέρ της στρατευμένης τέχνης ή με την άποψη που διατυπώνει ο Ελύτης στη συνέντευξη. Έπειτα να διατυπώσετε τη δική σας θέση σε ένα άρθρο, που θα δημοσιευθεί στην ηλεκτρονική σελίδα του σχολείου σας.

Πολυτροπική Γλώσσα

<http://politropi.greek-language.gr/keimeno/kallitexnika-provlimata/>

6. Διαβάστε την παρακάτω άποψη του Ρ. Μαγκρίτ που αναφέρεται στον σύγχρονο τρόπο ζωής. Πώς οι σκέψεις του αυτές πιστεύετε ότι επηρέασαν τον συγκεκριμένο καλλιτέχνη; Μπορείτε να δημιουργήσετε κάποια παρουσίαση με χαρακτηριστικά έργα του καλλιτέχνη; Το σχολικό βιβλίο της Φιλοσοφίας έχει δεκάδες δικά του έργα.

«Κυρίες, κύριοι, σύντροφοι, εκείνη η παλιά ερώτηση,

“ποιοι είμαστε;” Βρίσκει απογοητευτική απάντηση σε αυτόν εδώ τον κόσμο όπου αναγκαστικά ζούμε. Πράγματι, δεν είμαστε παρά οι υπήκοοι αυτού του κόσμου, του τάχα πολιτισμένου, όπου η ευφυΐα και η χαμέρπεια, ο ηρωισμός και η βλακεία, βολεύοντάς τα μια χαρά μεταξύ τους, βρίσκονται εναλλάξ στο προσκήνιο. Είμαστε οι υπήκοοι αυτού του ασυνάρτητου και παράλογου κόσμου, που κατασκευάζει όπλα για να εμποδίσει τον πόλεμο, όπου η επιστήμη χρησιμοποιείται για να καταστρέφει και να οικοδομεί, για να σκοτώνει και να παρατείνει τη ζωή των μελλοθανάτων, όπου η πιο παρανοϊκή δραστηριότητα έχει τα πιο αντίθετα αποτελέσματα: ζούμε σε έναν κόσμο όπου παντρεύονται για τα λεφτά, όπου χτίζουν παλάτια που σαπίζουν εγκαταλειμμένα στις ακτές. Αυτός ο κόσμος στέκεται ακόμη κακήν κακώς όρθιος, αλλά ήδη βλέπουμε να λάμπουν μες στη νύχτα τα σημάδια της επερχόμενης καταστροφής».

Κοσκινιώτη, Β., (2008) Ρενέ Μαγκρίτ, Το Βήμα,

<https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/rene-magkrit/>

7. Μελετήστε στο σχολικό βιβλίο της Φιλοσοφίας, σελ. 215 το Κείμενο 2 «*Τέχνη και μαζική κουλτούρα*» των Αντόρνο, Λόβενταλ, Μαρκούζε, Χορκχάιμερ, οι οποίοι ανήκουν στη λεγόμενη *Σχολή της Φρανκφούρτης*. Ποιες είναι οι βασικές τους θέσεις; Εάν έπρεπε να απαντήσετε αναφορικά με τον θετικό τρόπο που επέδρασε η τεχνολογία στην τέχνη, τι θα γράφατε; Κάντε μια προσπάθεια. Υποθέστε ότι στέλνετε μια επιστολή στους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης.

[*Σχολή της Φρανκφούρτης*: Σύμφωνα με τις απόψεις των υποστηρικτών της, τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα ο δυτικός «πολιτισμένος» κόσμος, ο κόσμος της

υλικής αφθονίας, χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση της μαζικής κουλτούρας. Η μαζική κουλτούρα, που συμβαδίζει με την εξάλειψη του λαϊκού πολιτισμού της υπαίθρου και των πόλεων και η οποία έβαλε στο περιθώριο τη γνήσια, αυθεντική τέχνη, κατασκευάστηκε για να γεμίσει τον ελεύθερο χρόνο του σύγχρονου ανθρώπου. Ποιο ρόλο παίζει η μαζική κουλτούρα στη σημερινή κοινωνική οργάνωση και με ποιο τρόπο επιδρά στα άτομα-δέκτες; Ποια η διαφορά της από την αυθεντική τέχνη; Σ' αυτά και σε άλλα ερωτήματα προσπαθεί να απαντήσει η Σχολή της Φραγκφούρτης, η οποία άνοιξε με την εμφάνισή της μια νέα περίοδο στη ριζοσπαστική σκέψη και στην κοινωνική κριτική του καιρού μας (Αρχές Φιλοσοφίας, Βιβλίο καθηγητή, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου, 2020a, σελ. 120)].

Ενότητα 9, Μιλώντας για τον Πολιτισμό

1. Να συζητήσετε τον ορισμό που δίνει ο Boal στην έννοια του πολιτισμού, μελετώντας το κείμενο του παρακάτω συνδέσμου. Να αναζητήσετε σε λεξικά και άλλους ορισμούς για τον πολιτισμό, να τους συγκρίνετε μεταξύ τους καθώς και με τον ορισμό του Boal.

Πολυτροπική Γλώσσα

<http://politropi.greek-language.gr/keimeno/politismos-ekpaidefsi/>

2. Λαμβάνοντας υπόψη το κείμενο «Ο πολιτισμός και η εκπαίδευση» του Α. Boal που θα βρείτε στον παρακάτω σύνδεσμο, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα:
 - i. Ποιες είναι οι συνέπειες για τον καλλιτέχνη, όταν ο πολιτισμός βυθιστεί στον ναρκισσισμό;
 - ii. Σε τι διαφέρει ο παραγωγός από τον καλλιτέχνη;
 - iii. Ποια είναι η σχέση του καλλιτέχνη με την αγορά;

Πολυτροπική Γλώσσα

<http://politropi.greek-language.gr/keimeno/politismos-ekpaidefsi/>

3. Τι περιλαμβάνει η λέξη «πολιτισμός»; Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο υπάρχουν τρεις διαφορετικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις σχετικά με την έννοια του πολιτισμού:
 - i. *Φιλοσοφική αντίληψη*: υπάρχει κάποιο ιδεατό πρότυπο (οικουμενικές αξίες) και ο πολιτισμός είναι η τάση να προσεγγίσουμε αυτό το ιδεώδες (Πλάτων, ουτοπιστές φιλόσοφοι).
 - ii. *Περιγραφική αντίληψη*: αφορά τις υψηλότερες στιγμές της ανθρώπινης νόησης και δραστηριότητας, οι οποίες αξιολογούνται συγκριτικά μεταξύ τους.
 - iii. *Κοινωνική-ανθρωπολογική αντίληψη*: είναι κάτι πολύ ευρύτερο και αφορά έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής, θεσμούς, καθημερινή συμπεριφορά όχι

μόνο τα γράμματα και τις τέχνες. Τα τελευταία εξετάζονται εξίσου με άλλες δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής (ήθη, έθιμα, καθημερινές συνήθειες κ.λπ.).

Πώς θα αξιολογούσατε καθεμία από τις παραπάνω αντιλήψεις; Τι σημαίνει για σας η λέξη «πολιτισμός»; Μπορείτε να διαβάσετε και το Κείμενο 3 του σχολικού βιβλίου σελ. 226.

4. Οι γελοιογραφίες που θα βρείτε εδώ προέρχονται από τον διαδικτυακό ιστότοπο Πολυτροπική Γλώσσα με θέμα «*Εμείς και το Φυσικό Περιβάλλον: Φόβοι και προσδοκίες*». Αφού τις μελετήσετε, προσπαθήστε να απαντήσετε σε δραστηριότητες που ακολουθούν των γελοιογραφιών.
5. Νομίζετε ότι η γνώση της ιστορίας μάς βοηθά να αποφεύγουμε τα λάθη του παρελθόντος ή μήπως δεν μας βοηθά καθόλου, αλλά συνεχίζουμε να κάνουμε τα ίδια λάθη; Προβληματίζεστε στα παραπάνω ερωτήματα.

Βιρβιδάκης, Καρασμάνης & Τουρνά, Αρχές Φιλοσοφίας, Β΄ Τάξη Γενικού Λυκείου, 2020b, σελ. 232

Επίλογος

Η παράθεση όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων δείχνει ότι είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Φιλοσοφίας. Η παρακίνησή τους και η διάθεση να προβληματιστούν αποτελούν εχέγγυα για τη διαμόρφωση θετικής στάσης αναφορικά με το συγκεκριμένο μάθημα. Το επόμενο βήμα -και το πιο ουσιαστικό- αποτελεί η διάθεση του ατόμου να σκέφτεται, να επεξεργάζεται τις ποικίλες καταστάσεις της ζωής και να μη θεωρεί τίποτε ως δεδομένο. Εάν επιτευχθούν κάποια από τα παραπάνω, η προσφορά του διδακτικού αυτού αντικειμένου θα είναι πολύ μεγάλη. Γι' αυτό το λόγο αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της Φιλοσοφίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κινούνται και όλες οι παραπάνω διδακτικές προτάσεις.

Βιβλιογραφία

- Virvidakis, S., Karasmanis, V., & Tourna, Ch. (2020a). *Arches Filosofias, Vivlio kathigiti, B' Taxi Genikou Lykeiou*. Athina: Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos». Retrieved 22/03/2021, from http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5168/22-0155-01_Arches-Filosofias.
- Virvidakis, S., Karasmanis, V., & Tourna, Ch. (2020b). *Arches Filosofias, B' Taxi Genikou Lykeiou*. Athina: Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos». Retrieved 22/03/2021, from http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2664/Arches-Filosofias_B-Lykeiou_html.

- Boal, A. (ch.ch.) Politismos kai ekpaidefsi, *Polytropiki Glossa*. Retrieved 01/04/2021, from <http://politropi.greek-language.gr/keimeno/politismos-ekpaidefsi/>.
- Elytis, O. (ch.ch.) Ta synchrona poiitika kai kallitechnika provlimata, *Polytropiki Glossa*. Retrieved 01/04/2021, from <http://politropi.greek-language.gr/keimeno/kallitexnika-provlimata/>.
- Gombrich, E. (ch.ch.). I techni kai oi kallitechnes, *Polytropiki Glossa*. Retrieved 01/04/2021, from <http://politropi.greek-language.gr/keimeno/techni-kallitexnes/>.
- Google Arts & Culture (ch.ch.). *Collections*. Retrieved 01/04/2021, from <https://artsandculture.google.com/partner>.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis (2020). *Odigies gia ti didaskalia ton mathimaton tis Ellinikis Glossas, tis Istorias, ton Latinikon kai tis Filosofias Imerisiou kai Esperinou Genikou Lykeiou gia to scholiko etos 2020-2021*. Retrieved 22/03/2021, from <http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/geniko-lykeio>.
- Institouto Technologias Ypologiston & Ekdoseon «Diofantos» (ch.ch.). *Perigrafi kai stochoi Filosofias B' Genikou Lykeiou*. Retrieved 05/04/2021, from <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/2045>.
- Koskinioti, V. (2008). Rene Magkrit, *To Vima*, 24 Noemvriou. Retrieved 05/04/2021, from <https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/rene-magkrit/>.
- Mytaras, D. (2007). Ti einai techni; *Elculture.gr*. Retrieved 01/04/2021, from <https://www.elculture.gr/blog/article/>.
- Picasso, P. (ch.ch.). Skepseis gia tin techni, *Polytropiki Glossa*. Retrieved 01/04/2021, from <http://politropi.greek-language.gr/keimeno/skepseis-gia-techni/>.
- Stamos, Th. (2021a). «Pratto. Pratto omos ... ithika;» Didaktiki protasi gia to Kefalaio 6 «Axiologontas tin praxi», tis Filosofias B' Lykeiou. *i-Teacher*, 26, 385-395. Retrieved 20/04/2021, from http://i-teacher.net/files/26o_teyxos_i_teacher_01_2021.pdf.
- Stamos, Th. (2021b). Didaktikes protaseis gia ta kefalaia 1-4 tis Filosofias B' Taxis Genikou Lykeiou. *i-Teacher*, 27, 305-316. Retrieved 20/04/2021, from http://i-teacher.net/files/27o_teyxos_i_teacher_03_2021.pdf.
- Stamos, Th. (2021c). Didaktikes protaseis gia ta kefalaia 5-6 tis Filosofias B' Taxis Genikou Lykeiou. *i-Teacher*, 28, 313-325. Retrieved 20/04/2021, from http://i-teacher.net/files/28o_teyxos_i_teacher_05_2021.pdf.

Stamos, Th. (ch.ch.). *Geloigrafies me thema "Emeis kai to Fysiko Perivallon: Fovoi kai prosdokies"*. Diadiktyakos istotopos. Retrieved 20/04/2021, from http://users.sch.gr/theostamos/politropiki_perivallon.pdf.

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton-Paidagogiko Institouto (2003). Geniko Meros. *Sto Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon (D.E.P.P.S.) kai Analytika Programmata Spoudon (A.P.S.) Ypochreotikis Ekpaidefsis* (sel. 3733-3744). FEK 303V/13-3-2003. Retrieved 20/04/2021, from <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Vygotsky, L. (1988). *Skepsi kai Glossa*. Athina: Gnosi.

Warburton, N. (2017). *Mikri Istoria tis Filosofias*. Athina: Pataki.

Fiser, E. (ch.ch.). I anagkaiotita tis technis, *Polytropiki Glossa*. Retrieved 01/04/2021, from <http://politropi.greek-language.gr/keimeno/anagaitotita-texnis/>.

Διδακτικό σενάριο εξ αποστάσεως: Ο κύκλος του νερού

Ιορδανίδου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Νοβατσίδου Λουίζα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει σκοπό την κατανόηση του φαινομένου του κύκλου του νερού, που λειτουργεί εδώ και δισεκατομμύρια χρόνια. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες, ώστε η χρήση των Νέων Τεχνολογιών να κάνει την όλη διαδικασία ελκυστική και χρήσιμη στους μαθητές του. Οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες γνωρίζουν και κατανοούν τον κύκλο του νερού. Θα διδαχθεί με την αξιοποίηση της πλατφόρμας “Webex”, της εικονικής τάξης “η-τάξης”, του λογισμικού γενικής χρήσης, παρουσίασης για συσκέψεις (Ms PowerPoint), του ψηφιακού εργαλείου / εργαλείου για δημιουργία διαδραστικής εικόνας (Thinglink), του ψηφιακού μέσου κοινοποίησης, αναπαραγωγής και διαμοιρασμού βίντεο (VideoLink), του ψηφιακού εργαλείου / πλατφόρμας σχεδιασμού ψηφιακών ασκήσεων-δραστηριοτήτων (LearningApps), του λογισμικού γενικής χρήσης (Google forms) και του ψηφιακού εργαλείου / πλατφόρμας σχεδιασμού ψηφιακών ασκήσεων - δραστηριοτήτων (Wordwall). Οι Τ.Π.Ε. θα χρησιμοποιηθούν τόσο ως εποπτικό μέσο, όσο και ως γνωστικό εργαλείο με τους μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τους ψηφιακούς πόρους που θα χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: κύκλος νερού, ψηφιακά εργαλεία, Τ.Π.Ε.

Iordanidou Anastasia, M.Ed. Novatsidou Louiza, M.Ed.

Abstract

This scenario is aimed at understanding the water cycle phenomenon, which has been operating for billions of years. The teacher chooses appropriate teaching activities so that the use of new technologies makes the whole process attractive and helpful to his students. Students through activities know and understand the water cycle. It will be taught by utilizing the "Webex" platform, the virtual class "e-class", the General Usage, Presentation Software (MS PowerPoint), the Digital Tool / Tool to Create Interactive Image (ThingLink), the Digital Notification Medium (VideoLink), Digital Tool (LearningApps), general purpose software (Google forms) and Digital Tool / Digital Exercise - Activity Design Tool (WordWall). ICT will be used both as a supervisory medium and as a cognitive tool. Students are familiar with the digital resources to be used by the teacher.

KeyWords: Water circle, digital tools, I.C.T.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Θεωρητική προσέγγιση

Με το μάθημα “Μελέτη Περιβάλλοντος” στο Δημοτικό σχολείο επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων, αξιών και στάσεων από τον μαθητή, που θα του επιτρέψει να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και να προβλέπει τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις τόσο του φυσικού, όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, καθώς και να ανακαλύπτει σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο και στο περιβάλλον. Για τον προσδιορισμό του σκοπού διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη η νοητική ανάπτυξη των μαθητών, το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτουν, το κοινωνικό επίπεδο και περιβάλλον από το οποίο προέρχονται και ο διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός για τη διδασκαλία του μαθήματος. Ακόμα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (Κολιάδης, 1997).

Το σενάριο βασίζεται στον εποικοδομισμό και στον συμπεριφορισμό (μικτό μοντέλο). Βασική αρχή του συμπεριφορισμού είναι ότι αποδεχόμαστε την “αντικειμενική” φύση των πραγμάτων και, ιδιαίτερα, της μάθησης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, ο άνθρωπος είναι ένα άγραφο χαρτί και προσλαμβάνει τη γνώση μέσω της εμπειρίας και των αισθήσεών του (Cole & Cole, 2002). Οι μαθητές ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό μάθησης, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά (εξατομικευμένη διδασκαλία) και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή δρουν, εκτελούν δραστηριότητες, παίρνουν πρωτοβουλίες - αποφάσεις και σκέφτονται γι’ αυτά που κάνουν. Έτσι, με την ενεργό μάθηση, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα, διατηρούν τη γνώση περισσότερο χρόνο και απολαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως διευκολυντής της μάθησης, μην παρέχοντας έτοιμες γνώσεις στους μαθητές, αλλά δημιουργώντας προβληματικές καταστάσεις που ωθούν στην ανακάλυψη της νέας γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Η διδασκαλία του μαθήματος θα πραγματοποιηθεί εξ αποστάσεως και ασύγχρονα. Ως μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται η παραδοσιακή - δασκαλοκεντρική κατά την προετοιμασία και ενημέρωση της τάξης και η κατευθυνόμενη διερεύνηση για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Προτείνεται δηλαδή, η εφαρμογή ενός μικτού κατευθυνόμενου ερευνητικού / ανακαλυπτικού μοντέλου διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός ωθεί ουσιαστικά τους μαθητές στο να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν νέα δεδομένα (Δερβίσης, 1999). Επιπλέον, χρησιμοποιούνται συστήματα καθοδήγησης και διδασκαλίας, όπου, μέσω λογισμικών εξάσκησης και πρακτικής, οι μαθητές πραγματοποιούν δραστηριότητες στις οποίες έχει προκαθοριστεί η μοναδική “σωστή” απάντηση από τον εκπαιδευτικό. Η μορφή διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική, βασικό συστατικό της οποίας αποτελεί η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών (Νημά & Καψάλης, 2002).

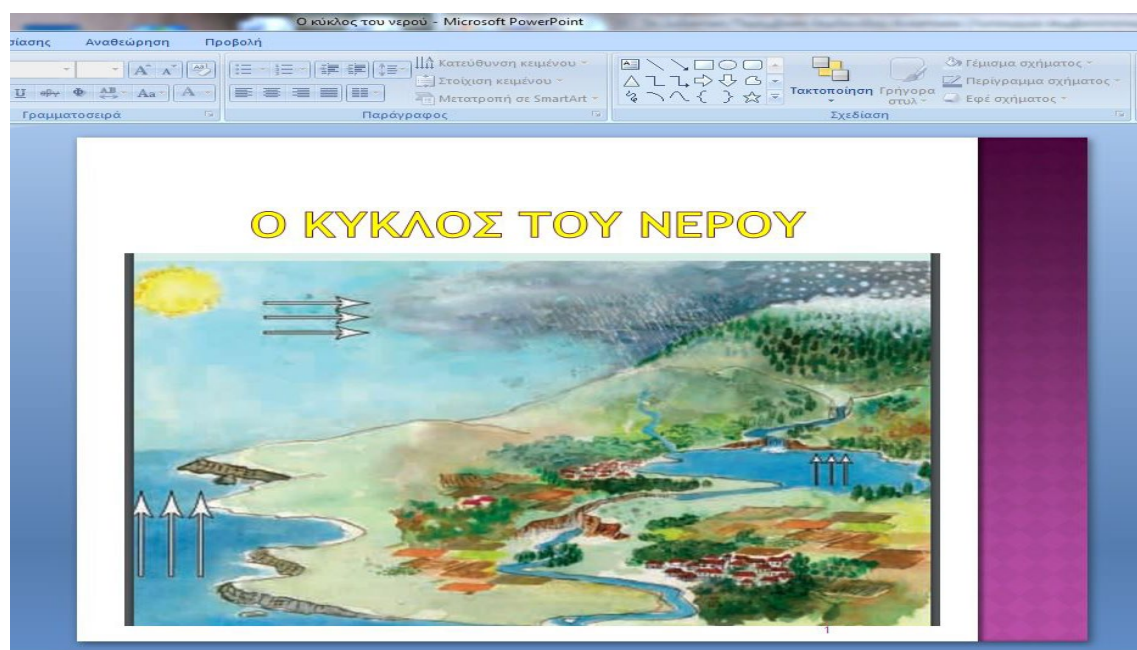
Με την αξιοποίηση των λογισμικών μέσω των Τ.Π.Ε., αποφεύγεται η μονοτονία της παραδοσιακής διδασκαλίας, αφού η διαφορετική οργάνωση και μέθοδος μπορούν να εξυπηρετήσουν κάθε φορά τους επιδιωκόμενους στόχους, μέσα σε ένα ευχάριστο και

δημιουργικό περιβάλλον (E.A.I.T.Y., 2019). Ο υπολογιστής, στη συμπεριφοριστική προσέγγιση, χρησιμοποιείται απλώς ως ένα τεχνικό εργαλείο και οι γνώσεις παρέχονται στους μαθητές γραμμικά και σειριακά. Οι μαθητές θα μπορέσουν να ακολουθήσουν τον δικό τους ρυθμό μάθησης (αυτόνομος ρυθμός μάθησης), να αφομοιώσουν τη διδασκτέα ύλη και να υπάρξει ανατροφοδότηση (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Περιγραφή δραστηριοτήτων σεναρίου

Δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας

Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει στην εικονική τάξη της webex μία εικόνα από τον κύκλο του νερού, με σκοπό να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να αρχίσουν να προβληματίζονται. Στη συνέχεια, στα πλαίσια της ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας των μαθητών, προκαλεί συζήτηση στην εικονική τάξη της webex (αφόρμηση), με διάφορες ερωτήσεις (Τι βλέπετε στην εικόνα; / Τι παθαίνει το νερό της θάλασσας, των ποταμών και των λιμνών όταν ζεσταίνεται; / Πού πηγαίνουν οι σταγόνες όταν μαζεύονται στα σύννεφα;).



Εικόνα 1: Αφόρμηση

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους στόχους της νέας ενότητας. Η εικονική τάξη Webex δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμοιράσει την οθόνη του και να προβάλει υλικό στους μαθητές του από οποιοδήποτε πρόγραμμα του υπολογιστή. Το λογισμικό παρουσίασης PowerPoint επιτρέπει την προετοιμασία και την παρουσίαση εγγράφων, γνωστών ως «προβολές παρουσίασης», τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενα, εικόνες, βίντεο και ήχο.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου

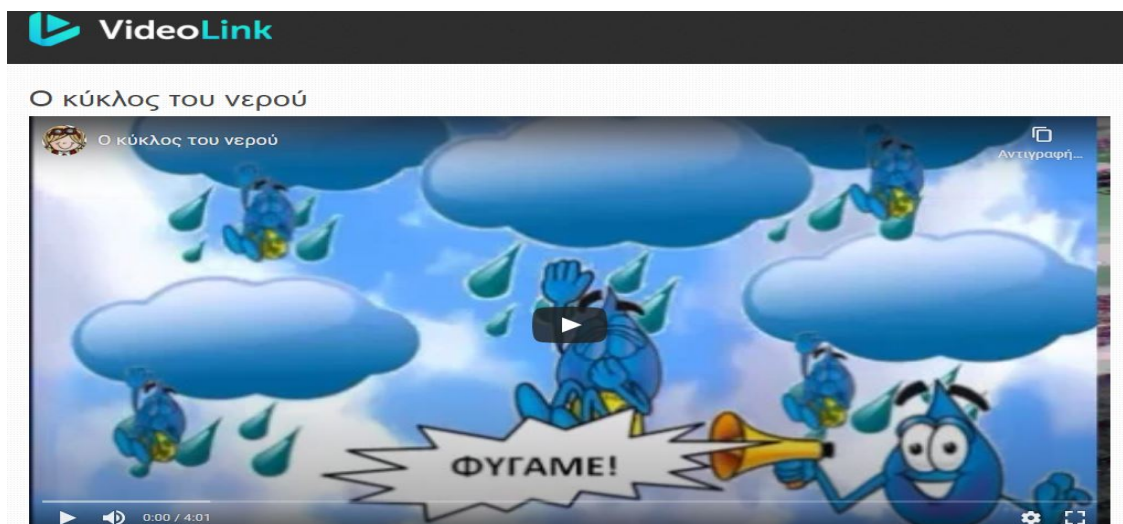
Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει στην η-τάξη, στην Ενότητα “Συνδέσεις Διαδικτύου”, τον σύνδεσμο που έχει δημιουργήσει στο Thinglink (<https://www.thinglink.com/scene/1320760819226509313?fbclid=IwAR3CHxCo3JmjRj8VQn7vwhgShvLVtXkQRpPzTfHpXB093pREMXw0G7N3vps>). Το ψηφιακό εργαλείο Thinglink προσφέρει δυναμικές και διαδραστικές εμπειρίες μάθησης, αξιοποιώντας πλήρως τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας και μπλέκει τον μαθητή σε ψηφιακό περιβάλλον. Μαζί με τον σύνδεσμο γράφει οδηγίες για το τι θα δουν και θα κάνουν οι μαθητές στη διαδραστική εικόνα που απεικονίζει τον υδρολογικό κύκλο. Για τη δραστηριότητα διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου, ο κάθε μαθητής ανοίγει ατομικά και ασύγχρονα τον σύνδεσμο από το σπίτι του. Στη διαδραστική εικόνα ο εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει 5 μικρά εικονίδια, στα οποία μπορούν να “πατήσουν” οι μαθητές και αφορούν σε 2 βίντεο, ένα τραγούδι, μια άσκηση αντιστοίχισης και ένα παιχνίδι με τίτλο: «Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος».

Υ ΝΕΡΟΥ by ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ

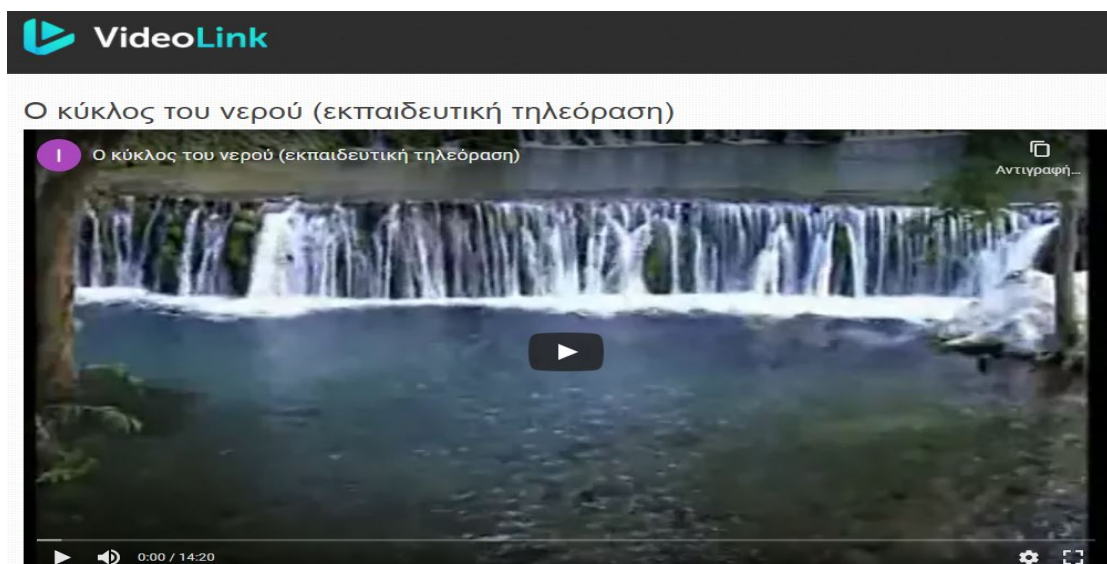


Εικόνα 2: Διαδραστική εικόνα

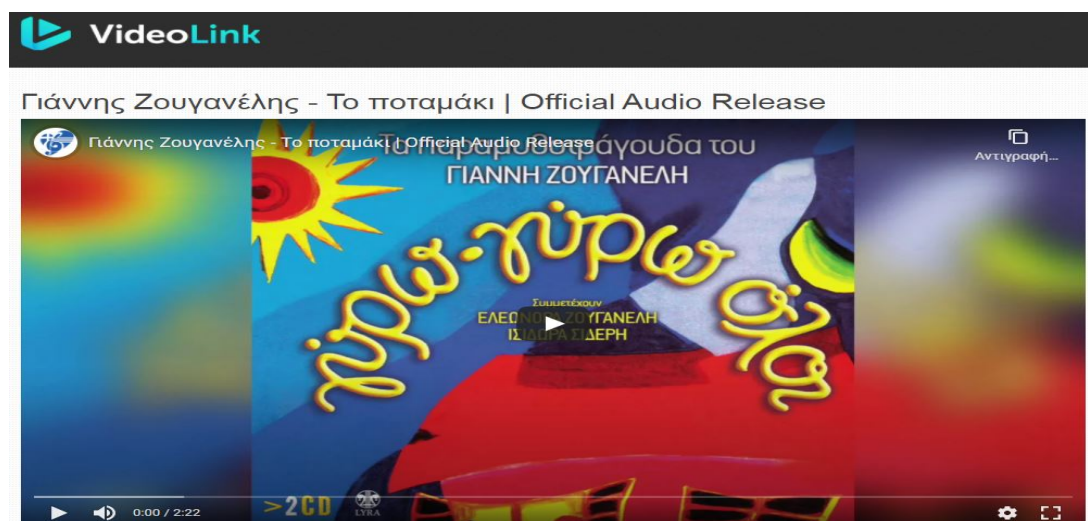
Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές, μέσω οδηγιών στην η-τάξη (γραμμένοι κάτω από τον σύνδεσμο), να ακούσουν και να δουν πρώτα την ιστορία του Νούλη, του σταγονούλη, από το VideoLink (<https://video.link/w/ZIZ2c>), μετά το βίντεο για τον κύκλο του νερού από την εκπαιδευτική τηλεόραση, μέσω του VideoLink (<https://video.link/w/oJZ2c>), και έπειτα, να ακούσουν το τραγούδι “Το ποταμάκι” από το VideoLink (<https://video.link/w/1JZ2c>). Το ψηφιακό μέσο VideoLink, επιτρέπει την κοινοποίηση, την αναπαραγωγή και τον διαμοιρασμό βίντεο, σε ένα ασφαλές περιβάλλον, καθώς δεν υπάρχουν σχόλια που συνοδεύουν τα βίντεο ή διαφημίσεις.



Εικόνα 3: Νούλης, ο σταγονούλης

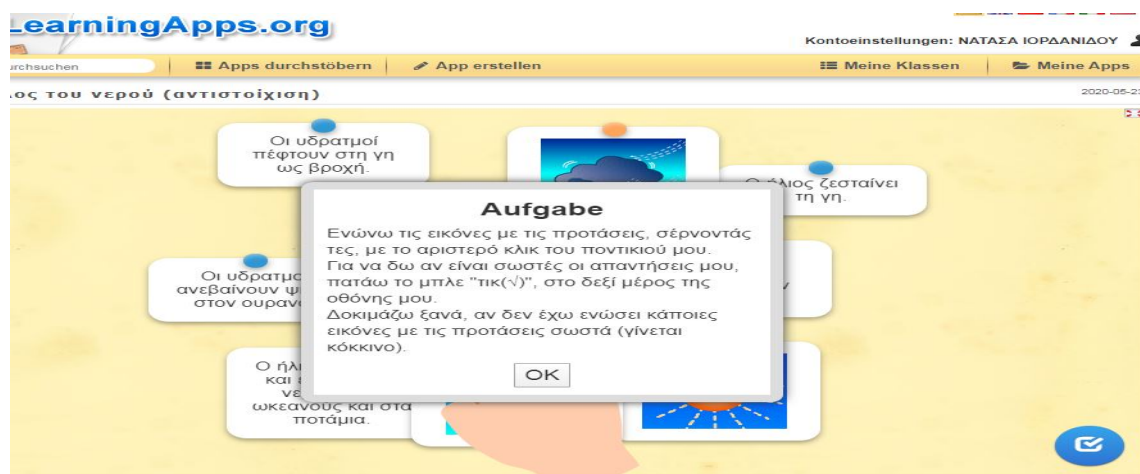


Εικόνα 4: Ο κύκλος του νερού



Εικόνα 5: Το ποταμάκι

Επιπροσθέτως, οι μαθητές καλούνται να πατήσουν πάνω στο μικρό εικονίδιο που δείχνει την άσκηση, για να πραγματοποιήσουν αντιστοίχιση, ώστε να κατανοήσουν τον κύκλο του νερού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, κάνουν αριστερό κλικ πάνω στο εικονίδιο της αντιστοίχισης και ανοίγει η πλατφόρμα σχεδιασμού ψηφιακών ασκήσεων - δραστηριοτήτων (LearningApps) (<https://learningapps.org/display?v=pg02ybm4c20>). Το ψηφιακό εργαλείο LearningApps προσφέρει δυναμικές και διαδραστικές εμπειρίες μάθησης, αξιοποιώντας πλήρως, τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας και μπλέκει τον μαθητή σε ψηφιακό περιβάλλον. Με τις οδηγίες που τους δίνονται, ενώνουν τις εικόνες με τις προτάσεις, “σέρνοντάς” τες, με το αριστερό κλικ του ποντικιού τους. Για να αξιολογήσει ο κάθε μαθητής τις απαντήσεις του, πατάει το μπλε “τικ(✓)”, στο δεξί μέρος της οθόνης του και δοκιμάζει ξανά σε περίπτωση λάθους.



Εικόνα 6: Αντιστοίχιση

Τέλος, οι μαθητές καλούνται να πατήσουν πάνω στο μικρό εικονίδιο που δείχνει το παιχνίδι, για να παίξουν “Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος”, ώστε να γνωρίσουν το ταξίδι μιας σταγόνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, κάνουν αριστερό κλικ πάνω στο εικονίδιο του παιχνιδιού και ανοίγει η πλατφόρμα σχεδιασμού ψηφιακών ασκήσεων - δραστηριοτήτων (LearningApps) (<https://learningapps.org/display?v=px99q6wg520>). Εκεί, με τις οδηγίες που τους δίνονται, διαλέγουν τη σωστή απάντηση, κάνοντας αριστερό κλικ με το ποντίκι τους σε μία από τις δύο πιθανές απαντήσεις. Όταν η απάντησή τους είναι σωστή (έχει προκαθοριστεί από τον εκπαιδευτικό), γίνεται πράσινο και όταν η απάντησή τους είναι λάθος, γίνεται κόκκινο και έχουν την ευκαιρία να προσπαθήσουν ξανά από την αρχή. Η πλατφόρμα η-τάξη υποστηρίζει τις υπηρεσίες της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.



Εικόνα 7: Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος

Δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει στην η-τάξη, στην Ενότητα “Συνδέσεις Διαδικτύου”, τον σύνδεσμο που έχει δημιουργήσει στο Google forms (<https://docs.google.com/forms/d/1wklaHn491tNrB3XU79Dqzsu7qUYqQooxdprveInuhYMo/edit>). Για τη δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου, ο κάθε μαθητής ανοίγει ατομικά και ασύγχρονα τον σύνδεσμο από το σπίτι του. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν αριστερό κλικ πάνω στον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου και να το συμπληρώσουν, γράφοντας τη σωστή απάντηση (πληκτρολογώντας λέξεις) ολοκληρώνοντας τις προτάσεις που τους δίνονται. Όταν απαντήσουν σε όλες τις προτάσεις, κάνουν αριστερό κλικ στο πράσινο κουμπί της υποβολής. Οι φόρμες Google επιτρέπουν τη δημιουργία φορμών στις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει πλήρη πρόσβαση για τον έλεγχο των απαντήσεων.

Ο κύκλος του νερού

Γράφω τη σωστή απάντηση, συμπληρώνοντας την πρόταση.
Δεν ξεχνάω στο τέλος να πατήσω -> Υποβολή.

* Απαιτείται

Όνομα *

Η απάντησή σας

1) Το μεγαλύτερο μέρος της γης καλύπτεται από *

Η απάντησή σας

2) Το περισσότερο νερό βρίσκεται στη *

Η απάντησή σας

3) Το νερό της θάλασσας, των ποταμών και των λιμνών ζεσταίνεται από τον *

Η απάντησή σας

4) Το νερό, όταν ζεσταίνεται, γίνεται *

Η απάντησή σας

5) Οι υδρατμοί ανεβαίνουν ψηλά στον *

Η απάντησή σας

6) Οι υδρατμοί ψηλά σχηματίζουν *

Η απάντησή σας

7) Μετά οι υδρατμοί κρυώνουν και ξαναγίνονται *

Η απάντησή σας

8) Πέφτουν στη γη σαν ή *

Η απάντησή σας

9) Ξαναγυρνούν στη θάλασσα, στα και στις λίμνες, δηλαδή από όπου ξεκίνησαν. *

Η απάντησή σας

10) Το ταξίδι αυτό του νερού συνεχίζεται ξανά και ξανά και λέγεται *

Η απάντησή σας

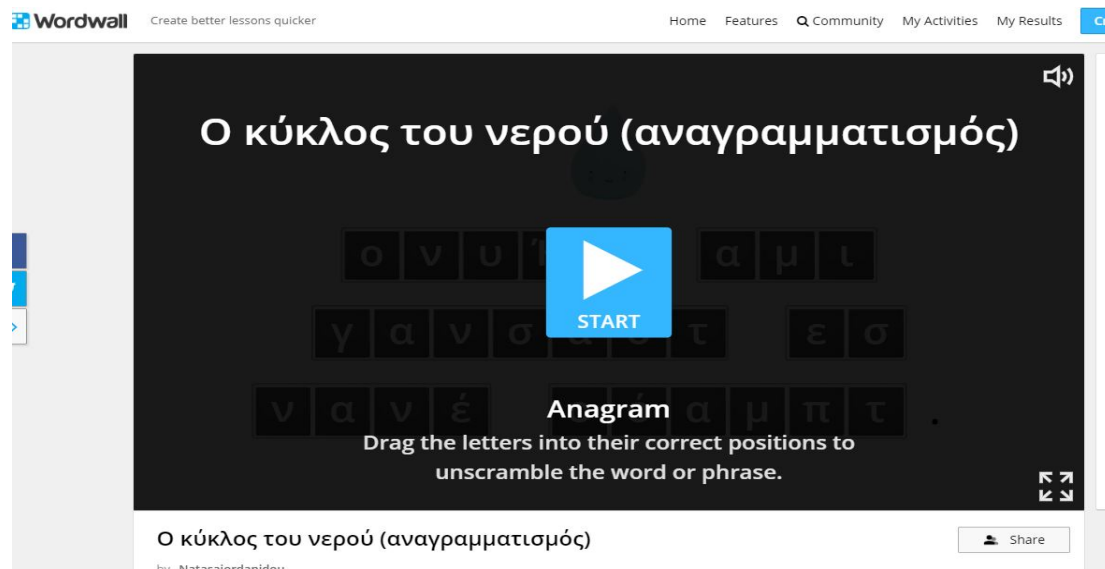
Υποβολή

Εικόνα 8: Συμπλήρωση κενών

Δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει στην η-τάξη, στην Ενότητα “Συνδέσεις Διαδικτύου”, τον σύνδεσμο που έχει δημιουργήσει στην πλατφόρμα σχεδιασμού ψηφιακών ασκήσεων - δραστηριοτήτων (Wordwall) (<https://wordwall.net/play/2522/601/399>). Για τη δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου, ο κάθε μαθητής ανοίγει ατομικά και ασύγχρονα την άσκηση με το ποίημα του αναγραμματισμού. Οι μαθητές καλούνται να σύρουν τα γράμματα με το αριστερό κλικ του ποντικιού και να φτιάξουν ένα ποίημα για τον κύκλο του νερού, βοηθούμενοι από τις μικρές εικόνες που έχει τοποθετήσει ο εκπαιδευτικός πάνω από κάθε στίχο του ποιήματος. Το ψηφιακό εργαλείο Wordwall προσφέρει δυναμικές και διαδραστικές εμπειρίες μάθησης, αξιοποιώντας πλήρως, τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας και μπλέκει τον μαθητή σε ψηφιακό

περιβάλλον. Η πλατφόρμα η-τάξη υποστηρίζει τις υπηρεσίες της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.



Εικόνα 9: Αναγραμματισμός

Μεταγνωστική δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει στην η-τάξη, στην Ενότητα “Συνδέσεις Διαδικτύου”, τον σύνδεσμο που έχει δημιουργήσει στο Google forms (<https://docs.google.com/forms/d/125m8Z8zIkisLaLd37-P6baj9koE4eGHn3nUZ6z9iQvM/edit>). Για τη μεταγνωστική δραστηριότητα, ο κάθε μαθητής ανοίγει ατομικά και ασύγχρονα τον σύνδεσμο από το σπίτι του. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν αριστερό κλικ πάνω στον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου και να απαντήσουν σε 3 ερωτήσεις (Τι γνωρίζατε αρχικά για τον κύκλο του νερού; / Μάθατε κάτι νέο; / Έχει αλλάξει κάτι αναφορικά με αυτά που ήδη γνωρίζατε;), γράφοντας μικρές απαντήσεις (πληκτρολογώντας λέξεις). Όταν απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, κάνουν αριστερό κλικ στο πορτοκαλί κουμπί της υποβολής.



Ο κύκλος του νερού

Απαντάω στις ερωτήσεις, γράφοντας τι έμαθα για τον κύκλο του νερού.
Δεν ξεχνάω στο τέλος να πατήσω → Υποβολή.

*** Απαιτείται**

Όνομα *

Η απάντησή σας

1) Τι γνωρίζατε αρχικά για τον κύκλο του νερού; *

Η απάντησή σας

2) Μάθατε κάτι νέο; *

Η απάντησή σας

3) Έχει αλλάξει κάτι σε αυτά που ήδη γνωρίζατε; *

Η απάντησή σας

Υποβολή

Εικόνα 10: Αξιολόγηση

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού σεναρίου

Όσον αφορά στα λογισμικά, οι μαθητές δεν αναμένεται να συναντήσουν δυσκολίες, εφ' όσον έχει προηγηθεί εξοικείωση τους με το περιβάλλον διεπαφής των λογισμικών από προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων δεν μπορούν να γίνουν διορθωτικές – διαμεσολαβητικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, καθώς όλες οι δραστηριότητες που δίνονται από αυτόν υλοποιούνται από τους μαθητές στο σπίτι τους. Για τη διερεύνηση επίτευξης των στόχων θα χρησιμοποιηθούν ως αξιολογικά εργαλεία τα λογισμικά, συμβάλλοντας στην ουσιαστική κατανόηση του θέματος, αναπτύσσοντας παράλληλα και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Είναι σημαντικό να διατηρηθεί ο παιγνιώδης χαρακτήρας των λογισμικών, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τους μηχανισμούς τους, αλλά και το φαινόμενο που μελετούν. Έτσι, η όλη διαδικασία θα είναι ευχάριστη και αποτελεσματική. Γίνεται αξιολόγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον βαθμό επίτευξης του γνωστικού στόχου κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, καθώς και της συμβολής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές θα έχουν μια ευκαιρία να

εξασκηθούν, τόσο σε επίπεδο γνώσης του αντικειμένου το οποίο μόλις διδάχθηκαν, όσο και σε επίπεδο χρήσης των Τ.Π.Ε.. Το πλεονέκτημα των αλληλεπιδραστικών ασκήσεων είναι ότι δίνουν άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με το αποτέλεσμα της μάθησης, δημιουργώντας συνθήκες για αυτοβελτίωση. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός θα έχει την ευκαιρία να λάβει ανατροφοδότηση από την όλη διαδικασία αναφορικά με τους στόχους που έθεσε και να προβεί στην τελική αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

- Cole, M. & Cole, S., Epim.: Papaligoura, S., Vorria, P. (2002). *I anaptyxi ton paidion*. Athina: Typothito.
- Dervisis, S. (1999). *Sygchroni geniki methodology tis didaskalias-mathisis*. Thessaloniki: Aftoekdosi.
- E.A.I.T.Y. (2019). *Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis*, Athina: Proti Ekdosi.
- Koliadis, E. (1997). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi*. Athina: Sygchrones psychologikes theories mathisis.
- Nima, E. & Kapsalis, A. (2002). *Sygchroni Didaktiki*. Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.
- Raptis, A. & Rapti, A. (2004). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis pliroforikis-Oliki Prosengisi*. Athina: Aftoekdosi.

Νάνος Βαλαωρίτης, Με πλοίο. Σενάριο διδασκαλίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου

Κολοβελώνη Γεωργία, Φιλολόγος, M.Ed., MA, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε.,

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο το οποίο παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση επιχειρεί να φέρει τους μαθητές σε μια πρώτη επαφή με την ποίηση του Νάνου Βαλαωρίτη, μέσα από μια διαδικασία διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης. Έχοντας δημιουργηθεί για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ), αξιοποιεί τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες webex και e-me, με δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στην ανάδειξη χαρακτηριστικών συστατικών του κειμένου, καθώς και στον πειραματισμό και στην προσέγγιση της ποιητικής του με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα. Μέσω της αξιοποίησης της Τέχνης, επιτρέπει στους μαθητές να αναζητήσουν πρόσφορο πεδίο έκφρασης της δημιουργικότητάς τους. Επιπλέον, τους δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά εργαλεία ή περιβάλλοντα, για να κατασκευάσουν πολυτροπικά κείμενα, μεταφέροντας έτσι τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους. Τέλος, μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής, οι μαθητές συνομιλούν με τον ποιητή, αλλά και με το δικό τους παρόν, παράγοντας τον προσωπικό τους λόγο και ενθαρρύνονται να εκφραστούν δημιουργικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Νάνος Βαλαωρίτης, ποίηση, εξΑΕ, εκπαιδευτικές πλατφόρμες webex και e-me, Τέχνη, πολυτροπικά κείμενα, δημιουργική γραφή.

Ταυτότητα σεναρίου

Ο τίτλος του σεναρίου είναι «Νάνος Βαλαωρίτης, Με πλοίο. Σενάριο διδασκαλίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου». Αναφέρεται στην ενότητα Ταξιδιωτικά κείμενα της Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου και η διάρκειά του είναι 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες (100 λεπτά) στην ψηφιακή τάξη (σύγχρονη διδασκαλία στην πλατφόρμα webex, με παράλληλη αξιοποίηση της πλατφόρμας e-me).

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

Προϋποθέσεις υλοποίησης του σεναρίου είναι να διαθέτουν οι μαθητές γνώσεις για τα βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης (ώστε να προκύψουν, σε αντιδιαστολή, τα χαρακτηριστικά της μοντέρνας), καθώς και γνώσεις χειρισμού εργαλείων στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες webex και e-me, καθώς και άλλων εξωτερικών εργαλείων.

Σύντομη περιγραφή

Οι μαθητές διαβάζουν το ποίημα, συζητούν για την έννοια του ταξιδιού και επιχειρούν το δικό τους φανταστικό ταξίδι με πλοίο. Έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης και γίνεται μια πρώτη νύξη για το ρεύμα του υπερρεαλισμού και ειδικότερα για τις υπερρεαλιστικές ποιητικές εικόνες. Προτείνουν, ανά ομάδες, μια δική τους ανάγνωση του ποιήματος, αξιοποιώντας την τέχνη της ζωγραφικής, μεταφέροντας έτσι τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους. Ασκοούνται στη δημιουργική γραφή και ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τα δικά τους ποιήματα, παράγοντας τον προσωπικό τους λόγο.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

Το σενάριο στοχεύει στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, μέσα από δραστηριότητες οι οποίες υποστηρίζουν τη διερευνητική και εποικοδομητική μάθηση.

- Εργασία σε ομάδες και εκπόνηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων (παράλληλα με ατομική εργασία).
- Αξιοποίηση εργαλείων που επιτρέπουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων.
- Πειραματισμός με το κείμενο και προσέγγιση της ποιητικής του με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα.
- Αξιοποίηση της Τέχνης και δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.
- Αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο.
- Συνεργατική δημιουργική γραφή.
- Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου.

Στόχοι

Με την υλοποίηση του σεναρίου επιδιώκεται:

- Να έρθουν οι μαθητές σε δημιουργική επαφή με ένα έργο από τη σύγχρονη ποιητική παραγωγή και να κατανοήσουν τα μοντερνιστικά στοιχεία της μορφής και του περιεχομένου του.
- Να «εμβαπτιστούν» στην ευφρόσυνη ατμόσφαιρα του ποιήματος και να βιώσουν τα αισθήματα χαράς, αναμονής και ονειροπόλησης, τα οποία νιώθει και εκφράζει ο ποιητής κατά τη διάρκεια του θαλασσινού ταξιδιού του.
- Να απολαύσουν αισθητικά το ποίημα, να το προσεγγίσουν με τον προσωπικό τους τρόπο και να το νοηματοδοτήσουν με βάση τις προσωπικές αναγνωστικές τους διαδρομές.
- Να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία και να ενθαρρυνθούν, ώστε να εκφραστούν λογοτεχνικά, δημιουργώντας το δικό τους ποίημα.
- Να αναδειχθεί η ρευστότητα του κειμένου και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της λογοτεχνικής γραφής.

- Να εκτιμήσουν οι μαθητές μέσα από τη δράση τους σε ομάδες την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.
- Να αξιοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο τις δυνατότητες τεχνολογικών εργαλείων και περιβαλλόντων τα οποία καλλιεργούν τον ψηφιακό γραμματισμό.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Θεωρητικό πλαίσιο

Δύο ενδιαφέροντα ζητήματα τα οποία τίθενται στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας είναι αφενός η μεγάλη έμφαση στον δημιουργικό ρόλο του αναγνώστη ως νοηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου, σύμφωνα με σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, όπως η θεωρία της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης των Jauss και Iser (Jauss, 1995. Holub, 2004), και αφετέρου ο ρόλος των τεχνολογικών εργαλείων και περιβαλλόντων στη διδασκαλία του μαθήματος, τόσο σε μια συμβατική τάξη, όσο και σε συνθήκες εξΑΕ.

Ασφαλώς η τεχνολογία συμβάλλει στη μεταβολή της έννοιας της λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση σε νέες μορφές κειμενικότητας και σε νέες αναγνωστικές πρακτικές. Αυτή η συμβολή δεν είναι, βέβαια, μονοσήμαντη και δεν αφορά μόνο τις αλλαγές που επιφέρει η χρήση του νέου μέσου, αφού η λογοτεχνία είναι μια κοινωνική λειτουργία, η οποία επηρεάζεται από παράγοντες σύνθετους και πολύπλοκους (Ακριτίδου, 2011).

Παρόλο που η λογοτεχνία, κυρίως εξαιτίας του λογοκεντρικού χαρακτήρα της, είναι ένα μάθημα που αντιστέκεται σθεναρά στη διδασκαλία με χρήση τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία συνήθως προσαρμόζονται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο (Νικολαΐδου, 2009 και 2011), ωστόσο με την κατάλληλη χρήση των εργαλείων οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν την ποιητική των κειμένων με εναλλακτικούς τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα. Έτσι, μπορούν να πειραματιστούν με το κείμενο, να αξιοποιήσουν τα πολυμέσα για την κατασκευή πολυτροπικών κειμένων, μεταφέροντας τους γλωσσικούς τρόπους του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους, αναδεικνύοντας το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου που κατασκευάζει η λογοτεχνία και επιτρέποντας παράλληλα σε άλλα μέσα και άλλες τέχνες να συνομιλήσουν με αυτό (Νικολαΐδου, 2009 και 2011). Οι μαθητές, συγχωνεύοντας γόνιμα τα στοιχεία του κειμένου με την εμπειρία τους, δεν περιορίζονται σε επανάληψη των λόγων που εκφέρουν άλλοι, αλλά ασκούνται στη δημιουργική ανάγνωση και γίνονται κατά κάποιο τρόπο δημιουργοί του κειμένου (Νέζη, 2000).

Σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι και η αξιοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, η οποία έχει άμεση σχέση με την έννοια της δημιουργικότητας, αφού χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και φαντασία παρά από τυποποίηση σκέψεων (Brookes & Marshall, 2004). Αποτελεί, λοιπόν, χρήσιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να

οδηγήσει προς μια νέα αντιμετώπιση του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο, καθώς εξοικειώνει τους μαθητές με τη συγγραφική και αναγνωστική πράξη, τους μυεί στα μυστικά της γραφής, τους κάνει υποψιασμένους αναγνώστες, απελευθερώνει τις δημιουργικές τους δυνάμεις και τους βοηθά να δώσουν διέξοδο στη φαντασία τους (Dymoke, 2001. Νικολαΐδου, 2016). Παράλληλα, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους, τους προσφέρει πολύπλευρη καλλιέργεια (Benton 1999. Harper, 2008), οδηγώντας στην ανάπτυξη μιας «ποιητικής νοημοσύνης» (Ελύτης, 1987), και τους βοηθά να δουν την ποίηση όχι ως ένα πολύπλοκο και ασυνήθιστο φαινόμενο, αλλά ως συστατικό της καθημερινής ζωής τους (Skelton, 2006).

Κατά τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση υιοθετούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως ο γνωστικός και κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, με στόχο την κατάκτηση της γνώσης μέσα σε ένα πλαίσιο διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης (Bigge, 1997), την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων, όπως οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα του ελέγχου της διαδικασίας της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές (Σολομωνίδου, 2006), και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να καταστούν εγγράμματα υποκείμενα τα οποία θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας.

Σε αυτή τη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η ενίσχυση και άλλων μορφών γραμματισμού, όπως ο ψηφιακός, ειδικά σε συνθήκες εξΑΕ, η οποία βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ως μια θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2004), καθώς ανταποκρίνεται στις σύνθετες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες δεν είναι πάντα δυνατό, λόγω ιδιαίτερων συνθηκών, να καλυφθούν από τη συμβατική εκπαίδευση (Lionarakis, 2003). Ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στην εξΑΕ είναι η αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού αλλά και τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία ενεργοποιούν την αυτόνομη πορεία του μαθητή προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2001), κάτι που αποτέλεσε ζητούμενο της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση είναι σε συμφωνία με τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που συνοδεύει το αντίστοιχο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Εργαλεία – πηγές που θα χρησιμοποιηθούν

Για την εκπόνηση του σεναρίου θα χρησιμοποιηθούν υπολογιστές με σύνδεση στο Διαδίκτυο, φυλλομετρητής, δικτυακοί τόποι, επεξεργαστής κειμένου, φύλλα εργασίας,

εργαλεία των εκπαιδευτικών πλατφορμών webex και e-me, καθώς και άλλα εξωτερικά εργαλεία και εξωτερικοί σύνδεσμοι. Συγκεκριμένα:

- Webex: Polling, Chat, Share Content, Annotate, Breakout sessions.
- e-Me: e-me content (Drag Text, Image juxtaposition, Fill in the Blanks, Image Hotspots, Collage, Mark the words, Quiz), Τοίχος της Κυψέλης, e-me assignments, e-me blog, e-me store.
- Άλλα εργαλεία: Bubbl.us, Thinglink, Google Slides, PowerPoint, Google Docs, Google Forms.
- Εξωτερικοί σύνδεσμοι

- Διαδραστικά σχολικά βιβλία

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index07_01.html

- Λεξικό λογοτεχνικών όρων

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/4716/Lexiko-Logotechnikon-Oron_Gymnasiou-Lykeiou_html-apli/index18.htm

- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα -Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%85%CF%80%CE%B5%CF%81%CF%81%CE%B5%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq=

- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα – Υπερρεαλισμός

https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=83

Βασική ροή σεναρίου

Αφόρμηση

- Συμμετοχή σε δημοσκόπηση, η οποία έχει δημιουργηθεί με το polling της πλατφόρμας webex. Σύντομος σχολιασμός.
- Ανακοίνωση τίτλου ποιήματος, σχολιασμός από τους μαθητές, προσδοκίες.

Παρουσίαση ερευνητικής εστίασης

- Παρουσίαση του θέματος και ενημέρωση των μαθητών για τη διαδικασία η οποία θα ακολουθηθεί.
- Επισημάνσεις για τη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής παρέμβασης και σύντομες πληροφορίες για τις υπό εκπόνηση δραστηριότητες.

Επικοινωνία και συνεργασία

- Εκπόνηση δραστηριοτήτων, ατομικά ή ομαδικά. Ανάρτηση των παραγόμενων προϊόντων των ομαδικών δραστηριοτήτων στο blog της e-me (ή στον τοίχο ή στις εργασίες). Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης.
- Υποστήριξη των μαθητών από τη διδάσκουσα κατά την εκπόνηση τόσο των ατομικών όσο και των ομαδικών δραστηριοτήτων (με join στα δωμάτια εργασίας κατά τον χωρισμό σε breakout sessions).

Αξιολόγηση

- Αποτίμηση της διαδικασίας από τους συμμετέχοντες μαθητές. Συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου, το οποίο έχει δημιουργηθεί από τη διδάσκουσα με το εργαλείο quiz της e-me ή με το google forms.
- Αξιολόγηση από τη διδάσκουσα (κυρίως ποιοτική), με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Αναστοχασμός

- Αναστοχασμός πάνω στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

(Προετοιμασία για ασύγχρονη που ενδέχεται να ακολουθήσει, αν επιλεγεί η προσθήκη επιπλέον ώρας στην εκπόνηση του σεναρίου, με επιπλέον εργασίες).

Πλαίσιο υλοποίησης

Το σενάριο αποτελεί παράδειγμα συνεργατικής μελέτης λογοτεχνικού κειμένου στην εξΑΕ. Αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση σε ατομικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με τη χρήση εκπαιδευτικής πλατφόρμας. Υλοποιείται με τη μορφή εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων, οι οποίες ανατίθενται στους μαθητές και εκπονούνται σύγχρονα μέσω της πλατφόρμας webex και της e-me (σύγχρονη διδασκαλία).

Πορεία υλοποίησης σύγχρονης διδασκαλίας - Χρονοπρογραμματισμός

Φάση 1: Αφόρμηση (Διάρκεια: 5 λεπτά)

Ως αφόρμηση, η διδάσκουσα καλεί τους μαθητές να απαντήσουν σε μια δημοσκόπηση, την οποία έχει δημιουργήσει με το polling της πλατφόρμας webex, η οποία αφορά το μέσο με το οποίο προτιμούν να ταξιδεύουν: λεωφορείο, τρένο, πλοίο.

Βλέποντας τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης κάνει ένα σύντομο σχόλιο για τις προτιμήσεις και διαμοιράζει με το share content της webex ένα έγγραφο στο οποίο γράφει μόνο τον τίτλο του ποιήματος. Καλεί τους μαθητές να γράψουν με συντομία στο chat της webex (ή στον τοίχο της e-me) τι περιμένουν να διαβάσουν κρίνοντας από τον τίτλο.

Εργαλεία: webex, polling, chat, share content, e-me τοίχος.

Φάση 2: Συναρμολογώντας το ποίημα (Διάρκεια: 15 λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (5 ομάδες των 4 ατόμων), με το breakout sessions της webex. Προηγουμένως, η διδάσκουσα τους εξηγεί την αποστολή τους. Υποτίθεται ότι έχουν ανακαλύψει τυχαία το χειρόγραφο ενός ποιητή, το οποίο περιέχει αποσπάσματα από μεμονωμένους ή περισσότερους στίχους, τους οποίους καλούνται να βάλουν σε σειρά, συναρμολογώντας έτσι το ποίημα και προτείνοντας μια εκδοχή του.

Αφού πειραματιστούν οι ομάδες αλλάζοντας τη θέση των στίχων, αξιοποιώντας το fill in the blanks της e-me, και καταλήξουν η καθεμία στη δική της εκδοχή για το ποίημα, την αναρτούν στο blog της e-me (ή στον τοίχο ή στις εργασίες) και την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Παρατηρούν τις εκδοχές των υπόλοιπων ομάδων και συζητούν για τις επιλογές τους.

Εργαλεία: webex breakout sessions, e-me fill in the blanks, e-me blog, e-me τοίχος, e-me εργασίες.

Φάση 3: Συναισθήματα του ποιητικού υποκειμένου - Θεματικά κέντρα (Διάρκεια: 20 λεπτά)

Έχοντας ήδη έρθει σε μια πρώτη επαφή με το ποίημα με έναν παιγνιώδη τρόπο, ακολουθεί ο διαμοιρασμός του κειμένου, με το share content της webex, και η ανάγνωσή του από τη διδάσκουσα. Οι μαθητές ανιχνεύουν τα συναισθήματα του ποιητικού υποκειμένου, γενικά όσον αφορά τα ταξίδια με πλοίο, και ειδικότερα όταν ξεκινά το ταξίδι, καθώς και κατά τη διάρκειά του. Με το εργαλείο mark the words της e-me, αρχικά σημειώνουν στο κείμενο λέξεις ή φράσεις που υποδηλώνουν συναισθήματα. Στη συνέχεια, γράφουν με συντομία στο chat της webex (ή στον τοίχο της e-me) ποια συναισθήματα διακατέχουν το ποιητικό υποκείμενο. Ακολουθεί συζήτηση, η οποία μπορεί να επεκταθεί γενικότερα στο πώς οι ίδιοι βιώνουν το ταξίδι και ποια είναι τα συναισθήματά τους, όταν ταξιδεύουν.

Με αφορμή τη σύντομη συζήτηση και την έκφραση των συναισθημάτων ενός ταξιδιώτη, γίνεται απόπειρα να αναδειχθούν τα βασικά θεματικά κέντρα του ποιήματος. Οι μαθητές, αξιοποιώντας το εργαλείο bubbl.us, φτιάχνουν έναν εννοιολογικό χάρτη, στον οποίο η κεντρική έννοια είναι «βασικά θέματα του ποιήματος». Τους ζητείται να εντοπίσουν τρία θεματικά κέντρα. Η διδάσκουσα τους καθοδηγεί, όταν χρειάζεται. Ακολουθεί συζήτηση. Στόχος είναι να εντοπιστούν τα βασικά θεματικά κέντρα του ποιήματος, τα οποία είναι:

- Το ταξίδι ως εμπειρία, περιπέτεια, χαρά, γνώση.
- Το ταξίδι ως πηγή λογοτεχνικής έμπνευσης.
- Οι δυνατότητες διασκέδασης που προσφέρουν τα σύγχρονα μεγάλα πλοία στους επιβάτες τους και η ψυχική διάθεση των ταξιδιωτών.

Εργαλεία: webex, chat, share content, e-me mark the words, e-me τοίχος, bubbl.us.

Φάση 4: Εκφραστικοί τρόποι – Μοντερνιστικά στοιχεία (Διάρκεια: 20 λεπτά)

Ο προβληματισμός για το «τι» του ποιήματος συνυφαίνεται με τον προβληματισμό για το «πώς». Έτσι, οι μαθητές εντοπίζουν τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιεί ο ποιητής. Επισημαίνονται οι πολλές εικόνες του ποιήματος και γίνεται μια πρώτη αναφορά στην έννοια της υπερρεαλιστικής εικόνας. Αξιοποιώντας το εργαλείο [drag text](#) της e-me, οι μαθητές χαρακτηρίζουν παρομοιώσεις, μεταφορές, επανάληψη, ρεαλιστικές ή υπερρεαλιστικές εικόνες. Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και το [annotate](#) της webex.

Στη συνέχεια γράφουν στο chat της webex (ή στον τοίχο της e-me) ποια θεωρούν ότι είναι τα μοντερνιστικά στοιχεία του ποιήματος, σε αντιδιαστολή με τα στοιχεία της παραδοσιακής ποίησης με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένοι. Για να βοηθηθούν προς αυτή την κατεύθυνση μελετούν σχετικό υλικό, το οποίο έχει δημιουργηθεί από τη διδάσκουσα στο e-me content. Το υλικό περιλαμβάνει:

- Το ποίημα του Ιωάννη Πολέμη «Καράβι ανοίγει πανιά» (ποίημα με την ίδια θεματική, αλλά παραδοσιακής τεχνοτροπίας, ώστε να θυμηθούν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης).
- Υλικό σχετικά με τον υπερρεαλισμό, ώστε να γίνει μια πρώτη νύξη για το συγκεκριμένο λογοτεχνικό ρεύμα, αφού η ποίηση του Νάνου Βαλαωρίτη εντάσσεται στο νεοϋπερρεαλιστικό ρεύμα της μεταπολεμικής ποίησης. Δεδομένου όμως ότι αυτό αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας σε μεγαλύτερες τάξεις, το υλικό έχει προσαρμοστεί από τη διδάσκουσα, ώστε να ανταποκρίνεται στην αντιληπτική ικανότητα μαθητών της Α' Γυμνασίου.

Εργαλεία: webex, chat, [annotate](#), e-me τοίχος, e-me [drag text](#), e-me content (στο οποίο περιλαμβάνονται και εξωτερικοί σύνδεσμοι, όπως έχουν αναφερθεί στην υποενότητα «εργαλεία - πηγές που θα χρησιμοποιηθούν»).

Φάση 5: Προσωπική συνομιλία με το ποίημα (Διάρκεια: 20 λεπτά)

Στο επόμενο στάδιο, αφού ολοκληρωθούν οι ατομικές δραστηριότητες και η συζήτηση για τα μοντερνιστικά στοιχεία του ποιήματος, οι μαθητές αποπειρώνται μια προσωπική συνομιλία με το ποίημα. Προτείνουν, ανά ομάδες, μια δική τους ανάγνωση του ποιήματος, αξιοποιώντας την τέχνη της ζωγραφικής, μεταφέροντας έτσι τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους.

Χωρίζονται σε ομάδες (5 ομάδες των 4 ατόμων), με το breakout sessions της webex. Καλούνται να αναζητήσουν πίνακες ζωγραφικής (ή εικόνες) που σχετίζονται με το θέμα του ποιήματος και αξιοποιώντας το εργαλείο collage της e-me να φτιάξουν μία αφίσα. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας το εργαλείο image hot spots της e-me, τοποθετούν στίχους στην κατάλληλη θέση πάνω στην αφίσα, ώστε να μας παρουσιάσουν την αναγνωστική εκδοχή τους. Εδώ θα μπορούσε επίσης να αξιοποιηθεί και το thinglink.

Εναλλακτικά, η δραστηριότητα θα μπορούσε να εκπονηθεί με τα εργαλεία course presentation ή image juxtaposition της e-me ή με το google slides ή το powerpoint, με τους μαθητές να δημιουργούν μια παρουσίαση με αλληλουχία πινάκων ζωγραφικής ή εικόνων, που έχουν υπομνηματιστεί με στίχους του ποιήματος.

Οι δημιουργίες των ομάδων αναρτώνται στο blog της e-me (ή στον τοίχο ή στις εργασίες) και παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης, όπου ακολουθεί σχετική συζήτηση.

Εργαλεία: webex, breakout sessions, e-me collage, e-me image hot spots, thinglink, e-me course presentation, e-me image juxtaposition, google slides, powerpoint, e-me blog, e-me τοίχος, e-me εργασίες.

Φάση 6: Δημιουργική Γραφή (Διάρκεια: 15 λεπτά)

Η τελευταία δραστηριότητα είναι μια άσκηση συνεργατικής δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (5 ομάδες των 4 ατόμων), με το breakout sessions της webex. Τους διαμοιράζεται ένα συνεργατικό έγγραφο google docs, στο οποίο καλούνται να γράψουν από κοινού το δικό τους ποίημα, το οποίο θα αναφέρεται σε ένα ενδιαφέρον ταξίδι με πλοίο. Ως εναρκτήριοι στίχοι δίνονται ο τέταρτος, ο πέμπτος και ο έκτος στίχος του ποιήματος. «Από την ώρα που βρέθηκα στη γέφυρα / του πλοίου άλλαξε ριζικά η διάθεσή μου / και τώρα έχω μεγάλη όρεξη να ...». Κάθε μαθητής συμπληρώνει στίχους οι οποίοι αρχίζουν με το «να», προσπαθώντας να συμπεριλάβει μια ρεαλιστική και μια πιο ασυνήθιστη (υπερρεαλιστική) εικόνα. Καθώς γράφουν όλα τα μέλη της ομάδας ταυτόχρονα στο συνεργατικό έγγραφο, προσεγγίζουν με έναν μη συμβατικό τρόπο τη διαδικασία της γραφής, παράγοντας τον προσωπικό τους λόγο, μπαίνοντας για λίγο στη θέση ενός συγγραφέα.

Οι δημιουργίες των ομάδων αναρτώνται στο blog της e-me (ή στον τοίχο ή στις εργασίες) και παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης, όπου ακολουθεί σχετική συζήτηση.

Εργαλεία: webex, breakout sessions, google docs, e-me blog, e-me τοίχος, e-me εργασίες.

Φάση 7: Αξιολόγηση - Αναστοχασμός (Διάρκεια: 5 λεπτά)

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, ακολουθεί σύντομος αναστοχασμός και αποτίμηση της διαδικασίας από τους συμμετέχοντες μαθητές, ο οποίος ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου, το οποίο έχει δημιουργηθεί από τη διδάσκουσα με το εργαλείο quiz της e-me ή με το google forms.

Από την πλευρά της διδάσκουσας η αξιολόγηση είναι κυρίως ποιοτική. Πραγματοποιείται με βάση την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, τη συμμετοχή στην ομάδα και τον βαθμό επίτευξης της συνεργατικής εργασίας, το παραγόμενο τελικό προϊόν, καθώς και την αποτίμηση της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές, με βάση την αλλαγή σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων, πεποιθήσεων, πριν και μετά τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Εργαλεία: e-me quiz, google forms.

Οδηγίες για την υλοποίηση του σεναρίου

Το σενάριο υλοποιείται κατά τη διάρκεια δύο συνεχόμενων ωρών σύγχρονης εκπαίδευσης στην πλατφόρμα webex, με παράλληλη αξιοποίηση της πλατφόρμας e-me. Εναλλακτικά θα μπορούσε να εκπονηθεί η τελευταία δραστηριότητα ασύγχρονα με αξιοποίηση της e-me (ή της e-class). Ωστόσο, επιλέχθηκε η πρώτη εκδοχή, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η προσέγγιση του ποιήματος εξ ολοκλήρου στη σχολική τάξη.

Παρόλο που ο χρονισμός είναι σχεδόν ασφυκτικός, ωστόσο κρίνεται επαρκής για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι η τυπολογία τους δεν είναι άγνωστη στους μαθητές, καθώς έχουν ήδη δουλέψει τέτοιες δραστηριότητες, οπότε δεν θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την τυπολογία των δραστηριοτήτων, ειδικά της πέμπτης και της έκτης φάσης, προτείνεται η προσθήκη μιας ακόμη διδακτικής ώρας σύγχρονης ή η εκπόνηση της τελευταίας δραστηριότητας ασύγχρονα, μαζί ενδεχομένως και με άλλες δραστηριότητες που μπορεί να προστεθούν. Αν επιλεγεί να προστεθεί και μια ώρα ασύγχρονης, θα μπορούσε επιπλέον να ανατεθεί στους μαθητές κάποια διαθεματική δραστηριότητα επέκτασης.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, τη συμμετοχή στην ομάδα και τον βαθμό επίτευξης της συνεργατικής εργασίας, το παραγόμενο τελικό προϊόν, καθώς και την αποτίμηση της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές, με βάση την αλλαγή σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων, πεποιθήσεων, πριν και μετά τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Αναφορές

- Akritidou, M. (2011). Oi TPE sto mathima tis logotechnias. Eisagogi. Logotechniki theoria kai didaktiki praktiki. Sto Epimorfotiko yliko gia tin ekpaidefsi ton epimorfoton sta Panepistimiaka Kentra Epimorfosis, tefchos 3: Eidiko Meros. A' ekdosi. Patra: ITY.
- Anastasiadis, P. (2004). Dia Viou kai ex Apostaseos Ekpaidefsi stin Koinonia tis Pliroforias: To Deftero Kyma ton Technologion ton Pliroforion kai ton Epikoinonion stin Tritovathmia Ekpaidefsi. Epistimes tis Agogis, Thematiko Tefchos: Dia Viou kai ex Apostaseos Ekpaidefsi stin Koinonia tis Pliroforias, 3(2004), 165-178.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education* 25 (4): 521–531.
- Bigge, M. L. (1997). Theories Mathisis gia Ekpaideftikous, mtf. A. Kantas-A. Chatzi. Athina: Patakis.
- Brookes, j. & Marshall, M. (2004). *Good Writing Guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Dymoke, S. (2001). «Taking Poetry off its Pedestal: The Place of Poetry Writing in an Assessment Driven Curriculum». *English in Education* 35 (3): 32–41.
- Elytis, O. (1987). Anoichta Chartia, Athina: Ikaros.
- Harper, G. (2008). *Creative Writing Guidebook*. London: Continuum.
- Holub, R. C. (2004). Theoria tis proslipsis. Mia kritiki eisagogi. Athina: Metaichmio.
- Jauss, R. H. (1995). I theoria tis proslipsis: Tria meletimata. Mtf. Pechlivanos M., Athina: Estia.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, in Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds). *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance*

and eLearning. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June 2003, pp. 42 – 47.

- Lionarakis, A. (2001). Poiotikes prosengiseis sto schediasmo kai stin paragogi ex apostaseos polymorfikou ekpaideftikou ylikou. Sto V. Makrakis (Epim.), Praktika Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi gia tis Nees Technologies stin Ekpaidefsi apo Apostasi. Athina: Atrapos.
- Nezi, M. (2000). «e-didaktiki: nees technologies kai didaskalia tis Logotechnias». Diathesimo on line: <https://docplayer.gr/123874-E-didaktiki-nees-tehnologies-kai-didaskalia-tis-logotehnias.html>, (Prospelastike stis 10-6-2020).
- Nikolaidou, S. (2009). Logotechnia kai Nees Technologies. Apo ti theoria sti didaktiki praxi. Athina: Kedros.
- Nikolaidou, S. (2011). Oi TPE sto mathima tis logotechnias. I didaskalia tis logotechnias me ilektronikous ypologistes. Sto Epimorfotiko yliko gia tin ekpaidefsi ton epimorfoton sta Panepistimiaka Kentra Epimorfosis, tefchos 3: Eidiko Meros. A' ekdosi. Patra: ITY.
- Nikolaidou, S. (2016). I dimiourgiki grafi sto scholeio. Athina: Metaichmio.
- Skelton, S. (2006). Finding a place for poetry in the classroom every day. *The English Journal* 96 (1): 25–29.
- Solomonidou, Ch. (2006) Nees Taseis stin Ekpaideftiki Technologia. Athina: Metaichmio.

Νόμος του Ωμ σε ηλεκτρικό κύκλωμα. Μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση με τη χρήση της Καθοδηγούμενης Διερεύνησης

Ρετσινάς Σωτήριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 και Π.Ε.86, Μ.Εδ.,

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής της Γ' Γυμνασίου. Στηρίζεται στις αρχές του Κοινωνικού Κονστρουβικτισμού και της Καθοδηγούμενης Διερεύνησης με έντονα στοιχεία Συνεργατικής Μάθησης. Πρόκειται για μια διαθεματική προσέγγιση που συνδυάζει τη Φυσική, τα Μαθηματικά και την Πληροφορική, όπως προβλέπονται στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στο εργαστήριο Πληροφορικής οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν πειράματα σε περιβάλλον εικονικού εργαστηρίου και στη συνέχεια να συνδυάσουν τις γνώσεις τους από τα Μαθηματικά, ώστε να ερμηνεύσουν το νόμο του Ωμ για γραμμικές ηλεκτρικές αντιστάσεις. Το σενάριο με μικρές τροποποιήσεις μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Κονστρουβικτισμός, νόμος του Ωμ, γραμμική ηλεκτρική αντίσταση, εξίσωση ευθεία.

Ohm's law in an electrical circuit. An interdisciplinary teaching approach using Guided Investigation

Retsinas Sotirios, Electrical and Computer Science Teacher, M.Ed.,

Abstracts

The teaching scenario was designed to be implemented in the context of the Physics course of the 3rd grade of Higher School. It is based on the principles of Social Constructivism and Guided Investigation with strong elements of Collaborative Learning. It is an interdisciplinary approach that combines Physics, Mathematics and Informatics, as provided in the respective curricula. In the IT lab, students are asked to perform experiments in a virtual lab environment and then combine their knowledge of Mathematics to interpret Ohm's law for linear electrical resistors. The scenario with small modifications can also be used in distance education.

KeyWords: Constructivism, Ohm's law, linear electrical resistance, equation straight.

Εισαγωγή

Τα νέα προγράμματα σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά, την Πληροφορική και την Τεχνολογία στην υποχρεωτική εκπαίδευση προάγουν την καινοτομία, προσδοκώντας τη σύνδεση της επιστήμης με την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό. Βασικός στόχος αποτελεί η διαμόρφωση σύγχρονων πολιτών,

συμβάλλοντας στη βιώσιμη ανάπτυξη, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ισότητα των φύλων, τη διασφάλιση των ηθικών και επιστημονικών κανόνων και την ειρηνική συνύπαρξη των λαών. Η διδασκαλία των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στοχεύει στην απόκτηση μιας γενικότερης κουλτούρας για τη λειτουργία των υπολογιστών και των δικτύων (τεχνολογικός - ψηφιακός αλφαριθμητισμός). Αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης και κοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά και ικανότητες που εξυπηρετούν γενικότερα ανθρώπινες ασχολίες όπως η επεξεργασία των πληροφοριών, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία κ.ά. Η διδασκαλία των Μαθηματικών εστιάζει στην εκμάθηση βασικών δομικών στοιχείων, εννοιών και ιδιοτήτων, υπό το πρίσμα της μαθηματικής σκέψης και τεκμηρίωσης, ακολουθώντας μια διαδικασία εξερεύνησης, συλλογισμού και επικοινωνίας προς την κατεύθυνση της εφαρμογής και όχι της στείρας γνώσης. Συνοψίζοντας, όλα τα αναλυτικά προγράμματα των επιστημών που εμπλέκονται στο διδακτικό σενάριο ενισχύουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κυρίως μέσα από την ανακάλυψη και την επικοινωνία.

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μια πρόταση που συνδυάζει τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές των προγραμμάτων σπουδών των Θετικών Επιστημών και της Πληροφορικής. Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και προάγει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, στοχεύοντας στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Οι ΤΠΕ εντάσσονται ως εργαλείο διδασκαλίας, έρευνας, συνεργασίας και μάθησης (Κόμης, 2001). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Κόμη και Μικρόπουλο (2001) οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, διατύπωσης υποθέσεων, λήψης αποφάσεων, ανάπτυξης κριτικής σκέψης, ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία, προσφέρουν τη δυνατότητα αναζήτησης και αξιολόγησης των πληροφοριών και τελικά οδηγούν τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης.

Θεωρητική προσέγγιση

Το διδακτικό σενάριο βασίστηκε στις αρχές της θεωρίας του Κοινωνικού Κονστρουκτισμού και της Συνεργατικής Μάθησης με έμφαση στην Καθοδηγούμενη Διερεύνηση. Βασική προϋπόθεση θεωρείται η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μέσω της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων. Στόχο αποτελεί η οικοδόμηση νέων νοημάτων και η κατάκτηση της γνώσης, με βάση τις προσωπικές αναπαραστάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών, όπως αυτές οικοδομούνται και αναθεωρούνται από την κοινωνική συναλλαγή με τους ομότιμους τους (Κορομπίλη & Τόγια, 2015).

Ο Κοινωνικός Κονστρουκτισμός θεωρεί τη μάθηση ως αποτέλεσμα μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, στόχο δεν αποτελεί η παρουσίαση της διδακτέας ύλης, αλλά η ενθάρρυνση για δημιουργία της γνώσης και απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων οργάνωσης και κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών (Bruning, Schraw, & Monica, 1999). Η Συνεργατική Μάθηση προσφέρει γνωστικά και μεταγνωστικά οφέλη, καλλιεργεί ήπιες δεξιότητες και αναβαθμίζει τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών (αυτενέργεια, αυτοεκτίμηση κ.ά. (Jacobson & Xu, 2004). Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση, ως δομικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης, υποστηρίζεται συντονισμένα από τις ΤΠΕ και κατάλληλα Φύλλα Εργασίας και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, ενθαρρύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Δημητριάδης, 2015· Κόμης, 2004).

Η Καθοδηγούμενη Διερεύνηση κατέχει σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σεναρίου. Γενικά με τον όρο Διερεύνηση κατά τον Dewey (1963) αποτελεί η με ενεργητικό τρόπο, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε αντιληπτού σχήματος γνώσης, υπό το πρίσμα των τεκμηρίων και των εξαγόμενων συμπερασμάτων στα οποία οδηγεί. Σκοπός της διερεύνησης αποτελεί η εδραίωση πεποιθήσεων, στάσεων και αντιλήψεων που προκύπτουν από την αιτιολογημένη χρήση συμπερασμάτων και γενικεύσεων. Η γνώση, από μια κατάσταση αμφιβολίας ή σύγχυσης, οδηγείται προς την ικανοποίηση και την κυριαρχία πάνω στις αρχικές στάσεις και υποθέσεις, ακολουθώντας μία λογική πορεία (Εικόνα 1) (Βαϊνάς, Βλάσση, & Καραλιώτα, 2007).

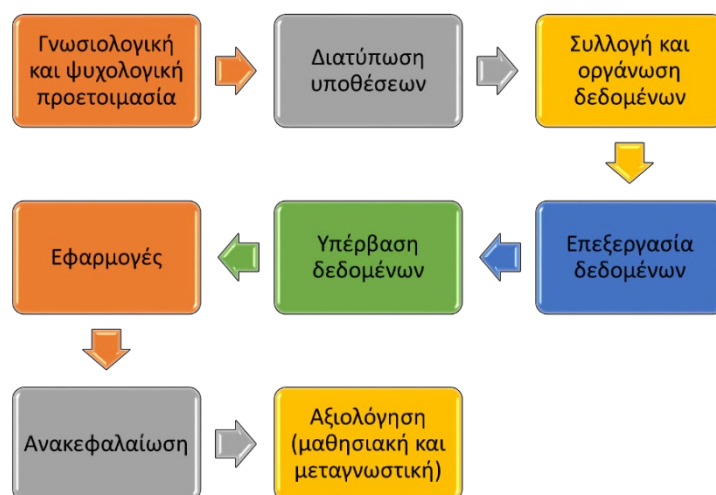


Εικόνα 1 Στάδια Διερεύνησης

Η διερευνητική μέθοδος που βασίζεται στο παραπάνω μοντέλο μαθαίνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν με συστηματικό τρόπο, τόσο τους κανόνες της λογικής, όσο και της επιστήμης, ώστε να επαληθεύσουν μια ιδέα ή μια έννοια. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει συνδεθεί με μια σειρά θετικών επιδράσεων στο μαθητικό δυναμικό όπως: αύξηση της κατανόησης εννοιών, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, παρακίνηση για εξερεύνηση, διευκόλυνση για συζήτηση και διάλογο (Duschl, 2004). Σύμφωνα με τους Βαϊνά, κ. συν. (2007) η διερεύνηση μοιάζει περισσότερο ως παραγωγική διαδικασία, που χρησιμοποιείται κυρίως για επαλήθευση και γενίκευση υποθέσεων, μέσα από τον πειραματισμό και τη συλλογή στοιχείων, παρά ως εξελικτική διεργασία δημιουργίας υποθέσεων. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της διερευνητικής μεθόδου είναι: η αναλυτική σκέψη, η λογική ακολουθία, η βαθμιαία κατάκτηση του σκοπού και των στόχων και προϋποθέτει εξοικείωση με τους κανόνες της λογικής.

Η Καθοδηγούμενη Διερεύνηση βασίζεται στα χαρακτηριστικά της διερευνητικής μεθόδου, με τον εκπαιδευτικό να υιοθετεί περισσότερο το ρόλο του καθοδηγητή, παρά της αυθεντίας (Βαλάσση & Καραλιώτα, 2009). Η λογική της ελάχιστης βοήθειας από τον εκπαιδευτή, έχει επικρατήσει ως μέθοδος παροχής κινήτρων για τη μάθηση, που

βοηθά τη σύνδεση με την προηγούμενη γνώση και την ανάπτυξη στρατηγικών που εξυπηρετούν την αφομοίωση της καινούριας πληροφορίας (Zech, 1986). Η πορεία διεξαγωγής αυτής της μεθόδου που προτείνει ο Ματσαγγούρας (2000), χωρίς να είναι απόλυτα δεσμευτική, αποτελείται από δραστηριότητες που μπορεί να ταξινομηθούν σε 8 φάσεις (Εικόνα 2).



Εικόνα 2 Στάδια Καθοδηγούμενης Διερεύνησης

Το εκπαιδευτικό λογισμικό του σεναρίου

Το εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελεί ένα μέσο, το οποίο διευκολύνει τη μάθηση, εκπληρώνει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας ή ως μέσο αυτοδιδασκαλίας (Παναγιωτόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003). Το εκπαιδευτικό λογισμικό εφαρμογών αναλαμβάνει συγκεκριμένο υποστηρικτικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, υποστηρίζοντας τους χρήστες (εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές) να διαχειριστούν με αποδοτικό τρόπο τις αντίστοιχες πληροφορίες (π.χ. προσομοιώσεις, πληροφορίες περιεχομένου, οργάνωσης και παρακολούθησης του μαθήματος κ.ά.) (Δημητριάδης, 2015).

Οι θεωρίες μάθησης αποτελούν ένα πολυσύνθετο εννοιολογικό πλαίσιο που δεν μπορεί από μόνο του να αναπτύξει κανονιστικές ρυθμίσεις (π.χ. προδιαγραφές) σε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό. Το διδακτικό μοντέλο είναι αυτό που καθορίζει στην εκπαιδευτική κοινότητα τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού λογισμικού. Το εκπαιδευτικό λογισμικό υπηρετεί το διδακτικό μοντέλο που πηγάζει από τη θεωρία μάθησης (Νημά & Καψάλης, 2002). Το παρόν διδακτικό σενάριο χρησιμοποιεί διαφορετικά εκπαιδευτικά λογισμικά που μπορεί να υπάγονται σε περισσότερες θεωρίες μάθησης, είτε λόγω προδιαγραφών είτε λόγω του τρόπου ένταξής τους στο σενάριο.

Το εικονικό εργαστήριο δημιουργίας απλών κυκλωμάτων συνεχούς ρεύματος (Phet Colorado) λειτουργεί ως προσομοίωση του αντίστοιχου εργαστηρίου. Σύμφωνα με τους Παναγιωτόπουλο, Πιερρακέα και Πιντέλα (2003) τα λογισμικά προσομοιώσεων και μοντελοποίησης μπορούν να ενταχθούν στον εποικοδομισμό και τη διερευνητική

μάθηση, όμως η χρήση εικόνων και animations παραπέμπουν στις γνωστικές θεωρίες (Δημητριάδης Σ., 2015). Το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch έχει στοιχεία κοινωνικού εποικοδομισμού. Στο συγκεκριμένο σενάριο χρησιμοποιείται ως παιχνίδι αξιολόγησης.

Τέλος, ως εργαλεία δυναμικής μοντελοποίησης χρησιμοποιούνται τα υπολογιστικά φύλλα γιατί βοηθούν τους μαθητές να περιγράψουν τις αιτιώδεις σχέσεις και την επίδραση της μιας έννοιας στην άλλη (Spector, Lockee, Smaldino, & Herring, 2013). Τα υπολογιστικά φύλλα, παρά το γεγονός ότι εντάσσονται στα εργαλεία γενικής χρήσης, προσφέρουν μεγάλη ποικιλία από συναρτήσεις και γραφήματα, με μεγάλη εφαρμογή στην εκπαίδευση. Οι μαθητές τα χρησιμοποιούν συνήθως για την καταγραφή και οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων των πειραμάτων (Newby et.al., 2009).

Στο προτεινόμενο Διδακτικό Σενάριο χρησιμοποιούνται διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με προσθετική παιδαγωγική αξία σε τρεις κυρίως άξονες:

- *Τα οφέλη για τον εκπαιδευτικό.* Προσφέρεται η δυνατότητα εκμετάλλευσης και αξιοποίησης μεγάλου φάσματος των διαθέσιμων πόρων, διευκολύνοντας το έργο τους και χαρίζοντας μεγαλύτερη ευελιξία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός.
- *Τα οφέλη για τους εκπαιδευόμενους.* Οι προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αναπτύσσονται μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία. Δύσκολες έννοιες προσφέρονται με διαφορετικές αναπαραστάσεις ώστε να κατανοηθούν πλήρως μέσα από ευχάριστα περιβάλλοντα. Συνδυάζονται οι γνώσεις περισσότερων θεματικών περιοχών (Φυσική, Μαθηματικά κ.ά.) με αποτέλεσμα μια πιο σφαιρική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
- *Τα γενικά οφέλη.* Η χρησιμοποίηση των συγκεκριμένων λογισμικών αυξάνει τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας καθώς εκμεταλλεύεται διαφορετικά εργαλεία για να παρουσιάσει αποδοτικότερα τις προς μελέτη έννοιες και πληροφορίες. Προσφέρει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συζήτησης στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση.

Προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας

Προετοιμασία – Οργάνωση τάξης – Εναρκτήριες δραστηριότητες

Στο διδακτικό σενάριο Καθοδηγούμενης Διερεύνησης ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου τον κυρίαρχο ρόλο έχουν οι μαθητές, που ακολουθώντας μια λογική πορεία οδηγούνται προς την αναθεώρηση της προϋπάρχουσας γνώσης και την εδραίωση νέων πεποιθήσεων και στάσεων. Οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες (2-3 άτομα) χρησιμοποιώντας έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η διάταξη των θέσεων εργασίας προτείνεται σε σχήμα Π ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν οπτική επαφή τόσο με τον εκπαιδευτικό, αλλά κυρίως με τους συμμαθητές τους. Η διάταξη σε σχήμα Π διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των

ομάδων χωρίς να «περιθωριοποιεί» κανένα μαθητή. Για τη λειτουργία των λογισμικών που θα χρησιμοποιηθούν θεωρείται σκόπιμο μια μικρή εξοικείωση σε προηγούμενο μάθημα ή σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Πληροφορικής. Αν και τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται είναι απλά στη χρήση σκόπιμο θα ήταν η διερεύνηση και εξασφάλιση ότι το σύνολο των μαθητών γνωρίζουν στοιχειωδώς τον χειρισμό τους. Το Φύλλο Εργασίας αποτελείται από πέντε (5) βήματα και θα διανεμηθεί στους μαθητές κατά την έναρξη του μαθήματος, μετά τον σχηματισμό ομάδων.

Φάση 1η: Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία. Αναζήτηση του βασικού νόμου και μεγεθών (10 λεπτά)

Κατά την 1η φάση (Βήμα 1) πραγματοποιείται η ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία των μαθητών μέσα από μια δραστηριότητα διερεύνησης – υπενθύμισης του βασικού Νόμου (νόμος Ωμ) που πραγματεύεται το σενάριο. Θεωρείται σκόπιμο να μην δοθεί έτοιμος ο βασικός ορισμός και οι μονάδες μέτρησης των μεγεθών, αλλά οι μαθητές με τη χρήση μηχανών αναζήτησης και του διαδικτύου να οδηγηθούν στον συγκεκριμένο ορισμό. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν να αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο και να αξιολογούν τις πληροφορίες και τις πηγές πληροφόρησης. Στο τέλος της δραστηριότητας ακολουθεί καταγραφή των αποτελεσμάτων της αναζήτησης των ομάδων.

Φάση 2η: Διερεύνηση της υπάρχουσας γνώσης και στάσεων (10 λεπτά)

Κατά τη 2η φάση παρατίθεται σκόπιμα ένα μικρό κομμάτι της θεωρίας καθώς και ένα κύκλωμα υλοποίησης του νόμου του Ωμ. Με τον τρόπο αυτό επαληθεύεται η ορθότητα της αναζήτησης του 1ου βήματος και οπτικοποιείται η πειραματική διάταξη. Στη συνέχεια ακολουθούν δύο κατάλληλα ερωτήματα διερεύνησης των απόψεων και των σχετικών εμπειριών των μαθητών. Η σκόπιμη καταγραφή των απαντήσεών τους εξυπηρετεί τον εκ των υστέρων έλεγχο των αρχικών τους υποθέσεων με τα πειραματικά ευρήματα.

Φάση 3η: Πειραματική επαλήθευση της θεωρίας (30 λεπτά)

Στην φάση αυτή οι μαθητές πραγματοποιούν δύο πειράματα με την ίδια προσομοίωση και καταγράφουν τις μετρήσεις τους σε δύο διαφορετικούς πίνακες. Κάθε πείραμα ακολουθείται από ερωτήσεις που οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν με βάση τα αποτελέσματα των πειραμάτων, αλλά και να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη. Οι απαντήσεις συγκρίνονται με αυτές του βήματος 2, απόψεις που είχαν πριν την πραγματοποίηση των πειραμάτων. Η σύγκριση αυτή προκαλεί αναθεώρηση ή εδραίωση των απόψεών τους πάνω στο προς μελέτη θέμα.

Φάση 4η: Σύνδεση του προς μελέτη φαινομένου με τα μαθηματικά (30 λεπτά)

Η χάραξη της χαρακτηριστικής καμπύλης τάσεως και ρεύματος πραγματοποιείται με

την εκτέλεση μιας σειράς πειραμάτων στο ίδιο περιβάλλον προσομοίωσης. Οι μαθητές καταγράφουν τις τιμές σε πίνακα και καλούνται να δημιουργήσουν γραφήματα. Οι ιδιότητες των γραφημάτων εξηγούνται με τη χρήση των μαθηματικών.

Φάση 5η: Δραστηριότητα αξιολόγησης (10 λεπτά)

Στην τελευταία φάση του σεναρίου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις δεν δίνονται με τον κλασικό τρόπο αλλά με τη μορφή παιχνιδιού ερωτήσεων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αξιολογούνται μέσα από μια περισσότερο ευχάριστη διαδικασία. Ο έλεγχος και η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται αυτόματα από την εφαρμογή, ενώ κάθε μαθητής μπορεί να επαναλάβει τη διαδικασία όσες φορές επιθυμεί.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων πραγματοποιείται με δύο τρόπους. Σε πρώτη φάση οι μαθητές αξιολογούν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις γνώσεις τους κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του σεναρίου. Για το σκοπό αυτό υπάρχουν ερωτήσεις που στόχο έχουν να κινητοποιήσουν τους μαθητές, ώστε εκμεταλλευόμενοι την προηγούμενη εμπειρία τους και τη συζήτηση με τους συμμαθητές τους, να αναθεωρήσουν και να αφομοιώσουν τη νέα γνώση. Σε δεύτερη φάση και στο τέλος του σεναρίου έχει δημιουργηθεί ένα τεστ, υπό μορφή παιχνιδιού στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch, που αξιολογεί τις γνώσεις που οι μαθητές απέκτησαν από την ενότητα.

Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ομαδικότητα. Το περιβάλλον προσομοίωσης βοήθησε τους μαθητές να πραγματοποιήσουν γρήγορα, εποπτικά και με ασφάλεια τα πειράματα του σεναρίου. Επίσης, προσφέρουν τη δυνατότητα επανάληψης των πειραμάτων στο σπίτι, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερος εξοπλισμός ή συνδρομή, καθώς αυτά προσφέρονται ελεύθερα στο διαδίκτυο. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος των μαθητών διατήρησε ζωντανό το ενδιαφέρον τους για το μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου, προσφέροντας ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση.

Προτείνεται η κατάλληλη σύνθεση των ομάδων για τον περιορισμό του διδακτικού θορύβου που προκύπτει από τη συνεργασία τους. Συγκεκριμένα, οι ομάδες θα πρέπει να απαρτίζονται από έμπειρα και λιγότερο έμπειρα μέλη, ώστε μέσω της αλληλοβοήθειας να οδηγούνται όλοι στην ολοκλήρωση των πειραμάτων. Η ενδο-ομαδική υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη ή και σκόπιμη, ώστε να ενεργοποιούνται κατάλληλοι εσωτερικοί μηχανισμοί που θα ωφελήσουν όλα τα μέλη της. Σημαντικό ρόλο στην όλη προσπάθεια κατέχει το Φύλο Εργασίας γιατί βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες, να καταγράψουν τις σκέψεις τους και τα συμπεράσματά τους και τελικά μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού να αναθεωρήσουν υπάρχοντα σχήματα και εμπειρίες και να

οδηγηθούν στην κατάκτηση των υπό μελέτη εννοιών.

Τέλος, το παρόν διδακτικό σενάριο, με ελάχιστες τροποποιήσεις μπορεί να εφαρμοστεί με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα λογισμικά και οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται είναι ευρέως διαδεδομένες και προσβάσιμες στο διαδίκτυο, χωρίς να απαιτούν ιδιαίτερη υπολογιστική ισχύ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Monica, N. M. (1999). *Cognitive psychology and instruction* (5 ed.). NJ: Pearson.
- Dewey, J. (1963). *How we Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the*. Boston: Health and Company.
- Dimitriadis, S. (2015). *Theories Mathisis kai Ekpaideftiko Logismiko*. Athina: Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngammata kai Voithimata.
- Duschl, R. (2004). International perspectives on inquiry in science education: A commentary. *Science Education*, 88(3), 411-414.
- Jacobson, T., & Xu, L. (2004). *Motivating students in information literacy classes*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Komis, V. (2001). *Didaktiki tis Pliroforikis*. Patra: EAP.
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion*. Athina: Neon Technologion.
- Komis, V., & Mikropoulos, A. (2001). *Pliroforiki stin Ekpaidefsi* (Tom. V). Patra: EAP.
- Korompili, S., & Togia, A. (2015). *Pliroforiakos Grammatismos*. Athina: Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngammata kai Voithimata. Received from <http://hdl.handle.net/11419/2701>
- Matsangouras, I. (2000). *Stratigikes Didaskalias* (Kritiki skepsi stin praxi). Athina: Gutenberg.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russel, J. D. (2009). *Ekpaideftiki technologia gia didaskalia kai mathisi* (G' ed.). (Mtf. E. Ntrenogianni, F. Ko-kavesis) Thessaloniki: Epikentro.
- Nima, E., & Kapsalis, A. (2002). *Sygychroni Didaktiki*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

- Panagiotopoulos, Ch. Th., Pierrakeas, Ch., & Pintelas, P. E. (2003). *To ekpaideftiko logismiko kai i axiologisi tou*. Athina: Metaichmio.
- Spector, J., Lockee, B. B., Smaldino, S., & Herring, M. (2013). *Learning, Problem Solving, and Mindtools: Essays in Honor of David H. Jonassen*. New York: Routledge, Teylor & Francic Group.
- Vainas, D., Vlassi, M., & Karaliota, A. (2007). Efarmogi tis kathodigoumenis dierevnikis methodou kata ti didaskalia mias ergastiriakis askisis chimeias (antidraseis aplis antikatastasis). Sto A. Katsikis, G. Tsaparlis, K. Kotsis, & A. Mikropoulos, (*Praktika 5ou Synedriou*) *Didaktiki Fysikon Epistimon kai Nees Technologies stin Ekpaidefsi* (pp. 716-724). Ioannina: Panepistimio Ioanninon.
- Valassi, M., & Karaliota, A. (2009). Sygkrisi tis kathodigoumenis dierevnikis kai tis paradosiakis didaktikis prosengisis tou eteropolikou desmou. *Praktika 6o Panelinio synedrio didaktikis ton Fysikon epistimon kai neon technologion stin ekpaidefsi* (pp. 241-249). Florina: Paidagogiki Scholi Florinas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zech, F. (1986). *Grundkurs Mathematik didaktik*. Beltz Verlag: Weinhei und Basel.

Παράρτημα

Σκοπός και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου **Μάθημα:** Φυσική

Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο

Μετά το τέλος της ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι ικανοί:

Ως προς τις ΤΠΕ

- Να χρησιμοποιούν τα υπολογιστικά φύλλα για την καταγραφή πειραματικών δεδομένων
- Να κατανοήσουν την γραφική αναπαράσταση των δεδομένων με τη βοήθεια υπολογιστικών φύλλων
- Να έρθουν σε επαφή με το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch
- Ως προς τη διαδικασία μάθησης

- Να διατυπώνουν το νόμο του Ohm ($\Omega\mu$)
- Να εφαρμόζουν το νόμο του Ohm ($\Omega\mu$) σε ηλεκτρικό κύκλωμα
- Να ελέγχουν την ορθότητα των μετρήσεών τους
- Να χαράζουν τη χαρακτηριστική καμπύλη τάσης ρεύματος για μία αντίσταση
- Ως προς τις στάσεις, μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου οι μαθητές αναμένεται να είναι ικανοί να:
- Να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό
- Να αναπτύσσουν συνεργατικό πνεύμα εργαζόμενοι σε ομάδες και να αποφασίζουν δημοκρατικά
- Να αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση και αποτελεσματικότητα

Λέξεις Κλειδιά:

Γραμμική ηλεκτρική αντίσταση, νόμος του $\Omega\mu$, ηλεκτρικό ρεύμα, χαρακτηριστική καμπύλη ευθείας

Φύλλο εργασίας

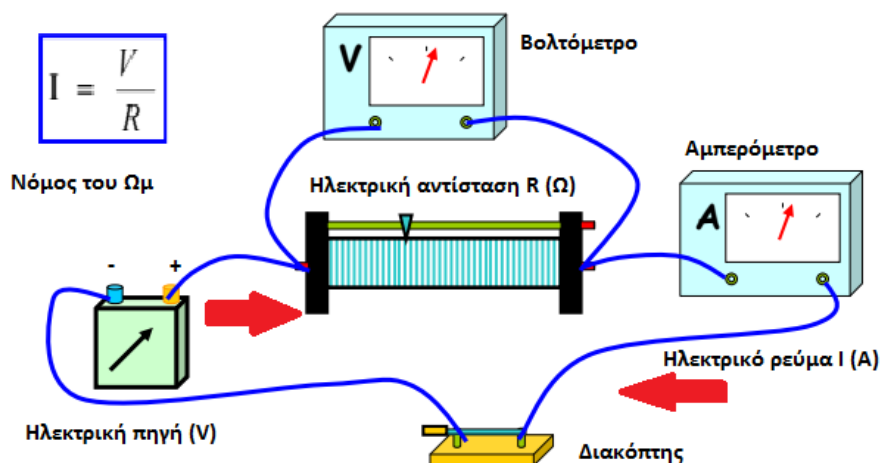
Βήμα 1: Ο Νόμος του Ohm ($\Omega\mu$)

Ο Γερμανός Φυσικός Georg Simon Ohm (Γκέοργκ Σίμον $\Omega\mu$) το 1827 διατύπωσε έναν από τους θεμελιώδεις νόμους του ηλεκτρισμού που φέρει προς τιμήν του το όνομά του.

Χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο διατυπώστε το νόμο του $\Omega\mu$ (έκφραση - μαθηματικό τύπο-μονάδες μέτρησης). Ισχύει το ίδιο σε συνεχές και εναλλασσόμενο ρεύμα;

Βήμα 2: Ο Νόμος του Ohm ($\Omega\mu$) σε ηλεκτρικό κύκλωμα

Ο νόμος του $\Omega\mu$ μπορεί εύκολα να επαληθευτεί με το πιο απλό ηλεκτρικό κύκλωμα



Εικόνα 1 Νόμος του Ωμ σε απλό ηλεκτρικό κύκλωμα

Το κύκλωμα αποτελείται από μια πηγή τάσης V (V), μια ηλεκτρική αντίσταση R (Ω), και έναν ηλεκτρικό διακόπτη. Για τη μέτρηση των μεγεθών χρησιμοποιούμε ένα αμπερόμετρο (για μέτρηση του ηλεκτρικού ρεύματος) και ενός βολτόμετρου (για τη μέτρηση της ηλεκτρικής τάσης).

Τι θα συμβεί αν σ'ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα αυξηθεί η τιμή της ηλεκτρικής αντίστασης κρατώντας την τάση σταθερή;

Τι θα συμβεί αν σ'ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα αυξηθεί η τιμή της τάσης κρατώντας σταθερή την αντίσταση;

Βήμα 3: Ο Νόμος του Ohm (Ω) σε ηλεκτρικό κύκλωμα

Για να επαληθεύσεις εργαστηριακά το νόμο του Ωμ ακολούθησε την διεύθυνση https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc/latest/circuit-construction-kit-dc_el.html Κατασκεύασε το κύκλωμα της Εικόνας 1 και συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα:

Ηλεκτρική τάση (V)	Ηλεκτρική αντίσταση (Ω)	Ηλεκτρικό Ρεύμα (A) με υπολογισμό	Ηλεκτρικό ρεύμα (A) με μέτρηση
10	10		
10	20		
10	30		
10	40		
10	50		

Το ηλεκτρικό ρεύμα _____ όταν αυξάνει η ηλεκτρική αντίσταση με σταθερή την ηλεκτρική τάση.

Που οφείλεται αυτό;

Για το ίδιο κύκλωμα συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα

Ηλεκτρική τάση (V)	Ηλεκτρική αντίσταση (Ω)	Ηλεκτρικό Ρεύμα (A) με υπολογισμό	Ηλεκτρικό ρεύμα (A) με μέτρηση
10	100		
20	100		
20	100		
40	100		
50	100		

Το ηλεκτρικό ρεύμα _____ όταν αυξάνει η τάση για μια δεδομένη ωμική αντίσταση.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των παραπάνω μετρήσεων γράψε τα συμπεράσματά σου

Τι συμβαίνει με το ρεύμα όταν μεταβάλλεται η αντίσταση (η τάση παραμένει σταθερή)

Τι συμβαίνει με το ρεύμα όταν μεταβάλλεται η τάση (η αντίσταση παραμένει σταθερή)

Βήμα 4: Χαρακτηριστική καμπύλη γραμμικής αντίστασης

Κατασκεύασε το κύκλωμα της Εικόνας 1 (https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc/latest/circuit-construction-kit-dc_el.html) και συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα μετρήσεων για τιμές αντιστάσεων $R=20, 40$ και 60Ω αντίστοιχα.

Ηλεκτρική τάση (V)	Ηλεκτρικό ρεύμα (A) Για $R=20\Omega$	Ηλεκτρικό ρεύμα (A) Για $R=40\Omega$	Ηλεκτρικό ρεύμα (A) Για $R=60\Omega$
0			
5			
10			
15			
20			

25			
30			
35			
40			
45			
50			

Τι παρατηρείς για την τιμή του ρεύματος σε σχέση με την αντίσταση;

Όσο μεγαλώνει η αντίσταση τόσο _____ η ένταση του ρεύματος.

Συζητήστε στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των μετρήσεων.

Έχοντας ως δεδομένα τις παραπάνω μετρήσεις του πίνακα, δημιούργησε μέσω ενός υπολογιστικού φύλλου τα αντίστοιχα γραφήματα τάσης (V) και έντασης (I) του ηλεκτρικού ρεύματος.

Σημείωση: Ως προτεινόμενο τύπο γραφήματος χρησιμοποίησε τον X Y (Διασπορά) και πρόσθεσε τη γραμμή τάσης για κάθε γραφική παράσταση.

Τι παρατηρείς για τις γραφικές παραστάσεις; Τα σημεία βρίσκονται πάνω σε _____

Ποιος είναι ο τύπος που δίνει την τάση του ρεύματος;

$$V = _ \cdot _$$

Από τα Μαθηματικά, ποιος είναι ο γενικός τύπος μιας ευθείας που διέρχεται από το κέντρο των αξόνων;

$$\Psi = _ \cdot _$$

Ποια είναι η κλίση της ευθείας και στις δύο περιπτώσεις; _____

Τελικά, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλεκτρική αντίσταση τόσο η ευθεία πλησιάζει στον άξονα των _____

Η ηλεκτρική τάση και το ηλεκτρικό ρεύμα είναι μεγέθη _____

Βήμα 5: Δραστηριότητα αξιολόγησης

Στον παρακάτω σύνδεσμο υπάρχει ένα παιχνίδι ερωτήσεων σε Scratch με το οποίο μπορείς να ελέγξεις τις γνώσεις σου πάνω στο νόμο του Ωμ (<https://scratch.mit.edu/projects/120227027>).

«Who is afraid of mathematics?» Erasmus+ KA2 και ομότιτλο έργο Etwinning

Μπουνάτσου Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το σχέδιο «Who is afraid of mathematics?» εντάσσεται στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus Plus Βασική Δράση 2 - Στρατηγικές Συμπράξεις School to School. Κατατέθηκε από το σχολείο μας και κατόπιν θετικής αξιολόγησης από το ΙΚΥ (1ο σε σειρά βαθμολογικής κατάταξης) υλοποιήθηκε τη διετία 2017-2019. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε έχοντας ως σκοπό την ανταλλαγή καλών πρακτικών - διδακτικών προσεγγίσεων, παραγωγή διδακτικού υλικού και δράσεων σχετικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών στα Δημοτικά Σχολεία καθώς και τη σύνδεσή τους με άλλα θεματικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος. Συμμετείχαν έξι χώρες, 50 εκπαιδευτικοί και 400 μαθητές αλλά οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν ωφέλησαν πολύ περισσότερους αποδέκτες. Η διάχυση των αποτελεσμάτων του σχεδίου πραγματοποιήθηκε με τις παρουσιάσεις σε ημερίδες καλών πρακτικών του νομού μας, σε συνέδρια και από τις ιστοσελίδες (<http://whoisafraidofmathematics.mysch>, <https://twinspace.etwinning.net/49750/home>)

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικά, Erasmus Plus, etwinning, διαθεματική προσέγγιση

Who is afraid of mathematics?» Erasmus+ KA2 and Etwinning project

Bounatsou Paraskevi Teacher

Abstract

The project "Who is afraid of mathematics?" is included in the framework of the European Erasmus Plus Program Key Action 2 - School to School Strategic Partnerships. It was submitted by our school and after a positive evaluation by IKY (1st in a series of grading) it was implemented in the two years 2017-2019. The program was designed with the aim of exchanging good practices - teaching approaches, production of teaching materials and actions related to the teaching of mathematics in Primary Schools as well as their connection with other thematic areas of the curriculum. Six countries participated, 50 teachers and 400 students but the activities developed benefited many more recipients. The dissemination of the results of the project took place via the presentations in good practice days of our area, in conferences and from the websites (<http://whoisafraidofmathematics.mysch>, <https://twinspace.etwinning.net/49750/home>).

Keywords: Mathematics, Erasmus Plus, etwinning, cross curricular approach

Εισαγωγή

Η αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων στα μαθηματικά, οι αποτελεσματικές και καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, η προώθηση της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση, η ενίσχυση του προφίλ των εκπαιδευτικών και η υποστήριξή τους στη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη είναι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2016). Στον διαγωνισμό PISA του 2012, η Ελλάδα μεταξύ 65 χωρών, ήταν στη 41η θέση στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. «Η ανάλυση των δεδομένων για τους Έλληνες μαθητές ανέδειξε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τις χαμηλές επιδόσεις ως προς τα Μαθηματικά, είναι η στάση απέναντι στο μάθημα (αυτο-αντίληψη, επιμονή, άγχος)», ανέφερε η Χρύσα Σοφianoπούλου, εθνική διαχειρίστρια του PISA (Λακασάς, 2016).

Το σχολείο μας λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω προέβαλε την ιδέα της υλοποίησης ενός ευρωπαϊκού σχεδίου Erasmus+ μέσω του οποίου θα επιτυγχάνονταν αφενός μεν η συνεργατική μάθηση και ανταλλαγή καλών πρακτικών με σχολεία της Ευρώπης, αφετέρου η διαθεματική – βιομαθηματική προσέγγιση μαθηματικών πεδίων. Οι Στρατηγικές Συμπράξεις στο πρόγραμμα Erasmus+ αφορούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση διακρατικών συνεργασιών μεταξύ φορέων/οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας ή σε άλλον κοινωνικοοικονομικό τομέα. Δια μέσου αυτών ενθαρρύνεται η συμμετοχή φορέων από διαφορετικούς χώρους, ώστε, με την αλληλεπίδραση σε επίπεδο δεξιοτήτων και εμπειριών, οι συμμετέχοντες φορείς να αυξάνουν την ικανότητά τους για διεθνική συνεργασία και να παράγουν υψηλής ποιότητας καινοτόμα προϊόντα. Απώτερος στόχος των Στρατηγικών Συμπράξεων που θα υλοποιηθούν με επιχορήγηση από το πρόγραμμα Erasmus+ είναι να αποφέρουν θετικά αλλά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τα άτομα και τους φορείς που συμμετέχουν στις δραστηριότητες αλλά και να επιφέρουν βελτιώσεις στα συστήματα και τις πολιτικές για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Οι συμπράξεις αυτές επιδιώκουν την ευρεία διάδοση των αποτελεσμάτων τους για την ενθάρρυνση ευρύτερης χρήσης τους και την επέκταση του αντίκτυπού τους πέραν των οργανισμών που συμμετέχουν άμεσα στο σχέδιο (IKY, 2021).

Μέσα από τη συμμετοχή σε αυτού του είδους τα προγράμματα αναπτύσσεται μια κουλτούρα μάθησης με στόχο την ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων, το διάλογο, τη συνεργασία, την έρευνα, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανατροφοδότηση στις ομάδες στόχους (Σιγανού, 2015). Από την παιδαγωγική πλευρά η διαθεματική προσέγγιση συνεισφέρει στη σφαιρική καλλιέργεια των μαθητών αφού αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες, όπως της χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης, της συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικής σκέψης, την ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών και άλλες (Θεοδωρόπουλος, Π., 1997).

Το σχολείο μας, ως συντονιστής του προγράμματος, αναζήτησε τους εταίρους που θα συμπεριλάβει στη σύμπραξη μέσα από τις πλατφόρμες Etwinning και School Education

Gateway. Αποτέλεσμα της αναζήτησης αυτής ήταν η δημιουργία μιας ομάδας αποτελούμενη από σχολεία της Πολωνίας, της Σουηδίας, της Ουγγαρίας, της Ιταλίας, της Λετονίας και της Ελλάδας. Αμέσως μετά τη δημιουργία της ομάδας ξεκίνησε εντατική επικοινωνία με όλα τα σύγχρονα εργαλεία της τεχνολογίας προκειμένου να διευθετηθούν οι λεπτομέρειες της προετοιμασίας του σχεδίου .

Περιγραφή του προγράμματος

Το άγχος των μαθηματικών μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις επιτυχείς επιδόσεις των παιδιών σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης και της ενήλικης ζωής τους. Δεδομένου ότι τα μαθηματικά συνδέονται με πολλούς επαγγελματικούς τομείς και προσωπικές πρακτικές, είναι σημαντικό εμείς ως εκπαιδευτικοί να βοηθήσουμε τους μαθητές να ξεπεράσουν το μαθηματικό τους άγχος, ώστε να μπορούν να αποκτήσουν και να αναβαθμίσουν τις μαθηματικές δεξιότητες που χρειάζονται για να πετύχουν στη μετέπειτα ζωή τους (Rossnan, 2006).

Το «**Who is afraid of mathematics?**» είχε ως σκοπό να αντιμετωπίσει τη μαθηματικοφοβία που κυριεύει τους μαθητές, με ένα τρόπο που προωθεί τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Προσδοκία μας ήταν να μετατραπεί η διδασκαλία σε μαθητοκεντρική, ενεργή, βιωματική, συνεργατική παρουσιάζοντας τρόπους με τους οποίους τα μαθηματικά που μαθαίνουν τα παιδιά βρίσκουν εφαρμογή και σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή. *Τα μαθηματικά ασκούν τον μαθητή στην μεθοδική σκέψη, στην ανάλυση, στην αφαίρεση, στη γενίκευση, στην εφαρμογή, στην κριτική και στις λογικές διεργασίες και τον διδάσκουν να διατυπώνει τα διανοήματά του με τάξη, σαφήνεια, λιτότητα και ακρίβεια. Αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα, την προσοχή, τη δύναμη αυτοσυγκέντρωσης, την επιμονή, την πρωτοβουλία, τη δημιουργική φαντασία, την ελεύθερη σκέψη, καλλιεργούν την αίσθηση της αρμονίας, της τάξης και του ωραίου και διεγείρουν το κριτικό πνεύμα. Είναι απαραίτητα στην καθημερινή ζωή, ιδιαίτερα στο χώρο εργασίας αλλά και για την ανάπτυξη και εξέλιξη των άλλων επιστημών όπως της Τεχνολογίας, της Οικονομίας και των Κοινωνικών Επιστημών.* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), (Καψάλης & Λεμονίδης, 1999).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές διδάσκονται τα μαθηματικά μέσα από τα βιβλία αλλά δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτά που διδάσκονται. Τα μαθηματικά παρουσιάζονται συνήθως ως μια σειρά από αποσπασματικά και αφηρημένα θεματικά πεδία, τα οποία δεν σχετίζονται καθόλου με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Όμως οι έννοιες των μαθηματικών και η χρήση τους πηγάζουν από την ίδια την καθημερινή ζωή που βιώνουν τα άτομα (Λεμονίδης Χ. κ.α., 2020).

Οι μαθητές αποκτούν γνώση μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον και κατά συνέπεια τα δυο αυτά περιβάλλοντα πρέπει να βρίσκονται σε μια αλληλεπίδραση και να αλληλοσυμπληρώνονται (Λεμονίδης Χ., 2005).

Ως εκ τούτου, η διδασκαλία των μαθηματικών πρέπει να βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών και να μη συντελείται σε έναν ουδέτερο και αφηρημένο κόσμο. Όταν οι μαθηματικές έννοιες προσεγγίζονται διαθεματικά δίνονται ατελείωτες δυνατότητες στους μαθητές να ανακαλύψουν και να διαχειριστούν έννοιες μέσα σε ένα πλαίσιο που προσφέρει μια σύνδεση μεταξύ αυτών των εννοιών (Λεμονίδης Χ., 2005). Τα μαθηματικά αποτελούνται από έννοιες που αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται, και όχι από χωριστά αντικείμενα τα οποία μπορούν να διδαχτούν αποκομμένα το ένα από το άλλο. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια πλατιά εννοιολογική βάση, μέσα στην οποία η γνώση γίνεται πλουσιότερη πιο πολύπλευρη και αποτελεσματική (Λεμονίδης Χ. κ.α., 2020).

Με αυτό το σχέδιο επιδιώξαμε να προσφέρουμε στους μαθητές μας μια ποικιλία εργαλείων μεθοδολογιών και στρατηγικών εντός και εκτός των ορίων μιας τυπικής τάξης χρησιμοποιώντας ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα ώστε να επιτύχουν εμβάθυνση των γνώσεων τους στα μαθηματικά μέσα από γόνιμες καταστάσεις και να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους .

Οι κύριοι στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

- Να αναπτυχθούν και να μοιραστούν καλές πρακτικές μεταξύ των σχολείων
- Να δημιουργηθεί μια εργαλειοθήκη και να διευρυνθεί το μαθηματικό διδακτικό ρεπερτόριο
- Να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς εξαιτίας θρησκείας, καταγωγής, φύλου, φυσικών δεξιοτήτων
- Να αυξηθούν οι επιδόσεις των μαθητών και να μετατραπεί η διάσπαση σε προσοχή
- Να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική των μαθηματικών

Οι μαθητές:

- Να ανακαλύψουν και να αναλύσουν τα μαθηματικά στοιχεία σε άλλες θεματικές του αναλυτικού προγράμματος
- Να χρησιμοποιήσουν τη διεθνή γλώσσα των μαθηματικών για να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά και να τα δουν ως έναν δυναμικό τρόπο να διαχειριστούν καταστάσεις
- Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην εφαρμογή μαθηματικών δεξιοτήτων σε όλα τα πεδία της καθημερινής τους ζωής

Δραστηριότητες του σχεδίου

Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που

του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2003). Οι διαθεματικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στα πλαίσια του «**Who is afraid of mathematics?**» είχαν ως βασικό κριτήριο την ένταξη και πλήρη προσαρμογή τους με τα αναλυτικά προγράμματα και ως εκ τούτου βασίστηκαν σε υλικό και ιδέες κυρίως από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια.

Ως τελικό προϊόν της παραπάνω δράσης ήταν η κατανομή των δραστηριοτήτων σε έξι θεματικές ενότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν από τους εταίρους ανά τρίμηνο.

Μαθηματικά στην ιστορία: Οι μαθητές ερεύνησαν τους μαθηματικούς ήρωες της Ευρώπης, μνημεία που συνδέονται με μαθηματικούς, την ιστορία των νομισμάτων των χωρών τους, τα συνδέσαν με την ιστορία και τη γεωγραφία του τόπου τους, δημιούργησαν ιστορικές γραμμές με νομίσματα που χρησιμοποιήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Δημιούργησαν εκθέσεις με παλιά και νέα μαθηματικά αντικείμενα, ασχολήθηκαν με τη μέτρηση στα αρχαία και μεσαιωνικά χρόνια αναβίωσαν αγορές άλλων εποχών με θεατρικά δρώμενα σχεδίασαν και κατασκεύασαν ρούχα και νομίσματα αυτών των εποχών με βάση τα μαθηματικά.

Μαθηματικά στην επιχειρηματικότητα: Τα σχολεία συνεργάστηκαν με τράπεζες, οργάνωσαν εργαστήρια για να εξερευνήσουν τρόπους πληρωμής, πως θα διαχειριστούν χρήματα προκειμένου να διοργανώσουν μια εκπαιδευτική εκδρομή. Προσκλήθηκαν τοπικοί επιχειρηματίες να απαντήσουν σε ερωτήσεις, οι μαθητές ανέπτυξαν μικρές επιχειρήσεις δημιουργώντας χειροτεχνήματα και έργα τέχνης τα οποία πουλήθηκαν για φιλανθρωπικούς σκοπούς. Οργανώθηκαν εικονικά μαγαζιά, προϊόντα, σχεδιάστηκαν τιμοκατάλογοι, επαγγελματικές στολές, έγινε δραματοποίηση.

Μαθηματικά στην τέχνη/αρχιτεκτονική: Μαθητές μελέτησαν μνημεία της χώρας και της περιοχής τους (ύψος, πλάτος, σχήμα) υπολόγισαν το ποσοστό σμίκρυνσης και κατασκεύασαν τρισδιάστατες μινιατούρες. Μελέτησαν φημισμένους καλλιτέχνες που επηρεάστηκαν από τα μαθηματικά, παρουσίασαν τα προφίλ τους ανέγραψαν τη δουλειά τους, ανακάλυψαν τη συμμετρία στο περιβάλλον δημιούργησαν κουίζ.

Μαθηματικά στη φύση /γεωγραφία: Έγιναν καταγραφές και αναφορές θερμοκρασιών, σχεδιάστηκαν γραφήματα που έδειξαν τα δεδομένα κάθε χώρας για να συγκριθούν και να συζητηθούν, υπολογισμός μέσου όρου με διαγράμματα. Οι μαθητές δούλεψαν συνεργατικά για να μελετήσουν ζώα και φυτά του τόπου τους (ύψος, κιλά, χρόνος ζωής, πληθυσμός) ανταλλάσσοντας πληροφορίες. Εργάστηκαν διαδικτυακά για να υπολογίσουν αποστάσεις μεταξύ των εταιρικών σχολείων, κόστη ταξιδιού από το ένα στο άλλο.

Μαθηματικά και υγιεινός τρόπος ζωής: Δημιουργήθηκαν συνεντεύξεις και έρευνες για τον τρόπο ζωής των μαθητών των εταιρικών σχολείων (άθληση, γεύματα, προτιμήσεις...) σχεδιάστηκαν γραφήματα. Βασισμένοι σε παραδοσιακά πιάτα της κάθε χώρας ερεύνησαν διαφορετικούς τρόπους να εκφράσουν ποσότητες και μετρήσεις, καθόρισαν ποσότητες και κόστη υλικών για να φτιάξουν προϊόντα που πούλησαν σε σχολικά πάρτυ. Ανέλυσαν τους διατροφικούς δείκτες στις ετικέτες των τροφίμων, σύγκριναν τις δραστηριότητες με την ενέργεια που χάνουν, έφτιαξαν καθημερινά διατροφικά ημερολόγια που αντάλλαξαν μεταξύ τους.

Μαθηματικά στη φυσική αγωγή: Οι μαθητές των σχολείων δημιούργησαν τα δικά τους μαθηματικά παιχνίδια βασισμένα σε αριθμητικά δεδομένα, έφτιαξαν 2d σχήματα με το σώμα τους, μέτρησαν περιμέτρους και εμβαδά γηπέδων, διατύπωσαν προβλήματα που μοιράστηκαν με τους ευρωπαίους συμμαθητές τους. Τέλος διοργάνωσαν μικρούς αγώνες όπου υπολόγιζαν χρόνο, αποστάσεις, ποσοστά επιτυχίας.

Αντίκτυπος

Ο αντίκτυπος των δραστηριοτήτων του ευρωπαϊκού προγράμματος σε όλες τις ομάδες στόχους ήταν μεγάλος και αφορούσε ποικίλα πεδία.

Οι μαθητές:

- Απέκτησαν θετική στάση προς τα μαθηματικά και απόλαυσαν τις δράσεις
- Είχαν ατέλειωτες ευκαιρίες να ανακαλύψουν και να αναλύσουν μαθηματικά στοιχεία σε άλλα θεματικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος
- Απέκτησαν μαθηματικές δεξιότητες και νέο τρόπο σκέψης
- Είχαν περισσότερα κίνητρα για μάθηση
- Απέκτησαν νέες εμπειρίες και γνώση μέσα από καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και μαθησιακά περιβάλλοντα πέρα από την τάξη και τα βιβλία
- Διεύρυναν τη γνώση τους για τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής
- Έδειξαν σεβασμό και ανοχή σε άλλους πολιτισμούς
- Βελτίωσαν βασικές δεξιότητες στην επικοινωνία, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, την έρευνα, την παρουσίαση και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Οι εκπαιδευτικοί:

- Μοιράστηκαν καλές πρακτικές και εμπειρίες με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους και απέκτησαν αυτοπεποίθηση να χρησιμοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους στη διδακτική των μαθηματικών
- Εμπλούτισαν την εργαλειοθήκη τους με νέες μεθόδους προετοιμασίας, διδασκαλίας και αξιολόγησης των σχεδίων μαθημάτων

- Ενίσχυσαν τις γλωσσικές, επικοινωνιακές, εκπαιδευτικές και διαχειριστικές τους δεξιότητες
- Ήρθαν σε επαφή με εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης

Το σχολείο:

- Η εμπειρία που αποκτήθηκε από την παρατήρηση της δουλειάς άλλων σχολείων ενσωματώθηκε στην πρακτική του δικού μας σχολείου συνεισφέροντας στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές
- Διεύρυνε τους ορίζοντές του στην κοινωνία και στην Ευρώπη, εξακολουθώντας να υλοποιεί καινοτόμα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος οι συντονιστές του κάθε σχολείου με τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας διατηρούσαν δεδομένα από τον αριθμό:

- των επισκεπτών και τα σχόλια στη ιστοσελίδα
- των εργασιών που αναρτιόνταν στην ιστοσελίδα
- των εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος

Ερωτηματολόγια, έρευνες και διαγωνισμοί δημιουργήθηκαν από τα μέλη των παιδαγωγικών ομάδων των εταιρικών σχολείων ώστε να γίνει η ποιοτική αξιολόγηση των δράσεων. Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν δείκτες για να μετρηθούν τα δυνατά αλλά και τα αδύναμα σημεία το σχεδίου και χρησιμοποιήθηκαν στην τελική έκθεση που κατατέθηκε στο ΙΚΥ για την ολοκλήρωσή του .

Διάχυση

Η διάχυση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος και η διασπορά των αποτελεσμάτων του είναι μείζονος σημασίας τόσο για την ευρωπαϊκή επιτροπή (ΕΕ) όσο και για το ΙΚΥ. Σημαντικό εργαλείο για το σκοπό αυτό αποτέλεσε η ιστοσελίδα του προγράμματος (<http://whoisafraidofmathematics.mysch>) και η πλατφόρμα του Etwinning (<https://twinspace.etwinning.net/49750/home>). Επιπλέον σε όλα τα σχολεία της σύμπραξης:

- Δημιουργήθηκαν σε εμφανή σημεία γωνιές Erasmus
- Οργανώθηκαν συναντήσεις ενημέρωσης με την τοπική σχολική κοινότητα
- Δημοσιεύτηκαν άρθρα στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο
- Δημιουργία σελίδας του προγράμματος σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- Ένταξη του σχεδίου στην European Dissemination Platform <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2017-1-EL01-KA219-036105>

Συμπεράσματα

Παρόλο που ο σχεδιασμός, η συγγραφή, ο συντονισμός και η υλοποίηση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος είναι μια ιδιαίτερα επίπονη διαδικασία που απαιτεί επιπλέον ώρες εργασίας από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς τα οφέλη ήταν πολλαπλά για τις ομάδες στόχους. Ως συντονιστικό σχολείο είχαμε πολλές περισσότερες υποχρεώσεις απέναντι στο ΙΚΥ αλλά και στους εταίρους.

Ωστόσο το πρόγραμμα αποτέλεσε την αφετηρία για να αναβαθμιστεί το προφίλ της σχολικής μονάδας. Μέσω των δράσεων που έλαβαν χώρα κατά την διάρκεια της εφαρμογής του μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς ανέπτυξαν γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές για τη συνεργασία και αποδοχή της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της ξеноφοβίας. Ανέπτυξαν και διατηρούν φιλικές σχέσεις μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και της δημιουργίας κλίματος συνεργασίας. Κατά τη διάρκεια των διεθνικών συναντήσεων μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εργαστήρια, δειγματικές διδασκαλίες σχετικά με τα μαθηματικά, προετοιμασμένες από τους εταίρους και τοπικές, πολιτιστικές δραστηριότητες. Οι μαθητές γνώρισαν τη διασύνδεση των μαθηματικών με πτυχές πολιτισμού και καθημερινότητας όπως π.χ. τα μαθηματικά στην Ιστορία, στην τέχνη, στη γυμναστική, στην επιχειρηματικότητα, στην γεωγραφία και στη φύση, στον υγιεινό τρόπο ζωής. Οι πρωτότυπες δραστηριότητες βοήθησαν στην αλλαγή στάσης και τόνωσαν το ενδιαφέρον αυτών που τα αντιμετώπιζαν με φοβία. Αναδείχτηκαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Από τους εκπαιδευτικούς των 6 εταιρικών σχολείων προέκυψε η παραγωγή 108 διδακτικών σεναρίων που αποτελούν το παραγόμενο παιδαγωγικό προϊόν του σχεδίου μας και διατηρείται σε έντυπη και ψηφιακή μορφή (math- book).

Η συμμετοχή ενός σχολικού οργανισμού σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ συνιστά σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης ενός κλίματος συνεργασίας. Η εμπλοκή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ προωθεί τη συνεργατική μάθηση, επηρεάζει θετικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας και παίζει σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. (Σιγανού, 2015)

Βιβλιογραφία

- Rossnan, S. (2006). Overcoming Math Anxiety. Palm Beach Country School. Anaktithike stis 7 Apriliou 2021, apo Math Anxiety Research Paper 2.doc apo: <https://www.fau.edu/education/centersandprograms/mathitudes/documents/math-anxiety-research-paper-2.pdf>
- Commission, E. (2016, Oktovrios 20). Erasmus Programm Guide. Anaktithike stis 4 Apriliou 2021, apo ti diefthynsi: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2017-erasmus-plus-programme-guide-v1_en.pdf

Theodoropoulos, P. (1997). I diathematiki prosengisi tis gnosis: apo ti filosofia stin efarmogi. Anaktithike stis 14 Apriliou 2021, apo ti diefthynsi, <http://www.p-theodoropoulos.gr/paidagogika.htm>

EFIMERIDA TIS KYVERNISEOS, (2003). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (D.E.P.P.S) kai Analytika Programmata Spoudon (A.P.S.) Dimotikou – Gymnasiou Anaktisi Maios 2021 apo <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

IKY(2021). Scholiki Ekpaidefsi KA2. Anaktithike stis 21 Maiou 2021 apo ti diefthynsi <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka2/sxolikiekpedeosis-ka2>

A. Kapsalis, Ch. Lemonidis (1999). Sygchrones taseis tis didaktikis ton mathimatikon. MAKEDNON, Periodiki epistimoniki ekdosi tis Paidagogikis Scholis Florinas tou A.P.Th. Tefchos 6, ss. 95-115.

Lakasas, A. (2016, Fevrouarios 11). Koinonia. Ta apotelesmata tou PISA apogotevoun. Anaktithike stis 7 Apriliou 2021, apo Kathimerini. <https://www.kathimerini.gr/society/848992/ta-apotelesmata-toy-pisa-apogotevoun/>

Lemonidis, Ch. Kapsalis,A. Nikolantonakis,K. (2020). Viomatika Mathimatika. Anaktisi Aprilios 7, 2021, apo Mathimatika tis fysis kai tis zois: <https://mathslife.eled.uowm.gr/pii-imaste/i-theoritikes-mas-arches/>

Lemonidis, Ch. (2005) Ta mathimatika tis fysis kai tis zois:antilipsi gia ti didaskalia ton Mathimatikon.Parousiasi enos paradeigmatos apo ekpaidefsi ekpaideftikon. Themata stin Ekpaidefsi, 6:2-3, 161-170. Ellinika Grammata

Paidagogiko Institouto,(2003). Diathematiko Eniaio Programma Spoudon Mathimatikon. (DEPPS – APS Mathimatikon) Athina: Paidagogiko Institouto

Siganou, A. (2015). I symvoli ton evropaikon programmaton stin anaptyxi synergatiku klimatos.To programma comenius sto lo Gymnasio Vyrona . Panellinio Synedrio"Kales praktikes kai sti D/thmia Ekp/si, Martios 14-15, ss. 144-122. Athina

Ιστότοποι

<http://whoisafraidofmathematics.mysch.gr/>

<https://twinspace.etwinning.net/49750/home>

http://whoisafraidofmathematics.mysch.gr/?page_id=2715

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2017-1-EL01-KA219-036105>

Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ)-Διδακτικό Σενάριο

Αναστασία Χρυσοστόμου, Διδάκτορας Βιολογίας

Περίληψη

Η ενότητα Κεντρικό Νευρικό Σύστημα είναι ιδιαίτερα σημαντική από άποψη γνώσεων και πληροφοριών. Για τους λόγους αυτούς θεωρήθηκε χρήσιμο να δημιουργηθεί ένα σενάριο που αποσκοπεί σε αποσαφηνίσεις παρερμηνειών γιατί περιλαμβάνει έννοιες που δύσκολα γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές. Η οργάνωση του σεναρίου βασίζεται στην αξιοποίηση των εσφαλμένων αντιλήψεων των μαθητών για τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων και την αποσαφήνισή τους. Τα κρίσιμα στοιχεία αφορούν στη σύνδεση της ακεραιότητας και σωστής λειτουργίας του ΚΝΣ με την υιοθέτηση τρόπων ζωής και συμπεριφοράς που το προστατεύουν προλαμβάνοντας ατυχήματα και ασθένειες όπως η μηνιγγίτιδα. Το μάθημα δίνει στους μαθητές έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό σχετικά με την αξιοποίηση των νεότερων επιτευγμάτων της επιστήμης της Βιολογίας, όπως η αναγέννηση νευρικών κυττάρων, η δημιουργία τεχνητών νευρώνων με σκοπό την αποκατάσταση της λειτουργίας τους που αφορά τη μετάδοση της νευρικής ώσης σε περίπτωση τραυματισμών, νευροεκφυλιστικών νόσων κ.λπ.

Λέξεις-Κλειδιά: Νευρώνες, εγκέφαλος, νωτιαίος μυελός, τραυματισμοί

Central Nervous System-Teaching Scenario

Anastasia Chrisostomou, Dr of Biology

Abstract

Central Nervous System is particularly important in terms of knowledge and information. For these reasons it was considered useful to create a scenario that aims to clarify misinterpretations because it includes concepts that are difficult for students to understand. Scenario's organization is based on the exploitation of students' misconceptions to plan appropriate activities and clarify them. The crucial elements concern the connection of the integrity and proper functioning of the CNS with the adoption of lifestyles and behaviors that protect it by preventing accidents and diseases such as meningitis. The course gives students the impetus for further study and reflection on the use of the latest achievements of the science of Biology, such as regeneration of nerve cells, creation of artificial neurons in order to restore their function in the transmission of nerve impulses in case of injury, neurodegenerative diseases, etc.

KeyWords: Neurons, brain, spinal cord, injuries

Το διδακτικό αντικείμενο

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)-Διάρκεια

Η ανάπτυξη του σεναρίου ακολουθεί το ΑΠΣ της βιολογίας της Α' Λυκείου. Το σενάριο αναφέρεται στην ενότητα ΚΝΣ του Κεφαλαίου 9-Νευρικό Σύστημα. Απαιτούνται τρεις διδακτικές ώρες για την υλοποίηση της διδασκαλίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

- Δομή και λειτουργία ερειστικού και οστίτη ιστού
- Δομή και λειτουργία νευρώνων
- Μηχανισμός δημιουργίας και μετάδοσης νευρικής ώσης
- Τμήματα και λειτουργία συνάψεων
- Εξοικείωση των μαθητών στη χρήση Η/Υ και περιήγησης στο διαδίκτυο

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Αυτές είναι η ιστολογία, κυτταρική βιολογία (δομή νευρώνα) αλλά και άλλες διαθεματικές όπως: η χημεία (συγκέντρωση ιόντων, νευροδιαβιβαστές), η φυσική (ηλεκτρικό δυναμικό, μηχανικά ερεθίσματα), η ιατρική (μηνιγγίτιδα).

Εναλλακτικές αντιλήψεις μαθητών

Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών διαμορφώνονται μέσω προηγούμενων διδακτικών παρεμβάσεων, ελλιπούς πληροφόρησης, από νοητικά μοντέλα του πραγματικού κόσμου που αυτοί διαθέτουν και οδηγούν σε διαφορετική κατανόηση των πραγμάτων από την επιστημονικώς αποδεκτή άποψη (Driver, 2008). Οι παρανοήσεις των μαθητών αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων. Εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών συνέπεσαν με παρανοήσεις από τη βιβλιογραφία και προηγούμενη εμπειρία και ήταν:

1. τα νευρικά κύτταρα δε διαιρούνται και δεν αντικαθίστανται σε περίπτωση βλάβης ή ασθένειας
2. το νευρικό σύστημα περιλαμβάνει μόνο τον εγκέφαλο
3. ο εγκέφαλος των εφήβων έχει ήδη αναπτυχθεί
4. οι αγχώδεις διαταραχές, η κατάθλιψη οφείλονται στις συνθήκες ζωής και τον τρόπο σκέψης του καθενός (π.χ. αισιόδοξος, απαισιόδοξος)

Οι παραπάνω αντιλήψεις αξιοποιούνται στο σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Στόχοι

Γνωστικοί

- Η διάκριση των τμημάτων του ΚΝΣ, η αναφορά των δομών που το προστατεύουν
- Η κατανόηση της δομής και λειτουργίας του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού

- Η ανάδειξη του ρόλου των μηνίγγων και του εγκεφαλονωτιαίου υγρού, η αναγνώριση της θέσης παραγωγής και κυκλοφορίας του τελευταίου

Ανάπτυξης δεξιοτήτων και ΤΠΕ

- Η καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων
- Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο
- Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Η χρήση συγκεκριμένων λογισμικών (εννοιολογικοί χάρτες, προσομοιώσεις)
- Η υιοθέτηση τρόπων ζωής και συμπεριφοράς με σκοπό την προστασία και την πρόληψη ατυχημάτων (μεταγνωστικές δεξιότητες)

Οργάνωση της τάξης- Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Η υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση του σεναρίου περιλαμβάνει το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, με υπολογιστές συνδεδεμένους στο διαδίκτυο και ενός διαδραστικού πίνακα/βιντεοπροβολέα. Οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες 3 ατόμων, για να μην περιορίζεται η δραστηριότητά τους. Τα ψηφιακά μέσα-περιβάλλοντα που αξιοποιούνται είναι: εννοιολογικοί χάρτες στο coggle (2) και φωτόδεντρο (1) (ως μέσο εισαγωγής, παρουσίασης και εμπέδωσης της γνώσης αντίστοιχα), προσομοιώσεις σε μορφή video, διαδικτυακά άρθρα και η πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η-τάξη του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ).

Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει: i) ψηφιακό μάθημα στην η-τάξη του ΠΣΔ που εμπεριέχει παρουσίαση του μαθήματος σε powerpoint και το ψηφιακό βιβλίο της βιολογίας Α' λυκείου, ii) εννοιολογικούς χάρτες στο coggle, iii) τρία φύλλα εργασίας με προτεινόμενες δραστηριότητες (το 1^ο λειτουργεί ως ερέθισμα για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, το 2^ο ως μέσο εμπέδωσης της γνώσης και το 3^ο ως μέσο ελέγχου και στην ανατροφοδότηση της κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου) και iv) άρθρα από διαδικτυακές πηγές .

Για τον καθορισμό των διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών λαμβάνονται υπόψη η ενεργοποίηση ποικιλίας αισθήσεων, εμπειρίες και εναλλακτικές ιδέες των μαθητών σε σχέση με το μαθησιακό αντικείμενο για την προσαρμογή και επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Σολομωνίδου, 2006).

Το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας διαμορφώνεται με προσεγγίσεις που στοχεύουν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το ΚΝΣ. Αξιοποιείται η καθοδηγούμενη διερευνητική μέθοδος με την οποία οι μαθητές κατακτούν τη νέα γνώση με τρόπο που προωθείται η ενεργητική μορφή μάθησης, προσεγγίζουν την επιστημονική σκέψη και τις πρακτικές της-πειραματισμός (Bybee, 2000) αφήνοντας ανοιχτά τα συμπεράσματα σε αυτούς. Επίσης αξιοποιούνται στοιχεία του εποικοδομητισμού, τα οποία προκαλούν γνωστική σύγκρουση με λανθασμένες, παγιωμένες αντιλήψεις των μαθητών, που δεν συμφωνούν με επιστημονικά δεδομένα και αναπροσαρμόζονται παλαιότερα νοητικά σχήματά τους (Taber, 2011).

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση στηρίζεται στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, συγκεκριμένα σε εννοιολογικούς χάρτες, συνεργατικά κείμενα, προσομοιώσεις (σε βίντεο) που συνδυάζουν την οπτικοποίηση με χαρακτηριστικά μοντελοποίησης και παιγνιώδους μάθησης. Μέσω των ΤΠΕ αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, δημιουργείται ευχάριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προάγεται η εμπλοκή των μαθητών ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση και διερεύνηση των προς διδασκαλία θεματικών ενοτήτων της Βιολογίας και όχι απλά τη στείρα απομνημόνευση (Κόμης, 2005). Οι μαθητές εξερευνούν και πειραματίζονται αξιοποιώντας περιέργεια και δημιουργικότητά (στοιχεία της εναλλακτικής παιγνιώδους διδακτικής), κάνοντας αποδοτικότερη τη μάθηση (Πανταζής, 2004).

Η διδακτική πρόταση στηρίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση, με τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από αυτή (ενίσχυση επικοινωνίας, αυθόρμητη έκφραση γνώμης, ενίσχυση συλλογικότητας, σεβασμός στη διαφορετική άποψη, απελευθέρωση μαθητών από το φόβο της προσωπικής αποτυχίας) (Tanner et al., 2003; Στυλιάρης, & Δήμου, 2005).

Η εκπαιδευτική τεχνική που εφαρμόζεται είναι η συζήτηση με καταιγισμό (Στυλιάρης, & Δήμου, 2005) γιατί εξασφαλίζει υψηλό βαθμό συμμετοχής, αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, βοηθάει στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και κριτικής σκέψης, δίνοντας το έναυσμα για συζήτηση στην ολομέλεια μέσω της οποίας θα επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι.

Διδακτικές Δραστηριότητες

Η παρέμβαση στη διδασκαλία υλοποιείται μέσω ενός συνόλου δραστηριοτήτων, στις οποίες της εννοιολογικής αλλαγής προηγήθηκε η γνωστική σύγκρουση.

Στάδιο 1: Ερεθίσματα – Προσανατολισμός (διάρκεια 10 λεπτά)

Οι μαθητές προσανατολίζονται με ερέθισμα (συζήτηση) για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος. Ο καθηγητής δίνει, στην 1^η δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας 1, μια εικόνα από έναν άνδρα που δέχεται την επίθεση ενός σκύλου και τους ζητά να την παρατηρήσουν εξηγώντας τι συμβαίνει στο σώμα του. Είναι σημαντικό, για την επιτυχία της διδασκαλίας, η επιλογή ερωτήσεων που να μην περιέχουν την απάντηση, να οδηγούν σε εσφαλμένες απαντήσεις που θα βασίζονται σε παρανοήσεις των μαθητών, θέτοντας τους διλήμματα (Crowe et al., 2008). Ο εκπαιδευτικός ακούει αμέτοχος τις συζητήσεις των μαθητών που παράλληλα εκφράζουν και απορίες.

Στάδιο 2: Ανάδειξη Ιδεών (διάρκεια 20 λεπτά)

Στο στάδιο αυτό επιχειρείται μέσω βιωματικής προσέγγισης να ενταχθούν οι μαθητές στην θεματική. Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται (συνεργατικό κείμενο, εννοιολογικός χάρτης 1, προσομοίωση νευρώνα και χημικής σύναψης σε video σχετικό με τη μετάδοση νευροδιαβιβαστών στη σύναψη) συμβάλλει στην επανάληψη και αποσαφήνιση από τους μαθητές εννοιών που σχετίζονται με τη δομή και λειτουργία των νευρικών κυττάρων. Οι μαθητές ανακαλούν γνώσεις από προηγούμενα μαθήματα

αυτού του βιβλίου ή προηγούμενων τάξεων. Καταγράφονται στον πίνακα από τον εκπαιδευτικό έννοιες και λειτουργίες σχετικές με τον νευρικό ιστό και το κεντρικό νευρικό σύστημα, μετά από συζήτηση, ώστε να αποκαλυφθούν οι εσφαλμένες αντιλήψεις τους και να ανιχνευτούν οι γνωστικές δυσκολίες. Αναλυτικά:

- Γνωστικοί Στόχοι 1,2 και 3-Δραστηριότητα 2^η (Διάρκεια 10 λεπτά)

Στο στάδιο αυτό γίνεται χρήση συνεργατικού εγγράφου που θα λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος παλιάς με νεοδιδασχθείσα ύλη.

- Γνωστικός Στόχος 2 Δραστηριότητα 3^η (Διάρκεια 5 λεπτά)

Οι μαθητές παροτρύνονται να ανοίξουν τον εννοιολογικό χάρτη 1 (coogle) που παρουσιάζει τη δομή και λειτουργία των κυττάρων του νευρικού συστήματος και να τον μελετήσουν, εκμεταλλευόμενοι τη δυνατότητα επανάληψης που προσδίδει. Αυτό θα λειτουργήσει ως βάση για τη δομή και λειτουργία του ΚΝΣ.

- Γνωστικός Στόχος 2-Δραστηριότητα 4^η

Στο video οι μαθητές ανακαλούν το μηχανισμό μετάδοσης της νευρικής ώσης στη σύναψη, μέσω των νευροδιαβιβαστών αποσαφηνίζοντας πλήρως το ρόλο τους, συνδέοντάς τα παραπάνω με τη δομή του νευρώνα και κατ' επέκταση με τη λειτουργία των νευρικών κυττάρων του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού και με τις αγχώδεις διαταραχές (παρανόηση 4) (Διάρκεια 5 λεπτά)

Στάδιο 3: Αναδόμηση Ιδεών (διάρκεια 35 λεπτά)

- Γνωστικοί Στόχοι 1, 2 και 3-Δραστηριότητα 5^η

Μέσα από την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και κάνοντας χρήση των απαραίτητων λογισμικών (εννοιολογικός χάρτης, powerpoint, πολλαπλές αναπαραστάσεις) καθίσταται εφικτή η παρουσίαση των σημαντικότερων όρων και πληροφοριών που σχετίζονται με τη θεματική, ενώ αναλύονται περαιτέρω οι γνωστικές έννοιες του μαθήματος και εκφράζονται από τους μαθητές πιθανές απορίες και σχόλια.

Οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν τον εννοιολογικό χάρτη 2 που περιέχει ενσωματωμένες πολλαπλές αναπαραστάσεις εισάγοντας τους μαθητές σε έννοιες που σχετίζονται με το ΚΝΣ όπως τμήματά του (εγκέφαλος, νωτιαίος μυελός), δομές που το προστατεύουν (σκελετός, μήνιγγες, εγκεφαλονωτιαίο υγρό) και τη λειτουργία του.

Γίνονται ερωτήσεις για ανίχνευση γνώσεων ή εσφαλμένων αντιλήψεων σχετικά με το κεντρικό νευρικό σύστημα (Διάρκεια 10 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον βιντεοπροβολέα το ΚΝΣ με παρουσίαση PowerPoint σε ψηφιακό μάθημα που έχει δημιουργήσει για το ΚΝΣ στην εξ αποστάσεως πλατφόρμα η-τάξη. Στην παρουσίαση έχουν ενσωματωθεί πολλαπλές αναπαραστάσεις (π.χ. εικόνες, υπερσύνδεσμοι), με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές τα μέρη του ΚΝΣ (παρανόηση 2), τις δομές που τα απαρτίζουν και τα προστατεύουν. Έπειτα διαβάζουν οι μαθητές ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το ΚΝΣ (π.χ.

μεταιχμιακό σύστημα) από το διαδραστικό βιβλίο βιολογίας Α' λυκείου στο φωτόδεντρο (παρανόηση 3) (Διάρκεια 25 λεπτά)

Στάδιο 4: Εμπέδωση Ιδεών και Ανατροφοδότησης της κατανόησης (διάρκεια 25 λεπτά)

Στάδιο 4: Εμπέδωση Ιδεών (διάρκεια 15 λεπτά)

Σε αυτό το στάδιο του σεναρίου και αφού έχει προηγηθεί η διαδραστική αλληλεπίδραση των μαθητών με το λογισμικό συμπληρώνεται το Φύλλο Εργασίας 2. Σκοπός είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ποια σημεία και έννοιες κατέχουν καλύτερα και που θα χρειαστεί να εστιάσουν περισσότερο.

- Γνωστικοί Στόχοι 1, 2 και 3-Δραστηριότητα 1^η και 2^η (Διάρκεια 10 λεπτά)

Οι μαθητές στην 1^η δραστηριότητα καλούνται να ανοίξουν τον εννοιολογικό χάρτη 3 και να συμπληρώσουν στα πλαίσια τα τμήματα του ΚΝΣ.

Στη 2^η δραστηριότητα συμπληρώνουν με κατάλληλες λέξεις τα κενά σε κείμενο (διάρκεια 5 λεπτά).

Στάδιο 4: Ανατροφοδότηση κατανόησης (διάρκεια 10 λεπτά)

Εκτελώντας τις δραστηριότητες του Φύλλου Εργασίας 2 οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις έννοιες και να έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που είχαν αρχικά οριστεί. Στην παρούσα φάση, με την 3^η δραστηριότητα, επιχειρείται μια ανατροφοδότηση, δίνοντας τη δυνατότητα για επιπρόσθετες εξηγήσεις. Συγκεκριμένα οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν το ενσωματωμένο στον εννοιολογικό χάρτη 2 βίντεο για το ΚΝΣ στο Youtube, για μια σύνοψη της παραδοτέας ύλης. Η οπτικοποίηση των εννοιών της ενότητας συμβάλλει στο να καταστούν αυτές καλύτερα κατανοητές.

Στάδιο 5: Αξιολόγηση- Συζήτηση (διάρκεια 35 λεπτά)

Μελετώντας άρθρα οι μαθητές απαντούν σε ερωτήματα (Δραστηριότητα 1^η και 2^η Φύλλο Εργασίας 3). Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης επιχειρείται τόσο η αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν όσο και η σύνδεση της με άλλες έννοιες και τομείς.

Επίσης οι δραστηριότητες αξιολόγησης του σεναρίου πρέπει να στοχεύουν και στο πόσο καλά συνεργάστηκαν οι μαθητές μεταξύ τους όσο και πόσο αξιοποίησε το κάθε μέλος της ομάδας τις δικές του δεξιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bybee, R. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrel & E. H. Van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (pp. 20–46).

Crowe, A., Dirks, C., Wenderoth, M. (2008). Implementing Bloom's Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology. *Biology in Bloom*, 7(4), 368-381.

Driver, R. (2008). *The Pupil as Scientist?* Open University Press: Maidenhead UK.

Komis, V. (2005). *H Montelopoishsh sth Didaskalia kai ti Mathisi ton Epistimon Ypologistika perivallonta kai Paidagogikes proseggiseis* (Diathesimo on line: <https://docplayer.gr/36264586-I-montelopoiisi-sti-didaskalia-kai-ti-mathisi-ton-epistimon.html>, prospelasthke στις 28/6/2021).

Pantazis, S., (2004). *H paidagogiki kai to paixnidi – antikeimeno sto xoro toy nhpiagogeiou*, Athina, Gutenberg.

Solomonidou, Ch. (2006). *Nees taseis sthn ekpaideutikh texnologia: Epoukodomhtismos kai sugxrona perivalloda mathishs* Athina: Metaixmio

Styliaras, G., kai Dimou, V. (2005). *Didaktiki ths plhroforikh: plhroforikh sth genikh kai eidikh agogh – h symvolh tou diadiktyou kai tou web 2.0* - Athina: Syndesmos Ellhnikon Akadhmaikon Vivliothikon.

Taber, K. S. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In J. Hassaskhah (Ed.), *Educational Theory* (pp. 39–61). *New York*: Nova.

Tanner, K., Chatman, L., Allen, D. (2003). Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom-beyond students working in groups. *Cell Biol. Edu.*, 2, 1-5.

Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1^η

Παρατηρείστε την εικόνα και εξηγήστε τι συμβαίνει στο σώμα του άντρα απαντώντας στις παρακάτω δύο ερωτήσεις.



Εικόνα 1. Άνδρας και σκύλος

1. Ποιο σύστημα του σώματος του ενεργοποιήθηκε προκειμένου να αντιδράσει;
α) νευρικό β) μυϊκό γ) κυκλοφορικό δ) όλα τα προηγούμενα
2. Με ποιο τρόπο μεταδόθηκε η πληροφορία και σε τι αποσκοπεί.

Δραστηριότητα 2^η

Με διαθέσιμο το συνεργατικό κείμενο μελετήστε δομές και λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού που διδαχθήκατε σε προηγούμενα μαθήματα και έπειτα κάντε Highlight ώστε να επισημανθούν έννοιες και λειτουργίες σχετικές με τη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού.

Δραστηριότητα 3^η

Ανοίξτε τον εννοιολογικό χάρτη 1 που παρουσιάζει τη δομή και λειτουργία των κυττάρων του νευρικού συστήματος και μελετήστε τον.

Δραστηριότητα 4^η

Ανοίξτε και παρακολουθήστε το video

Δραστηριότητα 5^η

Ανοίξτε τον εννοιολογικό χάρτη 2 που περιέχει ενσωματωμένες πολλαπλές αναπαραστάσεις . Μελετήστε τον. Τι είδους ψηφιακές εφαρμογές περιλαμβάνει;

Φύλλο Εργασίας 2

Δραστηριότητα 1^η

Ανοίξτε τον εννοιολογικό χάρτη 3 και συμπληρώστε στα πλαίσια του τα τμήματα του ΚΝΣ.

Δραστηριότητα 2^η

Συμπληρώστε με τις κατάλληλες λέξεις τα κενά στο κείμενο που ακολουθεί.

Ο και ο αποτελούν το ΚΝΣ. Περιβάλλονται από τρεις μεμβράνες τις και στις κοιλότητές τους κυκλοφορεί το υγρό.

Η ουσία μοιάζει με πεταλούδα και περιβάλλεται από την ουσία.

Δραστηριότητα 3^η

Ανοίξτε το ενσωματωμένο στον εννοιολογικό χάρτη 2 βίντεο για το ΚΝΣ, για μια σύνοψη της παραδοτέας ύλης.

Φύλλο Εργασίας 3

Δραστηριότητα 1η

Μελετώντας τα άρθρα της ελληνικής ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ άρθρο 1 και άρθρο 2 να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

α) Από ποια τμήματα αποτελείται το ΚΝΣ; Με ποια τμήματα του σκελετού προστατεύεται το καθένα από αυτά;

β) Τα τμήματα του ερωτήματος α προστατεύονται και από μεμβράνες. Πως ονομάζονται αυτές, πως ο χώρος που υπάρχει ανάμεσα στις δύο εσωτερικές. Να συγκεντρώσετε στοιχεία που αφορούν τη μηνιγγίτιδα (αίτια, συμπτώματα, τρόποι μετάδοσης, πρόληψη, θεραπεία κλπ)

Δραστηριότητα 2^η

α) Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας ποιοι νομίζετε είναι οι κίνδυνοι που απειλούν τη σωστή λειτουργία των νευρώνων;

β) Διαβάστε τα άρθρο 1 , άρθρο 2 και άρθρο 3 που αναφέρονται στις δυνατότητες αποκατάστασης της λειτουργίας των νευρώνων μετά από βλάβες και απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις σας και τις ελπιδοφόρες έρευνες σχετικά με τη νευρογένεση, διαδικασία που συμβάλλει στη δημιουργία και αναγέννηση του εγκεφάλου, είναι ή όχι εφικτή η πλήρης αποκατάσταση των τραυματισμών του ΚΝΣ μετά από έναν σοβαρό τραυματισμό του;

β) Ποιες είναι οι συνέπειες των τροχαίων που οδηγούν σε αναπηρία για το ίδιο το άτομο, την οικογένεια του και την πολιτεία;